

**ДИАЛОГ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА  
В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

**XXIX Голубковские чтения**

**Материалы международной  
научно-практической конференции**



Издательство «Экон-Информ»  
Москва 2022

**УДК 82:37**  
**ББК 20**  
**Д44**

**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 *И.В. Сосновская* (г. Иркутск)

**Д44** **Диалог учителя и ученика в современном литературном образовании. XXIX Голубковские чтения:** Материалы международной научно-практической конференции, 18–19 марта 2021 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. – Москва: Изд-во «Экон-Информ», 2022. – 179 с.  
ISBN 978-5-907427-55-6

**ISBN 978-5-907427-55-6**

© Московский педагогический  
государственный университет, 2022  
© Коллектив авторов, 2022

# ПРЕДИСЛОВИЕ

18–19 марта 2021 года в Институте филологии Московского педагогического государственного университета, вновь в дистанционном формате, прошла Международная научно-практическая конференция «Диалог учителя и ученика в современном литературном образовании» (XXIX Голубковские чтения), которая была организована кафедрой методики преподавания литературы.

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, Германии, Латвии, Китая, Беларуси, Таджикистана.

С приветственным словом к участникам конференции обратились: 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: С.А. Зинин, И.А. Подругина, А.М. Антипова, Е.В. Гетманская, Н.В. Беляева, В.П. Журавлев, Е.С. Романичева (Москва), В.А. Доманский, Л.И. Коновалова, Е.К. Маранцман, Е.И. Целикова (Санкт-Петербург), Е.О. Галицких (Киров), И.В. Сосновская (Иркутск), Т.Е. Беньковская, И.Е. Брякова (Оренбург), А.Ф. Галимуллина (Казань), М.И. Шутан (Нижний Новгород), Н.П. Терентьева (Челябинск), Л.И. Петриева (Ульяновск), Ю.В. Лазарев (Рязань), Ф.Е. Соловьева (Смоленск), Г.В. Пранцова (Пенза), О.Л. Филина (Рига), Н.Н. Кубышина (Барселона) и др.

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

– секция № 1 «Гармонизация педагогического дискурса как стратегия современного литературного образования. Профессиональное развитие учителя: формирование готовности к педагогическому диалогу»;

– секция № 2 «Урок литературы – пространство диалога учителя и ученика. Учитель и ученик в системе художественной коммуникации: школа со-творчества»;

– секция № 3 «Сотрудничество учителя и ученика в образовательном пространстве информационной эпохи».

В рамках конференции по инициативе редакции журнала «Литература в школе» состоялась встреча с авторами журнала, участников которой приветствовали проректор по учебно-методической работе МПГУ, заведующий кафедрой русской литературы XX–XXI веков, доктор филологических наук, профессор Л.А. Трубина и главный редактор журнала «Литература в школе», доктор педагогических наук, профессор В.Ф. Чертов.

В ходе встречи обсуждались вопросы: 1. Какие статьи нужны учителю-словеснику, работающему в условиях цифровизации? 2. Что можно сделать для того, чтобы заданный формат научной статьи не мешал, а помогал сделать ее интересной и полезной? 3. Какие формы презентации, анализа и обобщения опыта работы отдельных учителей и педагогических коллективов будут особенно эффективными в научно-методическом журнале?

В свободной дискуссии выступили постоянные авторы журнала «Литература в школе»: доктор филологических наук, профессор Н.А. Дворяшина (Сургут); доктор филологических наук, профессор И.В. Пырков (Саратов); доктор педагогических наук, профессор В.А. Доманский (Санкт-Петербург); доктор педагогических наук, профессор И.В. Сосновская (Иркутск); кандидат педагогических наук, доцент Е.С. Романичева (Москва); кандидат филологических наук, доцент Е.Ю. Полтавец (Москва) и др.

# **ДИАЛОГ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

***В.Ф. Чертов***  
*(г. Москва)*

## **ДИАЛОГ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ: ЖИВОЙ И ВИРТУАЛЬНЫЙ (НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)**

Проблема соотношения живого и виртуального диалога давно и активно разрабатывается в педагогической науке, исследованиях дидактов, посвященных беседе, дискуссии, групповой работе, другим формам учебной деятельности [напр.: 5]. Диалогичность как один из ведущих принципов в методике обучения литературе определяется самой природой предмета «Литература», основу которого составляют произведения отечественной и зарубежной литературы, классической и современной, прямо выводящие читателя на диалог, причем преимущественно именно виртуальный, с авторами, героями, критиками, интерпретаторами, читателями.

В настоящее время, после широкомасштабного внедрения в связи с пандемией дистанционного формата обучения, обозначенная нами проблема приобрела особую актуальность, поставила перед методической наукой целый ряд вопросов, нуждающихся в специальном исследовании. В частности, возникла необходимость уточнения и разграничения некоторых понятий, например: «живой диалог», «виртуальный диалог» и «онлайн-диалог».

Под живым диалогом стоит понимать осуществляемую в реальном образовательном или информационном пространстве (класса, школы, библиотеки, музея и др.) коммуникацию, участниками которой являются реальные лица, действующие в реальном времени. Он проходит только синхронно и с расчетом на возможную реакцию. Виртуальный диалог может происходить в любом пространстве, его участниками могут стать реальные лица, живущие сейчас или жившие в другие времена, а также вымышленные персонажи. Он осущест-

вляется только асинхронно и не предполагает ответную реакцию. Онлайн-диалог происходит в электронном образовательном или информационном пространстве, его участниками могут стать как реальные люди, так и вымышленные персонажи, а реализуется он не только синхронно (прямой эфир, занятия на разных платформах: ZOOM, Teams и др.), но и асинхронно (социальные сети, чаты, блоги, электронная почта и др.).

При этом нужно отметить, что иногда в педагогической литературе понятие «живой» используется как метафора, посредством которой отмечаются такие качественные показатели диалога, как его активность, эмоциональность, заинтересованность участников в его продолжении и даже результативность, продуктивность. В этом смысле, если следовать вполне определенной тенденции метафоризации научной терминологии, диалог на отдельных уроках литературы можно признать лишь «условно живым» или «чуть живым». Часто это осознанный или не вполне осознанный, но при этом необходимый *внутренний диалог*, а нередко – это то, что правильнее охарактеризовать как *имитацию диалога*, когда его участники лишь формально (и вынужденно) следуют установленным правилам, регламенту, вступая в чисто механические отношения, которые не диалогичны [1, с. 51].

Мы будем иметь в виду, безусловно, именно *подлинный диалог* и ориентироваться на его понимание, представленное в исследованиях М.М. Бахтина, который утверждал, что диалогические отношения «совершенно невозможны без логических и предметно-бытовых отношений, но они не сводятся к ним, а имеют свою специфику» [Там же, с. 206], что «и релятивизм и догматизм исключают всякий спор, всякий подлинный диалог, делая его ненужным (релятивизм) или невозможным (догматизм)» [Там же, с. 81].

По определению М. Бубера, подлинный диалог (в отличие от технического диалога и монолога, замаскированного под диалог) «может быть выражен как в словах, так и в молчании, – в этом диалоге каждый из его участников действительно имеет в виду другого или других в их наличном и своеобразном бытии и обращается к ним, стремясь, чтобы между ним и ими установилось живое взаимоотношение» [2, с. 108–109].

Для нас принципиально важно обозначение этой позиции в методических исследованиях и следование ей в реальной практике, что необычайно сложно осуществить учителю-практику в силу самых разных, известных нам, обстоятельств, в том числе наличия множества нормативных документов и, как теперь часто говорят, «человеческого фактора». Опыт дистанционного обучения только подтвердил, что новые средства коммуникации могут как увести от подлинного диалога, так и поспособствовать установлению «живого взаимоотношения». Что касается релятивистских установок, то их в принципе сложно преодолеть, как и состояние «постмодернистской чувствительности». Учителю нужно учитывать, что он вступает в диалог с конкретными авторами, героями, читателями «здесь и сейчас» и что аналогичный диалог в другом классе может пройти совсем иначе и дать совсем иные результаты. Догматизм же как способ мышления никуда не исчезнет, а в научной (филологической и методической) среде он широко распространен как

консерватизм мышления, и без него, по-видимому, тоже невозможно развитие нашей науки и образования, как и без радикализма, авангардизма.

На уроке литературы выстраивается целая система *диалогических отношений* (если, конечно, она вообще выстраивается как система), которые по своему многообразию уникальны, как уникален и сам предмет изучения, и в которые включены как непосредственные (живые или виртуальные) участники, так и виртуальные по своей сути и природе участники (например, литературные персонажи). Обозначим лишь отдельные части этой системы диалогических отношений:

Автор – автор, автор – читатель, автор – герой, герой – герой, автор – интерпретаторы (критики, режиссеры), автор – переводчик...

Учитель – автор, учитель – герой, учитель – интерпретаторы (критики, литературоведы, режиссеры, авторы учебников)...

Учитель – нормативные документы, коллеги, руководство, родители, соцсети...

Учитель – ученик.

Ученик – автор, ученик – герой, ученик – интерпретаторы (критики, литературоведы, режиссеры, авторы учебников)...

Ученик – ученик, ученик – группа, группа – группа...

Ученик – учитель, сверстники, родители, библиотекари, соцсети...

Эти диалоги, по большей части, всегда виртуальные, однако они при этом могут быть и по-настоящему живыми. И для этого не обязательно присутствие на уроке живого писателя (вспомним, в частности, опыт известного московского учителя С.А. Гуревича, приглашавшего писателей к себе на урок) и даже аудио-, видеозаписей их выступлений, интервью, чтения своих произведений (С.А. Есенин, В.В. Маяковский, А.А. Ахматова, Б.Л. Пастернак, И.А. Бродский и др.). Достаточно открыть текст (в любом формате) и попытаться сделать этот текст не мертвой системой знаков, а произведением, то есть начать чтение и вступить в диалог с автором.

В данном случае мы говорим о диалоге подготовленного читателя с автором, его героями, критиками, интерпретаторами, переводчиками. Его читательская компетентность – одно из условий успешности этого диалога (учитель выступает в данном случае как организатор), однако не единственное и, возможно, даже и не самое главное условие. Залог успешности – мастерство ведения диалога с автором, героями, критиками, интерпретаторами, переводчиками, которое демонстрирует сам учитель, умеющий подготовить к такому диалогу своих учеников.

Казалось бы, отмеченные выше направления диалога уже достаточно хорошо изучены и описаны. Однако меняется учитель, меняется ученик, появляются дополнительные нюансы в содержании и построении диалога на уроке литературы. Визуализация, развитие сетевой литературы, non-fiction и fanfiction, онлайн-переводчиков и другие тенденции развития современного информационного и культурного пространства ставят перед нами задачу

изучить те изменения, которые происходят в восприятии художественного текста (в первую очередь – классики) сегодняшними читателями.

Отдельная проблема исследования – сопоставление направлений и эффективности (продуктивности) использования цифровых ресурсов при организации диалога с классикой и современной литературой. Включение в нормативные документы (примерные рабочие программы) большого списка произведений отечественных и зарубежных авторов позволяет реализовать на практике, включая при этом широкий контекст медиапространства, те задачи, которые решались на литературных беседах во второй половине XIX – начале XX века и на уроках внеклассного чтения, беседах по современной литературе в советской школе. Диалог с писателем-современником или героем современной литературы школьнику не только более интересен, но вполне доступен без большой предварительной работы, связанной с изучением другой эпохи, историко-культурного контекста, многочисленных интерпретаций художественного текста. В этом случае нет необходимости в объемных комментариях, в том числе объяснения устаревших слов и выражений, которые ушли из активного словаря современного читателя. Зато есть возможность построить работу с литературным произведением и его образами, мнение о которых не устоялось, на основе более активного привлечения новейших технологий, зачастую уводящих от текста и нацеливающих преимущественно на создание собственных текстов. Система заданий к произведению современной литературы будет существенно отличаться от системы заданий к произведениям классики, допуская даже то, что это произведение может быть и не прочитано полностью (ведь зачастую в таких случаях предполагается чтение по выбору) или прочитано не для того, чтобы его анализировать и обсуждать с одноклассниками, а для того, чтобы оно стало основой для создания фанфика, приквела, сиквела, любого творческого проекта (киносценария, буктрейлера, слайд-шоу и др.).

Приведем примеры таких заданий:

– Какое впечатление произвело на вас начало рассказа А. Гавальда «Мои ОЖ»? Возникло ли желание прочитать текст произведения до конца и узнать о развязке этого конфликта?

– Докажите, что ситуация, описанная в рассказе, не вполне типичная и именно поэтому вызвала у руководства школы такую острую реакцию. Важен ли при этом возраст мальчиков? Или такой конфликт мог произойти не только в начальной, но и в старшей школе?

– В самом начале герой-рассказчик, повествуя о своих производственных проблемах, делает отступление и говорит о том, что для него окажется самым важным «в свете последовавших за этим событий»: «Самое важное – фундамент». Какой смысл он вкладывает в эту фразу, приступая к рассказу о случае, произошедшем с его сыном в школе?

– Как вы думаете, в чем смысл названия рассказа «Мои ОЖ»? Какие ОЖ (очки жизни, используемые в компьютерных играх) имел в виду главный герой рассказа, который поделился с нами историей, произошедшей с его сыном в школе?



– Прочитайте повесть Л. Волковой «Всем выйти из кадра!» и подготовьте вопросы для дискуссии об отношениях между детьми и родителями. Подберите вариант названия дискуссии. Используйте при этом отдельные высказывания героев этой повести.

– Как вы познакомились с историей о Гарри Поттере и его друзьях: прочитав текст одного из романов, посмотрев кинофильмы, услышав эту историю в чьем-то пересказе или прочитав информацию о ней в Интернете? Кратко опишите, какое впечатление произвела на вас эта история. Что вы предпочтете: еще раз прочитать книги или посмотреть фильмы? Или эта история вам уже не интересна?

– Подготовьте буктрейлер об одном из произведений современной литературы, посвященном теме взаимоотношениям поколений.

– Прочитайте самостоятельно роман Д.У. Джонс «Дом с характером». Напишите небольшой отзыв об этом литературном произведении в своем читательском дневнике или на одном из электронных ресурсов.

– Вы, возможно, уже знакомы с фанфиками – сочинениями, написанными по мотивам известных произведений литературы или кинематографа. Напишите небольшой фанфик на тему школьной жизни, опираясь на собственный жизненный опыт и учитывая опыт современных авторов, создававших произведения о школе и о детстве, в том числе с элементами фантастики. Проведите конкурс фанфиков, обсудите его результаты, используя возможности ресурсов Интернета.

Соотнесем два понятия, которые имеют прямое отношение к нашей теме: «диалогизация» («диалогизация монолога») и «монологизация» («монологизация диалога»). Исследователи, в первую очередь – лингвисты, пишут в данном случае о явлениях взаимодействия и переходности: «Взаимодействие диалога и монолога предстает перед нами в двух видах: или в виде взаимопроникновения элементов одной формы в другую, или же как смешение, сочетание присущих обеим формам признаков в одном и том же тексте. В первом случае правомерно говорить о частичной монологизации диалога или, наоборот, о частичной диалогизации монолога, а во втором – о переходности в формах общения» [4, с. 59].

Для нас особенно важен иной аспект взаимодействия диалога и монолога, собственно методический и связанный с нацеленностью современного обучения на результат. Вне всяких сомнений, необходимо развивать диалогические способности учащихся, без которых невозможна полноценная коммуникация в любой сфере деятельности, однако умения вести диалог, слушать, слышать, отвечать, возражать все же не вполне достаточно для реализации Я, презентации и защиты своего личного вклада в какое-то общее дело (будь то участие в коллективном проекте, исполнение роли в спектакле, кинофильме или выступление в качестве эксперта). Получается, что мы снова возвращаемся к «чувству меры», о котором говорили на нашей конференции, посвященной 140-летию В.В. Голубкова, к гармоничному сочетанию диалога и монолога (учителя, ученика) на уроках литературы.

В настоящее время много говорят об изменении роли учителя, в том числе на уроке литературы, о том, что современное информационно-образовательное пространство диктует новые способы передачи информации. Однако живое слово учителя о биографии писателя, его выразительное чтение, краткие пересказы литературных произведений и отзывы о них, обзорные лекции, развернутые комментарии ни в коем случае не теряют своей значимости. С одной стороны, учащимся предлагаются образцы литературной речи (по крайней мере, учителя должны у этому стремиться), а с другой – любому школьнику необходимо научиться работе и с информацией, которая представлена преимущественно в готовом виде: воспринимать, фиксировать, структурировать, выделяя главное и второстепенное (записывать тезисы, делать краткие конспекты), рефлексировать, вступать в диалог по поводу услышанного и увиденного (задавать вопросы, дополнять, комментировать).

Те же самые изменения происходят и работе школьника с учебником литературы, который становится не только авторитетным источником информации, но и побуждает к поиску, обработке и интерпретации дополнительной информации. Его виртуальный диалог с авторами учебника (наш живой диалог с восьмиклассником Иваном Золотухиным в рамках проекта «Живая классика» может рассматриваться, скорее, как исключение) поддерживается системой заданий, например:

– Дополните материалы учебника краткой информацией о студенческих годах И.С. Тургенева, в том числе о его учебе в Германии.

– Используя ресурсы Интернета, подготовьте презентацию на тему «Тургеневские места в России и в Европе». Организуйте заочную экскурсию в одно из тургеневских мест.

– Используя ресурсы Интернета и официальный сайт театра «Глобус» в Лондоне, подготовьте заочную экскурсию по этому театру.

– Дополните материалы статьи об У. Шекспире, помещенной в учебнике, высказываниями известных людей о нем.

– Используя источники в Интернете, дополните фрагмент статьи «Проблема автора» материалами о других вариантах решения вопроса об авторстве «Слова...». Почему с момента первой публикации и до настоящего времени не утихают дискуссии по поводу подлинности текста «Слова...»? Какие доводы приводят при этом скептики?

– Дополните материал статьи учебника сведениями: а) о детстве поэта; б) об истории любви Жуковского и Марии Протасовой; в) об участии Жуковского в обществе «Арзамас»; г) о последних годах жизни поэта (по выбору учащихся). Подготовьте небольшой рассказ с презентацией иллюстративного материала, сами сформулируйте тему своего выступления.

Что необходимо исследовать? О чем мы пока мало знаем? В каких случаях совершенно недостаточно отдельных наблюдений? Обозначим лишь несколько проблем, нуждающихся в специальных исследованиях:

1. Возможности виртуального диалога (диалога в дистанционном формате, аудио- и видео-диалога, диалога с мобильным цифровым ассистентом, аватаром и др.), его плюсы и минусы.

2. Анализ эффективности виртуального диалога и его положительного (или отрицательного) воздействия на мотивацию и успехи в обучении школьников (возрастные, гендерные, психологические особенности).

3. Соотношение внутренней, всеобъемлющей диалогизации в обучении, коммуникации, в разных сферах нашей деятельности и монологизации, непосредственно связанной с личными достижениями, презентацией собственной позиции, проявлением индивидуальности.

4. Анализ диалогов и монологических высказываний (блоги, форумы, ориджиналы, фанфики и др.), посвященных чтению, художественной литературе, проблемам образования и воспитания, в современной сетевой литературе, на читательских медиаресурсах.

5. Исследование методического потенциала учебных поликодовых текстов на уроках литературы и в проектной деятельности учащихся. Типология учебных поликодовых текстов.

### Литература

1. *Бахтин М.М.* Собрание сочинений. В 7 т. Т. 6. «Проблемы поэтики Достоевского», 1963. Работы 1960-х – 1970-х гг. М., 2002.

2. *Бубер М.* Два образа веры. М., 1995.

3. *Кларин М.В.* Дискуссия в обучении: живая и виртуальная // Школьные технологии. 2015. № 1. С. 59–77.

4. *Осокин В.В.* Формы общения: взаимодействие и переходность // Русский язык за рубежом. 1981. № 4 (72). С. 59–61.

*С.А. Зинин*  
(г. Москва)

## ДИАЛОГ С ТЕКСТОМ: К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

С первого года обучения в начальной, а затем и в основной школе учащиеся совершенствуют навыки чтения и пересказа художественного текста, используя подробный, сжатый, выборочный и творческий его пересказ, а также умение отвечать на вопросы по прочитанному произведению и самостоятельно формулировать вопросы к нему. Не менее важен и такой способ смыслового постижения прочитанного, как выразительное чтение произведения. «Для успешного исполнения произведения чтец должен сделать текст автора как бы своим (то есть, поняв текст, разделить с автором его мысли, оценки, чувства и передать их слушателям от своего имени). Но для этого необходимо сначала правильно понять содержание каждой фразы текста и суметь произнести его так, чтобы слушатели ясно и отчетливо поняли авторскую мысль», – читаем мы в книге З.А. Шелестовой, посвященной основам

методики выразительного чтения [4, с. 223]. Чтецкие качества школьника могут быть проявлены и оценены лишь в процессе текущей работы на уроках и во внеурочной деятельности, тогда как все остальные базовые умения «замеряются» с помощью современных технологий итогового контроля на завершающей стадии образования.

Как уже было отмечено, формат итогового экзамена по литературе не предполагает проверку декламационных качеств экзаменуемого, однако вопрос вдумчивого, грамотного прочтения текста не снимается, а лишь уходит вглубь, в область «внутренней речи». Получив экзаменационный вариант, в котором содержатся художественные тексты для анализа, выпускник либо «пробегают» их как некий заданный форматом материал, либо внимательно прочитывает, вникая в оттенки заложенных автором смыслов. Второй способ, безусловно, способствует более глубокому пониманию текста, погружению в художественный мир произведения. Таким образом, чтение, предваряющее аналитическую работу с текстом, уже само по себе является средством интерпретации текста, проникновения в его образно-эмоциональную ткань. С этой точки зрения, даже кажущаяся формальной, чисто технической, инструкция в экзаменационной работе («Прочитайте приведенное ниже произведение») не является таковой, если сам участник экзамена настроен на смысловое, а не на «просмотровое» чтение текста.

Следующий этап работы требует от экзаменуемого концентрации внимания на установках, которые содержатся в заданиях к тексту, например:

- Каково авторское отношение к быту и нравам семьи Гриневых? (по фрагменту романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка»)
- Какие черты характера Варвары проявляются в приведенном фрагменте пьесы А.Н. Островского «Гроза»?
- В чем состоит раскольниковская идея «крови по совести»? (по фрагменту романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»)
- Как соотносятся между собой начало и конец стихотворения Н.М. Рубцова «Сентябрь»?
- Какие вечные вопросы решает для себя лирический герой стихотворения В.С. Высоцкого «Сыновья уходят в бой»?

Эти и подобные им задания требуют прямого ответа на поставленные вопросы, что возможно лишь при верном понимании их формулировок и глубоком проникновении в смысл прочитанного текста. Таким образом, наряду с предметными знаниями осуществляется проверка надпредметных навыков, связанных с понятием *читательской грамотности*.

В рамках международного исследования PISA понятие «грамотность чтения» включает в себя умение понимать письменные тексты, рефлексировать над их содержанием, давать оценку прочитанному и излагать свои мысли о нем. К перечисленному добавляется еще одна позиция, выводящая проблематику чтения в социальную плоскость. Речь идет о способности использовать содержание освоенных текстов для достижения личностных целей, связанных с проблемами внутреннего роста, активного участия в жизни социума и т.п. [2]. Рассмотрим перечисленные выше критерии читательской грамотности

сти применительно к работе с текстом при сдаче единого государственного экзамена по литературе.

Важным показателем *понимания текста* (в данном случае речь идет о художественном произведении или его фрагменте) является воспроизведение экзаменуемым смысловых элементов текста в структуре собственных рассуждений (в системе оценки развернутых ответов есть критерий «Обращение к тексту произведения»). Достижение некоего «консенсуса» между заложенными в тексте авторскими смыслами и интерпретационными усилиями отвечающего и есть та «точка понимания», без которой невозможны дальнейшие этапы реализации читательского «я». Приведем в качестве примера фрагмент работы выпускника:

*В «Медном всаднике» мы видим Петра I в качестве героя. С одной стороны, правитель восхваляется Пушкиным, с другой – осуждается. Пушкин уважает и одобряет намерения Петра дать отпор соседям и «в Европу прорубить окно». Пушкин буквально признается в любви к городу, который построил правитель: «Люблю тебя, Петра творенье». Но во второй части поэмы Петр I предстает совершенно иначе: высокомерным и надменным человеком, которого не волнует судьба «маленьких людей».*

В данном тексте мы видим стремление экзаменуемого при оценке центрального персонажа пушкинской поэмы следовать авторской логике, использовать цитаты в качестве смысловых опор для развития собственной мысли. Налицо понимание авторского замысла, а значит, текста как такового.

Однако возможен и противоположный результат диалога читателя с автором:

*М Ю. Лермонтов в стихотворении «Родина» показывает свою любовь к отчизне и тем самым учит, что не стоит любить или не любить ее за темные моменты в истории. Наоборот, следует любить отчизну духовно, т.е. за ее природу, нравы, праздники и все то, что развивает культуру и духовность русского человека. Лермонтов сам не понимает, какая любовь испытывается им, говоря, что любит странную любовью. Поэтому это чувство чисто, ведь в нем нет осознания, разума. Однако нельзя кидаться в эти чувства любви с головой. Наверное, потому, что не все понимают эту любовь, не всем она дана, из чего следует, что неразумное выражение своего чувственного отношения к Родине не всегда ведет к удачному результату.*

Обращаясь к лирическому сюжету лермонтовской «Родины», пишущий пытается следовать авторской логике, но путается в мотивировках и в результате уходит от главной мысли стихотворения (она оказывается растворена в рассуждениях пишущего о разуме и чувстве, выходящих за рамки рассматриваемого текста). Таким образом, мера понимания прочитанного определяет степень погруженности в его проблематику. При полном непонимании текста эта проблематика искажается до неузнаваемости:

*Обломов – лишний человек, который ни на что не годится. Он просто «коптит небо» и ничего не делает для того, чтобы принести пользу обществу. По-настоящему служит России Штольц. Он занят делом и презирает таких, как Обломов, ничего не добившийся в жизни. Гончаров осуждает*

*своего героя и показывает правоту Штольца. Не случайно Ольга Ильинская выбирает в мужья именно его. Она быстро разочаровывается в Обломове, так как он ничего не может дать ей как в человеческом, так и в общественном плане. «Тебя погубила обломовщина», – говорит она Илье и в этом абсолютно права. Обломовщина – это консерватизм, нелюбовь к своей родине и равнодушие к окружающим людям. Конечно, с такими идеалами можно быть только лишним человеком, ничего собой не представляющим и преданным только халату и дивану.*

Как это следует из приведенной выше работы выпускника, поверхностное прочтение романа (возможно, даже знакомство с ним в пересказе) выражается в навешивании ярлыков на главного героя, вовсе не заслуживающего столь резких оценок. Полноценный диалог читателя с автором произведения в этом случае оказывается невозможен. Если «право на интерпретацию» не подтверждено пониманием проблематики текста, то его формальное использование приведет пишущего к заведомо отрицательному результату.

Еще одним важным показателем читательской грамотности является способность к рефлексии по отношению к прочитанному. В методической науке данной проблеме уделяется особое внимание: «Выход на смыслы текста, видение и осознание этих смыслов может обеспечить только направленная рефлексия, которая проявится при взаимодействии субъективности читателя и реальности художественного текста. Осознание разницы между тем, что «идет от писателя», и тем, что «идет от меня», дается не каждому, а бывает полным только при выходе в рефлексивную позицию» [3, с. 142]. Это утверждение ученых-методистов И.В. Сосновской и Е.Р. Ситниковой, безусловно, применимо к рассматриваемой нами проблеме: и на этапе прочтения текста, и в процессе его осмысления в заданном ракурсе так называемая «рефлексивная позиция» окрашивает текст ответа индивидуальностью, делая его в полном смысле авторским.

Выполняя задание, требующее развернутого ответа, экзаменуемый связывает проблематику предложенного ему текста с собственными представлениями о мире. В итоге рассуждение о прочитанном обретает статус творческой работы, свидетельствующей о высоком уровне умственных способностей выпускника, его культурно-эстетического и нравственного развития:

*Лука – персонаж очень неоднозначный. Долгое время бытовало мнение, что Лука – лжец, который дает ночлежникам лишь пустые надежды, а сам покидает их в самый драматичный момент. Но есть и другая точка зрения: если внимательнее присмотреться к этому персонажу, то начинаешь осознавать, что он дает людям веру в себя, дает толчок для изменений. Как говорится, каждый сам кузнец своего счастья. Поэтому ночлежники должны были двигаться дальше самостоятельно, без помощи и поддержки Луки. И я согласна с этой (второй) точкой зрения.*

*Надо сказать, что иногда Лука прибегает к спасительной лжи. Так, например, он утешал умирающую Анну, заботился о ней. Как никто другой, он подарил ей в последние дни жизни покой, и оттого ей не так страшно было умирать. Но разве это плохо – поддержать человека в трудный момент?*

*Пеплу странник советует вовремя уехать в Сибирь. Один раз он уберез его от тюрьмы, но в другой раз его может не быть рядом, и что тогда? Лука понимает, что Пепел любит Наташу и готов поддерживать ее. Он советует Наташе присмотреться к Пеплу, увидеть в нем хорошее и пойти за ним.*

*Лука поддерживает Настю. Единственный, он не смеется над ее выдуманной любовью, а готов ей поверить. И еще просит других верить ей.*

*Что касается Актера, то и в него Лука вселил надежду. Он первый заговорил с Актером о его профессии, так что Актер попытался вспомнить своё любимое стихотворение и главное – свое имя. Лука вовсе не обманывал его, рассказывая о клиниках, где лечат пьяниц. Просто Актеру не хватило силы воли и веры в себя. Он сам сдался, отказался от своей мечты, поэтому однозначно винить в его смерти Луку нельзя. Ведь старик не может действовать за других, действовать должны были сами ночлежники.*

*На протяжении всей пьесы мы задаемся вопросом: так что же такое ПРАВДА? Правда Луки – его вера: «Во что веришь, то и есть». И действительно, «правда» – понятие относительное. Нельзя точно сказать, что это такое, ведь у каждого человека она своя. Вот, например, для Сатина это гордость за человека: «Ложь – религия рабов и хозяев... Правда – бог свободного человека...».*

*По моему мнению, образ Луки, безусловно, играет большую роль в пьесе «На дне». Благодаря этому персонажу раскрываются во всей полноте все герои драмы М. Горького. Кроме того, именно благодаря этому персонажу ставится и разрешается философская проблема произведения – вопрос о том, что нужно человеку: суровая правда, нередко подобная «обуху», или «нас возвышающий обман»?*

Данный фрагмент экзаменационной работы свидетельствует о способности выпускницы пропустить проблематику горьковской пьесы «через себя», подключиться к ее «нерву», выступить заинтересованным, неравнодушным читателем.

Способность автора этой безусловно удачной работы проникнуться мыслями и чаяниями героев Горького подкреплена глубиной и точностью оценок, уместным цитированием (в том числе пушкинского текста), стройной логикой рассуждений. Для сочинения-рассуждения очень важно умение самостоятельно ставить вопросы и отвечать на них (данное умение также присутствует в процитированном выше фрагменте экзаменационной работы). Характерно то, что выпускница выбрала из ряда предложенных тем именно ту, которая связана с образом Луки – самого сложного и неоднозначного персонажа горьковской пьесы. Сам выбор темы свидетельствует о готовности к полемическому рассмотрению произведения, не дающего однозначного ответа на центральный философский вопрос, мучающий персонажей и самого автора.

Это стремление «разрешить мысль», базирующееся на хорошем знании литературного материала, дает возможность пишущему в полной мере развернуть свой внутренний потенциал, продемонстрировать читательскую грамотность как на функциональном, так и на интеллектуально-творческом уровне.

Наконец, обратимся к «личностному» аспекту читательской деятельности, связанному со стремлением читательского «я» к внутреннему росту, с потребностью в самореализации в социуме. Итоговый экзамен по литературе наряду с проверкой учебных достижений выпускников выявляет и особенности их мировоззрения, которое раскрывается в суждениях и оценках применительно к художественному миру писателя (замысел, сюжет, проблематика, герои и т.д.).

*«Лирический герой Маяковского никогда не встраивается в движение толпы, он всегда самобытен, и это вызывает уважение».* Выпускник, написавший это, явно разделяет позицию героя стихотворений Маяковского и заявляет себя в качестве лидера, испытывающего потребность в самоопределении и противопоставляющего свой внутренний мир массовому сознанию. Приведем другой пример: *«Чичиковская афера отличается последовательностью, даже какой-то виртуозностью действий главного героя. Может быть, так и надо «обделявать делишки» в деловой сфере? Но если талант дельца заменяет душу, то это Гоголь считает страшным явлением – проявлением «мертвой души».* Такой ценой нельзя строить успешный бизнес». Если не брать во внимание стилистическую шероховатость текста, суть его так же, как и в предыдущем примере, отражает личностные установки пишущего, в данном случае опирающиеся на тезис «от противного». Подобный «посыл в перспективу», «вылет» за пределы литературного текста, не может быть оценен с помощью контрольных измерительных материалов – речь идет о так называемых «жизненных компетенциях» (в теории компетентностно-ориентированного обучения они рассматриваются как умение применять полученные знания и навыки в жизненной практике). Так прочитанное и внутренне присвоенное становится жизненно необходимым, лично значимым.

С учетом сказанного выше следует сделать вывод о том, что итоговый экзамен по литературе предъявляет весь комплекс требований к читательской грамотности выпускников. Однако не менее важно, чтобы эти требования отрабатывались в текущей учебной практике. На уровне владения универсальными учебными действиями школьник должен уметь:

- определять тему и осмысливать идею текста;
- отделять главное от второстепенного и видеть логические связи внутри текста;
- выявлять детали, важные для понимания главной цели авторского высказывания;
- делать умозаключения, опираясь на собственные наблюдения над текстом;
- выделять подтекст и определять его функцию;
- привлекать внешний контекст для выявления дополнительных смыслов в исходном тексте;
- обобщать результаты анализа.

При обращении к художественному тексту на уроках литературы перечисленные действия обретают предметную направленность, а читатель-



ская грамотность школьников рассматривается сквозь призму *литературного развития*, важнейшими критериями которого, по мнению В.Г. Маранцмана, являются «умение выделять в тексте нравственно-идеологические проблемы и активность оценки прочитанного» [1, с. 80]. Динамика восприятия, аналитические умения учащихся, их способность к обобщению и синтезу в процессе усвоения литературного материала определяют как уровень литературного развития, так и *литературные способности* школьника-читателя. Эти показатели могут указывать на потенциальный выбор школьником индивидуальной образовательной траектории, связанной с конкретной предметной областью.

### Литература

1. *Маранцман В.Г.* Литературное развитие школьников // Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. С. 69–110.
2. Рекомендации для образовательных организаций по использованию инструментария международного исследования качества подготовки обучающихся (PISA) в образовательной деятельности. Волгоград, 2019.
3. *Сосновская И.В., Ситникова Е.Р.* Активизация механизма рефлексии школьников в процессе анализа художественного произведения как условие понимания смыслов // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогические науки». 2017. Т. 12. С. 141–147.
4. *Шелестова З.А.* Основы методики выразительного чтения и рассказывания. М.: Спутник+, 2014.

*Е.О. Галицких*  
(г. Киров)

## ДИАЛОГ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ: ШКОЛА СОТВОРЧЕСТВА

Актуальность диалога как стратегии художественной коммуникации в ситуации глобальной цифровизации требует не доказательств, а разработки, обновления, внедрения, дискуссии о том, могут ли быть изменения реальными, а не декларативными. Поэтому благодарю за своевременную и очень важную тему Голубковских чтений 2021 года их организаторов, обладающих даром прозорливости и отклика не просто на вызов времени, а опережающий его запрос к методической науке и педагогической практике.

Диалог раскрывается как способ реализации диалектики «вопрошающего бытия», процесс приобщения личности к культуре, вопросно-ответному познанию, самопознанию, личностному становлению. Исследования современ-

ных ученых дали возможность сформулировать в процессе анализа следующие тенденции изучения проблемы диалога в образовании.

Тенденция первая – *повышение интереса методической науки к обратной связи, рефлексии, сотворчеству и, как следствие, актуализация интереса к диалогу, к персонализации образовательного процесса*, к объясняющей, вдохновляющей и развивающей силе возможностей диалога.

Вторая тенденция – *интегративные процессы в науке значительно расширили терминологический смысл понятия «диалог»*, который дал название диалоговому стилю и вошел в тексты педагогических исследований. В контексте философии диалог – это специфический способ реализации сущности человека, всеобщее определение гуманитарного мышления, неделимых его начал; уникальный всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре [5], ситуация поиска смысла ценностей.

С позиции профессионального педагогического образования диалог – это обмен информацией между участниками процесса обучения, образовательная технология, совместный поисковый труд, способ работы с содержанием учебного материала, это определение самого содержания предмета обучения и самого устройства души, речи, мысли человека. Важно отметить, что в атмосфере диалога происходит становление человека, творение ценностей его духовной жизни. Таким образом, диалог рассматривается как цель, результат и содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативная среда, обеспечивающая рефлексию и самореализацию личности учителя и ученика.

Третья тенденция – *востребованность вузами, общеобразовательной школой, гимназиями и лицеями диалоговых форм обучения, диалогового стиля преподавания*. Широкая известность опыта Школы диалога культур, Школы самоопределения А. Тубельского, Школы-общины В. Караковского, Московского культурологического лицея, Лицея «Ковчег-XXI» Рустама Курбатова, Вятской гуманитарной гимназии и др., внедрение современных личностно-ориентированных технологий сформировали потребность в учителе-словеснике, способном к художественной коммуникации. «Педагогическая художественная коммуникация – это общение с художественным текстом и по поводу текста под руководством педагога» [2, с. 22]; она включает «глубинный диалог». Это не обмен информацией, не участие в общем деле, не эмоциональное заражение, а «со-бытие и взаиморазвитие различных миров – различных онтологически, духовно, душевно, телесно» [2, с. 22].

Тенденция четвертая – *интегративный подход к изучению диалога*, изучение его как «ключа», который «открывает» познание жизни, литературы, чтения «как участия в диалоге» [9] с миром, людьми, самим собой.

Пятая тенденция связана с *пониманием сложности влияния «глубинного диалога» на внутренний мир человека*, потому что духовные ценности нельзя передать путем объяснения, заучивания, приказа, строгого контроля, внешнего целеполагания. Они формируются образом жизни, сознательным житнетворчеством, нравственным поступком, деятельным сопереживанием, ответственным отношением к своему призванию. Современному учителю, ко-

торый постоянно вступает в диалог с «другим человеком», необходимо поддерживать в себе «спасительное недовольство собой» (А.А. Ухтомский), «постоянное усилие стать человеком» (М.К. Мамардашвили).

Монолог, логика которого предполагала типовую, единую форму, где из одного следует другое с необходимостью и однозначностью, исключал сомнение и выбор, дискуссию с самим собой и другой позицией, понимание глубоких изменений в научной и духовной жизни. Неслучайно среди отрицательных чувств, приобретаемых учителями в профессиональной деятельности, назывались монологизм, дидактизм, ориентация на готовые ответы на все вопросы, претензия на знание истины в последней инстанции.

В современной ситуации турбулентного развития образования следует учитывать не только визуальное восприятия мира учениками, выросшими в цифровую эпоху, но и **актуализацию их потребности в «живом общении», «образовательной встрече» с учителем как «заслуженным собеседником**». Нельзя забывать, что, всматриваясь в другого, «ставя доминанту на лицо другого» (А.А. Ухтомский) и вступая с литературным героем в воображаемый диалог, человек понимает себя, выходит за рамки своих представлений о себе.

Анализ опыта преподавания выдающихся ученых, профессоров университетов XX века (А.А. Ухтомского, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова и др.) показал, что в отечественной высшей школе сложилась прогрессивная традиция диалогового общения с будущими профессионалами.

Исходными теоретическими основаниями формирования **«глубинного диалога» учителя и ученика в системе художественной коммуникации** являются следующие положения [3]:

1. Диалогичность – свойство жизни, поэтому «жить – значит участвовать в диалоге», «искусство жить состоит в искусстве Диалога, человек, владеющий этим, владеет своей жизнью» (И.Н. Калинаускас), интегрируется в «жизненный мир» (Э. Гуссерль). Сократ изобрел механизм прояснения смысла и сущности явлений через диалог, в котором используется предзнание, выстраивается «умное незнание» (Н. Кузанский), рождается «живое знание» (С. Франк, А.Ф. Лосев, В.П. Зинченко).

2. Знание по природе своей диалогично, потому что знание как продукт учебно-познавательной деятельности есть результат интеграции внешнего воздействия и внутренней активности ученика. Поэтому диалог в обучении формирует самостоятельность, ответственность, открытость, культуру жизненного самоопределения, способность пользоваться своим умом как инструментом понимания. Диалог обладает большим творческим и развивающим потенциалом, потому что

- оттачивает мысль,
- требует гармонии формы и содержания,
- резонансного совпадения вопросов и ответов,
- оптимальной аргументации и ясности выражения,
- единства эмоционального и рационального.

3. Диалог имеет социальную природу, он реализует фундаментальную потребность человека в общении, взаимодействии, сотрудничестве, сотворче-

стве. Поэтому так важно учителю включать в свою методическую палитру диалоговые формы обучения и воспитания, которые дадут ему возможность успешно осуществлять педагогическое сотворчество.

4. Диалог формирует деятельную, активную позицию всех его участников, создает условия для речевой деятельности. Способность к поступку, к выбору, инициативе становится в диалоге востребована.

5. Познавательный диалог на уроке [6] между учениками обладает специфической структурой. Предмет его обсуждения содержит в себе неопределенность, которая проясняется в определенность в ходе обсуждения, путем интеграции всех мнений и позиций, прошедших путь отрицания, сопоставления, дополнительности, углубления понимания.

Участники диалога находятся в состоянии сомышления, каждый предлагает собственный вариант решения. При этом предполагается, что один вариант ответа должен быть обогащен за счет другого. Отмечается взаимная заинтересованность в суждениях, дружелюбность лиц, вытесняется нежелание слушать друг друга и воинственно отстаивать свою позицию, несмотря на изменившуюся ситуацию и новую информацию.

Продуктивными являются и моменты соразмьшления: и паузы, и точки изменения течения диалога, и мгновения открытия новых смыслов, и последдиалоговая рефлексия. Способность к диалогу с конкретным учеником, его творческой индивидуальностью, его духовным опытом, его миром ценностей повышает эффективность деятельности учителя.

Кроме этого, педагогическая художественная коммуникация опирается на способность к диалогу с самим собой, в основе которого диалогичность мышления, умение слышать его и alter ego, спор со своей совестью. Диалог с самими собой – самый искренний самоанализ, который спасает учителя от успокоенности, ограниченности, застоя, превращения в ментора. Диалог с самим собой и автором художественного текста является стимулом самосовершенствования, саморазвития, постоянного обновления.

Диалог как процесс взаимодействия качественно различных позиций, выраженных в слове, активизирует речевую активность его участников, требует сформированных речевых умений. Способность оформлять и предъявлять своё суждение, сопоставлять его с другими, владеть репликой и паузой, переходить с языка одной науки на другой формируется в процессе диалога. Взаимосвязь диалогичности и творчества открывает учителю поле совершенствования своего методического мастерства [10].

Возникает вопрос: как эффективно использовать в обучении диалог как методическую стратегию? Если под педагогическим методом понимается система целенаправленных действий по решению конкретной педагогической задачи, то для описания диалога как методической стратегии необходимо рассмотреть четыре компонента: педагогические средства, формы взаимодействия ученика и учителя, их позиции и приемы стимулирования. В качестве педагогического средства может выступать проблемное изложение на уроке содержания художественного произведения, формы взаимодействия должны носить коллективный и групповой характер (взаимообмен

заданиями, взаимопередача тем, сократовский диалог, «перевернутый класс», дискуссии, дебаты круглые столы, катехизический диалог, технология проектной деятельности, технология мастерских [4], технология чтения и письма для развития критического мышления, опыт диалогического освоения отдельного произведения [7, с. 143–156]).

Позиция ценностно-смыслового равенства всех собеседников, установка на диалоговое общение, сотрудничество и сотворчество – главные условия реализации «глубинного диалога», его эмоционального и развивающего потенциала.

В заключение можно охарактеризовать диалоговое взаимодействие ученика и учителя через следующие проявления:

- \* умение ставить доминанту на лицо другого; выдвигать в совместном поиске воспитательные, лично-значимые цели образования;
- \* способность строить партнерские отношения, готовность внимательно слушать и адекватно понимать собеседника;
- \* активность в прояснении своей ценностно-смысловой позиции, гуманистической, субъектной, диалоговой;
- \* учет индивидуально-творческих способностей, жизненного, познавательного опыта ученика, чтобы учиться «извлекать радость из каждой минуты» общения [2, с. 67];
- \* организация диалогового пространства, активизирующего всех участников образовательного процесса;
- \* овладение искусством диалогии, культурой вопрошания («правильно ли я вас понял?»);
- \* максимальное использование самостоятельности учеников, их инициативы, критического мышления;
- \* актуализация творческого потенциала учеников, включение их в поиск истины;
- \* использование комплекса образовательных технологий, современных диалоговых форм в обучении, формирование и расширение социального и коммуникативного опыта старшеклассников;
- \* прояснение понятий, текстов, контекстов, использование символов, метафор, эпиграфов, графических организаторов, разных языков науки и искусства;
- \* осуществление постоянной обратной связи, рефлексии, наблюдения за развитием творческой индивидуальности и ученика, и учителя;
- \* использование индивидуальных особенностей темперамента, речи, интуиции, импровизации;
- \* построение результатов, итогов путем дискуссионного обсуждения, прояснения, понимания, интеграции индивидуальных выводов, сотрудничества.

Диалог в педагогической художественной коммуникации расширяет горизонты сотворчества ученика, учителя и автора художественного произведения. На уроке учитель открывает читателям пространство творчества писателя как лабораторию создания художественного текста. И поэтому книги о писательском труде должны быть на полке учителя:

Мураками Х. Писатель как профессия. М., 2020.

Кузнецова Ю. Как я пишу. М., 2018.

Рубина Д. Одинокий пишущий человек. М., 2020.

Страница книги Д. Рубиной из пятой главы «Душа романа» дает интересный материал для обсуждения в режиме диалога [8, с. 319–320]:

– Какие страницы прочитанной книги Вы можете вспомнить и вступить с ними в диалог?

– Расскажите о «тайне» вашей любимой книги!

– Какую книгу Вы посоветуете прочитать непременно вашему другу и почему?

– Какой книге Вы благодарны за несколько дней впечатлений?

– Соглашаетесь, видите противоречия или Вы спорите с идеями автора: «Литература не учит нравственности, не торгует лекарствами от разных социальных недугов. Подлинная литература учит ненавидеть лицемерие и выражать правду – *художественную правду*. Человеческие поступки, опасные выражи чувств, таинственные нити, сплетенные в паутину сюжета, – вот пища искусства. Философия писателя воссоздается из образов, картин, тонкой подвижной материи, которая сама себя тклет, – вот как на ткацком станке мошенники из сказки Андерсена ткнут материю для нового платья короля. Художник, прежде всего и всегда, должен оставаться художником» [8, с. 269].

«Жизнь человеческого сердца, воплощенная в поступках – подчас неожиданных и необъяснимых, – вот что является тайной сутью литературы, сутью творчества. Самыми главными вопросами, которые всю жизнь задает себе художник, были и есть: что такое любовь, мужество, подлость, ненависть, счастье, жизнь?» [8, с. 270].

Диалог учителя и ученика в системе художественной коммуникации становится школой сотворчества, если создает условия для личностного становления ученика мыслящего, самостоятельного, способного к выбору, действию, самоопределению. Итоговым результатом остается опыт понимания и сочувствия, опыт сотрудничества, умение работать на общий и личностно значимый результат – нравственное и физическое здоровье человека, его ощущение созидательной счастливой жизни. Развитие творческой личности, тонко чувствующей красоту метафоры, емкость афористичной мысли, неисчерпаемость интерпретаций притчи, обеспечивается диалоговой позицией каждого участника урока. Будущее за педагогом, понимающим ценность диалога с учеником как человеком самостоятельно мыслящим, свободно пишущим и ясно говорящим.

### Литература

1. Вайль П. Свобода – точка отсчета. М., 2012.

2. Гаврилина Л.К. Педагогическая художественная коммуникация: теоретический основы и практическое применение. Сыктывкар, 2006.

3. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М., 2004.

4. Галицких Е.О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М., 2016.

5. Зинченко В.Г, Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме. М., 2007.
6. Курганов С. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 2019.
7. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. М., 2003.
8. Рубина Д. Одинокий пишущий человек. М., 2020.
9. Ядровская Е.Р. Чтение как диалог. СПб., 2011.
10. Яновицкая Е.В. Как учить и учиться на уроке. СПб., 2019.

**Е.С. Романичева**  
(г. Москва)

## **ДИАЛОГ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: УСЛОВИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ**

С момента введения ФГОС в педагогический дискурс вошло словосочетание «планируемые результаты обучения». Нам представляется, что это не только те результаты, которые измеряются оценочными процедурами, потому что речь идет все-таки о том, что будут знать, уметь и – самое главное – ценить выпускники общеобразовательной (массовой) школы, те, которые далеко не всегда мотивированы на учебу. Однако, ставя на первое место ответ на вопрос «что?» (любые списки предметного содержания очень привлекательны, потому что все компоненты зафиксированы и представлены в том или ином порядке), мы почему-то уходим от ответа на вопрос «как?» все (а не только «высоко мотивированные») ученики смогут достичь этого результата? Как научить всех? «В истории педагогической мысли обнаруживается три основных подхода к ответу на этот вопрос. Первый – формировать прикладные профессиональные навыки (человек умелый). Второй – обеспечить усвоение знаний, информации, продуктов культуры (человек эрудированный). Третий – развить общие способности (прежде всего мышление), ценности, социальные умения (человек развитый). Поскольку полноценное усвоение знаний невозможно без их использования и общих когнитивных способностей, а решение жизненных задач невозможно без знаний и социальных навыков, то в реальности эти подходы реализуются совместно в том или ином балансе», – читаем в докладе, подготовленном международным профессиональным сообществом [16, с. 11–12]. Однако, думается, что настоящего баланса, т.е. равновесия, уравнивания, не получается: современное школьное образование остается «заточенным» под передачу знаний. Почему? Думается, что достаточно точный ответ на этот вопрос дал М.С. Каган: «Передача знаний – наиболее понятный, рационально постижимый и хорошо изученный процесс» [5, с. 232]. Однако, описывая этот процесс с точки зрения философии, ученый указал на его существенные противоречия, которые состоят в том, что «значимые»

взрослые (родители, учителя) игнорируют тот факт, что ценности не передаются, а формируются в процессе совместной деятельности, диалога, в рамках которого достигается согласие: «...ценностные ориентации нельзя передавать людям таким же способом, каким передаются знания, ибо ценности выражают значение объекта для субъекта, они не безличны, они усваиваются переживанием, а не логическим пониманием и запоминанием. Поэтому формирование ценностного переживания может осуществляться только в процессе межсубъектной связи, взаимодействия субъекта с другим как равным ему субъектом, а не объектом его просветительской активности» [5, с. 233]. Таким образом, ученый-философ последовательно доказывает: обучение успешно только тогда, когда мы принимаем во внимание субъектность ученика, его право на отношение к изучаемому и сами воспринимаем себя субъектами собственной педагогической и читательской деятельности. Это значит, что применительно к литературному образованию должны быть существенно переставлены акценты: главное не изучаемый текст, а ученик, его изучающий, поэтому самый актуальный вопрос для современной методики обучения – это не вопрос о текстах (что именно изучать? как сочетать классические и современные произведения в рамках программы? что должно быть обязательно включено, а что может быть исключено из программы?), а о том, как организовать субъектное взаимодействие учителя и учеников в процессе обучения.

Для ответа на этот вопрос обратимся к исследованиям Ю.М. Лотмана, который, развивая и углубляя мысль М.С. Кагана, писал о том, что происходит с субъектами, которые работают с текстами в информационную эпоху: «...процесс постижения искусства – двойственный. Его нельзя представить в образе простой передачи – из рук в руки – какого-то предмета или, вообразив себе школьный урок, на котором учитель яркими и доступными средствами объясняет ученикам то, что самому ему хорошо известно.

Процесс передачи художественной информации двойственен. В истоке его – то, что можно назвать смысловым взрывом: нечто, доселе неизвестное, при яркой вспышке неожиданного и непредсказуемого смещения становится ясным и очевидным» [7, с. 103]. По сути, Лотман пишет о диалоге равных. Каковы же условия успешности этого диалога? Если учитель понимает: искусство «передает» ученику не только знания историко- и теоретико-литературного характера, а создает условия для опыта эмоционального проживания-переживания, опыта «прохождения непройденных дорог». Если ученик при постижении художественного текста поставлен в ситуацию прохождения пути к себе *внутреннему*. Эта учебная ситуация модерируется учителем через диалог ученика с героями и автором, в рамках которого читатель может ощутить себя / прийти к самому себе «через героя». Условия создания такого диалога отечественная методика видит, во-первых, в использовании на учебных занятиях приемов «медленного чтения», а во-вторых, в том, что психологи называют «расширением» личности ученика через творчество. Эти условия не иерархичны, а рядоположены.

Прокомментируем сказанное. «Медленное чтение» как подход к работе с текстом пришел в методику из филологии, которая трактует последнее как



искусство толкование текстов и искусство постижения языка (точнее – языков) культуры, как традицию чтения и способ формирования культурного самосознания человека и человечества. Актуальность этого подхода и выстроенной в его рамках образовательной технологии очевидна. Свидетельство тому – не только вышедшие в конце прошлого года коллективные монографии, подготовленные сотрудниками ИМЛИ РАН имени А.М. Горького [4; 9], но и развитие идей этого подхода в субъект-субъектном методе чтения, теоретические основы которого разработаны Т.А. Касаткиной, известным российским филологом, председателем Комиссии по изучению творческого наследия Ф.М. Достоевского, и воплощены в статьи и монографии, посвященные произведениям великого писателя и высоко оцененные профессиональным сообществом. Представляя свой метод изучения классики широкой гуманитарной общественности на страницах журнала «Новый мир», исследователь пишет: «Прежде всего, этот метод предполагает внимание к запросу обучаемого. Преподаватель не может выстроить курс лекций по произведению без запроса обучаемого; можно сказать, что без его вопросов он не знает и половины ответов» [6]. Автор отмечает, что обращение к такому методу в процессе обучения литературе будет способствовать и расширению границ личности учителя/преподавателя. Вопросы, поставленные учениками, позволят учителю проблематизировать очевидные с его точки зрения вещи, потому что он посмотрит на текст глазами учеников. Вопросы учеников определяют и возможные точки входа в текст; возможно, они будут разными для разных классов или даже групп. Описывая свой метод, Т.А. Касаткина обосновывает необходимость «второго чтения» в терминах методики *перечитывания* текста.

Конечно, на сказанное можно возразить: о каком повторном чтении текста можно говорить, если текст вообще учениками не прочитан и это явление стало массовым? Действительно, большинство трудностей процесса обучения литературе сегодня связано именно с тем, что методика XX века исходила из того, что на урок ученики приходят с прочитанным текстом, и выстраивала дальнейшее изучение художественного произведения именно от этой точки. Зачастую, пренебрегая *не*чтением учеников, в массовой практике мы идем по тому же пути. Исследователь исходит из другого: на учебном занятии создается ситуация совместного чтения (да! текст читается на уроке), потому что именно так и тогда происходит встреча читателя и текста и читателя с другими читателями; иными словами, при таком построении занятия рушится ментальная система, «которая предполагает, что чем меньше личность участвует в научном/познавательном процессе, тем этот процесс более достоверен» [6]. Создается ситуация эмоционального контакта с произведением, ситуация, когда все читающие (в том числе и учитель) могут увидеть, услышать, почувствовать Другого, посмотрев на мир текста его глазами.

Достаточно очевидно, что такая организация работы с текстом требует времени, но это время расходуется не в ущерб программе, потому что при такой организации снимается вопрос ученика *зачем я трачу время и силы на ненужное мне чтение?* Ведь в процессе так смоделированной ситуации чтения как деятельности, ученик, ставя вопросы к тексту, открывает для себя ее

смысл: «Смыслами я называю *ответы* на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено до нас смысла... Смысл всегда отвечает на какие-то вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, представляется нам бессмысленным, изъятым из диалога... Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Не может быть «смысла в себе» – он существует только для другого смысла, т.е. существует только вместе с ним. Не может быть единого (одного) смысла», – писал М.М. Бахтин [3, с. 350].

Самостоятельное «открытие» для себя смысла чтения конкретного текста и чтения как процесса и деятельности в целом в сегодняшней социокультурной ситуации, в эпоху исчезновения и падения привычных жизненных сценариев, очень важно. Это помогает осознать: через овладение чтением *я как субъект* овладеваю уникальным «инструментом» интеллектуальной деятельности, с опорой на прочитанное *я смогу сам* выстроить сценарий собственной жизни. Будущее, которое открывается мне через чтение «предстает как пространство возможных состояний» [8, с. 23]. Именно поэтому мы предпослали статье слова У. Уайза, писателя и педагога, автора книги «Задавайте мощные вопросы: создавайте разговоры, которые имеют значение» (*Will Wise Ask Powerful Questions: Create Conversations that Matter*). Однако применительно к методике «призыв», заложенный в название книги, хочется уточнить и подкорректировать: не задавайте вопросы ученикам, а создавайте пространство диалога, в рамках которого они сами готовы будет задавать вопросы автору, читателям, себе.

Нам представляется, что наши предшественники, методисты первой половины XX века оказались в ситуации, которая в каких-то чертах напоминает сегодняшнюю (или мы переживаем ту же ситуацию, но на новом витке): ученики в массе своей были читателями в первом поколении, для них, как и для их родителей, бабушек и дедушек, которые были неграмотны, смысл чтения был совершенно не очевиден, он должен был открыться школьникам в процессе обучения. Именно поэтому методисты придумали «универсальный ход»: поддержка «оригинального» творчества учеников на всех этапах работы с текстом как условие сохранения живого, «осмысленного» отношения к нему. Последовательно ставя ученика в позицию «автора» и выстраивая его путь диалогически: от текста «оригинального», т.е. своего, к тексту «чужому», классическому или современному, от «своего» слова к чужому, методисты создавали учебную ситуацию, в которой ученик ощущал себя как «исследователь, раскрывающий спонтанную информацию своего опыта» [8, с. 23]. Именно поэтому российские методисты в буквальном смысле пронизали изучение художественных произведений творческими заданиями. Покажем это, обратившись к их исследованиям.

*С.И. Абакумов* в книге «Творческое чтение» [1] помимо достаточно традиционных заданий (составление плана, сопоставление двух произведений и др.) предлагал такие, как иллюстративное рисование, лепка и аппликация, музыкальное иллюстрирование, многоголосная декламация.

*Н.М. Соколов*, развивая его идеи, в книге «Изучение литературных произведений в школе» [13] расширил методический инструментарий, включив

в него картинный план, инсценирование и драматизацию, создание коллажей и сценарных планов, макетов, графики и схемы, etc. Методист особо остановился на методике организации первичного чтения художественного произведения как одного из этапов работы с текстом, который происходит в рамках учебных занятий. Н.М. Соколов исходил из того, что на «пути “медленного чтения”, чтения филологического, но осложненного эстетической задачей – вызвать у детей соответствующие образы или эмоции» [13, с. 70], использование подобных заданий обязательно. А в монографии «Устное и письменное слово учащихся» [14] он выстроил систему творческих заданий/упражнений, соотнеся каждое из предложенных с этапами изучения текста и обосновав необходимость их использования.

*М.А. Рыбникова*, опираясь на труды своих современников и собственный опыт преподавания литературы разным группам учащихся, разработала и описала целую систему уроков обучения творческим сочинениям по жизненным впечатлениям и по произведениям литературы и искусства [11; 12]. Справедливости ради заметим, что методисты-русисты тоже занимались этой проблемой. И здесь отметим книгу К.Б. Бархина «Развитие речи и изучение художественных произведений» [2], где описаны виды творческих сочинений, направления и приемы работы над ними.

Думается, что сегодня настало время не просто актуализировать в методическом сознании разработанную систему, но и... пойти дальше, выстроив ее в том числе и на принципах трансмедийности, которая понимается как способ расширения одной истории, сюжета при помощи повествования, через разные медиа: книги, игры, фильмы, комиксы, etc. Почему сегодня есть в этом необходимость? Потому что современный ученик-читатель – цифровой абориген, он не мыслит свою жизнь без гаджетов, без выстраивания своих коммуникаций с миром через социальные сети, компьютерные игры, участия в фандомах и т.д., он живет в ситуации постоянного «информационного взрыва», постоянно адаптируясь к ней. «Момент взрыва, – вновь процитируем Ю.М. Лотмана, – есть не только точка образования новых возможностей, но и момент создания другой реальности, переосмысления памяти» [7, с. 50]. Эта адаптация идет через перевод непонятого, далекого на язык «горячих медиа» (М. Маклюэн); это перевод, который ученик делает для самого себя, внутренне перестраиваясь и расширяя границы своей личности. На сегодняшний день – продолжим высказывание Лотмана, вынесенное в эпиграф, – «механизмы перевода... не возникли – задана лишь потребность» [7, с. 166].

Не будем забывать, что в психологии потребность определяется как внутреннее состояние индивида, вызываемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития и выступающее в качестве глубинного источника всех форм его активности. Принимая в расчет эту позицию, учитель-словесник может создать условия мотивации деятельности. Мы не можем и не будем мотивировать ученика на чтение: ведь мотив, как его понимают психологи (не педагоги!) – это связанное с потребностями внутреннее состояние готовности личности к активным действиям определенной направленности и формы, но можем создать учебную ситуацию, в которых мотив возникнет. Ус-

ловием создания такой ситуации станет использование образовательного потенциала медийных инструментов, которые осваиваются учеником как самостоятельно, так и в рамках неформального и/или дополнительного образования. Только в этом случае, находясь в диалоге с учеником по поводу совместно читаемого и изучаемого текста, учитель сможет «развернуть» предмет в сторону современности и живого, актуального для учеников, творчества.

Как показывает анализ методических трудов наших предшественников и включенное наблюдение за новыми педагогическими практиками, «буква» и «цифра», книга и гаджет вполне совместимы. Традиционные творческие задания и творческие задания, выполненные с привлечением гаджетов, выстроенные на основе практик трансформации текстов различной модальности, интегрирующих текст, изображение, движение, звук, вполне сопоставимы. Покажем это в таблице (см.: таблица 1).

Таблица 1.

### Творческие задания

<i>Творческие задания, предложенные и описанные методистами первой половины XX века</i>	<i>Творческие задания, выполненные с использованием медийных инструментов</i>
«Музей предметов», по К. Бархину (современное название технологии – музей проживания книги), этикетка к «экспонату»	Аудиогид, подкаст
Комментарий к тексту	Интерактивный комментарий, подкаст
Композиционная схема, сценарный план	Кроссенс (композиционные, сюжетные узлы), презентация, выполненная в разных программах, буктрейлер
Амплификация	Фанфик/фандом
Иллюстрирование (в том числе и музыкальное), схемы и графики	Музыкальное сопровождение (плейлист), инфографика («неожиданное» в тексте), виртуальная картинная галерея
Выразительное чтение (в том числе хоровое, многоголосное)	Подкаст, видеопозия
Настольная игра по книге	Компьютерная игра

Безусловно, перечень приведенных в таблице заданий далеко не полон, разработка их методики сегодня только начинается [см., например: 10; 15]. Задача, которую методике надо решать здесь и сейчас, как нам представляется, не может быть успешно выполнена без осмысления и апробирования тех инструментов, которые использует, например, медийная журналистика. Методика обучения литературе (да и не только эта частнопредметная методика) нуждается в серьезной трансформации: в самом недалеком будущем ей предстоит стать цифровой.

Сегодня уже трудно не замечать, что новые формы текстов, создающиеся в медийной среде (лонгриды, фанфики, etc), уже стали фактом культуры повседневности и культурной автокоммуникации (пост в социальных сетях стал сродни записи в дневнике: он не столько фиксирует факты, сколько становится попыткой автора разобраться в самом себе, создавая потенциальное поле обсуждения и вовлекая в диалог множество собеседников. Сейчас для ученика очень важна персонализация, которая трактуется как потребность индивида в проявлении личности. А личность проявляется в диалоге не только с другими, но и с самим собой. Диалог – это способ осуществления культурной автокоммуникации, которая, как показал Р. Якобсон [17] может быть межличностной или внутриличностной: в то время как межличностное общение соединяет пространство, внутриличностное общение оказывается главным средством для преодоления времени. Сегодня человек, оказавшись в ситуации культурной автокоммуникации, в том числе через чтение и письмо как речевые практики может прийти к себе *внутреннему*.

Прокомментируем сказанное, опираясь на современные исследования. Так, в конце прошлого года в Тартусском университете была защищена диссертация, в рамках которой ее автор, опираясь на работы Ю.М. Лотмана и развивая идеи, в них заложенные, показала, что любой художественный текст по своей природе инициирует процесс автокоммуникации, потому что «правильно» организованное чтение становится смыслообразующим механизмом. Обращение к тексту облегчает коммуникацию между адресантом и адресатом; аудиторией и культурной традицией; читателем и самим собой; читателем и текстом; текстом и культурным контекстом, т.е. вовлекает читающего в самые разные диалоги. Современные цифровые технологии ускоряют и усиливают процессы культурной автокоммуникации: читатель, владеющий медиатехнологиями, может сделать явной взаимосвязь нескольких «языков» в рамках одного текста, сопоставив оригинал с его версиями на разных носителях [см. подробнее: 18]. Однако вернемся в поле методики и уточним: выбор предлагаемого ученику в ходе чтения творческого задания и – одновременно – инструмента, который помогает его выполнить, во многом обусловлен поэтикой художественного текста. Если этот факт в процессе обучения поймет и осознает ученик, то ему будет понятно, зачем мы предлагаем изучать основы поэтики: отнюдь не для того, чтобы точно посчитать количество эпитетов, метафор или олицетворений.

Нам представляется, что освоение учителем новых инструментов (хотя бы в части внедрения в практику работы мультимедийных творческих заданий) при грамотном методическом сопровождении может стать первым шагом к преодолению разрыва между современным школьным литературным образованием, которое на наших глазах перестает быть «современным», потому что теряет характеристики субъектности и диалогичности, не откликаясь на «вызовы» времени, и цифровой жизнью студентов.

И последнее важное замечание. Безусловно, и медленное чтение, и работа с текстом с использованием метода субъект-субъектного чтения, и выполнение медийных творческих заданий требует... времени. А как же «про-

хождение программы»? Думается, самый парадоксальный, но очень точный ответ на это вопрос дал Ю.М. Лотман: «...информация – это не только то, что я узнал, но и то, что я могу узнать: не прочитанная еще книга, неоткрытая звезда или непроигранная граммофонная пластинка – все равно представляют определенные величины информации» [8, с. 9]. На уроках литературы мы лишь вводим учеников в мир литературы, обозначаем перспективы и показываем возможности диалога с миром искусства и – через чтение – с самим собой, создаем условия для дальнейшего чтения и перечитывания, в школьном литературном образовании мы формируем ученика не как филолога-специалиста, а как активного «массового» читателя, готового и расположенного к дальнейшей культурной автокоммуникации.

### Литература

1. *Абакумов С.И.* Творческое чтение. Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. Л., 1925.
2. *Бархин К.Б.* Развитие речи и изучение художественных произведений. Рабочая книга для учащихся педтехникумов и учителей. М., 1927.
3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
4. Искусство медленного чтения: История, традиции, современность: коллективная монография / отв. ред. Н.Н. Смирнова. М., 2020.
5. *Каган М.С.* Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики // М.С. Каган. Избранные труды. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. СПб., 2007. С. 231–240.
6. *Касаткина Т.А.* О субъект-субъектном методе чтения // Новый мир. 2017. № 1. URL: [https://magazines.gorky.media/novyi\\_mi/2017/1/o-subekt-subektnom-metode-chteniya.html](https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2017/1/o-subekt-subektnom-metode-chteniya.html) (дата обращения: 20.02.2021).
7. *Лотман Ю.М.* Непредсказуемые механизмы культуры. Таллинн, 2010.
8. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб., 2000.
9. Опыты медленного чтения: коллективная монография / отв. ред. Н.Н. Смирнова. М., 2020.
10. *Романичева Е.С.* Проект «Кинопоэзия» – новый ресурс приобщения к чтению или инструмент изучения поэзии? // Литература на экране / под ред. А.А. Мелик-Пашаева, Н.Л. Карповой, Н.А. Борисенко, С.Ф. Дмитренко. В 2 ч. Ч. 1. М., 2018. С. 137–142.
11. *Рыбникова М.А.* От маленького писателя к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. № 2. С. 81–89.
12. *Рыбникова М.А.* Система письменных работ // М.А. Рыбникова Избранные труды. М., 1958. С. 401–472.
13. *Соколов Н.М.* Изучение литературных произведений в школе. М.; Л., 1928.
14. *Соколов Н.М.* Устное и письменное слово учащихся. М; Л., 1927.
15. *Сосновская И.В., Островская В.В.* Активизация работы с нелинейным знанием как мотивационный аспект современного урока. URL: «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык» – международный инфор-

мационно-аналитический журнал. №2 (09). Сентябрь 2014 (<http://ce.ifmstuca.ru/>) (дата обращения: 04.01.2021).

16. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки. М., 2020.

17. *Jakobson, R. 1974. Communication and Society. In: Jakobson, Roman, Selected Writings. VII. Contributions to Comparative Mythology. Studies in Linguistics and Philology, 1972–1982. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton Publishers, 98–100.*

18. *Milyakina A, 2020. Digitalization of Literary Education in the Context of Cultural Autocommunication. URL: [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/70202/milyakina\\_alexandra.pdf?sequence=1&isAllowed=](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/70202/milyakina_alexandra.pdf?sequence=1&isAllowed=) (дата обращения: 20.02.2021).*

*Е.В. Гетманская*  
(г. Москва)

## **КОНЦЕПТЫ «ЛИТЕРАТУРА» И «ЧИТАТЕЛЬ» В СОВРЕМЕННОМ ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Литература как учебный предмет европейской школы в настоящее время становится объектом разнонаправленных трансформаций, как в своем содержании, так и в целевых установках. Тема статьи – представленность в европейской школе литературного канона, образовательный контекст понятий «литература» и «читатель» и так называемая «плохая» и «хорошая» литература.

Если опираться на ключевые европейские теоретико-литературные исследования XX века, то самой частотной трактовкой художественной литературы в этих рамках будет формулировка Л. Розенблатт, своего рода классика западного литературоведения, данная ею еще в 1938 г. Определение выстроено на противопоставлении художественной и нехудожественной литературы на основе различий в характере взаимодействия читателя с литературным и нелитературным текстом: «...читатели художественной литературы проникаются бесконечными сюжетными возможностями, которые предлагает жизнь, нелитературные тексты такой же силой не обладают» [9, с. 7]. Почему мы обращаемся именно к этому определению? В редакторском предисловии к пятому переизданию книги Л. Розенблатт «Литература как исследование» (1995) читаем: «Ее книга оказала огромное влияние на учителей в их методах работы с литературой в классе, нежели любая другая современная литературоведческая позиция» [9, с. 6]. Как лаконично выразился об авторе этой книги один анонимный рецензент на Amazon.com: «Если вы преподаете литературу (на любом уровне, будь то школа или университет) и не читали эту книгу, вы, вероятно, не знаете, чем занимаетесь». Итак, Л. Розенблатт связы-

вает в один смысловой ряд дефиниции «художественная литература» и «читатель». Концепт «читатель» в ее трактовке обостряет мысль о значимости читателя в кругу проблем изучения литературы: «Читатель играет жизненно важную роль в жизни любого литературного произведения; нет такого понятия, как читатель вообще или литературное произведение вообще; есть только потенциальные миллионы отдельных читателей и потенциальные миллионы отдельных литературных произведений. Роман, поэма или пьеса остаются просто чернильными пятнами на бумаге, пока читатель не превратит их в набор смыслов и символов» [9, с. 24].

Проясним еще одну позицию ученого, которая имеет непосредственное отношение к методике преподавания литературы. С точки зрения Розенблатт, школьники, читатели художественной литературы, имеют дело с текстами двойной, информационно-эстетической природы. Она называет это *информационно-эстетическим континуумом* и предлагает следующее его понимание. Например, на одном конце континуума находится ситуация, когда родители читают этикетку на бутылочке с каким-то ядом, который только что проглотил их ребенок. В этой ситуации цель родителей – как можно быстрее получить информацию о противоядии. В данном случае родители занимают позицию по добыванию информации из текста. На другом конце континуума – эстетическая позиция: «В эстетическом чтении внимание читателя сосредоточено непосредственно на том, что он переживает во время своих отношений с этим конкретным текстом» [9, с. 25]. Чем важна эта позиция ученого для методики? Учитывая оба проявления информационно-эстетического континуума, Розенблатт утверждает, что большая часть нашего чтения попадает на его середину, читатель реагирует как на когнитивные, так и на эмоциональные аспекты текста: «Мы должны помочь ученикам справляться с аффективными и когнитивными смыслами во время чтения. Обучение чтению и пониманию через середину континуума и создает основную проблему обучения» [9, с. 25]. С этой позицией трудно не согласиться и сегодня: процесс школьного изучения литературы по-прежнему находится посередине информационного и эстетического смыслов, и именно поэтому он сопровождается ощутимыми трудностями при освоении нашего предмета.

Касаясь статуса художественной литературы в европейской школе, можно начать с освещения парадоксальных теоретических позиций западных литературоведов, одна из которых представлена в учебнике по теории литературы для высшей школы Терри Иглтона [1]. Его выводы на предмет того, какой текст может получить статус художественного, несомненно, лежат в постмодернистской плоскости истолкования литературности / нелитературности текста. Согласно им статус художественного текста может получить и железнодорожное расписание: «Если я изучаю железнодорожное расписание не для того, чтобы углубиться в железнодорожное сообщение, а для того, чтобы погрузиться в размышления о скорости и сложности современного существования, то можно сказать, что я читаю его как художественную литературу» [1, с. 8]. Эта цитата иллюстрирует законы существования художественного текста не только в современном западном литературоведении, но и в



школе, отчасти проливая свет на понимание «хорошей» и «плохой» литературы. В пособии Т. Иглтона возникает еще одно, довольно спорное, толкование, теперь уже литературного канона: автор говорит одновременно и о конструктивности понятия «хорошая литература» из литературного канона, и о том, как взгляды читателей трансформируются со временем и как люди «могут изменить свои обоснования того, что ценно, а что нет» [1, с. 10]. Т. Иглтон пишет: «Если не рассматривать литературу как “объективную”, описательную категорию, то следует признать, что ценностные суждения, которыми она конституируется, исторически изменчивы, и сами эти ценностные суждения имеют тесную связь с социальной идеологией» [1, с. 14].

Рассмотрим еще одну трактовку литературного канона, взятую из диссертации шведского ученого Г. Моллой на тему: «Учитель, литература, ученик: исследование о чтении художественной литературы в старших классах» (2002). «Когда мы говорим об изучении литературы в школе, ее воспитательном потенциале, – пишет автор, – на ум приходят художественные произведения из двух ареалов: из классического канона и современной популярной литературы. Литературный канон часто обладает коннотацией всего положительного и истинного, и изучение классики рассматривается как бесценный в своей роли краеугольный камень школьных программ» [6, с. 34]. Вместе с этим Г. Моллой отмечает, что школа консервативна, в ней очень сильны традиции, которые приветствуют изучение одних художественных произведений, в то время как другие не допускаются в ее «культурную сферу» [6, с. 29]. Дилемма для многих преподавателей, с точки зрения Моллой, заключается в том, как познакомить учащихся с “качественной” литературой, которая бы развивала их литературно и в то же время была бы интересна учащимся.

В работе шведского ученого Т.Ф. Норлинг «Цели и задачи преподавания литературы в старших классах средней школы» (2009), мы находим размышления на тему воспитания средствами литературы: «Изучение литературы исторически связано с воспитанием нравственных установок. Этого убеждения придерживается подавляющее число учителей; они считают, что, если знакомить учеников с «хорошей» литературой, они станут высоконравственными гражданами» [7, с. 35]. Однако реализация этой цели, тут же добавляет ученый, как правило, проблематична. Сегодня учителя в Европе обязаны адаптировать свою методику под индивидуальные потребности учеников. В то же время учителя чувствуют ответственность за коллективное воспитание. Таким образом, одновременное стремление сосредоточиться на личности и формирование общей нравственности всех присутствующих в классе на практике взаимно исключают друг друга или, по крайней мере, находятся в противоречии. «Литература может оказывать воспитывающее воздействие на некоторых учащихся, – подчеркивает Т.Ф. Норлинг, – но нет никакой гарантии, что это относится ко всем без исключения, и, кроме того, литература, с точки зрения педагога, не обязательно обладает воспитывающей функцией, в которую хотели бы верить учителя» [7, с. 36].

В документах, регламентирующих языковую политику в Евросоюзе, художественная литература рассматривается как фактор, способствующий

развитию личности. «Формирование личности – это общепризнанная функция чтения литературы, она способствует формированию моральных установок и социальных ценностей», – говорится в документе, регламентирующем языковую политику [5]. В то же время литература играет жизненно важную роль не только для навыков чтения и формирования личности читателя, она также важна в контексте общей культуры социума и, в определенном смысле, в контексте общественного воспитания. Известный западный литературовед Эрик Хирш еще в 1987 г. вводит в научный обиход термин «культурная грамотность». Основная идея создателя термина заключается в том, что общество должно иметь общее для всех представление о доминантах национальной культуры. Для дошкольного и начального образования Э.Д. Хирш создал своеобразный культурологический канон, опирающийся на литературные и мифологические образы, которые, по его мнению, отражают культурное наследие европейской цивилизации. В этом каноне мы находим Адама и Еву, Каина и Авеля, Ноя и всемирный потоп, Давида и Голиафа, сказку «Джек и бобовое зернышко», Питера Пена, Пиноккио, а также Ахилла, Адониса, Энея, Агамемнона, Антигону, Содом и Гоморру, Аполлона, Робин Гуда, Спящую красавицу [4, с. 30]. Новый тип обучения, принятый в современной Европе, по мысли ученого, продолжает теорию воспитания Ж.-Ж. Руссо, которая не приемлет зубрежку и поощряет естественное развитие ребенка по аналогии с чудесным превращением желудя в дуб. Эта теория, несомненно, имеет свои достоинства: в первую очередь, она развивает независимость ума; но у нее есть и недостатки, один из которых, подчеркивает Хирш, это то, что ребенок, по факту, не желудь: предоставленный самому себе, он не сможет стать развитым существом; и общеизвестный образ Тарзана в этом смысле, с позиций ученого, – чистая фантазия. Чтобы «расцвести», ребенок должен выучить традиции конкретной культуры, в которой он родился. Этому, на взгляд Хирша, препятствует современное, так называемое «cafeteria-style education» (образование в стиле кафетерия), когда школа боится предъявлять конкретные требования к объему фактических знаний учащихся. С точки зрения Э.Д. Хирша, cafeteria-style education приводит к редукции общей культурной информации, которой владеют как разные поколения, так и члены одной генерации, в нашем случае – генерации школьников-подростков [4, с. 20–21].

Возвращаясь к литературному канону, хотелось бы привести суждение известного английского филолога и педагога Майка Флеминга, определяющего литературный канон как официальную спецификацию текстов, авторов и жанров. Флеминг выдвигает три аргумента: претензия на абсолютность эстетической оценки; нечувствительность к разнообразной природе того или иного социального устройства; использование традиционной педагогики, базирующейся на авторитарных началах [2].

Педагогические вопросы, которые требуют решения при доминировании литературного канона в обучении литературе, М. Флеминг формулирует следующим образом:

- оставляет ли канон достаточно места учителям и учащимся для осуществления какого-либо выбора автора, эпохи, жанра?

- есть ли при этом механизмы постоянного пересмотра программ по литературе?
- включены ли учителя в обсуждение по выбору авторов и текстов?
- соблюден ли баланс между объемом отечественной и зарубежной литературы в школе?
- принимается ли во внимание в программах по литературе читательские интересы учащихся? [2].

Думается, что многие современные методисты, независимо от их национальной принадлежности, задаются подобными вопросами, которые до сих пор открыты.

Чтение художественной литературы в школе остается не только в центре европейских учебных программ, но и в центре всего культурного и общественно-образовательного европейского дискурса, и прежде всего в силу значимости этого предмета в процессе формирования личности подрастающего читателя. Однако последние тенденции национальных образовательных парадигм в Европе в определенном смысле противоречат декларируемой значимости предмета «литература». «Глобальными трендами литературного образования становятся процессы замещения: творчество замещается категорией понимания, чувству предпочитают осознание, измеряемые навыки преобладают над просвещением», – пишет И. Габриэльсон, профессор университета Осло в Норвегии [3, с. 3].

В то время как художественные произведения по-прежнему играют ключевую роль в обучении языку в европейском образовании, значение чтения во многих странах претерпевает изменения: сегодня во многих учебных программах по всему миру подчеркивается важность общей текстовой компетенции и навыков чтения нехудожественной литературы [2; 8]. Ряд ученых справедливо высказывают опасения по поводу того, что подобные изменения сокращают как значимость художественной литературы в школьном учебном плане, так и время для ее чтения в классе. Например, в Норвегии с 2006 г. художественная и нехудожественная литература имеют одинаковый статус в национальной учебной программе. Повышенное внимание к общим текстовым навыкам ставит под сомнение эстетическую и нравственную ценность художественной литературы в образовании Европы. Сложившаяся ситуация требует от европейского педагогического сообщества формулирования новых научно-педагогических позиций, которые позволили бы зафиксировать целевую многоаспектность изучения художественной литературы и не сводить ее учебную роль в школе к формированию лишь общих текстовых навыков.

### Литература

1. *Eagleton T.* (2003). *Literary Theory: An Introduction*. 2nd ed. Oxford: Blackwell. 245 p. Retrieved February 28, 2021, from [https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/literary-theory\\_an-introduction\\_terry-eagleton.pdf](https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/literary-theory_an-introduction_terry-eagleton.pdf)

2. *Fleming M.P.* (2007). *The Literary Canon: Implications for the Teaching of Language as Subject*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved February 28,

2021, from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2aec>

3. *Gabrielsen I.L., Blikstad-Balas M. & Tengberg M.* (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>

4. *Hirsch E.D.* (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin. 32 p.

5. Language Policy Division, (2009). *Reading*. Produced for ‘Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education’. Retrieved February 28, 2021, from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD1-Subject\\_en.asp#ReadingE](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD1-Subject_en.asp#ReadingE).

6. *Molloy G.* (2002). *The Teacher, The Literature, The Student: A study on reading fiction in high school*. Stockholm: Lärarhögskolan.

7. *Norling T.F.* (2009). *Aims and objectives in the teaching of English literature at upper secondary school*. Retrieved February 28, 2021, from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:292256/fulltext01>

8. *Pieper I.* (2006). *The teaching of literature*. Retrieved February 28, 2021, from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper_EN.doc).

9. *Rosenblatt L.M.* (1995). *Literature as Exploration*. Literature as Exploration. New York: Modern Language Association. 324 p.

*Н.В. Беляева*  
(г. Москва)

## **УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА УРОКАХ ПО РОДНОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

Диалог учителя и ученика как форма дидактической коммуникации давно закрепился в методике преподавания литературы. Для преподавания этого предмета диалогические отношения органичны и связаны с научными учениями: 1) о диалогичности слова и культуры (М.М. Бахтин) [3]; 2) о коммуникативно-педагогических функциях диалога (В.С. Библер) [5]; 3) о дидактических основаниях учебного диалога (С.Ю. Курганов) [7].

Учение М.М. Бахтина о диалоге предполагает наличие «другого равноправного и ответно-равноправного сознания» [3, с. 336], доступного диалогическим отношениям, что может быть спроецировано на отношения учителя и ученика на уроке литературы. По мнению современных литературоведов, «утверждая диалогизм слова, Бахтин стремился к преодолению монологической модели мира» [6].

С психолого-педагогической точки зрения в процессе изучения литературного произведения читатель-школьник получает представление о мире как в эстетическом, так и в морально-нравственном аспектах, которые в свою очередь должны стать основой формирования убеждений ученика – выпускника – гражданина.

Использованию учебного диалога при изучении литературного произведения посвящены труды крупнейших российских методистов-словесников: В.Я. Стоюнина, В.В. Данилова, Н.М. Соколова, М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова, Н.И. Кудряшева, О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана и др. В контексте гуманитарного мышления на уроках литературы диалог может происходить во внешней среде между двумя реальными субъектами (между учителем и учеником, между одноклассниками в парной и групповой работе) и во внутреннем мире ученика (в его диалоге с писателем, с литературным произведением, его героями и с самим собой), так как «увидеть и понять автора произведения – значит, увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир» [3, с. 306].

С введением в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования новой образовательной области «Родной язык и родная литература» в школу пришли и новые предметы, в числе которых «Родная литература (русская)». На этот предмет, как и на все остальные школьные дисциплины, распространяются сформулированные во ФГОС ООО личностные результаты освоения основной образовательной программы, первый из которых ориентирован на «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, к прошлому и настоящему многонационального народа России; ...воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [10].

Актуализация личностных результатов в школьном образовании подтверждается появлением в 2020 г. примерной программы воспитания [8], которое обусловлено тем, что «новым для современной школы стал сам факт обязательности организации воспитательного процесса», что «требует от школ организации внеурочной воспитывающей деятельности обучающихся, которая должна обязательно дополняться воспитанием на уроке» [9, с. 41–47].

Достижение этого личностного результата возможно лишь совместными усилиями всех школьных предметов, но «Родная литература (русская)» занимает здесь особое положение, так как вопросам воспитания в этом курсе отводится первоочередная роль. Формирование и развитие российской гражданской идентичности происходит при освоении многих произведений, изучаемых на уроках родной русской литературы. Однако в учебные пособия к этому курсу с 5-го [1] по 9-й [2] класс включен сквозной содержательный модуль, озаглавленный строчкой из стихотворения погибшего поэта Михаила Кульчицкого: «Не до ордена. Была бы Родина». Этот дидактический модуль, основанный на произведениях русских писателей и поэтов о войне, в каждом классе наполняется новым содержанием, чтобы воспитание любви и уважения к своей стране, ответственности и долга перед Отечеством происходило у школьников не насаждением этих качеств словесными убеждениями, а

формировалось в результате собственных раздумий о Родине, ее истории и ответственности каждого россиянина за сохранение отечественной культуры. Согласно концепции предмета «Родная литература (русская)» [4, с. 59–72], поддерживающего основной курс литературы, школьники будут изучать произведения, размышления над которыми помогут в воспитании любви и уважения к Родине и ее героическим страницам, вступая в диалог с русскими писателями и поэтами и обсуждая свои мнения в коллективном учебном диалоге.

Так, в 5 классе школьникам предлагается познакомиться с поэтическими произведениями о войне 1812 года, созданными ее непосредственными участниками Ф.Н. Глинкой и Д.В. Давыдовым и связанными с изучением стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино» в основном курсе. В 6 классе речь пойдет о стихах А.Н. Апухтина, А.А. Фета и Р. Ивнева, посвященных Крымской войне и героической обороне Севастополя. В 7 классе изучаются поэтические произведения о Первой мировой войне, созданные С.М. Городецким, Н.С. Гумилевым и М.М. Пришвиным. В 8 классе этот модуль пополняется произведением о детях на Великой Отечественной войне – романом современного писателя Э.Н. Веркина «Облачный полк», а в 9 классе – стихами погибших на войне поэтов М.В. Кульчицкого, Н.П. Майорова, рассказами Ю.М. Нагибина, Е.И. Носова.

Методика работы на уроках по родной русской литературе в числе других дидактических приемов предполагает способы деятельности, ориентированные на учебный диалог, дискуссию и способность слышать «чужое слово» и воспринимать иную точку зрения, например:

- диалог между учениками («Обсудите с соседом по парте: в чем сходство и различия «Авангардной песни» Ф.Н. Глинки и «Бородино» М.Ю. Лермонтова?»);
- диалог между учителем и учениками («Какие мысли о России звучат в последнем четверостишии стихотворения Рюрика Ивнева «Севастополь»? Согласны ли вы с ними?»);
- диалог с писателем («Прав ли А.А. Фет, называя павших в Севастопольской обороне «счастливыми»? Аргументируйте свое мнение»);
- диалог с произведением («Сравните детали описания лесного ручья и картины военного времени в рассказе М.М. Пришвина «Голубая стрекоза». Можно ли на основании этого сравнения сделать вывод о противоестественности войны?»);
- диалог с самим собой («Что объясняет отношение Н.С. Гумилева к войне как к опасному путешествию: легкомыслие и неопытность; незнание скрытых трудностей войны; желание проверить себя на прочность; вера в то, что поэты не могут умереть и им помогает сам Господь Бог? Обоснуйте свой выбор»).

Важная рубрика учебных пособий называется «Диалог культур». Если предмет «Родная литература (русская)» стоит в одном ряду с другими родными литературами, изучаемыми в Российской Федерации, то школьников

нужно привести к выводу, что у разных народов России существуют общие черты, которые роднят их друг с другом, поэтому российская гражданская идентичность объединяет людей с разными национальными чертами, но обладающих общими убеждениями и мировоззренческими установками. Так, после изучения глав из романа Э.Н. Веркина «Облачный полк» в 8 классе предлагается сравнение этого произведения о подростках на войне с самоотверженным трудом детей, изображенным в повести Ч.Т. Айтматова «Ранние журавли». Диалог культур как методический прием работает и при сопоставлении стихотворений Н.П. Майорова «Мы» и кабардинского поэта А. Кешокова «Незавершенный портрет».

Таким образом, формирование российской гражданской идентичности, включающей в себя воспитание патриотизма, уважения к Отечеству, чувства ответственности и долга перед Родиной, будет более эффективным на уроках родной русской литературы, если методике работы с литературными текстами ориентировать на учебный диалог, позволяющий комплексно развивать не только личностные качества школьников и формировать их гражданскую идентичность, но и повышать метапредметные результаты (умение формулировать и аргументировать свою позицию, понимать и осмысливать чужую точку зрения) и предметные результаты обучения (определять авторскую позицию, сравнивать детали художественных описаний и др.).

### Литература

1. *Александрова О.М., Аристова М.А., Беляева Н.В., Добротина И.Н., Критарова Ж.Н., Мухаметшина Р.Ф.* Родная русская литература. 5 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2021.
2. *Александрова О.М., Аристова М.А., Беляева Н.В., Добротина И.Н., Критарова Ж.Н., Мухаметшина Р.Ф.* Родная русская литература. 9 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2021.
3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
4. *Беляева Н.В., Аристова М.А., Критарова Ж.Н.* Новый учебный предмет «Родная литература (русская)»: содержательно-методический аспект примерной программы // Литература в школе. 2020. № 5. С. 59–72.
5. *Библер В.С.* Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 66–73.
6. *Крохина Н.П., Волкова Т.Н., Еришова Л.В.* М.М. Бахтин о диалогичности слова и культуры // Гуманитарные ведомости Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого. 2019. № 4 (32). Т. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/m-m-bahtin-o-dialogichnosti-slova-i-kultury> [дата обращения 7.03.2021].
7. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
8. Примерная программа воспитания. Одобрена решением ФУМО по общему образованию 2 июня 2020 г. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaja-programma-vozpitanija/> [дата обращения 7.03.2021].
9. *Степанов П.В.* Структура и содержание примерной программы воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2. № 1 (67). С. 41–47.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 11 декабря 2020 г. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> [дата обращения 7.03.2021].

*Т.Е. Беньковская*  
(г. Оренбург)

## **СОТВОРЧЕСТВО КАК ВЫСШИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В последнее время в психолого-педагогических науках наблюдается стойкий интерес к проблеме взаимодействия учителя и ученика в условиях современного информационного общества, цифровизации образовательного процесса, о чем свидетельствуют многочисленные публикации, материалы научно-практических конференций, в том числе Голубковских чтений, проводимых ежегодно кафедрой методики преподавания МПГУ [9; 17].

Сложившаяся беспрецедентная ситуация в обществе в связи с коронавирусной инфекцией еще более актуализировала эту проблему в условиях вынужденного перехода на обучение в дистанционном формате, стимулируя поиски адекватных методов, подходов, технологий к организации образовательного процесса в принципиально новых условиях, выстраиванию диалога между учителем и учащимися, в том числе и в режиме онлайн.

Современный урок все чаще рассматривается учеными-дидактами, методистами как «школа сотворчества» учителя и ученика. Причем понятие «сотворчество» предстает в исследованиях как метод, форма, стиль совместного творчества, взаимодействия учителя и ученика, вид сотрудничества, тип обучения и др. Понятие «сотворчество» органично встроилось в цепочку синонимичных ему слов и понятий с префиксом «со»: «сотрудничество», «соавторство», «содействие», «созидание», «сотворение», «смышление», «коллективное содуманье», даже «сорадость», что свидетельствует о неоднозначности его понимания и толкования даже в теории педагогической науки и уж тем более в практической деятельности учителя. Трудно не согласиться с высказыванием С.Ю. Степанова и Е.З. Кремера: «Слово «сотворчество» стремительно входит в педагогическую моду. Появляются проекты и школы с таким названием, во множестве публикаций термин «сотворчество» повторяется как заклинание и призыв... Вместе с тем само представление о сотворчестве остается весьма туманным, неким смысловым облаком, указанием на приверженность к таким гуманистическим ценностям в педагогике, как уважение личности, диалогичность, активность учащихся, развитие творческих способностей и т.д. [16, с. 123.]



Именно в последнее время активизировался научный и практический интерес к обучению как сотворчеству субъектов образовательного процесса, хотя уже в 80–90-е гг. прошлого века в отечественной педагогике сложилось целое направление, представлявшее собой систему методов и приемов воспитания и обучения на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности, получившее название «педагогика сотрудничества», одним из основных положений которой было отношение к обучению как творческому взаимодействию учителя и ученика (см., например, работы Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, И.П. Иванова, В.П. Панюшкина, В.В. Рубцова, А.И. Донцова, Д.И. Фельдштейна, А.К. Марковой, В.В. Краевского, Ю.В. Сенько, В.И. Загвязинского и др.).

В 1995 г. была защищена докторская диссертация Г.С. Меркина на тему «Проблема сотворчества на уроках и во внешкольной работе по литературе» [5], где сотворчество диссертантом рассматривалось в методологическом, теоретико-методическом, практическом аспектах, как сложное системное многофункциональное явление, как педагогическая и методическая проблема. Осмысливалось его место и роль в процессе развивающего обучения и воспитания. Несомненным достоинством диссертации и монографии являлась историческая глава, в которой была прослежена эволюция постановки и решения проблемы сотворчества в научно-педагогической деятельности выдающихся ученых и словесников-практиков прошлого, преемственность научных исканий, определено место и значение педагогики сотворчества в высшей и средней школе второй половины XX века [4]. «Урок в системе сотворчества предполагает соединение в своей структуре и содержании элементов диалогического уровня педагогического общения с установкой на творческий характер работы, предполагающий развитие учеников. <...> Урок литературы, не говоря уже о внеклассной деятельности по предмету, может и должен быть пронизан идеей коллективных творческих дел», – писал ученый [Цит. по изд.: 6, с. 164].

Авторская концепция сотворчества в литературном образовании была успешно реализована в представленных моделях различных типов уроков и внеклассных занятий по литературе, которые способствуют достижению результатов более эффективно и оптимальным путем; материалах для уроков литературы в средних и старших классах, которые предполагают активное и заинтересованное вовлечение учащихся в процесс сотворчества; вариантах создания на уроке ситуаций сотворчества ученического коллектива, ученика и учителя, ученика и писателя. Издание в 2013 г. монографии Г.С. Меркина «Сотворчество и литература в школе» дополнено материалами авторской программы и УМК по литературе, где в системе, поступательно от класса к классу реализована его концепция сотворчества.

Г.С. Меркин рассматривал сотворчество как одну из составляющих системы «педагогика сотрудничества», открывающей принципиально новый этап в ее развитии, когда ученик и учитель выступают как субъекты деятельности. «Это перевод педагогики из традиционной плоскости вертикального авторитарного воздействия учителя на ученика к их горизон-

тальному взаимодействию, к их совместному труду», – так обозначил этот этап Э.Д. Днепров в приветственном обращении к участникам Первой научно-практической конференции «Педагогика сотворчества: содержание и перспективы» (2012) [7]. «Педагогика сотворчества» он назвал высшим этапом в развитии педагогической науки, ибо «педагогика сотворчества – это шаг вперед и выше. Шаг от труда – к творчеству, от совместного труда педагога и ребенка к их совместному творчеству» [7]. Творчество в данном контексте понимается как процесс созидания, сотворения, процесс исследований и открытий, что следует воспринимать как «верхний уровень труда»: труд как творчество.

«Педагогика сотворчества» как «шаг вперед и выше» предполагает не только совместный процесс создания (созидания, сотворения) разного рода проектов, исследовательских, научно-практических и творческих работ, являющихся продуктом сотворчества, но одновременно совместный процесс пробуждения, формирования и развития творческих начал и в педагоге, и в ребенке, совместный процесс созидания, сотворения Учителя и Ученика. Вот почему, по убеждению Э.Д. Днепров, «сотворчество, действительно, высшая образовательная цель и высшая образовательная ценность, а педагогика сотворчества – новый, высший интеллектуальный и духовный уровень педагогического действия» [7]. В таком понимании сотворчества, несомненно, особое значение приобретает гражданская, гуманистическая составляющая педагогики сотворчества как созидания, сотворения Человека – Личности, Человека – Гражданина, Человека – Творца.

Размышляя в полемической статье «Сколько у нас педагогик?» (1997), В.В. Краевский рассматривает педагогику сотворчества как «союз предыдущих двух «педагогик», в котором «есть и «сотрудничество», и «развитие». «В сущности, – пишет он, – это – проблемное обучение как особый его тип, предполагающий применение продуктивных методов (эвристического и исследовательского), самостоятельное решение познавательных задач при ненавязчивой помощи учителя в случае необходимости и при его по возможности незаметном руководстве» [3, с. 114]. В то время как Г.С. Батищев определяет педагогику сотворчества как отдельный тип педагогики, в котором проявляется более высокая степень взаимоотношений педагога и учащихся, и противопоставляет ее двум другим педагогикам: педагогике «формирования» и педагогике «развития». Взаимоотношение сотворчества, на его взгляд, «глубже, многомернее, диалектичнее. В нем духовный облик человека, его духовно-культурное устройство... Воспитание строится на включении во все возможные, явные и неявные воспитывающие связи, в объективные воспитывающие отношения, отношения духовного родства и взаимообусловленности – со-причастности всех и каждого всем» [1].

Приведенные нами отдельные позиции и высказывания известных ученых-педагогов 1980–2000-х гг. позволяют проследить процесс формирования методологических основ «педагогики сотворчества», где «сотворчество» определялось как одна из составляющих «педагогики сотрудничества» (Г.С. Меркин), – к выходу на «высший интеллектуальный и духовный уровень педагоги-

ческого действия» (Э.Д. Днепров), когда «сотворчество» представляет собой процесс, в котором каждый, учитель и ученик, имеет возможность проявлять себя как уникальная творческая личность в сотворчестве друг с другом, когда «учитель не наставник и поводырь, а союзник и оппонент в постижении мироздания» (С.Ю. Степанов, Е.З. Кремер).

Немаловажное значение в углублении осмысления и толкования «сотворчества» в методологическом аспекте приобрел выход в область рефлексивной психологии, создания теории рефлексивно-личностной обусловленности творчества, разработки концептуальной модели рефлексивной организации мышления, основополагающих принципов рефлексивного бытия человека в мире, на которых выстраивается «сотворчество» не только как процесс взаимодействия субъектов, но и как способ профессиональной жизни: уникальность, открытость, парадоксальность, избыточность, полифоничность [16]. Исследование проводилось на базе научной школы рефлексивной психологии и педагогики сотворчества под руководством С.Ю. Степанова (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, Е.З. Кремер, Д.В. Ушаков, Е.П. Варламова и др.) [8; 2; 10; 13; 15]. Сотворчество на уроке разработчиками этой концепции понимается как реализация данных принципов, «за счет которой и появляется новое: смыслы, ракурсы рассмотрения, идеи, способы интерпретации и понимания, видение и т. п.» [16, с. 123–124].

«Смею утверждать, что следующая ступень в развитии гуманистических идей, связанных с образованием Человека, – это одаривающая педагогика сотворчества», – пишет С.Ю. Степанов в статье «Одаривающая педагогика сотворчества в действии» (2014), согласно которой «ребенок и взрослый являются не только условиями, но и источниками взаимного развития и взаимной рефлексии, взаимного воспитания и взаимообучения» [14, с. 87]. При таком взаимодействии дружественности и равноправия, по глубокому убеждению ученого, не только взрослый (учитель) создает зону ближайшего развития для ребенка, но и ребенок (ученик) создает зону развития для взрослого, причем порой не только ближайшего, но и достаточно отдаленного. Иначе говоря, происходит взаимное «одаривание» друг друга талантами, новыми способностями, открытиями «как по линии «горизонтальных» (ролевых и функциональных), так и «вертикальных» (возрастных, статусных) отношений» [14, с. 87]. При этом решающее значение приобретает способность человека к рефлексии, которая позволяет каждому участвующему в процессе деятельности преодолевать стереотипы собственного мышления, расширять его границы, «делать творческое усилие по обнаружению невероятного в очевидном, по преодолению тупиков и заблуждений» [14, с. 87].

Содержание каждого учебного предмета позволяет решать поставленные учебные задачи в совместном творчестве учителя и учащихся, внутри учебного коллектива. На наш взгляд, литература как школьная дисциплина обладает неограниченными возможностями для сотворчества, так как имеет непосредственное отношение к художественному произведению, текст которого наделен множеством образов, смыслов, способных вызвать в читателе глубокие, эмоционально окрашенные творческие процессы: пережива-

ние, ассоциации, работу воображения, мышления, желание вступить в диалог с одноклассниками, учителем, автором произведения, исследователями творчества писателя, поделиться своими впечатлениями и интерпретацией прочитанного. Вместе с тем, как научно-методическое сообщество, так и учителя-практики вынуждены признать, что глобальная информатизация современного общества привела к необходимости осознания того, что пришло новое поколение, для которого книга заменилась компьютером, что многие сложившиеся в методике приемы и способы работы с литературным текстом, еще недавно дававшие положительный результат, не работают, что условиях цифровизации образования, вынужденной необходимости использования дистанционного обучения требуются иные подходы, иные формы.

Все настойчивее заговорили о необходимости создания «новой» методики, отвечающей вызовам времени, новым форматам культурной коммуникации, сложившейся в медийной среде, привычной для современных школьников. Одним из инициаторов этого направления выступила Е.С. Романичева дискуссионной статьей «На подступах к «новой» методике обучения литературе: предпосылки, условия, поиски возможных теоретических оснований», опубликованной в журнале «Литература в школе» (№ 1 за 2021 г.). Осмысливая опыт творчески работающих учителей-словесников московских школ, в частности Р.И. Зандман, Е.С. Абелюк, М.А. Павловой [11; 12], Е.С. Романичева высказывает мнение о том, что «новая» методика уже рождается в школе. Действительно, сложившаяся ситуация дала мощный толчок для активизации учительских поисков в создании условий для заинтересованного вовлечения учащихся на уроке в процесс сотворчества, о чем свидетельствует, например, сайт «Методическая копилка словесника», где учителя делятся идеями и находками, опытом работы в современных условиях, привлекая тексты «новой природы», цифровые технологии как инструмент анализа текста. Нынешний этап в развитии методики можно назвать этапом «накопления». Серьезная работа идет и в научном сообществе, о чем свидетельствуют ежегодные международные, всероссийские, региональные конференции в разных городах России, где поднимаются проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве.

Анализ научных публикаций последних лет дает зримое представление о совершающемся прорыве в методических исканиях не только учителей-практиков, но и ученых-словесников, в том числе в области технологий, адекватных специфике литературы. Достаточно назвать издания последних лет Ю.В. Ээлмаа, С.В. Федорова «Информационные технологии на уроках литературы» (2012), Е.О. Галицких «Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества» (2016), Н.А. Мироновой «Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования: монография» (2020), И.В. Сосновской «Методические ресурсы феномена визуализации в обучении литературе» (2021) и др.

Сегодня методическая наука и школьная практика обучения литературе значительно расширила связи с ранее не привлекавшимися областями знаний, войдя в цифровое пространство. Так, в монографии Н.А. Мироновой представ-

лены технологии, выбранные из обилия цифрового контента, которые отвечают целям и задачам литературного образования, в том числе при работе с художественным текстом: буктрейлер, инфографика, скрайбинг, геймификация и др. Технология «лонгрид», которая успешно зарекомендовала себя в журналистской практике, оказывается эффективной при изучении литературы, о чем свидетельствуют исследования И.В. Сосновской.

Однако на данном этапе перед научным сообществом стоит задача необходимости глубокого теоретического осмысления открытий и достижений в области современной науки и практики, которая может быть выполнена только в сотворчестве.

### Литература

1. *Батищев Г.С.* Три типа педагогики // Учительская газета. 1988. 14 апреля.
2. *Варламова Е.П.* Психология творческой уникальности человека / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов. М.: ИПРАН, 2002.
3. *Краевский В.В.* Полемика. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4. С. 113–118.
4. *Меркин Г.С.* Проблема сотворчества на уроках и во внеклассной работе по литературе. Смоленск, 1995.
5. *Меркин Г.С.* Проблема сотворчества на уроках и во внеклассной работе по литературе: дис... в виде науч. доклада на соискание уч. степ. докт. пед. н. М., 1995.
6. *Меркин Г.С.* Сотворчество и литература в школе: монография. Издательство: Palmarium academic publishing, 2013.
7. Педагогика сотворчества: содержание и перспективы: Материалы Первой Всероссийской научно-практической конференции (24 февраля 2012 г., Московская обл.) / под ред. С.Ю. Степанова, Е.З. Кремера. М.: Федеральный ин-т развития образования, 2012.
8. *Пономарев Я.А.* Психология творчества: общая, дифференциальная и прикладная / Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др. М.: Наука, 1990.
9. 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.: Эконом-Информ, 2015.
10. *Растянников А.В.* Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А.В. Растянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков. М.: ПЭРСЭ, 2002.
11. *Романичева Е.С.* Комментарий к художественному произведению как читательская практика: от текста к деятельности (статья вторая) // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 3 (44). С. 333–347.
12. *Романичева Е.С.* От комментированного чтения к чтению с комментарием: новая парадигма развития методического приема (статья третья) // Педагогический ИМИДЖ. 2020. № 4 (49). С. 585–596.

13. *Степанов С.Ю.* Ключи педагогики сотворчества / С.Ю. Степанов, Г.А. Разбивная. М., 2010.

14. *Степанов С.Ю.* Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика. 2014. № 4 (66). С.85–93.

15. *Степанов С.* Педагогика сотворчества: сплав теории и практики / С. Степанов, Е. Кремер // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С. 20–23.

16. *Степанов С.Ю.* Сотворчество на уроке – как это возможно? / С.Ю. Степанов, Е.З. Кремер // Актуальные проблемы химического образования: сборник материалов II Всероссийской научно-методической конференции. М., 2011. С. 123–128.

17. Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи. XXVI Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 22–23 марта 2018 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. М.: Экон-Информ, 2019.

*Е.И. Целикова*  
(г. Санкт-Петербург)

## **АКТУАЛЬНОЕ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ**

Акцентируя внимание на актуальном на уроке литературы, мы неизменно сталкиваемся с проблемой соотношения актуального и сверхвременного, с безусловным перевесом последнего. Это и понятно: школьные программы из года в год приглашают нас знакомить учеников по преимуществу с классической литературой, с редкими вкраплениями произведений старинных и единичным монографическим изучением кого-либо из современных авторов. Учителю сложно найти тот «магический кристалл», который «сквозь» наслоения исторических реалий, духовных ценностей далеких эпох позволит увидеть современному читателю-школьнику «живую жизнь» в классике. Стремление «оживить» произведения прошлого, активизировав восприятие пресловутым «Мы сталкиваемся с теми же проблемами...», приводит к стереотипным, из года в год повторяющимся среднестатистическим темам уроков: «Век нынешний и век минувший», «А счастье было так возможно, так близко...», «Русь, куда ж несешься ты?» и далее по списку. Подобный способ актуализации проблематики прошлого порождает у школьников либо риторический вопрос «Столько времени решали и не решились, зачем же нам ломать голову?», либо бездумное клише ответов.

Постсоветское преподавание литературы в преобладающем большинстве свелось к двум диалогическим практикам:

1. Социологическому характеру освоения классики, свойственному школьному изучению литературы на протяжении длительного времени, в том

числе и в советский период. Социологическое прочтение по-прежнему доминирует с той лишь разницей, что вместо апологии духа бунтарства и несогласия, сочувственного осмысления трагедии народа, бездной отделенного от образованного меньшинства нации, высокой оценки критической направленности классики в центр диалога вовлекается социально нейтральное, «общечеловеческое», свойственное всем временам и народам. Такой подход, мало связанный с наукой о литературе, легко улавливается, например, в изменении характера диалога вокруг проблемы «лишнего человека». Вполне определенная типология литературных героев сначала трансформировалась в дискуссионное обсуждение с центральной итоговой формулой «лишних людей не бывает», а затем и вовсе исчезла из культурного багажа выпускников, растворившись в житейских ассоциациях. Не удивительно, что появляются в ответах школьников не «лишние», а «лишенные люди» с произвольными ассоциативными представлениями: лишены родины, семьи, хозяйства – в зависимости от того, о каком периоде истории литературного существования героя идет речь. Диапазон «лишенных» необычайно широк – от Евгения Онегина до Бориса Алиханова.

2. Вторая не менее популярная практика связана с этической направленностью диалогических ситуаций, вращающихся вокруг нравственных проблем, знакомых словесникам еще со времен В.Я. Стоюнина. Цель подобных бесед – «приводить человека из худшего состояния в лучшее» (Сократ). Но, не вызывая живого восприятия, такие диалоги перестают быть «повивальным искусством», «родами души» (Сократ), теряется и их целевая установка. Обратимся к одному из примеров. Обсуждается «Заводной апельсин» Э. Берджесса, в центре диалога – речевой портрет убийцы и насильника Алекса. В качестве индуктора – трейлер одноименного фильма С. Кубрика. Предполагаемый центр диалога – обсуждение парадоксального сочетания изысканного, почти аристократического стиля речи Алекса и пронизывающих ее вульгаризмов и заключительная интерпретация этого парадокса. Но привычная затягивающая воронка нравственных оценок мешает развиваться этому сценарию, пока общий хор негативных оценок не прерывается «собственной точкой зрения»: «Мы не можем осуждать Алекса. Как и всякий молодой человек он ищет себя». А ответная реплика учителя «Вам не кажется, что он уже нашел себя?» порождает ответ: «Каждый имеет право на ошибки». Диалог замирает. Это и объяснимо: пульс мысли определяется творческим решением со свойственным ему неординарным, единичным, эксклюзивным, что не равносильно так называемой «собственной точке зрения», оригинальность которой может выразиться у современного ученика в оправдании чудовищных поступков и диких мыслей, как в приведенном выше примере. Подобные пассажи лишь нарушают знакомый сценарий: «говорили – говорили: слушали и постановили».

Снижает уровень социологических и нравственных диалогических ситуаций и тень идеологии, падающая на обе практики: стереотипы политизированной официальной культуры как в социологическом, так и в этическом чтении сохраняются, изменяясь параллельно изменениям идеологического дискурса.

Вместе с этими двумя диалогическими ситуациями связано и практическое использование литературы, цель которого – сохранить гуманистические формулы вечно прекрасных законов добра и красоты, сделать их актуальными, пропустив «сквозь» кристалл настоящего. В случае неудачи отвердевшие формулы приобретают свойства стереотипов. Р. Барт в эссе «Удовольствие от текста» уподобляет действие стереотипов оживлению силой магнетизма умирающего. Герой рассказа Э.А. По мистер Вальдемар, погруженный в гипнотический сон, бесконечно умирая, продолжает жить, но такая жизнь страшнее смерти («Правда о том, что случилось с мистером Вальдемаром»).

Как представляется, актуальность заключается не только в сближении горизонтов прошлого и настоящего и не столько в поддержании вечной жизни гуманистических сверхвременных формул. По мысли В. Изера, сегодня практическая польза литературы связана не с потребностью привести человечество на вершину его возможностей, и даже не с эскапизмом, как принято считать, свойственным современному читателю, а с антропологической потребностью людей к уменьшению сложности мира [3, с. 32]. Именно эта потребность выдвинула на первый план бесчисленные сериалы с их рекуррентными персонажами, формульную литературу: знакомые восприятия позволяют читателю, как и зрителю, найти успокоение, известные формы создают ощущение стабильности, рождают чувство безопасности, так необходимое современному человеку. Эту новую функцию и порожденную ею актуальность чутко уловил современный кинематограф. Представляется, что именно этот род актуальности – сократить число проблем, которые приходится решать сегодня и сейчас, превратил русскую трагедию в киноверсиях «Грозы», «Мертвых душ» Г. Константинопольского в ситкомы. В травестированном сюжете киноверсии «Мертвых душ» живые провинциальные обыватели покупают себе место как для уже умерших на престижном столичном кладбище. В зависимости от того, с кем рядом будет лежать предполагаемый покойник – с Федором Бондарчуком, с Максимом Галкиным, у Кремлевской стены, обаятельный в исполнении Евгения Цыганова аферист Павел Иванович Чичиков берет с доверчивых провинциалов соответствующую таксу – от 10 до 100 миллионов. Понятно и превращение символической необгонимой птицы тройки в необгонимый BMW – олицетворение успеха, современного перверсированного представления о стремительном движении в светлое будущее.

В значительной мере новая актуальность обусловила и засилье игровых приемов на уроках литературы: участие в квестах, разгадывание викторин, кроссвордов, шарад, сочинение синквейнов, придумывание мемов, буктрейлеров – эти и подобные виды деятельности в избытке пронизывают уроки литературы. Но неизбежное в этом случае искажение культурного контекста восприятия не столь безобидно: в атмосфере игры, приключения русская литература – литература страдания и сострадания, покаяния и ответственности за все зло мира, литература больной совести – становится полем для воплощения новой актуальности, одним из островков, противостоящих трагичности мира, его мгновенным пугающим трансформациям. Стоит ли



удивляться «легкости в мыслях необыкновенной», сопутствующей ей эмоциональной глухоте современных школьников, проявляющей себя в отсутствии эмпатии, а в иных случаях и в спонтанных вспышках агрессии?

Есть еще одна важная потеря, связанная с новой актуальностью: утрачивается самое главное в обучении – «стальная структура познания» (Курциус), требующая от познающего вполне определенных качеств, тренированных и воспитанных преодолением сложностей, стремлением получить радость перехода от незнания к знанию.

Нужна иная техника обучения, не связанная страхом перед «знаниевой парадигмой», от которой надо якобы уйти, техника, опирающаяся на другой характер чтения и требующая (возможно) возвращения к сократовскому диалогу. Такая практика известна – это опыт филологического чтения Ф.И. Буслаева. Филологическое чтение было построено на твердых основаниях современной Буслаеву научной школы. Методика обучения, поставившая во главу преподавания фактор науки вкупе с основанным на научном освоении словесности проникновением в национальную жизнь, вызвала целый всплеск рецензий. Восторженные отзывы напечатали «Современник», «Москвитянин», «Отечественные записки», «Известия отделения русского языка и словесности», «Воспитание», «Известия Московского университета», «Филологические записки». Преобладающими приемами филологического чтения были описание и анализ. С того времени мало что изменилось: именно эти два аспекта выделяет, например, Е. Фарино, добавляя к ним интерпретацию [4]. Описание и анализ – необходимые условия, при помощи которых осуществляется доступ к диалогу с «интеллектуальным собеседником» – произведением. При помощи описания и анализа обнажаются смысловые центры произведения, на понимании которых только и можно давать интерпретацию, осуществляя перевод с языка художественного на язык читателя.

Вторая попытка уйти от давления социологизма, идеологических установок и построить свободную от них систему преподавания литературы на теоретических основах русской формальной школы была предпринята в 1920-е гг. Формалисты практиковали анализ форм, художественных приемов различных литературных школ, специфических приемов письма отдельных писателей. На этом теоретическом фундаменте и должна была строиться система школьного литературного чтения, как полагал, например, В. Фишер, защищая автономию литературы, предлагая изучать форму произведения, литературные направления, художественные приемы, жанровое своеобразие, индивидуальный стиль писателя [5].

Но эти аспекты, хотя и присутствуют в школьном преподавании литературы, все же не являются систематическим основополагающим фундаментом ее изучения. Поэтому диалог на уроке неизбежно превращается в обмен репликами по вопросам социологии или морали с опорой на «примеры» либо из произведения, либо из жизни. В подобной практике А.К. Дорошкевич не без основания видел угрозу серьезной работе: «Мне часто кажется, что из подрастающего поколения мы вырабатываем типичных дилетантов, которые свободно могут коснуться «до всего слегка», т.е. гово-

речь обо всем, а в сущности ни о чем». И далее: «Класс как будто работает, но это работа обманчивая, т.к. истинной самодеятельности здесь нет. Победить толпу ведь можно не логическими выкладками, а проявлением пафоса, эмоциональной силой слова... Работают всегда в сущности одни «вожаки», демосфены, опытные ораторы, авторитету которых большинство класса беспрекословно подчиняется» [2, с. 9–10]. Это написано в 1917 г., но мало что изменилось, разве что названия учебных ситуаций: «литературная беседа» стала называться либо дебатами, либо диалогом, либо дискуссией. Что же касается новой актуальности, то она, скорее, уводит от чтения, чем приводит к нему. Ситкомы по классическим произведениям лишь камуфлируют желание отказаться от сложных проблем прошлого, дополнять ими сложности современной жизни.

Можно ли изменить существующие практики? Как представляется, это станет возможным, если изменить характер школьного аналитического чтения. На этом пути возникают сложности, разрешить которые пока методической науке не удастся. Так, чтобы осуществлять различные читательские стратегии, необходим общий портрет современного читателя, но все попытки подвести под единый знаменатель многочисленные читательские индивидуальности оказываются бесплодными. «Идеальный читатель» А. Бергсона словно во сне подчиняется магии искусства, видит и мыслит, как поэт. В версии К.Г. Юнга читатель находится во власти мифологической ситуации, становясь либо ее рабом, либо жертвой. Читательская деятельность в представлении формалистов не что иное, как решение стилистического задания. Л.С. Выготский рассматривал читательскую деятельность с позиций учения о рефлексах. Остается полагаться на общие возрастные закономерности.

По всей вероятности, так же непреодолим постоянный конфликт между чтением и осмыслением произведения на уроке литературы. Как полагал когда-то Р. Барт, либо ты читатель, либо критик. Он же предложил и описал две практики чтения – чтение-удовольствие и чтение-наслаждение. В его понимании существуют текст-удовольствие и текст-наслаждение: «Текст-удовольствие – это текст, приносящий удовлетворение, заполняющий нас без остатка, вызывающий эйфорию; он идет от культуры, не порывает с ней и связан с практикой комфортабельного чтения. Текст-наслаждение – это текст, вызывающий чувство потерянности, дискомфорта (порой доходящее до тоскливости); он расшатывает исторические, культурные, психологические устои читателя, его привычные вкусы, ценности, воспоминания, вызывает кризис в его отношениях с языком» [1, с. 471].

Им соответствуют и два способа чтения. Первый способ – чтение-греза, чтение-удовольствие предполагает скольжение по кульминационным пикам, допускает пропуски, стремительно движется к финалу. Этот способ чтения Барт связывает с текстами прошлых эпох, которые, как он полагает, надо читать не иначе как в свободном ритме: «Попробуйте читать роман Золя медленно, подряд – и книга выпадет у вас из рук», – замечает он и продолжает: «...удовольствие от великих повествовательных произведений возникает именно в результате чередования читаемых и пропускаемых кусков: неужто

и вправду кто-нибудь когда-нибудь читал Пруста, Бальзака, «Войну и мир» подряд, слово за словом?» [1, с. 468–470].

Чтение-наслаждение – аристократическое чтение, оно вовлекает читателя в языковую игру, тот не пропускает ни одного слова, трепетно наслаждаясь им. Но для этого чтения есть ряд преград, среди которых – наличие досуга: «...нужно вновь обрести досуг и привилегию читателей былых времен – стать аристократическими читателями», – замечает Р. Барт [1, с. 470]. Есть еще одно условие – так читать можно только современную литературу. Существенная разница между чтением-удовольствием и чтением-наслаждением в том, что удовольствие можно высказать, а наслаждение – нет. За текстом-удовольствием могут стоять различные объясняющие системы – социологии, этики, права, мифа, за текстом-наслаждением – только система языка. Так, обречена на провал любая попытка этического диалога по поводу «Лолиты» В. Набокова: читателя покоряет магия языка, «власть словесных выражений» (Р. Барт).

Следует заметить, что Р. Барт не отвергает чтение-удовольствие: «...вечерами напролет я читаю Золя, Пруста, Верна, «Монте-Кристо», «Записки туриста», а иногда даже Жюльена Грина. В этом – мое удовольствие, но не наслаждение: наслаждение способно возникнуть только за счет чего-то абсолютно нового, ибо только новое способно поразить (потрясти) наше сознание...» [1, с. 494].

Совместить эти два способа чтения невозможно: необходимо делать выбор, постулируя то одну практику чтения, то другую, определяя восприятие нормой воспринимаемого объекта. К сожалению, в сложившейся одноформенной системе школьного изучения литературы это сделать крайне сложно. Затрудняет возможность варьирования способов чтения и то, что литературная наука в школьных программах фактически отсутствует. Сравним: выпускники могут перечислить имена выдающихся физиков, химиков, математиков, но ни одного филолога назвать не могут. Между тем, даже минимальное, но систематическое знакомство с литературоведческими работами, развитием науки о литературе позволит ученикам представить и прообраз интеллектуальной работы над текстом, и филологическую модель мышления, и иную – не социологическую, либо этическую модель диалога. Эта мысль вновь возвращает нас к основополагающей позиции Ф.И. Буслаева: словеснику необходимо учить «питомца» способам работы над произведением, знакомя их с достижениями современной филологии.

Подводя итоги, можно заметить: преподавание литературы в школе в конечном итоге определяется личными качествами учителя, его индивидуальностью, его филологическим и литературным багажом, его педагогическим «чутьем». Задача методики – указать общие закономерности того или иного методического пути. Все остальное учитель определяет сам – видеть ли в литературе кладезь идей, средство социализации школьников, словесную игру, возможность переустройства действительности, способ развития воображения, эмоциональной и интеллектуальной сфер, творческих возможностей ученика. В методике множество путей, и не все из них до конца пройдены и изучены; дополнительный удар нанесло и сокращение курса методи-

ки. Поэтому сегодня, как никогда, методика нуждается в смотре своих резервов: иногда необходимо вернуться к перевернутым и, казалось бы, оставшимся в прошлом страницам, чтобы ими проверить настоящее, дать ему оценку. И, хотя вслед за Р. Бартом мы готовы признать, что лишь новое нас может потрясти, все же новое как таковое обнаруживает себя только на фоне традиционного и только в сопоставлении с ним.

### Литература

1. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994.
2. *Дорошкевич А.К.* Опыт методического построения урока словесности. Пг.; Киев, 1917.
3. *Изер В.* Изменение функций литературы // Современная литературная теория. Антология. М., 2004.
4. *Фарино Е.* Введение в литературоведение: учебное пособие. СПб., 2004.
5. *Фишер В.* Учебник по истории русской литературы. В 2 ч. М., 1916–1918.

*И.Е. Брякова*  
(Оренбург)

## ОТ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА – К ТВОРЧЕСТВУ ПЕДАГОГА

В процессе жизнедеятельности личность созидает себя. Человеку необходимо видеть творческую перспективу, ставить перед собой цели по ее реализации и уметь достигать их, ощущая целостность мира в процессе его познания. В быстро изменяющейся действительности человеку важно сохранить критичность мышления, уметь адаптироваться в социуме, эффективно действовать в ситуации неопределенности, поэтому необходимо дать направление, в котором осуществится его творческое саморазвитие и самореализация.

Креативная, профессионально мобильная личность учителя-словесника, способного к эффективной творческой самореализации и развитию творческих способностей школьников, – вот ответ на вызовы времени. Это новый тип педагога, обладающий *креативной компетентностью*, нестандартно мыслящий, способный увлечь своим предметом, расширить горизонты познания учащегося, самореализующийся в педагогической деятельности и реализующий потенциально креативные способности ученика [3; 4].

Мы рассматриваем *креативную компетентность педагога как самостоятельное новообразование*, находящееся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью. Учитель может быть профессионально компетентен, но обладать разными способностями к творчеству, разной готов-

ностью к развитию данных способностей у своих учеников. Мы считаем, что, находясь в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью, креативная компетентность может как совпадать, так и расходиться с ней [3].

Следует отметить, что в последнее десятилетие появились работы, развивающие идею креативной компетентности педагога, в частности монография «Креативность как ключевая компетентность педагога» под редакцией М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Т.В. Огородовой [7], в которой креативная компетентность педагога рассматривается как надпрофессиональная компетентность, высшим уровнем проявления которой является «создание педагогом авторского специального инструментария для достижения образовательных результатов, и в первую очередь для формирования у обучающихся надпредметных и надпрофессиональных компетенций» [7, с. 168]. Авторы коллективной монографии рассматривают креативную компетентность как одну из ведущих характеристик, необходимых педагогу. К особенностям креативной компетентности и отдельным проблемам ее формирования обращаются и другие исследователи.

Педагогическая деятельность как творческий процесс вызвала интерес у исследователей всегда. К этой проблеме и проблеме развития творческих способностей школьников в разное время обращались многие ученые-методисты, педагоги и психологи. Из последних публикаций следует отметить работы Т.Г. Браже [1; 2], Е.О. Галицких [6], Н.М. Свириной [11], Е.Р. Ядровской [13], Н.А. Мироновой [9], М.Е. Кудрявцевой [8], И.В. Муштавинской [10] и др. Однако накопленный методикой опыт (несомненно, ценный) не обеспечивает в полной мере профессиональную деятельность учителей, так как не ориентирован на обучение студентов развитию литературно-творческих способностей школьников.

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

*Креативную компетентность студентов-филологов* определим как интегральное многофакторное качество личности, обуславливающее на профессиональной основе развитие литературно-творческих способностей школьников и саморазвитие собственных творческих способностей [4; 5]. В креативной компетентности студента-филолога мы выделяем такие ее *компоненты*, как *аксиологический, мотивационный, когнитивный, операциональный, рефлексивный*. В структуре креативной компетентности проявляется креативная компонента следующих компетенций: филологической (литературоведческой, языковой и лингвистической), культурологической, психолого-педагогической, методической.

Мы определяем следующие критерии сформированности креативной компетентности студентов-филологов: 1. Потребность в *самоактуализации, самореализации, саморазвитии* через профессионально-творческую деятель-

ность. 2. Способность к определению *творческой задачи* для успешного осуществления собственной методической деятельности. 3. Способность студентов к созданию *критического текста* читателя-профессионала. 4. Способность студентов к созданию *художественного и публицистического текста*. 5. Владение *методическим инструментарием* развития литературно-творческих способностей учеников. 6. Способность студентов научить учеников *создавать свой текст читателя-критика* (анализ и интерпретацию художественного текста). 7. Способность студентов научить учеников *создавать свой художественный и публицистический текст*. 8. Способность студентов к *уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределённости* на уроках, во внеклассной работе по предмету.

Мы видим, что формирование креативной компетентности студентов-филологов, – двунаправленный процесс, реализующий как развитие творческих способностей студентов, так и развитие литературно-творческих способностей школьников.

Формирование креативности – процесс гетерохронный и неравномерный. Выделенные нами *стадии формирования креативной компетентности* носят волнообразный, циклический характер: репродуктивная, активизирующая, интегративная, творческая стадии последовательно переходят одна в другую, образуя новое ценностное качество личности.

На *репродуктивной стадии* студент не выходит в своей деятельности за пределы известных ему правил, предпочитает работать по выверенным образцам, «потребляет» знания, не выходя за пределы обозначенных задач, допускает смысловые искажения в понимании текста, в трактовке текста не видит иной интерпретации, не умеет создать свою. На этой стадии способность к самоактуализации выражена слабо.

На *активизирующей стадии* студент знаком с методиками развития литературно-творческих способностей учеников, некоторые из них применил на практике по образцу в сильных классах и, самостоятельно адаптировав их, в классах коррекции, пытается самостоятельно действовать по алгоритмам, знает психолого-педагогические механизмы, стимулирующие развитие литературно-творческих способностей учеников. Высокий уровень подражания с поиском индивидуального стиля деятельности. Студент способен проанализировать свою деятельность в заданном направлении и оформить результаты в виде реферата или доклада. По-прежнему нет выхода на широкое прочтение текста, студент не видит полисмысловую основу текста, затрудняется в создании своего текста, как критического, так и художественного.

На *интегративной стадии* мотивационный компонент проявляется достаточно активно. Студент не допускает смысловых искажений исходного текста, способен вступить в диалог с автором, интерпретаторами, контекстом произведения и при этом создать собственный текст культуры, знает методики развития литературно-творческих способностей, эффективно использует литературоведческий, лингвистический анализ текста, широкий культурологический контекст, предвидит ситуацию, владеет методическим инструментарием, способен выйти в диалоговую позицию с текстом, «другими», самим

собой. Всё ещё затрудняется организовать полилог, изменить свою позицию в результате позитивного влияния «другого». Студент способен не только усваивать готовое знание, но и интегрировать новое.

На *творческой стадии* деятельность студента, с одной стороны, сильно мотивирована потребностью в творчестве как источнике самореализации и самоактуализации, понимаемой как стремление личности развиваться в направлении всё большей сложности, самодостаточности, зрелости и компетентности, с другой стороны, самоактуализируясь, он становится «более творческим». Студент действует эффективно в ситуации неопределенности, не боясь принимать решения, при этом несет ответственность за их реализацию, использует методики развития литературно-творческих способностей, включает в свою деятельность механизмы развития творческих способностей учеников. Он пользуется широким культурологическим контекстом, создавая критический текст, не допускает смысловых искажений в понимании традиционного и новаторского, способен увидеть полисмысловую основу текста, не теряя при этом гедонистического отношения к нему. Наряду с этим, способен создать собственный художественный текст и, понимая уникальность творчества, так или иначе научить учеников создавать свои художественные тексты. Студент понимает, что творчество учителя особое, оно направлено на созидание человека, оно «отпечатывается» на облике учащегося в той или иной мере [12, с. 7] и приобретает особое, педагогическое измерение.

Осваивая учебный материал на лекциях, студенты наглядно убеждаются в действенности креативных технологий, используемых преподавателем:

1. На *лекциях проблемного характера* процесс познания студентов приближается к поисковой исследовательской деятельности. Учебный материал представлен в виде проблемы, ответ на вопрос студенты переживают как интеллектуальное затруднение. Особенность данных лекций – диалогичность. Методические приемы, используемые преподавателем на лекциях подобного рода:

– *«Стирание белых пятен»*. В дисциплине есть ряд нерешенных вопросов. Это один из приемов, заставляющих студентов думать. Один из примеров данного методического приема связан с именем А.И. Мещёвского, поэта, переводчика (ок. 1792 – ок. 1820, Оренбург). Он учился в Московском университетском благородном пансионе, в кругу соучеников выделялся «замечательным дарованием». Дальнейшая судьба поэта реконструируется по отрывочным сведениям. Исследовательская задача для студентов и ученых, которая до сих пор не решена: если в архивных данных Оренбурга, в церковных списках мы найдем точную дату смерти А.И. Мещёвского, то сможем установить авторство некоторых его стихов и переводов.

– *Встречные вопросы*, задающиеся наперед по тому материалу, который предстоит изучить. В этом случае используются приемы технологии чтения и письма для развития критического мышления – двухчастный и трехчастный дневник «Знаю. Хочу знать. Узнал», «Цитата. Комментарий. Вопрос преподавателю».

– *Прием оставления в процессе сообщение информации некоторой незавершенности излагаемой проблемы*, что обеспечивает самостоятельный

творческий поиск со стороны студентов. В качестве примера обратимся к биографии Феофана Прокоповича – крупного политического, церковного, общественного, литературного деятеля Петровской эпохи. Интересный факт: в детстве у него было другое имя, звали его Елизаром, впоследствии ему дали обидное прозвище «обливанец», которое он носил до конца своих дней. С какими событиями в жизни этого выдающегося человека были связаны эти факты? Студенты самостоятельно ищут ответ на этот вопрос. Подобная работа позволяет привлечь внимание студентов к исследовательской деятельности, вызвать интерес к изучаемому периоду времени и личности, являющейся «лицом» времени.

– В проблемных лекциях можно активнее использовать *«сократовский диалог»*, так как он учит студентов находить противоречия и решать их, учит работать с парадоксами. Основные приемы «сократовского диалога» – индукция, дедукция, метафора, приведение к противоречию, его разрешение. Хорошо работает любимый сократовский прием – уступка, когда преподаватель (учитель) становится на сторону студента (ученика). «Сократовский диалог» в настоящее время несколько видоизменился: на занятии учебный материал учителю известен заранее; можно сказать, что истина одному уже ясна. Другой участник диалога, ученик, должен ее узнать, поэтому учитель заранее продумывает серии наводящих вопросов с учетом возможных ответов учеников.

2. *Лекции-визуализации* (предполагают перекодировку вербальной информации в определенный зрительный ряд). Сам термин «визуализация» толкуется как «направленное воображение», «продуктивное воображение». На этих лекциях используются видеофрагменты уроков литературы ведущих учителей города и запись уроков, проведенных студентами на педагогической практике. Перед студентами ставится творческая задача, которая решается несколькими вариантами в ходе лекции.

Следует отметить, что преподаватель на лекциях обращается к интерактивным приемам технологии чтения и письма для развития критического мышления: «толстые» и «тонкие» вопросы, двухчастный и трехчастный дневник, прием «плюс-минус-интересно», «лист взаимооценки».

Практические занятия ориентированы на овладение студентами опытом творческой деятельности и опытом ценностных отношений. На них используются традиционные технологии дифференцированного и группового обучения, а также технологии нетрадиционного обучения: решение кейс-стадии, дебаты, полилог, деловые игры, образовательные путешествия; веб-квесты, буктрейлеры, которые моделируют будущую профессиональную деятельность студентов; технология портфолио.

На практических занятиях студенты убеждаются на собственном опыте в истинности теории, получают в руки инструментарий, с помощью которого осуществляется творческая деятельность, приобретает опыт практического решения творческих задач, вооружаются конкретными приемами коррекции собственной деятельности. На лабораторных занятиях доминируют технологии индивидуального обучения: нетрадиционная технология написания сочинения-ассоциации, сочинения-этюда, эссе. Используется методика разра-



ботки и написания конспекта урока с нетрадиционными технологиями проведения урока. При написании каждого конспекта студентом решается определенная творческая задача. Так в сознании студентов моделируется будущая самостоятельная работа по решению творческой задачи на всех дисциплинах. При изучении курса «Методика обучения литературе» используется авторская методика развития литературно-творческих способностей школьников [5].

Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов способствует профессиональному и личностному росту будущих словесников, обеспечивает развитие их креативности и креативности школьников, с которыми студенты работают на педагогической практике. Системообразующим фактором методической системы формирования креативной компетентности студентов – будущих учителей русского языка и литературы – является курс «Методика обучения литературе» с педагогическими практиками. Когда мы говорим о формировании креативной компетентности студента-филолога, речь идет о другом, более результативном качестве учительской работы.

### Литература

1. *Бражке Т.Г.* О литературе в школе: книга для учителя. СПб.: МИРС, 2008.
2. *Бражке Т.Г.* Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования. СПб.: Тускарора, 2006.
3. *Брякова И.Е.* Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: автореф. дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2010.
4. *Брякова И.Е.* Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: монография. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010.
5. *Брякова И.Е.* Методика развития литературно-творческих способностей школьников в процессе литературного образования // Методика обучения литературе в школе: учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов: в 2 кн. / сост. и общая ред. Н.М. Свириной. Кн. 1. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2021. С. 104–137.
6. *Галицких Е.О.* Мастерские жизнетворчества: монография. Киров, 2016.
7. Креативность как ключевая компетентность педагога: монография / под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Т.В. Огородовой. Ярославль: Индиго, 2013.
8. *Кудрявцева М.Е.* Учитель как субъект творчества: монография. СПб.: Экспресс, 2006.
9. *Миронова Н.А.* Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования: монография. М.: Экон-Информ, 2020.
10. *Муштавинская И.В.* Рефлексивные технологии в обучении взрослых. СПб.: СПб АППО, 2008.
11. *Свирина Н.М.* Методы и способы формирования пространства современного урока // Методика обучения литературе в школе: учебник для

студентов филологических факультетов педагогических вузов: в 2 кн. / сост. и общая ред. Н.М. Свириной. Кн. 2. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2021. С.142–163.

12. *Субетто А.И.* Онтология и феноменология педагогического мастерства. Кн. 1. Тольятти, 1999.

13. *Ядровская Е.Р.* Методика преподавания литературы: уроки в основной школе: учебное пособие. М.: ЮРАЙТ, 2018.

*Л.В. Новикова*  
(г. Москва)

## **К ВОПРОСУ ОБ ИМИТАЦИИ ДИАЛОГА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ**

Многогранность понятия «диалог» позволяет рассматривать его применительно к уроку литературы в разных ракурсах – начиная с диалога как формы устного или письменного обмена репликами между двумя и более субъектами (вопрос одного – ответ другого) и заканчивая диалогом как типом взаимодействия между субъектами общения, специфической формой и организацией коммуникации. Это последнее понимание кажется нам наиболее интересным для осмысления именно в контексте достижений и проблем школьного литературного образования. В широком смысле общение на уроке литературы мыслится, безусловно, как диалогическое. Взаимодействие участников такого диалога тем продуктивнее, чем более последовательны они в реализации желания и умения понимать точку зрения собеседника – с одной стороны, а также желания (!) и умения формулировать собственную – с другой.

В школьной практике наиболее востребованным является формат диалога «учитель – ученик» (наряду с «ученик – ученик», «ученик – класс» и другими). Чаще всего именно обобщенный «учитель» является инициатором коммуникации. В этой роли может выступать собственно учитель, ведущий урок, учебник, содержащий задания по соответствующей теме, сценарий электронного урока с аналогичными заданиями, электронный тест, тема сочинения – обучающего, контрольного, итогового – и пр. Инициатор коммуникации определяет ее смысловое пространство, аспект, учебную задачу, которую выполняет ученик, создавая свое «ответное» высказывание, устное или письменное. Надо также учитывать ситуации, в которых учитель уходит за кулисы диалогического спектакля, то есть непосредственно не участвует в разговоре с учеником, оставляя себе роль режиссера, конструирующего, организующего диалогическое общение других субъектов, и дирижера, управляющего этим общением на этапе реализации.

Современная методика (в том числе ее электронный сегмент) создает огромное пространство возможностей для участника диалога со статусом

«учитель» (и тьютор). Однако более интересным и, что особенно важно, более проблемным сегодня является, на наш взгляд, участие в этом диалоге субъекта со статусом «ученик».

Особое внимание хочется уделить негативным тенденциям, обозначившимся в последнее время в поле диалогического общения на уроке литературы. К счастью, не ими определяется на сегодняшний день общая ситуация учебного коммуникативного взаимодействия собеседников на основе обращения к художественному произведению. Однако не замечать этих тревожных явлений было бы непредусмотрительно. Они не только мешают полноценному диалогу на уроке литературы, но в широком смысле ставят под сомнение перспективы формирования квалифицированного читателя, по определению Н.Н. Светловской, «обладающего читательской самостоятельностью, то есть умеющего видеть в любой книге в первую очередь собеседника, различать собеседников и из огромного их числа выбирать нужного для себя»<sup>1</sup>.

Обратимся к примеру – фрагменту развернутого письменного ответа десятиклассника на вопрос: какую роль в романе «Преступление и наказание» играет рассказ о пребывании Раскольникова на каторге (вторая глава эпилога)?

*«Эта часть играет очень важную роль в романе. В ней рассказывает о том, как Раскольников отбывает наказание на каторге и как Соня поддерживает его. Она навещает его, не перестает верить в то, что все в итоге кончится хорошо. Мы также узнаем, что другие каторжники сначала не любили героя и называли его барином. Они любили Соню. Но когда Раскольников, как будто очнувшись, понял, как дорога ему Соня, эти каторжники стали по-другому к нему относиться. Еще герой видел на каторге страшный фантастический сон, из которого понятно, что если все станут думать о себе как о сверхчеловеке, то мир погибнет. Этот сон тоже важен для понимания характера героя и всего романа.*

*Таким образом, вторая часть эпилога несет важный смысл в произведении».*

Очевидно, что содержательного, осмысленного диалога ни с учителем, который предложил тему для ответа, ни с писателем у школьника не получилось. Видимо, он и не стремился к такому диалогу. Его заменила формальная отписка, не позволяющая даже оценить, прочитан ли роман.

Каков рецепт создания такого рассуждения? Что-то было усвоено на уроке по соответствующей теме, некоторые мысли, возможно, подсказал учебник, но, вероятнее всего, главным источником скудных рассуждений стали сетевые «подсказки» – от краткого содержания произведения до готовых сочинений по традиционным темам. Почему для ваяния своей работы ученик предпочел этот словесный пластилин собственному искреннему размышлению над проблемой? Самый расхожий ответ, который лежит близко и у самих школьников: «классика не цепляет». Так ли это?

---

<sup>1</sup> Теоретические основы читательской деятельности // Справочник.ру // Литература. URL: [https://spravochnick.ru/literatura/teoreticheskie\\_osnovy\\_chitatelskoy\\_deyatelnosti/](https://spravochnick.ru/literatura/teoreticheskie_osnovy_chitatelskoy_deyatelnosti/) (дата обращения: 2.03.2021).

Думается, что дело здесь не только и не столько в том, что ученик XXI века не способен чувствовать, понимать жизнь людей века позапрошлого и поэтому якобы литературная классика стала для него непознаваемо-ветхой стариной. Это утверждение, конечно, тоже не лишено определенных оснований. Однако давайте посмотрим на ситуацию шире. Современный театр не вычеркнул из репертуара ни Софокла, ни Шекспира, картинные галереи не убрали в запасники шедевров Средневековья и Возрождения, в музыкальном пространстве, наряду с бесконечным разнообразием остросовременной музыки, по-прежнему востребованы и Шопен, и Бетховен.

Для человека, владеющего культурой восприятия и интерпретации художественного образа, осознающего степень его условности, для читателя, умеющего считывать не только текстовую, но и затекстовую, и концептуальную информацию, полноценный диалог с автором не сводится к предметно-событийному плану художественного произведения и не определяется им. А для читателя-дилетанта именно этот пласт и оказывается главным. И потому «не-свои» жизненные реалии создают непреодолимый барьер на пути мелкого – на вершок от поверхности – восприятия литературного произведения. Заметим кстати, что в этом смысле художественная литература реализма, к которой принадлежит подавляющее число произведений школьного курса, должна быть даже проще и доступнее для восприятия, чем, например, явления словесного искусства нового века.

Теперь проведем простой эксперимент и предложим авторам этого и подобных сочинений поразмышлять над произведениями современной литературы, герои которых живут в наше время или действуют в будущем, окружены легко узнаваемыми реалиями, мотивации поступков которых близки юным читателям. Будет ли размышление о них отличаться глубиной мысли и чувства? Сможет ли школьник, который не умеет и не хочет рефлексировать, старательно отгораживается от личностно окрашенной интерпретации художественного произведения в принципе, вдруг совершить прорыв в этой области и неожиданно блеснуть читательской и диалогической зрелостью? Наш опыт показывает, что этого не происходит. Умение думать над литературным произведением и участвовать в письменном и устном общении на основе его интерпретации – системное свойство, не мерцающее от случая к случаю.

В чем же причина появления на свет такого сочинения? (Заметим в скобках, что подобное «рассуждение» может быть и устным ответом на вопрос в ходе урока, так что жанровые особенности высказывания в данном случае не играют определяющей роли для его качества.)

Может быть, ученика не задевает за живое проблематика, предложенная для осмысления (к вопросу о далекой непонятной эпохе). Предоставим ему актуальную, простую, близкую по возрасту и реалиям задачу – ответить на вопрос, что, с его точки зрения, помогает человеку преодолевать жизненные трудности, и аргументировать свои мысли, опираясь на литературный пример. Приведем фрагмент работы, написанной на эту тему в рамках подготовки к итоговому сочинению 2020 года:

*«Мне кажется, что человеку легче бывает справиться с трудной жизненной ситуацией, если он не теряет надежды и веры в то, что у него все получится. Надеяться на лучшее и стремиться к достижению цели важно для каждого из нас. Трудности могут быть самыми разными: неудачи в учебе, разочарования в любви и дружбе, предательство близкого человека, внешние обстоятельства, которые мешают человеку жить счастливо и заниматься любимыми делами.*

*Для подтверждения своих слов хочу обратиться к роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Именно надежда помогла героине романа Соне Мармеладовой не погибнуть, оказавшись в нищете, не имея никакой поддержки от отца-пьяницы. Она «пошла по желтому билету», чтобы спасти от голодной смерти маленьких детей. Соня не только не пала духом сама, но и еще нашла в себе силы, чтобы помочь Раскольникову. Она уехала с ним на каторгу, не утратив духовной чистоты и веры в лучшее. Девушка получила второй шанс на счастье – быть рядом с любимым человеком и заботиться о нем».*

Как видим, элемент рассуждения, представленный в сочинении, выглядит примитивным и «ленивым», хотя поле для рефлексии, безусловно, есть. Столь же формален и литературный аргумент, который привел одиннадцатиклассник для подкрепления своих суждений. Примечательно, что ученик был абсолютно свободен в выборе литературного материала, но он предпочел опереться на школьную программу, на роман, относящийся к классике, которая «не цепляет». В диалоге по поводу подобного выбора школьники, как правило, говорят, что они пошли самым простым путем, не требующим от них «лишних усилий»: программные произведения разобраны на уроке, описаны в Интернете, все акценты расставлены и сформулированы в легкодоступных источниках, а «если ты еще и сам честно прочитал текст, то писать о нем будет очень легко, лишь бы пример подошел к теме».

Иными словами, вместо осмысленного глубокого отклика на тему ученики демонстрирует попытку избежать полноценного диалога и подменить его неким эрзацем, грубо слепленным по шаблону без малейших усилий мысли и душевной работы.

Однако вернемся к приведенному фрагменту сочинения. Приходится констатировать, что к завершающему этапу школьного литературного образования его автор, как и многие его сверстники, вполне научился имитировать участие в диалоге. Он дал ответ на вопрос темы, высказал собственное суждение, сделал переход к примеру; обратившись к тексту романа, упомянул героев, события, дал их элементарное толкование; используя для этого обобщенные округлые фразы, благополучно избежал явных фактических ошибок; выполнил требования абзачного членения текста и т.д. При этом очевидно, что его «развернутая реплика» в ответ на вопрос темы никакого глубокого, обдуманного, диалогически ценного содержания не несет и, по сути говоря, становится защитным экраном, как раз и позволяющим спрятаться от искреннего участия в коммуникации на основе обращения к литературному произведению.

Именно эта подмена подлинного диалога сугубо формальным, выхожденным, но правильно оснащенным внешними атрибутами и вызывает сегодня наибольшие опасения. Почему так происходит? Причин, безусловно, множество, диапазон их очень широк. Обратим внимание на некоторые.

Во-первых, это наше горько-знакомое «не читают». Текстцентричность как неотъемлемое, базовое условие диалога в пространстве урока литературы предполагает знание учеником произведения, о котором будет идти разговор. Знание не содержания текста, а именно самого текста, прочитанного и прожитого от слова до слова. Добиться погружения в произведение трудно. Вероятно, на каждом конкретном уроке оно состоится не для всех учеников, и для отдельного взятого школьника по мере изучения им курса литературы тоже наступит не сразу, если вообще наступит. Но это не значит, что оно невозможно и стремиться к нему не стоит.

Автор первого сочинения и еще несколько его одноклассников, написавших столь же безликие, пустые работы, были привлечены к обсуждению этих сочинений в рамках диалога с учителем в жанре интервью:

– Довольны ли вы своим результатом? (*Нет.*)

– В чем видите причины неудачи?

Приведем типичные ответы:

*1. Не читал произведение. 2. Читал некоторые фрагменты произведения. Скучно было читать, начал – и не закончил. 3. Некогда было читать, быстрее посмотреть краткое содержание. 4. В Интернете много сочинений по этому произведению, всегда можно взять что-нибудь оттуда. 5. Произведение прочитал, присутствовал на всех уроках по соответствующей теме. Но нечего было писать, кроме нескольких мыслей из учебника и тетради по литературе. Их и привел.*

Так выглядит на практике «когнитивный инфантилизм» школьников, с которым связана вторая причина разрушения учебного диалога. Он проявляется тем очевиднее, чем старше становится подросток и чем явственнее обозначается несоответствие между ожиданиями, предъявляемыми к нему как участнику диалогического учебного взаимодействия, и его реальной готовностью приложить интеллектуальные и эмоциональные усилия для соответствия этим ожиданиям. Иными словами, многие нынешние старшеклассники комфортно чувствуют себя в ситуации отсутствия духовного и интеллектуального напряжения, тем более если это напряжение обусловлено внешними по отношению к их индивидуальной частной жизни причинами. Закономерно, что они старательно оберегают свой комфорт, избегая любых усилий, кроме необходимых. В таком контексте «взрослость» проблематики многих литературных произведений, входящих в школьную программу, особенно в старших классах, глубина рефлексии и осмысления жизни, воплощенная в них, вызывает у инфантильного читателя растерянность, разочарование и даже отторжение.

Конечно, есть сферы, в которых школьники общаются интенсивно, заинтересованно, с удовольствием. Сегодня это прежде всего сетевое общение (а отнюдь не размышление над писательским словом в учебной ситуации). По данным исследований, отвечая на вопрос о том, чем привлекательно для

них общение в социальных сетях, школьники отмечают, что оно позволяет «скрыть свой реальный образ», «создать свой образ, отличный от реальной жизни»<sup>1</sup>. Наиболее важной характеристикой для подростков являются психологическая безопасность сетевого общения, а также возможность реализовать творческие установки, связанные с самопрезентацией в виртуальном диалоге. Закономерно поэтому, что сфера сетевого общения четко отграничена от общения реального. Современный старшеклассник чутко оберегает непроницаемость границ своего виртуального мира от всего чужого и иного, от всего, что послужило бы основанием для верификации созданного им сетевого образа.

Таким образом, для значительной части учеников, особенно старшеклассников, специфика реального общения на основе обращения к литературному произведению коренным образом отличается от целей и возможностей, которые создают благодаря социальным сетям. Анализ же художественного образа, происходящий в рамках реального учебного диалога, неизменно сопряжен с вербальным самовыражением личности выполняющего его ученика. Законы словесного искусства таковы, что, чем глубже ученик погружается в процесс восприятия и осмысления художественного текста, чем богаче предлагаемая им интерпретация произведения, тем больше в ней звучит он сам, его ценности, мотивации, приоритеты. В диалоге по поводу литературного произведения, если он не подменяется имитацией, не искажается неначитанностью и духовной ленью, неизбежно происходит личностное самораскрытие участников. А на такую искренность готов решиться не каждый. По мере осознания этой закономерности школьники начинают все чаще демонстрировать стремление к закрытости в подобном общении, тяготеют к его формализации.

В старших классах возрастает востребованность возможности «скрыть свой реальный образ» и снижается значимость мотивации «быть самими собой». Сетевой диалог имеет ярко выраженный «игровой характер», предполагает гибкое экспериментальное поведение в воображаемой ситуации и не требует искренности, естественности и ответственности перед собеседником. Таким образом, сетевое общение, властно поглощающее мысли, эмоции и время большинства современных школьников и тоже насквозь диалогичное, задает совершенно другие параметры коммуникации, чем общение в учебно-познавательной ситуации. С этим, на наш взгляд, связана еще одна причина затруднений, возникающих при осуществлении диалога в пространстве урока литературы при изучении художественного произведения. Под давлением традиций виртуального общения реальная коммуникация в определенной степени может утрачивать изначально свойственную ей искренность, личностную открытость, самобытность. Школьники не спешат раскрываться в оффлайн-диалоге, в том числе в диалоге учебном, связанном с участием «внешне-

---

<sup>1</sup> Собкин В.С. Современный подросток в социальных сетях // library.isu.ru: научная библиотека Иркутского государственного университета им. В.Г. Распутина. URL: [http://library.isu.ru/resources/e-library/conf\\_works\\_ISU/psy\\_soderzhanie/B-8.pdf](http://library.isu.ru/resources/e-library/conf_works_ISU/psy_soderzhanie/B-8.pdf) (дата обращения: 27.02.2021).

го» взрослого – учителя. И даже рефлексия по поводу офлайн-коммуникации по преимуществу реализуется не внутри вызвавшей ее ситуации, а в сетевом общении в своих референтных группах.

Как писал классик, «ненавижу всяческую мертвечину, обожаю всяческую жизнь», а жизнь, как известно, всегда предлагает новые вызовы, чем и интересна. Очевидно, что обозначенные нами проблемные зоны – это лишь малая часть вопросов, связанных с организацией и перспективами диалогического общения при изучении литературы. Однако их ясное осознание и разрешение необходимо для того, чтобы преподавание литературы в современной школе было, с одной стороны, созвучно нашему веку, а с другой – позволяло сохранять важнейшие ценностные ориентиры в общении школьника с миром художественного произведения.

### Литература

1. *Король А.Д.* Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. 2007. № 9. С. 18–25.

2. *Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям (по материалам социологического опроса администраторов школ, учителей и учащихся в пилотных регионах проекта ИСО). М.: Центр социологии образования РАО, 2006.

3. *Светловская Н.Н.* Теоретические основы читательской подготовки и практика читательской деятельности // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11–18. URL: [http://pedlib.ru/Books/1/0032/1\\_0032-1.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/1/0032/1_0032-1.shtml#book_page_top) (дата обращения: 1.03.2021).

4. *Тюна В.И., Сергеева (Носкова) В.Б.* Инновационная технология литературного образования школьников: системно-деятельностный подход (статья вторая) // Филологический класс. 2014. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-tehnologiya-literaturnogo-obrazovaniya-shkolnikov-sistemno-deyatelnostnyu-podhod-1>. (дата обращения: 1.03.2021).

*Е.Н. Володина*  
(г. Тюмень)

## ДИАЛОГОВО-СМЫСЛОВЫЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Время, социокультурные изменения и тотальная цифровизация породили понятия «цифровая педагогика», «цифровые» дети, «компьютерное поколение». Дети «цифры» рождаются, как говорят, с гаджетами в руках, у них «другие» мозги, что доказывает, например, нейропсихолог Т.В. Черниговская, они по-иному думают, читают, понимают, говорят, общаются... Как ор-



ганизовать современное филологическое образование, в том числе и «цифровое», чтобы оно было с «человеческим лицом», а значит, ценностным и смыслонагруженным, диалогичным и личностно-развивающим? Как не обесценить в мире «цифры» гуманитарные ценности и смыслы? В этом широком культурно-ценностном поле обсуждаем мы с учителями (и не только филологами: согласитесь, зона заботы и ответственности общая!) на курсах и семинарах стратегические ориентиры и приоритеты развития современного образования в условиях цифровизации. Думаю, не надо доказывать, что вопросы содержания, ценностей и смыслов образования не менее (а может, даже более!) значимы в эпоху «цифровой педагогики» и глобализации, в «век информации», чем освоение новых информационных технологий, образовательных платформ и сервисов. Этот процесс «запускает» механизмы рефлексивного мышления учителя, а глубинное понимание ценностно-смысловых оснований образовательной деятельности, осмысление противоречий, насущных потребностей и проблем педагогической практики инициирует «ревизию» методического багажа, обновление подходов и принципов организации образовательного процесса.

Бытие современных школьников сегодня, согласитесь, преимущественно цифровое, виртуальное, сетевое; каждый из них – активный участник медиатизированной культуры, «культуры потока», мощного, многослойного и неконтролируемого. В ситуации кризиса семьи, в условиях утраты традиций семейного речевого воспитания становление ребенка как личности и читателя происходит прежде всего под мощным влиянием информационной среды, полидискурсивной, динамичной и разнородной, открытой и «безбарьерной», которая часто, к сожалению, лишена необходимых «фильтров» – культурных, этических, языковых. Медиапространство, в горизонтах которого общаются и так или иначе реализуют себя «цифровые» дети, часто наполнено некачественными текстами, текстами-примитивами; виртуальная реальность провоцирует «свернутую», редуцированную коммуникацию, клипово-комиксное восприятие информации, что предопределяет бедность *опыта переживания и проживания текста, тенденцию непонимания и цифровой «аутизм»*, все более утверждающуюся в педагогическом дискурсе. Вот почему современных «компьютерных» детей педагоги призваны учить сегодня *культуре диалога* – с текстами (в том числе новой природы, гипертекстами, медиатекстами), с автором, культурой, нашим временем, другим, собой. А этот диалог невозможен без потребности и умения *читать* и *думать*. Читать вдумчиво, понимая и осмысляя прочитанное, комментируя и исследуя содержание, аргументируя свое мнение, вырабатывая собственную смысловую позицию и рефлексивная в диалогической ситуации смыслообразования, встречи смыслов.

В этой каждодневной кропотливой работе педагогам приходится преодолевать сегодня укоренившуюся привычку «недумания», распространенную среди школьников практику «прогугливания» и бездумного «скачивания» информации без ее осмысления, информационное «потребительство» (А.Г. Асмолов). Вот почему актуальная стратегическая задача филологического образования сегодня – *развитие мышления: дискурсивного* (в то время

как у многих школьников доминирует констатирующее), *дивергентного* (преобладает в большинстве случаев конвергентное), *диалогического и креативного* (тогда как все активнее практикуется, в том числе при подготовке к итоговому сочинению, итоговой аттестации по литературе в форматах ОГЭ и ЕГЭ, фреймовое). Современные школьники активно практикуют (порой весьма результативно) в общении с текстом – как в обучении, так и в оценочных процедурах – фреймы, мыслительные схемы, речевые и смысловые клише («Тропы делают текст ярче / красивее / выразительнее», «Метафора придает произведению образность», «Это несет большую смысловую нагрузку / играет важную художественную роль / имеет особое художественное значение» и т.д.). Использование «умных», «правильных», казалось бы, слов и фраз, не подкрепленных содержательным анализом и текстовыми доказательствами, оборачивается на практике засильем *симулякров*, в основе которых – звуковые оболочки без смысла, форма без содержания.

«Фреймовое» мышление, отражающее, в сущности, шаблонное мировосприятие, стандартизацию понимания и интерпретации текста, задает некую перцептивную и мыслительную схему, блокирует процесс смыслопорождения, ограничивает свободу понимания и творчество. Развитие мышления *диалогического* (М.М. Бахтин) с его ориентацией на Другого, смыслообразующую ситуацию соприкосновения / столкновения смыслов – эффективный способ преодоления «фреймового» мышления и *информационного серфинга* (В.Н. Кутрунов) [1]. Являясь вынужденной защитной реакцией детей в ситуации мультикоммуникации, информационный серфинг становится сегодня доминирующим принципом перцепции и обработки информации, который предопределяет несистемные, эклектичные, фрагментарные знания учеников, стратегию скольжения по волнам смыслов без «погружения», а значит, снижает качество понимания текста и порождает «вольные», «завиральные» смыслы в процессе его интерпретации, оборачивающейся нередко «интеррепацией»...

Технологизированная в основе своей модель современного образования, ориентированная не на понимание, а на овладение информацией (объемы которой все растут) формирует *новый образ ученика* – потребителя, «арендатора» информации, в которой он временно нуждается для достижения ближайшей прагматичной цели – написать итоговое сочинение, ВПР, сдать ОГЭ или ЕГЭ. Отношение к знаниям у многих детей сегодня не ценностное, а потребительское, когда не работают механизмы личностной интериоризации – вот почему оценочные процедуры выявляют их поверхностный, несистемный характер.

Чем отличается информация от знания? Условно говоря, информация – это чужое знание, выраженное в текстовой или иной языковой форме, знание «готовое», лично не освоенное, ценностно не присвоенное, тогда как знание – это информация, наделенная *личностным смыслом*, встроена в *твой* духовный, ценностный мир, ставшая его частью. В личностных смыслах чужая боль переживается как своя, и тогда чувства Татьяны Лариной, Григория Мелехова или Мцыри находят отклик в душе современного читате-

ля, отзываются и побуждают глубинную саморефлексию. Если нет личностной эмпатии и эмоционально-чувственного опыта, не сформирована у ребенка элементарная культура восприятия, не будет и «входа» в чужой текст, понимания чувств и переживаний персонажа или лирического героя, не состоится *диалог смыслов*. И педагог призван помочь ребенку открыть для себя «образ мира, в слове явленный» (Б.Л. Пастернак), пережить и прожить текст как личностно значимое со-бытие, яркое и незабываемое, как вызов и генератор смыслов. Если сложится на уроке ситуация смыслообразования – смыслоосознания – смыслотворчества (по Д.А. Леонтьеву) [2] в процессе анализа произведения в единстве формы и содержания, то произойдет и некое личностное ценностно-смысловое приращение (например, о том, что такое первая любовь – после знакомства с тургеневской одноименной повестью), и обогатится образ мира растущего человека, его духовная вселенная.

Но неформальный, живой диалог с произведением искусства, его автором и героями невозможен, как доказывает практика, если не вернуть на урок книгу, если не звучит слово, культуронагруженное, выразительное, живое, ароматное. Чтобы состоялась встреча ребенка с текстом, личное знакомство с Пушкиным или Достоевским, Солженицыным или Бродским, методически востребованы сегодня, как никогда, уроки-откровения, практикумы, уроки общения, читательские тренинги и т.д. Актуальность этих методических форм урочной и внеурочной деятельности объясняется тем, что в локальном тексто-во-смысловом пространстве легче моделировать ситуацию «погружения» в художественный мир, мотивировать школьников на смысловое чтение и многоакурсную рефлексию, используя в практической деятельности навыки смыслового маркирования, организуя работу с ключевыми словами и опорами, используя лингвистические и культурологические комментарии.

С целью преодоления «фреймового» мышления современных детей, развития культуры восприятия и опыта понимания текста, целесообразно практиковать, на наш взгляд, задания, содержащие алогизм или парадокс, формирующие смыслопоисковую активность обучающихся, создающие ситуацию *когнитивного диссонанса*, например, двумя цитатами одного автора, О.Э. Мандельштама («Неужели я настоящий и действительно смерть придет?») – «Когда б ни смерть, так никогда бы мне не узнать, что я живу...»), и провоцирующие конфликт интерпретационных версий. «Живое» знание, эмоционально окрашенное, «осердеченное», рождается тогда, когда есть *интерес* и *проблема*, когда дети погружены в творческий процесс познания. Тогда урок становится со-размышлением, проверкой гипотез, разрешением познавательных противоречий, поиском ответов на проблемные вопросы (например: кто он, лирический герой раннего Маяковского – «грубый гунн» или тонкая натура с «бабочкой поэтиного сердца?») и шире – на «вечные» вопросы человечества.

Стимулирование личностного отношения – эмоционального, рефлексивного, ценностного – к предметному содержанию, инициирование в общении с текстом «*работы понимания*» (В.П. Зинченко), поддержка и развитие способности к смыслообразованию и интерпретативных умений, разверты-

вание процесса смысловотворчества на уроках и во внеурочном пространстве, в соответствии с чеховской идеей «вечного чтения», обретение опыта осознанности и произвольности (Л.С. Выготский) в разных формах совместной деятельности (читательской, интерпретационной, проектной, социокультурной), в упражнениях и заданиях «на понимание» – необходимые условия личностного ценностного освоения литературного содержания.

Понимание – это, по формуле А.Н. Леонтьева, «осмысление значений» и «означение смыслов». Педагогическая практика, а также устное собеседование в 9 классе и оценочные процедуры на ГИА доказывают, что процесс «означения смыслов» «пробуксовывает» часто просто потому, что школьники не умеют говорить, не имеют достаточного словарного запаса, а следовательно – достаточной речевой практики. Чтобы современные дети не были «безъязыкими», умели в пространстве культурно-ценностного диалога свободно и грамотно выражать себя и свои мысли в устной и письменной формах, методически оправданны образовательные ситуации и задания, актуализирующие развивающий потенциал риторики и коммуникативные компетенции, помогающие преодолевать фреймы, языковые и смысловые клише, формирующие речевую память и побуждающие в собственном тексте вербализовывать личностные смыслы. Личностное участие в разных формах учебного диалога, коммуникативно-ориентированных внеурочных и воспитательных занятиях (проблемная беседа, дискуссия, диспут, дебаты, поэтические «баттлы», семинар, конференция, круглый стол, открытый микрофон, открытая трибуна и т.д.), в проектной, научно-исследовательской деятельности позволяет школьнику развивать и выражать себя в разных ипостасях – как «личность понимающая» и «личность творящая» – мир, текст, социум, себя.

### Литература

1. *Кутрунов В.Н.* Влияние на образование контакта ребенка с информацией // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2017. № 6. С. 85–86.
2. *Леонтьев Д.А.* Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. № 1 (77). С. 104–117.

# ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

*Л.И. Петриева, И.А. Саломадин*  
(г. Ульяновск)

## СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭПОХИ

По мере устойчивого проникновения информационных технологий в систему образования учебный процесс подвергается все большим изменениям, которые позволяют существенно расширить взаимодействие педагогов и учеников. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) кардинально меняют сам подход к обучению литературе, позволяют выстроить принципиально новый диалог между всеми участниками образовательного процесса. Учителям и школьникам доступны новые инструменты: более простые и удобные, наглядные и информативные, менее зависящие от внешней среды.

Современные отечественные и зарубежные исследования [см, например: 2; 6] подтверждают важность ИКТ как полезного инструмента обучения литературе, а также подчеркивают, что важность педагога не уходит, а в сложившихся условиях лишь усиливается. Иными словами, цифровые технологии не могут вытеснить учителя из образовательного процесса не только из-за своего несовершенства, но и потому, что в центре учебного процесса всегда должна быть личность опытного педагога.

В рамках такого рода дискуссий представляется возможным говорить об изучении драмы на уроках литературы, традиционно связанном с живым общением и взаимодействием.

Максимальное погружение в произведение обеспечивает возможность во всех подробностях познакомиться с прекрасными творениями художников, насладиться образцами классической музыки, услышать стихотворения в исполнении профессиональных актеров и даже самих авторов. Цифровые технологии особенно ценны при более близком знакомстве школьников с авторами, — для учителя нет никаких проблем найти портрет того или иного классика в

высоком разрешении, отыскать наиболее интересные и ценные иллюстрации к их произведениям, продумать и составить тесты, посвященные биографии писателей. Таким образом, по мнению авторов методических работ, возможно «повысить интерес к предмету, делая процесс обучения более увлекательным, запоминающимся» [4]. Это особенно важно, учитывая тот факт, что одновременное использование аудио- и видеoinформации повышает эффективность процесса запоминания и усвоения в среднем на 35–40% [3].

Оптимальная интеграция ИКТ в школьный образовательный процесс делает цифровые технологии по-настоящему универсальным для любого типа урока, любого жанра изучаемого произведения. И чтобы продемонстрировать эту универсальность, мы обратимся к наибольшей степени обобщения из предложенных. Итак, роды литературы: лирика, эпос и драма, – максимально отличаются друг от друга и неизменно требуют от учителя постоянного поиска новых форм интеракций с классом.

Так, при изучении лирики школьники смогут лучше усвоить материал, просматривая посвященные изучаемому произведению видеоролики, в которых наряду с текстом и аудиодорожкой будет представлен также и видеоряд, то есть ребенок воспримет произведение почти всеми органами чувств, что благотворно повлияет на его восприятие текста. Для укрепления традиции чтения стихов ученикам можно предложить не просто выучить и декламировать лирическое произведение, но и записать свое выступление, чтобы понять, в каких моментах он сделал правильные акценты, а какие у него не получилось интерпретировать. Для примера можно взять варианты прочтений стихотворений А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновение...» Сергеем Безруковым [5] и «Пророк» Василием Лановым [1]. При анализе произведений можно придерживаться следующего плана:

- Тема произведения и его проблематика.
- Особенности декламации чтеца. Какие акценты расставляет, какие эмоции вкладывает в озвучиваемое, насколько это сочетается с содержанием произведения?
- Как отличается манера исполнения декламаторов? Какие детали произведения упущены чтецом при декламации, что можно исправить или улучшить?

Вывод, к которому мы приводим учеников: разные манеры декламации исполнителей гармонично работают на раскрытие тематического содержания произведений. Эмоциональная манера С. Безрукова так же аутентична любовной тематике, как сдержанная классическая декламация В. Ланового – философской.

При анализе художественного произведения ученики могут использовать возможности компьютера или интерактивной доски, чтобы самостоятельно (но в то же время при участии одноклассников и под контролем учителя): выделять тему, находить, подчеркивать и обозначать рисунками-символами важное и главное в тексте – литературные приемы, признаки явлений и предметов, графические схемы и т.д. Это особенно важно при подготовке учащихся к ОГЭ и ЕГЭ.

Многие классические произведения экранизированы. В качестве примера можно рассмотреть эпизод первой встречи Андрея Болконского с дубом из отечественной экранизации «Войны и мира» 1965 года. В процессе анализа романа Л.Н. Толстого ученикам предлагается соответствующий фрагмент из фильма, и учитель ставит перед учениками такие вопросы:

– Почему дуб, который «старым, сердитым и презрительным уродом стоял между улыбающимися березами», так привлек внимание князя Андрея?

– Какие мысли вызвал у героя этот дуб, «неподвижно, уродливо и упорно» стоявший посреди цветов и травы?

– Почему меняется отношение князя Андрея к дубу в дальнейшем?

– Какие изменения произошли в Андрее Болконском, когда он возвращался из Отрадного?

Проводя параллель между текстом и экранизацией, мы приходим к выводу, что дуб становится здесь символом возрождения. Это подчеркивается и тем, что его восприятие дано сугубо глазами Андрея, оно становится некоторым мерилем морального состояния Болконского. Такой путь изучения эпических произведений дает возможность на уроках литературы использовать выборочно наиболее значимые фрагменты или эпизоды фильма, а также видеоклипы по изучаемой теме.

Что касается драматических произведений, то в отечественной методике сложилась замечательная традиция чтения по ролям. Этот прием достаточно эффективен при погружении в текст, который буквально создан для живой постановки. «Драма живет только на сцене», – писал Н.В. Гоголь М.П. Погодину 20 февраля 1833 г.

ИКТ позволяет расширить этот прием, вдохнуть в него новую жизнь. Например, при изучении комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» ученикам предлагается сделать монтаж эпизода спектакля (для этой работы был выбран спектакль Малого театра, режиссером которого выступил народный артист СССР Ю.М. Соломин), вырезав из него реплики некоторых персонажей. После анализа образов чиновников ученикам предлагается «поучаствовать» в спектакле, играя роли Ляпкина-Тяпкина, Хлопова, Земляники, а реплики городничего останутся в исполнении народного артиста РСФСР А.С. Потапова. Таким образом, школьники смогут в буквальном смысле стать частью настоящего спектакля и побывать на одной «сцене» с профессиональными актерами.

Продолжая тему изучения драматических произведений, представляется возможным привести еще несколько примеров использования компьютерных технологий. Ученикам предлагается просмотреть спектакль с такими условиями: они должны самостоятельно отыскать максимально близкую к тексту постановку, а также зафиксировать моменты, наиболее им понравившиеся для того, чтобы поставить их в классе.

Кроме того, цифровые технологии дают учащимся возможность создавать свои собственные творческие произведения и делиться ими с аудиторией за пределами классной комнаты.

Весь этот инструментарий позволит создать на базе каждой школы и каждого класса единое цифровое творческое пространство под условным на-

званием «Драма 2.0» (в мире цифровых технологий подобной нумерацией отмечается следующая, новая версия программного продукта; постепенно подобное обозначение вышло за пределы цифровой индустрии, например, – Образование 2.0, Наука 2.0); обычно так обозначается развитие нового качества какого-либо явления, в данном контексте – это новый, информационный подход к изучению драмы в школе).

В качестве пилотной площадки может быть использована система Google Classroom, где через создание отдельных веток обсуждения в ленте педагог может предоставить учащимся возможность для дискуссии по пройденному материалу, обмена мнениями и опытом, а также выполнения групповой домашней работы. Учитель мягко управляет ходом такого полилога, лично участвуя в обсуждениях и помогая ученикам разрешать возникающие трудности. Это даст возможность школьникам быть услышанными и приведет к качественному изменению динамики типичного взаимодействия учителя и учеников, что, безусловно, можно назвать одной из самых сильных сторон использования ИКТ. Кроме того, единое информационное пространство «Драма 2.0» может и должно быть использовано для подготовки инсценировок, что является логичным продолжением идеи включения школьников в драматическое искусство.

В частности, в качестве задания с повышенной сложностью для профильных классов или с целью развития уже сложившегося классного драмкружка, представляется возможным коллективное создание небольших драматических произведений на заранее подготовленные учителем темы и с опорой на традиционную теорию драмы. Например, мы можем дать детям задание подготовить спектакль «Литературный бал». В качестве вводных данных мы предоставляем им список персонажей: Печорин, Онегин и Ленский, Анна Каренина, Анна Одинцова, Обломов и т.д. На основании своих знаний о личностях персонажей, их психологии, о внутренних и внешних конфликтах учащиеся моделируют ситуацию общения этих персонажей по всем известным им канонам теории драмы.

Информационные технологии в этой работе станут незаменимым инструментом для создания собственных декораций с помощью интерактивной доски или проектора, подбора музыкального сопровождения, расширения роли автора через озвучание ремарок. Через ИКТ учащиеся смогут создавать свои собственные произведения и делиться ими как с одноклассниками, так и за пределами классной комнаты, – ссылки на постановки можно разместить как в пространстве «Драма 2.0», так и в социальных сетях, где без особого труда можно создать канал или группу, посвященную драматическому кружку.

Важно еще раз отметить, что информационное пространство во всем своем разнообразии форм – от частных методик на отдельных занятиях (как метод с инклюзией «большой» драмы в процесс урока) до интернет-обсуждений и создания собственных произведений – не должно ограничиваться сиюминутными образовательными задачами. Новый формат диалога между учителем и учеником направлен, прежде всего, на мотивацию де-



тей к изучению литературы, формирование литературоведческих, межпредметных и метапредметных компетенций, которые невозможно оставить в стенах класса.

В связи с этим, чтобы избежать появления непредсказуемых учебных проблем, вызванных таким вмешательством, необходимо сделать внедренную систему изучения драматических произведений максимально гибкой и разнообразной. Важно обратить внимание на представленное жанровое разнообразие драмы, сложность тех или иных произведений, теоретической информации, предлагаемой для изучения, а также спектр используемых инструментов и взаимоотношения между учениками. Одним словом, важно пропустить всю деятельность педагога по организации учебно-творческих процессов через призму использования ИКТ, не сводя при этом взаимодействие между учителем и школьниками к чисто методическому или чисто техническому.

В результате данного исследования представляется возможным сделать следующие выводы.

Во-первых, несмотря на то, что учителям рекомендуется использовать ИКТ в учебном процессе (некоторые педагоги относятся с большим энтузиазмом к новым технологиям), возникшие трудности все же остаются значительными. Использование ИКТ при изучении драматургии в качестве творческой практики может оказать существенное влияние на сложившиеся традиции преподавания и потребовать существенных изменений в рабочих программах для успешного внедрения цифровых технологий.

Во-вторых, взаимодействуя с учителем посредством информационных технологий в рамках изучения литературных произведений, учащиеся получают возможность для творческого развития и приобретения новых навыков как в сфере читательской деятельности, так и в сферах сценического мастерства, использовании «цифры» для создания собственных проектов, а также условно-самостоятельного выстраивания групповой работы.

В-третьих, важно проверять компетентность как учителей, так и учащихся в различных областях цифровой грамотности, включая мультимедийные навыки, социальные отношения, коммуникативные навыки и навыки электронного обучения.

В-четвертых, на примере драматических произведений удалось доказать теоретическую и практическую важность внедрения ИКТ в образовательный процесс с целью создания единого комплекса педагогических условий для формирования устойчивой мотивации учащихся к изучению литературы.

### Литература

1. Василий Лановой читает «Пророка» Пушкина. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4NKIWcSgPXM> (дата обращения 25.04.2021).

2. Козловская Л.А. Использование ИКТ на уроках русского языка и литературы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-ikt-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury> (дата обращения 25.04.2021).

3. Лазарева Л.А. Применение в учебной деятельности компьютерных технологий как фактор познавательных интересов младших школьников.

URL: <https://ru.calameo.com/books/00210990880c90614ecda> (дата обращения 25.04.2021).

4. *Окунева Н.Ф.* Использование ИКТ на уроках русского языка и литературы // Школьная педагогика. 2015. № 2 (2). С. 30–32. URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/8/178/> (дата обращения: 25.04.2021).

5. Сергей Безруков читает «Я помню чудное мгновение...» Пушкина. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hQx6xtEdMc4> (дата обращения 25.04.2021).

6. *Locke T., Andrews R.* A systematic review of the impact of ICT on literature-related literacies in English URL: [https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/eng\\_rv3.pdf?ver=2006-03-02-124833-123](https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/eng_rv3.pdf?ver=2006-03-02-124833-123) (дата обращения: 25.04.2021).

*Ж.И. Стрижекурова*  
(г. Москва)

## **ДИАЛОГ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ<sup>1</sup>**

В современной системе образования в России все большую популярность приобретают гуманистические идеи, разработанные отечественными психологами Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым и др., а также идеи «педагогике сотрудничества», внедряемые в практику обучения педагогами-новаторами второй половины XX века Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильиным, М.П. Щетининым, И.П. Волковым, В.Ф. Шаталовым и др. Во многом это связано с обновлением образовательных стандартов, переориентацией современного школьного образования на личностно-ориентированное обучение, с пониманием ценности и уникальности внутреннего мира ребенка и важности формирования нравственных качеств и учебных умений, необходимых человеку для жизни, для продолжения обучения и будущей профессиональной деятельности. Можно сказать, что современная педагогика переживает этап перезагрузки, а также понимания того, что при всем разнообразии современных технологий – информационных, цифровых – они не смогут заменить живого общения учителя с учеником, что роль педагога в деле воспитания и обучения неоспорима.

Особую актуальность тема диалога учителя и ученика приобретает на фоне участвовавших в последнее время трагических событий, разворачиваю-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования РАО». Проект № 073-00007-21-00: «Обновление содержания общего образования». Направление 3: «Организация работы с детьми, испытывающими трудности в обучении».

щихся в школах, участниками и жертвами которых становятся и педагоги, и дети. Прямыми или опосредованными причинами этих преступлений, как правило, являются конфликтные ситуации, возникающие между учащимися и учителями, непонимание между детьми и родителями, разногласия между учениками. Исследования показывают, что далеко не все учителя знакомы с Кодексом профессиональной этики педагога, основанном на Конституции РФ, Законе РФ «Об образовании», общечеловеческих нормах морали и традиционных российских ценностях [14]. В школьных коллективах дети сталкиваются с травлей (буллингом), агрессивным поведением со стороны одноклассников и старших ребят, которые порой чувствуют полную свою безнаказанность.

Все это говорит о необходимости психолого-педагогической работы не только со школьниками, но и с родителями, а также о повышении уровня подготовки в педагогических вузах, обновлении существующих методик, программ, пособий [8; 13], дополнительного просвещения учителей по вопросам педагогической этики и умения взаимодействовать и выстраивать диалог с учениками. Тем более, что нарастание конфликтов и противостояния в мире не способствует улучшению ситуации, а, наоборот, ведет к напряженности в обществе и создает большую психологическую нагрузку для каждого индивида в отдельности.

Как же избежать этого? Как научиться строить отношения между всеми участниками образовательного процесса на основе доверия и взаимопонимания? Как сделать процесс обучения эффективным, при этом избегая давления на ученика? Как решать учебные и внеучебные задачи, не доводя накал стресса до опасных для жизни и здоровья ситуаций? Как помочь детям преодолевать трудности в обучении?

Помочь детям преодолеть трудности коммуникативного характера, научить их взаимопониманию, сотрудничеству, взаимопомощи и сочувствию, найти важные духовно-нравственные основы, позволяющие ориентироваться в сложном, полном противоречий окружающем мире, развить чувство прекрасного через восприятие искусства призваны уроки литературы. Школьникам важно видеть перед собой талантливых, мыслящих, увлеченных своим делом учителей, умеющих заинтересовать своим предметом и помогающих ученикам справиться с возникающими проблемами. В то же время современным детям необходимо дать возможность выразить свое мнение, научить их мыслить, анализировать художественный текст, вести диалог с другими читателями, с самим писателем.

С.Л. Соловейчик в своей статье «Заветные мысли Ушинского» указывает на три главенствующих основания для воспитания, выделяемых знаменитым русским педагогом: любовь к отечеству, которая «дает воспитанию верный ключ к сердцу человека», возможность «приобщаться к духовным высотам своего времени» и наука с той оговоркой, что «технические» знания «сами по себе не имеют воспитательной силы» [11, с. 75–78].

Что же такое диалог в применении к процессу обучения в школе? Как соотносится с этим понятием слово «сотрудничество»?

В педагогической науке рассмотрение проблемы диалога ведется в контексте вопросов коммуникации, общения, связанных с активизацией воображения, восприятием искусства, выражением философских взглядов личности. В кратком словаре дается следующее определение: «Педагогический диалог – 1) особый тип педагогических отношений, построенный на принципах сотрудничества, сотворчества, взаимоуважения и взаимопонимания; 2) специфическая форма общения, предполагающая не только информационную связь субъектов, но и их духовное единение; 3) особая форма педагогического взаимодействия, направленного на решение проблемы» [5, с. 66].

Реализация диалога в учебном процессе является основой творческого сотрудничества современного учителя и ученика, а также эффективным способом преодоления трудностей в обучении: «...Логика развертывания учебного диалога: наличие разных точек зрения (педагог может сам их предусмотреть заранее), возникновение интеллектуального «конфликта» и как следствие – организация дискуссии; осуществление (под руководством учителя) попытки сближения мнений, когда дети формулируют выводы, убедительные для всех» [4, с. 827–828].

Преодоление трудностей в обучении литературе связано, прежде всего, с созданием продуктивных педагогических условий для чтения и изучения художественных текстов.

Согласно исследованиям, по крайней мере, половина школьников считает, что произведения классической литературы, входящие в программу, актуальны и сегодня, читать их необходимо. Тем не менее, они «выражают достаточно негативное отношение к школьным урокам литературы, поскольку считают, что у них нет возможности высказать и обосновать свое мнение, вступить в дискуссию, а потому даже принимаемые ими нравственные и культурные ценности, которые утверждаются в произведениях русской литературы, кажутся навязанными извне, декларируемыми формально» [2, с. 8–9].

Стратегии обучения литературе сегодня должны опираться на современные педагогические технологии, а учителю необходимо идти в ногу со временем, не только знакомясь с новыми книгами и обсуждая их со школьниками, но постоянно обновляя формы работы в зависимости от социокультурной ситуации, запросов общества и психофизических особенностей ученика как участника образовательного процесса.

В школьном преподавании все более активно применяются средства ИКТ в обучении, в том числе технологии искусственного интеллекта. За рубежом, как правило, используется модель смешанного обучения, т.е. учащиеся работают с компьютерной программой, и этот процесс поддерживает тьютор. Работа с обучающими системами помогает учителю в режиме реального времени получить данные о ходе работы, о результатах учащихся и, при необходимости, помочь, уделить внимание отстающим ученикам. Например, в США для работы с текстами и повышения уровня грамотности используется система Write To Learn, которая состоит из двух блоков: Summary Street и

Intellegent Essay Assesor. Задача такого веб-инструмента помочь учащимся изложить содержание прочитанного своими словами, поэтому программа не только оценивает подготовленный учеником текст, но и дает советы по его улучшению. Такая работа побуждает учеников к чтению и запоминанию деталей, описываемых в тексте, пониманию его смысла [12, с. 141].

При изучении художественных произведений и создании собственных сочинений также используют возможности информационных коммуникационных технологий для сотрудничества учащихся из разных стран. Одним из таких средств, используемых в современной отечественной педагогике, является телекоммуникационный проект [6; 10].

Межкультурный диалог в системе образования – «это специально организованное взаимодействие учащихся, представляющих различные культуры. Образовательные концепции, основанные на идее межкультурного диалога, получили в свое время широкое распространение, как в Европе, так и в США, Канаде, Австралии, странах Азии... Цель межкультурного (поликультурного) образования определяется как формирование и развитие *межкультурной компетенции* обучающихся, которая позволяет им успешно осуществлять диалог с представителями других культур» [1, с. 412; 13].

Таким образом, школа должна стать той площадкой, где можно осуществить диалог о прочитанных художественных произведениях, классических и современных. Разрабатываемые методистами книги-навигаторы помогают сориентироваться в потоке детской литературы. Можно порекомендовать «Навигатор по современной детской литературе для детей и подростков» [3] и другие пособия [7]. В них собрана актуальная информация о сайтах детских библиотек и книжных издательств, интернет-журналах, литературных конкурсах, премиях, современных детских писателях и их произведениях.

Помочь детям включиться в диалог на литературную тему могут также и родители. «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» [16, с. 58]. Современные УМК по литературе также нацеливают на сотрудничество детей и родителей в деле освоения литературы; в них предлагаются задания, предполагающие обращение к читательскому опыту взрослых, совместное посещение литературных музеев, обсуждение прочитанных книг [15, с. 7–8].

Все это помогает преодолению трудностей, связанных с коммуникативной сферой (выстраиванию продуктивного общения, коммуникации со сверстниками, учителями, родителями).

Совершенствованию общеучебных и универсальных действий, необходимых для формирования мотивации, развития мышления школьников и их успешного обучения, адаптации и социализации в коллективе способствует групповая работа учащихся, например, исследовательского характера, сотворчество учителя и учащихся в подготовке и создании проектов по литературе.

Это могут быть проекты, в которых участвует весь класс или группа учащихся. Причем формы проектной деятельности могут быть самыми разнообразными в зависимости от возможностей и интересов детей, а также поставленными учебными задачами. Это и выпуск литературной газеты или альманаха, и составление словарика, уточняющего лексическое значение незнакомых слов, встречающихся в произведении (например, терминов морской тематики в повести А.С. Грина «Алые паруса»), и разработка киносценария. Детям, как правило, интересно попробовать себя в каком-то новом интересном деле, в совместной деятельности с учителем. Например, устроить кастинг на роли и подготовить, а далее представить на суд зрителей спектакль по изучаемому произведению, вести тематические книжные выставки, создать мультфильм или песочную анимацию на литературную тему, если кто-то из ребят или сам учитель владеет необходимыми умениями. Выразить свое мнение о прочитанном произведении ребята могут, создавая буктрейлеры под руководством учителя или родителей. Изучая биографию писателя, учащиеся могут познакомить класс с одним из литературных музеев с помощью виртуальной экскурсии и др.

Таким образом, в школьном образовательном процессе сегодня важно умелое сочетание лучших традиций отечественной педагогики и современных образовательных технологий.

### Литература

1. *Аристова М.А., Бердышева Л.Р., Критарова Ж.Н., Стрижекурова Ж.И.* Межкультурный диалог в образовательном пространстве информационной эпохи // *Образовательное пространство в информационную эпоху. Сборник научных трудов: Материалы Международной научно-практической конференции (ЕЕИА-2017) / под ред. С.В. Ивановой. М., 2017.*

2. *Аристова М.А.* Воспитание ценностного отношения к национальной культуре на уроках литературы в условиях современной цифровой образовательной среды // *Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. Владикавказ, 2020.*

3. *Бердышева Л.Р., Мачехина О.Н.* Навигатор по современной литературе для детей и подростков. М.; Ярославль, 2018.

4. *Виноградова Н.Ф.* Начальная школа – школа возможностей // *Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019: Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 04–06 июня 2019 г. / под ред. С.В. Ивановой. М., 2019.*

5. *Краткий словарь современной педагогики / сост. Т.Б. Санжиева, Ю.Г. Резникова, Т.К. Солодухина и др.; под ред. Л.Н. Юмсуновой. 2-е изд., перераб. и доп. Улан-Удэ, 2001.*

6. *Критарова Ж.Н.* Телекоммуникационный проект по литературе в условиях поликультурного образования // *Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. Владикавказ, 2016.*

7. *Кутейникова Н.Е.* Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе: методические рекомендации. М., 2017.
8. *Меркин Г.С.* Проблемы сотворчества на уроках литературы и во внеклассной работе по литературе. Смоленск, 1995.
9. *Романичева Е.С., Пранцова Г.В.* От «тихой радости чтения» – к восторгу сочинительства: монография. М., 2016.
10. *Смирнова С.А.* Телекоммуникационный проект как эффективное средство выявления и развития одаренных школьников // Одаренный ребенок. Научно-практический журнал. 2009. № 4. С. 125–131.
11. *Соловейчик С.Л.* Заветные мысли Ушинского // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2010. № 1. С. 74–78.
12. *Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В.* и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М., 2019.
13. *Фалей М.В.* Педагогическое общение: учебное пособие. Южно-Сахалинск, 2014.
14. *Филиппова Ю.С.* Этика и ее роль в педагогическом общении / Ю.С. Филиппова, О.О. Стальмакова // Вестник научных конференций. 2016. № 4–4(8).
15. *Чертов В.Ф.* Учитель-словесник и ученик на уроке литературы: формы взаимодействия // Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи. XXVI Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 22–23 марта 2018 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019.
16. *Шамчикова В.М.* Актуальные пути приобщения школьников к чтению в условиях информационно-образовательной среды // 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., 2021.
17. *Aristova M.A., Berdysheva L.R., Kritarova Zh.N., Strizhekurova Zh.I.* Intercultural Dialogue In The Education Space Of The Information Age // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS), Moscow, Russia, 07–08 июня 2017 года. Moscow, Russia: Future Academy Future Academy, 2017.

## **РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК МЕТОД СТИМУЛИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО- РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Эффективность освоения школьниками любого вида деятельности во многом зависит от наличия у них мотивации к данному виду деятельности. Наукой накоплен значительный арсенал методов, направленных на развитие положительных мотивов к различным видам деятельности учащихся. Стимулированию речевой деятельности школьников-подростков на уроках развития речи способствует создание ситуаций включения учащихся в речетворчество, то есть учебных речевых ситуаций.

Речевая ситуация определяется в лингвистике как «1) ситуация речи, ситуативный контекст речевого взаимодействия; 2) набор характеристик ситуативного контекста, релевантных (значимых) для речевого поведения участников речевого события, влияющих на выбор ими речевых стратегий, приемов, средств» [5, с. 191]. Т.А. Ладыженской речевая ситуация рассматривается как учебная ситуация, как мотив включения школьников в речевую деятельность, как прием побуждения «учащихся к конкретному высказыванию, близкому тому, которое существует в действительности» [1, с. 117]. Она выделяет две разновидности речевых ситуаций: естественную, содержащую естественные стимулы к речи, и искусственную (воображаемую), которая должна перенести учащегося в другую обстановку, поставить его в другие обстоятельства. Более полное и точное определение учебно-речевой ситуации дал А.А. Леонтьев: «Учебно-речевая ситуация есть совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие в соответствии с коммуникативной задачей» [3, с. 161–162].

Речевые ситуации, возникающие непроизвольно или (чаще) специально предлагаемые на уроках развития речи в 5–8 классах, обусловлены психологическими особенностями подростков. Создание ситуаций, стимулирующих речевую деятельность школьников, дающих им возможность в высказывании проявить себя, «обратить на себя внимание» (А.К. Маркова), отвечает стремлению учащихся данного возраста к общению. К тому же речевые ситуации позволяют подросткам проявить воображение, «чрезмерное развитие фантастики» (В.В. Зеньковский), реализовать коммуникативный аспект в «играх-грезах» (А.В. Мудрик). Включение учащихся этого возраста в речевое общение на литературном материале на специально отведенных уроках речевого развития помогает им овладеть тем или иным жанром речевого высказывания, коммуникативными умениями. Оригинальные формы речевой деятельности создают эмоциональный настрой, побуждающий школьников к речетворчеству.



Каждая речевая ситуация имеет свое содержание, структуру, методику организации, зависит от темы и цели урока, а также конкретного литературного материала, являющегося либо исходным текстом, либо образцом для создания высказывания заданного жанра.

Выделяют несколько способов создания ситуаций общения на уроке: с помощью естественных речевых ситуаций; на основе текстов (учебных и художественных); на основе наглядности (в том числе и мультимедиа); дидактических игр; словесного описания воображаемой ситуации.

Специфика урока литературы (равно как и урока развития речи) диктует определенные требования к учебно-речевым ситуациям:

1. Речевая ситуация должна соответствовать возрастным особенностям, уровню развития учащихся, быть интересной для них.

2. Ситуация должна создавать условие для формирования речевых, коммуникативных и художественно-эстетических умений учащихся.

3. Предлагаемая ситуация должна стимулировать речевую деятельность школьников, побуждать их к созданию речевого высказывания заданного жанра, использованию выразительных, образных средств языка в соответствии с темой и жанром высказывания.

4. Характер и содержание каждой конкретной речевой ситуации определяются особенностями создаваемого учащимися речевого высказывания, а также конкретным литературным материалом.

5. Предлагаемая ситуация должна создавать «креативное поле», возможности для творческого поиска.

Учеными-методистами предприняты попытки классификации учебных речевых ситуаций. «Главный признак», по которому М.С. Соловейчик предлагает разграничивать ситуации, – функция речи и адресат: кому и для чего говорит (пишет) школьник. Вычленены следующие типы речевых ситуаций: «1) рассчитанные на появление у детей потребности поделиться с учителем, с товарищами, близкими своими наблюдениями, впечатлениями, раздумьями; 2) «педагогические», связанные с необходимостью донести до кого-то научные или практические знания, научить чему-либо, объяснить что-то; 3) обеспечивающие элементарный научный поиск, решение какой-то задачи, выход из проблемной ситуации; 4) связанные с необходимостью проинформировать кого-то, сообщить какие-то важные точные сведения; 5) рождающие у детей желание передать свое видение окружающего, свое восприятие мира» [6, с. 290]. Такие типы речевых ситуаций ориентируют на различные стили речи, в рамках которых создаются высказывания.

С.А. Леоновым из всего многообразия искусственно создаваемых речевых ситуаций на уроках литературы выделены три основные группы, «различающиеся отношением к реальной действительности и способами создания»: 1) учебно-дидактические речевые ситуации; 2) речевые ситуации, связанные с гипотетическим изменением социальной функции ученика, но приближенные к условиям реальной действительности; 3) художественно-игровые ситуации, приближенные к формам искусства [2, с. 81–82]. Речевые ситуации всех трех групп вполне могут быть включены в структу-

ру как непосредственно урока литературы, так и урока речевого развития как фрагменты, а ситуации последней группы и *в качестве игровой оболочки урока*.

Конструируемые воображаемые ситуации эффективны, так как позволяют решить ряд психолого-педагогических задач: создать мотивы речевой деятельности, общие для всего класса, обеспечить индивидуальность и самостоятельность речевых действий, поддержать интерес к речетворчеству, «опосредованное управление речевыми действиями через обстоятельства «нереальной действительности» [7].

Однако если говорить об уроках в средних классах, то следует отметить, что предложенная классификация может быть дополнена еще одной группой искусственных ситуаций: *фантастическими речевыми ситуациями*, связанными с неправдоподобной функцией ученика-автора (например, создание высказываний от лица животного, неодушевленного предмета, фантастического существа и т.п.). Такие ситуации представляют большие возможности для полета фантазии подростков, для словотворчества, сюжетостроения, приобретения речевой свободы, коммуникативных умений, а также позволяют проникнуть в художественную структуру произведения (если высказывание создается на основе опорного текста).

Искусственные речевые ситуации отличаются от естественных творческой направленностью, обязательным стимулом к речевой деятельности, поэтому каждая из них по-своему оригинальна. Вместе с тем следует отметить, что в основе любой искусственной ситуации заложена общая «прогностическая модель». В качестве составных частей такой модели можно выделить: 1) общие условия создания речевого высказывания, то есть условия, в которых его предполагается явить – продемонстрировать (творческая работа; школьная газета; вечер юмора); 2) лицо, от имени которого создается высказывание (ученик; бультерьер Снап; корреспондент газеты «Вести леса дремучего» и т.п.); 3) жанр речевого высказывания (рассказ; сказка; характеристика; этюд и т.п.); 4) основная тема, содержание высказывания; 5) цель создания высказывания (например, цель воображаемой речи Гринева на военном совете – убедить присутствующих в необходимости выступить против пугачевского войска); 6) адресат высказывания (реальный: ученики начальных классов; одноклассники; подруга/друг; нереальный: «члены военного совета»; «обитатели леса» и т.п.); 7) предположительный объем речевого произведения.

Предлагаемая прогностическая модель (полностью; в сокращении) может быть использована в процессе работы над созданием речевого высказывания дважды и с разной целью. В первый раз (основной) – для стимулирования речевой деятельности школьников, во второй – как своеобразный «план» и для рецензирования учащимися речевых произведений своих одноклассников, и для совершенствования автором (учеником) написанного.

Представим некоторые из перечисленных речевых ситуаций в условиях обучения школьников созданию речевых высказываний разных литературных и литературно-критических жанров на уроках развития речи.

Примером учебно-дидактических речевых ситуаций (в условиях системы лично ориентированного обучения) может служить работа с карточками, ориентирующими на создание «промежуточных» речевых высказываний. Карточки-задания (одинаковые или разные по содержанию) предлагаются группам (реже – индивидуально) на этапе подготовки к созданию высказывания в литературно-критическом жанре. Задания могут быть различными: 1) дать оценку высказыванию известного лица, выразить собственную позицию по данному вопросу; 2) сопоставить разные взгляды на одну проблему; 3) познакомиться с трактовкой литературного явления, выполнить на ее основе какое-то задание; 4) составить план высказывания (или отдельной его части); 5) составить высказывание на основе ориентирующих вопросов.

При работе по карточкам-заданиям учащиеся могут (в соответствии с технологиями лично ориентированного обучения) выполнять задание либо всей группой, либо каждый из учеников выполняет отдельную часть задания, затем все части «сводятся» членами группы воедино. Выступая, лидер группы (или любой из ее членов) может прочесть задание, передать его своими словами, процитировать отдельные фрагменты материала карточки для сопровождения некоторых положений высказывания.

Так, на уроке развития речи, цель которого научить школьников создавать речевое высказывание в жанре характеристики литературного персонажа («Образ Хлестакова в комедии Н.В. Гоголя “Ревизор”»), возможны такие ситуативные речевые задания (по группам).

#### Карточка-задание

• Познакомьтесь с характеристикой Хлестакова, данной ему писателем В.В. Набоковым. Подтвердите справедливость такой характеристики или выразите свое несогласие с ней.

«Хлестаков – мечтательный, инфантильный мошенник. <...>

Сама фамилия Хлестаков гениально придумана, потому что у русского уха она создает ощущение легкости, бездумности, болтовни, свиста тонкой тросточки, шлепанья об стол карт, бахвальства шалопая и удалства покорителя сердец (за вычетом способности довершить и это и любое другое предприятие). Хлестаков порхает по пьесе, не желая толком понимать, какой он поднял переполох, и жадно старается урвать все, что подкидывает ему счастливый случай. Он добрая душа, по-своему мечтатель и наделен неким обманчивым обаянием, изяществом повесы, услаждающим дам... Он беспредельно и упоительно вульгарен...» [4, с. 66, 68].

1. О каких качествах характера, по мнению В.В. Набокова, «говорит» фамилия героя? Согласны ли вы с подобными выводами? Что вам слышится в фамилии героя?

2. Обратите внимание на три последних предложения в набоковской оценке Хлестакова, сопоставьте характеристики, содержащиеся в них. Чем, по-вашему, можно объяснить «сочетание несочетаемого» в характере героя: «добрая душа», «по-своему мечтатель» – «беспредельно и упоительно вульгарен»? Обратитесь к тексту комедии.

Учебно-речевые задания подобного рода побуждают учащихся высказаться по поводу суждения критика. (Работа с литературно-критическим материалом – одна из особенностей предлагаемой нами методики уроков развития речи, на которых школьники обучаются созданию речевых высказываний в литературно-критическом жанре.) Для доказательства справедливости высказывания или опровержения его учащимся предлагается обратиться к комедии, которая в данном случае является исходным текстом для создания речевого высказывания в литературно-критическом жанре. Формулировка вопросов направляет ход речевой деятельности школьников, стимулирует создание развернутого высказывания-рассуждения. Оценка, высказанная Набоковым, как правило, принимается, свою позицию учащиеся подкрепляют доказательствами из текста пьесы. В речь школьников органически входят некоторые выражения писателя-критика («мечтательный, инфантильный мошенник»; «наделен обманчивым обаянием»; «беспредельно и упоительно вульгарен»), что расширяет набор лексических средств, необходимых для психологической характеристики героя. Предложенное ситуативное задание активизирует общение школьников, дает материал для создания заданного речевого высказывания, а также повышает интерес к художественному тексту.

Бесспорно, учебно-дидактические речевые ситуации эффективны при обучении учащихся 5–8 классов созданию речевых высказываний разных жанров (при создании высказываний литературно-критических жанров такие ситуации являются доминирующими). Вместе с тем школьники-подростки находятся под влиянием приключенческих и фантастических сюжетов, «игргрез», так любимых ими в момент уединения, а также увлекательных игр, которые способствуют общению. Все это создает благоприятные условия для введения в урок развития речи речевых ситуаций других групп.

Одной из фантастических речевых ситуаций, стимулирующих речевую активность на уроке развития речи, может стать ситуация, содержание которой ориентирует учащихся на создание высказывания от лица животного, то есть на выступление в несвойственной человеку функции. Именно такая ситуация была предложена шестиклассникам.

Развернутая фантастическая речевая ситуация следовала после значительной подготовительной работы, включающей в себя анализ образцовых художественных текстов, в которых повествование ведется от лица собаки, направленный анализ рассказа Э. Сетона-Томпсона «Снап», языковую подготовку. Содержание развернутой фантастической ситуации (на уроках литературы она может быть не многошаговой), например, таково: «Создайте речевое высказывание в жанре рассказа от лица бультерьера Снапа. Представьте: Снап в доме своего прежнего хозяина, лежит у его ног. Наконец он начинает свой рассказ. Основная его тема – первая встреча с новым хозяином. Снап, стремясь убедить прежнего хозяина в своей верности, рассказывает, как он не принимал «этого лицемера», нового хозяина, какие чувства испытывал во время встречи с ним, как вел себя, чтобы выразить презрение».

Но содержание ситуации может «звучать» иначе, более лаконично: «Создайте речевое высказывание от лица Снапа. Жанр высказывания – рас-

сказ. Основная его тема – чувства и поведение бультерьера во время первой встречи с новым хозяином. Адресат высказывания – прежний хозяин. Цель рассказчика – убедить прежнего хозяина в своей преданности». Несмотря на «сдержанность» второй вариант тем не менее представляет учащимся большую свободу для речетворчества: автор сам волен придумать условия, в которых Снап ведет свой рассказ.

Таким образом, опираясь на прогностическую модель ситуации и учитывая при этом уровень знаний учащихся, их отношение и способности к речевой деятельности, особенности художественного текста, являющегося исходным для создания речевого высказывания, учитель определяет, каким (насколько полным) должно быть содержание речевой ситуации. При любом наполнении содержания речевая ситуация в определенной степени стимулирует речевую деятельность школьников, создает условия для творческого поиска, способствует постижению законов художественного творчества, формирует коммуникативные умения.

### Литература

1. *Ладыженская Т.А.* Система обучения сочинениям в 4–8 кл. М.: Педагогика, 1974.

2. *Леонов С.А.* Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах: Методические приемы творческого изучения литературы: учебное пособие. М.: Флинта; Наука, 1999.

3. *Леонтьев А.А.* К определению речевой ситуации // *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / А.А. Леонтьев, сост.* М.: Русский язык, 1991.

4. *Набоков В.В.* Лекции по русской литературе: Пер. с англ. Предисловие Ив. Толстого. М.: Независимая газета, 1996.

5. Педагогическое речеведение: словарь-справочник. Изд. 2-е / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. М.: Флинта; Наука, 1998.

6. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учебное пособие / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.; под ред. М.С. Соловейчик. 3-е изд. М.: Академия, 1997.

7. *Сергеева О.Е.* К вопросу об условиях обучения речевому общению на иностранном языке в неязыковых вузах // *Гуманитарный вестник.* 2015. Вып. 5. ULR: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/247.html> (дата обращения: 02.03.2021).

## **ЦЕННОСТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ПУТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ СОТВОРЧЕСТВА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ А.С. ПУШКИНА «УЗНИК» И КАЛМЫЦКОЙ СКАЗКИ ИЗ РОМАНА «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»)**

Наиболее продуктивной формой общения на уроке литературы является сотворчество – «естественный, адекватный природе искусства слова, сложный, многогранный психологический процесс, основанный на психических законах осознания, восприятия, освоения человеком окружающей действительности, включает все виды психической, психологической и познавательной сторон жизни человека» [6, с. 5].

Важным условием реализации идеи сотворчества является организация коллективно-творческих дел (КТД) (разработка учащимися сценарных планов уроков, макетов литературных выставок и экспозиций, сценарно-тематических планов предметной недели литературы или школьного литературного праздника; занятия факультатива по русскому языку, кружка изобразительного искусства, связанного с тематикой КТД; классные экскурсии, конкурсы в форме игры-путешествия, выпуск номеров «Литературной газеты»; проведение гала-концерта, подводящего итоги совместной деятельности с поощрением победителей и родителей учащихся, принимавших участие в КТД, издания книжек-самоделок, выставки поделок, фотографий, рисунков и др.) [3].

Работа в режиме сотворчества содействует установлению межпредметных связей с русским языком, историей и другими учебными дисциплинами, воспитанию эстетического вкуса учащихся, развитию навыков художественной коммуникации, осуществляющейся в процессе постижения смысла художественного произведения, его изучения в историческом и культурном контекстах.

В процессе сотворчества меняется и позиция учителя, который консультирует учащихся и оказывает им психологическую помощь, содействующую пробуждению творческой активности, созданию условий для свободного обмена мнениями и равноправного взаимодействия; происходит формирование классного коллектива, в котором межличностные отношения обусловлены: а) наличием совместной деятельности (единая цель; самоуправление и соуправление; распределение обязанностей; равноправные межличностные отношения); б) творческой направленностью совместной деятельности (атмосфера свободного творчества, в процессе которого осуществляется создание новых ценностей); в) совершенствованием умений и

навыков в процессе самопознания и самореализации (коммуникативных, рефлексивных, культурных).

Таким образом, целью сотворчества является исследование творческого потенциала учащихся, позволяющее составить перспективную карту включения ученика в учебную деятельность.

Содержание перспективной карты урока составляют виды деятельности учителя и учащихся а) на подготовительном этапе; б) в ходе ценностного исследования на уроке; в) в процессе самостоятельной работы (конструирование письменных высказываний с опорой на тезисы, сформулированные на уроке).

*Подготовительный этап* предполагает выполнение заданий, направленных на осмысление первоначальных представлений о самостоятельно прочитанном произведении.

Например, в ходе подготовки к уроку – анализу стихотворения А.С. Пушкина «Узник» учащиеся выполняют следующие задания:

1. *Подчеркните слово или несколько слов, которыми можно обозначить тему стихотворения А.С. Пушкина «Узник». Мотивируйте свой выбор.*

Человек, воля, свобода, произвол, гордыня.

2. *Подчеркните контекстные значения слова «свобода».*

1. Отсутствие политического и экономического гнета, стеснений и ограничений в общественной жизни. 2. Государственная независимость, суверенитет. 3. Отсутствие крепостной зависимости, рабства. Освобождение от крепостной зависимости, рабства. 4. Состояние того, кто не находится в заключении, под арестом, в неволе. 5. Отсутствие зависимости от кого-либо, возможность располагать собою по собственному усмотрению, желанию. 6. Отсутствие запретов, ограничений. 7. Избавление от чего-либо стесняющего, связывающего, тяготеющего над кем-либо. 8. Возможность проявления субъектом своей воли в условиях осознания законов развития природы и общества (в философии). 9. Легкость, отсутствие затруднений. Естественность, непринужденность (в позе, движениях и т.п.). 10. Простота, непринужденность, отсутствие натянутости (в поведении, обращении и т.п.). 11. Излишняя непринужденность, развязность. 12. *разг.* Раздолье, простор, воля. 12. *разг.* Незаполненное трудом, занятиями время; досуг<sup>1</sup>.

3. *В синонимическом ряду подчеркните одной чертой слова, имеющие негативный смысл; двумя чертами – позитивный:* свобода, воля; независимость; простор; простота; легкость; вольность; естественность; непосредственность; вольная жизнь; раскованность; непринужденность; раздолье; развязность.

4. *Подчеркните одной чертой пословицы, имеющие негативный смысл; двумя чертами – позитивный:* «дай себе волю, заведет тебя в лихую долю»; «воля портит, а неволя учит»; «воля губит, неволя изводит»; «своя воля

---

<sup>1</sup> Большой толковый словарь. URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?ab=x&bts=x&lv=x&sin=x&word=%D1%81%D0%B2%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%B4%D0%B0> (дата обращения 02.03.2021).

страшнее неволи»; «золотая волюшка милее всего»; «вольность всего лучше, плохая воля все-таки лучше неволи».

5. *Запишите однокоренные слова к слову «воля». Какую смысловую нагрузку несет в себе это понятие?*

Выполнив эти задания, учащиеся получают первоначальное представление о двойственной сущности понятий «свобода» и «воля», которое будет расширено и углублено в процессе реализации цели урока (определить художественную идею стихотворения, проявляющуюся в позиции автора, воспринимающего свободу как осознанное убеждение, результат жизненного опыта человека, способного сделать нравственный выбор; преодолеть стремление к отождествлению «свободы» и «моральной вседозволенности», иррациональной слепой «воли», приводящей к деградации и уничтожению).

На подготовительном этапе предусмотрено групповое задание, предполагающее создание анимационного фильма по калмыцкой сказке из романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка». В рамках КТД, к которому могут быть привлечены преподаватели МХК, информатики и др., участники проекта распределяют обязанности «программиста», «библиотекаря», «искусствоведа», «художника», «аниматора», «редактора», «мифолога»; разрабатывают сценарный план видеofilmа и обсуждают пути его реализации. Представление фильма на уроке может сопровождаться комментариями, касающимися художественной идеи калмыцкой сказки. В основу презентации или видеofilmа может быть положен видеофрагмент романа<sup>1</sup>.

После просмотра фильма инициативная группа организует дискуссию, дидактические функции которой связаны а) с *задачами конкретно-содержательного плана* (осознание противоречий, трудностей, связанных с проблемой свободы и воли; актуализация ранее полученных знаний; творческое переосмысление возможностей их применения, включения их в новый контекст и т.д.); б) *задачами организации взаимодействия в классе* (распределение ролей в инициативной группе; выполнение коллективной задачи; согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего подхода; соблюдение специально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности и др.) [2, с. 184].

Условием эффективности дискуссии является самостоятельность в предметной подготовке, распределении функций ее участников, планировании процесса общения как взаимодействия, включающего высказывания, выслушивание, а также использование невербальных выразительных средств.

Инициативная группа формулирует вопросы, подбирает необходимые материалы, которые могут содержать дополнительную информацию, содействующую достижению целей дискуссии.

Дидактическим ориентиром дискуссии является *проблемность* и *строгая последовательность этапов*: а) поиск и определение проблемы; б) формулировку проблемы в ходе группового анализа и обсуждения; в) анализ

---

<sup>1</sup> Отрывок из романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка». URL: [https://www.youtube.com/watch?v=nidPDdrQP\\_k](https://www.youtube.com/watch?v=nidPDdrQP_k). (дата обращения 02.03.2021).



проблемы с целью выявления связанных с ней фактов и обстоятельств; г) поиск решения проблемы (сбор информации, обсуждение различных точек зрения, достижение консенсуса); д) осмысление информации с целью аргументированного изложения, формулирование выводов, их обсуждение и проверка и др.

Работа на уроке осуществляется в процессе реализации компонентов ценностного исследования (I–VI).

*I. Актуализация наивно-реалистических представлений о свободе как гуманистической доминанте стихотворения в процессе озвучивания ответов на вопросы анкеты.*

*Какими словами можно обозначить тему стихотворения А.С. Пушкина «Узник»? Мотивируйте свой выбор.*

*Назовите контекстные значения слова «свобода». Какие слова в синонимическом ряду имеют позитивный и негативный смысл. Какие пословицы, включающие слово «воля», имеют позитивный, а какие – негативный смысл?*

*Назовите однокоренные слова к слову «воля». Какую смысловую нагрузку они имеют? Какова сущность понятий «воля» и «свобода»?*

*II. Анализ стихотворения, включающий составление комментария первой строфы; определение особенностей пространства темницы; двойственной сущности образов ветра и орла как положительных символов и олицетворений гордыни и вседозволенности; сходства лирического героя и лирического персонажа (орла), проявляющегося на уровне интонации стихотворения; лексического значения слова «гуляем» как носителя негативного смысла; функций местоимения «я» в третьей строфе и многоточий в финале стихотворения.*

*Слово учителя.* В 1822 г. Пушкин глубоко задумался о природе власти вообще и о царского самодержавия в частности. Думал он и о двуглавом орле – символе, чреватом противоречиями. В это время он особенно остро переживал состояние одиночества. В письме брату 24 января 1822 г. А.С. Пушкин писал: «Представь себе, что до моей пустыни не доходит ни один дружний голос – что друзья мои как нарочно решились оправдать элегическую мою мизантропию – и это состояние несносно»<sup>1</sup>. Ощущение несвободы, которое испытывал поэт в этот период, нашло отражение в стихотворении «Узник».

*Каковы особенности пространства темницы? Запишите комментарии первого стиха первой строфы.*

<b>Особенности художественного пространства</b>	
«Сижу»	Нет движения
«За решеткой»	Нет свободы
«В темнице сырой»	Нет света и тепла

<sup>1</sup> Пушкин А.С. Собр. соч.: в 10 т. Т. 9. Л.С. Пушкину 24 января 1822 г. Из Кишинева в Петербург. URL: [https://rvb.ru/pushkin/01text/10letters/1815\\_30/01text/1822/1208\\_25.htm](https://rvb.ru/pushkin/01text/10letters/1815_30/01text/1822/1208_25.htm). (дата обращения 02.03.2021).

*Слово учителя.* «В библейской метафорике орел служит воплощением божественной любви, силы и мощи, юности и бодрости духа, но также и гордыни (последнее значение соответствует роли этих птиц в средневековой легенде об Александре Македонском, пытавшемся достичь неба с помощью двух орлов). Орел служит в средние века символом крещения, а также вознесения; углублению религиозно-дидактического смысла орла как знака возвышенно-пламенной религиозной любви способствуют также легенды об орле, имеющем обычай возносить птенцов к солнцу, а также сверхъестественной стойкости зрения птицы (которая якобы может созерцать дневное светило без ущерба для глаз). Орел является символом евангелиста Иоанна и одним из «четырех апокалиптических зверей», а в эмблематике – атрибутом зрения (в аллегории пяти чувств), гордыни» [5, с. 260].

*Какое значение приобретает образ орла в стихотворении?*

*Лексическая работа*

Гордыня – один из смертных грехов, преувеличенно высокое мнение о себе и пренебрежение к другим.

*Каковы особенности интонации начала стихотворения?*

*Слово учителя.* В черновом автографе знаки препинания в соответствующем месте не проставлены. А.С. Пушкин, всегда тщательно правивший свои произведения, таким образом подчеркнул значение зачина для понимания образа орла и узника, объединив их.

*Как называет орла лирический герой? В чем проявляется сходство лирического героя и лирического персонажа (орла)?*

*Прочитайте выразительно первую строфу стихотворения «Узник». Назовите повторяющиеся гласные звуки в рифмах. Какое настроение воссоздано при помощи повтора?*

*Слово учителя.* Единство «орла» и «узника», выраженное на интонационном уровне, позволяет рассматривать эти образы как единую сущность, однако для орла естественно клевать “кровавую пищу”, а для человека – это значит совершить преступление, ведущее к нравственной гибели.

*Назовите повторяющиеся гласные звуки в рифмах третьей строфы? Какое настроение воссоздано при помощи повтора? Из третьей строфы выпишите слова, воссоздающие особенности пространства. Каково символическое значение образа ветра в третьей строфе?*

*Индивидуальное сообщение.* «Образ ветра имеет двойственную сущность. Во многих мифологиях, в частности в кельтской, дуновение наделяется магической функцией: дуновение друида разрушает вражеские укрепления, обращает врагов в камни и т. п. Известно применение дыхания изо рта ко рту, через бычий или бараний рог и т. п. в магической практике множества народов с целью изгнания злых духов. Ветер большой мощи сам по себе ассоциируется в мифологиях с грубыми хаотическими силами, сферой деятельности титанов и киклопов, что отразилось в греческих представлениях об Эоловой пещере как о подземном жилище ветров. Однако как дуновение-дыхание ветер связан и с противоположного характера представлениями. Так, сильный ветер (ураган, буря) является вестником Божественного откоро-

вения, – Бог отвечает Иову из бури, в грозе и буре получает откровение Иоанн Богослов; традиция эта продолжена и в Новом завете, где языки огня духа приносит апостолам «несущийся сильный ветер» (Деян. 2, 2–3). Ветер, кроме того, является светоносным океаном (китайская стихия ци); по ветру как легкой, духовной субстанции прилетают крылатые божественные вестники – ангелы, однако тот же ветер служит в иудео-христианстве местопребыванием и демонизированных крылатых существ (ср. представления о Люцифере как «князе воздушном»). Ветер рисуется как обиталище множества духов; среди них помещают и души умерших людей» [4, с. 241].

*Каково лексическое значение слова «гуляем»?*

*Лексическая работа.*

Гулять, гуливать, разгуливать, прогуливаться, прохаживаться, проминаясь; ходить, иногда и ездить, без дела, для прогулки, отдыха, движенья. || Быть без дела; праздным; ничем путным не заниматься, лентяить [1, с. 407].

*Какую роль играет местоимение «я» в третьей строфе? Какую функцию выполняют многоточия в финале стихотворения?*

**III. Выявление ценностной проблемы и выбор вариантов ее решения.**

*Слово учителя.* Благодаря орлу лирический герой открывает для себя другое пространство, полное ветра, морского простора, высокого неба, начинает испытывать душевную жажду свободы, но пока еще не ощущает “духовной жажды”, чувствуя скрытую опасность, таящуюся в “кровавой пище”; пространстве, полном ветра, где обитает орёл, и не получает ответа на вопросы, которые его волнуют. В речи «орла» приоткрывается цель всякой воли (своеволия, гордыни): лирический персонаж стремится к преодолению ограничений, к безраздельной, не ограниченной ничем власти («Туда, где гуляем лишь ветер... да я!..»).

**IV. Определение различных аспектов ценностной ситуации в процессе диалогизации.**

Что человек будет делать с желанной свободой? Для чего она дана человеку? Каково предназначение человека, в чем смысл его существования? Можно ли найти ответы на эти вопросы в призыве орла к лирическому герою?

Большинство учащихся дает отрицательный ответ.

**V. Рефлексия и прогнозирование результативности путей разрешения ценностной ситуации в процессе просмотра фильма по калмыцкой сказке и дискуссии о свободе и воле.**

*Слово учителя.* Ефим Григорьевич Эткинд – филолог, историк литературы, переводчик европейской поэзии, утверждает, что в 1822 г. в сознании А.С. Пушкина наступает перелом, связанный не только с взрослением поэта, но и с разочарованием в европейских революционных идеях. Позиция автора в раскрывается в образе “кровавая пища”, который является «предвестником» фразы Петруши Гринева, героя романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка»: “Не приведи Бог видеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный”. «Узник» является зерном, из которого «выросло» это произведение. Сказкой об Орле и Вороне завершается кульминационная в сюжете романа глава XI «Мятежная слобода».

Просмотр фильма<sup>1</sup>.

Этапы дискуссии.

1. *Определение проблемы.*

*Каковы функции образов героев сказки?*

*Сообщение «мифолога».*

Образ ворона имеет двойственную сущность: «Ворон хтоничен, демоничен, связан с царством мертвых и со смертью, с кровавой битвой (особое развитие получает мотив выклевывания вороном глаз у жертвы), выступает вестником зла. Поскольку ворон в поисках пищи копается в земле, он связывается и с нею; как всякая птица, ворон ассоциируется с небом. Связь ворона с этими тремя сферами определяет то, что он наделяется шаманским могуществом и выполняет посреднические функции между мирами – небом, землёй, загробным (подземным или заморским) царством, являясь, таким образом, медиатором между верхом и низом. Ворон воспринимается как посредник между мудростью и глупостью. Выступающий в мифах как существо двойной антропо-зооморфной природы, ворон выполняет медиативную функцию между человеческим и животным. Как культурный герой ворон осуществляет медиацию в оппозиции природы и культуры» [4, с. 245].

*Что объединяет лирического персонажа стихотворения «Узник» и героя сказки – орла? Олицетворением каких понятий являются орёл и ворон в сказке? Каков смысл такого противопоставления?*

2. *Формулировка проблемы в ходе группового анализа и обсуждения.*

Какой вопрос не поставлен автором по отношению как к героям его сказки-притчи, так и по отношению к главным героям романа? Кто прав?

3. *Анализ проблемы с целью выявления связанных с ней фактов и обстоятельств.*

После вопроса Пугачева: «Какова калмыцкая сказка?» – следует ответ Гринёва.

«Затейлива, – отвечал я ему. – Но жить убийством и разбоем значит по мне клевать мертвечину. Пугачев посмотрел на меня с удивлением и ничего не отвечал. Оба мы замолчали, погружаясь каждый в свои размышления» [7, с. 590].

*Как воспринял Гринев вопрос Пугачева? О чем свидетельствует ответ Гринёва? Какой вопрос незримо присутствует в калмыцкой сказке? Каково смысловое наполнение эпиграфа к роману? Почему Гринев «не понял» сказку Пугачева?*

4. *Поиск решения проблемы*

*Какой смысл приобретает местоимение «мы» в пугачевской сказке («Орел подумал: давай попробуем и мы питаться тем же»)? Какое смысловое наполнение приобретает образ орла в сказке и стихотворении А.С. Пушкина «Узник»? Следует ли отождествлять понятия «свобода» и «воля»?*

5. *Осмысление информации; формулирование выводов, их обсуждение.*

---

<sup>1</sup> Отрывок из романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка». URL: [https://www.youtube.com/watch?v=nidPDdrQP\\_k](https://www.youtube.com/watch?v=nidPDdrQP_k). (дата обращения 02.03.2021)

*Почему Пугачеву не удалось обрести подлинную свободу? Почему Гринев в каждой ситуации остается внутренне свободным?*

*VI. Предвидение возможных ошибок ценностного решения и поиск вариантов их исправления в ходе создания письменного высказывания – продолжения фразы («Теперь я понимаю...»).*

*Примерный ответ: «Теперь я понимаю, что художественная идея стихотворения и калмыцкой сказки находит отражение в позиции автора, воспринимающего свободу как осознанное убеждение, результат жизненного опыта человека, преодолевшего стремление к отождествлению «свободы» и «воли». Настоящая свобода заключается в умении оставаться свободным внутренне, следуя законам чести и долга».*

Таким образом, в процессе ценностного исследования в рамках сотворчества как коллективной творческой деятельности, направленной на решение теоретических и практических задач и предполагающей взаимообусловленность развития субъектов взаимодействия в целостном образовательном процессе, осуществляется достижение результатов: *предметных* (умение понимать и формулировать тему, идею, нравственный пафос литературного произведения; характеризовать героев, сопоставлять героев одного или нескольких произведений); *метапредметных* (воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления); *личностных* («развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам») [8].

## Литература

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. А–З. М., 1955.
2. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.
3. *Меркин Г.С.* Проблема сотворчества на уроках и во внеклассной работе по литературе. Смоленск, 1995.
4. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. Т. 1. А–К. 2-е изд. М., 1994.
5. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. Т. 2. К–Я. 2-е изд. М., 1994.
6. *Поликарпова Е.М.* Урок литературы – сотворчество: монография. Якутск, 2011.
7. *Пушкин А.С.* Избранные сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Художественная литература, 1978.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011.

## **ПРЕТВОРЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ДРУГИХ ВИДАХ ИСКУССТВА КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Претворение литературы в разных видах искусства – прием в методике не новый. Его разработал и подробно описал В.Г. Маранцман в своей докторской диссертации, а потом в учебнике по методике преподавания литературы [3, с. 165–179]. Материалы по этой теме более компактно и с новыми примерами представлены в учебном пособии по методике обучения литературе [2, с. 113–118]. Постараемся детализировать возможности использования этого приема в современном литературном образовании. Именно он сегодня наиболее актуален для практики обучения литературе. Такое положение данного приема связано, с одной стороны, с синтезом разных видов искусства в едином предметном поле, а с другой – с возможностями современных людей творить свои предметы искусства путем соединения разного контента. Важно, чтобы такие действия у учеников не ограничивались прямой компиляцией, созданием хаотичной «нарезки» объектов.

Особенно важно это в начальном образовании, так как именно тогда искусство начинает рассматриваться через призму эмоций. Известно, что одним из устойчивых новообразований младшего школьного возраста является эмпатия. Именно это свойство личности особенно ярко проявляется у детей: они очень пластичны и отзывчивы при восприятии искусства. Начиная с ритмической составляющей, через движение, мелодию и затем уже анализ текстов маленький человек входит в мир искусства. Он присваивает его, обучаясь особому языку музыки, живописи и скульптуры, архитектуры, а потом и синтетическим жанрам – кино, театру, перформансу. Недавно мы провели небольшое исследование полихудожественного восприятия детей и взрослых. В эксперименте участвовали ученики 3 класса (68 человек) и студенты 1 курса РГПУ им. А.И. Герцена (бакалавриат, направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», 70 человек). Задачей исследования стало выявление возможности амбивалентного восприятия текстов разных видов искусства детьми и взрослыми. Начинали мы определять характер понимания противочувствия [1, с. 36] детьми и взрослыми как показателя художественности восприятия текста. Так, например, были предъявлены два варианта исполнения «Старой французской песенки» из «Детского альбома» П.И. Чайковского – инструментальный и с детскими голосами по-русски, а также текст песни по-русски [4]. Вопрос был сформулирован следующим образом: *Каким музыкальным вариантом вы бы проиллюстрировали текст произведения и почему?* Текст был представлен в таком переводе:

Лишь сумрак к нам сойдет,  
Вечерняя звезда,  
Светла и молода,  
На небеса взойдет.  
Едва журчит ручей,  
Чуть шепчутся листья,  
Склоняются цветы,  
Любуясь тихо ей.

Ночь миллионы звезд зажжет,  
И весь в огнях заблещет неба свод.

Лишь только ты одна,  
Вечерняя звезда,  
В душе живешь всегда  
Печальна и нежна.

Большинство третьеклассников выбрали музыку, сопровождающуюся словами; причем указали очень неоднозначные причины такого выбора.

Так Миша А. написал, что ему важно слышать слова, чтобы понять произведение и создать свое впечатление о нем. Тина В. отметила: *«Лучше слушать со словами, ведь их поют дети! Я представляю ангельские голоса, и грустная мелодия отступает»*. И еще одно объяснение того же выбора: *«Конечно, со словами – там поют дети, их голоса сливаются с текстом. И непонятно – радоваться или грустить. Так всегда в музыке – и то и другое вместе»* (Саша М.). Таким образом, наметилось три группы ответов по принципу предпочтения амбивалентности // противочувствия у учеников 3 класса:

1. Чисто словесный – музыка как усиление впечатления.
2. Музыка // пение определяет впечатление.
3. Музыка и слово определяют противочувствие.

Дети, которые выбрали инструментальный вариант, склонялись к объяснениям такого рода: *«Музыка понятна и без слов, а у нас есть отдельно слова и музыка. Они одинаковые»* (Лина Р.) Иными словами, амбивалентности эти дети не почувствовали. Это не значит, что они не включены в музыку или читают текст без сопереживания, просто у них эти процессы идут параллельно и отдельно, не «превращаясь» в единое целое.

Количественные результаты по 3 классу выглядят так: выбирают со словами – 54%, выбирают инструментальный вариант – 46%. Среди детей, которые выбрали вариант со словами, количественные данные распределились так: словесное – 12%, музыкальное – 15%, амбивалентное – 27%. У этих младших школьников достаточно выраженная тяга к амбивалентности; они соединяют разные виды искусства.

Такое же исследование было приведено на 1 курсе Института детства среди студентов, выбравших профиль «Начальное образование», то есть среди будущих учителей начальной школы.

Результаты по первому показателю были такие: выбирают со словами – 12%, выбирают инструментальный вариант – 88%. Как видим, большинство студентов остановилось на инструментальном варианте, объясняя это «чистотой музыкального впечатления» (Галина Р.). Многим детское пение мешало, а одна студентка вообще написала так: «Так тяжело слушать детские голоса в такой грустной песне. Детям такое вообще нельзя слушать! Это расстраивает их!» (Татьяна П.) Она как будто почувствовала амбивалентность, но тут же ушла в сегодняшний штамп – детям только положительные эмоции, позитивные мысли. Да и сама разница восприятия по сравнению с детьми в части полной иллюстрации музыкой текста – неслияние и неслышанность обертонов в пении детей – говорит о дробности образования у современных студентов. Музыка, живопись рассматриваются как некие «красивости», а не носители новых смыслов. Да и изучение самой литературы скорее напоминает аналитическую «расчлененку», где чувству нет места. О нем никто и не спрашивает. Вот и остается ученикам (а первый курс – это вчерашние ученики, прошедшие все этапы среднего образования) читать художественный текст, ориентируясь на уже сделанный его анализ известным литературоведом, или просто выполнять задания по разбивке текста на части, которые нужно озаглавить и т.п. Словом, как не вспомнить «Моцарта и Сальери» А.С. Пушкина: «Звуки умертвив, // Музыку я разъял, как труп. Поверил // Я алгеброй гармонию»!

Претворение литературных произведений в разных видах искусства – именно такой методический прием, который позволяет открывать глубины текста посредством других видов искусства. Он позволяет художественному тексту обрести объем за счет амбивалентности впечатлений от него. При этом, по результатам нашего небольшого исследования, студенты ни в чем не опережают младших школьников не только по общим показателям, но и по детализации их. Так, среди 12% студентов, которые выбрали для анализа вариант с голосами, не было ни одного человека, у которого бы возникла мысль об амбивалентности восприятия текста и музыки. Они объясняли свой выбор на уровне «нравится – не нравится», что во многом подготовлено отношением современного образования к ученику, навязыванием штампов и углубляющейся сегрегацией образовательного процесса.

Средняя школа в лучшем случае ставит задачу – подготовить к ЕГЭ, да и с этой проблемой справляется только с помощью репетиторов. Вот и «получаются» у нас такие выпускники, лишенные целостной картины эстетического мира. Гимназии, призванные заниматься именно этим, тоже включены в гонку за результатами ЕГЭ. Эстетическое восприятие ребенка так и остается на начальном уровне, или, в лучшем случае, им занимаются учителя дополнительного образования. Результат налицо: из 12% студентов только один человек попытался выразить причину силы своего ощущения при слушании мелодии, исполняемой детьми. Вот его ответ: «Когда я слушала с детскими голосами, я плакала, а просто инструментально – нет. Поэтому я выбираю первый вариант – он более сильный» (Ксения В). Конечно, такое объяснение тоже весьма примитивно, но все же содержит ори-



ентацию на собственные чувства. Сравним это высказывание с ответом ученика 3 класса Арсения Р: «Я выбираю со словами, это грусть светлая и очень глубоко меня трогает».

Хотелось бы верить, что изучение литературы с системным использованием такого инварианта методики, как претворение литературных произведений в разных видах искусства, станет обычной практикой литературного образования в школе и вузе. И это многое изменит литературном образовании и читательском развитии школьников и студентов.

### **Литература**

1. *Выготский Л.С.* Психология искусства. 2-е изд., испр. и доп. М.: Искусство, 1968.
2. Методика обучения литературе. XXI век: учебное пособие / под ред. Е.К. Маранцман. СПб.: ВВМ, 2019.
3. Методика преподавания литературы: учебник / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. В 2 ч. Ч. I. М.: Просвещение – Владос, 1995.
4. Текст «Старинной французской песенки»: французский вариант и русский перевод. URL: [slushat-tekst-pesni.ru](http://slushat-tekst-pesni.ru).

**М.А. Аристова**  
(г. Москва)

## **ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ В ПРОГРАММЕ И УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОЙ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

Продиктованный требованиями времени процесс обновления школьного образования затронул самые разные стороны образовательной системы. Появился ряд нормативных документов, призванных обеспечить единство образовательного пространства, сохранение общероссийской гражданской идентичности при соблюдении права всех народов, проживающих в нашей стране, приобщить подрастающее поколение к национальным традициям и культуре [3, с. 7–9]. Закон «Об образовании» определяет, что «граждане Российской Федерации имеют право на получение дошкольного, начального общего и основного общего образования на родном языке из числа языков народов Российской Федерации, а также право на изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского языка как родного языка» [9]. Эти требования нашли отражение в обновленной редакции ФГОС ООО и определили появление новых учебных предметов «Родной язык (русский)» и «Родная литература (русская)», которые входят в обязательную предметную область «Родной язык и родная литература» [8]. В начале 2020/2021 учебного года Федеральное учебно-методическое объединение утверди-

ло Примерную программу по родной русской литературе (протокол от 17 сентября 2020 года № 3/20), которая вошла в Государственный реестр в части учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) [4], в настоящее время издаются учебники для 5–9 классов по этому предмету [5; 6].

Как отмечается в примерной программе, одной из главных целей нового учебного предмета является «формирование познавательного интереса к родной русской литературе, воспитание ценностного отношения к ней как хранителю историко-культурного опыта русского народа, включение обучающегося в культурно-языковое поле своего народа и приобщение к его культурному наследию» [4]. Это определяет особое место как в программе, так и в учебниках такого компонента, как *историко-культурный комментарий*. Он связан с реализацией задачи «выявления взаимосвязи родной русской литературы с отечественной историей, формирования представлений о многообразии национально-специфичных форм художественного отражения материальной и духовной культуры русского народа в русской литературе» [4]. При этом следует учитывать, что «для России именно литература, прежде всего классика XIX века, исторически стала тем особым достоянием, которое вобрало в себя все основные национальные культурные коды и оказалось способным ретранслировать их <...> последующим поколениям наших соотечественников» [1, с. 182].

Главным принципом отбора содержания и дидактического представления материала в программе и учебниках по родной русской литературе является культурно-исторический подход [2]. Содержание программы, не дублирующее, а дополняющее основной курс литературы, основано на произведениях с ярко выраженным *национально-культурным компонентом* – это произведения об обычаях и традициях русского народа, воплощающие его национальный характер, представления о родной природе, героических страницах русской истории и духовных основах русской культуры.

В учебниках по русской родной литературе этот важнейший принцип определяет введение специальной рубрики – *«Историко-культурный комментарий»*. Благодаря материалу, помещенному в ней, учащиеся смогут не только лучше понять представленные произведения, но и увидеть те специфичные для русской культуры и самосознания народа явления, которые заложены в этих произведениях. Содержание этой рубрики определяется не только конкретным произведением, которое предлагается для чтения и анализа, но и определенными историко-литературными фактами, связанными с жизнью и творчеством писателя или эпохой создания произведения.

Так, например, в соответствии программой учебник для 9 класса открывается темой *«Отечественная война 1812 года в русском фольклоре и литературе»*, входящей в раздел «Преданья старины глубокой». К 9 классу уже накоплен достаточно большой читательский опыт учащихся, которые в предшествующих классах изучали произведения русских писателей об этих героических страницах русской истории, например, «Бородино» М.Ю. Лермонтова, отрывок «Петя Ростов» («Первый бой Пети Ростова») из романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир».

В учебнике по русской родной литературе представлены произведения, расширяющие читательский кругозор школьников: они смогут сравнить восприятие этого важного для национального самосознания события участниками войны – В.А. Жуковским в стихотворении «Певец во стане русских воинов» и И.И. Лажечниковым в автобиографическом очерке «Новобранец 1812 года» – и его оценку с исторических позиций в стихотворениях А.С. Пушкина «Полководец» и «Бородинская годовщина», а также глубоко личностное отношение к событиям уже далекого прошлого в стихотворении М.И. Цветаевой «Генералам двенадцатого года».

Осмыслению этого непростого литературно-художественного материала помогает включенный в общую систему работы историко-культурный комментарий. Рассмотрим его на примере изучения стихотворения А.С. Пушкина «Полководец».

В предваряющей чтение стихотворения рубрике «Литературные имена России» учащиеся узнают не только историю создания этого стихотворения, но и получают краткую информацию о его герое – генерале-фельдмаршале М.Б. Барклае-де-Толли и его портрете работы Дж. Доу в Военной галерее Эрмитажа. Но для размышлений над произведением необходима дополнительная информация, которая дается в рубрике «Историко-культурный комментарий». В одном из послетекстовых вопросов внимание учащихся обращается на особенность авторской оценки героя стихотворения:

«Почему полководец назван «вождь несчастливый»? Какие факты его биографии вспоминает поэт и почему? Приведите примеры из текста».

Для ответа учащимся предлагается обратиться к комментарию, поскольку, очевидно, многим девятиклассникам может быть неизвестна личность героя войны 1812 года, первого главнокомандующего русской армией М.Б. Барклая-де-Толли. Приведем фрагмент историко-культурного комментария, помещенного в учебнике:

«Михаил Богданович Барклай-де-Толли (1761–1819), князь, генерал-фельдмаршал, полный кавалер ордена Святого Георгия. Во время Отечественной войны 1812 года был назначен командующим 1-й Западной армией, но фактически стал во главе всей русской армии. Еще в 1807 году М.Б. Барклай-де-Толли представил Александру I два плана войны, если Наполеон вторгнется на территорию России: наступательный и оборонительный. Последний подразумевал отступление вглубь страны, чтобы постепенно истощить превосходящие силы противника. <...> Это стало для многих основанием для подозрения непопулярного в армии военачальника в измене, особенно учитывая его происхождение (родители полководца имели немецко-шотландские корни). <...> Героизм и мужество, проявленные Барклаем-де-Толли во время Бородинской битвы, заставили многих его противников отдать ему дань уважения, однако по заслугам оценить вклад Барклая-де-Толли в спасение страны от захватчиков смогли лишь потомки. Непризнанный современниками, он всегда превыше всего ставил интересы Отечества».

Такой историко-культурный комментарий позволяет значительно расширить рамки знакомства с этой исторической личностью, что дает возмож-

ность лучше понять отношение к нему автора стихотворения. На это нацелен следующий вопрос:

«Как вы думаете, почему после подробного описания картинной галереи и личности героя одного из портретов поэт приходит к выводу: «О люди! жалкий род, достойный слез и смеха!»? Согласны ли вы с этой позицией? Аргументируйте свою точку зрения».

Следует также отметить, что историко-культурный комментарий помогает не только углубить и расширить работу над одним конкретным произведением, к которому он относится, но и в целом ряде случаев служит одним из способов органично связать проблемно-тематические линии, на основе которых построен курс русской родной литературы.

Например, в 7 классе в раздел *«Города земли русской»* включен рассказ А.И. Солженицына «Колокол Углича», содержание которого связано с удивительной историей ссыльного колокола, относящейся к эпохе Смутного времени. Историко-культурный комментарий позволяет расширить и уточнить представления учащихся об этой эпохе и дать, пусть самые общие, представления об «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина, а также показать целую линию русской литературы, осмысливающую этот важный период русской истории: от трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов», знакомой школьникам по основному курсу литературы, и дум К.Ф. Рылеева «Борис Годунов», «Дмитрий Самозванец» и «Иван Сусанин», до драматической трилогии А.К. Толстого «Смерть Иоанна Грозного», «Царь Федор Иоаннович», «Борис Годунов».

Разговор об эпохе Смутного времени продолжается в 8 классе, но уже в разделе «Преданья старины глубокой», где представлены произведения о легендарном герое земли русской Иване Сусанине. В историко-культурных комментариях к ним расширяется и углубляется та информация, которая вводилась в связи с рассказом «Колокол Углича». В 8 классе, например, в связи с чтением глав из произведения П.Н. Полевого «Избранник Божий», в эту рубрику вводится материал о Свято-Троицком Ипатьевском монастыре в Костроме, который сыграл особую роль в Смутное время, когда за его стенами укрывался будущий первый царь из династии Романовых Михаил Федорович.

Таким образом, историко-культурный комментарий в программе и учебниках по родной русской литературе занимает особое место и играет важную роль в реализации целей и задач этого предмета. Он помогает создать у учащихся более глубокие и цельные представления о важнейших явлениях духовной и материальной культуры русского народа в их исторической взаимосвязи, понять, как в произведениях отечественной литературы воплощаются ключевые для национального менталитета понятия, формирующие ценностные категории, не утратившие значимость и в наше время.

## Литература

1. Аристова М.А. Обновление содержания литературного образования с позиции повышения общекультурной компетенции учащихся основной школы // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 180–184.

2. Беляева Н.В., Аристова М.А., Критарова Ж.Н. Новый учебный предмет «Родная литература (русская)»: содержательно-методический аспект примерной программы // Литература в школе. 2020. № 5. С. 59–72.

3. 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/> (дата обращения 15.03.2021).

4. Примерная программа по учебному предмету «Родная литература (русская)» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/rodnay-literature-russkay-5-9/> (дата обращения 15.03.2021)

5. Родная русская литература: 5 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Александрова О.М., Аристова М.А., Беляева Н.В., Добротина И.Н., Критарова Ж.Н., Мухаметшина Р.Ф. М.: Просвещение, 2020.

6. Родная русская литература: 9 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Александрова О.М., Аристова М.А., Беляева Н.В., Добротина И.Н., Критарова Ж.Н., Мухаметшина Р.Ф. М.: Просвещение, 2020.

7. 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 Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666». URL: <http://base.garant.ru/72120010/#ixzz5zgw1Pc24> (дата обращения 15.03.2021).

8. 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](https://www.preobra.ru/attachments/1/bc/e4096f-2d3b-47a5-ab13-9ffc1fd75dbd/Литература-требования_к_результатам_освоения-ООО.pdf) (дата обращения 15.03.2021).

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698/> (дата обращения 15.03.2021).

## **СКВОЗНЫЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕМЫ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ЛАТВИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (РОДНОГО) И ЛИТЕРАТУРЫ**

Авторами статьи разработаны латвийские учебники и учебные пособия по русскому языку и литературе для русскоязычных учащихся школ национальных меньшинств, которые в настоящее время успешно используются в учебном процессе. Необходимость разработки данных учебников была вызвана тем, что освоение родного языка и литературы учащимися диаспоры имеет свои особенности, которые обусловлены целым рядом факторов. Данные факторы, а также проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся школ национальных меньшинств Латвии в процессе изучения русского языка и литературы, пути их решения проанализированы и описаны авторами в целом ряде научных статей<sup>1</sup>.

Одним из основных направлений, которым отдается предпочтение в процессе освоения родного языка и литературы в диаспоре, является, с нашей точки зрения, развитие у школьников культурологических знаний и умений. О необходимости совершенствования у учащихся основной школы данных знаний и умений на уроках родного языка и литературы, а также о системности в данной работе авторы статьи уже рассказывали в ряде публикаций<sup>2</sup>.

Цель данной статьи – познакомить читателей с опытом использования сквозных культурологических тем в процессе разработки учебников русского языка и литературы в условиях диаспоры. Опыт, на который опираются авто-

---

<sup>1</sup> Гаврилина М.А. Орфографическая грамотность младших школьников в родном языке в условиях билингвального образования // Русский язык за рубежом. 2009. № 6. С. 51–56; Гаврилина М., Филина О. К вопросу о создании учебников русского языка и литературы в диаспоре // Problems of education in the 21 Century. Volume 18, 2009. Education: General Issues. Scietic Methodical Center “Scientia Educologica”, Lithuania. Pp. 167–177; Гаврилина М., Филина О. Развитие общеучебных умений латвийских учащихся в процессе освоения ими русского (родного) языка и литературы // Русский язык за рубежом. 2013. № 3. С. 26–32. URL: [www.russianedu.ru](http://www.russianedu.ru).

<sup>2</sup> Гаврилина М. Изучение русского (родного) языка в диаспоре: основные направления. Русский язык в 8–9 классах. Кн. для учителя. Rīga. 2002; Гаврилина М. Русский язык в 4–5 классах. Кн. для учителя. Rīga. 2004; Гаврилина М. Создание учащимися «личных учебников» в процессе освоения русского (родного) языка (из опыта работы школ Латвии) // Jezyk, kultura, nauczanie i wychowanie. Poland, Rzeszow: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. 2004. Pp. 309–315; Гаврилина М., Филина О. Возможности использования культурологических текстов для развития этнической идентичности учащихся // Teorija un prakse skolotāju izglītībā II. I daļa. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga. 2004. Pp. 578–587; Филина О. Культурологический подход к преподаванию литературы в основной школе диаспоры // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". URL: <http://festival.1september.ru>.

ры статьи, накоплен в процессе многолетней апробации учебников в условиях реального учебного процесса.

При формулировке культурологических тем, «пронизывающих» материал учебников, мы исходили из следующих «необходимостей»:

- сопряжение в учебниках русского языка и литературы ценностных доминант русской культуры, отражающих важнейшие для нее «формы видения и осмысления определенных сторон мира» [1, с. 351], которое реализуется в отборе слов-концептов и литературных текстов, в содержании их анализа, в методике включения в опыт ученика;
- формирование у учащихся отношения к языку и литературе как к системам, в которых воплощены культурные ценности народа, как к особым способам самопознания и самовыражения человека; иначе говоря, понимание учеником того, что литературный текст (как, впрочем, и слово-концепт), «словно собирающая линза, фокусирует в себе культурную информацию, накопленную в прошедших веках» [3, с. 38];
- совершенствование социокультурной компетенции учащихся диалоговым способом, формирование представления о картине мира народа(ов) в аспекте культурно-речевой коммуникации [4, с. 12], т. е. коммуникации, нацеленной на «диалог» ученика как языковой личности с культурой русского народа (внутрикультурный диалог) и других народов (межкультурный диалог);
- взаимосвязь объективных ценностей культуры и ценностных ориентаций личности: учебный материал, который осваивают школьники, обращен к их личностному ценностному опыту и проблемам, которые их волнуют, таким образом, устанавливается связь культурологической проблематики с ценностно-смысловой сферой учащихся, их жизненными ценностями, интересами (другими словами, у учащихся формируется личностное отношение к знанию, которое превращается, по образному выражению А.Н. Леонтьева, в «орган человеческой индивидуальности»).

Назовем сквозные культурологические темы, включенные в учебники русского языка и литературы для 4–9 классов.

**4 класс:** культурологическая тема «Язык и литература – составные части культуры народа». В учебнике русского языка данная тема разворачивается в следующих направлениях: русский язык – язык русского народа; происхождение русских имен, фамилий, топонимов; когнитивная картина мира, выраженная в русских словах, именующих реалии окружающего мира. В учебнике литературы реализуется переход от литературного чтения к литературе как к искусству слова. Внимание учеников акцентируется на проблематике, наиболее существенной для знакомства с русской культурой: фольклор как основа литературы; отношение русских людей к семье, дому, родине и природе; русский человек и его ценностный мир.

**5 класс:** культурологическая тема «Традиционные ценности, нормы, обычаи как «ядро» русской культуры». На уроках русского языка в центре

внимания учащихся – слово как архетип культуры народа, семантическая структура слова, в которой содержится «богатейшая информация о системе ценностей <...> народа, начиная с витальных и кончая общественно-социальными и культурологическими» [2, с. 6]. Школьники учатся анализировать слово (отдельно взятое и в тексте), словарный состав языка, с целью «вычитать» из него информацию о системе ценностей русского народа (этнографических и духовных), его истории и культурных связях с другими народами. В учебнике литературы основное внимание уделяется текстам календарной и обрядовой поэзии, различных жанров фольклора (основное место среди которых занимает сказка). Учебный материал структурируется в соответствии с ходом народного календаря, который воспринимается как отражение народного мировоззрения. Знакомясь со старинными обычаями, отраженными в литературных произведениях, пятиклассники получают возможность «примерить» их к собственному опыту, задуматься над ролью традиций в современной жизни. В результате учащиеся начинают воспринимать литературное произведение как средство диалога между поколениями.

**6 класс:** культурологическая тема «Мир в образах». В учебнике русского языка эта тема реализуется в направлении – мир в словах-«образах». Материал учебника насыщен художественными текстами-пейзажными зарисовками, содержащими русскую образную лексику и модели речевого поведения, которые приняты в русской культурно-речевой традиции при характеристике окружающего мира. Ведущая культурологическая тема учебника литературы – художественный мир литературного произведения. Учащиеся «открывают» славянскую и античную мифологию, которая становится для них вторым (наряду с фольклором) истоком художественного творчества. Литературный материал, помещенный в учебник, знакомит шестиклассников с представлениями русского и других народов об устройстве мироздания, месте человека в мире. Таким образом, школьники учатся строить диалог с культурой на материале диалога русской и античной литератур.

Ведущей темой учебника русского языка для **7 класса** является «Человек: его внешность и внутренний мир», которая обеспечивается текстами-портретами, а также работой с концептами имён эмоций. Так, семиклассники в результате анализа культурологического материала, создают лингвокультурологические портреты слов «радость», «красота», «счастье» и др., лингвокультурологические эссе на различные темы (например, на тему «О чем поведало слово «счастье»). В центре внимания учебника литературы 7 класса – изучение духовной литературы как мощного истока художественного творчества. Анализируя произведения древнерусских авторов и литературные тексты нового времени, насыщенные духовной проблематикой, ребята получают возможность сравнить особенности поведения людей в различные культурно-исторические эпохи.

**8 класс:** культурологическая тема «Человек мыслящий, чувствующий, общающийся». Стержневыми в учебнике русского языка являются тексты и задания, направленные на развитие у восьмиклассников культуры общения (человек общающийся: диалогические умения). Школьники осваивают моде-



ли речевого поведения в разных ситуациях общения. Кроме того, они получают представление о специфичном в культуре речевого и неречевого поведения других народов, учатся участвовать в межкультурном диалоге, занимая позицию представителя русской или другой культуры. В центре внимания учебника литературы – диалог читателя с текстом литературного произведения и его автором. На литературном материале просветительской и романтической культур восьмиклассники узнают о влиянии художественного произведения на духовный и эмоциональный мир читателя.

**9 класс:** культурологическая тема «Человек в мире и мир в человеке». Ключевая тема учебника русского языка – «Речевая личность», в ходе работы с текстами и заданиями которой у ребят развиваются монологические умения (культура монолога) и умения в области межличностного диалога. Обсуждаемыми на уроках языка являются не только интеллектуальные, но и нравственные проблемы (например, понятия добра и зла, включенные в личный опыт ребят и опыт народа). В центре внимания учебника по литературе – искусство как способ осуществления диалога между людьми, культурами, эпохами. Внимание учащихся сосредоточивается на общечеловеческих ценностях в литературе и искусстве разных народов. Школьники, читая и анализируя классические и современные литературные произведения, обогащают личностное восприятие общечеловеческих духовных проблем, осознают значение культурного наследия для развития личности и культуры в целом.

При формулировке сквозных культурологических тем и их реализации на страницах учебников мы постарались учесть систему роста и принцип постепенного усложнения лингвокультурологической деятельности учащихся от класса к классу. Названные сквозные темы являются доминантами в каждом классе, однако, с одной стороны, подготовка к их освоению осуществляется постепенно, а с другой – из года в год приращивается новая информация.

Включение учащимися культурологической информации в собственный опыт осуществляется с помощью заданий, с которыми ребята встречаются в учебниках (часто они помещены в рубрики «Заглянем в историю», «Страницы истории», «Для любознательных», «Перекресток культур!» и др.). Поскольку рамки статьи не позволяют описать подробно виды заданий, методы и приемы работы, назовем те из них, которые, как показывает практика, наиболее эффективны и активно используются в учебном процессе.

- Создание ребятами текстов культурологического характера (лингвокультурологических этюдов, эссе и др.) в результате анализа информации, включенной в материал учебников и/или найденной в ходе совместной исследовательской деятельности.
- Обобщение школьниками культурологической информации в специальном разделе «личных учебников».
- Составление культурологических комментариев к литературным произведениям.

Как показывает практика (а именно: анализ создаваемых учащимися текстов культурологического характера, материалов «личных учебников» ребят, результаты наблюдений учителей русского языка и литературы и др.),

использование в процессе освоения русского языка и литературы сквозных культурологических тем позволяет:

- формировать у учащихся представление о языке и литературном произведении как составной части культуры народа, в которой хранятся исторический опыт народа, ценностные представления, особенности восприятия мира;
- соединять в школьных курсах русского языка и литературы понятия «язык – культура – личность»;
- расширять культурологический кругозор учащихся диаспоры, совершенствовать их культурологические умения в области как внутрикультурного (диалога с фактами и ценностями русской культуры), так и межкультурного диалога (с фактами и ценностями культур других народов).

### Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Вендина Т.И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм). М., 1998.
3. Доманский В.А. Культурологический подход к изучению литературы // Вестник Томского государственного университета. Т. 266. Томск, 1998.
4. Мишатина Н.Л. Как сердцу высказать себя? Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода (7–9 классы). СПб., 2002.

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

## ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

Переход на новый формат взаимоотношений между субъектами образовательного процесса диктует нового учителя, способного к целенаправленной педагогической деятельности, умеющего осмысливать собственный педагогический опыт через сопоставление, изучение и анализ отечественной и зарубежной практик обучения и воспитания.

Современный этап развития образования в целом, школьного в частности, требует системы мероприятий, которая направлена на выявление сильных и слабых сторон структурных компонентов педагогического процесса: целевого, содержательного, деятельностного, результативного. Особое внимание обращается на анализ эффективности взаимодействия педагогов и школьников,

сотрудничество, организацию и управление процессом, которые позволяют достичь конечного результата: формирование высокодуховного гражданина российского общества. Развитие личностных качеств детей и подростков напрямую зависит от того, какой учитель осуществляет обучающую и воспитательную функции. Способность педагога адекватно реагировать на различные нововведения, умение применять их на практике, навык рефлексии позволяют адаптировать школьников к условиям модифицирующегося общества. Именно отношение учителя к происходящим политическим, экономическим, культурным и другим преобразованиям и изменениям определяет вектор его профессионального развития. Так, одним из дескрипторов качественного уровня сформированности профессиональных компетенций педагога является готовность к инновационной деятельности в условиях современной школы.

В последнее десятилетие в центре внимания ученых находится «инновационная деятельность» как важная составляющая педагогического процесса и критерий эффективности образовательной деятельности. Так, А.В. Хуторской рассматривает типы (по отношению к структурным элементам образовательных систем, по отношению к личностному становлению субъектов образования, по типам взаимодействия участников педагогического процесса, по функциональным возможностям, по способам осуществления, по социально-педагогической значимости, по степени предполагаемых преобразований) и механизмы реализации педагогических инноваций, подробно характеризует инновационную образовательную деятельность. Ученый-педагог, анализируя инновационный образовательный процесс, дает обоснование проектированию и реализации педагогических нововведений; факторам, им препятствующим; рефлексии в инновационно-педагогической деятельности [6].

В современной педагогической науке и в школьной практике проблема готовности молодого учителя к инновационной деятельности является одной из актуальных. Так, М.К. Каландарова в одной из своих работ акцентирует внимание на инновационных подходах к организации педагогического сотрудничества, которые являются неким гарантом формирования у школьников навыков анализа и самоанализа через управление самим процессом общения [2].

Е.В. Володина в своих исследованиях рассматривает готовность к инновационной деятельности в процессе языковой подготовки студентов, магистрантов и аспирантов. Исследователь раскрывает суть понятия «готовность специалиста к инновационной деятельности», определяя его как «интегративная совокупность свойств и качеств личности» [1]. Особое внимание Е.В. Володина обращает на сформированность, во-первых, общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций; во-вторых, творческого мышления; в-третьих, профессионально значимых личностных качеств.

Обеспечению готовности студентов к инновационной деятельности в условиях инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды образовательного учреждения посвящены работы А.А. Коростелева. Ученым опре-

делены инновационные и профессиональные задачи, ориентированные «на обучение инновационной деятельности будущих специалистов» [3]. Разработанная модель инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды дает полное представление о взаимозависимости и единстве принципов, функций, характеристик и компонентов, входящих в ее структуру.

Е.И. Муратова, И.В. Федоров, рассматривая взаимосвязь инновационной деятельности бакалавра, дипломированного специалиста и магистра, выделяют ее вариативную и инвариантную составляющие. Как отмечают ученые, под готовностью к инновационной деятельности понимается сформированность практико-ориентированной компетентности, которая выражается в психологическом состоянии человека и его подготовленности в предметной области. Исследователи акцентируют внимание на том, что отобранные критерии и показатели оценки готовности к инновационной деятельности влияют на основные направления выявления результатов подготовки и могут меняться в зависимости от поставленных задач [5].

Решением проблемы готовности к инновационной деятельности обучающихся высшей школы занимался Ю.Г. Максимов. В своей работе «Педагогические условия подготовки студентов к инновационной деятельности в школе» он дал определение сущности педагогической инновационной деятельности, разработал дидактическую модель готовности студентов к инновационной деятельности; выявил педагогические условия, которые позволяют обеспечить эффективность подготовки студентов к инновационной деятельности [4].

В целом следует отметить, что одна из важнейших задач подготовки современного учителя, расположенного и способного к инновационной деятельности в реальной образовательной среде образовательной организации, решается как на теоретическом, так и практическом уровнях.

В связи с обозначенной проблемой нами был поведен мониторинг, направленный на выявление сформированности профессиональных компетенций молодых учителей как фундамента для достижения высоких результатов педагогической деятельности, развития потребности в апробации педагогических инноваций, влияющих на повышение качества образования и развитие личности педагога. Ведущими методами мониторинга стали текущее наблюдение, метод тестовых ситуаций, экспликация, опросный метод. Опытно-экспериментальной базой исследования являлись Арзамасский филиал ННГУ и общеобразовательные организации г. Арзамаса и Арзамасского района Нижегородской области.

Мониторинг готовности молодых специалистов включал в себя экспресс-диагностику, которая проходила в период педагогической практики на выпускном курсе, и финишную диагностику (начало самостоятельной профессиональной деятельности в качестве учителя).

Для экспресс-диагностики были разработаны вопросы, направленные на выявление творческих способностей создавать и вырабатывать новые идеи в области образования и готовности их воплощать в практических формах. Особое внимание обращалось на сформированность таких качеств, как

работоспособность, высокий эмоциональный статус, знание новых технологий, овладение новыми методами обучения и воспитания, умения разрабатывать проекты, анализировать и выявлять причины недостатков, способности к рефлексии.

Для финишной диагностики использовались специально отобранные и разработанные тестовые ситуации, нацеленные на выявление осознанного профессионального развития. Молодым учителям были предложены педагогические задачи, нахождение ответов на которые проходило в специально созданных условиях. Работа над проблемой подразумевала разные способы ее решения. В зависимости от того, каким путем движется респондент, можно делать вывод о его готовности к инновационной деятельности в условиях современной школы.

На этапе экспресс-диагностики (ноябрь-декабрь 2017 г.) студентам 5 курсов (82 человека), обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», в рамках педагогической практики в качестве учителя-предметника для определения сформированности личностных качеств, позволяющих определить степень готовности к инновационной деятельности, было предложено ответить на три вопроса:

1. Что такое инновация?
2. Что я умею как учитель-предметник и классный руководитель?
3. Какими образовательными технологиями владею?

Из 82 человек 37 (45%) под инновацией понимали нововведения, «связанные с умением интегрировать что-то нестандартное в преподавательскую деятельность»; 28% респондентов акцентировали внимание на том, что это «современные новые технологии, применяемые в педагогической практике»; 17% студентов инновации в образовании определили как «внедрение федеральных государственных образовательных стандартов в практику общего образования».

На второй вопрос 66% ответили, что умеют «управлять классным коллективом», «вести урок в проблемной ситуации (когда отключают свет или сломался компьютер)»; «создавать комфортную атмосферу в классе» и тому подобное. 16% практикантов умения связали с личностными качествами: «внимательно слушать и понимать школьников», «анализировать собственные действия», «адаптировать чужие методические материалы под конкретные цели собственного урока»; «не обижаться на замечания» и прочее.

На третий вопрос все студенты (100%) дали однозначный ответ: «владею информационно-коммуникационными технологиями».

Экспресс-диагностика показала, что выпускники идентифицируют себя с учителями-предметниками и классными руководителями. Наблюдение над тем, как студенты реагировали на вопросы, показало, что будущие учителя готовы к работе в инновационной образовательной среде школы, однако нет четкого представления о том, что конкретно входит в понятие «инновация» и как нововведения включать в собственную преподавательскую деятельность.

На этапе финишной диагностики (февраль 2019 г.) молодым учителям (62 выпускника 2018 года направления подготовки «Педагогическое образо-

вание», работающих по специальности и ранее участвовавших в экспресс-диагностике) были предложены педагогические задачи:

1. Как спланировать этап объяснения нового материала, который требует наглядности и высокой степени научности?

2. Как адаптировать научный материал под возрастные особенности младших подростков?

3. Если предположить, что повторение ранее пройденного запланировано на последний учебный день перед каникулами или на первый урок после каникул, как быстро и эффективно «включить», например, восьмиклассников в учебный процесс?

4. Как мотивировать подростка к продуктивной деятельности на классном часе гражданской и патриотической направленности?

5. Как заинтересовать школьника проектной исследовательской деятельностью?

6. Что делать, чтобы школьник научился применять теорию в практической деятельности?

7. Предположим, что в 9 классе 80% учащихся не любят выполнять творческие задания, требующие изучения дополнительной литературы, анализа образовательной среды интернета, умения работать в компьютерных программах. Как таких школьников убедить, что творческие задания, хотя и требуют больших временных затрат, приносят интеллектуальную радость?

Каждому из молодых учителей были предложены все проблемные ситуации, но не были даны комментарии, например, как читать условия задач и каким образом формулировать ответы, на что необходимо обратить внимание. Бывшие выпускники имели возможность самостоятельно продумать механизм решения.

Для определения готовности молодых учителей к инновационной деятельности в условиях современной школы важен был анализ мыслительного процесса респондентов, их реакция на суть задания. Наблюдение показало, что 23% выпускников, независимо друг от друга, дали один ответ на все семь вопросов. Решения представляли собой пошаговые действия, связанные с «включением школьников в образовательную деятельность». Особое внимание обращалось на умения учителя использовать различные методы и приемы, а также технологии, которые «позволяют сделать обучение и воспитание продуктивным и практико-ориентированным». 21% респондентов предложенные задачи разделили на две группы и попытались дать два взаимосвязанных ответа: первая часть представляла собой размышления об инновационной деятельности с включением научной терминологии, а вторая иллюстрировала, «как на практике можно организовать эффективное взаимодействие педагога и воспитанника». 14% молодых специалистов прежде, чем решать все предложенные проблемы, подвергали тщательному анализу их формулировки. Например, сначала выделяли субъект образовательного процесса (младший подросток, восьмиклассник, подросток, учащийся 9 класса) и только потом излагали свои варианты решений, исходя из возрастных особенностей школьников. Ответы молодых учителей, имею-

щих небольшой опыт педагогической деятельности, содержали вариативность, которая отражала разнообразные сценарии развития событий: («если..., то...»). 4% респондентов после прочтения заданий отказались отвечать на вопросы.

Финишная диагностика показала, что сами подходы к решению задач молодыми специалистами свидетельствовали об их нестандартном педагогическом мышлении, что уже являлось показателем готовности к инновационной деятельности в условиях современной школы.

Мониторинг готовности молодых учителей к инновационной деятельности в условиях современной школы затрагивал период профессионального роста мотивированных к педагогической деятельности выпускников на этапе (условно его назовем) преемственности «профессиональное педагогическое обучение – самостоятельная профессиональная педагогическая деятельность». Предлагались задания разного уровня сложности в зависимости от степени подготовленности респондентов и собственного учительского опыта. Важен был сам процесс нахождения ответов на поставленные вопросы. Как показало исследование, в мониторинг целесообразно было включить как на этапе экспресс-диагностики, так и на этапе финишной диагностики повторяющееся задание (например, «определить ключевую проблему вопроса(-ов)») для сравнения степени готовности молодых учителей к инновационной деятельности.

Проводимый по специально разработанным вопросам мониторинг готовности молодых учителей к инновационной деятельности позволил сделать вывод о том, что у выпускников, во-первых, сформированы профессиональные компетенции; во-вторых, развито инновационное сознание. Они открыты новому, умеют анализировать и предлагать парадоксальные решения педагогических ситуаций. У молодых учителей есть потребность в успешной инновационной деятельности. В целом мониторинг показал эффективность подготовки учителя нового поколения, который способен внедрять инновации. Главное, на что необходимо обращать внимание, это на снятие инновационных барьеров как в процессе обучения, так и в первый год работы в образовательной организации.

### Литература

1. *Володина Е.В.* Формирование готовности к инновационной деятельности в процессе языковой подготовки студентов, магистрантов и аспирантов в образовательной среде Московского политехнического университета. URL: <https://moluch.ru/archive/127/35108/>

2. *Каландарова М.К.* Инновационные подходы к организации обучения на основе педагогического сотрудничества. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-k-organizatsii-obucheniya-na-osnove-pedagogicheskogo-sotrudnichestva>.

3. *Коростелев А.А.* Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. 2011. № 2 (5). С. 125–128.

4. Максимов Ю.Г. Педагогические условия подготовки студентов к инновационной деятельности в школе. URL: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/48337/d#?page=1>.

5. Муратова Е.И., Федоров И.В. Методология и технология оценки готовности выпускников технических вузов к инновационной деятельности. URL: <http://textarchive.ru/c-1559829.html>.

6. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие. М.: Академия, 2008.

**Н.Е. Кутейникова**  
(г. Москва)

## **ПОЛИЛОГ «АВТОР – УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК» ПРИ ЧТЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ СО СТАРШЕКЛАСНИКАМИ**

Чтение учеников 9–11 классов волнует педагогов уже не одно десятилетие, так как основная тенденция современного юношества – нечтение произведений художественной литературы, чтение «краткого содержания» классических произведений по школьной программе к уроку или «для аргументации в ЕГЭ» и неумение вчитываться в текст, воспринимать его в единстве формы и содержания. Все это однозначно ведет как к снижению обучаемости подростков разного возраста и юношества, так и к проблемам социализации и адаптации их в современном мире, к проблемам понимания и осознания окружающего мира, себя в этом мире, потере духовно-нравственных ориентиров и культурно-исторической памяти. Именно поэтому третий год на базе нашей образовательной организации – ГБОУ г. Москвы «Школа им. В.В. Маяковского» – активно развивается проект «ЧС – Читательская Среда», в рамках которого школу посещают писатели и поэты со своими мастер-классами, проводят беседы с обучающимися не только о своих книгах, но и о других произведениях современных авторов, а также об окружающей действительности и выборе своего пути в этом мире.

Учитывая сегодняшнюю ситуацию, нам пришлось нарушить *принципы традиционной методики*: как правило, писатель или поэт большинству пришедших на встречу с ним не знаком априори – ни читающим ученикам, ни всем остальным. Задача в таком случае одна – показать, что пишущий человек интересен и занят очень интересным делом, без которого он не может жить. При этом у него имеется основная специальность, которую он тоже любит и без этой работы себя не мыслит. И здесь мы выходим на разговор о выборе специальности, об осознании себя в этом мире, о природе творчества. И это захватывает очень многих слушателей от 3 до 11 класса. Получается не только встреча с интересным человеком, но и деловой разговор о разных



профессиях: переводчика, выпускающего редактора на телевидении, кино-режиссера-документалиста, актера, редактора и корректора в издательстве, журналиста, врача, педагога, архитектора, историка, бухгалтера и геолога, инженера-электронщика и инженера-атомщика, специалиста по лесному хозяйству и архивариуса.

Школьники после такого вступления и диалога весьма живо воспринимают рассказ о своих книгах человека, их явно заинтересовавшего. И здесь, так или иначе, происходит выход на темы и проблемы, поднятые в этих произведениях, на разговор о том, почему автор не мог о них не писать. Даже далекие от чтения подростки после таких встреч бегут в библиотеку и читают книги этого автора. Младшие школьники всегда читают и прозу, и поэзию, а их родители после таких встреч часто заказывают книги на класс – на всех учеников, для внеклассного чтения.

Получается, что мы занимаемся и популяризацией чтения, и продвижением современных отечественных авторов в читательскую среду разного возраста, и работой с книгой на урочных и внеурочных занятиях, в том числе и библиотечных. Обычно после таких встреч библиотекари готовят свое небольшое выступление о встрече и книгах, подаренных библиотеке, и идут в те классы, которые не присутствовали на данной встрече (обычно на встречу с автором приходит один-два-три класса, поэтому часто проводятся две-три встречи с учениками разных классов, иногда – параллелей; в параллели, например, 9 или 11 классов).

**На информационных планшетах** в коридорах и рекреациях корпусов стали показывать ролики и презентации о встречах с писателями и поэтами, о новых книгах, поступивших в библиотеки школы. Появились **новые информационные стенды с новой литературой**, которую дарили в фонд четырех библиотек (четыре школьных корпуса) приезжающие на встречи авторы, а также сами сотрудники образовательной организации.

Все это подвигло педагогический коллектив на изменение форм работы библиотеки: постепенно стали меняться **библиотечные уроки с 5 по 9 класс**: учитель + библиотекарь + обучающиеся // класс – параллель; мы + писатели / поэты, артисты – чтецы // класс – два класса – параллель; учителя + библиотекарь + поэт со своим мастер-классом // класс – группа детей-поэтов разного возраста; учитель + библиотекарь + писатель со своим квестом // класс – параллель. В первой группе представлены организаторы и активные участники действия, во второй – участники мероприятия, которых необходимо увлечь, мотивировать на чтение, подготовить к урочным и внеурочным занятиям. Таким образом, **диалог с автором** часто начинается со встречи с ним, а потом с «повторной встречи» при прочтении и анализе произведения.

Именно так прошла **встреча с Наталией Волковой** в корпусе «Классики» с учащимися 7–9 классов, после которой учителями были проведены урочные и внеурочные занятия по ее повести «Разноцветный снег» [2]. В этом корпусе педагоги отталкивались от впечатлений подростков от встречи, от востребованности произведения – заказали на класс, потом передавали

другим классам для чтения и изучения. В другом корпусе – «Пятисотка» – все шло по классическому пути: обучающиеся 5–6 классов читали повесть Н. Волковой на занятиях кружка «Читательская грамотность». Здесь школьники выходили на *авторскую позицию* в произведении, а потом создавали *сочинение «Письмо автору»*. Однако такая активность заинтересовала старшеклассников – многие прочитали повесть, проанализировали ее на урочных занятиях, что проявилось в тренировочном итоговом сочинении в 11 классе. После этого обучающиеся корпуса лично встречались с Наталией Волковой и активно обсуждали с автором само произведение.

С 2019 г. стали проводиться **семинары для учителей и библиотекарей по современной детско-подростковой и юношеской литературе** (1,5–2 ч.). После семинара – домашнее задание по теме: проблеме или персоналиям. Все вместе читаем детскую или подростковую книгу, потом анализируем, спорим, планируем приемы и формы работы с этой книгой в тех или иных классах. После этого – разработка урочных и внеурочных занятий для класса – параллели – детей определенного возраста, выпускников. Учителями стали активнее разрабатываться внеурочные занятия по современной литературе на темы и проблемы, волнующие учеников конкретного класса, например: тема буллинга, тема развода родителей и пр. Конечно, это и дополнительные уроки по подготовке к итоговому сочинению (ИС), в котором необходимо аргументировано опираться на конкретные тексты произведений. Все это вместе взятое помогает постепенно создавать определенное «поле чтения», в центре которого находятся читающие дети и их друзья, создающие «моду на чтение» той или иной книги, определённого автора, моду на просмотр экранизации книги и дальнейшего обсуждения книги – фильма – сериала. Например, повестей Дж. Бойна «Мальчик в полосатой пижаме» [1], Дж. Эшера «13 причин почему» [8] и их экранизаций. Даже ничего не прочитавшие учащиеся 9–11 классов смотрят экранизации произведений и участвуют в обсуждении, что однозначно способствует развитию их познавательной активности и интеллектуальному росту.

Однозначно здесь нам помогает разделение классов сначала на пред-профили, затем – на профильное обучение, что значительно снимает нагрузку по другим предметам. С этого года в профильных классах мы ввели разделение на подгруппы, для гуманитарного профиля две подгруппы – филологическая и лингвистическая, со своими практикумами и внеурочными занятиями. В совокупности с занятиями по дополнительному обучению это дает хороший результат: во-первых, снижается нагрузка на учеников; во-вторых, у них есть право выбора профиля и специализации, право перехода из одного профиля в другой; в-третьих, появляется время на чтение программных произведений по основному курсу литературы и по **«Практикуму по современной литературе»** (10 класс, 32 часа). Темы разделов и уроков подобраны с учетом: 1) контингента класса; 2) общеучебной подготовки десятиклассников; 3) читательского роста и читательской активности учеников; 4) профиля обучения – филология:

I. Современный мир в прозе для подростков и юношества 2020-х годов (8 час.).

1. Актуальность современной прозы для подростков и юношества (обзор, 1 час.).

2. Жизнеподобие – фактор привлечения внимания читателей (обзор, 1 час.).

3. Жизнеподобие – фактор привлечения внимания читателей (практикум, 3 час.).

4. Эkleктика функциональных стилей и жанров – наследие эпохи постмодернизма (обзор, 1 час.).

5. Эkleктика функциональных стилей и жанров – наследие эпохи постмодернизма (практикум, 2 час.).

II. Трудные темы в литературе конца XX – начала XXI вв. (13–14 час.).

1. «Мысль семейная» в современной литературе для подростков и юношества (семинар, 2 час.).

2. Тема матери в современной литературе (практикум, 2 час.).

3. Тема бабушки в отечественной литературе для подростков (практикум, 1 час.).

4. Трудные темы в литературе конца XX – начала XXI вв. (обзор, 1 час.).

5. Трудные темы в литературе конца XX – начала XXI вв. (практикум, 2 час.).

6. Тема войны в современной отечественной и зарубежной литературе (обзор, 1 час.).

7. Тема войны в современной отечественной и зарубежной литературе (практикум, 2 час.).

8. Проблема нравственного выбора в художественных произведениях начала XXI столетия (обзор, 1 час.).

9. Проблема нравственного выбора в художественных произведениях начала XXI столетия (практикум, 1–2 час.).

III. Два «потока» современной литературы для юных: фантастика и жизнеподобие (10–11 час.).

1. Тенденции развития современной детско-подростковой и юношеской прозы в России и за рубежом (обзор, 1 час.).

2. Два «потока» современной литературы для юных: фантастика и жизнеподобие (обзор, 1 час.).

3. Жанр фэнтези в литературе начала XXI века (обзор, 1 час.).

4. Фэнтези с элементами сказки (практикум, 1 час.).

5. Модификация приключенческого романа в отечественной литературе young adult (практикум, 2 час.).

6. Автобиографизм прозы о взрослении личности писателей XX века и ее актуальность для современного читателя (практикум, 2 час.).

7. Зарубежная проза о проблемах современного мира (практикум, 3–2 час.).

8. Семинар «Актуальные темы и проблемы современной литературы для подростков и юношества (literature for young people, или young adult)» (2–3 час., внеурочное занятие / резервные часы).

При этом к любой теме практикума дается список литературы на выбор, большая часть произведений из которого имеется в фондах одного или нескольких корпусов образовательной организации. К сожалению, чаще всего это 1–2 экземпляра на корпус, поэтому списки выдаются заранее.

Например, список книг «Тема войны в современной отечественной и зарубежной литературе»:

Автор	Название произведения	Класс
<b>ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА</b>		
<i>Верейская Елена</i>	«Три девочки. История одной квартиры»	5–11
<i>Веркин Эдуард</i>	«Облачный полк»	8–11
<i>Верецагин Павел</i>	«Рецепт одной войны»	8–11
<i>Волкова Наталия</i>	«Разноцветный снег»	8–10
<i>Драгунский Виктор</i>	«Он упал на траву»	8–11
<i>Карасева Вера</i>	«Кирюшка» (рассказы)	5–11
<i>Крестинский Александр</i>	«Мальчики из блокады»	7–10
<i>Лиханов Альберт</i>	«Русские мальчики» (роман в повестях); «Непрощенная»	6–11 10–11
<i>Окуджава Булат</i>	«Будь здоров, школяр!»	9–11
<i>Польгуева Екатерина</i>	«За секунду до взрыва»	7–10
<i>Радзиевская Софья</i>	«Болотные робинзоны»	5–10
<i>Рольникайте Маша</i>	«Я должна рассказать»; «Привыкни к свету»; «Долгое молчание»	8–11
<i>Семин Виталий</i>	«Ласточка-звездочка»	8–11
<i>Сухачев Михаил</i>	«Дети блокады»; «Там, за чертой блокады»	6–10
<i>Фонякова Элла</i>	«Хлеб той зимы».	5–10
<i>Шефнер Вадим</i>	«Сестра печали»	9–11
<b>ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА</b>		
<i>Бойн Джон</i>	«Мальчик в полосатой пижаме»; «Мальчик на вершине горы»	7–11
<i>Гестел Петер ван</i>	«Зима, когда я вырос»	8–10
<i>Грюнбаум Майкл, Тодд Хазак-Лоуи</i>	«Где-то в мире есть солнце»	8–11
<i>Керр Джудит</i>	«Как Гитлер украл розового кролика»	7–10
<i>Мариас Фернандо</i>	«Где кончается небо»	9–11
<i>Орлев Ури</i>	«Беги, мальчик, беги»; «Остров на Птичьей улице»	6–11 6–11
<i>Терлау Ян</i>	«Зима во время войны»	9–11
<i>Тор Анника</i>	Тетралогия: «Остров в море», «Пруд белых лилий», «Глубина моря», «Открытое море»	7–11 8–11 9–11 9–11

Автор	Название произведения	Класс
<i>Фомбель де Тимоте</i>	«Ванго. Книга первая. Между небом и землей», «Ванго. Книга вторая. Принц без королевства»; «Книга Джошуа Перла»	8–11 8–11 7–11
<i>Шареноу Роберт</i>	«Берлинский боксерский клуб»	8–11

Учитывая, что общеучебный и читательский уровень подготовки у десятиклассников разный, в списках всегда даются произведения различной степени сложности – содержательной, художественной, этической. Конечно, ученики могут выбрать любое другое произведение как из фондов школьной библиотеки, так и из своей домашней библиотеки, из сети Интернет или других источников.

Традиционно идя от простого к сложному, в первом разделе программы «Практикума по современной литературе» мы читали **повести Майи Лазаренской** «Конкур в ритме солнца» [3], «Северный ветер дул с юга» [4] и **Ларисы Романовской** «Удалить эту запись?» [7], «Сиблинги» [6]. Встреча с М. Лазаренской была в корпусе «Дубровка» в 2019/2020 учебном году, поэтому большинство десятиклассников хорошо запомнили это *педагогическое событие*, многие уже тогда прочитали оба произведения. Первое занятие по прозе Лазаренской прошло в очном режиме, далее – дистанционный формат:

Вопросы и задания к началу повести М. Лазаренской «Конкур в ритме солнца»:

1. Как вы думаете, почему автор выбрал *кольцевую композицию* для своего произведения – сначала рассказ о взрослой героине, затем повествование о детстве и взрослении, в конце снова размышления выросшей и состоявшейся Леры? Какого эффекта хотел добиться таким приемом автор?

2. Что мы можем сказать о характере главного персонажа по первым главам произведения?

3. Как характер и поведение девочки зависят от ситуации в семье? Или не зависят?

4. Каковы взаимоотношения матери и дочери? Чем они обусловлены?

5. Кого и как вспоминает Лера, размышляя о своем раннем детстве? Почему?

6. Кто повлиял на становление характера главной героини в раннем детстве, а затем в подростковом возрасте?

7. Хочется ли прочитать все произведение? Почему? (Ответ может быть любым, главное – честным. Дальше – думать, размышлять, сравнивать, сопоставлять.)

8. \*\*\*<sup>1</sup> Какие традиции литературы реализма прослеживаются в произведении М. Лазаренской «Конкур в ритме солнца»?

<sup>1</sup> \*\*\* Задание со «звездочками» является дополнительным – повышенной сложности.

Вопросы к сочинению-размышлению после прочтения повестей М. Лазаренской:

1. В чем проявляется тематическое единство двух повестей Майи Лазаренской «Северный ветер дул с юга» и «Конкур в ритме солнца»?

2. Как раскрывается «мысль семейная» в повестях М. Лазаренской «Северный ветер дул с юга» и «Конкур в ритме солнца»?

3. Какие традиции реализма ярко проявляются в повестях М. Лазаренской «Северный ветер дул с юга» и «Конкур в ритме солнца»?

В силу того, что группа филологическая, выход на полилог «автор – учитель – ученики» происходит в процессе анализа читаемого произведения при объяснении своего мнения, почему писатель выбрал такой именно жанр для передачи данного содержания, чем хотел «зацепить» потенциального читателя, какова эклектика функциональных жанров и стилей, в чем особенность стиля данного автора.

Приведем также пример заданий по повестям Ларисы Романовской (дистанционный формат обучения):

1. Прочитайте одно из произведений Л. Романовской: «Удалить эту запись?», «Сиблинги». Подготовьтесь к анализу – устно или письменно – по следующим вопросам:

1) Понравилось или не понравилось произведение Л. Романовской? Почему? Постарайтесь аргументировано объяснить свою позицию.

2) Что мы можем сказать о его тематике и проблематике?

3) К какому художественному методу и функционально-жанровому стилю можно отнести данное произведение? Ваши доводы.

4) Если налицо эклектика функционально-жанровых стилей, определите, какие из них использовала писательница. Как вы думаете, почему?

5) \*\*\* Что можно сказать об особенностях стиля писателя? (Если прочитаны оба произведения.)

2. Сопоставьте одно из прочитанных произведений Л. Романовской с книгой / книгами сходного жанра – отечественными и зарубежными.

Безусловно, восприятие художественного произведения происходит лучше во время чтения текста на занятии и его анализе «вслед за автором» (дополнительные занятия для филологов), после чего в 9–11 классе выходим на авторскую позицию и особенности авторского стиля в конкретном произведении / в нескольких произведениях, что дает нам затем возможность сопоставлять произведения сходной тематики – проблематики отечественных и зарубежных авторов (например, Дж. Эшера «13 причин почему» / И. Манахова «Двенадцать зрителей» [5]).

### Литература

1. *Бойн Дж.* Мальчик в полосатой пижаме. М.: Фантом Пресс, 2017.

2. *Волкова Н.Г.* Разноцветный снег. М.: КомпасГид, 2018.

3. *Лазаренская М.* Конкур в ритме солнца. М.: Аквилегия–М, 2017.

4. *Лазаренская М.* Северный ветер дул с юга. М.: Аквилегия–М, 2017.

5. Манахова И. Двенадцать зрителей. М.: Детская литература, 2019.
6. Романовская Л. Сиблинги. М.: Самокат, 2019.
7. Романовская Л. Удалить эту запись? М.: Самокат, 2019.
8. Эшер Дж. 13 причин почему. М.: АСТ, 2017.

**О.А. Сухая**  
(г. Казань)

## **ЖАНРОВЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Создание исследовательских и проектных работ учащихся – одно из важных направлений литературного образования на протяжении последних лет. Юные исследователи делают первые открытия, учатся воспринимать художественные произведения в единстве их содержания и формы, находят свои пути анализа текста, отталкиваясь от своеобразия творческого метода конкретного автора.

Выходя за рамки школьной программы, мы ориентируемся прежде всего на круг чтения будущего исследователя и в последние годы нередко обращаемся к современной литературе, в частности, к популярному среди учащихся жанру фэнтези. В настоящее время написано несколько работ, посвященных исследованию центрального образа романа К. Старк «Крылья», аксиологическому анализу романа Д.У. Джонс «Ходячий замок», жанровому своеобразию этого произведения, типологическим чертам жанра фэнтези в романе и его экранизации, жанру сянься в современной китайской литературе.

Жанровый анализ предполагает «осмысление особенностей жанровой формы, ее поэтики». Жанровая форма, в свою очередь, «обусловлена особенностями художественной речи, субъектно-объектной организации, пространственно-временной композиции литературного произведения» [1]. Рассмотрение данных аспектов лежит в основе наших работ.

При этом каждое произведение, безусловно, определяет особый подход к анализу. Тем более, если речь идет о жанре, возникшем сравнительно недавно. Так, приступая к исследованию, посвященному сянься «Основатель темного пути», мы определили ряд задач, достижение которых позволило бы осуществить жанровый анализ более глубоко и последовательно. Прежде всего необходимо было, опираясь на литературоведческие работы, рассмотреть этапы становления жанровой системы китайской литературы, которая формировалась в течение двух тысяч лет, и проследить, как традиции конфуцианства и даосизма, лежащие в ее основе [3], постепенно объединялись с чертами, заимствованными из западноевропейской литературы, как измене-

ния в политической и общественной жизнь страны начиная с эпохи Чжоу (XI в. – 256 г. до н. э.) и до наших дней воздействовали на китайский литературный язык и литературу в целом [5].

Необходимость такой работы была обусловлена тем, что жанр сянься, который возник в начале XX столетия и пользуется в современном Китае такой же популярностью, как японское аниме, южнокорейские сериалы и голливудские фильмы, является результатом сохранения традиций китайской литературы и усвоения достижений западной культуры, то есть объединяет особенности классической и современной китайской литературы.

Выбор произведения для нашего совместного со школьниками исследования определен прежде всего широкой популярностью веб-романа «Основатель темного пути» в Китае, о чем свидетельствует создание сериала, дунхуа (мультипликационного сериала) и маньхуа (комикса), запись радиопостановки по его сюжету, а также безусловным интересом к нему среди молодых читателей в нашей стране.

Анализируя новеллу «Основатель темного пути», мы должны были рассмотреть особенности жанра в целом, проследить преемственные связи с произведениями, написанными ранее, с образцами западноевропейского фэнтези, и выявить черты сянься в произведении Мосян Тунсю.

Итак, сянься – приключенческий жанр китайского фэнтези, в основе которого лежат истории с элементами китайского фольклора и мифологии о магии, демонах, призраках и бессмертных. Он является «ответвлением» от жанра уся, который лишен фэнтезийной составляющей. Практически все сянься принято называть новеллами, хотя в большинстве случаев они по объему и масштабу охвата событий являются романами. Популярным является и термин *веб-роман* из-за преимущественной публикации в интернет-источниках.

Первые сянься относятся ко времени правления династии Цин, существовавшей до 1917 г., а расцвет жанра относится к началу 2000-х годов и связан с появлением интернет-платформ, используемых авторами для публикации произведений. Западные и российские читатели узнали о существовании сянься благодаря любительским переводам [6].

Сянься обладает отличительными чертами, которые присущи только этому жанру, и именно этим привлекает внимание людей, не знакомых с культурой Китая. У сянься нет жанровых разновидностей. Его художественный мир, в отличие от свободного мира классического фэнтези, остается неизменным во всех произведениях, принадлежащих к нему. Меняются только персонажи и некоторые художественные детали. Миры, в которых происходит действие, наполнены различными существами, взятыми из китайской мифологии и фольклора. Зачастую это злые духи, напоминающие своими деяниями демонов западной мифологии. С ними ведут борьбу кланы заклинателей, то есть людей, которые совершенствуются путем медитации и накопления энергии Ци, чтобы в итоге прийти к бессмертию.

Миры сянься состоят из различного рода школ и орденов, где обучают боевым искусствам, воспитывают, ориентируясь на конфуцианские стандар-



ты. Одна из важнейших черт жанра сянься – детальное описание боев и применения различных магических техник. В новеллах соблюдается семейная иерархия, согласно которой все адепты определенного клана приходятся друг другу родственниками вне зависимости от кровных уз.

Воздействие западноевропейской литературы проявилось прежде всего в том, что герои сянься обладают собственными характерами, а мир, в котором происходит действие произведения, стал более живым и реалистичным по сравнению с произведениями классической китайской литературы.

Обратившись к анализу новеллы «Основатель темного пути», мы прежде всего рассмотрели ее название, которое имеет множество интерпретаций из-за сложности перевода с китайского языка. Самым популярным вариантом является «Магистр дьявольского культа» [4], несмотря на то что в китайской культуре отсутствует образ дьявола, присущего христианской мифологии. Зло воплощают множество демонов.

Следующий этап – анализ образной системы сянься. Главным героем произведения является Вэй Усянь – ученик ордена Юньмэн Цзян, изменивший «правильному пути» самосовершенствования. Некогда его считали подающим надежды, способным заклинателем, однако из-за предательства отношение к Вэй Усяню резко изменилось.

Уже в начале новеллы происходит диалог, дающий читателю возможность понять, что смерть Вэй Усяня является праздником в мире заклинателей: «Вэй Усянь мертв! Вот так прекрасные новости» [4]. Создается впечатление, что это отрицательный герой: его боятся, им пугают детей.

Вэй Усяню противопоставлен образ Лань Ванцзи – сдержанного и благородного заклинателя из ордена Гусу Лань, обладающего совершенными манерами. Его характер полностью соответствует классическому представлению об образе «благородного мужа», его даже называют «вторым нефритом клана Лань»: нефрит в древности ценился выше золота и ассоциировался с душой и бессмертием.

История дружбы с Лань Ванцзи является центральной сюжетной линией произведения. Благодаря нехронологическому повествованию она раскрывается для читателей неожиданно, ведь поначалу не совсем очевидно то, как связаны Лань Ванцзи и Вэй Усянь (события первых глав происходят в настоящем времени, затем автор обращается к прошлому и вновь к настоящему, показывая ключевые моменты жизни Вэй Усяня).

В новелле глубоко раскрывается проблема важности семьи, даже приемной, в жизни каждого человека. Так, Вэй Усянь искренне радуется за названную старшую сестру Цзян Яньли, когда она выходит замуж за любимого человека, хотя избранник девушки ему не нравится. Как в классическом сянься, в новелле значительное внимание уделяется описанию сражений и магических техник.

Одна из основных мыслей произведения – человек может иметь множество недостатков; главная добродетель – это совесть. Вэй Усянь, который только на первый взгляд кажется глупым, недостойным, не случайно повто-

ряет слова о том, что «в жизни нужно говорить два слова: спасибо и прости». Он показал своему другу Лань Ванцзи, что важно не следовать правилам, а прислушиваться к голосу совести.

Важной особенностью произведения является псевдоисторичность художественного мира: нет точного указания на правящую династию, хотя художественное время произведения явно связано с эпохой Средневековья. Это объединяет сянься с западноевропейским фэнтези. Сближает их и появление сверхъестественного в обыденной жизни: мир наполнен духами китайской мифологии (черепаша-губительница, оживающая статуя богини, воскресшие мертвецы). Магия в новелле Мосян Тунсю связана с даосскими древними практиками. Мистика в обоих течениях фэнтези воспринимается как обычное явление, появляющееся отовсюду.

В сянься, как и в западноевропейском фэнтези, отсутствует четкое разграничение добра и зла; в ситуации выбора эти понятия размываются. Главный герой новеллы «Основатель темного пути» мог не вступать на темный путь, чтобы избежать осуждения общества, или принять его, чтобы помочь своим близким в борьбе с несправедливостью. Именно этот выбор отражен в названии произведения.

В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что «Основатель темного пути» – произведение, несомненно, обладающее художественной ценностью. В нем воплощены важнейшие особенности жанра сянься: изображение мира, наполненного магией героев-заклинателей, образы из китайской мифологии, подробное описание боев, тема важности семьи и семейных ценностей в жизни людей.

Таким образом, выбирая жанровый анализ как путь изучения произведений в исследовательских работах школьников, мы рассматриваем особенности поэтики художественного текста и проблематику произведения [2], осуществляя преемственную связь урочной и внеурочной работы, поскольку основы такого подхода традиционно используются при изучении классической русской и мировой литературы. Жанровый анализ наряду с другими видами рассмотрения художественного текста, безусловно, способствует формированию квалифицированного читателя, то есть позволяет достичь одной из основных задач учителя-словесника.

### Литература

1. *Асоян А.А.* Proscholium. Инструментарий и практика анализа литературного произведения: учебное пособие. Омск: Наука, 2006.
2. *Вьюшкова И.Г.* Жанровый анализ художественного текста как инструмент развития предметной составляющей профессиональной компетентности будущего учителя словесности. URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2298.htm>.
3. Литература Древнего Китая. URL: <http://workchild.30nar-s2.edusite.ru/literatura/LDK.htm>.
4. Магистр дьявольского культа. URL: <https://younettranslate.com/projects/magistr-dyavolskogo-kulta?page=1>.

5. *Серебряков Е.А., Родионов А.А., Родионова О.П.* Справочник по истории литературы Китая (XII в. до н. э. – начало XXI в.). Кызыл, АСТ, 2005.

6. Современный китайский роман завоевывает мир. URL: <http://chinapark.ru/sovremennyj-kitajskij-roman-zavoevyvaet-mir>.

**О.Б. Марьина**  
(г. Москва)

## **МЕТОДИКА РАБОТЫ С ЗАДАНИЯМИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО ВАРИАНТА КИМ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ**

Единый государственный экзамен является формой проведения государственной итоговой аттестации выпускников 11 классов и представляет собой форму объективной оценки качества подготовки учащихся, освоивших образовательные программы среднего (полного) общего образования. В соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускников, зафиксированными в Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта, ЕГЭ по литературе ориентирован на выявление умений воспринимать, анализировать и интерпретировать литературное произведение как художественное целое, сопоставлять различные литературные явления и факты, опираясь на знание историко-литературного контекста, а также создавать развернутое письменное высказывание на литературную тему. В каждый вариант КИМ включаются различные как по форме предъявления, так и по уровню сложности задания, выполнение которых выявляет уровень усвоения участниками ЕГЭ основных элементов содержания различных разделов курса, степень сформированности предметных компетенций и общеучебных навыков. Содержание и структура экзаменационной работы дают возможность проверить знание выпускниками содержательной стороны курса (истории и теории литературы), а также необходимый комплекс умений по предмету.

Экзаменационный вариант по литературе состоит из двух частей. Первая часть включает задания, ориентированные на анализ художественного текста (фрагмента эпического, лиро-эпического или драматического произведения и лирического стихотворения). Анализ текста имеет следующую структуру: несколько заданий с кратким ответом, требующим написания слова или сочетания слов, и два задания с развернутым ответом в объеме 5–10 предложений. Общая структура первой части экзаменационной работы подчинена задаче широкого содержательного охвата литературного материала. Во второй части экзаменуемым предлагается написать сочинение (не менее 250 слов). Задание, предполагающее создание полноформатного связного высказывания на лите-

ратурную тему, формулируется в виде вопроса, обращённого к проблематике и художественным особенностям творчества писателей или конкретных произведений (учащимся предоставляется выбор одной темы из нескольких).

Основными в экзаменационной модели по литературе являются задания с развернутым ответом, в которых выпускники свободно выражают знание литературного произведения, понимание его проблематики и авторской позиции, личное отношение к прочитанному. На этой основе становится возможным выявить отношение к литературе как к высокой ценности отечественной культуры, аналитические умения и особенности образного восприятия, знание необходимых сведений по теории и истории литературы и навыки использования их при анализе литературных произведений [3; 4].

Задания с развернутым ответом делятся на два типа. Задания первого типа проверяют умение выпускников определять основные элементы содержания и художественной структуры изученных произведений (тематика и проблематика, герои и события, художественные приёмы, различные виды тропов и т.п.) Например:

- Какие черты характера Тараса Бульбы сформированы в нем под влиянием времени? (к фрагменту повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»)
- Как прием антитезы помогает передать сущность отношений лирического героя и его возлюбленной? (к стихотворению А.А. Блока «Превратила все в шутку сначала...»).

Эти задания проверяют следующие умения: воспринимать информацию, содержащуюся в тексте; анализировать содержание текста; обобщать наблюдения над художественным текстом; логично и последовательно излагать мысли; соблюдать нормы речи. Ответы на такие задания должны соответствовать следующим требованиям: ответ должен содержательно соотноситься с поставленной задачей, свидетельствовать о понимании выпускником текста приведённого фрагмента / стихотворения и опираться на авторскую позицию; для аргументации суждений текст должен привлекаться на уровне анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и пр., без подмены анализа пересказом и общими рассуждениями о содержании произведения; ответ не должен содержать фактических, логических, речевых ошибок. Следование предложенному алгоритму работы позволяет экзаменуемым выявить место и роль эпизода (сцены) в общей структуре произведения (анализ фрагмента), раскрыть сюжетно-композиционные, образно-тематические и стилистические особенности анализируемого текста.

Поясним на конкретном примере, как ответить на вопрос по рассказу А.П. Чехова «Толстый и тонкий»: почему таким образом закончилась встреча двух друзей? Учащиеся должны понимать мотивы поведения героев. Как только тонкий узнал, что его школьный товарищ дослужился до высокого чина – тайного советника, его поведение кардинально изменилось. Дружеское и непринужденное общение уступило место подобострастию и приниженности. Чинопочитание берет верх над искренними приятельскими чувствами. Рассуждения должны опираться на конкретные примеры из текста (детали, указываю-

щие на различный социальный статус героев, речь тонкого, резко изменившаяся и ставшая подобоострастной и т.д.), которые должны быть прокомментированы.

В разных классах в процессе работы с текстом или после его изучения целесообразно проведение письменных работ, в которые можно включать задания такого типа, обозначая в зависимости от класса объем письменного высказывания, чтобы сформировать навыки развернутого, но в то же время лаконичного, прямого ответа на поставленный вопрос. Например:

Дайте прямой связный ответ на вопрос.

➤ В чем состоит главная мысль произведения В.А. Жуковского «Кубок» и как она выражена?

➤ Какова роль приема антитезы в стихотворении Ф.И. Тютчева «С поляны коршун поднялся...»?

➤ Какие черты «маленького человека» раскрываются в размышлениях Евгения о его жизненных ценностях и планах? (по поэме А.С. Пушкина «Медный всадник»)

Задания второго типа предполагают выход в широкий литературный контекст: обоснование связи данного художественного текста с другими произведениями по указанным в заданиях аспектам сопоставления, рассмотрение конкретных литературных произведений во взаимосвязи с материалом курса. Без обращения к контексту нельзя в полной мере оценить целостность восприятия выпускниками курса литературы, их умение устанавливать аналогии, соотносить и сопоставлять различные литературные факты, осмысливать логику литературного процесса.

Для успешного выполнения заданий данного типа учащиеся должны уметь устанавливать межпредметные и внутрипредметные связи, позволяющие воспринимать художественное произведение не как единичное явление искусства, а как часть культурно-художественного пространства. Привлечение литературного контекста должно быть аргументировано не только личной позицией экзаменуемого, но в первую очередь правильным пониманием смысла вопроса: о каком именно компоненте формы или содержания произведения идет речь, какой аспект творчества писателя предложен для рассмотрения. Таким образом, опора на внутрипредметные связи изученного курса позволяет обеспечить дополнительный охват содержания проверяемого литературного материала [4].

Наряду с этим необходимо владение приемами сопоставительного анализа художественного текста. Научить школьника сравнивать – означает не только познакомить его с логическими законами сравнения, но и дать понимание сущности этой мыслительной операции и процесса ее осуществления. Учащиеся должны овладеть общими принципами сравнения, обеспечивающими его эффективность.

Задания этого типа, по существу, представляют собой вопрос, который связан с конкретным произведением и при этом нацеливает на рассмотрение художественного текста в определенном литературном контексте. Например:

➤ В каких произведениях русской литературы описана жизнь провинциальных городов и в чем сходно (или различно) изображение провинциальных городов в этом произведении и в «Грозе» А.Н. Островского?

➤ В каких произведениях отечественной лирики звучит военная тема и в чем эти произведения можно сопоставить со стихотворением Б.Ш. Окуджавы «Песенка о пехоте»?

Покажем пример размышлений над контекстным вопросом: кто из русских писателей отражал в своих произведениях общественные явления, подвергнутые осмеянию в «Толстом и тонком» А.П. Чехова? что сближает эти произведения с чеховским текстом? К такому общественному явлению, как чиновничество, обращался не только Чехов в своих рассказах, но и другие русские писатели XIX века. В рассказе Чехова «Хамелеон» решение представляющего закон полицейского надзирателя Очумелова зависит от того, чьей является укусившая мастера Хрюкина собака, – генеральской или бездомной. Генеральской собаке позволено, с его точки зрения, все. Герой комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» Молчалин готов «угождать» влиятельным людям, представляющим московское дворянство, чтобы сделать карьеру и в дальнейшем «и награждения брать, и весело пожить». Другой – внесценический – персонаж этой пьесы, Максим Петрович, достиг больших чинов и высокого положения в обществе благодаря умению прислуживаться – «сгибаться вперегиб» перед сильными мира сего. Герои пьесы «Ревизор», чиновники уездного города N, от страха перед «мнимым» ревизором теряют разум и лишаются способности трезво оценивать ситуацию. Все названные герои теряют собственное лицо, чувство собственного достоинства в стремлении угодить старшим по чину.

Вторая часть экзаменационной работы требует от участников ЕГЭ написания полноформатного развернутого сочинения на литературную тему. Таким образом, к отработанному в первой части литературному материалу добавляется еще один содержательный компонент проверяемого курса. Выпускнику предлагаются несколько тем на выбор.

Работа такого формата более привычна для учащихся, поскольку на протяжении всего курса изучения литературы в школе они готовятся к написанию сочинений, завершающих изучение художественных произведений или монографической темы. Требования к школьному сочинению являются результатом обобщения опыта учителей-словесников и рекомендаций методической науки [1; 2]. На эти требования, нашедшие отражение и в критериях оценивания развернутого аргументированного ответа в жанре сочинения, необходимо ориентироваться выпускнику при написании экзаменационной работы.

В процессе подготовительной работы целесообразно предлагать учащимся темы сочинений разных типов, соотносимых с типологией сочинений, предлагаемых на ЕГЭ. Приведем примеры. *Темы теоретико-литературного характера:* 1. Идеино-композиционная роль снов Раскольникова в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». 2. Символический смысл названия пьесы А.Н. Островского «Гроза». 3. В чем заключается социально-философская проблематика рассказа И.А. Бунина «Господин из Сан-Франциско»? *Темы на восприятие:* 1. Какие чувства вызывает у Вас герой повести Н.В. Гоголя «Шинель»? 2. Кто из героев романа Л.Н. Толстого «Война и

мир» Вам наиболее интересен и почему? 3. Воспринимаются ли всерьез слезы, проливаемые героями пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад»? *«Сквозные темы»*: 1. Московские мотивы в русской литературе XIX–XX вв. 2. Тема дома в русской литературе XIX–XX вв. 3. Проблема нравственного выбора в русской литературе XIX–XX вв.

Проиллюстрируем на конкретном примере, как работать с экзаменационным сочинением. Раскрывая тему сочинения «Какую роль играет глава «Фаталист» в раскрытии образа Печорина?», учащийся должен помнить о том, что роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» состоит из пяти повестей, а повесть «Фаталист» завершает роман. В ней автор дает философское истолкование характера Печорина, пытается найти причины глубокого духовного кризиса всего поколения, представленного в его лице, и поставить проблему свободы личности и возможности ее действий. Главной темой «Фаталиста» следует считать отношение Печорина к предопределению (судьбе). Герой пытался понять: человек сам является хозяином своей судьбы или за него все давно решено? Чтобы найти ответ на этот вопрос, Печорин превратил свою жизнь в цепочку экспериментов над собой и окружающими. В «Фаталисте» он вступает в поединок с судьбой и выигрывает. Он впервые сделал попытку повлиять на свою судьбу, действовал осознанно, проявил мужество и активность.

Повесть «Фаталист» помогает читателям увидеть в герое такие черты, которые характеризуют его как человека, отстаивающего право на выбор, способного к поступкам во благо других, а не только играющего «роль топора в руках судьбы». На последних страницах романа Печорин называет себя и свое поколение «жалкими потомками, скитающимися по земле без убеждений и гордости, без наслаждения и страха... неспособными более к великим жертвам ни для блага человечества, ни даже для собственного счастья». Это и упрек современникам, и призыв к деятельности.

В сочинении абитуриент должен показать владение теоретико-литературными понятиями как инструментом анализа художественного текста (такими, как социально-психологический роман, повесть, композиция, развязка, философский пейзаж, диалог, эпизод и т.д.). Текст романа должен привлекаться разносторонне и обоснованно. Так, необходимо сказать о пари Печорина с Вуличем, раскрыть роль философского пейзажа, проанализировать внутренний монолог Печорина.

Таким образом, в процессе подготовки к ЕГЭ по литературе обучающиеся должны овладеть навыками написания трех видов письменных заданий, представляющих собой развернутые ответы разного объема. Задания с развернутым ответом проверяют умение экзаменуемого анализировать, интерпретировать и комментировать текст литературного произведения. В соответствии с этим выстроена система оценивания заданий с развернутым ответом. Ответ выпускника не должен являться пересказом текста или рассуждением о том, что нравится или не нравится экзаменуемому в конкретном произведении. Выпускнику необходимо знать особенности художественной структуры произведения, уметь пользоваться спе-

циальной литературоведческой терминологией, а также включать рассматриваемое произведение в литературный контекст.

В заключение нужно отметить, что ЕГЭ по литературе является экзаменом по выбору, поэтому современный учитель-словесник, перед которым стоит задача подготовки школьников к ЕГЭ по русскому языку, не имеет возможности заниматься на уроках специальной подготовкой к экзамену по литературе, но он может и должен организовать свою работу так, чтобы на протяжении всего учебного процесса происходило формирование необходимых навыков и умений, позволяющих обучающимся успешно выдержать экзаменационные испытания.

### **Литература**

1. *Леонов С.А.* Речевая деятельность на уроках литературы. М., 1999.
2. Развитие речи учащихся на уроках литературы / под ред. Н.В. Колокольцева. М., 1980.
3. *Гороховская Л.Н., Марьина О.Б.* Литература. Сборник экзаменационных заданий с решениями и ответами для подготовки к единому государственному экзамену. М., 2021.
4. Методические рекомендации обучающимся по организации индивидуальной подготовки к ЕГЭ 2020 года. Литература / авторы-сост. С.А. Зинин, Л.В. Новикова, М.А. Барабанова. М., 2020.

*Е.В. Лелинкова*  
(г. Санкт-Петербург)

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В 5 КЛАССЕ СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА**

В последнее время педагоги и психологи все чаще поднимают вопрос о необходимости развития у детей эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект – одно из наиболее популярных понятий в последние десятилетия. «В основе каждой сильной эмоции лежит побуждение к действию. Умение управлять этим побуждением составляет сущность эмоционального интеллекта», – отмечал Дэниел Гоулман – писатель, психолог, журналист. Эксперты Всемирного экономического форума внесли эмоциональный интеллект в топ-10 наиболее важных навыков в 2020 году<sup>1</sup>. Данному вопросу посвящали исследования другие зарубежные психологи. В отечественной психологии понятие «эмоциональный интеллект» было впервые использовано Г.Г. Гарсковой [2]. На постсоветском пространстве вопросами развития

---

<sup>1</sup> <https://rosuchebnik.ru/material/emotsionalnyy-intellekt-i-sposoby-ego-razvitiya-article/>



эмоционального интеллекта занимаются многие исследователи. По мнению ученых, развитие эмоциональной компетентности способствует грамотному пониманию своих и чужих эмоций, воспитанию в ребенке как «умения властвовать собою», так и таланта эмпатии, осознанного проникновения в тайны прекрасного, трагического и комического. Эмоциональный интеллект не случайно называют ключевой компетенцией для людей цифрового XXI века, требующего от человека ответственности за такой хрупкий мир, внутренней готовности удержать пошатнувшиеся в представлениях многих духовно-нравственные устои. Как отмечает психолог В. Шиманская, сформированный эмоциональный интеллект становится «базой для гармоничного развития на всю жизнь» [5, с. 9].

Для преподавателей литературы данный аспект взаимодействия с детской аудиторией видится особенно актуальным, так как специфика предмета подразумевает обращение к эмоциональному началу школьника, «жизненность» книжного героя воспринимается как нечто само собой разумеющееся лишь тонко чувствующему читателю, способному уловить оттенки переживаний, настроения, авторского отношения к происходящему. Психологизм и лиризм художественного произведения, нюансы подтекста, мотивы и переживания прочитываются чутко и адекватно, если юный читатель подготовлен к глубинному постижению замысла, литературное развитие позволяет проникнуть в чувства и мысли автора. О необходимости обогащать чувства ребенка, а не ослаблять и подавлять их писал и выдающийся психолог Л.С. Выготский в своих «Лекциях по психологии» [1]. Современные психологи предостерегают: отсутствие опыта «прочитывания» своего и чужого эмоционального состояния чревато возникновением педагогической (вторичной) алекситимии. «Педагогическая алекситимия развивается в том случае, если человек в детстве не приобретает опыта обозначения чувств, имеет скудный запас эмотивной лексики. Этот тип алекситимии наиболее характерен для мальчиков, что связано с определенными гендерными педагогическими стереотипами (с мальчиками редко говорят об их чувствах, одобряется их подавление)» [3].

Как известно, суворовские военные училища призваны воспитать достойных защитников Отечества, что выражается и в особенностях гендерного подхода, воспитании у мальчиков умения сдерживать эмоции, не давать волю ярким и длительным внешним переживаниям. Здесь, как нам кажется, необходим здоровый взгляд на ситуацию, творческое умение преподавателя литературы не расплескать эмоциональный сосуд, а попытаться педагогически тонко подойти к воспитанию сферы чувств на уроках литературы, подготовить к диалогу с автором и героем, научить проникать в подтекст художественного произведения, понимать свои и чужие чувства, расширять запас эмотивной лексики.

Какая роль в воспитании эмоциональной отзывчивости отводится методике выразительного чтения?

Автору статьи видится, что именно работа над звучащим словом в русле теории К. С. Станиславского о «словесном действии» способна помочь в воспитании сферы чувств, обучении основам работы с художественным тек-

стом и подтекстом. Вопросам выразительного чтения как способу постижения художественного замысла уделяли серьезное внимание педагоги-словесники XIX века (В.П. Острогорский, В.П. Шереметевский и др.), советские методисты (М.А. Рыбникова, В.В. Голубков, Н.М. Соловьева, Р.Р. Майман и др.), современные педагоги (И.А. Кочергина, З.А. Шелестова и др.). М.А. Рыбникова писала о проблеме литературного чтения: «Чтение – явный и простейший вид знакомства с произведением. Но этот вид знакомства останется «простейшим» до тех только пор, пока мы не заговорим о выразительном чтении. Читать выразительно не так-то легко, и дети еще не умеют читать выразительно. А между тем только художественное чтение вскрывает произведение во всей его глубине и его эмоциональной природе, во всей силе его воздействия на читателя и слушателя» [4, с. 44].

О роли теории К.С. Станиславского в обучении выразительному чтению студентов и школьников убедительно говорят в своих работах современные методисты, отмечая универсальность театральной педагогики в воспитании интереса к художественному слову. «Словесное действие», «видение», анализ партитуры произведения – это те приемы, которые помогают представить образ, зашифрованный поэтом или писателем, прочесть интонационный рисунок художественного текста.

Пятиклассники суворовского военного училища являются обучающимися первого курса, поэтому имеют разный читательский опыт, разный уровень литературного развития. В рамках экспериментальной деятельности суворовцам были предложены для исполнительского анализа перед выразительным чтением стихотворения Михаила Яснова и Анны Игнатовой, считающей себя ученицей известного поэта.

На занятиях по выразительному чтению пятиклассники получили первичное представление об основных понятиях работы над текстом: интонирование текста, работа над партитурой, определение логических пауз и т.д. В процессе работы у ряда суворовцев выявились традиционные для многих нынешних школьников проблемы, отмеченные ранее в статье: игнорирование пунктуации в плане понимания авторской интонации, отсутствие эмоциональной лексики, затруднения в видении живой «картинки» при прочтении, случайная жестикуляция, так называемое «школьное» чтение, скандирование, в целом – непонимание задачи чтеца. Но наметились и некоторые успехи в работе над словом, появились положительные примеры выразительного чтения «с чувством, с толком, расстановкой».

Пятиклассники познакомились с шутивными стихотворениями **Анны Игнатовой из цикла «Письма дедушке Морозу»**: «Письмо от ябеды», «Официальное письмо-отчет», а также «Почему нет снега?»<sup>1</sup>. В процессе исполнительского анализа стихотворениями, на этапе «вживания» в произведение суворовцы, согласно учению К.С. Станиславского о словесном действии, получили задание представить адресантов, нарисовать их словесный портрет, описать черты, интонацию, голос, пояснить цель. Чтение должно быть целенаправлен-

---

<sup>1</sup> <https://rustih.ru/anna-ignatova/>

ным, а искренность переживаний – одно из важнейших условий понимания задачи чтеца. Так, например, в стихотворении «Письмо от ябеды» создается юмористический портрет юного ябеды, выклянчивающего себе подарки не слишком достойным способом, вызывающего у суворовцев насмешку:

Здравствуй, дедушка Мороз!

Я – Морозов Славка.  
Я пишу на всех донос,  
То есть – тьфу! – заявку.

И надеюсь, будет мне  
За такое рвение  
Сноуборд и портмоне,  
И никак не менее.

Димка Дымов – обормот!  
Укусил, негодник!  
Ты ему на Новый год  
Подари намордник!

Кольке Носову – платок.  
Он сопливый слишком!  
Таньке Гринич – молоток!  
Пусть забьет на Гришку!

Витьке Маслову – фундук  
И рулет с корицей.  
Витька Маслов – лучший друг,  
Должен поделиться!

Стасу – обруч, он того –  
Не проходит в двери...  
А Егору – ни-че-го!  
Он в тебя не верит!

В процессе работы обязательно выясняется лексическое значение непонятных слов, одним из которых оказалось слово «портмоне», анализируются трудные моменты с точки зрения орфоэпии. В результате творческого полилога суворовцы представили портрет ябеды, наделив его характерными чертами в плане жестов, мимики, характера, манеры поведения, высказали свое отношение к герою стихотворения:

«Ходит на цыпочках, крадется, любит подглядывать и подслушивать, тихоня, смотрит заискивающе, говорит тихоньким голоском (преподаватель подсказывает слово – «вкрадчиво»), интонация в целом жалобная, но иногда возмущенная, когда говорит о недостатках других; радостная, мечтательная,

когда описывает и представляет сноуборд и портмоне – желанные подарки; насмешливая, ироничная (отзыв о Стасе); в голосе звучит надежда (Витька Маслов обязательно должен поделиться вкусным); упоминание о Егоре звучит в конце как приговор: «Он в тебя не верит!» По мнению суворовцев, эту фразу надо выпалить. Перед выразительным прочтением в стихотворении определены логические паузы, проведена артикуляционная разминка, а затем состоялся вполне удачный конкурс на лучшего «ябеду», надеющегося на подарки от доброго дедушки Мороза.

Стихотворение «Официальное письмо-отчет» написано от лица другого ребенка, стиль бюрократический, сухой, от этого еще более забавный, так как адресантом является юный школьник. Комический эффект текста Анны Игнатовой хорошо прочитывается суворовцами, побуждает к активному сотворчеству:

Здравствуйте, глубокоуважаемый дед  
Сильно пониженной температуры!  
Проблем с успеваемостью у меня нет,  
Если не считать физической культуры.

За истекший период длиною в год  
Переделана масса хороших дел.  
Сто малышей переведено через переход,  
Причем перейти почти каждый хотел.

Вымыто 80 тарелок и чашек,  
Причем разбито лишь 5%.  
Выброшено в урну 109 бумажек  
И прочих мусорных элементов.

На 12% снизилась драчливость,  
На 15% упала вредность.  
На 10% повысилась молчаливость,  
Вежливость и политкорректность.

Налицо достижения на местах –  
Родители гораздо реже ругаются.  
Список подарков на 3-х листах  
К вышеизложенному прилагается.

На этапе исполнительского анализа суворовцы представляют юного бюрократа «правильным», «аккуратным», «скучным», «причесанным», «с зализанной челкой», он «смотрит прямо», «честный», «полный», «тяжеловесный», «щекастый», «сопит, когда пишет», «долго раздумывает», но при этом «хитрит», «приписывает себе достижения». По мнению К.С. Станиславского, слово является возбудителем образа, а представляемый образ становится возбуди-

телем чувств, поэтому так важно «включить» воссоздающее и творческое воображение на этапе подготовки к прочтению и в процессе интонирования. Работа над портретом адресанта позволила представить и манеру прочтения, мысли и чувства автора послания. Читать, считают пятиклассники, надо немного монотонно, скучно, с перечислительной интонацией, «как доклад», подчеркивая упоминания о «достижениях» с гордостью и достоинством, смотреть необходимо подчеркнуто прямо, руки по швам. Особенно смешными показались суворовцам моменты о «насильном добре», причиненном автором послания. Сверхзадачи посланий, по мнению суворовцев, схожи: добиться желанных подарков любимым способом (дарим суворовцам фразеологизм: «не мытьем, так катаньем»), а также разбираем понятие «канцеляризм»).

При работе над стихотворениями Анны Игнатовой, помимо анализа исполнительской задачи, развивались представления учащихся о комическом, юморе и иронии.

Стихотворение «Почему нет снега?» (одна из гипотез) также вызвало интерес у суворовцев:

Не случилось бы конфуза!  
Просто смех и слезы!  
Посетить решила Муза  
Дедушку Мороза.

Притащила канделябр,  
Перья и бумагу...  
Дед не сделал за ноябрь  
Из избы ни шагу!

Увенчал венком лавровым  
Лысую макушку,  
Рифму к слову «белобровый»  
Ищет за кадушкой...

В поле – черные тропинки.  
Не метут метели...  
Дед поэму о Снежинке  
Пишет три недели!

Бедный лес дрожит, раздетый,  
Серым утром зяблым...  
Муза, шла бы ты к поэтам  
Вместе с канделябром!

Превратившийся в неудачливого поэта дедушка Мороз и шаловливая Муза заставили представить сценку в избушке: сидящего с лавровым венком на лысой макушке деда, поскрипывающего пером, освещаемого светом не-

ременного поэтического атрибута – канделябра, начисто забывшего о своих обязанностях укрывать белым ковром поля и леса, а также шутницу Музу, решившую сделать из деда Мороза поэта.

Устное словесное рисование позволило оживить картину, описанную в стихотворении, наполнить ее новыми красками перед интонированием и выразительным прочтением. Суворовцы обратили внимание на большое количество восклицательных знаков в стихотворении, интонацию изумления, насмешки и досады: лес раздет, тропинки черны, утро нерадостно без снежного убора, а дедушка Мороз ищет за кадушкой рифму к слову «белобровый».

Последний сборник **Михаила Яснова «День дождения»** – стихи о дне рождения «взрослой души», веселые и грустные, философские по содержанию<sup>1</sup>. Небольшое стихотворение «Знаю – не знаю» – напоминание о детском счастье, упоении нехитрыми радостями, очень ярко и насыщенно по эмоциональной окраске:

Я знаю, что такое – жить:  
Проснуться, мама с папой рядом,  
Бежать и по двору кружить –  
Кружиться с первым листопадом!

И снова прибежать домой,  
И броситься на кухню вскачь, и  
С тарелки грязною рукой  
Схватить оладушек горячий

И тут же вспомнить: книжка ждет!  
И к самокату есть запчасти!  
Ура!.. И задохнуться от...  
Ну, как его?.. А вот – от счастья!

Перед этапом исполнительского анализа пятиклассникам было предложено найти свои «приметы счастья», описать эпизоды, когда «солнечный зайчик счастья» оказался рядом: воображение нарисовало летние теплые дни, мерцающую гирлянду на елке, морскую гладь, тишину смолистого леса, воркотню кота на подушке. Суворовцам было предложено отыскать приметы счастья в стихотворении, описать состояние лирического героя. Пятиклассники составили «портрет счастливого мальчишки»:

«Утренние лучи радостно будят, папа с мамой о чем-то неторопливо беседуют на кухне, за чаем, вкусно пахнет оладушками, а на улице – манящий осенний денек, теплый, золотой от опадающей листвы, там уже ждут друзья, игры, беготня, а дома – уют, книжки».

---

<sup>1</sup> Яснов М. День дождения. М.: Самокат, 2021.

Интонационный рисунок стихотворения получился очень светлым, пятиклассники увидели в стихотворении радость, вдохновение, упоение счастьем от уюта, добра и гармонии мира, определили, что прочитать надо с воодушевлением и восторгом от восхищения жизнью.

Стихи современных поэтов Михаила Яснова и Анны Игнатовой увлекли суворовцев богатством интонаций, созвучностью настроений, пополнили эмоциональную палитру пятиклассников, помогли научиться чувствовать и осознавать свои чувства.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Лекции по психологии. СПб.: Союз, 1997.
2. *Гарскова Г.Г.* Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения». СПб., 1999. С. 25–26.
3. *Искусных А.Ю.* Алекситимия: причины и риски возникновения расстройства // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 15. С. 59–68.
4. *Рыбникова М.А.* Очерки по методике литературного чтения. М.: Юрайт, 2019.
5. *Шиманская В.* Эмоциональный интеллект для детей и родителей. Учимся понимать и проявлять эмоции, управлять ими. СПб.: Питер, 2021.

*А.Р. Гайнутдинова*  
(г. Казань)

## ЦИФРОВАЯ ГЕЙМИФИКАЦИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

На протяжении многих лет главным принципом образовательной деятельности было обучение и воспитание всесторонне и гармонично развитой личности. Этот принцип реализуется только в том случае, если сам образовательный процесс получает такое равноправие. В настоящее время эта идея обретает новый смысл и «второе дыхание». Свидетельством этому являются новые технологии, методы в образовании и подходы к обучению. Одним из таких подходов стало обучение STEAM. Этот подход был разработан в Америке, представляет собой синтез таких предметов, как естественные науки, технология, инженерное искусство и математика (Science, Technique, Engineering and Math). Позже в этой цепочки появилось еще одно направление (Art). Считается, что знания в этих областях может формировать успешного человека. Формирование подобных новых направлений направлено на одну общую для всех образовательных учреждений цель – подготовить детей к реальной жизни, вдохновить на реализацию задуманных идей. Однако как на самом деле достигаются эти цели образования?

Мир меняется, ежегодно ускоряя темп, но система образования не может перестраиваться так быстро, поэтому справедливо будет отметить, что адаптация образовательных учреждений происходит медленнее, чем хотелось бы. Часто школа оказывается в ситуации форс-мажора, когда адаптация происходит вынуждено и в максимально сжатые сроки, но и с точки зрения эффективности такие «форс-мажорные» обстоятельства не приносят должной эффективности.

Потенциальной проблемой для образовательного процесса становится и цифровой мир, а точнее его масштабность. Ч. Фейдл в книге «4К. Четырехмерное образование» рассуждает об опасности Интернета, несмотря на его преимущества с точки зрения коммуникации: «Идеи, образы и звуки распространяются в мире со скоростью света, по пути разрушая индустрии и культуры. Чтобы достичь аудитории в 50 миллионов человек, радио понадобилось 38 лет, телевидению – 13, Интернету – 4, а Фейсбуку – всего 2 года» [3, с. 36]. Продолжая мысль Ч. Фейдла, мы можем отметить, что социальным сетям, появившимся не так давно (например, TikTok, ClubHous), понадобилось меньше одного года, чтобы собрать более пяти миллионов подписчиков.

В эру цифровизации и максимального убыстрения внешней жизни особенно актуально становится проблема чтения и преподавания литературы. Может ли роман Л.Н. Толстого конкурировать с видеороликами TikTok, а исповеди С.А. Есенина – с душевными разговорами в ClubHouse?

Для комфортного изучения литературных произведений необходимы либо списки другой литературы, которая, как и социальные сети, старается подстроиться под читателя, либо приемы, технологии, ресурсы, привлекающие внимание школьников.

Один из верных способов сохранения внимания учащихся на литературном произведении и уроках литературы может стать использование социальных сетей в целях популяризации русской классической литературы. В образовательных целях использование аккаунта видится в следующем: 1. Создание коротких роликов об интересных фактах из биографии писателей. 2. Ролики с краткой характеристикой произведений или кратким объяснением литературных терминов. 3. Проведение флешмобов и челленджей. В данном случае имеет место проведение мероприятий, посвященных поэтам или книгам-юбилеям. 4. Чтение коротких отрывков из стихотворений.

Еще одним способом, отвечающим требованиям времени, может стать геймификация образовательного процесса, то есть использование игровых элементов с целью донесения сложной информации в простой и удобной форме.

Словарь В.И. Даля говорит о том, что играть – это значит «тешиться, веселиться, забавляться, проводить время потехой, заниматься чем-либо для забавы, от скуки, безделья» [0, с. 6–8]. Однако в современном представлении игра в образовательном процессе рассматривается как один из видов активности человека, форма деятельности в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различ-



ных ситуациях общения. В упрощенном виде «геймификация» существовала в дореволюционной и советской школе: уже во времена К.Д. Ушинского рекомендовалось включать в монотонную учебу игровые упражнения, например, викторины.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Игровая форма создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

В образовательной сфере существует несколько определений, синонимичных термину «геймификация»: игровое обучение, игровые технологии, эдьютеймент, игровые оболочки, Game-based Learning, игровизация [1, с. 86]. Если представить мотивацию учащихся в виде кривой, то она будет напоминать букву U. В начале обучения учащиеся мотивированы, они находятся в ожидании чего-то нового и необычного, но в процессе обучения они не получают желаемого: мотивация к процессу начинает снижаться. Подъем активности в конце работы можно объяснить тем, что учащиеся осознают приближение к завершению деятельности и стараются дойти до «финиша». Статистические данные ресурса Courseria показывают, что обучение начинается с максимального количества учащихся, но чем ближе середина курса, тем меньше становится слушателей. Чтобы таких спусков не было на уроках литературы, необходимо удерживать внимание учеников на протяжении всего урока и перевернуть букву U наоборот.

Обратимся к некоторым типам геймификации [4] на уроках. Традиционными могут быть: театрализованные сцены, выдача карточек или распределение дополнительных баллов, иллюстрирование, создание игр.

Например, при изучении феерии А.С. Грина «Алые паруса» можно предложить шестиклассникам создать макет жизненного пути героев. Класс делится на три группы. Одна группа может работать над созданием жизненного пути Ассоль, вторая – над жизненным путем Артура Грея, а третья группа – жизнь города Каперны. На поле учащимся следует изобразить начало пути, а далее трудности или счастливые моменты в жизни героев, обозначить, кого они встречали, с кем общались. Команда, создающая макет Каперны, может изобразить схему города, типичных жителей, обличить их пороки, отразить судьбу Ассоль и ее семьи и т.д. Создание карт превратится в задание повышенной сложности, если параллельно с выполнением творческой части учащиеся будут составлять «тонкие вопросы» по той теме, которая им предложена. В совокупности творческая и теоретическая составляющие приведут нас к тому, в командах получатся своеобразные варианты настольных игробродилок по произведению А.С. Грина. Такой вариант игровой деятельности возможен не только на уроках, но и на занятиях внеурочной деятельности.

К современным видам геймификации, применимым в старших классах, можно отнести сайты и мобильные приложения. Например, ClassCraft, ClassDojo, Kahoot и др.

ClassCraft повторяет приемы компьютерной игры. Создается класс, в котором каждый ученик получает аватар и имя. Могут присваиваться очки исцеления, опыта, передача силы (можно дать списать), Круг магов (можно обсудить задание во время самостоятельной работы), невидимость (учитель делает вид, что не видит действий ученика на уроке). Вместе с поощрениями сервис предлагает и наказания: сокращение времени на выполнение задания, выполнить дополнительное задание и т.д. Список наказаний и поощрений учитель может курировать самостоятельно. Например, на уроке литературы учащимся предлагается рассказать стихотворение. За правильное содержание, за выразительность, за оригинальность, за ответы на дополнительные вопросы можно добавить очки поощрения или очки наказания, если допущены ошибки или дан неправильный ответ. В данном случае учителю будет легче выявить итоговую оценку за выполненное задание, так как каждый вид деятельности может оцениваться отдельно. Помимо оценивания класс может видеть свой рейтинг, что добавит элемент соревнования. Игроков можно объединять в команды для проведения групповых занятий или создания и защиты проектов. Особенностью этой игры является еще и возможность привлечения родителей и создания отдельной команды: пусть они будут уверены в том, что это не просто игра, а реальный образовательный инструмент. Подобный сервис не является самоцелью урока и не подразумевает использования при изучении конкретных тем, он служит лишь канвой для погружения в урок и оценивания ответов учащихся в рамках одной концепции.

Особенно важно использование подобных сервисов на уроках литературы. В этом случае литература не становится «пережитком прошлого», так как список литературы для чтения не содержит современной литературы. Литература любого века будет выглядеть современно и эффективно для восприятия.

Еще одним способом внедрения игровой деятельности в образовательный процесс может служить технология VR (виртуальной реальности). Виртуальные музеи можно поделить на несколько типов: плоские, объемные. Плоские музеи представляют собой краткое описание экспозиции на сайте музея, и показано несколько фотографий самых важных и ценных экспонатов. Такой тип музея представляет интерес для активной игровой деятельности на уроке, но не смотрится так же эффектно, как, например, объемный музей. В качестве объемного представляется музей в 3Д, когда посетитель может переключаться в разные места зала. Посещение музеев с помощью технологии VR делает это еще более реальным. В данном случае мы действительно ходим по музею. На уроках литературы таким образом можно посетить пушкинские места: Михайловское, Болдино, Москву, Царское село и др. Технология виртуальной реальности открывает еще больше возможностей для проведения игр на уроке, например, веб-квеста.

Очевидно, что требования, предъявляемые к современному образованию, в разной степени могут быть осуществлены в разных школьных дисциплинах. Несмотря на это наша задача идти в ногу со временем и адаптировать уроки литературы под тенденции XXI века. Если весь мир находится в

цифровом пространстве, то и литература должна быть там. Если на уроках активно внедряются игровые технологии, то это значит, что они должны появиться и на уроках литературы. Геймификация – один из эффективных и перспективных способов приобретения новых знаний, умений и навыков.

### **Литература**

1. *Бурова Г.В.* Приемы геймификации на уроках русского языка и литературы // Векторы развития филологии в контексте модернизации современного филологического образования. Иркутск, 2019. С. 85–90.

2. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2. И-О. М.: ТЕРРА-книжный клуб, 1998.

3. *Фейдл Ч., Бялик М., Триллинг Б.* Четырехмерное образование. М.: Сколково, 2016.

4. *Миронова Н.А.* Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования: монография. М.: Экон-Информ, 2020.

*Л.Н. Попова*

*(г. Могилев, Беларусь)*

## **РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ШКОЛЬНОМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

В пояснительных записках к учебным программам для учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания по учебным предметам русский и белорусский языки и литературы в Республике Беларусь одним из определяющих теоретическую и практическую базу обучения языку и речи является лингвокультурологический подход, благодаря которому осуществляется формирование лингвокультурологической компетенции [1; 5].

Интегрирующим передовой педагогический опыт, который нацелен на подготовку профессионалов, решающих современные жизненные задачи, является компетентностный подход. Осмысление компетентностного подхода в сфере белорусского образования находится в стадии его практической реализации и рассматривается как методологическая основа современного образования. Необходимой становится разработка и применение педагогами специальных заданий, которые получили название компетентностно-ориентированных.

Центр внимания лингвокультурологии – человек как носитель языка и культуры народа, его фоновые знания, национально-специфические, поведен-

ческие нормы, делающие его представителем данной культуры. Лингвокультурологов интересуют взаимовлияния двух феноменов: языка и культуры, обуславливающих феномен человека [6, с. 4]. И.Г. Гердер в «Трактате о происхождении языка» (1770) связывал четыре фундаментальных феномена человека – язык, культуру, общество и национальный дух [2, с. 233].

В методике преподавания языков и литератур развитие лингвокультурологической компетенции призвано способствовать интеллектуальному и речевому развитию, овладению умением пользоваться полученными знаниями в процессе общения, в русле активно развивающегося диалога культур, который способствует формированию социальной активности и, несомненно, вызывает диалог в образовательном процессе, способствующий развитию самопознания, как рефлексивному, так и спонтанному.

Для развития лингвокультурологической компетенции при изучении языка (русского, белорусского, иностранных языков, в том числе китайского) и литератур целесообразно опираться на концепцию эвристического полилога, которая фундаментально разработана в трудах белорусского ученого А.Д. Короля. Эвристический полилог интерпретируется им как разновидность эвристического диалога и характеризуется: 1) активным участием на всех уровнях организации различных субъектов образовательного процесса, которое может выражаться в различных видах коммуникативной активности: не только в говорении (вопросании и ответствовании), но и в молчании – слушании, параллельной письменной фиксации сведений и размышлений и др.; 2) разнонаправленным коммуникативным взаимодействием участников обучения – особо насыщенным, семантически и эмоционально многогранным и богатым, личностно значимым и развивающим способом их коммуникативного взаимовлияния, способствующего продуктивной творческой само-реализации самопознанию каждого ученика [3, с. 59].

Использование в работе произведений живописи при изучении языков, организуемое в эвристическом полилоге, расширяет возможности обучения, создает предпосылки для активных субъект-объектных взаимодействий. Любопытно при этом отметить то, например, что написание китайских иероглифов представляет собой китайская каллиграфия – сильно стилизованные и упрощенные изображения материальных объектов. В Древнем Китае китайская каллиграфия являлась одним из четырех искусств.

Полотна русской живописи (в цвете), воздействуя на органы чувств, вызывая определенные психические процессы в сознании, помогают воспринимать действительность более глубоко, тем самым способствуют развитию эмоциональной и эстетической сфер человека, его мышления и на этой основе формированию мыслительных и речевых процессов. Рассматривание картин погружает зрителей в мир чувств художника, вызывая ответные реакции. Изображаемый художником мир, позволяет реализовать положение о соотношении языка и культуры, коммуникативности и культуротворчества. Наличие сюжета, представленного в визуальных художественных образах, вызывает неравнодушные и эмоциональный отклик, образы абстрактные делает видимыми, а также является мотивацией коммуникативно-речевых отношений.

Проиллюстрируем возможный путь формирования и развития лингвокультурологической компетенции в работе с педагогами-филологами. Воссоздаем игровую ситуацию «Музей в классе» с применением информационно-коммуникационной технологии. На экранах мониторов организуется показ репродукций картин русских художников: «Иван Грозный убивает своего сына» И. Репина, «Три богатыря» В. Васнецова, «Христос в пустыне» И. Крамского, «Не ждали» И. Репина, «Тройка» В. Перова (подбор картин может быть другим). Разбившись на группы, пары, слушатели, выбрав одну из репродукций, получают в качестве раздаточного материала комментариев к каждой (история написания, прототипы, реакция зрителей в ретроспективе и пр.). Использование дидактических материалов дает стимул – расширить горизонт познания. Произведения живописи отражают историю и человека в истории, заключают в себе воспитательный заряд, способствуют развитию духовности, поиску нравственных ориентиров.

Задание 1. Составить вопросы для первичного восприятия картины.

Задание 2. Составить вопросы для формирования монологической речи.

Задание 3. Составить вопросы на говорение, на развитие устной речи учащихся.

При выполнении первого задания обучающиеся сформулируют такие вопросы: «Что вы видите на картине? Что изображено в центре картины? А на переднем и заднем плане? На каком фоне изображены предметы? Какое время года изображено? Какой день показал художник? Что прежде всего привлекло ваше внимание? Почему? Какие цвета (колорит) использовал художник? Какой цвет преобладает? Что может нам рассказать сочетание цветов? Какие эмоции появились у вас? Почему художник дал такое название картине? Как бы вы ее назвали? Нравится ли вам картина? Почему? Не нравится? Почему? Вы согласны с художником? Какое настроение она вызывает? Почему? Помолчите, подумайте (осознайте) и опишите (нарисуйте) свои первые чувства (словами, красками или карандашами на бумаге)».

При выполнении задания предлагаются такие формулировки-задачи: «Рассмотрите внимательно картину, обратите внимание на... Составьте словосочетания на тему этой картины. Назовите признаки предметов, деталей картины (цвет, объем, формы, расположение на холсте). Какую смысловую нагрузку они имеют. Составьте с этими словосочетаниями предложения, а затем объедините их в связный текст. Составьте план описания картины, выберите подходящие фразы из предложенных. Составьте описание картины по плану, записанному на доске. Составьте словарь ассоциаций «Язык живописи». Выразите свое отношение к картине. Опишите ситуацию, изображенную на картине. Что вы знаете о людях, изображенных на полотне? Пофантазируйте... Вообразите дальнейшее развитие событий, изображенных художником. Представьте и расскажите, что было с героями ранее. Представьте себя на месте персонажа... расскажите, что чувствуете».

Третье задание требует креативного, творческого решения: «Почему художник захотел изобразить именно эти предметы (этих героев, этот пейзаж)».

заж, это время года...)? Почему художник использовал контрастные (холодные, мрачные, яркие, пастельные и др.) цвета в изображении? Что они помогают понять? Как художник относится к своим героям? К какому жанру живописи вы отнесете эту картину? Почему? Сравните с жанрами литературы и найдите соответствия. Составьте воображаемый диалог между персонажами картины. В роли какого героя вы хотели бы оказаться и почему? А что бы вы рассказали от лица персонажа картины современному человеку? Какие события из жизни персонажей невозможны в современном обществе? Докажите свое мнение. Развивайте свою мысль (используйте метод сравнения). Изобразите героя картины или сюжет картины в пантомиме. Как данные сюжеты нашли отражение в истории и традициях, в обычаях, в кинофильмах (мультфильмах), в бытовой культуре и в повседневном поведении (нормах общения), в художественной культуре?

В качестве исследовательского проекта предлагается следующая тема: «Китайская живопись как одухотворенный ритм живого движения». Знакомство с азиатским стилем как культурным явлением – это ранее не звучавший «голос» в эвристическом полилоге. В форме изобразительного искусства – манга – каждый может попробовать свои силы и как художник-мангака, и как сочинитель-рассказчик, и как автор-сценарист. В заключение – задание на философское осмысление, рефлексию: напишите «Письмо в прошлое», «Письмо из прошлого» и др.

При организации обучающего эвристического полилога возможно использование различных коммуникативно-ролевых позиций: а) национально-культурная принадлежность (напр., «Расскажите иностранцу-англичанину о картине...»); б) профессиональное основание (напр., ролевая позиция экскурсовода, консультанта, гида, переводчика, рекламного агента, художника и пр.); в) предметно-дисциплинарное основание (напр., позиция философа, психолога); г) психолого-характерологические параметры (напр., «Постройте повествование от имени эмоционального/сдержанного/общительного/замкнутого собеседника») и др. [4, с. 58]. Расширить диапазон в решении учебных задач помогут знания по истории, литературе, музыке. Неучастие (низкая активность) некоторых учащихся в выполнении заданий может быть рассмотрено как «слушание», «продуктивное молчание», «размышление», «молчание-компетентность» [4, с. 60].

Домашнее (на выбор) задание для самостоятельной работы: нарисовать по следам изученного иллюстрацию, комикс, коллаж, открытку, мангу; сочинить рассказ, сказку, стихотворение (литературное творчество); подготовить выступление оратора, презентацию, например, на тему «Любите живопись, поэты...» (Н.А. Заболоцкий) и др. Приведенные выше упражнения и задания как стратегия сориентированы на разные уровни усвоения учебного материала (знание, понимание, интерпретация, творчество и др.).

## Литература

1. Вучэбныя праграмы па вучэбных прадметах для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання. Беларуская мова і літаратура. X–XI класы (базавы ўзровень). Мінск: Нацыянальны інстытут адукацыі, 2017.

2. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. М., 1977.

3. Король А.Д., Таяновская И.В. Эвристический полилог в обучении: единство в поисках многообразия – или многообразие в поисках единства? // Русский язык и литература. 2019. № 8. С. 58–62.

4. Король А.Д., Таяновская И.В. Эвристический полилог: особенности коммуникативной организации // Русский язык и литература. 2019. № 9. С. 58–62.

5. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания. Русский язык и литература. X–XI классы (базовый уровень). Минск: Национальный институт образования, 2017.

6. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии. М., 2006.

*Л.А. Лейбель*  
*(г. Москва)*

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МЕЛОДИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ СТИХОТВОРЕНИЙ И.А. БРОДСКОГО УЧЕНИКАМИ 11 КЛАССА

Для того, чтобы школьник смог выявить особенности мелодико-интонационной структуры произведения, необходимо научить его навыкам целостного анализа стихотворения. Т.Л. Цыренова отмечает, что в школьной практике изучения литературных произведений, в том числе и лирических, остается привычка производить «анализ содержания сюжетных линий и обсуждение некоторых нравственных проблем, освещенных писателем, без учета художественной специфики текста» [5]. Хорошо, если учитель сможет предоставить ученику образец анализа мелодико-интонационной структуры стихотворения И.А. Бродского. Однако конечной целью является создание старшеклассником собственной интерпретации произведений поэта, над которой он будет трудиться самостоятельно.

Самостоятельная интерпретация поэтического произведения всегда представляла для школьников особый интерес. Поэтическое произведение адресовано конкретному человеку, оно не терпит штампов в откликах, и школьники, особенно старшеклассники, очень любят выражать собственный

взгляд на стихотворение. В процессе организации самостоятельной работы обучающихся по интерпретации стихотворного произведения учителю следует максимально использовать все ее творческие ресурсы: например, предоставить право самостоятельного выбора текстов для анализа, предложить широкий спектр форм, с помощью которых старшеклассники смогут выразить собственную позицию.

В.Г. Маранцман отмечает: «Оживление литературного произведения в сознании читателей приводит к тому, что каждый из них создает свою версию прочтения текста, иногда далеко стоящую от намерений писателя» [2, с. 91]. Нам же необходимо учитывать, что качественная интерпретация рождается там, где эмоционально-личностное восприятие субъекта сопровождается глубоким и внимательным, беспристрастным анализом произведения, в ходе которого раскрывается не «бытовое», а художественное содержание произведения.

Для того, чтобы школьник смог представить самостоятельную интерпретацию, необходимо правильно выстроить все этапы работы над восприятием мелодико-интонационной структуры стихотворений И.А. Бродского: от начального знакомства со звучанием стихотворений поэта и первичного интуитивного выразительного прочтения отдельных произведений к выявлению особой роли мелодики и интонации в осмыслении лирики поэта.

Каждому этапу изучения соответствует и определенный этап интерпретации. Благодаря тому, что в основу построения этапов мы положили концепцию движения от формы к содержанию, от чувственного, эмоционального переживания к осмысливанию, у обучающихся сложится представление об интерпретации как о многогранном и многоступенчатом процессе, не столько как об итоге, сколько как о пути восприятия и осмысления.

Интерпретация старшеклассниками поэзии И.А. Бродского на первых этапах изучения соответствует его собственному представлению о том, как нужно постигать поэзию. «Чтение стихов, своих или написанных другими, сродни молитве, – говорит И.А. Бродской в интервью. – Когда люди начинают молиться, они тоже сначала слышат себя. Помимо слов молитвы они слышат свой голос, который эту молитву произносит. Читать стихи – это слышать себя, читающего стихи. И поэтому я прошу вас учить стихи наизусть. Если вы хотите понять стихотворение, лучше всего не анализировать его, а закрепить в памяти и читать наизусть. Поэт идет по фонетическому следу, мы можем даже назвать это фонетическим образом, и когда вы заучиваете его стихотворение, вы повторяете весь процесс его создания с самого начала»<sup>1</sup>.

На первых уроках обучающиеся слушают стихотворения И.А. Бродского в исполнении одноклассников, учителя, самого поэта. Интерпретация на этом уровне «терпит» субъективные высказывания, описание школьниками впечатлений о первом прослушивании стихотворений, об их графическом

---

<sup>1</sup> Розетт Ламонт, «Бродский: поэт в аудитории». Перевод с английского: Анна Шур. URL: [https://ru.bookmate.com/reader/qOy2q5Mp?resource=book&from\\_series=xRCp2urT](https://ru.bookmate.com/reader/qOy2q5Mp?resource=book&from_series=xRCp2urT).



облике. Учитель выбирает такие формы обратной связи с учениками, как эссе, стихотворение собственного сочинения, отзыв, устный короткий ответ и устный развернутый ответ, выразительное чтение, письмо другу, письмо учителю и т.д. Вслушивание в интонацию предполагает пристальное внимание к состоянию лирического героя. Важно не только то, что он говорит, но и как говорит, почему говорит именно так.

В случае с И.А. Бродским осознание особой музыкальности поэзии этого автора, изучение его отношения к музыкальному искусству поможет не только прочувствовать отношение лирического героя, но и приблизиться к пониманию философской основы его творчества. Поэтому первый урок по изучению творчества этого автора следует организовать в форме урока-концерта.

И.А. Бродский признавал музыку учителем композиции. «Сначала ты слышишь внутри что-то вроде ноты или звука. Начинаешь напевать про себя, идешь за этой нотой. Она ведет тебя, но ты пока не знаешь, куда именно. Начинает формироваться образ, и ты идешь по следу этого образа. И ты знаешь, что это музы или боги – как бы вы их ни называли – шепчут тебе. Они не могут нашептать слова, потому что музы и божества не думают словами. Они производят звуки, а мы, поэты, пытаемся с помощью слов приблизиться к этому услышанному нами звуку»<sup>1</sup>. Бродский являлся почитателем музыки разных жанров. Это часть его бытового, человеческого (духовного) и поэтического мира. Его увлечение музыкой находило разное воплощение в его творчестве: в интервью, в тематическом ореоле его поэзии (например, в заглавии текстов или в поэтических образах) и, наконец, в самой мелодической архитектуре стихов (в их музыке, подобной композиции). Следует показать школьникам полную картину взаимоотношения поэта с музыкальным искусством.

Для интерпретации творчества И.А. Бродского особенно актуально умение устанавливать смысловые связи между звуками и другими компонентами стиха. Музыкальность поэзии И.А. Бродского – это тот компонент, который поможет «скрепить» воедино анализ формы и содержания, а также проследить связь между элементами стиля писателя и образом его мыслей, философией жизни и творчества.

В интерпретации на последующих этапах ученикам предстоит овладеть приемом установления звуко-смысловых и ассоциативных связей лексико-грамматических компонентов.

На следующем этапе изучения, когда учитель предлагает классу сравнить звучание поэзии И.А. Бродского со звучанием поэтов-предшественников, ученики представляют собственную интерпретацию в виде сопоставительного анализа стихотворения изучаемого поэта со стихотворением другого поэта.

При организации самостоятельной интерпретации стихотворений изучаемого автора на этапе осмысления идейного звучания его произведений

---

<sup>1</sup> Розетт Ламонт, «Бродский: поэт в аудитории». Перевод с английского: Анна Шур. URL: [https://ru.bookmate.com/reader/qOy2q5Mp?resource=book&from\\_series=xRCp2urT](https://ru.bookmate.com/reader/qOy2q5Mp?resource=book&from_series=xRCp2urT).

необходимо учитывать, что поэзия И.А. Бродского сложна для школьников. Достаточно непросто осмысливать идеи, выводящие субъект за рамки личностного восприятия и ориентирующие на постижение диалектики взаимоотношений поэта с культурой, временем и с собственным мироощущением.

Основная причина не столь глубокого понимания лирики И.А. Бродского старшеклассниками и, как следствие, их весьма поверхностного общения с поэтом на уровне заучивания наизусть длинных поэтических текстов, дабы отдать дань моде, кроется все же не только в философоцентричной направленности творчества автора. Основную трудность представляет сам процесс обнаружения этих идей в ткани стихотворений, то есть правильное медленное, аналитическое чтение произведений, созданных по законам поэтического искусства, стихового интонирования в рамках его традиций и, одновременно, выходящих за эти рамки как на уровне смыслового и лирического наполнения, так и на мелодико-композиционном, структурном уровне.

Если бы идейная квинтэссенция лирики И.А. Бродского была высказана старшекласснику риторически, а не поэтически, то была бы ему отчасти понятна на доступном для него уровне. Но в том и состоит интерес общения человека с поэзией, что она является особым «кодом» искусства, разгадывая который постепенно, ошибаясь, преодолевая, находясь в постоянном поиске, субъект восприятия (школьник) духовно совершенствуется.

Показательно высказывание самого И.А. Бродского о том, как следует подходить к анализу стихов: «Я пытаюсь им [студентам] объяснить, каким образом поэтическое мышление функционирует, то есть каким образом функционирует мышление поэта, когда он сочиняет стихи; что, собственно, обуславливает создание стихотворения; какова его стратегия, какого наследство слов, их ассоциации и т.д.; как он их отбирает, что выкидывает. По существу, поэт, столько же раскрывает, сколько и прячет» [4].

Следуя за мыслью И.А. Бродского-преподавателя, можно добавить, что поэт «прячет» то, что, при всем желании, показать в стихотворении невозможно. Поэзия создана по общим законам художественного словесного искусства, где смысл произведения всегда подвижен, а идеи живы благодаря диалоговой форме читательской интерпретации («автор-читатель»). Но помимо этого лирика как род литературы обладает целым рядом сугубо специфических черт, важнейшей из которых является то, что язык поэзии не столько называет и рассказывает, сколько выражает и воздействует. А это, в свою очередь, делает пространство поэтико-смыслового резонанса еще большее широким. По мнению Е.В. Невзглядовой, через интонацию поэт выражает свои чувства, не указывая на них прямо, то есть лишая чувства конкретности: «Назвать чувство и выразить – не одно и то же. В устной живой речи все оттенки смысла передаются интонацией. В письменной и прозаической от них остаются только названия и описания» [3, с. 29].

Поэтому стихи И.А. Бродского необходимо научиться читать не как номенклатуру абстрактных философских идей, но в первую очередь как особую, живую философско-поэтическую интонацию, которую можно услышать, потом описать, а затем проинтерпретировать в корреляции со значени-

ем всех элементов структуры стихотворения, наблюдая за особенностями ритмического распределения словесных образов и звуков. М.М. Гиршман пишет: «Акцентный, грамматический и звуковой ритм во взаимодействии и пересечении друг с другом образуют многосоставную систему стиха, а результативным выражением всех многообразных ритмических связей, сопоставлений и взаимодействий со стихотворной лексикой становится особая, “вложенная” в текст поэтическая интонация» [1, с. 78].

На этом этапе учитель предлагает классу алгоритм работы:

1. Ответы на вопрос: хочется ли это стихотворение читать вслух? Если да, то почему? Если нет, то почему?
2. Наличие/отсутствие повторов.
3. Сопоставление различных элементов текста: строф (например, первой и последней).
4. Обнаружение сопоставительных и противопоставительных отношений элементов текста на разных его уровнях.
5. Выявление функций метра, рифмы и ритма в целом.

Одного алгоритма мало, необходимо еще показать на уроке, как может интерпретироваться мелодико-интонационная структура стихотворения поэта на примере какого-нибудь отдельного или нескольких стихотворений (отрывков). Учитель демонстрирует ученикам целостное, всестороннее рассмотрение идейно-эмоционального содержания произведения: выстраивание ассоциативных образных цепочек, выявление исторического контекста, описание ритмического движения образов, внимание к деталям, синтаксическим особенностям, звуковой организации, сопоставление звучания нескольких произведений поэта. Окончательной целью станут толкование художественных функций того или иного явления, возникновения ассоциаций, порождение интерпретаций, выход на обобщения.

### Литература

1. *Гиршман М.М.* Литературное произведение: Теория художественной целостности. 2-е изд., доп. М., 2007.
2. *Маранцман В.Г.* Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. 1998. № 8. С. 91–98.
3. *Невзглядова Е.В.* Интонационная теория стиха. М.: Нестор-История, 2005.
4. *Полухина В.П.* Больше самого себя. О Бродском. Томск, 2009.
5. *Цыренова Т.Л.* Интерпретация художественного текста как средство формирования творческой личности. URL: [http://edu.tltsu.ru/sites/sites\\_content/site1238/html/media66039/59\\_zirenova.pdf](http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media66039/59_zirenova.pdf)

## **О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ**

Современное обучение литературе в школе характеризуется обилием методических подходов и технологий обучения. Представляя большой интерес для педагога-практика, подходы и технологии, тем не менее, оказываются зачастую не связаны какой-то единой концепцией, которая бы научно, системно организовывала их применение. Нами была предпринята попытка описать некоторые из используемых сегодня в обучении литературе форм реализации принципов педагогики сотрудничества.

Под обучением в сотрудничестве мы понимаем такой способ приобщения учащихся к чтению и постижению художественной литературы, при котором учащиеся коллективно, в ситуации комфортного для них, неформального общения – друг с другом или вместе с учителем – ставят перед собой образовательные, развивающие и воспитательные задачи и выполняют их. Современное обучение в сотрудничестве базируется, во-первых, на гуманистических принципах педагогики В.А. Сухомлинского, полагавшего, что строить отношения с детьми нужно на взаимном уважении и согласии, доброжелательности, сердечности и дружелюбии [5], а во-вторых, на основе движения педагогов-новаторов – масштабного веяния в отечественной педагогике второй половины XX века, получившего реализацию в практической работе со школьниками разных возрастов С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, Е.Н. Ильина и др. [4].

Нами было выдвинуто предположение о том, что использование методики обучения в сотрудничестве на уроках литературы и во внеурочной работе с учащимися будет способствовать повышению их интереса к чтению и анализу литературных произведений, уровня восприятия и понимания литературных произведений, развитию их читательских и коммуникативных умений, если:

– рассматривать методику обучения в сотрудничестве как средство постижения художественного текста на основе принципов диалогичности, системности, целостности, опоры на непосредственное восприятие, учета возрастных и индивидуальных особенностей;

– определить формы сотрудничества школьников между собой, школьника и учителя в работе на уроках, самостоятельной работе учащихся и внеурочной деятельности, опираясь при этом на традиции отечественной методики преподавания литературы, педагогические идеи В.А. Сухомлинского и опыт учителей-новаторов 1970–1980-х годов;

– разработать систему заданий, используемых на разных этапах осуществления сотрудничества: а) создание образовательной среды (участие в оформ-

лении кабинета); б) подготовка материалов к уроку; в) работа с художественным текстом на уроке; г) работа над собственным и коллективным текстом; д) внеклассная и внешкольная работа.

Школа всегда была неотъемлемой и очень значимой частью жизни любого ребенка. И эта жизнь всегда чем-то наполнена: впечатлениями, событиями, радостями, печалью, общением. Чтобы сделать школьное пространство пространством индивидуальной духовной жизни, пространством, которое будет воспитывать и помогать благодарно воспринимать получаемый опыт, необходимо организовывать атмосферу доброжелательно, на основе честного и непрерывного сотрудничества.

Формы и направления сотрудничества в современной школе представлены очень широким спектром возможностей, каждую из которых учитель может использовать при подготовке к уроку.

Первым важным условием для обеспечения и подготовки сотрудничества между учителем и учащимся является создание особой образовательной среды, наполнение которой будет стимулировать учащихся раскрывать свои творческие способности, делиться с учителем своими открытиями и возникающими вопросами в области литературы. Для этого в классе необходимо наличие специального «филологического уголка» – пространства, в котором ребенок сможет заниматься интеллектуальным трудом, связанным с литературой и другими предметами из области филологии. Словари, научные и научно-популярные журналы по лингвистике, библиотека художественной литературы – все это должно стоять не за стеклянными полками в шкафах, а в открытом доступе. Интересным решением представляется создание полки буккроссинга, с которой учащиеся могут свободно брать книги на дом, если принесут взамен любую другую, или читать прямо в классе. Не должно быть в таком «уголке» обычных парт и стульев, лучше – кожаные или мягкие диваны, пуфики, ковры. Чем больше учитель постарается создать «домашнюю» атмосферу, тем приятнее будет работать в кабинете и ученикам и ему самому. Может быть в таком «уголке» и стенд «Наши филологические достижения», и шахматная доска – остальное наполнение зависит от предпочтений учителя. Единственное необходимое условие – свободный доступ учащихся к книгам.

Принципы сотрудничества как способа создания дружелюбного диалога могут реализовываться и в систематизации урочной работы над программными произведениями. Все пройденные с учащимися произведения можно связать какой-то одной идеей, чтобы дети не терялись в литературном многообразии и научились связывать художественный мир одного произведения с другим – и с самим собой. «Самовоспитание... возможно только при том условии, когда в школьные годы человек полюбил книгу, научился познавать по книге не только окружающий мир, но и самого себя», – писал В.А. Сухомлинский [6].

Для примера возьмем такие изучаемые в 6 классе произведения, как 1) «Чудесный доктор» А.И. Куприна, 2) «Неизвестный цветок» А.П. Платонова и 3) «Алые паруса» А.С. Грина. Обсуждая их с учащимися, можно по-

пробовать расставить смысловые точки, опираясь на образные понятия «чудо», «мечта» и «детство». Все эти произведения идейно связаны, что легко донести до детей: чудеса случаются, и каждый человек может их совершить. Но при одном условии: он должен оставаться ребенком, потому что только дети «обладают особым, незамутненным, что ли, взглядом на мир, только дети способны сохранять в сознании своем и окружающем мире все самое “разумное, доброе, вечное”»<sup>1</sup>.

При установке на сотрудничество нельзя исключать и личность учителя как один из формирующих успешное сотрудничество факторов. Опыт учителя уже достаточно давно рассматривается как специфическое содержание образования. «Личный пример – это сам преподаватель и его личностные качества, которые определяют не только его педагогическую, но и повседневную деятельность»<sup>2</sup>.

Еще одним способом подготовить учащихся к обучению в сотрудничестве является создание специальных читательских форумов под названием «Золотая полка», на которых дети смогут обсуждать между собой прочитанные книги и выбирать лучшие из них. Совместное обсуждение книг, как показывает практика, уже является благоприятной почвой для создания атмосферы сотрудничества.

Формат «Золотой полки» предполагает работу от большего количества групп к меньшим: сначала каждый учащийся рассказывает в составе своей мини-группы о книге, которую он недавно прочитал; затем путем голосования внутри группы выбирается книга-победитель. После этого в пределах одной большой группы встречаются «победители», и каждый из них вновь рассказывает о прочитанном, но теперь уже всему классу. По окончании выступлений класс выбирает одну книгу, которая нравится всем.

К сотрудничеству в школе располагают современные технологии: учитель и ученик сегодня находятся в едином информационном поле, и общие механизмы его работы известны как первому, так и второму. «Нынешнее учительство – одна из самых продвинутых категорий населения, – пишет в своем эссе И. Кабыш. – Современный учитель хорошо знает свой предмет, он активный гражданин и продвинутый пользователь интернета» [3]. Это создает благоприятные условия для реализации идей сотворчества и сотрудничества в обучении.

Современная электронная информационно-образовательная среда в московских школах представлена в виде большой цифровой системы под названием «Московская электронная школа». Система состоит из электронного журнала, дневника и библиотеки электронных материалов – «уникального хранилища образовательных материалов»<sup>3</sup>, доступного любому московскому

---

<sup>1</sup> Из личного архива П. Заботнова. URL: <https://www.facebook.com/peter.zabotnov/posts/421106248649443> (дата обращения: 04.12.2021).

<sup>2</sup> Заботнов П.В. Педагогика личного примера // «УГ Москва». 2018. № 23. URL: <http://www.ug.ru/archive/74865> (дата обращения: 04.12.2021).

<sup>3</sup> Библиотека МЭШ. Московская электронная школа. URL: <https://uchebnik.mos.ru/catalogue> (дата обращения: 04.12.2021).

учителю, ученику и родителю: уже только в этом наблюдается тенденция к сотрудничеству. Именно к ней педагоги школ Москвы могут обращаться при планировании своих уроков. В этой системе представлена большая база различных материалов:

1) так называемые «атомарные материалы»: текст-объяснение, правило, пример, рассказ о..., цитата, документ, инструкция, биография, событие (факт), определение, задание; изображение – карта, картина, рисунок, схема, таблица, график, чертеж, фотография; видео, аудио, файл, тестовое задание, виртуальная лаборатория;

2) «комплексные материалы»: сценарии уроков; приложения – логические, лаборатории, тесты и викторины, опыты, игры, интерактивы [learningapps.org](http://learningapps.org) и др.; учебники с 1 по 11 класс; художественная литература; электронные учебные пособия.

Учитель-словесник может пользоваться всеми материалами, но для организации ситуации сотрудничества между учителем и учащимися на уроках литературы особый интерес представляют инновационные решения в этой области – электронные интерактивные упражнения [learningapps.com](http://learningapps.com), которые учитель может использовать на своих уроках, давать в качестве домашнего задания и для самостоятельной работы.

Другим способом и результатом сотрудничества между учителем и учеником на уроках литературы является так называемое «свободное письмо», о котором в своих исследованиях пишет Е.О. Галицких: творческая работа учащегося, являющаяся результатом сотворчества учителя и ученика на уроках литературы, отражающая и сохраняющая особенности обучения в сотрудничестве [1]. Такие творческие работы учащихся дают возможность увидеть «смыслы, результаты, выборы, ценности» ребенка, что особенно было важно учесть при разработке нижеописанных сценариев уроков, в которых свободное письмо детей – как индивидуальное, так и коллективное – стало особым средством постижения смыслов, предлагаемых к изучению художественных текстов.

Эффективной формой организации сотрудничества на уроках литературы становится коллективное устное сочинение, которое учащиеся сначала планируют и тезисно прорабатывают в группе, а затем выступают перед классом: получается развернутое устное высказывание учащихся на заданную тему. Учителю при этом важно дать проблемный вопрос, который задаст продуктивное направление рефлексивным размышлениям учащихся, простимулирует их обратиться к анализу текста или, по Е.Н. Ильину, вызовет подсознательные ассоциации, выработает поведенческие реакции обучающихся, важные для создания благоприятной эмоциональной атмосферы на уроке [2]. Так, например, учащимся 8 класса по окончании изучения рассказов «После бала» Л.Н. Толстого, «О любви» А.П. Чехова и «Кавказ» И.А. Бунина предлагается коллективно ответить на следующий вопрос: «Что важнее: любовь или долг»?

Учащиеся могут избрать стандартную форму ответа и дать полное описание своего понимания проблемы. Очевидно, что учитель не ждет от них

однозначного ответа, но учащиеся при этом учатся формулировать тезис, аргументировать его с учетом позиции своих одноклассников. С другой стороны, они могут избрать в качестве формы своего выступления оригинальную мини-постановку, из наблюдения над которой самим учащимся и учителю будет понятен подтекст ответа. Творчество учащихся любом случае станет, по словам В.А. Сухомлинского, «средством интеллектуальных взаимоотношений между членами коллектива», а значит, результатом работы учащихся в сотрудничестве [5].

### Литература

1. *Галицких Е.О.* Публичная речь учителя как «час ученичества» // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2. С. 20–28.
2. *Ильин Е.И.* Герой нашего урока. М., 1991.
3. *Кабыш И.А.* Живи всегда в своих учениках. URL: <http://lgz.ru/article/-39-6615-4-10-2017/zhivi-vsegda-v-svoikh-uchenikakh/> (дата обращения: 04.12.2021).
4. Педагогика сотрудничества // Учительская газета. 1986. 18 марта.
5. *Сухомлинский В.А.* Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981.
6. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина. М.: Концептуал, 2017.

*Н.В. Простоквашин*  
(г. Москва)

## АНАЛИЗ ЗВУКОВОГО ЛАНДШАФТА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЗАРУБЕЖНОЙ ПРОЗЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Исходя из современных установок, направленных на воспитание высокообразованного индивида, обладающего достаточным уровнем знаний об окружающем его мире и процессах, протекающих внутри социума, в рамках которого ему предстоит жить и функционировать, современные педагоги ищут новые пути к личности ученика. Процесс компьютеризации достиг и школьной системы образования. Нынешние специалисты, работающие в общеобразовательных учреждениях, активно прибегают в ходе классных уроков и во внеурочной деятельности к помощи последних новинок технической отрасли. Однако использование цифровых носителей не гарантирует активного вовлечения представителей как старшей, так и младшей подростковой групп в образовательный процесс. Отсутствие момента сотворчества как одна из методических проблем играет в этом случае крайне важную роль. По мне-



нию австрийского психолога, отца психоанализа З. Фрейда, все искусство зиждется на сублимации как процессе транслирования и отражения собственных мыслей и чувств в завуалированной форме, где творец выступает в качестве шифровщика, передающего суть своих мыслей и чувств посредством использования символично-образной системы [6].

Говоря про повышенное внимание к символично-образной системе и семантическому значению конкретных символов, с учетом их локально-территориальной принадлежности, стоит обратить внимание на тот факт, что в результате языковой интеграции русского языка в мировое языковое пространство, особенно сильно ощутимой в 1990-е годы, когда американизмы вошли в обиход современных писателей (Э. Лимонов, В. Пелевин и др.), произошла пересемантизация и десимволизация некоторых слов, вплоть до снятия отрицательного коннотирования. Подобные нюансы, исходя из общего перечня методических проблем, относятся и к процессу перцепции представителей как старшей (в большей степени), так и младшей (в меньшей степени) подростковых групп.

Универсальным видом искусства, лишенным догматичности как таковой, с учетом всех процессов формирования отдельных жанровых спецификаций, является музыка. В музыке разных школ и направлений 14–18-летние молодые люди, по принципу соотнесения по видимым признакам, находили нечто созвучное их внутреннему миру. Диапазон музыкальных потребностей широк так же, как безграничны духовные возможности и склонности этого возраста. Музыка говорит старшекласснику гораздо больше, нежели большинство школьных предметов. Исключением не становятся и гуманитарные области, в том числе литература. Причина такого интереса молодежи к музыке обусловлена в первую очередь тем, что музыка, в современном ее понимании, лишена дидактизма, а ее язык более свободен, нежели язык школьных учебников. Именно по этой причине неприятия тех «языков», на которых вынуждает школьников объясняться реальная жизнь, у них возникает потребность окружить себя звуками.

Данное стремление прикоснуться к жизни с помощью музыки может быть перенесено на уроки литературы, в особенности – литературы XX–XXI веков. Чувства, вызываемые музыкой, часто говорят старшеклассникам больше, чем все слова, описывающие их (чувства). Важно при этом, что музыка, с которой чаще всего не знакомы современные школьники, очень естественно и гармонично вливалась в творчество писателей с самого их детства и, как следствие, в мир их героев. Кроме того, что вся русская классическая литературы музыкальна, у каждого писателя есть по своему музыкальные эпизоды, которые, помимо прочих деталей, позволяют охарактеризовать героя по ряду признаков, приоткрывая завесу его внутреннего мира.

Музыкой, в привычном смысле слова, называют стройную систему звуков, возникающую антропогенным путем при сознательном использовании музыкальных инструментов. Система звуков, возникающая на мест-

ности при участии субъектов, сознательно или неосознанно изменяющих общий аудиальный фон, или без какого-либо намеренного стороннего вмешательства в естественный ход природных процессов, называется, в свою очередь, звуковым ландшафтом. Данный термин был введен в конце 1970-х гг. канадским композитором и ученым Р. Шейфером, обеспокоенным всевозрастающим значением «визуальной модальности» для общества («культура глаза»), и примерно переводится на русский язык как система звуковых элементов, возникающая в окружающей среде и сочетающаяся в себе как природные звуки, так и воспроизводимое людьми и их творениями [7]. Звуковой ландшафт является частью культурного ландшафта, который представляет собой все пространство земли, включающее присущие ему природные и антропогенные компоненты. Характеризующийся динамичностью в обыденной жизни, звуковой ландшафт закрепляется в тексте художественного произведения при помощи системы словесных знаков. Стук лошадиных подков, выбивающих такт по мостовой, смешивающийся с криком молодого продавца газет, стоящего на углу, перебиваемый шумом приближающегося издалека поезда, – все это «музыка», система звуков, которыми наполнены тексты как классических, так и современных литературных произведений.

Актуальность исследования звукового ландшафта в литературных произведениях на уроках и внеклассных занятиях обусловлена рядом причин: во-первых, задачами активизации познавательного интереса школьников, их обращения к художественным произведениям, личности автора и его творчества с целью обогащения представлений о мире и человеке; во-вторых, широким распространением среди подростков и молодых людей технических средств, способствующих реализации принципов особо предпочитаемого ими аудиального обучения; в-третьих, отсутствием специальных исследований, посвященных работе на уроках литературы над воссозданием и анализом звукового ландшафта литературного произведения.

Эффективность такой работы будет более высокой, если создать «эффект присутствия» на уроках и внеклассных занятиях за счет использования методики работы над воссозданием и анализом звукового ландшафта литературного произведения; применять звуковые системы окружающего пространства, в том числе их полярные разновидности hi-fi или low-fi; сделать учащихся соавторами уроков и внеклассных занятий по произведениям отечественной и зарубежной литературы, используя систему индивидуальных и групповых исследовательских и творческих проектов.

На начальном этапе работы нами был выбран список авторов, чьи литературные произведения анализировались и рассматривались под заданным углом зрения и под нашим руководством в индивидуальных и групповых проектах старшеклассников. Остановимся на трех именах.

**1. Фрэнсис Скотт Фицджеральд.** Выбор произведений данного автора, одного из выдающихся американских литераторов первой половины XX века, был обусловлен следующими особенностями творчества писателя и

его читательского восприятия: а) наличие приемов, которые наполняют текст его романа «Великий Гэтсби» практически осязаемой музыкой, подчеркивающей темп повествования, где ретардация и художественное предварение то убыстряют, то замедляют ритм и, как следствие, акцентируют внимание на конкретных моментах, важных для раскрытия внутреннего мира героев в откровенно конфликтных и провокационных ситуациях; «звуковая дорожка», состоящая исключительно из аутентичных музыкальных произведений, позволяет получить представление о культурных предпочтениях людей того времени; б) выход на экраны кинотеатров экранизации одноименного романа, что послужило весомым предлогом для читателей всех возрастов познакомиться, если они еще не были знакомы ранее, с творчеством американского прозаика через современную интерпретацию, которая, отвечая всем требованиям старшего подросткового возраста, изобилует средствами визуальной наглядности, при соблюдении деталей и основных сюжетных поворотов, обрамленных аудиальным сопровождением, соотносящимся с повествовательным ритмом (создается «эффект присутствия»).

**2. Харуки Мураками.** Выбор произведений Харуки Мураками связан, в первую очередь, с тем, что в них можно особенно наглядно увидеть тесное соседство, взаимодействие и взаимопроникновение традиционной и современной Японии, а также с тем, что в социальных сетях называется «форсом», то есть активным упоминанием самого автора или его произведений в виде цитирования (как правило, неточного) с различными целями: передать настроение, соотносящееся по видимым визуальным признакам с эмоциональным состоянием героя в конкретный момент, мировоззренческую концепцию, зачастую заимствованную в исходном виде без последующего процесса критического оценивания и др. Кроме того, молодые читатели ищут себе «легкого чтения», не требующего подготовки, каким лишь в некоторой степени являются произведения Мураками, хотя в действительности тексты его содержат множество уровней и предусматривают несколько вариантов прочтения, разную степень углубления с учетом последовательного вычленения социокультурного, историко-культурного, общественно-политического и религиозно-философского подтекстов, влияющих на уровень понимания авторского замысла.

**3. К.Д. Бальмонт (русский символизм).** Выбор данного литературного направления и поэта мотивирован стремлением очертить условный «круг» характерных черт, объединяющих творчество столь разных (указанных выше) авторов как в плане территориально-временной, так и культурной удаленности друг от друга. Характерными чертами, сближающими творчество данных авторов, можно назвать: музыкальность (огромное внимание к внутреннему ритму, влияющему на построение всего текста, будь то прозаический или поэтический, выливающееся в уникальную для каждого автора звукопись; сильная символично-образная система (говоря о японских модернистах как о представителях всей культуры стоит отметить, что символизм, свойственный японской культуре, является одной из форм ми-

росознания, где константность мира напрямую связана с представлением о течении времени, его цикличности).

Остановимся на отдельных примерах анализа звукового ландшафта на уроках и внеклассных занятиях, рассчитанных на постепенное усложнение, сопоставление по видимым аудиальным признакам звуковых систем, фигурирующих в нескольких произведениях одного автора.

1. Лекция-беседа, посвященная творчеству Ф.С. Фицджеральда, отца романа-джаза как литературно-музыкальной жанровой вариации, где аудиальной составляющей (музыке, закрепленной в тексте с помощью системы словесных знаков; внутренней ритмике и музыкальности текста) уделяется значительное внимание, а сама музыка играет не просто роль фона, звукового обрамления, но и символа конкретного временного отрезка с четкой локально-территориальной принадлежностью, где наличие обширного семантического поля оставляет для читателя возможность для условно свободной идентификации по ряду признаков, исходя из субъективных представлений о понятиях нормы и морали. Художественные приемы, использованные Фицджеральдом в романе «Великий Гэтсби», зиждутся на связи с музыкой джаза, что обусловлено характерными чертами данного музыкального направления (импровизация и выделение сюжетной линии, вокруг которой развивается действие) [5]. Наличие доминантной линии дает возможность импровизатору обращаться к ней на протяжении всего действия (прием "flashback"), видоизменять (параллелизм), раскрывая дальнейшие события (художественное предварение), вступать в игру с читателями (ложные ходы, ретардация; автор, в привычном для модернистов виде, переставая быть носителем абсолютно истины и выведенных концепций, демонстрирует их относительность и воздерживается от оценочных суждений, полностью полагаясь на волю читателей, каждый из которых обладает комплексом моральных принципов, сформированных под воздействием социокультурной среды своего региона).

2. Сопоставительный анализ звуковых ландшафтов во фрагментах романов Х. Мураками «Охота на овец» [1] и «Слушай песню ветра» [2], рассказе «Май на морском берегу», входящем в сборник «Хороший день для кенгуру» [3], с целью расширения аудиальной перспективы и упрощения идентификации схожих звуковых систем с учетом их локально-территориальной принадлежности и семантического значения как символа. Чтобы максимально ритмизировать свое творение и придать ему более очевидный темп, Мураками, упоминая конкретные музыкальные композиции, которые служат не только фоном, сопровождающим основное действие романа, но и задают ему темп, акцентирует внимание на именах исполнителей, каждый из которых отличается собственным стилем игры. На «глобальный звуковой ландшафт» всего произведения влияют и некоторые локальные звуковые ландшафты, создающие эффект hi-fi, что позволяет расширить звуковую перспективу, сделав ее более объемной. Общие задачи работы обусловили выбор двух эпизодов для анализа звукового ландшафта:

фрагмент романа «Слушай песню ветра» и рассказ «Май на морском берегу». Они и напрямую связаны с мироощущением не только конкретного индивида, а целой нации в конкретный промежуток времени (поколение беби-бума, чьи представители тяжело адаптировались под изменяющуюся общественно-политическую и социокультурную среду, из-за чего испытывали стресс от морального сдвигания и изменения условных границ поведенческих рамок, ища отдушину в культуре прошлого, 10–15-летней давности). Краткосрочный роман, ставший «венцом» уходящего лета, привел к последующему полугодичному перерыву в общении, которое так и не удалось восстановить. Семантическое значение водного пространства, моря, выполняющее в данном случае лишь роль аудиального фона, расширяется и дополняется в рассказе «Май на морском берегу», где звуковой ландшафт служит катализатором для возникновения мнемонического отклика в сознании героя, посещающего «маленький приморский городок» спустя десять долгих лет. Визуально (аудиально и «обонятельно») он ощущает присутствие моря уже в отеле, расположенном в часе езды от береговой линии; водное пространство появляется только в сильной позиции текста, в финале, когда главный герой, прислонившись спиной к холодной плоскости бетонной стены, решает вздремнуть, замороженный шумом волн, видом и запахом осушаемого моря, виднеющегося вдали [4].

Выбор данных произведений для последующей работы на внеклассных занятиях по литературе обусловлен рядом причин, одна из которых кроется в насыщенности звукового ландшафта, сочетающего в себе как антропогенные, так и природные элементы, полярные по отношению друг к другу. Второй причиной, побудившей выбрать именно рассказ «Май на морском берегу», стала как его жанрово-родовая принадлежность (рассказ имеет относительно небольшой объем, в отличие от романа), так и религиозно-философская тематика, сопряженная с культурологическими уточнениями и топографическими пометками самого автора. Привычное превалирование визуальной наглядности в пейзажных зарисовках в данном рассказе перерастает в полноценный звуковой ландшафт, где звуки передаются через систему словесных знаков, в том числе и символов.

Проектная деятельность как форма активного обучения, позволяющая преодолеть некоторые трудности, среди которых отметим отсутствие момента сотворчества на уроках и внеклассных занятиях, наиболее предпочтительна при использовании методики работы со звуковым ландшафтом. Учитель, при курировании процесса создания проекта, играет роль лишь номинального лидера, указывая ученику пути решения сложившихся задач, вытекающих из поставленной цели работы.

### Литература

1. Мураками Х. Охота на овец. М.: Эксмо-Пресс, 2018.
2. Мураками Х. Слушай песню ветра. Пинбол 1973. М.: Эксмо-Пресс, 2017.

3. Мураками Х. Хороший день для кенгуру. М.: Эксмо-Пресс, 2013.
4. Рубин Дж. Харуки Мураками и музыка слов. СПб.: Амфора, 2002.
5. Фицджеральд Ф.С. Избранные произведения. В 3 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1977.
6. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. М.: АСТ, 2006.
7. Шейфер Р.М. Исследования современного звукового ландшафта // Курьер ЮНЕСКО. 1976. № 12. С. 8–19.
8. Arkiske Helligstninger I Nord Norge. By Gutorm Gjessing. Oslo: H. Ascheboug & Co., 1932.

# МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

*В.П. Журавлев*  
(г. Москва)

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКАЯ СТАТЬЯ НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ» (К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ СОДЕРЖАНИЯ НАУЧНО- МЕТОДИЧЕСКОГО ПЕРИОДИЧЕСКОГО ИЗДАНИЯ)

Судьба одного из старейших российских методических журналов «Литература в школе» была сложной, насыщенной проблемами, творческими поисками, успехами и неудачами, как и судьба всей отечественной школы. Ведущий свою историю от основанного А.М. Лебедевым в 1914 г. журнала «Родной язык в школе» методический журнал словесников в 1920–1930-е годы пережил несколько трансформаций. Он то возрождался в качестве методического журнала (подписного периодического издания), то заменялся наркомпросовскими сборниками, то вновь обретал все признаки журнала. Интересно проследить, каковы были роль и значение статей литературоведческой направленности в содержании методического, то есть прежде всего педагогического издания. Начнем рассмотрение заявленной проблемы с краткого обзора содержательной структуры журнала «Родной язык и литература в трудовой школе» (методический журнал Главного управления социального воспитания и института методов школьной работы РСФСР, издавался в 1928 г.). Обязательными во всех номерах журнала были два основных отдела: 1) общий отдел; 2) программно-методический отдел. Необязательными рубриками в содержании разных номеров журнала могли быть: школьная практика, библиография, хроника. Поскольку одним из издателей журнала было Главное управление социального воспитания (Главсоцвос), то, конечно же, в общем разделе ведущее место было отведено статьям о литературе: «Максим Горький в литературно-исторических изучениях» [10], «Н.Г. Чернышевский» [16], «В борьбе за гегемонию» (о последних достижениях пролетарской прозы в свете борьбы за литературную гегемонию) [8]. Уже заголовки перечисленных публикаций убедительно свидетельствуют о том, что они являлись не столько филологическими, литературоведческими исследованиями, сколько материалами для идеологического

воспитания работников образования. В этот раздел изредка попадали работы и по русскому языку, в том случае, если они соответствовали тем же воспитательным задачам. Таковы статьи «Опыт социологической диалектологии русского языка» [11] и «Задачи социальной диалектологии русского языка» [12]. Даже когда в более прикладном программно-методическом отделе принималось, казалось бы, сугубо литературоведческое сопоставление систем индивидуальных художественных средств двух поэтов, то идеологическая, социологическая доминанта торжествовала (см.: статью Кс. Спасской о сопоставлении двух стихотворений И.А. Бунина и А.А. Жарова [15]).

В первой половине 1930-х годов издавались сборники «Русский язык и литература в средней школе», в которых регулярно печатались статьи по методике преподавания литературы, реже – литературоведческие работы, отличительными чертами которых были непереносимое тематическое соответствие школьной программе и вульгарно-социологический пафос. Так, статья «Некрасов и Фет» заканчивалась цитатой из Д. Бедного:

Прошло полвека. Власть советов.  
Лучина в тыщу киловатт.  
Не чтут ни Майкова, ни Фета,  
Зато Некрасов нарасхват.  
[5, с. 62]

Ныне действующие журналы «Литература в школе» и «Русский язык в школе» получили свое название и тематическую самостоятельность в 1936 г. Журнал «Литература в школе» возглавил доктор филологических наук, профессор Н.А. Глаголев, специалист по истории русской литературной критики, в то время заведовавший кафедрой литературы в МОПИ, позднее перешедший в МГУ. Первым разделом, открывающим каждый новый номер журнала, ожидаемо стал раздел «Теория и история литературы». Профессор Н.А. Глаголев сумел привлечь к сотрудничеству с журналом широкий круг коллег, вузовских литературоведов. Да, тематика публиковавшихся статей чаще всего ограничивалась не только списком писателей, включенных в школьную программу, но и перечнем произведений, вошедших в круг изучаемых в общеобразовательной школе. Но при этом в первое десятилетие работы журнала «Литература в школе» были заложены критерии высокой требовательности к научному уровню публикуемых литературоведческих статей, обеспечивавших поддержание высокого профессионального уровня филологических компетенций школьных учителей литературы.

В 1950-е и в начале 1960-х годов, когда редакцию журнала возглавлял известный методист Н.И. Кудряшев, заметно усиливший методическую направленность журнала, каждый новый номер открывался большой литературоведческой статьей, как правило, посвященной творчеству писателя-классика, в разделе «Теория и история литературы». Так, в 1956 г. были опубликованы работы литературоведов, анализирующие произведения Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, М.Ю. Лермонтова, М. Горького, аспекты теорети-



ко-литературной проблемы типического в художественном произведении рассматривал Л.И. Тимофеев [18]. Литературоведческая статья, часто единственная в номере, отличалась от прочих материалов большим размером и излишней для издания, адресованного массовой школе, академичностью.

В 1960–1980-е годы структура содержания журнала, сложившаяся при Н.И. Кудряшеве, практически сохранялась. Только в конце 1980-х руководивший журналом более 20 лет Д.Л. Устюжанин наметил изменения, которые, по его убеждению, стали бы ответом на новые запросы школы. В № 3 журнала за 1988 г. было напечатано обращение «К читателям журнала», в котором подписчикам сообщалось, что «с этого номера журнал открывает новые рубрики (вместо крупных отделов), подвижные как по объему материала в них, так и по постоянству их появления в отдельных номерах». [7, с. 79]. Первым в перечне новаций значилось реформирование литературоведческой части содержания журнала: «Планируется новая рубрика – «Литературный дневник» – обозрение новинок (прежде всего журнальных) достаточно сжатое, но оперативное и целенаправленное. В этой же рубрике будут публиковаться небольшие проблемные статьи по современной литературе и литературные портреты современных писателей» [7, с. 79]. Акцентированное внимание к объему планируемых публикаций (сжатые, небольшие), настойчивое повторение «современной», «современных» свидетельствовали о стремлении отказать от больших по объему, часто сильно затеоретизированных статей раздела «Литературоведение» в пользу небольших по объему динамичных (неслучайно употреблено слово «сжатых», как говорящее о потенциальном активном действии) статей о современной литературе. Стремление к обновлению содержания журнала в конце 1980-х годов свидетельствовало о предчувствии кардинальных изменений в школьных программах, учебниках, обусловленных начавшимися переменами в жизни страны. Нет, конечно же, опытный коллектив редакции не планировал все литературоведение в журнале свести к сжатым информлисткам о современных произведениях, печатавшихся на страницах литературных журналов. Вводилась рубрика «За страницами учебника», которая была «призвана совместно с «Литературным дневником» заменить раздел «Литературоведение». Статьи этой рубрики ориентированы на программу. Как основную, так и факультативов» [7, с. 79]. Таким образом редакция журнала предполагала усилить внимание к современной литературе, что было требованием времени в период «эпохи перемен», начавшегося пересмотра школьных программ, при котором все отчетливее проявлялось скептическое отношение к классическим произведениям советской литературы, актуализировалось внимание к «возвращенной литературе» серебряного века, литературе русского зарубежья, к новинкам литературы, публиковавшимся в то время на страницах журналов. Но здесь необходимо отметить, что, говоря о современной литературе, редакция обращалась к ее достойным образцам, продолжающим художественные традиции русской классики и лучших произведений советской литературы. Чтобы убедиться в этом, достаточно посмотреть на перечень авторских статей главного редактора журнала Д.Л. Устюжанина, опубликованных во второй половине 1980-х годов: «Так в

1986 году в журнале появилась его статья «Касается всех» (раздумья над новой повестью В.Г. Распутина «Пожар», в 1987 году – статья «Тогда – и сорок лет спустя» (о повести Василя Быкова «Карьер»). В 1988 году были напечатаны статьи под общим заголовком «Эти непростые 30-е годы», в которых анализировались повесть С.П. Антонова «Васька», роман А.Н. Рыбакова «Дети Арбата» [3, с. 326].

В начале 1990-х годов в журнале, возглавляемом Н.Л. Крупиной, сложилась стабильная структура содержания, которая была поддержана читателями и оставалась востребованной в течение трех десятилетий. Основу содержания номеров «Литература в школе» представляли статьи двух больших рубрик «Наши духовные ценности» и «Поиск. Творчество. Мастерство». Первая рубрика была литературоведческой, вторая – методической. В названии литературоведческой рубрики были декларированы эстетические и этические приоритеты редакции. Не хронологические (классическая или современная литература), не жанровые (теоретическое исследование, историко-литературный обзор или анализ отдельного произведения) характеристики статьи были важны для редакции, а художественная и духовная ценность, значимость литературного явления, которому эта статья была посвящена. И вовсе не обязательно это должна была быть статья литературоведа или фольклориста. Это могли быть размышления писателя о значении литературы в жизни человека. Такова, к примеру, была статья Бориса Екимова «Необходимость Толстого» в № 3 за 2016 г. [2]. В 1990-е годы журнал получает статус научно-методического журнала, что стало причиной отказа от рубрик «Литературный дневник», «Наш календарь», которые выполняли в большей степени информационную функцию и не претендовали на научность содержания.

С января 2020 г. журнал «Литература в школе» издается Московским педагогическим государственным университетом. Статус научно-методического журнала дополнился определением «вузовский». Главным адресатом, читателем журнала остался учитель-словесник, но теперь в круг читателей с большей определенностью вошли преподаватели филологических кафедр педагогических вузов, студенты филологических факультетов. А потому значительно расширился возможный тематический диапазон статей в сохранившейся, открывающей все номера журнала литературоведческой рубрике «Наши духовные ценности».

Как правило, авторы литературоведческих статей в журнале – преподаватели филологических факультетов вузов, причем вузов, готовящих будущих учителей-словесников, поэтому сотрудникам редакции не приходится долго убеждать таких авторов в необходимости учитывать те изменения, которые происходят в содержании школьного и вузовского литературного образования.

В качестве примера назовем лишь некоторые из таких изменений, произошедших в последнее время и оказавших существенное влияние на формирование сегодняшней структуры содержания журнала «Литература в школе»:

1) включение в учебные планы начальной и основной общеобразовательной школы нового курса «Родная литература (русская)»;

2) включение в кодификатор ЕГЭ по литературе произведений зарубежной литературы и отечественной литературы XXI века.

Поддержке курса родной русской литературы способствуют публикации статей о русском народном поэтическом творчестве, об отражении в литературе традиционного национального уклада в жизни человека, семейного воспитания, поэзии семейных и календарных праздников и обрядов. В последних номерах журнала преподаватели найдут интересные и оригинальные материалы по обозначенной тематике в циклах статей А.С. Мирнова о героях русского национального героического эпоса и Н.А. Дворяшиной об образе няни в русской литературе. В значительной степени статьи рубрики «Литературная карта России» обеспечивают научно выверенными материалами курсы родной литературы для других народов Российской Федерации (см. статьи А.Н. Семенова о ханты-мансийских литературах [13] и статью Р.Х. Шаряфетдинова и А.И. Забировой об образе Казани в татарской литературе [19] и др.).

Проходящие в настоящее время процедуру утверждения Примерная рабочая программа по литературе для основной общеобразовательной школы и контрольно-измерительные материалы ЕГЭ на 2022 год вводят произведения зарубежной литературы наравне с произведениями отечественных писателей в школьные рабочие программы, учебники, КИМы для проведения итоговой аттестации. Предугадав такое развитие ситуации со школьной программой по литературе, редакция решила ввести в структуру содержания журнала новую рубрику «Литературная карта мира».

Сопоставление художественного, тематического, идейного своеобразия литератур разных стран и языков становится важным направлением современного школьного литературного образования. «Школьная компаративистика» на сегодняшний момент явно нуждается в поддержке предметным научно-методическим журналом. Такая миссия начата статьями Ю.И. Сохрякова [14], В.П. Трыкова [17], О.Б. Кафановой [47], А.А. Козина [6].

Предпринятый нами обзор изменений места и значения литературоведческих статей в методическом (позднее – научно-методическом) журнале «Литература в школе» показывает, что изменения эти были обусловлены характером преобразований в системе отечественного школьного образования. Векторы этого движения: от идеологизированности статей 1920–1930-х годов к строгой, порой излишней, академичности работ по теории и истории литературы в 1950–1960-е годы, затем к информативности и оперативному реагированию на актуальные события в литературном процессе в 1980-е годы и наконец к утверждению приоритета духовных ценностей литературы для школьного образования. В наши дни меняются школьные программы, в них появляются новые имена, произведения, уточняются цели и задачи литературного образования. Журнал «Литература в школе», храня верность духовным ценностям, реагирует на изменения, оставаясь верным помощником педагогам-практикам.

## Литература

1. *Дворяшина Н.А.* Образ няни в мемуарных и художественных произведениях русской словесности: голос, слово, речь // Литература в школе. 2021. № 1. С. 22–36.
2. *Екимов Б.П.* Необходимость Толстого // Литература в школе. 2016. № 3. С. 2–5.
3. *Журавлев В.П.* Устюжанин Дмитрий Леонидович // Методика преподавания литературы. Персоналии: биобиблиографический словарь / сост. и научн. ред. В.Ф. Чертов. М.: МПГУ, 2018.
4. *Кафанова О.Б.* Перевод как средство актуализации классики // Литература в школе. 2021. № 1. С. 67–69.
5. *Касторский С.В.* Некрасов и Фет // Русский язык и литература в средней школе: методический сборник. 1934. № 4. С. 46–63.
6. *Козин А.А.* Немецкая литературная баллада: к истории становления жанра // Литература в школе. 2020. № 3. С. 52–61.
7. К читателям // Литература в школе. 1988. № 3. С. 79.
8. *Машбиц-Веров И.* В борьбе за гегемонию (о последних достижениях пролетарской прозы в свете борьбы за литературную гегемонию) // Родной язык и литература в трудовой школе. 1928. № 2. С. 23–39.
9. *Мионов А.С.* Былинная география как пространство, размеченное смыслами // Литература в школе. 2020. № 3. С. 9–23.
10. *Пиксанов Н.К.* Максим Горький в литературно-исторических изучениях // Родной язык и литература в трудовой школе. 1928. № 2. С. 3–22.
11. *Поливанов Е.Д.* Опыт социологической диалектологии русского языка // Родной язык и литература в трудовой школе. 1928. № 2. С. 39–49.
12. *Поливанов Е.Д.* Задачи социальной диалектологии русского языка // Родной язык и литература в трудовой школе. 1928. № 4–5. С. 68–76.
13. *Семенов А.Н.* Аксиология мечты в обско-угорской литературе // Литература в школе. 2020. № 4. С. 33–42.
14. *Сохряков Ю.И.* Осмысление проблемы личности в творчестве Ф.М. Достоевского и французской литературе XX века: точки сближения // Литература в школе. 2021. № 3. С. 28–36.
15. *Спаская Кс.* Две весны (опыт сопоставления двух стихотворений И. Бунина и А. Жарова) // Родной язык и литература в трудовой школе. 1928. № 3. С. 90–95.
16. *Стеклов Ю.М.* Н.Г. Чернышевский // Русский язык и литература в трудовой школе. 1928. № 2. С. 3–22.
17. *Трыков В.П.* Статьи о русской литературе XIX века в парижском журнале «Revue des Deux Mondes» // Литература в школе. 1921. № 1. С. 67–79.
18. Указатель статей, помещенных в журнале «Литература в школе» в 1956 году // Литература в школе. 1956. № 6. С. 94–95.
19. *Ширяфетдинов Р.Х., Забирова А.Н.* Образ Казани в татарской литературе XX–XXI веков // Литература в школе. 2021. № 3. С. 74–82.

## **К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКЕ XVIII–XIX ВЕКОВ**

Классическая литература – основной содержательный массив современного литературного образования. В цифровую эпоху развиваются инновационные подходы к изучению классики в школе. Однако очевидно, что теоретическое осмысление моделей взаимодействия русской классики с современностью невозможно без выявления основных особенностей методики изучения классической литературы в сравнительно-историческом аспекте и актуализации традиционных методических подходов. В настоящей статье наше внимание сосредоточено на ярких примерах изучения классической литературы, представленных в отечественной методике XVIII–XIX веков<sup>1</sup>.

История отечественной методики подробно, глубоко и разносторонне исследуется в работах Я.А. Ротковича [10], В.Ф. Чертова [14], Е.В. Гетманской [7], Т.Е. Беньковской [2] и др. «Особенности литературного образования в России во многом связаны, – как пишут современные ученые, – с той исключительной ролью, которую исторически играет художественная литература в общественном сознании россиян» [15, с. 174–183].

Мы обратились к отдельным точкам зрения, раскрывающим основные позиции по отношению к изучению классической литературы в разные периоды развития методики преподавания литературы. Так, известный церковный и общественный деятель Феофан Прокопович сам на протяжении всей жизни учился и призывал к этому других, так как ««прямым учением просвещенный человек никогда сытости не имеет в познании своем, но не перестает никогда учиться» [12, с. 335–339]. В книге «О поэтическом искусстве» Феофан Прокопович излагает свою методику изучения крупных поэтических текстов классической литературы, больших по объему и значительных по содержанию, имея ввиду героическую и трагическую поэзию, изучение которой сопряжено «с большим трудом», при этом данные классические произведения «нуждаются в мощном вдохновении и требуют больших усилий, да не меньше и решимости и выдержки; слабые плечи отказываются нести на себе их громаду» [12, с. 335–339]. Интересна позиция Феофана Прокоповича, который отводит особую роль учителю, открывающему перед учеником границы классического произведения, при этом «особая обязанность учащихся – верить учителю» [12, с. 335–339]. При такой позиции очевидно, что сам учитель должен быть знатоком классики и глубоко понимать ее.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00684\21.

Видный просветитель, оказавший большое влияние на формирование мировоззрения передовых людей России XVIII века, Н.И. Новиков предлагает при обращении к классической литературе в учебном заведении руководствоваться такими позициями: «Во-первых, надлежит, взяв хорошие образцы как в прозе, так и в стихах, изъяснять в них темное, показывать связь и порядок мыслей, всякие красоты, особливо ж красоты выражения...» [8]. Главное назначение учителя при таком подходе – развить у юных читателей «чувствование прекрасного» поскольку, считает просветитель, трудности восприятия и понимания со временем можно исправить, а «вкус его исправлен быть не может» [8].

Профессор Московского университета Х.А. Чеботарев повышенное внимание уделял отбору произведений классической литературы, которые следует рекомендовать учащимся, при этом ученый советует «в выборе книг полагаться должно на советы учителей и на рассуждение лучших ученых журналов, из которых предварительно с пользою узнать можно содержание и внутреннюю доброту книги» [13, с. 66–70]. Ценность читаемой книги определяется ее воспитательной направленностью и тем нравственным потенциалом, который в ней скрыт.

Интересна позиция писателя А.Ф. Бестужева о том, какие книги классической литературы следует предлагать юношеству: «Мы предложим чтение романов... Но какого должны быть рода сии романы и какое должно употребить время на таковое чтение?... Желательно, чтобы предмет романов был почти истинным событием или вымышленным... Но кроме романов надлежит каждый год собирать всякие происшествия, могущие произвести то же самое действие, и печатать оные в пользу воспитанников; сим способом они непрестанно пред глазами будут иметь полную историю добродетелей... К романам можно присовокупить трагедии, могущие произвести те же самые действия, каковы и нравственные разговоры» [3, с. 86–104]. Очевидно, что Бестужев советует читать произведения, способные не столько возбуждать интерес читателя, сколько развивать добродетельные, нравственные начала личности.

На указанных выше основаниях строит свою методическую систему чтения и изучения классической литературы профессор Московского университета Ф.И. Буслаев. По мнению ученого, «критическая оценка писателей должна развивать в учениках не одно чувство эстетическое, но и нравственное, а наша старина предлагает для того бесценные памятники». Интересно, что Буслаев советует читать молодому поколению и биографическую прозу, так как «великую пользу можно принести и жизнеописанием сочинителя. Так, жизнь Ломоносова будет для детей образцом учебной и ученой деятельности, ибо жизнь его делится на две половины: в первой он только учится, во второй и учится, и учит; в первой он ученик, в последней учитель» [4, с. 129–135].

К середине XIX века изменилась не только русская литература, но и само отношение к чтению. С.П. Шевырев писал, что в России «при Ломоносове чтение было напряженным занятием; при Екатерине стало роскошью

образованности; при Карамзине необходимым признаком просвещения; при Жуковском и Пушкине потребностью общества» [16].

Заслуживают внимания взгляды А.Д. Галахова, автора-составителя самой популярной русской хрестоматии XIX века, в которой ученый не только впервые ввел в гимназическое чтение «новых» для того времени писателей (М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева и др.), но и объяснял читателю само художественное произведение. Так, например, разбирая поэму М.Ю. Лермонтова «Мцыри», Галахов советует иметь ввиду следующее: «Мцыри – на грузинском языке значит «неслужащий монах», почти вроде «послушника»... Вся поэма заключается в рассказе о том, что было с ним в эти три дня. Из рассказа видно, что Мцыри, желая пробраться на родину, воспоминание о которой смутно жило в его душе, сбился с пути. Блуждая в лесу, где выдержал борьбу с барсом, он увидел, что опять воротился к монастырю. В лице Мцыри изображена гордость духа, которая... стыдится обнаружить слабость: это любимый идеал автора, однородный идеальным героям Байрона. <...>...изложение поэмы и подробности исполнены превосходно. В ней соединено разнообразие картин, образов и чувств. Многие положения поразительны своею верностью... <...> Картины кавказской природы, роскошной и величественной, нарисованы мастерскою кистью. ... Форма снята с «Шильонского узника»: тот же четырехстопный ямб с одними мужскими окончаниями; разница только в третьей рифме, прибавляемой иногда автором Мцыри. Стихи энергические, сжатые и звучные, гармонируют со сосредоточенным чувством, с силою мощного духа и с трагическим положением героя» [6, с. 144]. Как видим, автор хрестоматии предлагает читателю определенный взгляд, трактовку художественного произведения.

Сторонник системного подхода к чтению и изучению классической литературы, В.Я. Стоюнин советует отбирать классику в соответствии «со степенью развития учеников» [11, с. 14]. При этом именно сопоставительный подход Стоюнин считает наиболее удачным, например: «Дойдя до объяснений сущности эпического рассказа, можно сравнить «Тараса Бульбу» Гоголя с историческим рассказом Костомарова о той же эпохе (Богдан Хмельницкий) и отсюда наглядно вывести различия между эпической поэзией и историей...» [11, с. 15]. Стоюнин – сторонник чтения классики в полном объеме, а не фрагментарно: «Лучше прочитать два-три сочинения, но вполне и разобрав их сколько возможно подробнее, чем отрывки из сотни сочинений» [11, с. 17].

Уже в работах педагогов XVIII–XIX вв. был поставлен вопрос об исключительной роли выразительного чтения в процессе изучения классической литературы. Традиции художественного чтения известны в России еще с древних времен, когда по Руси ходили сказочники и сказители, исполнявшие народные песни, былины, сказки и собиравшие вокруг себя огромное количество народа. Современное искусство художественного чтения имеет истоки и в русской литературе. Прекрасными исполнителями собственных и/или чужих произведений были, например, А.Ф. Мерзляков, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь. Один из современников Пушкина вспоминает: «Читал Пушкин

превосходно, чтение его в противоположность тогдашнему обыкновению читать нараспев и с некоторой вычурностью отличалось, напротив, полной простотой» [5]. А вот впечатление, которое произвело на С.Т. Аксакова чтение Гоголем «Женитьбы»: «Гоголь до того мастерски читал или, лучше сказать, играл свою пьесу, что многие, понимавшие это дело люди, до сих пор говорят, что на сцене, несмотря на хорошую игру актеров... эта комедия не так полна, цельна и далеко не так смешна, как в чтении самого автора. Я совершенно разделяю это мнение, потому что впоследствии хорошо узнал неподражаемое искусство Гоголя в чтении всего комического. Слушатели до того смеялись, что некоторым сделалось почти дурно» [1].

Впервые термин «художественное чтение» появился в статье Н.А. Ригельмана: «...какое наслаждение может равняться с тем, когда через искусную передачу живым голосом изящного произведения слова все образы, все идеи художника... восстают перед очами воображения со всею полнотой жизни, вдохнутой в них творчеством... Чтение художественное должно дополнить то, что осталось неуловимо для пера автора: оно должно служить посредником между ним и воспринимающим впечатление» [9, с. 290]. Очевидно, что художественное (выразительное) чтение классического произведения – это один из наиболее значимых аспектов изучения литературного наследия.

Обобщая все вышеизложенное, отметим, что педагоги прошлого значительную роль отводили личности самого учителя, его эстетическому вкусу, способности увлечь, заинтересовать читателя. При этом очень важно было при работе с литературным произведением руководствоваться определенными вопросами, направленными на разбор как содержания и художественных особенностей самого текста, так и на выяснение того впечатления, которое данный текст оставил в душе юного читателя.

### Литература

1. Аксаков С.Т. История моего знакомства с Гоголем. М.: Изд-во АН СССР, 1960.
2. Беньковская Т.Е. Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII – начала XXI века. М.: Флинта, 2015.
3. Бестужев А.Ф. О воспитании // Санкт-Петербургский журнал. 1798, июль. С. 86–104.
4. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. М.: Просвещение, 1992.
5. Вересаев В.В. Пушкин в жизни: систематический свод подлинных свидетельств современников. 5-е изд., доп. [Репринт. воспроизведение изд. «Академия», М.; Л., 1932]. М.: Фирма АРТ, 1992.
6. Галахов А.Д. Полная русская хрестоматия: в 3 ч. Ч. 3. 7-е изд. М., 1857.
7. Гетманская Е.В. Преемственные связи среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции: дисс. ... докт. пед. наук. М., 2013.



8. *Новиков Н.И.* Об эстетическом воспитании // Прибавление к «Московским ведомостям». 1784. № 59–61.
9. *Ригельман Н.А.* Вечера для чтения // Москвитянин. 1843. № 5.
10. *Роткович Я.А.* Вопросы преподавания литературы: историко-методические очерки. М.: Учпедгиз, 1959.
11. *Стоюнин В.Я.* О преподавании русской литературы. 5-е изд. СПб., 1898.
12. *Феофан Прокопович.* Сочинения. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1961.
13. *Чеботарев Х.А.* Слово о способах и путях, ведущих к просвещению // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М.: Просвещение, 1986. С. 66–70.
14. *Чертов В.Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе. М.: Изд-во МПГУ, 1994.
15. *Чертов В.Ф., Трубина Л.А.* Русская классика как основа школьного литературного образования // Преподаватель XXI век. 2012. № 4-1. С. 174–183.
16. *Шевырев С.П.* Взгляд на современное направление русской литературы // Москвитянин. 1842. № 1. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=234639&r=49> (дата обращения: 20.05.2021).

*Н.А. Попова*  
(г. Москва)

## **ПРОФЕССОР ЦАРСКОСЕЛЬСКОГО ЛИЦЕЯ Н.Ф. КОШАНСКИЙ И ЕГО УЧЕБНИКИ ПО РИТОРИКЕ: ТОЧКА ЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

Курс «Методика обучения литературе» за последние годы претерпел значительные изменения. Во-первых, поменялось количество часов, отведенных под дисциплину. Во-вторых, появилось множество модульных курсов, таких, например, как «Современный урок литературы», «Интегрированный урок литературы», «Читательские практики», «Гражданское воспитание на уроках русского языка и литературы», «Современные формы занятий по литературе», «Формирование городской образовательной среды» и др., позволяющих расширить спектр изучаемых методических вопросов. В-третьих, серьезное влияние на процесс обучения оказала цифровая среда.

Понимая, что студенты все больше увлекаются современными технологиями обучения, мы, не отказываясь от новых приемов, все же решили пойти от противного и предложили студентам погрузиться в историю методики, чтобы познакомиться с достижениями предшественников, помогающими осознать всю глубину изучаемого ими предмета.

Вступив со студентами в профессиональный диалог и заручившись их согласием, мы целый семестр посвятили экскурсам в историю методики пре-

подавания литературы. Такое решение было обусловлено накопленным на кафедре богатейшим методическим материалом, подготовленным в русле ведущих направлений научной школы В.В. Голубкова. Вопросами истории отечественного литературного образования занимаются профессора В.Ф. Чертов, Е.В. Гетманская, В.П. Журавлев, доценты Е.И. Белоусова, А.В. Реут. Под редакцией В.Ф. Чертова был подготовлен и издан библиографический словарь «Методика преподавания литературы. Персоналии», в создании которого приняли участие почти все сотрудники кафедры [2].

Два занятия в семестре мы посвятили истории создания и системе обучения в Царскосельском лицее и его преподавателю, выдающемуся педагогу первой четверти XIX века профессору Н.Ф. Кошанскому, автору учебников по риторике, выдержавших десять переизданий. Сошлемся на мнение коллег из МГУ: «Глубина и разнообразие трудов Н.Ф. Кошанского, филологического учителя Пушкина, не оценены его потомками. К сожалению, даже 200-летие со дня рождения поэта не пробудило широкого интереса к его учителю. Если исследователи современной научной риторики давно признали Н.Ф. Кошанского своим классиком, то современной школе и широкому читателю этот замечательный педагог, ученый и писатель-стилист почти неизвестен. Но у потомков, кажется, всегда есть возможность исправить положение – ведь «сердце в будущем живет» [1].

Существует предвзятое мнение о негативной роли Н.В. Кошанского в обучении и воспитании А.С. Пушкина, сформированное в памяти потомков М.А. Корфом. В своих «Записках» он нарисовал весьма нелицеприятный портрет Кошанского, утверждая, что «и Пушкина и других он жестоко преследовал за охоту писать стихи и за всякую попытку в этом роде, кажется, немножко и из зависти, потому что сам кропал вирши» [3, с. 209].

Действительно, в оценке творчества юного Пушкина Кошанский был излишне строг и в своем рейтинге поставил его на «шестнадцатое место, сразу после воспитанника Матюшкина» [7, с. 248]. Не случайно в стихотворении от 1815 г. «Моему Аристарху» Пушкин просит грозного наставника: «Не осуждай моих мечтаний и чувства в ветреных стихах» [5, с. 200]. Видимо, не один спор о творчестве происходил между профессором и самоуверенным подростком.

В то же время стоит прислушаться к словам других учеников Кошанского. «Как теперь вижу, – рассказывал И.И. Пуцин в своих «Записках», – тот послеобеденный класс Кошанского, когда, окончивши лекцию несколько раньше урочного часа, профессор сказал: «Теперь, господа, будем пробовать перья – опишите мне, пожалуйста, розу стихами». Наши стихи вообще не клеились, а Пушкин мигом прочел два четверостишия, которые всех нас восхитили... Кошанский взял рукопись себе. Это было чуть ли не в 1811-м году и никак не позже первых месяцев 12-го» [6, с. 80]. Ярким свидетельством признания Кошанским таланта юного Пушкина становятся воспоминания выпускника Царскосельского лицея 1826 года М.А. Белухи-Кохановского, который писал: «Николай Федорович удивительно хорошо читал, был страстным поклонником Пушкина, с особым мастерством исполняя его произведения. Вот и

мы, еще большие поклонники Пушкина, узнав о каком-либо новом его произведении, дружно приготавливались к латинскому уроку. Кошанский приходил в восторг, когда по окончании урока мы гурьбой обступали его с назойливой просьбой: Николай Федорович, будьте так добры, привезите будущий раз такое-то новое произведение Пушкина и прочтите нам. Такая просьба не встречала отказа, и следующий урок российской словесности проходил в приятном чтении Кошанского» [6, с. 81].

Подобные «пушкинские уроки» были не исключением. Вот как вспоминает урок словесности Я.К. Грот: «Читать с воспитанниками Пушкина еще не было принято в Лицее; его мы читали сами, иногда во время классов, украдкой. Тем не менее, однако же, Кошанский раз привез нам на лекцию только что полученную от товарищей Пушкина рукопись «19 октября 1825 года» («Роняет лес багряный свой убор...») и прочел нам это стихотворение с особенным чувством, прибавляя к каждой строфе свои пояснения. Только там, где речь шла о заблуждениях поэта, он довольствовался многозначительной мимикой, которая вообще входила в его приемы. Особенно при стихах:

Наставникам, хранившим юность нашу,  
Не помня зла, за благо воздадим...

он дал нам почувствовать, что и Пушкин не во всем заслуживает подражания. Легче понять, какое впечатление произвел на нас профессор этим чтением. После урока мы принялись переписывать драгоценные стихи о родном лицее и тотчас выучили их наизусть» [3, с. 333].

Один из воспитанников лицейского пансиона рассказывал о своем учителе: «С многосторонней классической образованностью и большой опытностью в преподавании он соединял необыкновенно тонкий и изящный вкус, восторженное поэтическое настроение и одушевление и особый дар передавать и то и другое своим слушателям. Лекции его вполне можно было назвать эстетическими и поэтическими, исполненными занимательности и изящного вкуса. Он старался поддерживать и развивать в слушателях своих установившуюся любовь к литературным упражнениям, прозаическим и стихотворным, и обращал особенное внимание и заботливость на тех воспитанников, которые обнаруживали способности и склонности к ним. Вся его внешность, необыкновенно мягкая и изящная в формах, вполне соответствовала его внутренним достоинствам, и все вместе внушало к нему искреннюю любовь и уважение воспитанников» [3, с. 334].

Не случайно ближайший лицейский друг Пушкина А.А. Дельвиг на вопрос профессора Московского университета П.А. Плетнева, где он «учился языку богов, отвечал: «У Кошанского» [6, с. 82].

Таким образом, наша первоочередная задача в работе со студентами – ликвидировать невольное сформированное предвзятое отношение к учителю Пушкина и оценить его учебники максимально объективно. Сначала мы проводим небольшой констатирующий эксперимент: просим студентов назвать ассоциации, которые возникают в их сознании при упоминании имени пуш-

кинского педагога. Студенты дают такие определения, как «старый», «вредный», «желчный», «сухопарый», «не любил Пушкина», «плохой учитель» и т.д. Обсуждение ассоциативного ряда студентов становится отправной точкой для последующей работы.

Знакомство третьекурсников с Н.Ф. Кошанским как преподавателем словесности мы начинаем с его биографии, которая заслуживает особого внимания, ведь Николай Федорович был самым молодым и титулованным профессором Царскосельского лицея. Он родился в 1781 г. и уже в семнадцать лет окончил Московский университет с золотой медалью. Причем Кошанский прослушал курсы сразу двух факультетов – юридического и философского, что свидетельствует о его неординарности.

В двадцать два года Н.Ф. Кошанский защитил диссертацию и стал доктором философских наук. Знание пяти языков, в том числе латыни и греческого, способствовало его увлечению литературой и переводами. Часто в кинематографе Кошанского изображают желчным старцем, а он был юным профессором, страстно увлеченным поэзией и педагогической деятельностью.

После смерти первого директора лицея В.Ф. Малиновского Николай Федорович непродолжительное время занимал должность директора Лицея, с которым простился лишь в 1828 г. Многолетний труд в Лицее Кошанский совмещал с работой в Императорском Институте слепых, где в 1824 г. стал директором. Слабое здоровье не позволило Кошанскому реализовать многие замыслы, он даже не успел увидеть издание «Частной риторики», по которой учились потом многие поколения. В 1831 г. Н.Ф. Кошанского не стало. Холера, задержавшая Пушкина в Болдине и невольно способствовавшая рождению многих пушкинских шедевров, не пощадила его учителя. Знакомство с биографией Николая Федоровича ломает стереотипы, сложившиеся в сознании студентов и, конечно же, рождает у них много вопросов.

Следующим этапом обучения становится чтение воспоминаний бывших лицеистов, учившихся у Кошанского. На их основе мы предлагаем студентам составить профессиональный портрет Кошанского-педагога.

Для иллюстрации приведем слова Я.К. Грота: «Способ преподавания Кошанского и собственное притом одушевление не могли не возбуждать в молодых людях любви к поэзии и литературе вообще. На первых порах он познакомил нас с сельскими стихотворениями Жуковского, с Пушкиным, с содержанием поэм Гомера, с Корнелием Непотом и с Федром. Не знаю только, хорошо ли, что он задавал нам сочинения не только в прозе, но и в стихах, и поданные ему труды разбирал с эстетической точки зрения перед целым классом. Раз он прислал нам из Петербурга свой отзыв на взятые у нас тетради, и как сильно воздействовала на нас эта записка, в которой, между прочим, была фраза: “Кто молод и чувствителен, тому стыдно не быть поэтом!”» [3, с. 313].

После того, как студенты изменяют свое представление о личности Кошанского, мы приступаем к изучению его трудов. Как писал Я.К. Грот в статье «Царскосельский лицей», насмешки над Н.Ф. Кошанским и его учебниками появились в русской журналистике с 1830-х гг. Однако об учебниках говорили «большой частью понаслышке», тогда как обе книги «имеют редкое

для того времени достоинство: историческую основу, знакомят в правильной системе с историей древних и новых литератур, в особенности русской, и, во-вторых, что они заключают в себе только нить или канву, по которой дальнейшее развитие и оживление предмета представляется знанию и искусству хорошего преподавателя. Таким можно было по справедливости назвать самого Кошанского» [3, с. 331].

«Общая риторика» Н.Ф. Кошанского была опубликована в 1829 г. Учебник состоял из трех частей, шести отделений, тридцати шести разделов и десяти параграфов в каждой главе. «Частная риторика» была опубликована уже после смерти ученого и состояла из шести отделений и тридцати шести разделов. Труд Кошанского воплотил не только его многолетние размышления о грамматике, риторике и поэзии, но и аккумулировал огромный практический опыт профессора.

Можно смело предположить, что, прочитав учебник Кошанского, мы получим возможность выполнить упражнения, которые профессор задавал юному Пушкину. Именно такой посыл мы озвучиваем студентам, когда даем задание познакомиться с учебником, выбрать один раздел и проанализировать его с точки зрения практической пользы и применения в современной школе.

Рассмотрим упражнения, которые заинтересовали студентов. Раздел «Расположение описаний» в «Общей риторике». Н.Ф. Кошанский в этом разделе говорит о структуре описания и повествования, отмечает важность расположения частей. Автор дает множество советов для написания начала, середины и конца описания и повествования, иллюстрируя все примерами:

*«Лилия в пустыне. Начало: В долине, окруженной горами и лесом, росла лилия. Срединка: (1-я часть) Она цвела во всей красе, и никто не зрел красы ее; (2-я часть) Она наполняла пустыню запахом, и никто не наслаждался им; (3-я часть) Подули ветры и разнесли листья ее; (4-я часть) Путник видит остатки лилии и говорит: “бедная лилия, к чему ты цвела?”. Конец: Не так ли вянет талант, сокрытый в неизвестности?»* [4, с. 68].

Студенты говорят о возможности дать учащимся задание проанализировать это описание, рассмотреть его структуру, выделить лейтмотив. Затем просят их «распространить» данный план, написав свое сочинение, используя «шаблон» Н.Ф. Кошанского. Третьекурсники приходят к выводу, что такие готовые структуры помогут учащимся 5–6 классов сначала освоить принципы написания сочинения, выработать навыки, а затем они смогут приступать к написанию собственных творческих работ.

Внимание студентов также привлек такой раздел, как Отделение VI «Все роды украшений», в особенности часть, посвященная тропам. Третьекурсники согласились, что учителю пригодилась бы информация, искусно собранная педагогом и подкрепленная замечательными, понятными и актуальными и по сей день примерами. Особо студенты отметили определение метонимии как тропа, с которым у школьников часто возникают сложности. В учебнике Кошанского оно дано так:

*«Метонимия переносит значение слова по качеству, т.е. по разным отношениям, полагая: 1) предыдущее вместо последующего, 2) последующее*

вместо предыдущего, 3) действие вместо причины, 4) причину вместо действия, 5) творца вместо творения, 6) изобретателя вместо употребления, 7) государя вместо подданных, 8) полководца вместо войска, 9) содержимое вместо содержащего, 10) содержащее вместо содержимого, 11) знак вместо значимого и др.» [4, с. 113].

Такое определение, по мнению студентов, при правильном комментарии учителя, поможет понять этот сложный троп.

Самый эмоциональный отклик студентов вызвало Отделение III «Разговоры», раздел XVII «Разговоры в царстве мертвых». Кошанский предлагает воспроизводить разговоры героев, «живших в разные века, которые в здешнем мире не могли друг с другом говорить и действовать» [4, с. 183]. Студенты решили использовать этот прием в составлении различных творческих заданий. Например, предложить десятиклассникам воспроизвести диалог Наполеона и Л.Н. Толстого о роли личности в истории.

Завершающим этапом в знакомстве третьекурсников с личностью и трудами Кошанского стало чтение и обсуждение научных статей А.А. Волкова, В.И. Аннушкина, Л.Е. Макаровой [4, с. 261], позволяющих подвести итог постижению методического наследия Н.Ф. Кошанского:

- Риторика Н.Ф. Кошанского в истории культуры слова и мысли.
- Н.Ф. Кошанский – учитель, ученый, ритор, филолог.
- Биография и научно-педагогические труды Н.Ф. Кошанского.

В предисловии к своему учебнику Н.Ф. Кошанский написал: «Ничто столько не отличает человека от животного, как сила ума и дар слова. Сии две способности неразлучны; они образуются вместе, взаимно и общими силами ведут человека к совершенству, к великой Небом ему указанной цели» [4, с. 39]. Проведенные занятия позволили сформировать у студентов представления о Н.Ф. Кошанском как об истинном учителе Пушкина, педагогеноваторе, внесшем серьезный вклад в становление отечественной методики преподавания литературы.

### Литература

1. *Аннушкин В.И.* Николай Федорович Кошанский. URL: [http://genhis.philol.msu.ru/article\\_137.html](http://genhis.philol.msu.ru/article_137.html).
2. Методика преподавания литературы. Персоналии: биобиблиографический словарь / сост. и научн. ред. В.Ф. Чертов. М.: МПГУ, 2018.
3. Императорский Лицей в памяти его питомцев: Царскосельский Лицей (1811–1843) / сост., введение Л.В. Михайловой. СПб.: Наука, 2011.
4. *Кошанский Н.Ф.* Риторика. URL: <https://obuchalka.org/2015040683861/ritorika-koshanskii-n-f-2013.html>.
5. *Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1936.
6. *Руденская С.Д.* Царскосельский – Александровский Лицей. 1811–1917. СПб.: Лениздат, 1999.
7. *Эйдельман Н.Я.* Твой 18-й век. Прекрасен наш союз... М.: Мысль, 1991.

## 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.

*Брякова Ирина Евгеньевна*, профессор кафедры литературы, журналистики и методики преподавания литературы Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук.

*Володина Елена Николаевна*, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Тюменского областного государственного института развития регионального образования, кандидат филологических наук.

*Гаврилина Маргарита Анатольевна*, профессор Латвийского университета (Рига, Латвия), доктор педагогики.

*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.

*Журавлев Виктор Петрович*, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат филологических наук.

*Заботнов Петр Владимирович*, учитель русского языка и литературы школы № 1558 имени Росалии де Кастро г. Москвы, аспирант кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.

*Зинин Сергей Александрович*, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук.

*Кузина Ирина Валерьевна*, доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала Националь-

ного исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, кандидат педагогических наук.

**Кутейникова Наталья Евгеньевна**, методист Школы имени В.В. Маяковского г. Москвы, кандидат педагогических наук.

**Лейбель Любовь Андреевна**, учитель русского языка и литературы специального учебно-воспитательного учреждения № 1 г. Москвы, аспирант кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.

**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 ребенка Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, доктор педагогических наук.

**Марьина Ольга Борисовна**, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

**Миронова Наталия Александровна**, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

**Миронычева Валентина Федоровна**, доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, кандидат педагогических наук.

**Новикова Лариса Васильевна**, учитель русского языка и литературы гимназии № 201 имени Зои и Александра Космодемьянских г. Москвы, кандидат педагогических наук.

**Петриева Лариса Игоревна**, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, доктор педагогических наук.

**Попова Людмила Николаевна**, доцент кафедры педагогики и психологии Могилевского государственного областного института развития образования (Беларусь), 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.

**Простоквашин Николай Викторович**, аспирант кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.



**Романичева Елена Станиславовна**, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики Института гуманитарных дисциплин Московского городского педагогического университета, кандидат педагогических наук.

**Саломадин Иван Александрович**, аспирант кафедры русского языка, литературы и журналистики Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова.

**Соловьева Фаина Евгеньевна**, доцент кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования Смоленского областного института развития образования, доктор педагогических наук.

**Стрижекурова Жанна Игоревна**, научный сотрудник лаборатории филологического образования Института стратегии развития образования РАО, кандидат педагогических наук.

**Сухая Ольга Андреевна**, учитель русского языка и литературы средней школы №20 г. Казани, кандидат педагогических наук.

**Филина Оксана Леонидовна**, профессор Балтийской международной академии (Рига, Латвия), доктор педагогики.

**Целикова Елена Ивановна**, профессор кафедры русского языка и литературы Российского государственного гидрометеорологического университета (Санкт-Петербург), доктор педагогических наук.

**Чертов Виктор Федорович**, заведующий кафедрой методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, профессор, доктор педагогических наук.

# СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	3
<b>Диалог учителя и ученика в современном литературном образовании</b>	
<i>Чертов В.Ф.</i> Диалог на уроке литературы: живой и виртуальный (направления исследований) .....	5
<i>Зинин С.А.</i> Диалог с текстом: к проблеме оценки читательской грамотности школьников на уроке литературы .....	11
<i>Галицких О.Е.</i> Диалог учителя и ученика в системе художествен- ной коммуникации: школа сотворчества .....	17
<i>Романичева Е.С.</i> Диалог ученика и учителя как субъектов чита- тельской деятельности: условия осуществления .....	23
<i>Гетманская Е.В.</i> Концепты «литература» и «читатель» в совре- менном европейском образовании .....	31
<i>Беляева Н.В.</i> Учебный диалог как способ формирования россий- ской гражданской идентичности на уроках по родной русской литерату- ре в основной школе .....	36
<i>Беньковская Т.Е.</i> Сотворчество как высший вид деятельности учителя и учащихся: методологический аспект .....	40
<i>Целикова Л.И.</i> Актуальное в диалогическом пространстве урока литературы .....	46
<i>Брякова И.Е.</i> От креативной компетентности студента – к творче- ству педагога .....	52
<i>Новикова Л.В.</i> К вопросу об имитации диалога на уроке литературы ....	58
<i>Володина Е.Н.</i> Диалогово-смысловые стратегии развития совре- менного филологического образования в условиях цифровизации .....	64
<b>Из опыта работы</b>	
<i>Петриева Л.И., Саломадин И.А.</i> Сотрудничество учителя и уче- ника на уроках литературы в образовательном пространстве информа- ционной эпохи .....	69
<i>Стрижекурова Ж.И.</i> Диалог учителя и ученика как эффективный способ преодоления трудностей в обучении литературе .....	74
<i>Пранцова Г.В.</i> Речевая ситуация на уроках литературы как метод стимулирования коммуникативно-речевой деятельности учащихся .....	80

<b>Соловьева Ф.Е.</b> Ценностное исследование как путь реализации идеи сотворчества на уроке литературы (на примере стихотворения А.С. Пушкина «Узник» и калмыцкой сказки из романа «Капитанская дочка») .....	86
<b>Мараницман Е.К.</b> Претворение литературы в других видах искусства как методический прием в современном литературном образовании ...	94
<b>Аристова М.А.</b> Историко-культурный комментарий в программе и учебниках по русской родной литературе для основной школы .....	97
<b>Гаврилина М.А., Филина О.Л.</b> Сквозные культурологические темы в процессе освоения учащимися Латвии русского языка (родного) и литературы .....	102
<b>Кузина И.В., Миронычева В.Ф.</b> Готовность к инновационной деятельности как показатель сформированности профессиональных компетенций молодого учителя .....	106
<b>Кутейникова Н.Е.</b> Полилог «Автор – учитель – ученик» при чтении современной литературы со старшеклассниками .....	112
<b>Сухая О.А.</b> Жанровый анализ художественного произведения: методический аспект .....	119
<b>Марьина О.Б.</b> Методика работы с заданиями экзаменационного варианта КИМ в процессе подготовки к государственной итоговой аттестации по литературе .....	123
<b>Лелинкова Е.В.</b> Развитие эмоционального интеллекта на уроках выразительного чтения в 5 классе суворовского училища .....	128
<b>Гайнутдинова А.Р.</b> Цифровая геймификация на уроках литературы ...	135
<b>Попова Л.Н.</b> Развитие лингвокультурологической компетенции в школьном филологическом образовании на основе компетентного подхода .....	139
<b>Лейбель Л.А.</b> Самостоятельная интерпретация мелодико-интонационной структуры стихотворений И.А. Бродского учениками 11 класса .....	143
<b>Заботнов П.В.</b> О реализации принципов педагогики сотрудничества в обучении литературе .....	148
<b>Простоквашин Н.В.</b> Анализ звукового ландшафта в произведениях зарубежной прозы на занятиях по литературе в старших классах .....	152

### Методическое наследие

<b>Журавлев В.П.</b> Литературоведческая статья на страницах журнала «Литература в школе» (к вопросу о структуре содержания научно-методического периодического издания) .....	159
<b>Миронова Н.А.</b> К вопросу об изучении классической литературы в отечественной методике XVIII–XIX веков .....	165
<b>Попова Н.А.</b> Профессор Царскосельского лицея Н.Ф. Кошанский и его учебники по риторике: точка зрения студентов .....	169
Коротко об авторах .....	175

*Научное издание*

**ДИАЛОГ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА  
В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

XXIX Голубковские чтения

Материалы международной научно-практической конференции,  
18–19 марта 2021 г.

*Отв. ред. В.Ф. Чертов*

Подписано в печать 10.12.2021 г. Формат 60x90 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 11,25. Заказ 3306. Тираж 500 экз.

---

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