

«Открытая методика»
В. Г. Маранцмана и современное
гуманитарное знание

*Сборник научных докладов и статей по итогам
II Всероссийской научно-практической конференции
(РГПУ им. А. И. Герцена, 19–20 октября 2017)*

Под ред. Е. Р. Ядровской

Санкт-Петербург
Свое издательство
2018

УДК 372.881.161.1 / 882
ББК 74.268.1+3

«Открытая методика» В. Г. Маранцмана и современное гуманитарное знание: сборник научных докладов и статей по итогам II Всероссийской научно-практической конференции (РГПУ им. А. И. Герцена, 19–20 октября 2017) / под. ред. Е. Р. Ядровской. — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2018. — 273 с.

ISBN 978-5-4386-1597-2

В сборнике представлены материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Открытая методика» В. Г. Маранцмана и современное гуманитарное знание», которая прошла в Санкт-Петербурге 19 и 20 октября 2017 по инициативе Научно-методического совета по преподаванию литературы и русского языка при ОО «АССУЛ» и кафедры образовательных технологий в филологии ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена» при научно-организационной поддержке АНО «ЦДПО — «АЛЬФА-ДИАЛОГ». Сборник адресован ученым, преподавателям, учителям, студентам педагогических вузов — будущим учителям-словесникам.



альфа
диалог

Вступительное слово

Ядровская Елена Робертовна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий в филологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

«ОТКРЫТАЯ МЕТОДИКА» В. Г. МАРАНЦМАНА И СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ

В этом году Владимиру Георгиевичу Маранцману — 85 лет. Глагол в условном наклонении «исполнилось бы» никак не хочется писать: не только потому, что память о дорогом и близком человеке — ученом, переводчике, учителе — жива, а потому, что его идеи — и воплощенные в жизнь, и еще только намеченные, — дают нам счастье живого присутствия — диалога с Маранцманом.

Здравствуйте, Владимир Георгиевич! Из 2018 года обращаются к Вам ученики и коллеги. Как в начале XXI века вслед за Пушкиным Вы писали «Куда ж нам плыть?», так и сегодня, спустя десять лет, мы ищем ответа на этот насущный вопрос. Чем же живет сегодня наше методическое сообщество?

После введения ЕГЭ по литературе, вступления в эру новых стандартов и всеобщих разговоров о том, что русская культура перестала быть литературоцентричной, что мы живем в эпоху всеобщей информатизации, технологизации, медиатекстов и прочего, начался этап иных событий: на новом витке истории именно в литературе вновь стали искать точку опоры, но уже для новой страны. 2013 год обозначил начало этих перемен: появился Совет по литературному образованию, была создана самая большая и работоспособная, как покажет потом время, профессиональная ассоциация учителей-словесников (АССУЛ). В ноябре 2013 в РУДН пройдет Российское литературное собрание под председательством потомков русских классиков, обеспокоенных положением литера-

туры в школе, и Президента, ищущего духовную точку опоры для дальнейшего развития страны, — национальную идею. Впервые на таком высоком уровне заговорили о чтении классики, о судьбе *толстых журналов* и влиянии литературы на нравственный климат в государстве.

2014 год ознаменовался бурными спорами о путях развития литературы в школе, острой полемикой вокруг Концепции школьного литературного образования и «возвращением сочинения». Мы стали называть его «возвращенным». Так уж устроен, видимо, русский человек: чтобы понять значимость присутствия, нужно сначала прожить «отсутствие». Сочинение — приведение *мыслей* в порядок. Хорошо! А потому прежде всего нужно, чтобы они были, чтобы мысль пробуждалась и оформлялась в слове постоянно: с 1 по 11 классы. Но вернули его сразу в 10 класс «как допуск к итоговой аттестации»: долго спорили о количестве слов, сошлись на двухстах пятидесяти. И приводить в порядок мысли требовалось в строгом соответствии с цифровыми показателями и обязательными клише.

Вы спросите, на какой методологии и исследованиях была построена новая Концепция? Как связано итоговое сочинение (итог чего?) с системой творческих работ? Мы тоже спрашивали, писали о том, что создана давно Вами и Вашими учениками и система творческих работ, и система развития интерпретационной деятельности читателя-школьника, но нас опять не услышали. 2015 год объявили Годом литературы — годом массовых мероприятий «в поддержку чтения».

Все эти события происходили на фоне закрытия методических кафедр и кафедр детской литературы, диссертационных Советов по методике преподавания литературы и русского языка, сокращения часов, отводимых в педагогических вузах на курсы методики и практику студентов. Да, и курс методический теперь в вузе объединенный. Счастливые времена — методического курса по русскому языку и методического — по литературе остались в прошлом, впрочем, как и продолжительная практика студентов в школе.

И потому мы попытались объединиться, создав Научно-методический совет по преподаванию литературы и русского языка¹. Эта идея была поддержана Ассоциацией и государством. Мы попытались быть вместе, чтобы «не пропасть поодиночке»: ученые-методисты Москвы, Петербурга, Нижнего Новгорода, Оренбурга, Курска, Иванова, Иркутска, Вятки, Челябинска. Ваши ученики и Ваши коллеги встретились в Петербурге, здесь, у нас, на Васильевском острове. Это «островное сознание» помогает нам и сегодня сохранить души прекрасные порывы. В 2016–17 в Совет вошли ученые-методисты из Якутии, Татарстана, Дагестана.

Сделать удалось не так много, но все же: Аналитические доклады по проблемам методики преподавания [1] и первый Глоссарий методических терминов и понятий [2]. В 2016 Совет выступил против принимаемой Концепции школьного филологического образования², но нас не услышали, и документ утвердили. Приметой этих лет стала установка на принятие решений, основанных на материалах непрофессионалов. С тех пор так и остались невостребованными для разработки нормативных документов достижения отечественной методики как прошлых лет, так и созданные научно-методическим советом материалы. Может быть, мы не умеем быть сегодня убедительными?

При этом нельзя не сказать и о вещах очень важных и радостных: за эти годы общественными организациями проведены десятки реально полезных, социально и научно значимых проектов, направленных на изучение проблемы чтения и развитие читателя-школьника; все больший интерес и у самих подростков, и у специалистов по чтению стала вызывать детская современная литература: отечественная и зарубежная. И это радует. Помните, еще в конце 90-х мы говорили о том, что путь от современности к классике может быть очень продуктивным.

Стали больше общаться методисты-петербуржцы и методисты-москвичи. Правда, наши ряды уже поредели за эти годы. Ушли

1 Официальный сайт Научно-методического совета — nmsovet.ru

2 Открытое письмо «Ученые-методисты России о «Концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации»: от попытки научного анализа к работе над ошибками». URL.: uchitel-slovesnik.ru/data/uploads/obsugdenie-conceptii/2/nms-pdf

самые лучшие. В 2016 году не стало Меджи Валентиновны Черкезовой. А в начале 2018 года ушла из жизни Людмила Васильевна Шамрей.

Сегодня бурные публицистические дискуссии — о нечитающем поколении и ФГОСах, о профессиональных объединениях учителей и едином учебнике, — хоть и не исчерпаны, но все же отошли на второй план. На первом — поиски. Помните, так в нашем учебнике 11 класса назывался раздел о литературе 20-х годов: *Поиски новой эпохи*.

Когда-то открытые Вами и Вашим замечательным поколением преданных методике ученых законы либо не используются, либо в новой социокультурной ситуации уже не так работают.

Поток новых учебников вне серьезных исследований и научных концепций, эклектика в терминологии, смешение понятий (читательская грамотность, литературное развитие) — это далеко не полный перечень насущных сегодня проблем в методике преподавания литературы.

При этом современная методика (а, значит — мы) не отвечает на вызовы времени: кризис методический, будучи тесным образом связанным с кризисом всей гуманитаристики и системы ценностных координат в обществе, сегодня очевиден. Все чаще мы говорим о необходимости «прорыва». Но прорыва пока нет. Как почти нет у нас и учеников. Быть может оттого, что сами еще не нашли пути?

В этом сборнике поставлены проблемы взаимодействия традиций и инноваций в методической науке (Т. Е. Беньковская); поиска новых методологических опор методики школьного литературного образования в эпоху смены символов веры (Е. И. Целикова); исследования парадигмальных основ науки, синтеза герменевтики и семиотики (Е. К. Маранцман); специфики изучения литературоведческих понятий и истории литературы в школе (Г. Л. Ачкасова); чтения как комплексной гуманитарной проблемы (Е. О. Галицких); вопросы взаимодействия ученика и учителя как социально-гуманитарная проблема (Л. И. Коновалова); идеи энтелехии культуры в методической науке (В. А. Доманский); вопросы формирования культуры чтения художественного текста в информационную эпоху на начальном этапе литературного образования (Е. В. Белина) и ак-

туализации ценностно-смыслового потенциала системы литературного развития В. Г. Маранцмана и многие другие.

Верим и надеемся, что дорогу осилит идущий. И открытая методика в самом ближайшем будущем определит не только перспективы развития, но и обогатит науку новыми исследованиями.

«Значит, нету разлук...»

Литература

1. Аналитический доклад по итогам методологического семинара «Проблемы методологии предметных методик и стратегии развития школьного образования в области русского языка и литературы в Российской Федерации» (Русский язык. Литература) // Открытая методика: поиск, исследования, творчество: сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы / Под ред. Е. Р. Ядровской. СПб: Свое издательство, 2015. С. 12–79.
2. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. СПб.: Свое издательство, 2015. 306 с.

Раздел I

**Методическая эпоха
В. Г. Маранцмана
и современность**

Беньковская Татьяна Екимовна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры литературы, журналистики и методики преподавания литературы Оренбургского государственного педагогического университета

ОПЕРЕЖАЯ ВРЕМЯ: МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В. Г. МАРАНЦМАНА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Статья посвящена осмыслению методического наследия В. Г. Маранцмана. Автор выявляет ведущие идеи и открытия ученого, определившие направление развития отечественной методики преподавания литературы на протяжении 1970 — начала 2000-х годов, оказавшие влияние на понимание цели и задач школьного литературного образования в сложных и противоречивых условиях XXI века. В статье заострено внимание на способности В. Г. Маранцмана не только определять актуальные проблемы изучения литературы в современной ему школе и находить пути их решения, но и прогнозировать будущее, опережая время.

Ключевые слова: методическое наследие, гуманитарное образование, диалог культур, технологизация, формализация литературного образования.

Прошло уже десять лет, как не стало доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО Владимира Георгиевича Маранцмана, еще при жизни которого научное и учительское сообщество сознавало масштабность его личности как человека и ученого, внесшего неопределимый вклад в методическую науку и школьное литературное образование, направившего вектор развития отечественной методики и преподавания литературы на ученика, входящего в сложный и многообразный мир литературы, искусства, культуры.

Методическое наследие В. Г. Маранцмана, однако, еще в полной мере не изучено и по достоинству не оценено. Несомненно, что его имя уже стоит в одном ряду с выдающимися учеными-методи-

стами прошлого и настоящего. А в современной методике он является фигурой уникальной, ибо всегда умел не только чувствовать «болевы́е точки» бурно менявшейся жизни общества и школы и немедленно реагировать на них, но и умел предвидеть будущее отечественного литературного образования, умел прогнозировать негативные тенденции и находить пути их преодоления.

Уже в самом начале нового тысячелетия В. Г. Маранцман отметил, что «XXI век начался прямым и жестоким столкновением цивилизации и варварства... Терроризм не внешняя, а внутренняя опасность для так называемых цивилизованных стран. Мы постоянно сталкиваемся с актами вандализма, немотивированных убийств, жестоких пыток, перед которыми бледнеют „изобретения“ инквизиции» [Программа литературного образования... 2005, с. 4]. Выход из кризисной ситуации ученый видел, прежде всего, в «выравнивании уровней развития людей в современном обществе, во внутреннем, а не только в информационном приобщении к культуре каждого человека» [Программа литературного образования... 2005, с. 4]. Беспокоясь о будущем России и человеческой цивилизации, В. Г. Маранцман задумывался, прежде всего, о том, как помочь растущему человеку в обществе, где люди живут не по закону любви, обрести ценностные ориентации, найти противоядие хаосу в гармонии, избавиться от агрессии. Гуманитарное образование в школе XXI века и, прежде всего, литература, искусство, по глубокому убеждению ученого, должны были стать спасательным кругом, который «культура бросает в водоворот современных конфликтов, раздирающих общество» [Программа литературного образования... 2005, с. 4], ибо именно они, совершенствуя человека, развивая отзывчивость его души, способной чужое горе или чужую радость ощутить как собственное, личное потрясение, могут остановить агрессию. Не случайно одним из ведущих направлений его методической системы и деятельности его научной школы стали поиски реальных путей вхождения современного ученика в культуру, где литературе как учебному предмету отводилась первостепенная и спасительная роль. И это в то время, когда литература в школе была вынесена на периферию, когда выпускной экзамен перестал быть обязательным.

Начало работе в этом направлении было положено В. Г. Маранцманом еще в 1971 году в статье «Содружество искусств на уроках литературы», в которой ученый ломает сложившиеся на протяжении многих десятилетий стереотипы в привлечении произведений искусства при изучении литературных произведений. Смежные искусства, к которым обращается учитель на уроках литературы, по убеждению В. Г. Маранцмана, способны обострить эстетическую восприимчивость учащихся, развить их ассоциативное и образное мышление, без чего невозможно полноценное восприятие художественного текста; углубить и расширить представления об искусстве; пробудить не только разум, но и чувства, что убедительно было продемонстрировано ученым на предложенных им системах уроков при изучении произведений русской и зарубежной литературы.

В конце 80 — начале 90-х годов получает обоснование и развитие выдвинутая В. Г. Маранцманом идея диалогического обучения литературе. Идея новая и чрезвычайно перспективная для выхода предмета «Литература» на иной, метапредметный уровень погружения ученика в историко-культурный контекст разных эпох через диалог со временем, художественным произведением, его создателем, современниками, героями, критиками; через интерпретацию литературного текста в музыке, книжной графике, театре, кино и других видах искусства, что позволяет преодолеть разрыв между произведением отдаленного прошлого, заложенными в нем смыслами и сознанием юного читателя XXI века.

Литература в силу своей словесной природы является синтетическим искусством, объединяющим и преобразующим художественные представления всех видов искусств и жизненные впечатления школьников. Именно уроки литературы и шире — литературное образование в современной школе, как показали исследования В. Г. Маранцмана и его учеников, могут и должны стать действенным способом вхождения школьников в художественную культуру.

Первые именно учеными школы В. Г. Маранцмана на основе выдвинутой и обоснованной им концепции [Маранцман 1996] была выстроена система литературного образования как естественного вхождения учащихся в культуру, что нашло воплощение в програм-

мах по литературе 5–11 классов, построенных по принципу диалога культур; в комплексе учебно-методических пособий для учащихся и учителей, призванных формировать человека культуры. УМК по литературе под редакцией В. Г. Маранцмана и сегодня, несмотря на иные реалии и установки, противоречащие позиции его создателей, востребован у думающих и творческих учителей, заботящихся о нравственном здоровье своих учеников, их эстетическом и культурном развитии.

В центре методики Маранцмана всегда был ученик с его индивидуальным внутренним миром, жизненным опытом; ученик как читатель, постижение искусства для которого процесс не менее сложный, чем творчество; ученик как интерпретатор художественного текста; ученик как создатель собственных литературно-творческих работ; ученик как личность, находящаяся в непрерывном развитии...

На протяжении всей своей научной и профессиональной деятельности В. Г. Маранцман ломал стереотипы и шаблон, сложившиеся в отечественной школе, чего требовал и от своих учеников. Ученик глубоко переживал негативные тенденции, утверждавшиеся в 1990-е — начале 2000-х годов в средней и высшей школе, исходившие, прежде всего, от чиновников Министерства образования и науки, сопровождавшиеся отказом от вековых традиций и обращенностью к зарубежному опыту, насильственно внедряемому в российское образование, что нашло отражение в его работах этих лет. В. Г. Маранцманом была предложена концептуально выстроенная и научно обоснованная система подготовки учителей-словесников в новых социокультурных условиях, отвечающая запросам и потребностям российского общества, как альтернативная чуждой и не вполне понимаемой системе бакалавриата, успешно прошедшая апробацию под его руководством на кафедре методики преподавания русского языка и литературы РГПУ им. А. И. Герцена [Маранцман 2004], вызвавшая профессиональный интерес многих педагогических вузов России по подготовке кадров.

Что касается образования последнего десятилетия, то отчетливо видно, как оно все более формализуется, технологизируется, что в значительной степени упрощает образовательный процесс.

Следует отметить общее падение гуманистической культуры, понижение статуса гуманитарного знания, прагматизм, что, несомненно, осложняет ситуацию с литературным образованием школьников; отчетливо заявившие о себе тенденции ввести литературное знание в систему шаблонов, откровенного «натаскивания» учеников, особенно старших классов, к предстоящим испытаниям контролирующего характера, в том числе к итоговому сочинению в 11 классе, к ГИА в 9 классе ЕГЭ в 11 классе, снабжения их расхожими клише и прочими «заготовками».

На первый взгляд, может показаться, что в контексте наблюдаемых тенденций методические идеи и труды В. Г. Маранцмана, которого еще при жизни многие называли «идеалистом», «романтиком», «человеком эпохи Ренессанса», программы и учебники литературы, пронизанные пафосом веры в высокое назначение литературы и культуры в воспитании «человеческого в человеке», уже не актуальны. Между тем кризис ценностей, вытеснение книги как вербального источника знаний визуальным — компьютером, трудность восприятия классических текстов современными школьниками, произведений искусства сегодня грозит отчуждением от культуры растущего поколения. Методическое наследие В. Г. Маранцмана — «мощная оппозиция самой опасной тенденции в современном образовании: вытеснению из образовательного пространства литературы как учебного предмета и нивелированию его целей...» [Ачкасова, с. 25]. Так что его наследие принадлежит не только прошлому и настоящему, но и будущему.

Литература

1. Ачкасова Г. Л. «Мне говорить, что сердце отдавать...»: В. Г. Маранцман — поэт // Филологическое образование в современных социокультурных условиях: методическая школа В. Г. Маранцмана: учебно-методич. пособие / отв. ред. Л. И. Коновалова, С. В. Букреева. СПб.: ЛОИРО, 2013. С. 25–32.
2. Маранцман В. Г. Концепция литературного развития школьников в процессе основного общего и среднего (полного) образования // Непрерывное педагогическое образование. Вып. XII. СПб.: Образование, 1996. С.13–28.
3. Маранцман В. Г. Цели и структура методической подготовки студен-

тов в педагогических вузах России // Литература. Методика. Краеведение: сборник научных трудов / под ред. С. М. Скибина, Т. Е. Беньковской. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2004. С. 9–33.

4. Программа литературного образования. 5–9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005. 222 с.

Целикова Елена Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Российского государственного гидрометеорологического университета, Санкт-Петербург

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕЖДУ РАЗОЧАРОВАНИЕМ И МАРГИНАЛИЗАЦИЕЙ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы школьного литературного образования в контексте изменений, которые произошли в культурной сфере. Их негативный характер поразил не только гуманитаристику в целом, но и отразился во всех явлениях, сопровождающих предмет «Литература». Автором обозначаются кризисные точки и намечаются некоторые возможные решения проблемных вопросов школьного изучения литературы.

Ключевые слова: литература, культура, деформация, коммерциализация образования, формализация образования, «серьезное чтение», чтение-удовольствие, интеграция, потеря духовных ориентиров, кризис, поиски выхода.

В 60-е годы XX века В. И. Водовозов писал о слове «анализ»: «Всюду находим мы анализ, строгий анализ в основе какого бы ни было знания» [Водовозов]. Это модное тогда слово аккумулировало и дух, и идею эпохи позитивизма. Сейчас таким же словом-индикатором стало слово «кризис». Но вот идеи, которые оно выражает, смутны и неопределенны. В самом деле, кризис — это переломный момент в течении болезни: после него либо организм сдаётся, либо побеждает и выздоравливает. То, что мы переживаем сейчас, мало похоже на кризис. За ширмой этого слова скрывается нечто, пока не нашедшее себе словесного выражения. Чаще всего это «нечто» называют смутно и неопределенно «пост-обществом». Если попытаться через метафору выразить его сущность, то такой метафорой может быть фильм «Другие». Героиня (в исполнении Николь Кидман) и её дети живут обычной жизнью, не догадываясь о своем переходе в мир загадочных сущностей и не замечая, что они сами стали этими сущностями. Невидимый и не осязаемый для них переход совершился. Так же, как и для нас. И сейчас мы можем только

фиксировать изменения, произошедшие в культуре. Деформация коснулась всех её констант. В качестве примера, остановимся лишь на главных символах веры прошлого и современности:

- Высокая «социальная стоимость» человека, понимание ценности человеческой жизни — любой, «не Наполеона какого-нибудь» — и нивелирование, стандартизация, унификация — в конечном итоге обесценивание жизни («Вы сами по себе уже никому не интересны. Вами уже никто не будет заниматься, все будут заниматься анализом ваших аватаров, вашей цифровой копией, которая будет храниться в облаках», — из выступления Г. Грефа 21.07.2017 перед студентами Балтийского федерального университета им. И. Канта).
- Надежда на исправление мира и человека — и осознание того, что поиски выхода из социальных и нравственных тупиков безнадежны.
- Сострадание как основа нравственности — и современный культ «порыва тела».
- Право на правду — и замена его правом на «мнение».
- Утверждение позитивного знания — и апология иррациональности и принципиальной непознаваемости мира и человека (возможно, отсюда и недоверие к гуманитаристике?).

Одновременно со «сменой вех» произошла маргинализация «высокой литературы» (в терминах Фредерика Джеймисона «плебизация», «люмпенизация»). Литература «глубинного смысла» с её мучительными вопросами и мучительными поисками выхода из тупиков безнадежно сдает (сдала?) свои позиции, свое элитное положение «властительницы дум». В центре широкого интереса — и читательского, и литературоведческого — массовая литература с её эскапистским и успокаивающим эффектом.

В сфере образования и науки — та же деформация, зияния, та же стандартизация, формализация и, как результат, обесмысленность, в которой есть свои негативные закономерности. И вновь — лишь некоторые:

- Научная пассивность как реакция на невозможность практической реализации результатов исследования: «властный круг» в науке составляют, к сожалению, не профессионалы, не они принимают решения, определяют стратегию. О каком же научном поиске, о какой «инновационной энергии» может идти речь?
- Разрушение системы социальных «лифтов»: их движение не зависит от качества полученного образования. Как следствие, обесценивание профессиональных знаний.
- Тупиковый характер реформ в сфере образования, их расхождение с реальной практикой. А в конечном итоге девальвация образовательных профессий, научных степеней и званий.
- «Сжимание» рынка труда как следствие внедрения инновационных технологий. («Товарищи юристы, забудьте свою профессию. В прошлом году 450 юристов, которые у нас готовят иски, ушли в прошлое, были сокращены. У нас нейронная сеть готовит иски лучше, чем юристы, подготовленные Балтийским федеральным университетом», — из выступления Г. Грефа, там же).
- Образование, также как и все другие сферы нашей жизни, стало пространством коммерции. Коммерциализация пронизывает всё: и деятельность учителя, и издание учебников, и деятельность образовательных учреждений, как и деятельность соответствующих ведомств и министерств. Образование — такой же бизнес, с жесткими условиями конкурентной борьбы за рынок «образовательных услуг», за покупателя / потребителя, бизнес, к которому мы оказались не готовы.

Все эти явления пронизывают и литературное образование. В нем мы наблюдаем такое же «великое расхождение», ту же «плебеизацию»: на смену «серьезному чтению» пришло чтение-удовольствие; кануло в Лету медленное чтение, освободив место чтению, не требующему концентрации. Да и само чтение как важнейший

способ вхождения в культуру уступило место менее затратным альтернативным возможностям. Понимание «бесцельности» чтения для практической жизни наносит последний удар по «читательскому классу», выбивая из его рядов оставшихся немногочисленных апологетов «серьезного чтения». Ведь, действительно, «ни съесть, ни выпить, ни поцеловать». Впрочем, «серьезная литература» ушла не совсем. Заметим: не стоит брать в расчет обязательное чтение к урокам литературы «золотого канона»: всё большее количество школьников предпочитают знакомиться с пересказами произведений — в интернете им несть числа. Что можно сказать о такой «духовной пище»? — Всё, что мы скажем о рафинированных продуктах: пользы мало. Что же касается старой доброй классики, то она появляется всё чаще в таком контексте, который, если и не уничтожает её, то низводит до положения «тургеневской девушки» в публичном доме. Откроем один из гляцевых журналов, например, «GQ». «Красное и черное» — аромат от Каролины Эрреры; «Мятежный. Просит бури» — реклама марки автомобиля «мерседес-бенц»; «Оставь одежду всяк сюда входящий» — приглашение к путешествию на Майорку, «Грешный мой язык» — о певице Майли Сайрус, «Белый клык» — о зубной пасте... Может быть, это знак, который говорит: «высокая литература» — удел богатой элиты, мира золотых ролексов, мерседесов, удел племени, освобожденного от повседневных забот, тех, кому не надо думать о возможности потерять работу, заплатить за лечение, за образование, выплатить ипотеку, тех, кого высокомерно можно отнести к основанию общественной пирамиды — не имеющих право на ошибку? Но в массовом своем варианте литературное образование, увы, становится уделом не школьной элиты, а маргинальной части класса, «камчатки». Соответствующие отделения вузов чаще всего пополняют именно они — с баллом ЕГЭ 160–170. Изредка — немного выше. Некачественное школьное образование ведет к столь же некачественному диплому. Заметим, что мало кто из наших выпускников собирается работать учителем литературы. Куда же они уходят? Официальной статистики, как утверждают, нет. Но мы видим: какая-то — незначительная — часть идет в школу, остальные пополняют сектор услуг, ряды мелких чиновников, работников муниципалитетов. Профессия учителя-словесника

из разряда уважаемых и престижных опустилась на самый низ общественной пирамиды. Что же это, если не маргинализация?

И всё же — это не кризис. Это «дивный новый мир». Странно, но мы живем, как упомянутая выше героиня Николь Кидман. Мы по-прежнему стоим на позициях объяснительного чтения — как и в XIX веке, забыв, что существовало и грамматическое чтение, но может быть, сейчас время именно грамматического чтения? По-прежнему наша цель — воспитание читателя, когда-то заявленная М. А. Рыбниковой. Наше «коллективное бессознательное» все время вращается вокруг неё. Вот и склоняем эту цель на разные падежи. Во имя этой цели бьемся за списки книг, «золотой канон», либо предлагаем вообще его убрать, заменив детской литературой, издаем и переиздаем учебники, понимая: скорее не будут, чем будут их читать наши школьники: перед ними — просторы интернета, великой информационной сети. Пишут и о готовящихся новых открытиях, когда без всяких затрат при помощи все той же нейронной сети содержание книг будет «перетекать» в наш мозг.

Да, это мир «других». Наша же беда в том, что мы бежим за вчерашним днем и всё догоняем его и догоняем. Мы ставим цели такие же, как и пятьдесят лет назад, пользуемся технологиями давно ушедшего времени, открытиями, которые работали «там и тогда», но, увы, бессильны «здесь и сейчас». По данным исследований российское образование уступает зарубежному по многим параметрам, но главным образом оно теряет конкурентноспособность именно из-за технологий «времен очаковских и покоренья Крыма». Что ж, классика вечна...

В финале романа Нобелевского лауреата Кадзуо Исигуро «Не отпускай меня» Мадам вспоминает, как маленькая Кэти слушала в Хэйлшеме песню и танцевала под неё, обнимая воображаемую куклу: «Глядя на ваш танец, я видела совершенно иную картину. Я видела стремительно возникающий новый мир. Да, более технологичный, да, более эффективный. Новые способы лечения старых болезней. Очень хорошо. Но мир при этом жесткий, безжалостный. И я видела девочку с зажмуренными глазами, прижимавшую к груди старый мир, более добрый, о котором она знала в глубине сердца, что он не может остаться, и она держала его, держала...». — Вот и мы,

22

подобно Кэти, держим и держим у нашей груди этот старый мир, понимая в глубине сердца, что не удержать...

В связи со сказанным возникает только один вопрос сегодняшней повестки — выживет ли «высокая литература» как школьный предмет, как искусство, выживут ли сопряженные с ней, изучающие её законы науки в новом «жестком, безжалостном мире»? О том, что это большой вопрос не только методики преподавания литературы, но и литературоведения, свидетельствует дискуссия на страницах журнала НЛО. Её тон и общий пафос задала статья С. Козлова «Осень филологии» [Козлов]. Продолжением стал обмен мнений по теме статьи Н. Поселягина: «Антропологический поворот в российских гуманитарных науках» [Поселягин]. Во спасение филологии предлагаются различные рецепты (заметим: они небезынтересны, поскольку литературоведение — базис нашей дисциплины):

- Беседовать с текстами «как с неуловимым собой» — не как с «другим», воссоздавая то, что он мог бы сказать, и воскрешая смыслы далеких эпох (Н. Поселягин).
- Через литературу изучать различные дискурсы как «формы времени», поскольку именно в русской культуре литература была «лабораторией дискурсов» (М. Липовецкий).
- Отойти от академизма (в России принимают «в рассмотрении только традиционные объекты гуманитарного исследования: канонические фигуры и канонические проблемы литературной и культурной истории», — Кевин Платт).
- Объединить гуманитарные и социальные науки путем интердисциплинарного сотрудничества, синергетическое смешивание разных методов и теорий (Риккардо Николози).

Но один из самых интересных поворотов в литературоведческих исследованиях произошел в стенах Стэнфордского университета в лаборатории профессора Франко Моретти. Идеи русских формалистов о литературной эволюции вкупе с идеями Фредерика Джеймисона он рассмотрел в контексте теории естественного отбора Дарвина. В литературной бойне, полагает он, «выживают»

те литературные формы и виды, которые социально востребованы. Эта общая идея легла в основу литературоведения, которое он назвал «дальним чтением» [Моретти]. Возможности «дального чтения» обеспечивают современные технологии: нейронные сети позволяют вовлечь в литературоведческие исследования большой массив текстов — до 6 тысяч и более. Есть ещё одна впечатляющая мысль: Моретти полагает, что по изменениям литературных форм можно предсказывать изменения в обществе — социальные потрясения, ремиссии, вспышки гениальных прозрений. Эта провидческая, диагностическая функция литературных произведений, функция-индикатор, как угодно можно её назвать, способна повысить социальный статус литературы, казалось бы, безнадежно утраченный, но крайне необходимый ей. По сути, это ответ на инвективу М. Липовецкого: «Дисциплина, активно сторонящаяся попыток повлиять на интеллектуальную повестку дня академического сообщества, дисциплина, не заинтересованная в экспансии своей тематики и своих способов решения интеллектуальных (и социальных) проблем, дисциплина, не озабоченная увеличением того, что в социологии принято называть „собственной социальной базой“, — такая дисциплина обречена не просто на „стадию остывания“, а на холодную (и быструю) смерть. С такой „осенью“ до зимы можно и не дожить» (из обмена мнений, завязкой которого стала упоминавшаяся выше статья Н. Поселягина).

Методику преподавания литературы поразил тот же вирус «осени». И, чтобы избежать окончательной маргинализации, мы должны серьезно пересмотреть не сегодняшнюю повестку дня — повестку дня будущего — с привлечением современных научных методов исследования читательского восприятия, читательской эволюции, исследования различий между разными видами чтения (так, Ф. Моретти использовал МРТ, чтобы увидеть разницу между «интенсивным» и «экстенсивным» чтением; Натали Филлипс исследует «чтение среди шума» — и здесь не обойтись без новейших медицинских технологий). Эта новая повестка должна учесть реалии современной жизни, учесть тот её материнский инстинкт, который сохраняет самое важное для спасения её высших форм. А разве в этом контексте так уж безразлична методике преподава-

ния литературы идея Беньямена Констана о свободе «как радости», порождаемой «безопасностью и удовольствием»? Собственно, это реабилитация чтения-удовольствия, которому втайне предаются даже маститые литературоведы, отбросив поиски глубинного смысла. О таком восприятии, не требующем концентрации, писал В. Беньямин, но в связи с другим аспектом нашего времени: рассеянность и развлечение возникают в переломные исторические моменты, когда задачи, встающие перед «человеческим восприятием», настолько велики, что «не могут быть решены» с помощью концентрации внимания (см. В. Беньямин «Произведения искусства в эпоху его технической воспроизводимости»). Сейчас как раз такая эпоха — «безопасности и удовольствия», «рассеянности и развлечения», а мы требуем интенсивного чтения, чтения с максимальной концентрацией внимания, не подвергая сомнению его возможность. Учителя-практики давно заметили особенность «нового зрения» — даже, может быть, не осознав её теоретически. Не отсюда ли засилье игровых технологий на уроках литературы?

Согласимся: в школьной практике отсутствует чтение-удовольствие, между тем как реальность — общество потребления — «ломает» наши теоретико-методические установки, которые сконцентрированы вокруг чтения «для серьезных целей»: развития интеллектуальной и эмоциональной сферы, воображения, «читательских способностей», реестр которых, с одной стороны, весьма широк и всё более разрастается, а с другой — носит крайне неопределенный характер — «на все времена». Конечно, не стоит думать, что за этим последует призыв отказаться от «серьезных целей», «серьезного чтения». Решения могут быть разными — от использования накопленного богатейшего арсенала методических приемов работы с текстом (особенно школы В. Г. Маранцмана) в ракурсе подготовки учеников к будущей битве за успех в своей взрослой профессиональной деятельности¹ до создания учебников по литературе для домашнего и семейного обучения (во всем мире наблюдается тен-

¹ Как пример: «режиссерские» приемы работы с произведением — для будущих режиссеров, приемы, связанные с «писательским» опытом, — для будущих писателей, журналистов; маркетинг, реклама, пиар книги в игровом преломлении — для будущих специалистов в этих областях; стилистический анализ — для тех, кто станет впоследствии литературоведом.

денция к увеличению доли домашнего и семейного образования), или создания учебников по литературе для одаренных детей.

Возможно, эти прагматические цели способны превратить «просто чтение» по обязательной программе в чтение-удовольствие, поскольку такое чтение будет отвечать жизненным задачам, строительству своего будущего. Убеждена, что также востребованными окажутся и учебники для домашнего обучения с разъяснением задач чтения родителям, либо домашним учителям, и учебники для работы с одаренными детьми, в которых заложена программа литературного развития, созданная В. Г. Маранцманом и продолженная его последователями.

Сегодняшняя же наша проблематика, к сожалению, подобна обнищавшей даме, перешивающей старые наряды, чтобы явиться на бал. К сожалению, без государственной финансовой поддержки подобные проекты вряд ли по силам нашему методическому сообществу, рассчитывать же только на энтузиазм задавленных «зверством бумаг», непомерным количеством учебной нагрузки учителей и вузовских преподавателей не приходится. Но изменится ли что-то вне зависимости от нас? Тотально ли наше бессилие?

В заключение остается добавить: без собственной современной методологии, вне связи с новейшими научными технологиями и даже в конфронтации с ними, вынужденно ориентированная на задачи ЕГЭ как значимой практической цели и одновременно результата, без ориентации на прагматические вызовы времени, без поддержки союзных дисциплин методика преподавания литературы остается наедине с собою и видит себя как целое, между тем она — в составе системы — социальной, интеллектуальной, культурной, политической, границы между частями которой размываются на наших глазах. Главный вопрос методики сегодня — вопрос интеграции с другими науками — прежде всего с новейшим литературоведением, психологией, социологией, лингвистикой; это вопрос поиска и, вновь повторим, интеграции с теми идеями из других научных сфер, которые могут стать для неё прочным современным фундаментом и которые позволят решить многие её проблемы. О том, что вопрос преподавания литературы — вопрос национальной безопас-

ности, сохранения культурного единства страны, воссоздания человеческого потенциала «высокой пробы», нашему профессиональному кругу понятно давно, важно, чтобы это осознано всё общество.

Литература

1. Водовозов В. И. Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование? Избр. пед. соч. М., 1953. С. 50.
2. Козлов С. Осень филологии / Новое литературное обозрение, 2011. № 110.
3. Моретти Ф. Дальнее чтение. М., 2016.
4. Поселягин Н. Антропологический поворот в российских гуманитарных науках / Новое литературное обозрение, 2012. № 113.

Маранцман Елена Константиновна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования и художественного развития ребенка Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Наука сегодня развивается более бурно и плодотворно на стыке разных дисциплин. Методика преподавания литературы всегда была интегративной. Именно поэтому в ней сохраняется и ее личное пространство, и соединение таких наук как психология, педагогика, литературоведение и др.

Сегодня методология гуманитарных наук строится на базе герменевтической и семиотической парадигм. Это оставляет для частных методик путь к маневру. И сегодняшняя методика преподавания литературы из чисто герменевтической заданности идеологического характера движется к соединению смыслов, символов, знаков. Методика, по моему мнению, перешла границу описательной науки рецептурного свойства к определению и закреплению смыслов, ориентирующихся только на авторский текст, без столь распространенного в сегодняшнем литературоведении и искусстве вольном его толковании. Сопряжение методики со смежными науками плодотворно и в смысле гармоничного сочетания указанных парадигм.

Какие же психологические механизмы в первую очередь важны для методики преподавания литературы?

Все начинается с воспитания эмпатичной личности. Эмпатия как базовая структура сознания дает возможность воспринимать текст, прочувствовать его, а не просто рассмотреть информационно. Вообще говоря, именно подмена информационной составляющей всех остальных видов работы с текстом и губит современных учеников, делает их легкой добычей стандартизации и обездуши-

вания современного образования. Особая роль противостояния сложившимся условиям отведена развитию эстетической эмпатии. Эстетическая эмпатия — это способность к постижению и пониманию художественного образа, к сопереживанию и эмоциональному погружению в его духовно-ценностный мир. Развитию такого вида эмпатии особенно полно способствует литературное образование школьников, построенное на диалоге. Причем многофункциональным и выстроенным от понимания диалога героев к мотивному анализу текста. Именно такая методика преподавания литературы будет востребована и современными учителями, и учениками.

Исследования, проведенные коллективом магистрантов под моим руководством в 2014–2017 годах, показали, что из всех измеряемых параметров, самыми уязвимыми становятся к концу 8 класса и таковыми до 11-го включительно остаются следующие:

- эмоциональное воображение;
- опыт восприятия и анализа художественных произведений.

Казалось бы, мы только этим и занимаемся, что учим анализу художественных произведений, однако, более значимыми для учеников остаются:

- способность к словесному сочувствию;
- эмоциональная лексика;
- импрессивная эмоциональность;
- эстетическое отношение к искусству как к ценности.

Такой результат говорит о недостаточности усилий учителей влюблять в текст писателя, поэта своих воспитанников. А ученики вполне готовы к этому! Просто уроки литературы подчас становятся натаскиванием на ЕГЭ и ОГЭ.

Как же развивать эстетическую эмпатию у сегодняшних учеников?

Эта работа включает в себя несколько этапов, которые составляют следующие педагогические технологии [Маранцман 2017, с. 221]:

1. Развитие читательской эмпатии и способности к интерпретации литературных произведений.
2. Диалог героев как методический прием развития образного и концептуального мышления школьников в процессе изучения литературного произведения.
3. Диалог писателей как углубление понимания текстов школьниками при изучении литературного произведения.
4. Мотивный анализ текста как педагогическая технология работы с литературным произведением.
5. Искусство преобразования жизни в полихудожественной среде.

Покажем на примере урока по литературе в 8 классе, как можно воспитывать эстетическую эмпатию у учеников.

Этап 1.

Очень известный в педагогике прием сбора ассоциаций у учеников. Это может выстроить коллективный образ объекта, о котором пойдет речь на уроке. Здесь предлагается имя — «Пушкин». Именно в 8-ом классе, когда у учеников уже есть достаточно обширный опыт общения с пушкинскими текстами, но еще не очень развита способность к обобщению, такой прием будет плодотворен.

Этап 2.

После того, как учитель проанализировал коллективный портрет А. С. Пушкина, дополнив его своими впечатлениями, ученикам предлагается текст А. А. Блока «О назначении поэта. Речь, произнесенная в Доме литераторов на торжественном собрании в 84-ю годовщину смерти А. С. Пушкина»: «Наша память хранит с малолетства веселое имя: Пушкин. Это имя, этот звук наполняет собою многие дни нашей жизни. Сумрачные имена императоров, полководцев, изобретателей орудий убийства, мучителей и мучеников жизни. И рядом с ними — это легкое имя: Пушкин» [Блок, с. 116]

Анализируя этот фрагмент текста А. А. Блока, сопоставляя его со своим портретом А. С. Пушкина, ученики и учитель приходят к выводу, что несмотря на то, что у А. С. Пушкина есть трагические произведения — он рассматривал все бездны человеческой жизни — эмоционально А. А. Блок прав: Пушкин — веселый и легкий! И такая работа позволит ученикам или согласиться с А. А. Блоком, или опровергнуть его. Это потребует от учеников достаточно много усилий, как душевных, так и текстуально-аналитических. Такая работа и есть диалог на уровне смыслов, семиотическое понимание текста. Это особенно важно в подростковом возрасте, где интерпретация не всегда оправдана вследствие и не очень серьезной начитанности школьников, и в силу их возрастных особенностей. Текст А. А. Блока в этом случае становится опорой анализа впечатлений, прорывом к концепции эмоционального ощущения учеников.

Самой сложной с психологической точки зрения работой над текстом становится его мотивный анализ. Мотивный анализ — специфический вид проблемного анализа, в котором непрерывным условием оказывается сопряжение художественных образов текста и проблемы. Именно поэтому мотивный анализ дает возможность соединить образное и логическое начал на всех уровнях сознания читателей.

Выделение конфликта, выяснение не только сходства, но и различия его разрешения в произведениях разных авторов обеспечивает объемное видение проблемы учениками и обеспечивает диалогичность и гибкость их мышления.

Диалог писателей в мотивном анализе раскрывается в его сущностной природе, определяя своеобразие пути каждого из них в разрешении какого-то конфликта.

Обозначим только контуры возможного мотивного анализа текста. Изучая в 10 классе «Историю одного города» М. Е. Салтыкова-Щедрина [Маранцман 2004, с. 421], мы охватываем не только пространство этого текста, выявляя различные стороны отношений власти и народа, показанные этим автором, но и обращаемся к произведениям других писателей. Так, мы дополняем решение этого конфликта М. Е. Салтыковым-Щедриным (а взаимоотношения на-

рода и власти всегда сложны в русской жизни) сравнением с его решением у А. С. Пушкина в «Истории села Горюхина», у Н. В. Гоголя в поэме «Мертвые души» и у современного писателя М. Жванецкого в цикле рассказов «Так жить нельзя». Наше внимание сосредоточено не только на выявлении общности идей писателей разного времени, но и на своеобразии отражения этого мотива в данных произведениях, на анализе причин различного понимания авторами разных времен этой сложной проблемы.

Так, усложняя задачу сопоставительного анализа, приходим к развернутой палитре мнений авторов разных эпох на едва ли не самый сложный для России вопрос о власти.

Таким образом, выходя на уровень концепции, которая соединяет герменевтическое и семиотическое начала восприятия текста, мы остаемся в поле эстетической эмпатии. Это позволяет не утратить эмоциональную связь с текстом, с писателем, бережнее и глубже рассмотреть текст в себе и себя в тексте.

Литература

1. Блок А. А. Очерки, статьи, речи. «Художественная литература», 1983.
2. Маранцман Е. К. «Изучение романа «История одного города» Салтыкова–Щедрина» // В книге для учителя «Методические рекомендации по курсу 9 класса». М.: Просвещение, 2004.
3. Маранцман Е. К. «Логика образа». Научно-методическое пособие. Изд. ВВМ, 2017.

Галицких Елена Олеговна

*Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы и методики обучения
Вятского государственного университета*

ЧТЕНИЕ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ГУМАНИТАРНАЯ ПРОБЛЕМА: ОТ «ОТКРЫТОЙ МЕТОДИКИ» К «МЕТОДИЧЕСКИМ ОТКРЫТИЯМ»

*По чтению можно узнавать и определять человека.
Ибо каждый из нас есть то, что он читает;
и каждый человек есть то, как он читает;
и все мы становимся незаметно тем,
что мы вычитываем из прочитанного...*

И. А. Ильин

Аннотация

Статья раскрывает основные направления исследования чтения как комплексной гуманитарной проблемы и описывает десять современных «методических открытий», которые в значительной мере отражают развитие читательской деятельности учащихся, действенный результат усилий методистов нового века.

Ключевые слова: методическая школа В. Г. Маранцмана, чтение, читательская деятельность, педагогические технологии, методическое мышление, литературное развитие читателя.

Анализ глубинных изменений современного детства, представленный Д. И. Фельдштейном, даёт нам возможность посмотреть на чтение не только как на комплексную гуманитарную проблему, но и как на программу действий и перспективу развития «открытой методики», как на способ отбора «методических открытий», которые будут востребованы будущим читателем, учителем, библиотекарем, воспитателем. Д. И. Фельдштейн отмечает, что «главной особенностью современного информационного общества выступает снятие <...> общекультурных и психологических барьеров между разными странами, народами, все более активная представленность открытости мира человеку и человека всему миру, выход его за пределы

привычной среды в принципиально новое пространство. Информация, буквально заполонившая мир человека, воздействуя на сознание людей, изменяя их потребности, возможности, обуславливая и обеспечивая практически новую природу общения человека, уровни и характер отношений в целом, формирует фактически новый способ его жизни и условия и формы получения, присвоения знаний, формируя сложное соотношение информации, знания, познания» [Фельдштейн]. Вот почему задача «открытой методики» заключается в готовности вслушаться в «шум времени», всмотреться в приметы «цивилизационного слома», отозваться на «вызовы времени» и выстоять в «эпоху перемен», сохраняя «культуру методического мышления» и гуманитарного знания с позиций понимания «филологии как нравственности» (М. Л. Гаспаров).

«Очерки по методике литературного чтения» М. А. Рыбниковой определили приоритет чтения художественных произведений на уроках литературы. В. Г. Маранцман и его научная школа учили читать и понимать художественный текст методически грамотно — от восприятия текста и переживания читательских эмоций через постижение формы и содержания к литературному развитию читателя. Новый век идеи «литературного чтения» и методического наследия В. Г. Маранцмана актуализировал в контексте накопленного методического опыта и проблем, которые обозначил в своём докладе Д. И. Фельдштейн. Можно назвать XXI век эпохой «Возрождения» читательской деятельности. Все гуманитарные науки: от философии, социологии, психологии и педагогики до методики и филологии как «энциклопедии наук» (М. Л. Гаспаров) — бросились «спасать, продвигать, развивать, сохранять, возрождать» традицию чтения в культурной жизни социума, в организации учебной деятельности в школе, в детско-взрослом свободном домашнем чтении, в издательском и библиотечном деле. Сейчас можно увидеть результаты этого масштабного стремления к решению проблемы детского чтения, в котором принцип Л. Н. Толстого — «всем миром навалиться хотят» — системообразующий.

Выделим основные направления исследования чтения как комплексной гуманитарной проблемы:

1. Чтение в новых социальных и технократических условиях информационного общества как ответ на «вызов времени».
2. Изучение мотивации читательской деятельности детей и взрослых в современных условиях «цивилизационного слома».
3. Проектирование продвижения чтения в современном обществе.
4. Определение соотношения чтения классической и современной литературы.
5. Осмысление современных стратегий и тактик чтения в образовательном процессе.
6. Анализ деятельности сетевых сообществ и информационных технологий как способ создания контента для читателей всех возрастов.
7. Использование педагогических технологий организации читательской деятельности в образовательном процессе.
8. Изучение смыслов и ценностей чтения подростков и взрослых: проблемы связи поколений.
9. Формирование читательской компетентности как междисциплинарная задача современного образования.
10. Чтение как «труд и творчество», от чтения к сочинительству.

В одной статье невозможно обобщить значение диссертационных исследований и научно-практических конференций, международных форумов и проектов, олимпиад и конкурсов, связанных с проблемой чтения. Но их спектр является доказательством масштабности проблемы. Поэтому выстроим логику статьи в соответствии с ведущей идеей конференции, посвященной актуализации методического наследия В. Г. Маранцмана. Он считал, что критерием литературного развития является «любовь к чтению, постоянство потребности в книге» [Маранцман В. Г., с. 8]. В. Г. Маранцман убеждал: «Урок должен преобразиться, в нем должны забить родники жизни, он должен стать не созерцанием, а действием» [Маранцман В. Г., с. 4].

Назовем «десятку» современных, на наш взгляд, «методических открытий», которые в значительной мере отражают действенный результат усилий методистов по возвращению детей к чтению.

1. Первое «методическое открытие» назовем так — «формулировка прав читателя», сделал это открытие Даниэль Пеннак в своей книге «Как роман» [Пеннак]. Нельзя отнести к ней как популяризации индивидуального педагогического опыта. Учитель из Франции обозначил словом «права читателя» приоритет «живой методики», которая должна быть доступна всем: родителям, библиотекарям, педагогам, детям. Популярность, креативность, увлекательность стали лозунгами свободного читателя. И книги Томаса Фостера «Искусство чтения» [Фостер], Мортимера Адлера «Как читать книги» [Адлер], Александра Гениса «Уроки чтения, или камасутра книжника» [Генис] указали современный путь развития читательской деятельности человека в течение всей жизни.
2. Второе «методическое достижение» в области чтения отразил опыт проектной деятельности, атлас «100 проектов по продвижению чтения» под ред. Т. Г. Галактионовой [Атлас...] — каждый проект отражал современный формат читательских событий, передовой инновационный опыт читающих школьников. Проектирование по организации чтения в школе, лагере, библиотеке почерпнуло идеи из методики преподавания литературы в школе, но вышло за границы урока в режиме поиска и открытий.
3. Третье «методическое открытие» назовем технологической организацией текста для чтения. Культурный сдвиг изменил источники информации и способы их освоения, это привело к изменению средств наглядности на уроках, к расширению и обновлению результатов обучения. Оказалось, что чтению нужно учить не только в первом классе, но учиться этому в течение всей жизни, осваивать новые технические средства и способы работы с ними. И в этой области работы Н. В. Беляевой и С. В. Федорова [Ээльмаа, Федоров] о чтении на уроке с помощью учебных презент-

- таций, гиперссылок, визуальных средств и т. д. стали важным и нужным вкладом в культуру методики, открывающей возможности технологической организации контента.
4. Четвертое «методическое достижение» в области чтения принадлежит Е. Р. Ядровской и её ученикам, которые описали «методику интерпретации текстов искусства». Об этом мечтал В. Г. Маранцман, который писал, что «особые надежды в своем преображении возлагает современная школа на искусство» [Маранцман В. Г.]. Опыт постижения языка кино, живописи и музыки на уроках литературы как своеобразного языка познания жизни, особого рода интерпретации принадлежит петербургской методической школе и отражен в книгах «Интерпретация текстов искусства» [Интерпретация...] и «Чтение как диалог» [Ядровская].
 5. Пятое «методическое открытие» в области чтения связано с оценкой результатов читательской деятельности. На первом месте в развивающем обучении оказался не читательский кругозор и стратегические запасы начитанности, а сам процесс чтения «здесь и сейчас», умение свои читательские впечатления использовать для решения смысловых задач, перекодировать, объективировать в новых творческих формах: интеллект-картах, рефлексивных текстах, учебных презентациях, трехчастных дневниках, буктрейлерах и т. д. Методика разработала такие творческие задания, выполняя которые, ученик проявляет себя как деятель, исследователь текста, разрушитель коммуникативных барьеров. И здесь стали востребованными инновационные практики гуманитарного образования и педагогические технологии: чтение и письмо для развития критического мышления, публичные уроки литературы, педагогические мастерские, читательские семинары, интегративные образовательные экспедиции по литературным местам, диалоговые технологии, технология обобщения и систематизации знаний под названием «Список». Успех этих гуманитарных практик и технологий определяется

тем, что они имеют четкий алгоритм читательской деятельности [Галицких; Стратегии работы...].

6. Шестое «методическое открытие» связано с разработкой современных стратегий и тактик читательской деятельности в школе. Отметим значение исследования Е. С. Романичевой и Г. В. Пранцовой [Пранцова, Романичева] в этой области. Педагоги часто сетуют, что дети не умеют пересказывать, мало знают наизусть, не любят выстраивать монологические ответы, не умеют слушать. Эти «провалы» — следствие антикультурных сдвигов и трансформаций всего XX века. Достаточно открыть книгу А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее» или посмотреть фильм «Училка» для того, чтобы понять эти «провалы» чтения в контексте «другой художественной реальности» и начать искать пути выхода из кризиса «нечтения».
7. Седьмое открытие в методике можно назвать «классическим», оно утверждает, признает неисчерпаемости читательских интерпретаций и впечатлений от «образовательной встречи» (В. И. Слободчиков) с художественным текстом. Именно в процессе чтения художественных произведений происходит идентификация ребенка с культурно-историческим субъектом, осознание своей личности, возникает «ощущение человеческой истории» (Д. И. Фельдштейн), происходит воспитание «человечности, терпимости, совести, чести, милосердия» [Фельдштейн, с. 9]. Встреча с новым художественным произведением может стать событием, определяющим вектор развития сознания и становление личности ребенка, подростка, юноши. И в выборе чтения классических произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и др. формируется индивидуальность, происходит преодоление временных границ, поколенческих разрывов, потому что читатель входит в процесс извлечения смыслов, постижение и переживание книги, потому что «все мы становимся тем, что вычитываем из прочитанного» (И. А. Ильин) и сохраняем в сво-

их мыслях, чувствах, переживаниях, поступках, образе жизни. От И. А. Ильина, Н. А. Рубакина, Ю. М. Лотмана, Д. С. Лихачева до наших дней этот приоритет смыслового чтения художественной классики опирается на искусство анализа художественного текста. Поэтому анализ не теряет своей ценности и интеллектуальной новизны для читателя. Процесс формирования «искусства и мастерства анализа» как источника интереса к чтению и перечитыванию показан в работах А. М. Антиповой [Антипова], Т. Г. Браже, Л. И. Коноваловой, Е. К. Маранцман [Маранцман Е. К.], Д. Н. Мурина [Мурин], Е. С. Роговера, И. В. Сосновской, Н. П. Терентьевой [Терентьева], М. И. Шутана [Шутан] и др. Особую душеподъемную роль в этом методическом открытии сыграл журнал «Литература в школе» с его вековой историей и «вечной молодостью науки».

8. Восьмое «методическое открытие» связано с созданием методики работы в сетевых сообществах читателей-школьников и педагогов-словесников. Рефлексивный этап урока помогает ученику делать выбор книги, реагировать или нет на её рекламу, продвигать её в среду сверстников. Сетевые сообщества, в которых книги рекламируются, обсуждаются, занимают свободное время школьника, формируют читательские интересы и нравственные оценки помимо школьной программы или синхронно с ней.
9. Девятое «методическое открытие» стало следствием влияния на методику литературного чтения авторских, писательских проектов, которые просто «одаривают» креативными идеями. Назову несколько проектов: «В Питере жить», «Большие чувства. Азбучные истины» [Большие чувства...], «Живые лица», «Русские дети» и т. д. Учитель-словесник не может не учитывать этот опыт влияния писательских и издательских инициатив на урок литературы и чтение современников. Разнообразные жанры, яркие жизненные впечатления, противоположные точки зрения, краткость предлагаемых текстов учитывают разнообразие индивидуальностей читающих детей.

10. Десятое «методическое открытие» связано с обязательным побуждением человека к литературному творчеству и пониманием его роли в продвижении чтения в жизнь. Доказано, что многообразие жанров литературного творчества школьников и студентов — это следствие их активной читательской деятельности, результат развитого воображения, эстетического вкуса, выражающих себя в личных впечатлениях, рецензиях, отзывах, читательских дневниках, афишах книг, рекламных роликах, буктрейлерах.

И завершит мой анализ «методических достижений» в области организации чтения одно читательское «открытие», сделанное при чтении рассказа «Учитель» протоиерея Андрея Ткачева: «Я вот сказал, что чтение прибавляет опыт не добавляя возраста... Я приведу пример. Карамзин написал „Историю государства Российского” и работал над ней двадцать лет! Эти двадцать лет он провел как творник и мученик науки. Получилось восемь томов. Карамзин был Колумбом, который открыл современникам историю своей страны. И вот эти восемь томов однажды, во время болезни, Пушкин прочел за две недели, то есть за четырнадцать дней. Причем прочел, как сам говорит, внимательно. Представляете, какая несоразмерность? Девятьсот веков истории один человек изучает двадцать лет. Его восьмитомную книгу другой человек прочитывает за две недели! Карамзин повзрослел на девять столетий за двадцать лет, Пушкин — за две недели благодаря труду Карамзина. Так мы впитываем чужой опыт, взрослеем, радуемся, страдаем вместе с автором и за один год своей жизни можем повзрослеть на несколько чужих жизней. Чудо, правда?»

Пусть этот путь поиска «чудес» чтения не минует ни нас, ни наших учеников. И «открытая методика» ответит на «вызов» нашего времени, и мы доживем не только до понедельника, но и до эпохи торжества «человека читающего», мыслящего, достойного великой литературы своей Родины.

Литература

1. Адлер М. Как читать книги. М., 2011.
2. Антипова А. М. Вопросы теории и методики обучения литературе. М.,

2009. С. 300.

3. Атлас культурно-образовательный «100 проектов в поддержку чтения» / Галактионова Т. Г., Казакова Е. И., Раппопорт Р. В. и др. М., 2015.
4. Большие чувства. Азбучные истины / Сост. М. К. Головановская. М., 2017.
5. Бородина В. А. Школа летнего чтения: заочная творческая лаборатория. М., 2011.
6. Брякова И. Е. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза. Оренбург, 2010.
7. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. — М., 2016.
8. Генис А. Уроки чтения: камасутра книжника. М, 2013.
9. Интерпретация текстов искусства. Уч. пособие под ред. Е. Р. Ядровской. СПб, 2011.
10. Кутейникова Н. Е., Орбий С. П. Формирование читательской компетенции школьника. Детско-подростковая литература XXI в. М., 2015.
11. Маранцман В. Г. Изучение литературы в 9 классе. М, 1994.
12. Маранцман Е. К. «От образа к смыслу». СПб., 2005.
13. Маркоски Джейсон. Книга 2.0. М., 2014.
14. Москвина М. Учись видеть. Уроки творческих взлетов. М., 2014.
15. Мурин Д. Н. Слово и смысл. СПб., 2016.
16. Педагогика текста. Опыт семиотического решения. СПб, 2013.
17. Пеннак Д. Как роман. М., 2005.
18. Полозова Т. Д. О власти искусства слова и ценности чтения. М., 2010.
19. Пранцова Г. В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. М., 2013.
20. Романичева Е. С., Пранцова Г. В. От тихой радости чтения — к восторгу сочинительства. М., 2016.
21. Свирина Н. М. Читающие подростки, или развитие литературного слуха у школьников. СПб., 2010.
22. Стратегии работы с текстом в современной школе: В 2 т. М., Киров, 2017. Т. 1.
23. Терентьева Н. П. Концепция аксиологизации литературного образования. Челябинск, 2013.
24. Тихомирова И. И., Иванова Г. А. Психология чтения школьников. М., 2016.
25. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. URL: sch49uz.mskobr.ru/files/stat_ya_fel_dshtejn.pdf
26. Фостер Т. Искусство чтения. М., 2015.
27. Чтение как искусство: герменевтический аспект / Сост. и науч. ред. Е.О.

Галицких. Киров, 2013.

28. Шутан М. И. Ученик и художественный текст: о методах и приемах школьного изучения литературного произведения. // Литература в школе. 2012. № 1. С. 21–26.
29. Ээльмаа Ю. В., Федоров С. В. Информационные технологии на уроках литературы. М., 2012.
30. Ядровская Е. Р. Чтение как диалог. СПб, 2011.
31. 100 форм работы по продвижению чтения и не только / Составитель В. Б. Антипова. М., 2015.

Коновалова Людмила Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры филологического образования ГАОУ ДПО Ленинградский областной институт развития образования, Санкт-Петербург

УЧЕНИК — ЧИТАТЕЛЬ (НОМО LEGENS — КОМПЛЕКСНАЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНАЯ ПРОБЛЕМА)

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные проблемы утраты интереса к чтению среди школьников, новые модели и стратегии чтения среди молодежи, чтение как педагогический и социокультурный феномен.

Ключевые слова: чтение, литературное образование, литературное развитие.

Литература на протяжении всей школьной жизни ученика всегда выполняла важнейшие функции: воспитания читателя, любви к чтению, «вхождения» в культуру, приобщения к эстетическим, духовным и нравственным ценностям, активизации творческого потенциала личности.

В настоящее время статус учебного предмета «литература», роль литературного образования в школе в силу социально-исторических причин, незаслуженно игнорируется, что ведет к снижению научного интереса к проблемам литературного развития читателя-школьника.

Общеизвестно, что только в процессе литературного образования в наибольшей степени формируется ценностный компонент личности, развивается диалогическое мышление, гармонизируется концептуальное и образное восприятие мира, раскрываются и развиваются творческие способности ученика. В отечественной методике преподавания литературы понятие «литературное развитие» имеет устойчивую тенденцию наполняться новыми смыслами и значениями, поскольку неразрывно связано с духовным развитием. Литературное образование и литературное развитие специфично своей познавательной направленностью, в которой предметом

познания выступает художественный текст. Говоря о большой познавательной роли искусства, мы признаем как аксиому то положение, что через искусство познается жизнь и развивается наш интеллект. «Оно дает нам прелесть переживания тех моментов жизни, которые художник вызывает силой творческой фантазии. И даже тех, которых не бывает вообще, но в которых есть основа жизни, законы жизни» [Рабов, с. 133].

Литературное развитие читателя состоится в том случае, если прочитанная книга не останется в сознании школьника лишь информацией, обогащающей его память и знания, необходимо как можно раньше воспитывать у него читательскую восприимчивость, читательское воображение, читательскую культуру, которые позволят прочувствовать и пережить художественное произведение, задуматься о жизни.

2015 год признан годом литературы. Однако и в России, и в целом в мире наблюдается общее снижение интереса к чтению, экспансия электронных средств и смена модели чтения. Долгое время мы были убеждены, что Россия — самая читающая страна в мире. Но если это так, то где плоды духовного воздействия литературы на человека? Или не было этого воздействия? Если мы читаем, то что и как мы читаем? Социологи обращают внимание на деформации в читательских интересах, когда книга читается только потому, что она «модная». Но желание «быть в курсе» ничего не прибавляет в читательской культуре и культуре личности в целом. Увлечение просмотром телепередач и телешоу, сокращение чтения, ведут к росту конформизма и ограничению разумной культурной деятельности [Коновалова]. Анкетные опросы свидетельствуют о том, что наряду с изученным «школьным» Пушкиным читатели на первое место ставят низкопробные романы, рассказы, повести, не представляющие эстетической ценности. Получила распространение «ложная читательская культура» (Т. Д. Полозова), когда ученики, не читая произведение, бойко о нем рассуждают. После окончания школы привычка к чтению книг у многих вообще угасает.

Таким образом, проблема чтения находится в настоящее время в зоне особо пристального внимания педагогов школы, библиотекарей, широкой общественности. Мнения столь полярны, что,

с одной стороны в обществе сложилось твердое убеждение глубокого кризиса читательской культуры, с другой — утверждаются новые модели чтения в современных условиях информационного общества. Чтение становится не только средством вхождения человека в культуру, но и серьезным фактором его личной успешности в различных сферах жизнедеятельности.

В педагогической науке об обучении школьников чтению в начальной школе писали М. П. Воюшина, Т. С. Троицкая, о развитии чтения в процессе литературного образования — В. Г. Маранцман, Н. М. Свирина, о расширении поля читательских ориентаций — В. Е. Пугач, В. П. Чудинова, о воспитании читателя в школе — Л. И. Коновалова, Е. И. Целикова, о роли педагога в приобщении школьников к чтению — Т. Г. Браже, В. Г. Маранцман и ученики школы В. Г. Маранцмана, о дидактической проблематике развития культуры чтения и учебной книги Е. И. Казакова, М. В. Кларин и др.

В этих исследованиях чтение рассматривается как педагогический или социокультурный феномен и потому приобщение к чтению осуществляется совместными усилиями педагогов и библиотекарей. По мнению Галактионовой Т. Г., в научно-педагогический контекст наряду с существующими понятиями «обучение чтению», «воспитание читателя», «формирование читательской культуры» и др., необходимо ввести понятие «приобщение школьников к чтению как социально-педагогическому феномену» [Галактионова Т. Г.]. Педагог выявляет новый тип читателя-школьника, для которого характерны, с одной стороны, преобладание прагматического отношения к чтению, слабо выраженная потребность в «серьезном» чтении, отдаление от поэзии, низкая читательская самостоятельность, с другой — читательская потребность в единстве многообразия мотивации, свобода выбора способов постижения и порождения текстов различной природы (открытый читатель). В настоящее время среди школьных преподавателей отмечен интенсивный поиск новых эффективных путей приобщения к чтению современных школьников — это и школьные спецкурсы по современной зарубежной литературе, внеклассные и внешкольные мероприятия по пропаганде чтения. Школьники ищут партнеров по общению в социальных сетях, в которых они свободно, независимо, самостоятельно

выражают свои мысли и чувства, пишут фанфики, стихи, рассказы. Творчески работающие учителя активно используют Интернет для внеклассных мероприятий по литературе нон-фикшн. Подростки начинают вести дневники, тайные тетради. Появляются особые детские компании (поиски друга, кто может понять), что приводит к возникновению неформальных подростковых сообществ. Союзником и образования, и чтения в субкультуре молодых россиян, особенно в группах учащейся молодежи и иных категорий, ориентированных на образовательную деятельность, книга начинает занимать всё более достойное место.

Однако педагогическое внимание к проблемам чтения, как правило, проявляется в попытках модернизации литературного образования, в разработке учебников нового поколения, совершенствовании форм обучения чтению на начальном этапе образования, имеются отдельные инновации по использованию образовательного потенциала различных школьных предметов. При этом в образовательной практике современной отечественной школы отсутствует понимание необходимости приобщения к чтению как общепедагогической задаче, недооценивается возможность межпредметной интеграции, а также ресурс воспитательной деятельности школы и дополнительного образования. Имеющийся позитивный опыт библиотечного сообщества недостаточно востребован в системе школьного образования. Оригинальные, нестандартные формы работы издательств и книжных магазинов в большинстве случаев носят локальный, эпизодический характер и не имеют выраженной педагогической направленности. В Петербурге, библиотеки ведут большую работу по продвижению книги среди молодежи, в период белых ночей регулярно проводят библионочи, где в скверах и садах представлены выставки новых книг, выступают писатели и поэты.

Таким образом, анализ исследований последних лет, посвященных проблемам чтения школьников, позволил зафиксировать с одной стороны, общее снижение уровня читательской активности, обеднение индивидуального речевого опыта, низкий уровень общих читательских навыков, обострение проблемы функциональной неграмотности, уменьшение доли чтения в досуговой деятельности школьников, постепенную утрату традиций семейного чтения, пре-

обладание прагматических мотивов чтения или выбор легкого чтения (Галактионова Т. Г.).

Однако, одновременно с этим наблюдаются и позитивные тенденции, такие как расширение информационного пространства, в котором чтение переходит на новый уровень качества, который позволяет свободно ориентироваться в динамике и многообразии мультимедийных информационных потоков, активное освоение электронных текстов, выход за рамки традиционного обучения чтению и общих подходов к литературному образованию, в приобщении подрастающего поколения к ценностям культуры чтения. Педагоги рассматривают чтение как самостоятельный учебный предмет, где используются методы творческого чтения, творческие приемы работы с текстом, которые выступают показателем уровня грамотности, навыков чтения, способом самообразования, инструментом воспитания. В последние годы все более выраженным становится понимание чтения как универсального учебного действия, которое трактуется как ключевой атрибут образования в целом. Именно в школе происходит обучение чтению и правильно выстроенная работа с текстом. Работа с учителями и школьниками привела к пониманию, что, живя в информационном обществе, необходимо выработать новые стратегии и модели обучения чтению, когда ученики захотят читать настоящую литературу, а не только «свою литературу».

Таким образом, проблема чтения школьников в современной России остра и противоречива. Прежде всего, необходимо вспомнить и вернуть в школу прекрасный отечественный опыт по приобщению детей к чтению, работать по выявлению опыта и по стимулированию чтения педагогическими и библиотечными коллективами школы на уроках и в процессе внеурочной деятельности. Необходим обмен библиотечными и педагогическими технологиями, направленными на повышение уровня читательской компетентности.

1. Чтение должно стать необходимым во всех сферах жизни через следующие направления — социализации личности — воспитания читателя — обучение и тьюторство по чтению — повышение квалификации учителя.

2. Важно создать читательскую среду, где воспитание читателя осуществляется через текст. Посредником в понимании читателем текста, автора должен выступать учитель, который выстраивает отношения между текстом и читателем, автором и читателем, через работу с самим текстом и восприятием его учениками.
3. Чтение — это всегда труд и творчество, это творческий процесс. Вдумчивое чтение воздействует на читателя, способствует созданию читателем новых субъективных образов на основе недосказанности художественного образа текста, которое порождает новые читательские образы и смыслы, образы-детали, образы-символы, образы-ассоциации.
4. В филологических, библиотековедческих трудах ученые обращаются к чтению как событию или явлению, связанному с текстом, читателем и контекстом. Чтение должно рассматриваться как двигатель и содержание литературного процесса, литературного образования и литературного развития.
5. Развитию чтения в семьях можно способствовать посредством организации лекториев и практикумов для родителей, проведения в библиотечных, образовательных и книготорговых учреждениях мероприятий, предусматривающих совместное участие родителей и детей. В процессе библиотечной работы по поддержке и развитию чтения должно происходить постоянное выявление, описание и распространение новых, нестандартных подходов к стимулированию читательской активности.

Литература

1. Галактионова Т. Г. Успешное чтение: перспектива развития // национальная программа поддержки и развития чтения: год седьмой. М., 2014.
2. Коновалова Л. И. Литературное развитие читателя-школьника в процессе изучения художественного произведения в его родовой и жанровой специфике. СПб, 2012.
3. Рабов В. Ф. Человек творит искусство. Л., 1981.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБОВ ОБЩЕНИЯ ЧИТАТЕЛЯ С ТЕКСТОМ

Вопрос изучения литературоведческих основ в рамках школьного образования всегда был предметом анализа методической наукой и одним из самых сложных в практической деятельности учителя. Г. И. Беленький, В. В. Голубков, Г. Н. Ионин, М. Г. Качурин, Н. И. Кудряшев и многие другие авторы посвятили этой проблеме статьи, монографии. В работах В. Г. Маранцмана она решается не просто на системном уровне (от осмысления композиционных элементов до понимания родовых и жанровых особенностей литературы, закономерностей появления и смены художественных течений, взаимосвязей литературы с другими видами искусства и т. д.), а на уровне синкретичности, порождая такую структуру образовательного процесса, в которой литературоведение оказывается естественным «инструментом» анализа и интерпретации художественного произведения. Чтобы стать настоящим читателем, утверждает В. Г. Маранцман, необходимо пройти «школу анализа художественного произведения», а «литературоведческое исследование — фундамент, на котором должно быть построено здание школьного анализа» [Маранцман, с. 15].

Однако эта проблема (с одной стороны, предельно ясная, с другой — сложнейшая в плане конкретных решений) по-прежнему волнует всех, кто проявляет интерес к литературному образованию, и интерес этот провоцирует дискуссии, в которых участвуют представители самых разных профессий, иногда далекие от филологии и педагогики. В таких спорах нередко звучат мнения о том, что знание истории литературы избыточно и трудные для восприятия современным школьником произведения прошлых эпох нужно исключить из программ, что теория литературы представляет инте-

рес только для специалистов в этой области, что касается критики, то тут — каждый сам себе критик и — «смерть автору». Профессиональное сообщество признает необходимость включения в обучающий процесс элементов всех разделов литературоведения, и оно представлено на уровне и истории, и теории литературы, и литературной критики.

История методической науки и школьная практика убедительно доказывают, что представление о литературе как историческом процессе формирует у читателя системность мышления, целостность восприятия литературы как искусства; обращение к критике дает возможность услышать точку зрения талантливого, а порой, и гениального читателя (каким часто является критик) на произведение, создает ситуацию диалога, где сталкиваются противоположные взгляды на произведение и в который «втягивается» ученик, выбирая, определяя собственную позицию. Например. Жанр «Мертвых душ» Н. В. Гоголь определил как поэму. И часто читатели соотносят такое определение жанра с лирическим началом в произведении, забывая об эпических признаках. Обратимся к спорам в критике. К.С. Аксаков рассматривает «Мертвые души» как поэму, В. Н. Майков соглашается с таким определением жанра, считая произведение Гоголя истинной поэмой, он пишет: «нигде еще не представал перед нами русский человек в таком выгодном свете, как в «Мертвых душах». А В. Г. Белинский сначала придерживается той же точки зрения, а потом вдруг недоумевает по поводу такого жанрового определения. Почему? Размышляя над этими вопросами, читатель погружается и в проблемы жанра, и в особенности гоголевского эпоса (почему автора «Мертвых душ» ставят в один ряд с Гомером и Шекспиром), но главное — начинает видеть текст в бесконечности его смыслов, его тайн, разгадка которых продолжается в современных интерпретациях произведения, в том числе театральных.

Или: почему Н. А. Добролюбов и Д. И. Писарев, представители «реалистической» критики, которые сходились в мнении о том, что литература должна делать «дело» и приносить «пользу», оценивают Катерину один как «луч света в темном царстве», а другой — как представительницу этого «темного царства»?

Осознание того, что критик — это талантливый читатель, который смотрит на текст через призму своих идеологических, эстетических взглядов, делится с тобой собственным опытом восприятия и понимания текста, может сформировать живой интерес к такого рода деятельности, развивать важнейшее читательское качество — желание и умение услышать другого, может «заохотить к чтению». Заметим, сегодня школьники с интересом и активно читают и слушают лекции Д. Быкова, Д. Бака, В. Микушевича.

Теперь о теории литературы. Литературное произведение является отражением концептосферы, системы ценностей писателя только ему присущим языком. По утверждению Ю. М. Лотмана, искусство может быть описано как некоторый «вторичный язык», а произведение искусства — как текст на этом языке. Понимание этого языка — условие адекватного (как единство объективного и субъективного) восприятия текста. Изучение этого «вторичного языка» позволяет увидеть особенности словесного состава и композиционного строя художественного произведения, почувствовать индивидуально-поэтический стиль автора, в итоге — приблизиться к пониманию авторского замысла, к пониманию, которое не исключает и субъективное, личностное отношение к тексту.

Определим смысловое поле термина «язык писателя», который актуализируется в пространстве конкретных художественных текстов. Опираясь на исследования, прежде всего, Ю. М. Лотмана, мы пользуемся понятием «язык» в том специфическом значении, которое оно получает в работах по семиотике. Применительно к школьному литературному образованию и его задачам под языком художественного произведения будем понимать совокупность всех изобразительно-выразительных средств, которыми пользуется автор, как систему организация художественной речи, переводящей слово-понятие в слово-образ. Без знания основ этого языка, читатель, по выражению В. Г. Маранцмана, оказывается «иностранцем» в художественном пространстве текста, исключает невозможность диалога автора и читателя. Задача обращения к теории литературы как «азбуке» такого языка сформулирована Н. М. Шанским: «Научить и приучить учащихся читать художественные произведения филологически вооруженным взглядом». Умение видеть каждое

слово, «считывать» и «чувствовать» его подтексты, способность слышать и понимать собственные иногда смутные догадки и ощущения и прояснять их через анализ элементов композиции — это то, что может быть сформировано в читателе посредством обращения к теории литературы.

Приведем фрагмент урока по изучению стихотворения «Устало все кругом». Этому фрагменту предшествовало посещение Воробьевки, усадьбы Фета, чтение стихотворений. Ученики захвачены общей эмоционально-поэтической волной. Но именно теперь настал момент для анализа. З. Я. Рез утверждает: «...эмоции, не подкрепленные и не усиленные размышлением, могут воспитать читателя восприимчивого, но не глубокого». На волне интереса к поэту необходим такой разговор, который станет не завершающим этапом, а отправной точкой дальнейшего познания его поэзии, покажет невозможность полного постижения и радость бесконечного ее открытия.

Определяем, о каких особенностях поэзии Фета будем говорить. Два положения считаем доминирующими. Первое. Фет обладает способностью увидеть в окружающем мире и передать в слове то, что скрыто от других. В то же время он смотрит внутрь себя, идет активный процесс самопознания, что является наивысшим моментом человеческого познания вообще. Это познание идет на уровне тончайших движений в жизни природы и жизни человеческой души, что рождает богатство и сложность чувств, мыслей, неопределенность настроений, полифонию фетовского стиха.

Второе. Музыкальность лирики Фета — одно из главных свойств его поэзии. Неуловимость настроений, сложность чувств, чувственная конкретность и одновременно абстрактность поэтического образа, рождающие разнообразие ассоциативных связей, приближают поэта к музыке. В одной из его статей читаем: «Поэзия и музыка не только родственны, но и нераздельны... Нет солнца — нет дня. Нет музыкального настроения — нет художественного произведения». Помочь учащимся понять наша задача.

Предваряем разговор сообщением об оксюмороне. Оксюморон — стилистическая фигура, в которой соединены логически несовместимые понятия, явления. При этом рождается не антитеза,

а нечто новое, третье, включающее в себя противоположные начала. Природа этой стилистической фигуры соответствует характеру фетовской поэзии. Для анализа выбрали несколько стихотворений, остановимся на одном из них — «Устало все кругом: устал и цвет небес...».

Читаем так, чтобы учащиеся почувствовали особую мелодию его долгой строки, передающей состояние природы.

*Устало все кругом: устал и цвет небес,
И ветер, и река, и месяц, что родился,
И ночь, и в зелени потусклой спящий лес,
И желтый тот листок, что наконец свалился.*

*Лепечет лишь фонтан среди дальней темноты,
О жизни говоря незримой, но знакомой...
О ночь осенняя, как всемогуща ты
Отказом от борьбы и смертную истомой*

24 августа 1889

Пытаемся понять, каким настроением пронизано стихотворение, какие чувства рождает у читателя. Школьники говорят о «грусти, даже печали», об «осеннем настроении», когда «все засыпает, увядает, становится невзрачным». Находят слово, которое передает это настроение, состояние — «устало» и оно вдруг открывается каким-то новым смыслом — «усталость, от которой хорошо».

Тихо. Очень тихо. Эту тишину передает слово «устало». После буйного летнего цветения все замирает.

В слове «устало» есть какая-то нежность, что-то ласковое...

Замечают, что семикратный повтор союза «и» передает монотонность, ощущение усталости.

В словах Фета нет логики: устал ветер — понятно: ветра нет, он затих. Река — тоже понятно: течет медленно, берега безлюдны. А вот «устал и цвет небес...». Это как? Нет лазури, выцвело небо. А месяц, что родился — и устал? Это настроение одновременно грустное и счастливое, оно как мелодия.

Школьникам не знакомо высказывание Полонского: «... какая дерзость сказать устал и цвет небес». Но эту дерзость я тебе про-

щаю — так она хороша». Читаем эти слова. Они радуют ребят, ведь заметили то, что увидел и чему поразился один из самых тонких ценителей поэзии Фета — Полонский. Беседа продолжается, замечают звукопись — часто встречающиеся звуки «с» и «з», отчего появляется ощущение шепота, тихого шороха, слышно, как сваливается желтый листок.

Во второй части обращают внимание на лепет фонтана, который говорит о жизни «незримой, но знакомой». Что это за жизнь? Может быть, просто фонтан не виден, но Фет его хорошо знает...? А может быть, фонтан — это символ движения, жизни. Эту жизнь не всегда можно увидеть, но Фет ее знает, чувствует...

Обращаем внимание на две последние строки:

*О, ночь осенняя, как всемогуща ты
Отказом от борьбы и смертною истомой!*

Говорят о том, что и здесь все неясно: «...всемогущий — это всепобеждающий, а здесь — отказ от борьбы, «смертная истома».

С помощью словаря выясняем значение слова «истома»: 1) чувство усталости, утомления, бессилия; 2) состояние расслабляющего восторга, томности, мление.

На вопрос, в каком значении слово «истома» употреблено Фетом, говорят: во всех. Здесь и усталость, и наслаждение, и восторг. Ей никому не надо сопротивляться, она сама повелевает, как бы вбирая в себя все, она — сама жизнь.

Задаем вопрос: здесь есть оксюморон, о котором речь шла в начале? Находят: «Всемогуща отказом от борьбы». Долго размышляют над этими приемом и приходят к выводу, что весь текст стихотворения — оксюморон и по смыслу, и по настроению. Это и прекрасная осенняя ночь, красоту которой мы не замечаем, а поэт увидел, и космическое величие природы, живущей по вечным законам, в которых проявляется ее всемогущество, это и грусть, тихая, нежная и какое-то торжество вселенского масштаба — сладкая усталость и смертная истома.

Позже через призму понятия оксюморон они рассматривали и другие тексты. Например, стихотворение «Я тебе ничего не ска-

жу...». О строке «И я слышу, как сердце цветет...»: «...как цветет, можно видеть, а он слышит, потому что сердце — стучит, а цветет — значит любит, потому и по-особому бьется. Заявляет: «Я тебе ничего не скажу...», а сам говорит. А вот кольцевая композиция, когда первые две строки повторяются, как зеркальное отражение, в конце, делают стихотворение замкнутым. Закрылся, спрятался. А внутри — огромный мир. Может быть, и вправду не хочет ее тревожить, но ведь говорит...».

Все кажется очевидным: предмет «Литература» предполагает обращение к художественным текстам как к искусству, и понимание литературы как искусства, ее восприятие как искусства невозможно без знания основ литературоведения. Однако проблема существует, и не случайно появляются противники литературоведческого подхода к изучению этого предмета. Причина понятна — она в отсутствии сопряжения текста и литературоведческой информации, которая не становится знанием. Но, как часто бывает, то, что на поверхности и кажется очевидным, является наиболее сложным в преодолении.

Обращение к литературоведческим понятиям должно органично входить в структуру школьного анализа текста, это должно быть сопряжение, при котором литературоведческое знание становится механизмом, ключиком к погружению в текст, к пониманию не простого событийного сюжета, а к пониманию и восприятию текста как произведения искусства, где важно не только про *что*, но и *как*. А, может быть, точнее, где важно — *как* и про *что*. Если такого сопряжения нет, если «...рассматривать формирование теоретико-литературных понятий у учащихся как нечто самодовлеющее, как особый раздел работы, стоящий рядом с изучением произведений» то обращение к литературоведческому понятию, термину становится, формализмом, о чем и предупреждает В. В. Голубков [Голубков, с. 202].

Литература

1. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. М., 1962.
2. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников». Л., 1974.

Терентьева Нина Павловна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ ПРОГРАММЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В. Г. МАРАНЦМАНА

Аннотация

Автор статьи анализирует ценностно-смысловые аспекты программы литературного образования В. Г. Маранцмана. Научно-методические открытия В. Г. Маранцмана выявляются путем сравнения вариативных программ. Показано обновление в условиях демократизации общества воспитательных целей литературного образования, их направленность на формирование ценностных ориентаций школьников. Выявлен новый тип аннотаций к анализу литературных произведений, раскрывающих смыслы и ценности, воплощенные в них. Дается представление о соотношении традиций и новаторства в вариативных программах 2000-ных годов. Доказана необходимость дальнейшей системной научно-методической разработки ценностно-смыслового содержания программ литературного образования в современной социокультурной ситуации.

Ключевые слова: литературное образование, программа, ценность, смысл, смыслоцентризм, знаниецентризм, воспитание.

Программа по литературе не самое увлекательное методическое чтение: в современной социокультурной ситуации она является в большей мере нормативно-организационным документом, определяющим концепцию и содержание литературного образования в школе. Наше внимание к программам продиктовано рядом причин.

Во-первых, в ближайшее время должен появиться единый учебник (единая линейка) литературного образования, и ему по логике вещей должно сопутствовать появление соответствующей программы. Возможно, он будет ориентирован на одну из ныне дей-

ствующих программ. Насколько эта программа позволит «в просвещении стать с веком наравне», соответствуя смене образовательной парадигмы? В условиях глобальных социокультурных изменений, а также глобальных сдвигов в познании, приведших к так называемому «парадигмальному сдвигу», постнеклассическое понимание мира и человека в мире характеризуется ростом рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека. Решающее значение приобретают те культурные и ценностно-смысловые контексты, с которыми субъект соотносит познаваемую и понимаемую реальность.

Во-вторых, обращение к названной проблеме — дань памяти и уникальному стратегическому масштабу методического мышления профессора В. Г. Маранцмана, который проявился в выявлении в переходную эпоху на рубеже столетий (тысячелетий) своего рода методического мейнстрима — разработке ценностно-смысловых проблем методики, что проявилось в спектре научных исследований, которые проводились на кафедре методики литературы РГПУ и осуществлялись под непосредственным руководством В. Г. Маранцмана или при его участии, а также в создании программы литературного образования, в которой на рубеже 80–90-х годов впервые проявилось осознанное стремление целенаправленно направить литературное образование в русло смыслов и ценностей культуры.

Программа в первоначальном варианте опубликована в 1996 году в издательстве «Специальная литература», но по-настоящему она вписалась в контекст литературного образования в 2007 году, так как вышла в центральном педагогическом издательстве «Просвещение».

Отметим особый период в российской методике — 90-е годы XX столетия, примечательный активной разработкой вариативных программ по литературе, что зафиксировано в тематическом библиографическом указателе для учителя-словесника [Терентьева, 2005].

Структура, стиль вариативных программ литературного образования данного периода (под ред. Т. Ф. Курдюмовой, В. Я. Коровиной, Г. И. Беленького, В. Ф. Чертова) в большинстве случаев были заданы методическими канонами, сложившимися в советской школе,

когда программа воспринималась прежде всего как методический нормативно-деловой документ. Для определения научно-методических открытий В. Г. Маранцмана, проявившихся в его программе по литературе, необходимо сравнение вариативных программ этого периода.

В программах по литературе воспитательные цели и задачи, как правило, определялись через вечные культурные и педагогические универсалии (воспитание эстетического вкуса, художественно-эстетических и духовных потребностей), без учета изменившейся социокультурной ситуации. Влияние на духовную сферу, мировоззрение личности чаще связывалось с формирующими воздействиями. Понятия, отражающие способы воспитательного влияния литературы на учащихся, соответствовали тенденции наметившегося перемещения доминанты с внешних воздействий в сферу активизации внутренних структур личности: **формирование** (Т. Ф. Курдюмова, Г. И. Беленький, В. Я. Коровина, В. Ф. Чертов) — **приобщение** к гуманистическим ценностям культуры (В. Ф. Чертов) — **ценностное отношение** к миру и искусству (А. Г. Кутузов) — **эмоциональное присвоение** гуманистического потенциала искусства, **ценностные ориентации личности** (В. Г. Маранцман). Отметим динамику аксиологической составляющей в целеполагании: от **осознания ценности** окружающего мира учениками (Т. Ф. Курдюмова), **«приобщения к гуманистическим ценностям культуры»** (В. Ф. Чертов) к **способности оценивать** явления литературы (Г. И. Беленький), **социально значимому ценностному отношению** к миру и искусству (А. Г. Кутузов) и **ценностным ориентациям** учащихся (В. Г. Маранцман). Эти тенденции подтверждали важность системной методической разработки аксиологических аспектов литературного образования, в том числе определения цели воспитания.

Воспитательные цели и задачи в программе В. Г. Маранцмана вполне конкретны, подчеркнута взаимообусловленность обучения и воспитания, определен их баланс в эстетическом развитии детей: «Развивая чувства и воображение читателя-школьника, глубину понимания содержания литературных произведений и мотивированную оценку художественной формы, изучение литературы в школе призвано *сформировать ценностные ориентации ученика, его от-*

ношение к Родине, общественному долгу, труду, семье, религии, любви, искусству, природе, собственной личности» [Программа литературного образования. 5–9 классы..., 2007, с. 6]. С одной стороны, и в этой программе речь идет о формирующих воздействиях, с другой, ставка сделана на личностное, «внутреннее», а не только информационное приобщение («освоение», «присвоение») учащихся к культуре, что естественным образом связано с влиянием искусства на внутренние, смысловые структуры личности. Понятие «ценностные ориентации», как одно из проявлений ценностно-смыслового самоопределения личности, — ключевое в воспитательном контексте программы В. Г. Маранцмана.

Сравнительный анализ позволил обнаружить направленность программ этого периода прежде всего на номинативное предъявление литературного материала, определение того, что (перечень тем, проблем, духовных понятий, элементов поэтики) изучать, а не того, как изучать и методически интерпретировать с учетом своеобразия ценностей и смыслов художественного мира писателя, с одной стороны, и возрастных, социальных потребностей школьников, с другой. Содержание школьного анализа литературных произведений задано в программах в логике литературоведческой науки, с опорой на «значения», но не смыслы и ценности. Это одно из проявлений «знаниецентризма» литературного образования.

Рассмотрим для примера, как обозначен воспитательный, в частности, ценностно-смысловой план в аннотациях к изучаемым произведениям, определяющих содержание школьного анализа программных произведений. Так, в программе под редакцией Т. Ф. Курдюмовой, с одной стороны, акцентируется сочетание общечеловеческого и конкретно-исторического подходов к произведениям; отмечается, что обращение к «вечным темам» дает возможность усилить нравственно-эстетическое воздействие курса. С другой стороны, аннотациях в порядке констатации указывается на жанр, сюжет, композицию произведения, особенности поэтики, систему образов, особенности характеров, тематику, проблематику, включая нравственно-философскую, а также «вечные темы» и «проклятые вопросы бытия». Фиксируются литературоведческие аксиомы. Воспитательный контекст литературного образования определен

лишь потенциально: названа бытийная, нравственная проблематика (смысл бытия, назначение человека, свобода и неизбежность, ответственность, любовь, добро и зло, личность и общество и др.).

В программе В. Я. Коровиной выделен ценностно-смысловой аспект изучения произведений, однако преобладают формулировки самого общего, назывного порядка: «Утверждение общечеловеческих ценностей в повести «Бедная Лиза»; «общечеловеческое звучание образов персонажей»; «Философская глубина лирики Б. Пастернака. Приобщение вечных тем к современности в стихах о природе и любви»; «Философская глубина обобщений поэта-мыслителя» — о лирике Н. А. Заболоцкого, «Философская глубина трагедии «Гамлет». Либо называются темы бытийного, нравственного характера: «Раздумья о смысле жизни, о поэзии»; «Пафос вольности, чувство одиночества, тема любви, поэта и поэзии». Сущностные проявления характеров героев определяются типологически: «Светлана — пленительный образ русской девушки, сохранившей веру в Бога и не поддавшейся губительным чарам»; «Татьяна — нравственный идеал Пушкина»; «Образ праведницы» — о Матрене А. И. Солженицына. Указывается на ценностные доминанты характеров, судеб героев: «Два типа мировосприятия, олицетворенные в персонажах пьесы. Отражение их нравственных позиций в сфере творчества» — о «Моцарте и Сальери»; «Духовные искания Андрея Болконского и Пьера Безухова». Бытийные и нравственные проблемы тоже лишь обозначены: «Проблема выбора нравственной и гражданской позиции в эпоху смуты» — роман «Мастер и Маргарита». Никак не заявлены они, например, в разделах, посвященных изучению творчества М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, Н. А. Некрасова, А. П. Чехова, А. М. Горького, А. А. Блока и др.

Подобные формулировки трудно согласовать с установкой, звучащей в объяснительной записке к программе: «Аннотации тем программы составлены так, чтобы учитель мог верно определить ориентиры, необходимые аспекты изучения произведения, подготовить план, конспект урока, найти оптимальные формы работы по изучению произведения или творчества писателя» [Программы общеобразовательных учреждений. Литература / под ред. В. Я. Коровиной..., с. 7].

Проблемные аннотации, раскрывающие суть бытийно-фило-софского содержания произведения, его нравственной проблематики, единичны. Например, к «Божественной комедии» Данте, «Фаусту» Гете.

Отсутствие концептуального подхода в аннотациях к школьному анализу произведений не позволяло сущностно конкретизировать его ценностно-смысловой контекст, обнаружить в нем функциональные системные связи и тем самым определить направленность воспитательного вектора интерпретации литературных произведений в процессе их изучения. Отметим, что по прошествии десяти лет эта проблема так и осталась нерешенной.

В программе же В. Г. Маранцмана очевидна попытка обновления содержания и формы аннотаций с учетом тематического планирования, возможных подходов к анализу текста на уроке, что позволило сделать аннотации содержательными, многомерными, конкретизирующими воспитательный вектор, ориентированный на возрастные возможности и потребности школьников. Акцентируется связь их литературного развития с общим развитием, формированием мировоззрения, эволюцией нравственных оценок и представлений. Программу в целом и методический комментарий к курсам литературы в 9–11 классах, в частности, отличает методологическая концептуальность. «Близкое философии стремление в любом событии жизни и впечатлении видеть закон бытия» [Программа литературного образования. 5–9 классы..., 2008, с. 25] — этот тезис о своеобразии русской поэзии второй половины 20-х — 30-х годов XIX века можно отнести и к содержанию аннотаций в программе, проявляющих воспитательный потенциал литературы: в них намечены подходы, позволяющие ученикам-читателям постигать «законы бытия». Так, в аннотациях к обзорным темам читаем: «Античность. Осознание личности человека как одной из сущностей всеобщего бытия, вписанной в мироздание и противостоящей ему. Идея рока, судьбы – проявление сложной гармонии человека и мира. ... Средневековье. Религиозная регламентация и возвышение духовной природы человека. Античная идея фатума и выбор между добром и злом, предложенный человеку христианством» [Программа литературного образования. 5–9 классы..., 2008,

с. 173–174]. В. Г. Маранцман показывает, как «вечные» проблемы решались в разные эпохи разными авторами и в каком ракурсе могут быть предъявлены старшекласникам. В подтверждение приведем пример того, как трактуется в аннотации пушкинское понимание свободы: «Свобода как естественный итог возмужания человека, обращение его к нуждам родины, как результат гуманного развития личности, как напрасное и самоотверженное служение народу, не способному пробудиться к достойной жизни, как удел природы и сильных личностей, как затаенная и неосуществимая мечта, как необходимое условие любви к жизни» [Программа литературного образования. 5–9 классы..., 2008, с. 190].

В. Г. Маранцман акцентирует внимание педагогов на том, сколь важна и ответственна воспитательная составляющая литературного образования в предисловии к программе 11 класса: «Предстоящий ученикам выход в «открытое море» бытия диктует необходимость осмыслить коренные философско-эстетические и нравственные проблемы. Ценностные ориентации личности складываются здесь если не окончательно, то все же определенно и рельефно» [Программа литературного образования. 10–11 классы..., 2008, с. 75]. Смысл и цель жизни, жизнь и смерть, судьба, жизненный выбор, свобода и ответственность, совесть, творчество как самоосуществление, любовь, добро и зло, личность и общество, человек и природа, самопознание, самоопределение человека — таков круг проблем, сущностно означенных в программе в связи с изучением отдельных произведений.

Обозначенные открытия В. Г. Маранцмана стали достоянием методической мысли, а его программа, на наш взгляд, — своеобразный камертон для оценки смыслоцентризма в современном литературном образовании. Наметившаяся в программе В. Г. Маранцмана тенденция представляется плодотворной: ценностно-смысловой аспект программ литературного образования заслуживает дальнейшей системной научно-методической разработки.

Литература

1. Программа литературного образования. 5–9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2008. 214 с.

2. Программа литературного образования. 10–11 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2008. 174 с.
3. Программа по литературе для образовательных учреждений (V–XI классы) / под ред. Т. Ф. Курдюмовой // Сборник нормативных документов. Литература / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2006. С. 156–220.
4. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы (базовый и профильный уровни) / под ред. В. Ф. Чертова. М.: Просвещение, 2007. 128 с.
5. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы (базовый и профильный уровни) / под ред. В. Я. Коровиной. М.: Просвещение, 2008. 256 с.
6. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы / под ред. Г. И. Беленького и Ю. И. Лысого. М.: Мнемозина, 2006. 128 с.
7. Терентьева Н. П. Литература в школе (1985–2003): тематический библиографический указатель для учителя-словесника. Челябинск: Взгляд, 2005. 207 с.

Доманский Валерий Анатольевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры межкультурных коммуникаций ГУМРФ им. адмирала С. О. Макарова (Санкт-Петербург)

ИДЕИ ЭНТЕЛЕХИИ КУЛЬТУРЫ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ

Идеи изучения литературы в контексте культуры давно уже не новы, но в 1970-е годы, когда я учился в ЛГПИ имени А. И. Герцена, так тогда назывался нынешний РГПУ, они только начинали появляться. И первыми, кто их формулировал и озвучивал в своих лекциях, были Николай Николаевич Скатов, Владимир Николаевич Альфонсов и Владимир Георгиевич Маранцман. Чуть позже Владимир Георгиевич их разовьет в своих статьях и линейке учебников, которые по своей структуре и содержанию во многом отличались от традиционных. Их несомненное отличие — включение в свою структуру статей о зарубежных классиках: Шекспире, Гёте, Байроне, Бальзаке, Диккенсе, Уайльде и рассмотрение историко-литературных курсов русской литературы в контексте мировой. Кроме материала о творчестве зарубежных писателей в них также присутствовали сведения о культурных эпохах и явлениях культуры. Материалы этих учебников приглашали учащихся к диалогу в культуре и диалогу культур.

Впоследствии этот культурологический подход стали использовать в своих учебниках А. Г. Кутузов, Г. Н. Ионин, Е. С. Роговер, В. Ф. Чертов, С. А. Зинин. Но не только в этом заключалось новаторство В. Г. Марацмана в подходе к изучению русской литературы. Еще не используя понятие «энтелехия», что в широком смысле означает процесс внутреннего освоения одной культурой другой, он развивал идею погружения в культуру в процессе филологических практик, когда обучающийся примеряет на себе разные социальные и культурные роли людей исторической эпохи, с которой коррелирует художественный текст. Идею энтелехии культуры в это время

пыталась реализовать в своих учебниках Е. Н. Басовская. Ее учебники по литературе для 9-го и 10-го классов ставят своей главной задачей погружение учащихся в общественно-литературную жизнь изучаемой эпохи. Автор не прячется за словами и идеями других авторов, он живет на страницах книги: размышляет, задает вопросы и отвечает на них, ведет диалог, делится своей рецепцией литературных произведений, восходит к широким ассоциациям, пытается соединить век XIX с сегодняшним, войти в мир интересов современных школьников, подвигнуть их к собственным раздумьям о литературе, культуре, жизни, о себе и мире. Конечно, не все в нем можно принимать бесспорно: иногда эстетический анализ текста подменяется публицистичностью, недостаточно уделяется внимания поэтике, но создателя учебного пособия нельзя упрекнуть в категоричности. Он приглашает к разговору, диалогу, и ведется этот диалог в силовом поле русской культуры. К сожалению, опыт составления таких учебников не был востребован в дальнейшем, но сама идея имела свое развитие в литературоведении и методической науке.

В литературоведении идеи энтелехии сформулировал, обосновал и экстраполировал на историко-литературный процесс XVIII, XIX и начала XX профессор РГПУ Георгий Степанович Кнабе в своей монографии «Русская античность». Приведенная ниже цитата раскрывает основную концепцию книги: «Энтелехия культуры представляет собою не только один из видов восприятия культурного наследия; в более широком смысле она составляет основу и всех других, вообще любых, видов взаимодействия культур»¹. Свои теоретические выкладки автор демонстрирует на материале трех волн освоения античного наследия русской культурой (эпоха XVIII века, золотой и серебряный века русской культуры).

В методической науке к идее энтелехии культуры постоянно обращается автор статьи и томский методист О. В. Горских. Не используя данный термин, идеи энтелехии используют в своей практике Е. Р. Ядровская (обучение творческим работам), Е. С. Роговер (пример: методическая статья об изучении трагедии «Гамлет», создание исследовательских эссе о Франсиско Гойя и Пабло Пикассо).

1 Кнабе Г. С. Русская античность: Содержание, роль и судьба античного наследия в культуре России. М.: РГГУ, 1999. С. 19.

В чем же заключается суть внедрения идеи энтелехии культуры в процесс преподавания литературы? Рассматривая литературу и искусство как форму одновременного бытия и общения людей разных эпох и времен, процесс изучения словесности организуется как разные формы диалога в культуре: диалог с героями произведения, диалог с автором, диалог с критиками и читателями в синхронном и диахронном времени, «большой диалог культур» на основании модели воссозданного бытия в изучаемом тексте. Названные формы диалога не могут быть эффективными без наличия диалога между субъектами обучения и внутреннего диалога в сознании каждого субъекта, когда обучаемому необходимо принимать и отстаивать разные логики, разные типы сознания.

Познавательная деятельность в процессе вхождения в текст, рассматриваемый в контексте культуры, связана, с одной стороны, с когнитивными процессами в сознании реципиента. Она заключается в «расшифровке» семантических текстовых единиц, философско-эстетических идей. Осуществляется читательская деятельность как решение разного рода познавательных задач, осмысление диалогических коллизий и ситуаций. Эту сторону читательской деятельности можно обозначить как процесс осмысления содержания, поэтики произведения, перевод художественных образов в понятия, суждения, концепции. Для полноценного понимания содержания необходим некий базовый культурный фонд у обучаемых. Поэтому на уроках погружения в текст особое внимание уделяется разного рода комментариям историко-культурного, этнографо-бытового и языкового плана.

Сложность осуществления «большого диалога культур» посредством художественного текста сопряжена прежде всего с тем, что у учащихся отсутствует концептуальное представление о том или ином типе культуры. Причем, здесь важны знания не столько гносеологического характера, сколько ценностно-ориентационного. С этой целью для каждого типа культуры необходимо выстроить своеобразную модель, мироконцепцию, то есть систему ценностных доминант, образ мира и человека в разных культурах, разных типах сознания. В этой связи процесс литературного образования осуществляется как «проживание» основных этапов духовного раз-

вития человечества посредством обращения к определенному типу культуры. На уровень мироконцепции выходим и при изучении каждого конкретного произведения, обращаясь к его культурным пластам, сюжетам, мотивам, архетипам и образам, создающими неповторимый национальный образ мира и вводящими его в контекст мировой культуры.

Вторая сторона читательской деятельности — рецептивная. Полноценное восприятие текста, его «оживление» в сознании реципиента возможно лишь при активной деятельности всех психологических сфер его личности, его сотворчестве с автором, эмоциональном отклике, сопереживании, сопричастности к событиям жизни людей разных культурных эпох. От педагога требуется умелое использование методов и приемов, обеспечивающих высокую продуктивность работы читателей. В своей практике, используя идеи системно-деятельностного подхода в психологии, мы уделяем большое внимание креативности: сотворчеству обучаемых с автором (дописывание учащимися эпизодов, сцен, реплик, диалогов, которые гипотетически могли бы существовать в тексте, составление писем, дневников от лица героев произведения, создание работ по мотивам изучаемых текстов).

«Оживление» героев, воспроизведение духовной атмосферы прошлых культурных эпох требует сотворения мира по заданным моделям, которые запечатлены в культурных кодах. В этой связи используется широкий спектр ролевых игр. Набор ролей диктует текст и его культурное пространство. Так, например, через глубокий конфликт романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» мы выходим к диалогу о разных типах любви и семейного счастья. В античном пласте романа вполне определенно просматриваются реминисценции из трактата Цицерона «О старости, о дружбе, об обязанностях», а также и гораццианские темы. И это не случайно, потому что античность сохраняла для Тургенева значение нравственной нормы, так как в ней гражданские идеалы и чувства еще не были отделены от родственных, семейных. Убегая от европеизированной романтической культуры «отцов» Кирсановых, Базаров в деревеньке родителей, под соломенной крышей их простого домика, встретился с древней античной культурой, мирно уживающейся со старорус-

ским патриархальным бытом. В диалоге романтического сознания и позитивистского, материалистического подхода к человеку постигаются истинные ценности и вечные противоречия бытия.

Увлекательным для современных школьников, живущим в информационном пространстве телекоммуникаций и компьютерных игр, является прием театрализации или составления киносценария по небольшому произведению или фрагменту текста. В киносценарии происходит своеобразное «оживление» героев, творится мир по заданным сюжетам и моделям. Этот прием позволяет соединить целостную картину жизни, этнографо-бытовые факты и духовные стороны жизни человека определенной эпохи. Для создания образа эпохи привлекается также и внетекстовый материал как самого писателя (дневники, письма, воспоминания и т. д.), так и другие тексты, представляющие сведения об эпохе.

Большие возможности имеются у уроков, проводимых в форме литературных салонов, поэтических кабачков. Такие уроки проходят в форме ролевых игр и задают художественный контекст системе уроков по изучению творчества поэтов золотого и серебряного веков. На них учащиеся «примеряют» на себе разные социальные, профессиональные и художественные роли людей других культурных эпох, ведут с ними диалог по актуальнейшим проблемам бытия. Для создания культурного пространства используются произведения смежных искусств, вступающие в своеобразный художественный диалог. Они в своем содружестве позволяют более глубоко проникнуть в своеобразие мироощущения человека определенного типа культуры и художественного направления.

Кроме ролевых игр используется и ряд других приемов вхождения в культурную эпоху через «озвучивание», «оживление» художественных текстов: имитация споров читателей, критиков разных эпох, театрализованные праздники «погружения» в культуру. Конечно, всегда главное внимание уделяется художественному тексту, посредством которого организовывается диалог в культуре, «большой диалог культур» и внутренний диалог в сознании реципиента, когда ему необходимо принимать или отстаивать разные логики, разные типы сознания.

Сложнейшую систему дискурсов представляет собой такой способ организации учебно-познавательной, игровой и интерпретационно-творческой деятельности учащихся, как «погружение» в определенную историко-культурную эпоху в общешкольном масштабе. Учащимся вместе с их наставниками предстоит не только надеть костюмы людей, живущих в воссоздаваемой эпохе, но и «примерить» на себя разные социальные роли, способы поведения, а главное понять характер и дух минувшей культурной эпохи.

«Погружение», вживание в эпоху — это не грандиозное шоу (хотя в нем и присутствуют элементы праздника, карнавала), а система уроков, классных и внеклассных мероприятий, представляющих собой разнообразие диалогов в эпохе и с эпохой. На них ученики, воспринимая себя поэтами «обживаемой» эпохи, читают стихи и комментируют их смысл; «художники» представляют свои картины и раскрывают секреты своего мастерства; «философы» участвуют в философских диспутах; «архитекторы» ведут споры о проектируемых и сооруженных дворцах и храмах. На уроках литературы изучаются произведения писателей данной эпохи.

Такие уроки, как правило, представляют два вида дискурсов – в «обживаемой» сейчас культурной эпохе (диалог в культуре) и дискурс с нею (диалог культур).

Завершается погружение театральной постановкой пьесы драматурга, представителя изучаемого исторического периода, и театрализованным балом-карнавалом.

Такой опыт «погружения» в исторические типы культур накоплен, например, в образовательных организациях г. Томска, с которыми я сотрудничал: Гуманитарном лицее, негосударственной гимназии «Томь», гимназии № 16. За годы своего обучения учащиеся «обживали» основные культурные эпохи, примеряли на себе социальные и культурные роли людей Античности, Средневековья, эпохи Возрождения, Классицизма, Романтизма, серебряного века русской культуры.

Идеи энтелехии я стремился также внедрять в деятельность литературной студии, которой много лет руководил. Осваивая культурные коды, знаки определенной культурной эпохи, участни-

ки студии создавали свои произведения от лица субъектов разных культурных эпох. Этот подход в творчестве я продемонстрировал в собственном творчестве при создании своей поэтической книги «Моление в Дидиме»². Приведу один пример: стихотворение, в котором лирическим субъектом является египетский фараон Рамзес:

После погребения

*Скорбь проходит — пора веселиться,
Не жалейте вина и изысканных блюд,
Мы его положили в роскошной гробнице,
Скоро встретит в пути его звездная Нут.*

*Рядом с ним — все, что нужно для странствий в эфире:
Колесница и трон, меч, доспехи, еда.
Ба вернется к нему, и к груди прикоснется Осирис
И отверзнет глаза – и на небе зажжется звезда.*

*Придет время, мы тоже отчалим на Запад,
Примет Нил погребальную нашу ладью,
Будут жены и дети рвать волосы, плакать...
Хватит скорби пока, за живых сейчас пью.*

*Вот и диск засиял на Востоке Атона,
Запрягайте коней, мы объедем владенья свои.
Принесите, жрецы, мне Египта двойную корону
И начните, не медля, писать про деянья мои.*

К сожалению, идеи энтелехии в современном учебном процессе оказываются не очень востребованными, что связано с победой технократического и прагматического мышления, утратой школьным предметом «Литература» своих доминирующих ролей в воспитании и развитии обучаемых. Но этот период не может долго продолжаться, ведь идеи планетарного мышления и воспитания «человека культуры» определяют перспективы развития культуры.

Белина Елена Владимировна

*Учитель литературы Санкт-Петербургской гимназии
«Альма Матер»*

КУЛЬТУРА ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

В статье представлены основные результаты диссертационного исследования «Формирование культуры чтения художественного текста у учащихся на начальном этапе литературного образования».

Культура чтения художественного текста определяется автором как совокупность и взаимосвязь качеств и способностей читателя, как результат литературного развития и важное условие формирования общечеловеческих и национальных ценностей.

Ключевые слова: читательская культура, культура чтения художественного текста, школьное литературное образование, литературное развитие, стратегии чтения.

Российское образование активно стремится войти в мировое образовательное пространство, решая задачу формирования и развития читательской грамотности. В школьном образовании основное внимание сегодня уделяется овладению навыками смыслового чтения как основы формирования универсальных учебных действий в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом. Однако повышенное внимание к формированию универсальных учебных действий приводит к игнорированию специфики предметов области искусства, к недостаточному использованию накопленного опыта и достижений отечественной методической науки в сфере школьного литературного образования.

Ориентированность школы на достижение высоких результатов читательской грамотности в соответствии с критериями PIRLS, направленными в большей степени на развитие информационного чтения (поиск явной и скрытой информации в тексте и работа

с ней), приводит к тому, что уже на начальном этапе литературного образования преобладают стратегии смыслового чтения. Происходит подмена понятий «культура работы с информацией» и «культура чтения художественного текста». В ряде случаев читательская культура идентифицируется с информационно-библиографической грамотностью и не рассматривается как определенные способ и качество чтения.

Для того чтобы в современном мире мультимедийных технологий «не растворилось» накопленное веками литературное наследие, современному читателю необходимо владеть не только информационной грамотностью, но и культурой чтения художественного текста как источника духовного и эстетического осмысления жизни; необходимо научиться разграничивать стратегии чтения художественных и нехудожественных текстов культуры.

Особую роль формирование культуры чтения художественного текста играет в начальной школе, так как «закладывание» основ культуры деятельности в какой-либо сфере (культура поведения, культура речи, культура здорового образа жизни и др.) является одной из важных целей именно начальной школы.

Читательская культура — неотъемлемый элемент духовной культуры человечества, поэтому, существуя в её контексте, приобретает весьма широкий спектр своих проявлений. Невозможно оставить без внимания и вопрос о двойственной природе этого понятия (в методическом аспекте): с одной стороны, чтение направлено на формирование читательской культуры, с другой стороны, оно должно опираться на читательскую культуру и отражать результат читательской деятельности.

Эта двойственность снимается, если читательская культура предстанет как способ деятельности, регулирующий определенным образом процесс чтения в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями читателя, моделями интерпретации художественного произведения, свойственными каждой эпохе.

Обращение к проблеме формирования и развития культуры чтения у учащихся на начальном этапе литературного образования

видится особенно важным и обусловлено рядом явных противоречий между:

- активным стремлением современной школы решить проблему грамотности чтения и отсутствием учета специфики целей и задач литературного образования; смешением стратегий чтения текстов разной природы (учебных, научно-популярных, художественных);
- актуализацией в современной науке и жизни воспитательного потенциала уроков литературы и недостаточным использованием достижений отечественной методической науки в области литературного развития читателя-школьника;
- общей информатизацией и технологизацией школьного образования и спецификой предмета «Литературное чтение», требующей иных подходов к обучению;
- активным внедрением стратегий и приемов смыслового чтения на начальном этапе литературного образования и реализацией целей и задач урока «Литературное чтение»;
- системой контроля, формами итоговой аттестации учащихся начальной школы и целями и задачами литературного образования;
- ориентированностью начальной школы на достижение высоких результатов в области чтения в соответствии с критериями PIRLS и игнорированием системы литературного развития, направленной на художественное и духовно-нравственное воспитание читателя.

Методической опорой нашего исследования, проведенного в 2013–2016 гг., стали достижения отечественной методики, среди которых наибольшее влияние оказали система литературного развития В. Г. Маранцмана, система литературного развития младшего школьника М. П. Воюшиной и система развития интерпретационной деятельности читателя-школьника Е. Р. Ядровской.

В результате теоретического осмысления проблемы культуры чтения художественного текста было уточнено содержательное

наполнение понятий «культура чтения» и «культура чтения художественного текста»; введено в методический инструментарий современного учителя понятие «культура чтения художественного текста»; дополнена и расширена классификация уровней восприятия художественного текста М. П. Воюшиной, уточнены критерии каждого уровня восприятия для младших школьников.

Исследование читательских предпочтений, опытная работа по активизации читательского восприятия, целенаправленные наблюдения и диагностика восприятия художественного текста — все это помогло выявить не только методические условия, способствующие формированию и развитию культуры чтения художественного текста, но и потенциал современных младших школьников в литературном развитии.

Основными результатами нашего исследования стали:

1) *Уточнение определения понятия «культура чтения художественного текста».*

Культура чтения художественного текста рассматривается нами как многокомпонентное интегрированное и динамическое качество личности, определяющее способ (стратегию) и результат читательской деятельности. Культура чтения художественного текста включает в себя потребность в чтении художественных произведений, качество чтения, способность и готовность читателя к осуществлению интерпретационной деятельности на всех этапах художественного общения (восприятия, анализа, собственно интерпретации). В системе школьного литературного образования культура чтения художественного текста представляет собой результат литературного развития читателя-школьника на определенных этапах литературного образования.

2) *Выделение и уточнение составляющих культуры чтения художественного текста современного младшего школьника.*

Культура чтения художественного текста младшего школьника представляет собой совокупность и взаимосвязь качеств и способностей читателя, необходимых для полноценного восприятия литературного произведения, а именно:

- интерес к чтению художественных произведений и потребность в диалоге о прочитанном;
- эмоциональная чуткость к слову, интонации, стилю речи, эстетическая реакция на художественное слово;
- способность сопереживать героям текста и эмоционально откликаться на прочитанное (способность к эмпатии);
- способность воссоздавать в воображении авторские образы и активно строить собственные;
- способность выявлять авторское отношение к героям и событиям в тексте и формировать собственную читательскую позицию;
- способность к оценочному диалогу («я и герой», «я и событийный мир книги», «я и другой читатель»);
- способность к созданию интерпретации на основе прочитанного художественного текста (выразительное чтение, иллюстрация, инсценировка, текст и другие продукты интерпретации).

Данные качества чтения и способности формируются комплексно в процессе восприятия и анализа художественного произведения и выступают критериями культуры чтения художественного текста на начальном этапе литературного образования. Важнейшим показателем и результатом формирования культуры чтения художественного текста в начальной школе является эмоционально-образное восприятие литературного произведения.

3) Выявление и описание методических условий, обеспечивающих процесс формирования и развития культуры чтения художественного текста у младших школьников.

Основными методическими условиями, обеспечивающими процесс формирования культуры чтения художественного текста, являются:

1) Использование органичной природе искусства слова образовательной стратегии, а именно:

- понимание учителем природы художественного текста, целей и задач предмета «Литературное чтение»;
- принятие в качестве приоритетной цели обучения цель литературного развитие учащихся, реализация в практической работе системы литературного развития читателя-школьника;
- разграничение задач литературного развития и задач формирования информационной компетенции младшего школьника;
- принятие основной задачей урока «Литературное чтение» формирование культуры чтения художественного текста: от воспитания интереса к книге – к формированию потребности в создании собственных творческих продуктов;
- расширение читательского опыта, формирование «горизонта чтения» учащихся;
- развитие читательского вкуса, эстетической реакции на художественный текст;

2) Реализация эстетического и духовно-нравственного потенциала художественного текста на уроках литературного чтения:

- актуализация и развитие эмоциональной сферы личности ребенка, развитие и сохранение способности к эмпатии;
- развитие воссоздающего и творческого воображения учащихся;
- развитие потребности в осмыслении прочитанного и выражении своего отношения; стимулирование интереса и развитие способности к оценочному диалогу («я и герой», «я и событийный мир книги», «я и другой читатель»);
- развитие чуткости к слову, интонации, стилю речи, развитие эстетической реакции на художественное слово;
- освоение различных пластов художественного языка;

3) Методический инструментарий, позволяющий эффективно реализовать цели и задачи урока «Литературное чтение»:

- использование системы заданий, соответствующей природе текста: репродуктивные, аналитические задания — для учебных, научно-популярных текстов; аналитические, творческие, исследовательские — для художественных текстов; системы эвристических приемов, стимулирующих свободное ассоциирование, эмоциональную реакцию и писательскую активность маленького читателя;
- систематическое (не реже 2–3 раз в течение одного учебного года) проведение диагностических работ, позволяющих выявлять и отслеживать особенности и уровень восприятия художественного текста, уровень литературного развития учащихся 1–4-х классов;
- качественный отбор художественных текстов в учебники «Литературное чтение», в хрестоматии по литературе и внеклассному чтению для младших школьников на основе их художественной и духовной ценности, образцов речи и языка, мировосприятия;
- развитие учителя начальной школы как читателя и повышение его методической культуры.

Проведенное исследование актуализировало проблему смешения стратегий чтения текстов разной природы (учебных, научно-популярных, художественных) на начальном этапе литературного образования как одну из причин низкого уровня восприятия современным младшим школьником художественного текста.

Была подтверждена ведущая роль эмоционально-образного восприятия в литературном развитии и личностном росте читателя — младшего школьника, выявлена актуальность проблемы развития методической компетентности учителя начальных классов в области литературного образования.

Исследование показало, что формирование культуры чтения художественного текста способствует раскрытию личностного и творческого потенциала читателя-школьника и может являться одним из «ключей» решения проблемы негативной динамики культурных и ценностных ориентаций в обществе. Результаты работы

убеждают в том, что современный младший школьник способен к полноценному восприятию художественного произведения при комплексной реализации методических условий, способствующих формированию культуры чтения художественного текста.

Литература

1. Аналитический доклад (Литература) // Открытая методика: поиск — исследования — творчество: Сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы / Под ред. Е. Р. Ядровской. СПб., 2015. С. 64–91.
2. Воюшина М. П. Методика обучения литературе в начальной школе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. В. Лебедева и др. : под ред. М. П. Воюшиной. М. : Изд. центр Академия, 2010. 288 с.
3. Маранцман В. Г. Глава II. Литературное развитие школьников // Методика преподавания литературы / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 1995. 286 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.) [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/922> дата обращения: 28.06.2017.
5. Целикова Е. И. Литературное образование в школе // Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. СПб. : Свое издательство, 2015. 306 с.
6. Ядровская Е. Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования: 5–11-е классы: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2012. 512 с.

Раздел II

**Поиски и обретения
современной методики:
Русский язык**

Анохина Эля Николаевна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка Военного университета Министерства обороны РФ, Москва

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТА ВОЕННЫХ МЕМУАРОВ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ

Аннотация

Предметом исследования служит использование текста военных мемуаров на занятиях русского языка в иноязычной военной аудитории с целью развития навыков чтения и говорения. Цель исследования — описание нового средства обучения для иностранных военных специалистов (ИВС), создание методического аппарата к использованию текста военных мемуаров на занятиях русского языка. Методология : теоретические и эмпирические методы работы над текстом военных мемуаров в условиях военного вуза. Область применения — использование текста военных мемуаров на занятиях РКИ в военном вузе.

Ключевые слова: мемуарный текст, средство обучения чтению и говорению, страноведческий материал, коммуникативная и профессиональная компетенции.

Процесс обучения в военном вузе осуществляется в обстановке воинского режима, строгого уставного порядка, рассматриваемого как одно из условий и действенное средство обучения и воспитания иностранных военнослужащих. В перечисленных выше условиях и ограниченной сфере реального речевого общения проблема обучения иностранных военнослужащих (ИВС) таким видам речевой деятельности, как чтение и говорение имеет свои особенности, которые связаны с использованием средств обучения в учебном процессе. Мы предлагаем использовать в качестве средства обучения тексты военных мемуаров.

Актуальность собственно языкового материала иноязычного мемуарного текста для ИВС не вызывает сомнения. Мемуарный

текст по своим содержательным и смысловым характеристикам максимально полно ориентирован на личность военного обучающегося, на его предшествующий профессиональный и жизненный опыт. Текст военных мемуаров является значимым для ИВС в познавательном, профессионально-значимом и эмоциональном отношении, имеет личностный характер, обращение к нему возобновляется или может возобновляться в дискурсе данной языковой личности. Военная тематика мемуарных произведений, безусловно, стимулирует интерес ИВС к оригинальным мемуарным текстам, а следовательно, к изучению русского языка, выполняя таким образом побудительно-мотивационную функцию.

Мемуарный текст является источником значительной страноведческой информации, позволяет иностранным обучающимся получить историко-культурную и историко-военную информацию о жизни России. Страноведческий потенциал мемуарного текста создаётся всем богатством содержательного плана: единством тематики, проблематики и идейно-эмоциональной оценки. Содержательный план мемуарного текста позволяет осуществлять воспитательное воздействие на обучающихся.

Мемуарный текст обладает обучающим и общеобразовательным потенциалом. Он способствует осуществлению общеобразовательных и практических целей изучения русского языка как иностранного, развитию разных видов речевой деятельности, то есть обращение к мемуарным текстам в иноязычной военной аудитории носит прикладной характер. Мемуарный текст служит преподавателю учебным материалом при обучении различным видам речевой деятельности, прежде всего чтению и говорению. Следовательно, мемуарный текст обладает познавательной, коммуникативно-практической и воспитательной ценностью, что делает его уникальным учебным материалом.

При отборе мемуарного текста необходимо учитывать прежде всего языковую, страноведческую и профессиональную компетенции ИВС. Выбирать для работы следует те фрагменты (главы) из мемуарного произведения, в которых заключен лингвистически и коммуникативно значимый потенциал. Так, на Первом сертификационном уровне (уровне В1) наиболее целесообразно использо-

вать мемуарный текст из книги Г. К. Жукова «Воспоминания и размышления» (о битве под Москвой, неадаптированный текст). Также мы рекомендуем мемуарные тексты из книги «Записки командующего фронтом» И. С. Конева (о Львовско-Сандомирской операции) и из книги «Солдатский долг» К. К. Рокоссовского (об операции «Багратион»). В группах с хорошими фоновыми знаниями интересно проходит работа по текстам из книги Г. К. Жукова «Воспоминания и размышления» и из книги К. К. Рокоссовского «Солдатский долг» (об операции «Багратион»). Разные взгляды на одну и ту же операцию способствуют развитию спонтанной неподготовленной монологической речи обучающихся, позволяют высказать свою собственную точку зрения и аргументировать ее.

Предлагаемое нами расположение мемуарных текстов, апробированное на практике, позволяет дать наиболее полное представление ИВС о российских полководцах и военачальниках периода Второй мировой войны, их месте и роли в развитии российского и мирового военного искусства, вызвать интерес и желание у обучающихся самостоятельно познакомиться с оригинальными мемуарными текстами, читать их и другую русскую литературу в будущем.

Приведем пример из нашего опыта работы. Работу над мемуарным текстом мы начинаем с небольшого комментария о военачальнике. Этот материал взят из Советской Военной Энциклопедии. Данный текст в зависимости от уровня языковой подготовки группы можно использовать как для ознакомительного чтения, так и для аудирования. Далее следует система притекстовых и предтекстовых заданий, направленных на снятие языковых и смысловых трудностей понимания текста, а также на формирование навыков и умений в указанном виде речевой деятельности.

Вся система предтекстовых заданий нацелена на стимулирование интереса к изучаемому мемуарному тексту и на облегчение процесса восприятия и понимания его. Предтекстовые задания направлены на устранение смысловых и языковых трудностей понимания мемуарного текста и одновременно на развитие навыков и умений чтения, выработку стратегий понимания. Поэтому предтекстовые задания достаточно разнообразны. На этом этапе также возможно использование средств наглядности, портретов, прослушивание

живой речи авторов мемуаров с помощью мультимедийного проектора. Но на этот вид работы должно уходить минимум времени. Основное внимание уделяется лексико-грамматической работе. Вся лексическая работа строится с учетом: а) расширения и углубления страноведческой лексики, которой владеют ИВС; б) обобщения и систематизации их страноведческих знаний; в) совершенствования умений извлечения этносоциокультурной информации из языковых форм, г) знакомства обучающихся со средствами художественной образности для развития и совершенствования умений чтения. С этой целью в предтекстовые задания выносятся слова и словосочетания, актуальные для понимания мемуарного текста и не встречавшиеся ранее в языковой практике обучающихся или представленные в мемуарном тексте в новом значении, а также теми явлениями синтаксиса и морфологии, которые представляют трудность вследствие усложненности или малоупотребительности. Работа над лексикой в предтекстовых заданиях проходит с установкой на то, чтобы обучающиеся узнали и поняли значение слов и словосочетаний, встретив их в мемуарном тексте. И только после этого обучающиеся читают предлагаемый неадаптированный мемуарный текст.

Далее следует система послетекстовых заданий, цель которой — развитие устной речи ИВС на материале прочитанного мемуарного текста. Задания представлены упражнениями обучающего характера, направленными на проверку глубины понимания содержания мемуарного текста, и заданиями с элементами ролевых игр, дающими возможность творческой интерпретации информации, заключенной в мемуарном тексте. Такую возможность дают карты-схемы, включенные мемуаристами в произведения. Можно сказать, что карты-схемы выступают как посредник при общении автора и читателя. Поэтому целесообразно в систему послетекстовых заданий включать такие:

1. Используя схему, расскажите о (контрнаступлении советских войск под Москвой).
2. Докажите, что в данных условиях командование приняло единственно верное решение.

3. Используя схему, проведите Военный совет (фронта).
4. Используя схему, прокомментируйте слова И. Сталина: «Вы уверены, что мы удержим Москву? Я спрашиваю вас это с болью в душе».

Подобные задания не только внесут оживление, но и создадут атмосферу доверия и желание высказать свои мысли по прочитанному мемуарному тексту, а использование мультимедийных технологий делает работу над мемуарным текстом яркой и запоминающейся.

Итоговое занятие можно провести как «круглый стол», вынеся для обсуждения проблематику текста, или на сравнении фильма и мемуарного произведения провести урок-обобщение.

Все этапы работы над мемуарным текстом взаимосвязаны. Предлагаемый нами методический аппарат универсален. Допустима вариативность наполнения его компонентов в зависимости от конкретных условий, формы обучения, национальных и индивидуальных особенностей обучающихся. В целом методический аппарат к мемуарному тексту нацелен на развитие и совершенствование навыков монологической речи (в том числе и в рамках диалога), направлен на развитие языковой, профессиональной, страноведческой, литературоведческой и коммуникативной компетенций обучающихся.

Воителева Татьяна Михайловна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета

ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СПО

Аннотация

Статья посвящена характеристике основных аспектов изучения русского языка в профессиональных образовательных организациях СПО на основе реализации положений ФГОС и Концепции преподавания русского языка и литературы. Курс русского языка в профессиональных образовательных организациях СПО строится на базе основного общего образования, имеет свои особенности в зависимости от профиля профессионального образования, что выражается в разном объеме содержания обучения, характере практических занятий, видов внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, языковая личность, цели обучения, личностно ориентированное обучение, текстоцентрический принцип, предметные компетенции.

В национальном образовании в наши дни провозглашен приоритет общечеловеческих ценностей, что, бесспорно, помогает формировать и развивать языковую личность. Языковая личность формируется на протяжении всего обучения, и прежде всего в процессе изучения родного языка как источника развития духовных способностей обучающихся. «Языковая личность — вот та сквозная идея, которая пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка». [Караулов, с. 3] Владение русским языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации являются теми характеристиками личности, которые во многом определяют достижения выпускников

практически во всех областях жизни, способствуют их социальной адаптации к изменяющимся условиям современного мира.

В России как многонациональном государстве русский язык является языком межнационального общения, языком культуры, образования и науки. Как учебный предмет русский язык в системе образования РФ имеет особую значимость. Он направлен на освоение общекультурных навыков чтения и письма, выражения себя в слове, а также на развитие эмоциональной сферы личности, ее воображения и образного мышления; выступает средством нравственной, эстетической и коммуникативной культуры обучающихся, влияя на качество усвоения других учебных дисциплин. Через русский язык происходит передача от поколения к поколению нравственных и эстетических традиций русской и мировой культуры, осуществляется духовно-нравственное и гражданское воспитание личности. [Концепция преподавания русского языка и литературы] Цели и задачи изучения предмета, которые определяются с учетом социального заказа, уровня развития методической науки, конкретизируют вышеназванные утверждения.

Изучение русского языка в профессиональных образовательных организациях СПО, реализующих образовательную программу среднего общего образования в пределах освоения ОПОП СПО на базе основного общего образования, имеет свои особенности в зависимости от профиля профессионального образования. Это выражается через объем содержания обучения, количество часов, выделяемых на изучение отдельных тем программы, глубину их освоения студентами, через характер практических занятий, виды внеаудиторной самостоятельной работы студентов. В учебных планах профессиональных образовательных организаций СПО русский язык входит в состав общих общеобразовательных учебных дисциплин, формируемых из обязательных предметных областей ФГОС среднего общего образования, для профессий СПО или специальностей СПО соответствующего профиля профессионального образования. Как дисциплина, формирующая языковую личность, русский язык рассматривается в единстве всех разделов лингвистики и коммуникативной направленности его изучения.

Основой изучения русского языка в профессиональных образовательных организациях СПО на базовом уровне является Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, в котором, как известно, провозглашен приоритет системно-деятельностного подхода, нацеливающего на овладение системой метапредметных и предметных знаний, умений и навыков в процессе интенсивной учебной деятельности, что возможно на основе личностно ориентированного обучения, которое обеспечивает формирование и развитие ключевых компетентностей обучающихся: информационных, коммуникативных, познавательных, социальных, личностных, а также предметных компетенций (языковой, лингвистической, коммуникативной, культуроведческой) [ФГОС].

Целью личностно ориентированного обучения является создание условий для формирования активной деятельности личности, реализации ее интересов и прав, выявления и развития способностей каждого обучающегося. Таким образом, личностно ориентированное обучение направлено на развитие креативности обучающегося, раскрытие его возможностей, становление самосознания и самореализации. Оно обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, развивает их абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности [Воителева]. Данные утверждения полностью соответствуют Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации.

Основные цели освоения курса «Русский язык» в профессиональных образовательных организациях СПО:

- совершенствование общеучебных умений и навыков обучающихся: языковых, речемыслительных, орфографических, пунктуационных, стилистических;
- формирование функциональной грамотности и всех видов компетенций: лингвистической (языковедческой), коммуникативной, культуроведческой;
- совершенствование умений обучающихся осмысливать закономерности языка, правильно, стилистически верно

использовать языковые единицы в устной и письменной речи в разных речевых ситуациях;

- дальнейшее развитие и совершенствование способности и готовности к речевому взаимодействию и социальной адаптации; готовности к трудовой деятельности, осознанному выбору профессии; навыков самоорганизации и саморазвития; информационных умений и навыков [Примерная основная образовательная программа среднего общего образования].

В целях подготовки обучающихся к будущей профессиональной деятельности при изучении учебного предмета «Русский язык» особое внимание уделяется формированию способности обучающихся соблюдать культуру научного и делового общения как в письменной, так и в устной форме.

Введение в программу по русскому языку понятия *текст* обусловило изменение акцентов в языковом образовании и перенесение их на *речевое развитие* — важнейшую составную часть реализации лично-ориентированного обучения и неотъемлемую часть гуманитарного образования. Текст в курсе русского языка рассматривается как процесс и результат речевой деятельности, как дидактическая единица, средство формирования всех видов предметных компетенций. Это основа создания речевой среды с высоким развивающим потенциалом.

Текст используется, во-первых, для ознакомления с особенностями функционирования языковых единиц, во-вторых, для обучения студентов осознанно и целесообразно отбирать языковые средства при оформлении связного высказывания. Исследование текста, методы и приемы работы с ним в значительной мере позволяют расширить и углубить содержание русского языка за счет включения сведений о четырех видах речевой деятельности, поскольку от степени сформированности речемыслительных умений зависят и процессы обучения по другим дисциплинам, и результаты этих процессов, а также развитие личности в целом. Особое внимание в работе с текстом уделяется выразительному чтению, формирующему чувство языка, как показателю осмысленного отношения к тексту.

На основе исследования закономерностей русского языка, проявляющихся в тексте, учащимся становятся понятны стилистические особенности языковых единиц, необходимость и целесообразность употребления нормированного языка. Таким образом, формируется теоретическая база для создания собственных высказываний (устных и письменных) и тренировки умений осуществлять все виды речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма. Запоминая готовые речевые модели, студенты учатся употреблять их в собственной речи. Такое обучение способствует сознательному, осмысленному отношению к системе языка, его нормам и категориям, правилам выбора нужной языковой единицы, это путь от речевой деятельности к осмыслению и анализу языковых единиц в единстве их значения, формы и функции, необходимых для решения коммуникативных, познавательных и воспитательных задач [Купалова].

Реализация содержания учебной дисциплины «Русский язык» в системе СПО предполагает соблюдение принципа строгой преемственности по отношению к содержанию на ступени основного общего образования. В то же время курс русского языка в профессиональных образовательных организациях СПО обладает самостоятельностью и цельностью.

При освоении профессий СПО и специальностей СПО технического естественнонаучного, социально-экономического профилей профессионального образования русский язык изучается на базовом уровне ФГОС среднего общего образования, при освоении специальностей СПО гуманитарного профиля профессионального образования русский язык изучается более углубленно, как профильная учебная дисциплина, учитывающая специфику осваиваемых профессий или специальностей.

При изучении русского языка на базовом уровне решаются задачи, связанные с формированием общей культуры, развития, воспитания и социализации личности. Изучение русского языка как профильной учебной дисциплины предполагает обеспечить более высокий уровень языковой подготовки обучающихся. Усилена речевая направленность примерного содержания, что проявляется в увеличении часов на разделы «Язык и речь», «Функциональные

стили» и др., а также в увеличении доли самостоятельной работы обучающихся и различных форм творческой деятельности (подготовки и защиты рефератов, индивидуальных проектов и др.). При углубленном изучении русского языка у студентов формируются умения и навыки анализа коммуникативных характеристик речи, расширяются знания по культуре речи. С этих позиций большое значение придается анализу единиц языка в речи, использованию их в соответствии с речевой ситуацией и коммуникативной целесообразностью, подробно рассматриваются явления лексической и грамматической синонимии, изобразительно-выразительные средства языка, речеведческие понятия и др.

Независимо от уровня освоения программы курса содержание учебной дисциплины «Русский язык» ориентировано на синтез языкового, речемыслительного и духовного развития студентов, включает перечень лингвистических понятий, обозначающих языковые и речевые явления, указывает на особенности функционирования этих явлений и называет основные виды учебной деятельности, которые отрабатываются в процессе изучения данных понятий. Таким образом, создаются условия для успешной реализации деятельностного подхода к изучению русского языка.

Литература

1. Воителева Т. М. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Русский язык» для профессиональных образовательных организаций. М.: ИЦ «Академия», 2016.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 2003. С. 3.
3. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации М., 2016. URL: government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf
4. Купалова А. Ю. Основы функционального подхода к изучению синтаксиса русского (родного) языка в школе: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. М., 1991.
5. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования 2016/ URL: metodist.lbz.ru/docs/ps016.pdf
6. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL.: edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf

Дунев Алексей Иванович

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ШКОЛЬНАЯ ГРАММАТИКА (К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ТЕРМИНА)

Аннотация

В статье анализируются особенности понимания термина «школьная грамматика». Противопоставление школьной грамматики научной – одно из ключевых свойств рассматриваемого понятия. Отказ от оценочности в определении школьной грамматики как методического термина необходим для его актуального использования в современных методических работах.

Ключевые слова: обучение русскому языку; школьная грамматика; научная грамматика; школьный учебник; терминосистема методики.

Афористичное высказывание А. М. Пешковского поднимает проблему противопоставления школьной и научной грамматик: «Школьная разновидность грамматики не только школьна, но и ненаучна» [Пешковский 2007, с. 61]. В высказывании выдающегося ученого и методиста ощущается обвинение школьного преподавания русского языка. В современном педагогическом дискурсе использование и определение термина «школьная грамматика» также вызывает много вопросов.

В истории отечественной лингвистики и методики преподавания русского языка установилось противопоставление грамматики научной и школьной. В такой оппозиции школьная грамматика оказывается вторичной и как бы не-научной.

Многие ученые считают, что не должно быть двух разных грамматик: одна для вузов и академий — другая для детей. Школьная лингвистическая теория не должна противоречить современным научным представлениям. Разрыв между грамматикой школьной и научной был максимально сокращен в первой половине прошло-

го века, чему в большой мере способствовали работы таких учёных, как А. М. Пешковский, Д. Н. Ушаков, Л. В. Щерба и др.

Но в начале XXI века оппозиция научной и школьной по отношению к грамматике обострилась. В последние годы все больше претензий предъявляют к изложению лингвистической теории в учебниках для общеобразовательных учреждений. Все острее стоит вопрос о несоответствии научных представлений о языке, его устройстве и преподавании русского языка в общеобразовательных учреждениях. Не может такого быть, чтобы в школе изучали одну грамматику, а в высшем учебном заведении совсем другую. В этом нет никакого смысла.

Статью «Синтаксис в школе» А. М. Пешковский начинает словами: «Положение учителя русского языка по отношению к грамматической части его педагогической работы становится в последнее время год из году всё затруднительнее и затруднительнее» [Пешковский 1925, с. 76]. Именно учитель оказывается заложником ситуации, при которой в школьных учебниках и пособиях описываются лингвистические представления, считавшиеся научными сто лет назад. Современная методическая наука очень медленно с большим трудом обрабатывает новейшие достижения русистики. В школьных учебниках русского языка пока еще робко эпизодически появляются такие понятия, освоенные отечественной лингвистикой в XX веке, как: языковая картина мира; концепт; речевая ситуация и многие другие. Их использование в школьном курсе русского языке крайне мало и эпизодично. Однако большая часть научных открытий, сделанных в прошлом веке, еще ждет своей методической адаптации.

Термин «школьная грамматика» давно и прочно вошел в методический аппарат. Следует рассмотреть основные компоненты этого неоднозначно воспринимаемого понятия.

Грамматика традиционно понимается как область лингвистических исследований, связанных с представлением о строе языка. «Термин „грамматика“, — писал В. В. Виноградов, — употребляется в двух значениях: и как учение о строе языка, и как синоним выражения „строй языка“» [Виноградов 1947, с. 4]. В узком, «школьном»,

понимании грамматика — это раздел языкознания, включающий в себя морфологию и синтаксис. В сочетании с определениями научная и школьная термин «грамматика» может пониматься только как способ представления, система описания языкового строя.

Дело в том, что развитие науки есть изменение способов представлений уже известных, изученных и описанных явлений. И здесь обостряется противоречие лингвистики и методики преподавания. Языкознание постоянно стремится к новым аспектам и ракурсам исследования объекта изучения, в результате чего появляется динамичное, разноплановое и противоречивое описание языка. Под противоречивостью описания языковой системы подразумевается, что в одно и то же время в науке могут сосуществовать разные и несовместимые научные взгляды на внутреннее устройство языка.

Методическая наука в качестве основной имеет задачу зафиксировать и закрепить в учебниках и пособиях единообразные и непротиворечивые способы описания языковых явлений и фактов.

В отличие от грамматики научной, школьная считается упрощенной, неполной и неаргументированной. Упрощенность связывается с доступностью изложения сложного для детского восприятия материала. Неполнота проявляется в исключении ряда грамматических тем из школьного курса русского языка. Неаргументированность теоретических положений кроется в описании системы языка без сложной системы доказательств.

Еще одна черта школьной грамматики — избирательность лингвистического материала. Например, в школьном курсе русского языка традиционно отсутствуют морфологические темы: «Склонение прилагательных»; «Залог глаголов» (хотя залог причастий изучается); «Категория состояния»; «Модальные слова». Есть темы, предполагающие выбор одного из возможных решений. Например: квалификация формообразующего аффикса инфинитива; квалификация грамматического статуса причастий и деепричастий; принципы морфемного разбора.

Школьные представления о грамматической системе языка являются препятствием к тому, чтобы пересмотреть языковое устройство в вузовской программе. Например, внесение в школьную про-

грамму продуктивных идей функциональной и коммуникативной грамматик на данном этапе развития методической науки не представляется возможным, несмотря на то, что методика обучения РКИ активно эксплуатирует достижения современной лингвистической науки. Так, рассмотрение языковых явлений и фактов не только от формы к значению и смыслу, но и от смысла к форме становится одной из основных идей в построении грамматики активного типа при изучении иностранных языков. Получается, что отечественная методическая традиция изучения грамматической системы русского как родного препятствует изменению взглядов на язык.

Современные лингвисты единодушны в том, что грамматика живых и мертвых языков должна преподаваться по-разному. В современном школьном обучении русскому языку очень многое сохранилось от способов обучения грамматике мертвых языков (латинского, древнегреческого). В школьной практике учитель всё чаще отказывается от схоластического заучивания склонений и спряжений. Важным оказывается и языковой материал, используемый в учебнике родного языка. Отсутствие противопоставления текстов XIX, XX и XXI века, с одной стороны, создает у школьников иллюзию постоянства, неизменности языка, а с другой — ощущение нереальности, несовременности материала (так не говорят по-русски).

Алексей Алексеевич Леонтьев, оценивая современную для него тенденцию изучения языковой системы в школе, в книге «Язык, речь, речевая деятельность», впервые опубликованной в 1968 г., пишет о том, что «ориентация на речевую деятельность обуславливает необходимость несовпадения «школьной» и «научной» грамматики, которая, в отличие от «школьной», связана с максимальной экспликацией методических приемов и максимальной детализацией; для школьной грамматики это было бы не только не нужно, но, пожалуй, и вредно» [Леонтьев 2007, с. 167].

В современной практике изучения языка и в вузе, и в школе грамматика используется как способ понимания текста. Наиболее продуктивный способ изучения грамматического устройства языка — это изучение текстов, как с точки зрения их понимания, так и с точки зрения создания. В отличие от XX века эффективным является совмещение подходов от формы к смыслу, и от смысла

96

к форме. В школьный курс пока стихийно, но в этом появляется всё больше осмысленности, проникает грамматика говорящего с опорой на традиционный подход, представляющий грамматику слушающего.

Сравните задания, предлагаемые к одному и тому же тексту.

1. Найдите в тексте формы настоящего времени несовершенного вида.
2. Объясните, для чего в тексте используются формы настоящего времени несовершенного вида.

Грамматика в обучении языку должна представляться как система, которая позволяет выявить закономерности и правила, выводимые из текстов.

Все перечисленные вопросы современной методики преподавания русского языка как родного в большей или меньшей степени связаны с проблемой определения термина «школьная грамматика».

Как результат представленных размышлений можно предложить несколько дефиниций термина, различающихся: 1) способом представления; 2) оценкой по отношению к понятию.

1. Школьная грамматика — упрощенное, неполное и слабо аргументированное описание языковой системы, созданное для обучения школьников основным лингвистическим компетенциям. В этом определении присутствует негативная оценочность («упрощенность», «слабо аргументированное»), препятствующая терминологизации этой дефиниции.
2. Школьная грамматика — концепция представления языка, отличная от научной в подходе к объёму материала и объяснению явлений, фактов и закономерностей языка. Главная идея, реализованная в данном описании термина, — противопоставление школьной и научной грамматики.
3. Школьная грамматика — это система упражнений и заданий, позволяющих представить и изучить закономерности и правила языкового строя, выводимые из текстов

В определении актуализирован практический характер школьной грамматики.

4. Школьная грамматика — методически обработанное, адаптированное к возрастным и психологическим особенностям восприятия школьниками, а также доступно изложенное учение о внутреннем устройстве языка, предназначенное для обучения школьников основам языкознания. Дефиниция термина должна представлять объективное, безоценочное, полное и достоверное описание явления. Прикладной характер методики как научной области, обращенной к практике преподавания, обуславливает связь методического термина с лингвистическим.

Таким образом, осмысление и упорядочение дефиниций понятия «школьная грамматика» ведет к появлению новых форм описания устройства языка для учебных целей. Методический путь предполагает отказ от оценочности в определении термина и решение спорных вопросов с помощью строго научной аргументации, отвечающей современным лингвистическим представлениям.

Литература

1. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М., Л.: Гос. уч.-пед. изд-во министерства просвещения РСФСР, 1947.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд. 4-е, стереотип. М.: КомКнига, 2007. 216 с.
3. Пешковский А. М. Сборник статей. Методика родного языка, лингвистика, стилистика, поэтика. Л.-М.: Гос. изд-во, 1925. 204 с.
4. Пешковский А. М. Школьная и научная грамматика. Опыт применения научно-грамматических принципов в школьной практике // Пешковский А. М. Лингвистика. Поэтика. Стилистика. М.: Высшая школа, 2007. С. 61–72.

Климочкина Ирина Михайловна

*Учитель русского языка и литературы Петрозаводского
Президентского кадетского училища*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В данной статье представлены формы и методы и обучения на уроках русского языка и литературы, цель которых — создание условий для развития мышления, творческого воображения, речи обучающихся. Задача данной статьи — показать, как выбор учителем образовательных технологий решает цели современного урока.

В статье представлены фрагменты проблемно-диалогического метода обучения, технологии РКМ, игровых приемов на уроке, технологии творческих мастерских, технологии концептов.

Приводя примеры данных технологий на уроках русского языка и литературы, автор приходит к выводу, что результатом данных уроков становится прочувствованное восприятие обучающимися текстов литературных произведений, воспитание любви к родному языку и литературе, стремление к самопознанию и саморазвитию.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, образовательная технология, проблемно-диалогическое обучение, критическое мышление, концепт.

Одна из особенностей ФГОС нового поколения — реализация системно-деятельностного подхода в преподавании. При таком подходе основной задачей является развитие у обучающихся самостоятельного приобретения и усвоения знаний, решения актуальных проблем. Для этого необходимо формировать у учащихся способы деятельности, как на уроках, так и при решении проблем в жизненных ситуациях. Процесс обучения планируется, организуется, координируется учителем как результат его совместной деятельности с учащимися в соответствии с программой обучения, опытом, познавательными интересами ребят.

Для решения данных задач необходимо создать на уроке условия для развития мышления, творческого воображения, речи обучающихся. Основные цели модернизации образования — формирование познавательных, регулятивных, личностных, коммуникативных, метапредметных универсальных учебных действий — направлены на системное развитие личности.

А для этого необходимо применение педагогом на уроках русского языка и литературы разнообразных форм и методов обучения, так как «разнообразие — добрый знак хорошего преподавания», по мнению Ф. И. Буслаева.

Задача данной статьи — показать, как выбор образовательных технологий учителем решает цели современного урока.

Современный урок русского языка и литературы, направленный на формирование метапредметных и личностных результатов, — это проблемно-диалогический урок.

Что же составляет сущность проблемного урока? В первую очередь данный урок обеспечивает творческое усвоение знаний. Это значит, что ученик на уроке проходит четыре звена научного творчества: постановку проблемы и поиск решения — на этапе введения знаний; выражение решения и реализацию продукта — на этапе воспроизведения (проговаривания) знаний. При этом в отличие от научного творчества, ученик формулирует учебную проблему, открывает субъективное новое знание и выражает его в простых формах.

Проблемный диалог, на мой взгляд, продуктивен особенно на уроке-открытии новых знаний. Например, на уроке по корням с чередованием, постановка проблемы была осуществлена так:

Прочитайте слова на доске, выделите корни. Какие из них являются однокоренными? Коса (девочки), косьба, коснуться, касаться (*касаться и коснуться*).

Какие это корни? (*чередующиеся; дети уже изучали чередующиеся корни гор-гар, зор-зар*).

Какой вопрос возникает? (*Почему в одном пишется буква «а», а в другом — «о»*).

Не менее продуктивна технология развития критического мышления и её формы на уроке.

Главная привлекательность технологии РКМ, на мой взгляд, заключается в том, что в ней практически отсутствуют интуитивные варианты поиска решения, а основной упор перенесён на осознанные операции мышления. Критическое мышление — это точка опоры для человека, это естественный способ взаимодействия с идеями и информацией.

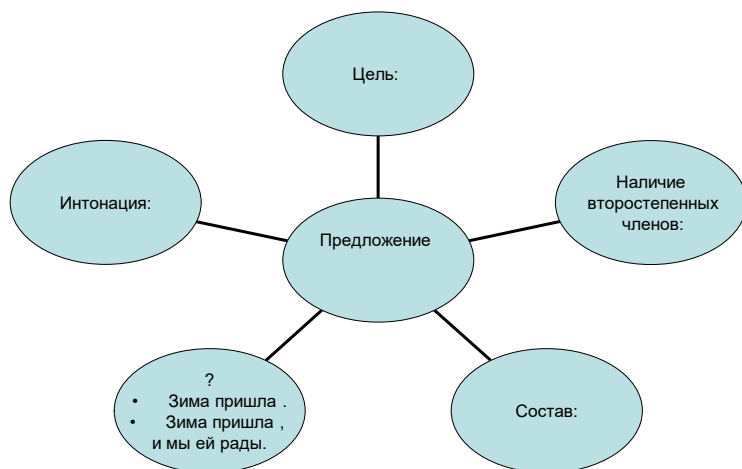
Изучение новой темы, как правило, базируется на уже имеющихся у обучающихся знаниях. В связи с этим вместо традиционных вопросов, позволяющих выявить, что помнят ребята по данной теме, предлагаю приём «*инсерт*». Во время самостоятельного знакомства с теоретическим материалом (обычно параграфом учебника) учащиеся делают на полях пометки: «V» — знаю; «+» — новое для меня; «-» — думал иначе; «?» — не понял, есть вопросы.

Затем результаты этой работы обсуждаются всеми учениками. Этот приём помогает устранить пробелы в знаниях учащихся. Очень важно, чтобы учащиеся задавали вопросы, замечая некоторые противоречия в сложившейся для них системе знаний. Так, изучая тему «Союз» в 7 классе, ребята делают «открытие» для себя: в сложноподчинённых предложениях союзы делятся на разные группы; некоторые союзы (например, что, как) могут быть как союзами, так и относительными местоимениями.

Очень важное умение — компактно представлять изученный (в классе либо дома) материал. Развивать это умение помогает приём «*кластеры*», который представляет собой выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определённом порядке в виде грозди. Система кластеров охватывает большее количество информации, чем вы бы могли получить при обычной письменной работе. Использую приём «*кластеры*» и на стадии вызова: перед обобщающим повторением темы «Части речи» предлагаю своим ученикам вспомнить самостоятельные части речи и сгруппировать их по морфологическим особенностям (склоняемые, спрягаемые, неизменяемые); и на стадии рефлексии (как итог знакомства с каким-либо разделом языка: составьте кластеры «Типы сказуемых»,

«Частицы», «Звуки речи»); и как способ проверки домашней работы с теоретическим материалом. Например, в 5 и 8 классе по теме «Характеристика предложений».

Заполни кластер



Нетрадиционным началом урока может стать приём «*верные — неверные утверждения*» (или «Верите ли вы?»). Учащимся предлагаются утверждения, с которыми они работают дважды: до чтения текста параграфа и после знакомства с ним. Полученные результаты совместно обсуждаются. Такая работа позволяет обучающимся, встречаясь с любой информацией, рассматривать её вдумчиво, критически, делать выводы о точности и ценности данной информации. Например, в 5 классе при изучении темы «Глагол»: на доске написаны верные и неверные утверждения. Ваша задача: прочитать высказывания и, если оно является верным, то ставьте знак «+», а если неверным, то знак «—»:

1. Глагол — это часть речи, которая обозначает признак предмета и отвечает на вопросы: «Что делает?» и «Что сделает?»

2. Глаголы II спряжения 2 лица имеют окончания «-ишь», «-ите».
3. В глаголах гон..т, сине..т, люб..т, перевод..т пишется окончание «-ит».
4. Изменение глаголов по лицам и числам называется склонением.
5. Глаголы несовершенного вида обозначают законченность действия.
6. Глагол «делится» является возвратным глаголом.

На стадии рефлексии интересен приём, позволяющий высказать свою точку зрения на ту или иную тему урока, «синквейн» — стихотворение из пяти строк, которое строится по правилам:

1. В первой строке тема называется одним словом (обычно существительным).
2. Вторая строка — это описание темы в двух словах (двумя прилагательными).
3. Третья строка — это описание действия в рамках этой темы тремя словами
4. Четвёртая строка — это фраза из четырёх слов, показывающая отношение к теме.
5. Последняя строка — это синоним из одного слова (или словосочетание), который повторяет суть темы.

Например, на уроке по изучению темы «Существительное» (данный урок был проведён накануне 8 марта) пятиклассники, подводя итог урока, написали синквейны о маме.

*«Мама
добрая, красивая,
заботится, переживает, волнуется.
Самый любимый человек.
Радость»*

Для развития интереса к изучению русского языка прибегаю на уроках к игровым технологиям, например, упражнению «Звуковое зеркало». В начале урока (и не только в 5 классе при повторении темы «Фонетика», но и в 6–9 классах) предлагаю слова, к которым нужно подобрать конвергенты (слова, которые состоят из таких же звуков, но взятых в обратном порядке («фон» — «нов»; «сорт — трос»; «лещ — щель»; «шёл — лож» (р. п., мн. ч. существительного ложа / ложь)). Даю задания, связанные с межуровневыми языковыми связями. Тренируются знания фонетики, словообразования, морфологии. Например, дана транскрипция слова: (лук) — ученики записывают три разных существительных, отвечающих данной транскрипции: лук — растение, лук — оружие и луг и выполняют морфологический разбор данных слов. Или более трудные омонимы: пицали — глагол, пицали — существительное (устар.), пицца ли (сущ. + частица).

Задание «Сколько слов живёт в слове»: убирая по одной букве (звуку) в слове, получаем новое слово. Это упражнение в игровой форме позволяет вспомнить понятия: семантика слова, синонимы, омонимы; кроме этого задания целесообразен морфологический анализ данных слов (например : мимоза — сущ., мимоз – р. п. сущ., мимом — предлог, мимом — наречие, мимом — сущ., мимом — сущ., и — союз, и — частица) Все данные игровые задания формируют одну важную мысль: язык — система, необходимо при изучении отдельных разделов курса языка формировать у детей целостное представление о языке, где всё взаимосвязано. Причём формировать эти знания не назидательно, а в свойственной детям игровой форме, решая важные и непростые аналитические задачи.

Здоровьесберегающие технологии и дифференцированное обучение берегут психологическое и физическое здоровье школьника. Выполняя задание по своим силам, обучающийся чувствует себя защищённым. Например, на уроке «Разносклоняемые существительные» предлагаю первой группе вставить суффиксы и окончания в существительные, используя правило: «Гореть синим пламе__, под брем__нем забот, без роду и плем__н__, до поры до врем__н__, со врем__н царя Гороха, называть вещи своими им__нами, в кои-то врем__на.

Задание для второй группы: «Поставьте вместо точек разносклоняемые существительные в нужном падеже, подходящие по смыслу: «1. Потерянного ... не воротишь. 2. Большого ... не задумает. 3. Нет тяжелее ..., чем безделье. 4. Обратный ... всегда кажется короче. 5. Доброе ... лучше богатства. Для справок: (бремя, время, имя, путь, пламя)».

Третьей группе: написать мини-сочинение по цитате урока: «Память — преодоление времени» (Д. С. Лихачев).

Обязательными атрибутами урока считаю физкультминутку, смену видов деятельности (от 4 до 7 за урок). В канву урока ввожу тексты, пропагандирующие спорт, здоровый образ жизни, пословицы (особенно при изучении темы «Числительные»). Приёмы и методы работы по данной теме были представлены мною педагогическому сообществу на семинаре «Здоровьесберегающие технологии» в январе 2016 года.

Безусловно, обойтись без применения на уроках, во внеурочной деятельности информационно-коммуникационных технологий невозможно. Поэтому использую презентации, аудио, видео, программы и составляю свои презентации к урокам для создания эмоционального настроя, снятия психологического напряжения детей (они являются активными участниками в подготовке к урокам, создавая прекрасные презентации, схемы, наглядные материалы уже к концу 5 класса). Использование тестовых программ на уроке позволяет сократить время на решение и проверку, позволяет больше поработать над ошибками.

Особое слово хочу сказать об уроках развития речи — уроках творчества. На таком уроке должна проявиться индивидуальность каждого ученика, должны развиваться его творческие способности, любознательность. По-моему, развитие речи — главная задача уроков русского языка в средней школе, поэтому требуется постоянная и систематическая работа в этом направлении. Речь — это сложнейшая человеческая деятельность, причем, творческая деятельность, включающая в себя умение наблюдать, мыслить, фантазировать, а также слушать и слышать.

На уроках языка и литературы использую элементы технологии «творческая мастерская», с которой познакомилась ещё в 90-е годы) и провожу мастерские письма. Участники мастерской на данных занятиях открывают для себя слово, у детей возникает интерес к русскому языку, развивается ассоциативное мышление, что способствует глубокому пониманию художественного творчества, поэзии, вырабатывается навык собственного «письма».

Работать по данной технологии начала в 5 классе в процессе изучения темы «Лексика», после знакомства детей с текстом К. Г. Паустовского «Золотая роза»: «Каждая минута, каждое брошенное невзначай слово и взгляд, каждая глубокая или шутовская мысль, каждое незаметное движение человеческого сердца, так же как и летучий пух тополя или огонь звезды в ночной луже, — всё это крупинки золотой пыли. Мы литераторы, извлекаем их десятилетиями, эти миллионы песчинок, собираем незаметно для самих себя, превращаем в сплав и потом выковываем из этого сплава свою «золотую розу» — повесть, роман или поэму» [Паустовский, с. 487]. В 5–6 классах были разработаны и проведены уроки на тему: «Слова, которые не произносят громко», индукторами мастерских письма стали слова: «Подснежник», «Дождь», «Заря», «Детство» и др.

В результате работы с ассоциативным рядом слова, фонетическим, словообразовательным, семантическим уровнями слова, текстами писателей, знакомства с произведениями живописи, музыки, затем представления группе своих определений, мини-текстов, у обучающихся возникает своё целостное видение того или иного явления, что позволяет создать свой оригинальный текст.

Безусловно, творческие мастерские поощряют аналитическую и творческую деятельность, развивают доверительные отношения в коллективе, уважительное и радостное отношение к учителю и к учению, к труду и творчеству. Технология творческой мастерской способствует формированию культуроведческой компетентности школьников. В 2010 году познакомилась с работами Н. Л. Мишатиной (доцент филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук) и её программой «Технология освоения концептов русской культуры».

Выразить основную идею для себя и своих учеников технологии концептов могу так: «И долго буду тем любезен я народу, что чувства добрые я лирой пробуждал...» — бессмертные пушкинские строки. Чувства добрые!.. Кажется, в век XXI любую информацию, любой текст можно легко найти в Интернете. Но вот только добрые чувства таким образом извлечь нельзя. Их можно воспитать словом. И когда мои шестиклассники, даже самые шумные и неугомонные, вдруг внезапно замирают, благоговей, перед великими строчками человеческого гения, я понимаю, насколько мощно оружие филолога, человека, направляющего детей по пути к Слову. Эмоциональный отклик на прочитанное произведение, прочувствованное, выстраданное восприятие его, намного важнее заученных, не своих фраз из текстов сочинений Интернета. Воспитание любви к одной-единственной стране — Родине, к семье; к самому родному человеку на Земле — маме, к родному языку; к самому важному делу в жизни в дальнейшем начинается с добрых текстов в детстве, закрепляется добрыми делами в отрочестве и юности. Я верю в силу Великих слов!» Я. А. Коменский сказал когда-то, что «учитель должен думать о том, чтобы сначала сделать ученика пригодным для восприятия образования. Учитель, прежде чем образовывать ученика своими наставлениями, сначала должен пробуждать в ученике стремление к образованию, делать ученика, по крайней мере, годным к образованию» [Коменский]. Не объем знаний или количество информации, уложенное в голову ученика, является целью образования, а то, как он умеет управлять этой информацией: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни. Не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения. В меняющемся мире нам, педагогам, необходимо это учитывать, и в этом нам могут помочь (если это оправдано сверхзадачей урока) новые образовательные технологии.

Литература

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
2. Паустовский К. Г. Собрание сочинений в 6 т. Т. 2 М.: Государственное издательство художественной литературы. С. 487–699.

Раздел III

**Поиски и обретения
современной методики:
Литература**

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕКСТОВ УРАЛЬСКОГО ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА

Аннотация

В работе внимание уделено фольклорному тексту, поскольку фольклор, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксирует и передает от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны, архетипы. Материалом для анализа послужили страшилки, записанные во время фольклорной экспедиции учениками школы № 4 г. Асбеста. Рассмотрены сочетания разнокодовых знаков, создающие единый смысловой комплекс текста. Сделан вывод, что тексты уральского детского фольклора хранят черты самобытности и ментальности нации. Уральский фольклор представляет особый интерес, поскольку здесь наблюдается ассимиляция русской традиционной культуры и культуры аборигенного населения.

Ключевые слова: язык, культурный код нации, экспедиция «Лики многонационального Урала», лингвокультурология, текст и параметры культурного текста, детский фольклор, разнокодовые знаки, единый смысловой комплекс текста.

Лингвистика XXI века активно разрабатывает направление, в котором язык рассматривается как культурный код нации, а не просто орудие коммуникации и познания. Фундаментальные основы такого подхода были заложены трудами В. фон Гумбольдта, А. А. Потебни и других ученых. Например, В. фон Гумбольдт утверждал: «Границы языка моей нации означают границы моего мировоззрения». Язык не только отражает реальность, но и интерпретирует ее, создавая особую реальность, в которой живет человек, поэтому лингвистика, наука о языке, занимает авангардные методологические позиции в системе всякого гуманитарного знания и обойтись без ее помощи при изучении культуры невозможно. Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который спец-

ифичен и уникален, так как по-разному фиксирует мир и человека в нем.

Актуальность темы связана с активно разрабатываемым в последние годы лингвокультурологическим и этнолингвистическим направлениями языкового материала, что открывает перед лингвистами особое поле деятельности — возможность изучения способов выражения культурной информации, закодированной в языковых знаках. Исследование формирования и функционирования того или другого фольклорного текста наиболее полно может быть осуществлено при реализации именно лингвокультурологического подхода.

Объект исследования — тексты уральского детского фольклора (страшилки, дразнилки, считалки, мирилки).

Предмет исследования — лингвокультурологическое описание текстов уральского детского фольклора.

Цель — представить модель лингвокультурологического анализа текстов уральского детского фольклора.

Задачи:

- определить способы выявления культурной информации на основе текстов детского фольклора;
- представить анализ собранного в экспедиционных условиях материала по детскому фольклору Урала по разработанной модели;
- выявить актуальные представления современных школьников о традиционных жанрах детского фольклора (страшилке, считалке, мирилке и дразнилке);
- систематизировать опыт научно-исследовательской работы на базе школы № 4 г. Асбеста Свердловской области;
- представить методические рекомендации в помощь руководителям экспедиции «Лики многонационального Урала».

Научная новизна данного исследования состоит во введении в научный оборот нового, не описанного ранее материала, собранного участниками экспедиции «Лики многонационального Урала», а также в разработке комплексной модели его систематизации и анализа.

Теоретическая значимость исследования определяется созданием программы сбора фольклорного материала в условиях полиэтнической языковой среды, разработкой методических рекомендаций для организации экспедиционной деятельности школьников.

Детский фольклор собирался в течение трех лет (2014–2017 годы) на территории города Асбеста и Асбестовского района Свердловской области учащимися школы № 4 г. Асбеста под руководством педагога Бородиной Ольги Анатольевны. Сбор материалов проходил в рамках экспедиции «Лики многонационального Урала».

Методы сбора фольклорного материала:

1. тематическая беседа;
2. запись фольклорных текстов;
3. включенное наблюдение;
4. фиксация этнографического материала.

Методы, которыми исследовался материал:

- метод компонентного анализа (анализировались основные компоненты семантической структуры базовой лексики детских текстов);
- метод структурно-семантический (исследовался лексический, синтаксический уровень текстов);
- метод классификации (классификация страшилок);
- метод контекстуального анализа (анализ фабульных ходов);
- дискурсивный анализ (учитывалось когда, где, кем текст был написан, к кому обращен, по какому поводу, оценочные установки автора);
- методика доминантного анализа (для определения плана дальнейших поисков);
- методика сжатия конкорданса (для определения актуальной для фольклорного текста связи описываемого слова с другими словами этого текста);

- методика свободного и направленного ассоциативного эксперимента (для подтверждения или опровержения предполагаемых гипотез и выявления психологической реальности представлений современных школьников о традиционных жанрах детского фольклора).

Каждый из отмеченных подходов к языку как источнику объективной информации о ментальности носителей языка способствует расширению наших знаний и о языке, и о менталитете.

В работе собран новый фольклорный материал. Его лингвокультурологическое исследование обращено к области как духовной, так и материальной культуры, что обеспечивает возможность анализировать различные стереотипы сознания, представленные в языке.

Каждый язык по-своему членит мир, то есть имеет свой способ его концептуализации. Следовательно, каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность организует содержание своего высказывания в соответствии с этой картиной. Наиболее яркой языковой особенностью, в которой отражена культура народа, является идиоматика, закрепленная в устойчивых единицах: фразеологизмах и поговорках, метафорах и символах. В языке закрепляются мифологемы, архетипы, эталоны, стереотипы, обычаи, ритуалы, верования.

Истинными хранителями культуры являются тексты. Именно текст напрямую связан с культурой, так как он пронизан множеством культурных кодов, именно текст хранит информацию об истории, этнографии, национальной психологии, национальном поведении, то есть обо всем, что составляет содержание культуры. Текст — набор специфических сигналов, которые автоматически вызывают у читателя, воспитанного в традициях данной культуры, не только непосредственные ассоциации, но и большое количество косвенных. В свою очередь, правила построения текста зависят от контекста культуры, в котором он возникает.

Под текстом понимается «не последовательность написанных или произнесенных слов, а некая последовательность действий, и обращения к предметам, имеющим символический смысл, и свя-

занная с ними речевая последовательность» [Толстой]. Рассматривая, например, обряд таким текстом, выраженным семиотическим языком культуры, Н. И. Толстой выделяет в нем три формы, три кода или три стороны языка — вербальную (словесную — слова), реальную (предметную — предметы, вещи) и акциональную (действенную — действия) [Толстой].

Показателем культурной значимости текста является, таким образом, не только форма языкового знака, но и семантический потенциал ритуала, в который включен вербальный текст, что должно найти отражение в лексикографическом представлении культурного текста.

Наиболее существенные параметры культурного текста выделяются в учебном пособии Н. И. Коноваловой «Этносоциолингвистика»:

- соответствие традиции, выступающей в качестве «культурной памяти» этноса;
- устойчивость, которая проявляется в наборе символов, клишированных формулах, традиционных мотивах, значимых для данного этнокультурного пространства;
- вариативность, проявляющаяся в выборе лексического наполнения структур, в территориальной и временной изменчивости, в соотнесённости отдельных компонентов с разными символами и ситуациями, в возможности передачи одного и того же содержания разными средствами;
- комплексность в представлении культурной семантики средствами разных кодов [Коновалова, 2006].

Развитие лингвокультурологических исследований может быть плодотворно лишь при условии серьезного внимания к языку как к вербальному коду культуры и к языку как творцу культуры. В этой связи особое внимание должно быть уделено фольклорному тексту, поскольку фольклор, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксирует и передает от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны, архетипы.

Материалом для анализа послужили страшилки (65 текстов), записанные во время фольклорной экспедиции учениками школы № 4.

Исследование страшилок, на наш взгляд, является актуальным, так как этот жанр изучен в основном фольклористами, а в лингвистическом и психолингвистическом аспектах не изучен.

Термин «страшилка» был предложен в 1965 году М. В. Осориной: «Страшилка 1) представляет собой жанр истинно детского фольклора. В непосредственной передаче текста по цепочке: «рассказчик-слушатель» и т. д., взрослый принимает минимальное участие, 2) в страшилке своеобразно отразились характерные черты ранней детской логики» [Осориная].

М. Н. Мельников так определяет *страшилку* — «это детский устный рассказ условно реалистический и фантастический, имеющий установку на достоверность» [Мельников].

Эти определения, с нашей точки зрения, не раскрывают в полной мере сути страшилок. В определении М. В. Осориной акцент сделан на участников ситуации и ориентации жанра на особенности детского менталитета. М. Н. Мельников в качестве доминанты жанра выделяет условность, нереальность сюжета, установку на достоверность. Однако оба определения не выделяют специфических черт текста страшилки как страшного рассказа (ср. внутреннюю форму названия жанра) в отличие от других жанров детского фольклора, в том числе и условно достоверных (сказок, былин и т. п.).

Страх — необходимые эмоции, которые нужны для формирования смелости. Страх не очень приятен, но он выполняет оберегательную функцию.

К 80-м годам XX века сложилась сюжетная схема, произошел отбор деталей, доминирующих в страшилке: шторы, гробы на колесах, сандали, гольфы, пятна, руки и прочее.

Определилась основа сюжета — конфликт между добром и злом, человеком и потусторонними силами. Сюжет стал динамичен. Для действия характерна напряженность, которая создается за счет быстрой смены событий и психологического воздействия на слушателя.

Большую роль в этом жанре играет обстановка, интонация и выражение лица при исполнении, обязателен коллектив, поэтому страшилка тяготеет к цикличности.

Очевидна связь страшилки с другими жанрами УНТ. Например, из сказки страшилкой взят мотив запрета, который обязательно нарушается героями. Также заимствованы зачины, мотивы волшебных превращений, герои: мертвецы, бывшие раньше соседями, родственниками, чаще всего членами семьи, незаслуженно обиженные. Мстят тем людям, по чьей вине они ушли из этой жизни.

Интересна субъектно-объектная организация страшилок. Герои страшилок условны, их поступки немотивированны. Герои — схематическое олицетворение сил добра и зла.

Привлекает внимание пространственно-временная организация страшилок. Характерной особенностью является тот факт, что события описываются в ближайшее время (время года, суток может быть любым).

Важны и языковые средства создания страха.

В страшилке мало эпитетов. Исключительный подбор цветов: красный, желтый, черный, зеленый, белый. В целом цветосимволика страшилки основана либо на актуализации общезыковых коннотаций (красный — цвет крови, черный — цвет траура, опасности и т. п.), либо на введении «нестрашного» цвета в необычное сочетание (например, зеленое пианино).

Мир, создаваемый в страшилке, кажется детям опасным, угрожающим. Но ребенку на определенном этапе его развития необходимо знание страшилок, так как они приучают его не бояться окружающего мира, дают некоторые знания о нем, развивают фантазию, воображение; в манере исполнения страшилок проявляется артистичность ребенка, умение управлять своими эмоциями и эмоциями слушающих.

Исходя из вышесказанного, мы выделили существенные признаки страшилки, которые раскрывают суть этого жанра детского фольклора:

1. Страшилка — это страшный рассказ.
2. Это устойчивые тексты (на лексическом, синтаксическом уровне: характерные лексические, синтаксические повторы, императивы и т. п.).

3. В них отражается связь с обрядами, суевериями.
4. Страшилка — это форма тренинга психики ребенка: эти тексты имеют функцию преодоления страха и релаксации (ребенок учится преодолевать страх), функцию воздействия на слушателя.
5. Текст страшилки можно рассматривать как своеобразный ритуал (содержание передается в темноте, в детском коллективе — дети дошкольного или младшего школьного возраста. Обязательным условием является страшная, пугающая интонация рассказчика).

Рассмотрим далее сочетания разнокодовых знаков, создающих единый смысловой комплекс текста. В качестве примера приведём запись страшилки (запись сделана учащейся школы № 4 г. Асбеста Настей Ж. на территории г. Асбеста).

Жил в одном селе гармонист. Его постоянно приглашали на торжества. И однажды на одном из праздников гость ему сказал о том, что на свадьбе может любой сыграть, а вот на кладбище не все. И гармонист решил доказать свою храбрость. Он пошел на кладбище доказать, что он самый лучший гармонист. Играл он всю ночь, а наутро хотел пойти домой, да не смог. Чувствует, как будто его кто-то держит. Испугался и умер от страха. А наутро люди нашли его мертвым, и рубаха была прикреплена к гвоздю.

Пространственная символика: место действия — в одном селе, кладбище. Словосочетание «в одном селе», на наш взгляд, указывает, что случай этот произошел или мог произойти в любом селе. Ср. способность слова «один» выражать значение неопределенности / обобщенности. Кладбище — традиционный сакральный локус, где собран отрицательный, нечистый, нездешний, потусторонний мир.

Ритуальные действия направлены на выражение отношения к «антиповедению» (высокомерие, нарушение запрета, традиций). Гордыня, как известно, одна из самых страшных страстей человеческих.

Праздники отличаются от будней запретом на все или некоторые виды работ, который вступает в силу накануне праздника, после захода солнца. Нарушение запрета грозит, по народным верованиям, разного рода несчастьями и прежде всего — неблагоприятными

родами и неблагополучием домашнего скота и приплода. Особенно опасными были работы на земле. В некоторые праздники даже запрещалось топить печь, готовить пищу и исполнять другую домашнюю работу. Само понимание праздника как опасного для людей разрыва границы между «тем» и «этим» миром составляет элемент языческой картины мира. Все праздники считаются опасными.

Страх перед кладбищем заставляет людей избегать его, особенно в «нечистое время»: в полночь (глухую ночь) и полдень, после захода и до восхода солнца. Нечистая сила может появиться в виде неодушевленных предметов и явлений. В представленном тексте таких нет, здесь сам гармонист играет. Но возможно, гвоздь, к которому прикрепилась рубаха — это проделки нечистой силы.

Субъектно-объектная организация в соответствии с сакральным каноном ориентирована на противопоставление свои — чужие и включает как реальных действующих лиц (гармонист, гость, люди), так и демонологические персонажи (нечистая сила — как будто кто-то; возможно — гость), в том числе антропоморфные образы эмоций, которые испугали гармониста (испуг, страх). Гармонист и гость — приглашенные на праздник. Первого приглашают для того, чтобы он веселил гостей. В традициях русского села, деревни было принято на празднества и торжества приглашать гармонистов. Гость в народной традиции объект почитания, представитель чужого, иного мира, Превращение «чужого» в «гостя» связано с обрядовыми формами обмена, включающими пиры, угощения. Гости приходят по приглашению, но известны и ситуации, когда гости проявляют сами инициативу. Во всех случаях гость воспринимается как носитель судьбы, лицо, могущее повлиять на все сферы человеческой жизни. Поэтому можно предположить, что гость пришел на праздник по своей воле, возможно, это нечистая сила, которая изменила судьбу гармониста. Гармонист, зная о «нечистом времени», нарушает традиции.

Временная символика перекликается с пространственной и ритуальными действиями: ночь — сакральное время, когда «чужие» правят «миром», когда люди должны быть дома, «плохое время». Утро — «хорошее» время.

Праздник — одно из главных понятий народного календаря, «сакральное» время, противопоставленное повседневному, «профанному» времени будней.

Время — одна из основных категорий (наряду с пространством) мифологической картины мира. Включает понятие природного и жизненного времени. В народной традиции время наделяется положительным или отрицательным значением. Положительное время — это время жизни, отрицательное — время смерти, потустороннего мира, нечистой силы. Гармонист был на кладбище в отрицательное время.

Весь этот символический комплекс выполняет общую изобразительную функцию для создания особого психологического состояния — ощущения угрозы, опасности, страха.

Другие собранные тексты детского фольклора (считалки — 71 текст, дразнилки — 19 текстов, мирилки — 3 текста) также сочетают в себе разнокодовые знаки, создают единый смысловой комплекс текста. *Пространственную символику* дополняют: крыльцо, лавочка, порог, лес, базар, огород, лагерь, дом, город, улица, квартира, подвал, деревня, магазин, подземный переход, кусты. Порог — это символическая граница между домом и внешним миром. Это препятствие для нечистой силы. Через порог не здороваются, в повседневной жизни на него не встают и не садятся. Порог — это сакральное место в доме. Дом — это основа благополучия рода, средоточие жизненных ценностей, безопасное пространство, свое, противоположное, опасному, чужому. Однако в страшилках дом часто становится сакрально негарантированным местом, опасным для человека, если нарушается его целостность (открывается дверь, форточка, появляется пятно на потолке, трещина в стене и т. п.). Также в текстах упоминается крыльцо. На Урале сваты, приезжавшие за невестой, начинали выкуп на крыльце (ср. «золотое крыльцо»). То есть в текстах присутствует устойчивая традиционная сакральная лексика. Современные символы — магазин, подземный переход, подвал — представляют чужое место, квартира — свое место, но быть одному в квартире — остаться наедине со своими суевериями и страхами. Враждебной частью пространства является в славянской мифологии и лес. В нем живет леший, который наде-

лен отрицательными атрибутами, связью с левым (признак нечистой силы), отсюда «темный» лес.

Временная символика связана с положительным и отрицательным временем. Более всего это выражено в страшилках, где время — ночь, полночь, время нечистой силы. Женщина старается быстрее прийти домой (безопасное место) до наступления ночи, но не успевает. Поэтому ей встречается призрак, покойник, отсюда нагнетение страха, ужаса. В считалках действие происходит до восхода солнца (сакральное время), когда не рассеялся туман, и как следствие «буду резать, буду бить». Но есть и положительное время, например, в считалках школьной тематики или в страшилках, когда пропел петух (после восхода солнца).

Интересна субъектно-объектная организация. Она ориентирована на противопоставление свои — чужие и включает как реальных персонажей (охотник, зайчик, ежик, сапожник, портной, мишка — медведь, мальчики Ваня, Дима, Саша, мышка, петух, солдаты, конь, козел, баран, крокодил, кенгуру, старик, бабка, милиционер, машинист, председатель, певец Децл, доктор и др.), так и демонологические персонажи (Пиковая Дама, душа сына, мама с копытами, ведьма, домовой, маньяк, лохматая голова, черт, розовый слоненок, кровожадные пончики, призраки, покойники, белая, черная, желтая и красная рука и др.), в том числе сказочные образы: колдун, король, дочь короля, царь, царевич и др. Многие из них позволяют увидеть то целое, что составляет основу нашей духовной культуры. Медведь — один из главных персонажей в народных представлениях о животных (ему близок и волк). По легенде в медведя был обращен человек, который совершил аморальный поступок. Считается, что медведь близко знается с нечистой силой, но в тоже время он охраняет скот. Шерстью медведя окуривают больных, а его сердце исцеляет от всех болезней. Заяц в русском менталитете — символ трусости. А петух — это вещая птица, способная противостоять нечистой силе и в тоже время наделяемая демоническими свойствами. Крик петуха отгоняет нечистую силу. В считалках и дразнилках частотно употребление антропоморфных образов.

Предметно-изобразительная символика представлена во всех текстах комплексно. Например, в страшилках: зеркало, через кото-

рое вызывают Пиковую Даму. В народных представлениях зеркало — это граница между земным и потусторонним миром. Нарисованный круг на зеркале — это дорога из потустороннего мира для нечистой силы. В сочетании с временным символом (полночь), пространственным (лес) предстает как символ страшного, черного магического, опасного, смертельного. В считалках также предметы представлены комплексно: ножик в кармане, за которым следует резать, бить, что несет в себе смысл «наказания», а месяц можно ассоциировать со словом немец (чужой). Пирог, пирожки — этот символ встречается одинаково и в считалках, и в страшилках. На Руси ни в коем случае не позволялось ругать еду. В считалках пирожки вкусные, желаемые. В страшилках и пироги, и печенье, и вода — все представлено как сакральное отрицательной семантики. Для усиления этого эффекта используется эпитет красный.

Символика цвета представлена в страшилках, не только красным цветом, но и желтым, черным, реже — зеленым, розовым. Черный цвет — это очень темный, противоположность чему-нибудь светлому, белому. Человек в черном, черный лес, черный дом, черная рука — ощущение угрозы, присутствие тайных злых сил. Красный цвет несет в себе оттенок экспрессии, следствие людоедства, цвет крови, цвет страха, ужаса. Хотя кровь в русском менталитете имеет и другие значения: символ жизненных сил, символ родства, символ здоровья, сильных эмоций. Желтый цвет также несет отрицательный оттенок — желтые шторы задушили девочку. В русской культуре с желтым цветом ассоциируется болезнь. Но в считалках представлен другой акцент желтого цвета: теплый, ласковый, радостный, «рыжий», золотой. Зеленый и розовый цвет передают ощущение чего-то нежного, доброго, красивого (розовый слоненок). За счет использования розового цвета — контрастного черному, происходит обман ожиданий, и в финале страшилка превращается в антистрашилку. В целом цвет как знак создает единый мотив каждого текста.

Традиционно представлен числовой код: символика троекратности, которая связана с тремя царствами — небом, землей, преисподней (в основном отмечается в страшилках): три руки, шорох под столом девочка слышит три дня, «ешь мертвеца» повторяется три раза, три раза выглядывает лохматая голова. В считалках числовой

код имеет свою специфику: он десемантизирован, и выбор числа зависит в основном от ритма, рифмы, длины текста и т. п.

Символика действия в страшилках — это действия, которые нарушают запрет, это фантастические ситуации, таинственные, резкие, создающие зло, угрозу, страх (кроме концовок квазистрашилок), а в считалках и дразнилках больше действия бытового уровня: купил, дай, «убил», украл, чисти картошку, ешь, играть, сшил, куплю, катилось, что ассоциируется либо со сказочными мотивами, либо с современной ситуацией общения. Дети проецируют наблюдения над «взрослой» жизнью на свой игровой мир, при этом многие поступки взрослых они не могут логически объяснить, и этот «алогизм» действий взрослых отражен в их игровом фольклоре в причудливых сочетаниях в рамках одного текста несоединимых (разноситуативных) действий.

Таким образом, тексты уральского детского фольклора хранят черты самобытности и ментальности нации. Уральский фольклор в этом плане представляет особый интерес, поскольку здесь наблюдается ассимиляция русской традиционной культуры и культуры аборигенного населения. Это осложняется также общей тенденцией, характерной для народной культуры, — стремлением к синкретизму представлений об окружающем мире, находящем отражение в соединении разнокультурных явлений (языческих и поздних фидеистических, относящихся к разным религиям, фольклорных, социокультурных).

Литература

1. Коновалова Н. И. Этносоциоллингвистика. Екатеринбург, 2006.
2. Мельников М. Н. Русский детский фольклор. М., 1987.
3. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.
4. Толстой Н. И. Язык и народная культура / «Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике». М.: Индрик, 1995.

Букарева Наталия Юрьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского

ДИСКУССИЯ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ СЛОЖНЫХ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОНЯТИЙ В АСПЕКТЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация

В статье рассматриваются возможности учебной дискуссии как вида диалоговой технологии при изучении теоретико-литературных понятий. На примере конкретного занятия, посвященного комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», показана организация урока в форме дискуссии, на котором закрепляются представления старшеклассников о таких литературных направлениях, как классицизм, романтизм, реализм. Эта форма урока способствует развитию коммуникативных компетенций учащихся, более глубокому и продуманному освоению ими терминологического литературоведческого аппарата. Материалы статьи могут быть использованы учителями-словесниками как вариант итогового занятия по произведению А. С. Грибоедова.

Ключевые слова: учебная дискуссия, изучение теории литературы в школе, комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума».

Одной из сложностей филологического образования школьников, с которой сталкиваются практически все педагоги-словесники, является изучение теории литературы. Как правило, ученики не осознают целесообразности ее освоения, а следовательно, относятся к рассматриваемым терминам «не как к необходимому инструментарию для постижения художественной природы произведения, а как к факту, который нужно формально заучить, не понимая целей применения» [Букарева, Лукьянчикова, с. 71]. Положение незначительно меняется для тех выпускников, которые готовятся к ЕГЭ по предмету: им нужно освоить ряд предписанных кодификатором терминов, чтобы оперировать ими при написании заданий тестового характера и сочинения (задания 17), где использование

литературоведческих понятий оценивается по одному из критериев. Но и в этом случае не каждый школьник по-иному относится к теории литературы; здесь чаще всего срabатывает чисто прагматический подход: есть такой критерий — надо использовать термины; утверждать, что для учащегося они стали инструментом анализа, что он осознает, насколько от понимания теоретической составляющей углубляется представление о литературном процессе, о чертах творческой индивидуальности автора, о стиле писателя, чаще всего нельзя.

Не решается (если не усугубляется) эта проблема и тем, с помощью каких методических приемов традиционно изучается литературоведческое понятие в школе: сначала ребята совместно с учителем наблюдают за ним в художественном тексте, затем оно вводится в словарный запас школьников, далее следует этап закрепления и, наконец, самостоятельное оперирование термином в процессе анализа произведений. Полагаем, что этот традиционный алгоритм стал для школьников своего рода «общим местом», не вызывающим их заинтересованности теорией литературы.

В качестве выхода из данной ситуации при изучении ряда литературоведческих терминов нам видится использование учебной дискуссии. Организация подобного вида деятельности на уроке довольно сложна, включает в себя несколько обязательных этапов и предполагает строгую структурированность и следование правилам. Подробно об этом мы писали в монографии [Букарева, Лукьянчикова]. Отметим, что дискуссия предполагает наличие проблемы (проблемного вопроса), которая должна разрешиться в ходе обсуждения. Кроме того, обязательным условием проведения дискуссии является отсутствие заранее определенного учителем вывода по сформулированному вопросу; в этом плане педагог становится равноправным участником обсуждения, так как для диалоговой технологии, одним из видов которой является, по нашему мнению, дискуссия, эта позиция принципиально важна.

Кратко обозначим основные этапы подобного урока. На первом этапе учитель напоминает старшеклассникам правила проведения дискуссии, озвучивает проблемный вопрос; далее класс делится на подгруппы, число которых соответствует заявленным

124

в вопросе аспектам; затем следует этап индивидуальной работы, в ходе которого каждый ученик подбирает собственные аргументы в защиту того положения, которое их подгруппа будет отстаивать; далее — этап групповой деятельности, на котором обсуждаются все аргументы и выбираются три из них, самые обстоятельные и доказательные; затем начинается собственно дискуссия — поочередное выступление представителей групп в защиту своей точки зрения. Заканчивается дискуссия словом экспертов (которые выбираются заранее из самих учеников), их роль — обозначить подгруппу, аргументы которой были наиболее доказательными. В конце занятия учитель подводит итоги по обсуждаемой проблеме.

Приведем в качестве примера организацию учебной дискуссии на уроке в 9 классе на тему «Новаторство А. С. Грибоедова-драматурга в комедии „Горе от ума“». На данном занятии обобщаются не только знания школьников, полученные на уроках анализа этого произведения, но и их представления об изученных к этому времени литературных направлениях (классицизме, романтизме, реализме). В качестве проблемного вопроса предлагаем следующий вариант: к какому литературному направлению можно отнести комедию А. С. Грибоедова «Горе от ума»? В соответствии с вопросом школьники путем жеребьевки делятся на три подгруппы, каждая из которых доказывает наличие в этом произведении черт классицизма, романтизма и реализма соответственно (подгруппы на уроке получили условные названия «классицисты», «романтики», «реалисты»). Приведем кратко те положения, которые озвучивали старшеклассники на этапе собственно дискуссии, излагая их не по очередности выступлений, а все три сразу (напомним, что на занятии аргументы звучат по одному, а группы сменяют друг друга).

«Классицисты». В качестве первого доказательства эта подгруппа назвала соблюдение драматургом единств места (всё происходит в доме Фамусовых) и времени (события укладываются в сутки: в первом действии они развиваются ранним утром, а в последнем — поздним вечером, когда гости разъезжаются после приема по домам). Если говорить о единстве действия, то его несоблюдение было характерно уже для классицистической высокой комедии XVIII века (а именно к ней обращается Грибоедов), вспом-

ним, к примеру, «Недоросля» Д. И. Фонвизина, чьи традиции в этом жанре продолжает драматург начала XIX века. У Грибоедова тоже два конфликта, при этом любовный занимает очень важное место, что характерно для комедии как жанра; в основе этого конфликта — традиционный любовный треугольник (Чацкий — Софья — Молчалин).

В качестве второго аргумента подгруппа обратилась к традиционному для классицизма делению героев на положительных и отрицательных. Так, Чацкий — типичный для этого направления положительный герой, который отстаивает взгляды просвещенного передового дворянства (традиции русского просветительского классицизма), к отрицательным героям относятся Молчалин, Загорецкий, Фамусов, Хлестова, семья Тугоуховских, на примере образов которых Грибоедов обличает такие пороки, как невежество, чиновничество, карьеризм, лицемерие. Помогают охарактеризовать героев «говорящие» фамилии, наличие которых — тоже черта классицизма (Репетилов, Молчалин, Фамусов и др.). Героями-антагонистами, в чьих развернутых монологах (что тоже является признаком классицизма) наиболее обстоятельно сформулированы противоположные позиции, являются Чацкий и Фамусов.

Третий аргумент школьников был связан с наличием в «Горе от ума» традиционных для комедии классицизма амплуа: Чацкий в этом плане предстает как герой-резонер (выражающий авторскую точку зрения), Лиза — шустрая, находчивая служанка (субретка), Фамусов — обманываемый влюбленными отец.

«Романтики». Начала свои выступления эта подгруппа с такого аргумента, как характер главного героя. Чацкий — романтический персонаж, который отличается бескомпромиссностью, максимализмом (что проявляется в резкости суждений, нежелании признать иную точку зрения), горячностью.

В следующей серии выступлений ребята остановились на том, что для романтика важнее всего любовь, именно это чувство часто является мотивом его поступков. Это мы обнаруживаем и в действиях Чацкого, ведь он приехал в Москву после трехлетнего отсутствия с одной целью — увидеть Софью. Любовный конфликт в ко-

медии «Горе от ума» является толчком для развития социального, так как отказ Фамусова Чацкому послужил причиной начала противостояния героев-антагонистов (вспомним текст комедии):

Чацкий

Пусть я посватаюсь, вы что бы мне сказали?

Фамусов

Сказал бы, во-первых: не блажи,
Именьем, брат, не управляй оплошно,
А, главное, поди-тка послужи.

Чацкий

Служить бы рад, прислуживаться тошно

[Грибоедов, 1978, с. 28].

Этот эпизод можно считать завязкой общественного конфликта. Но сам факт того, что любовный конфликт спровоцировал развитие социального — черта романтизма.

Последний аргумент этой подгруппы был связан с тем, что Чацкий показан в комедии как традиционный для романтизма герой-одиночка: он не понят никем и никем не любим. Поэтому и расстановка сил в комедии традиционна для романтического конфликта: один против всех.

«Реалисты». В первой серии выступлений школьники говорили о том, что Грибоедов отступает от однозначности характеров героев, он психологически усложняет образы главных персонажей. Так, Чацкий имеет не только положительные (образованность, порядочность, честность, принципиальность), но и отрицательные черты (неумение слушать других, уверенность только в собственной правоте, язвительность, желчность). Наличие отрицательных качеств у героя-резонера — новаторство Грибоедова как реалиста (достаточно для сравнения вспомнить «классического» резонера, в котором нет такого рода свойств — Стародума). В свою очередь Фамусов имеет не только отрицательные черты (чинопочита-

ние, стремление к богатству, выгодным связям, необразованность), но и положительные (вспомним, к примеру, что именно Фамусов взял на воспитание Чацкого, когда тот мальчиком остался без родителей, а они ведь даже не родственники; он хороший отец, который один после смерти жены воспитал Софью, ее благополучие — постоянная забота этого героя). Подобное усложнение образов делает их более реалистичными, правдоподобными.

Приводя следующий аргумент, эта подгруппа доказала, что Грибоедов лишь формально выдерживает единства времени и места. Автору удалось воссоздать образ жизни и мыслей москвичей начала XIX века, показать нравы не только семьи Фамусовых, но и всего московского общества того времени. Именно с этой целью ключевой в комедии стала сцена бала, которая дала возможность драматургу собрать в одном доме людей разных возрастов (здесь и старая Хлестова, и молоденькие княжны Тугоуховские), с разным социальным статусом (полковник Скалозуб, графини Хрюмины, шулер Загорецкий). Но еще более развернутую картину жизни Москвы читатель получает благодаря огромному количеству внесценических персонажей, которые художественно расширяют время и пространство комедии. Эти приемы позволили Грибоедову преодолеть рамки классицизма и создать реалистическую картину быта Москвы.

Финальный аргумент этой подгруппы касался нарушения жанровых требований в развязке произведения. Классицистическая комедия должна иметь счастливый конец. Грибоедов ломает это правило кардинально и в этом тоже выступает новатором. Любовный конфликт закончился поражением Чацкого, драмой разочарования для Софьи — никакого соединения положительных героев в финале автор не дает. Общественный конфликт имеет и вовсе открытый финал: нельзя утверждать, что кто-то из героев (Чацкий или фамусовское окружение и сам Фамусов) одержал верх над оппонентом, вышел победителем — все остались при своих мнениях. Отъезд Чацкого — лишь формальная развязка, разрешения конфликта читатель не видит. Это, безусловно, делает финал «Горя от ума» более правдоподобным, лишает условности.

Отметим, что на этапе консолидации, следующем после выступлений подгрупп, когда каждый ученик может отойти от пози-

ции, которую должен был защищать по жребию, и высказать уже собственное видение проблемы в режиме «свободного микрофона», ребята пришли к выводам о том, что в комедии Грибоедова очевидно наличие черт всех трех направлений, что показательно для развития литературы первой трети XIX века, когда в театре еще были сильны традиции классицизма, романтизм господствовал, но при этом его влияние в тексте «Горя от ума» связано по преимуществу с характером главного героя, а реализм уже входил в свои права.

На наш взгляд, учебная дискуссия стала оптимальной формой для данного урока, которая позволила закрепить в сознании учащихся особенности основных литературных направлений изучаемой эпохи. Еще более важным нам видится то, что все озвученные аспекты были сформулированы самими учениками, а не прозвучали в готовом монологе педагога. Это привело не только к глубокому осмыслению школьниками новаторства Грибоедова-драматурга, но и к осознанию ими динамики литературного процесса в целом.

Дискуссию как форму урока целесообразно применять при изучении далеко не всех теоретико-литературных понятий, но результативность подобных занятий приводит нас к выводу, что это один из действенных способов решения проблемы неэффективности освоения школьниками сложного для них теоретического материала.

Литература

1. Букарева Н. Ю., Лукьянчикова Н. В. Организация диалога в процессе обучения литературе в школе и вузе: монография. — Ярославль, 2015.
2. Грибоедов А. С. Горь от ума. — Ленинград: Детская литература, 1978.

Галимуллина Альфия Фоатовна

*Профессор кафедры русской и зарубежной литературы
Высшей школы русской и зарубежной филологии Институ-
та филологии и межкультурной коммуникации Казанско-
го (Приволжского) федерального университета*

ТВОРЧЕСТВО АЛЕКСАНДРА КУШНЕРА НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация

Статья посвящена изучению творчества современного русского поэта Александра Кушнера на уроках внеклассного чтения в старших классах общеобразовательных школ. Актуальность данной темы обусловливается необходимостью включения творчества современных русских поэтов в круг чтения современных подростков.

На уроке внеклассного чтения используются групповые методы организации работы учащихся, а также разнообразные виды деятельности учащихся: выразительное чтение, устные монологические выступления, проведение комплексного и сравнительного анализа произведений А. Кушнера со стихотворениями классических и современных поэтов.

Ключевые слова: поэзия А. Кушнера, методика преподавания литературы, внеклассное чтение, круг чтения подростков.

Современные подростки, к сожалению, недостаточно знают современную русскую поэзию, поэтому считаем целесообразным систематически на уроках внеклассного чтения знакомить учащихся с творчеством известных русских поэтов. Урок, посвященный творчеству поэта Александра Семеновича Кушнера, предлагаем провести в 11 классе при изучении темы «Литература конца XX — начала XXI века» по программе под редакцией В. Я. Коровиной.

Предварительно, разделившись на три группы, ученики готовили сообщения о жизни и творчестве А. С. Кушнера: 1 группа — о его жизненном пути, 2 группа — о тематическом многообразии творчества А. С. Кушнера, 3 группа — о поэзии, адресованной детской аудитории. Каждая группа подбирала материал, создавала

мультимедийную презентацию, учили понравившиеся стихотворения А. С. Кушнера наизусть.

Эпиграфом к уроку может послужить высказывание И. Бродского: «Александр Кушнер — один из лучших лирических поэтов XX века, и его имени суждено стоять в ряду имен, дорогих сердцу всякого, чей родной язык русский».

Урок начинается с беседы, во время которой актуализируются знания учащихся о своеобразии русского историко-литературного процесса второй половины XX века. Беседу организуют вопросы учителя: 1. Как можно определить особенности литературного процесса конца XX века и каково соотношение литературных и вне литературных факторов в этом процессе? 2. Назовите имена и произведения современных русских поэтов. 3. Прочитайте любимые стихотворения русских поэтов.

Затем урок продолжают выступления учеников с заранее подготовленными сообщениями о жизни и творчестве А. С. Кушнера. При подготовке домашнего задания ученики могут воспользоваться многочисленными публикациями в журналах «Новый мир», «Арион», «Дети Ра» и других, размещенных на сайте «Журнальный зал», а также материалами персонального сайта поэта.

Рассказывая о биографии А. С. Кушнера, ученики отмечают, что поэт родился 14 сентября 1936 года в Ленинграде. Живет в Петербурге, закончил в 1959 году филологический факультет Санкт-Петербургского государственного педагогического института им. А. И. Герцена и десять лет преподавал в школе русский язык и литературу. А. С. Кушнер печатается с 1956 года, член Союза писателей с 1965 года, с 1987 года — член ПЕН-клуба.

Далее выступает 3-я группа учеников с рассказом о произведениях А. С. Кушнера для детей. Ученики с увлечением рассказывают о детских стихотворениях поэта, главным героем которых, как правило, выступает маленький мальчик со своими друзьями. Стихи написаны с юмором, отражая своеобразное детское мироощущение и детские ценности. Свой рассказ ученики иллюстрируют примерами из стихотворений А. С. Кушнера. Например, стихотворение «Что лежит в кармане?»: «Что лежит в кармане? Фишка. / Что лежит в кар-

мане? Шишка. / Носовой лежит платок / И пластмассовый свисток. / Пистолет лежит в кармане! / И билет лежит в кармане! / Что ещё в кармане? Ручка / От старинного зонта. / И резинка, и тянучка, / И цепочка, и слюда. / Вы подумали, что это / Всё? Лежит в кармане жук. / Гайка. Лампочка. Монета. / И пистонов десять штук. / Всё, что поздно или рано / Пригодится, может быть. / Человеку без кармана / Очень трудно было б жить».

Ученики приводят примеры из стихотворений А. С. Кушнера «Если видишь на картине...», «Не шумите!», «Веселая прогулка» и других стихотворений.

Вторая группа выступает с сообщением о многообразии тем стихотворений А. С. Кушнера, Одна из ведущих тем в поэзии А. С. Кушнера — философские размышления о времени воплощается в неразрывном единстве прошлого, настоящего и будущего («Времена не выбирают...», «Эти вечные счета, расчеты, долги...», «Снег подлетает к ночному окну...», «Век-заложник, каинова печать...»).

Учитель предлагает ученикам выразительно прочитать программное стихотворение А. С. Кушнера «Времена не выбирают...» и ответить на вопросы: 1. Назовите тему и идею стихотворения; 2. Как вы понимаете строчку: «Что ни век, то век железный / Но дымитсад чудесный...»; 3. Назовите русских поэтов XIX — XX веков, в творчестве которых воплощается образ времени.

Далее ученики читают стихи о Петербурге, отмечают преемственность с предшественниками в разработке данной темы от А. С. Пушкина до О. Э. Мандельштама. На уроке могут быть прочитаны и проанализированы стихотворения А. С. Кушнера: «Пойдем же вдоль Мойки, вдоль Мойки...», «Таврический сад», «Через Неву я проезжал в автобусе...», «Вижу, вижу спозаранку...», «Закрою глаза и вижу тот город, в котором живу...», «Свежеет к вечеру Нева...», «Ленинградские реки», «Воспоминания», «Сон» и др.

Ученики называют одну из особенностей творчества А. С. Кушнера — бережное отношение к классической поэзии как русской, так и мировой, что проявляется в выстраивании поэтических диалогов с предшествующими поэтами: через мотивы, цитаты, реминисценции и осмысливание в целом их творчества.

В качества примера ученики приводят стихотворение «Солонка» А. С. Кушнера. Отправной точкой для размышления о судьбе поэта становится для лирического героя музейная солонка: «Я в музее сторонкой, сторонкой, / Над державинской синей солонкой, / Оттененной резным серебром. / И припомнится щука с пером / Голубым и хозяин в халате» [Кушнер, с. 32].

Учитель предлагает полностью прочитать стихотворение и назвать стихотворения Г. Р. Державина, которые вспоминает современный поэт. Ученики перечисляют стихотворения и комментируют их: «Евгению. Жизнь Званская», «Приглашение к обеду». Ученики отмечают, что А. С. Кушнер обращается в целом к поэзии Г. Р. Державина: к воспеванию дружеских застолий, семейных ценностей (жену Катюшу — Плениру), размышления о месте поэта и поэзии в обществе, о жизни и смерти. Вывод современного поэта, вложенный в уста Г. Р. Державина грустен: «Тут хозяин, сжав пальцы до хруста, / Скажет: «Все ничего, только грустно, / Что подружка грибов и супов / Долговечнее наших стихов» [Кушнер, с. 32]. Подобный сравнительно-сопоставительный анализ можно провести и со стихотворением А. С. Кушнера «Ты увидишь Державина, как бы ни славил он...». Этот вид работы позволяет актуализировать на уроке внутриспредметные связи.

Завершается урок выразительным чтением учителем и учениками полюбившихся стихотворений А. С. Кушнера.

Домашнее задание предполагает продолжение самостоятельного знакомства старшеклассников с творчеством А. С. Кушнера и составление сборника его стихов «Избранное» с предисловием от составителя-ученика о жизни и творчестве поэта.

Таким образом, введение в круг чтения современных подростков поэзии известного современного поэта А. С. Кушнера позволяет приобщить их к высокой поэзии, развивает их филологический вкус.

Литература

1. Кушнер А. С. Избранное. СПб.: Художественная литература, 1997. 496 с.

Гингель Елена Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области»

ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЙ И ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ В ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация

Учет историко-литературного и историко-культурного контекста при анализе художественных произведений рассматривается как предметный результат изучения «Литературы» на углубленном уровне. В статье даны примеры заданий, которые смогут оказывать влияние на расширение культурного кругозора обучающихся, на формирование историко-культурного контекста, необходимого для включения его в письменные работы, в т. ч. в итоговое сочинение — форму промежуточной аттестации выпускников средней школы.

Ключевые слова: анализ литературного текста, контекст, виды контекста (литературный, исторический, биографический), письменные работы.

В Примерной основной образовательной программе среднего общего образования (ПООП СОО), одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, в разделе предметных результатов сказано, что по итогам изучения учебного предмета «Литература» на углубленном уровне выпускник, наряду с другими умениями, научится ориентироваться в историко-литературном процессе XIX–XX веков и современном литературном процессе, опираясь на:

- понятие об основных литературных направлениях, течениях, ведущих литературных группах, знание о составе ведущих литературных групп, о литературной борьбе и взаимодействии между ними;

- знание имен и творческих биографий наиболее известных писателей, критиков, а также названий самых значительных произведений;
- представление о значимости и актуальности произведений в контексте эпохи их появления;
- знания об истории создания изучаемых произведений и об особенностях восприятия произведений читателями в исторической динамике [ПООП СОО, с. 33].

При формировании рабочей программы для углубленного изучения предмета «Литература» в ПООП СОО рекомендуется также расширить список тематических блоков за счет дополнительных историко-литературных или теоретико-литературных блоков [ПООП СОО, с. 247].

Углубленный уровень литературного образования предполагает восприятие и анализ художественных произведений в историко-литературном и историко-культурном контекстах с использованием аппарата литературоведения и литературной критики [ПООП СОО, с. 229].

Осведомленность в этой области потребует обучения для создания письменных текстов различных жанров (сочинений-размышлений, эссе, научных сообщений), для выполнения проектных и исследовательских работ, в том числе носящих межпредметный характер.

В настоящее время результаты проверки итогового сочинения учреждениями высшего образования рассматриваются как индивидуальное достижение обучающегося, что дает возможность при поступлении получить за него дополнительные баллы. В критерии проверки работ выпускников «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) уже ввел критерий «Знание историко-литературного (историко-культурного) контекста». Данный критерий нацеливает на проверку умения рассуждать, опираясь на историко-литературный и историко-культурный материал. С учетом этого критерия в работах выпускников, желающих продолжать обучение в НИУ ВШЭ, приветствуется

опора не только на литературные произведения, но и на произведения других видов искусства (театра, кино, живописи и др.), а также на исторические документы, на факты (исторические, научные, биографические и т. д.), на прокомментированные автором сочинения высказывания известных людей [Регламент учета итогового сочинения, с. 3].

Вот и задания Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ) по литературе для старшекласников также предполагают знакомство с историко-литературным и теоретико-культурным контекстом и умение ориентироваться в них. В критериях проверки творческого тура на региональном и заключительном этапе обязательно учитывается способность участников олимпиады демонстрировать осведомленность в этой области [Литература, с. 18].

В связи с этим вполне закономерно, что составители контрольных измерительных материалов по литературе и творческих заданий для предметных олимпиад и конкурсов должны решать важную задачу — выявление знаний у обучающихся в области историко-культурного и теоретико-литературного контекста.

Задания могут обладать определенной дифференцирующей способностью и учитывать разные уровни подготовки школьников старшей ступени образования, они позволят адекватно оценить степень освоения учащимися программы по литературе на базовом или повышенном уровнях.

В результате выполнения таких заданий выявляется широта читательского кругозора, общая культура мышления, способность письменно выражать свои мысли и создавать работы, которые вступают в со-творческие отношения с историко-литературным, теоретико-культурным контекстом и с текстом литературного произведения.

Под контекстом (фр. *contexte* — «тесная связь, сплетение») понимается вся совокупность явлений, связанных с текстом художественного произведения, но в то же время внеположных ему.

В пособии «Принципы и приемы анализа литературного произведения» А.Б. Есин указывает на такие виды контекста, как биографический, литературный, исторический [Есин, с. 231].

Обучающиеся современной школы должны иметь представление о существующем разнообразии контекстов, их сущности и накапливать материал, который позволит им в дальнейшем выполнять задания, предполагающие либо требующие его использования в письменных работах.

Биографический контекст — это прежде всего факты биографии писателя, реалии бытового уклада, обстоятельства работы писателя над произведением, а также его внехудожественные высказывания или высказывания других писателей [Есин, с. 237]. Биографический способ прочтения и представления текста определяется установкой, выраженной также в книге А. А. Асояна «Прологомены», при которой литературный быт, литературное окружение автора, его судьба становятся отправными моментами интерпретации произведения [Асоян, с. 93].

С целью формирования и/или проверки представлений о жизни и творчестве писателей может быть, например, предложено следующее задание: «Исправьте фактические ошибки в приведенных ниже утверждениях».

1. Роман Ивана Сергеевича Тургенева «Отцы и дети», увидевший свет после отмены крепостного права, вызвал горячие споры среди современников писателя; «Отцам и детям» были посвящены статьи Писарева, Белинского, Страхова и других авторов.
2. Федор Михайлович Достоевский родился в Петербурге в многодетной семье штаб-лекаря Мариинской больницы для бедных, учился будущий писатель в Инженерном училище, расположенном в Михайловском замке.
3. Федор Иванович Тютчев, поэт-философ, близкий по своим политическим взглядам революционерам-демократам, долгое время жил в Германии, где находился на дипломатической службе.

Задание «Скрытый адресат» посложнее, оно предполагает аргументированное объяснение выбора имени писателя / поэта с опорой на предложенный фрагмент текста. Формулировка данного

задания выглядит так: «Прочитайте фрагменты литературно-критических статей. Определите, о каких писателях или поэтах идет речь в приведенных отрывках. По каким элементам текста вы пришли к ответу? Свой ответ обоснуйте, объяснив, что помогло вам узнать имя писателя или поэта». В качестве примеров приведем несколько фрагментов, которые могут стать материалом для подобного задания [Задания творческого тура, с. 17].

Ю. Айхенвальд

Страшные сказки о жизни рассказал нам <...> потому и жизнь сама страшна, как страшна показалась «освященная церковь ночью с мёртвым телом и без души людей», — церковь, дом незаселённый, площадь пустоты. И, быть может, пугает всё пустое, которого недаром боится природа, и не оттого ли жутко на свете, что смешные люди, призраки, имеют душу, ничем не заполненную, душу мёртвую? От смешного до страшного — один шаг.

М. Горький

Никто не понимал так ясно и так тонко трагизм мелочей жизни, никто до него не умел так беспощадно правдиво нарисовать людям позорную и тоскливую картину их жизни в тусклом хаосе мещанской обыденщины. Его врагом была пошлость. И пошлость эта отомстила ему скверной выходкой, положив его труп в вагон для перевозки «устриц».

Ю. Нагибин

Едва ли найдётся другой пример подобного несоответствия человеческой сути и поэтического дарования. Воздушный, эльфический поэт был кряжистым, заземлённым, деловитым, крайне бытовым по всем своим замашкам и привычкам человеком. Сама его внешность, особенно в старые годы, когда человек приобретает некое сглаживающее благообразие, была вызывающе антипоэтична: грузный, тяжелый, с грубым, прихмуренным, часто брюзгливым лицом. А в свою лучшую пору он был среднеарифметическим гусаром, без печати индивидуальности. А ведь он уже тогда писал за-

мечательные и ни на кого не опирающиеся стихи. Конечно, ему доводилось и в молодые годы слышать добрые слова; так, Дружинин сказал об одном его стихотворении, что не удивился бы, увидев под ним подпись Пушкина; но куда больше было назойливого наставничества и журнально-газетной брани.

К. Чуковский — А. Ахматова

Она бережливая наследница всех драгоценнейших богатств русской словесной культуры. У неё множество предков: и Пушкин, и Баратынский, и Анненский. В ней та душевная изысканность и прелесть, которые даются человеку веками культурных традиций. За нею многовековое великолепное прошлое. Для неё высшая святость — Россия, родина, «наша земля». Она знает только местоимение «ты», обращённое к возлюбленному и ещё — к Богу.

Она, как и подобает наследнице высокой и старой культуры, чутка ко всему еле слышимому, к еле уловимым ощущениям и мыслям. Во всем у неё пушкинская мера. Её коробит всякая гипербола.

К критериям оценки данного задания помимо верного определения имени писателя или поэта следует добавить аргументированное объяснение своего выбора с опорой на предложенный в задании текст, а также полноту и фактическую точность обоснований.

Другой вариант задания — поэтический. Задание было предложено для муниципального этапа ВсОШ и нацелено на проверку как литературной и историко-культурной эрудиции участников олимпиады, так и умения создавать фактически и стилистически точный научный комментарий к тексту [Методический сайт].

Основное требование к отбору текстов для такого задания — узнаваемость изображенного в нём поэта, наличие конкретных характеризующих его деталей. В задании предложены сонеты Леонида Гроссмана, можно также порекомендовать медальоны Игоря Северянина либо тексты других поэтов о своих собратьях по перу [Задания творческого тура, с. 28].

Задание представлено следующим образом: «Прочитайте сонет Леонида Гроссмана. Определите, кому он посвящён. По каким

элементам текста вы пришли к своему ответу? Составьте комментарии к следующим историко-культурным реалиям: песенник Ундины, офорт, капуцины, гомункулы, сын турчанки, арабески, Рустем, Дамаянти».

Светит месяц, дол сребрится,
Мертвый с девицею мчится...

*В дворцовой келье песенник Ундины
Вычерчивал таинственный офорт,
Где ужас лунным призраком простёрт
Над башнями готической руины.*

*Он видел мир, где бродят капуцины,
Гомункулы рождаются из реторт,
И вьётся ураган бесовских орд
У виселиц заклётой котловины.*

*Но сын турчанки полюбил Восток,
Реченья мудрых в арабесках строк,
Слова любви в персидском фолианте*

*И вкрадчивые шелесты поэм,
Где брачной лаской тешится Рустем
И в пламени блуждает Дамаянти.*

При оценке комментариев / ссылок рекомендовано особое внимание уделить не количеству, а уместности отобранных обучающимся понятий и явлений и обоснованности, фактической точности их трактовки.

В «Пролегоменах» А. А. Асояна рассматривается историко-культурный метод анализа произведений в его обусловленности внешними факторами, в его связях с исторической действительностью, развитием общественной мысли, творческим методом поэта, литературной и биографической ситуацией. Историко-культурный анализ исходит из понимания произведения как части духовной

культуры конкретной эпохи и опирается на обусловленность творчества писателя или поэта этическими, эстетическими, религиозными, философскими исканиями современности и ее мировоззренческими приоритетами. Главный предмет историко-культурного анализа — конкретно-историческое содержание художественного образа и его общечеловеческое значение [Асоян, с.101].

В соответствии с данным методом можно рассматривать названный А. Б. Есиным литературный и исторический контексты.

Литературный контекст — это включенность произведения в творчество писателя, в систему литературных направлений и течений. Возможно привлечение и более широкого литературного контекста: творчества предшественников и современников данного автора.

Исторический контекст всегда присутствует при восприятии любого художественного произведения, так как учитывает особенности социально-политической обстановки в эпоху его создания. Вопрос лишь в том, нужно ли расширять и углублять фоновые знания контекста для адекватного понимания произведения. По мнению А. Б. Есина, «решение этого вопроса подсказывает сам текст и его содержание. В том случае, если перед нами произведение с ярко выраженной вневременной тематикой, привлечение исторического контекста оказывается ненужным, если же в тематике произведения конкретно-исторические аспекты являются важными, тогда и может возникнуть необходимость обращения к нему. В общеисторической ситуации нужно видеть те стороны (например, состояние культуры и общественной мысли), которые оказывают непосредственное влияние на литературу как форму общественного сознания. Неумелое использование исторического материала препятствует точной передаче последовательности событий, перегружает текст сведениями, не делая суждения автора сочинения более убедительными» [Есин, с. 233].

Интересно в этом плане задание для регионального этапа ВсОШ 2015 / 2016 года, оно было выстроено как редактирование статьи для литературной энциклопедии. Задание сформулировано таким образом: «Отредактируйте статью. Укажите для автора ста-

ты все допущенные им ошибки и их причину, объясните, какие исправления ему следует сделать. Приведите полный откорректированный текст статьи, внося необходимую дополнительную информацию о произведении (например, о его творческой истории, уже имеющихся в науке и новых возможных прочтениях, интерпретациях в других видах искусства, значимых исследовательских работах и т. п.)».

Далее — статья, предложенная 10 классу [Задания творческого тура, с. 21].

«Стихотворение М. Ю. Лермонтова „На севере диком стоит одиноко...“ (1821) является переводом одного из неоконченных сонетов Г. Гейне. Во французском оригинале грамматический род у существительного „сосна“ — мужской; неразделённая любовь „сосны“ и „пальмы“ становится главной темой стихотворения. В лермонтовском же переводе центральная тема — одиночество. В лирике Лермонтова она имеет автобиографический характер: поэт рано осиротел, всегда чувствовал себя непонятым, одиноким, особенно в последний год своей жизни, на Кавказе, куда он был сослан за публикацию романа „Герой нашего времени“».

Представим далее несколько заданий с развернутым ответом, которые смогут оказывать влияние на расширение культурного кругозора обучающихся, и в последующем они будут использовать его в качестве культурного контекста в своих письменных работах, в том числе исследовательского и творческого характера.

Интересны в этом плане задания, требующие прояснения взаимосвязи литературного произведения с историческим и культурно-эстетическим контекстом. Ученик должен понимать основные особенности литературного произведения на фоне определенных историко-культурных представлений о соотношении искусства и действительности.

Суть следующих заданий сводится к созданию собственного текста по предложенным ключевым словам, которые публиковались в первом номера журнала «Литература» [Литература, с. 22].

Формулировка задания: «Напишите связный текст литературоведческого, историко-литературного, научного либо научно-популярного характера, включив в него максимальное количество из следующих 10 слов / словосочетаний. Помните, что ваша задача — включить предложенные слова в некий общий „сюжет“, через который были бы видны литературная эпоха, или литературное произведение в его связи с другими произведениями, или автор и его творчество в широком контексте, или литературоведческая проблема в многообразии ее толкований».

Война 1812, междоусобицы, мистификация, Мусин-Пушкин, Николай Заболоцкий, Олег Гориславич, скептики, символика, «темные места», эпитет.

Анжабеман, Георгий Победоносец, Жуковский, «Каменный Гость», «маленький человек», Петр Первый, Пигмалион и Галатея, Пушкин, Фальконе, ямб.

1861 год, антитеза, внутренний монолог, восстание декабристов, «Все хорошо, что хорошо кончается», «Горе от ума», «диалектика души», Казанский собор в Санкт-Петербурге / Храм Христа Спасителя в Москве, роевая жизнь, роман-эпопея.

Подобные задания, безусловно, носят творческий характер: они моделируют ситуацию, требуют создания текста определенного жанра и, конечно же, предполагают знание контекста, умение ориентироваться в нем.

Аналогичный вариант задания может быть выстроен с использованием видеоряда, его, например, можно представить таким образом.



Выполняя данное задание, необходимо написать эссе, в котором найдут отражение факты из биографии писателя, связанные с историей знакомства Ф. М. Достоевского с будущей женой — А. Г. Сниткиной. Она стенографировала, когда ему надо было по кабальному договору с издателем Ф. Стелловским сдать целый роман (это был роман «Игрок»), чтобы оправдать авансы и не потерять право на издание собственных сочинений.

Ф. М. Достоевский после венчания с А. Г. Сниткиной во время длительного заграничного путешествия 1867–1871 годов почти два года прожили в Дрездене, где писатель стал частым посетителем знаменитой картинной галереи. Среди полотен «Старых Мастеров» он выделяет Мадонну. Жена Ф. М. Достоевского в своем дневнике записала: «Федор Михайлович выше всего в живописи ставил произведения Рафаэля и высшим его произведением признавал „Сикстинскую Мадонну“». [Достоевская, с. 191].

Ф. М. Достоевский увидел в «Сикстинской Мадонне» Рафаэля выражение гармоничного духа, мечту о прекрасном человеке. Впоследствии впечатления от картины Рафаэля нашли отражение

в его знаменитом Пятикнижии. Фотографическую копию фрагмента «Сикстинской Мадонны» Достоевскому подарила С. А. Толстая, вдова поэта А. К. Толстого, эта копия висела в кабинете великого писателя, как он о том долго мечтал, под ней и умер. Она и сейчас является частью литературно-мемориального музея Ф. М. Достоевского.

Сниткина-Достоевская стала «образцовой женой», с ней он обрел тихое пристанище, если угодно «почву» в жизни: она понимала, о чем пишет муж, вела его счета, издательские дела, воспитывала детей. «Ты мое будущее все — и надежда, и вера, и счастье, и блаженство — все!» — писал он ей. Анна Григорьевна, кажется нигде не изображенная Достоевским, однако, везде присутствует в понятии «семья», ей он посвятил свой последний роман «Братья Карамазовы» [Кулешов, с.81].

Для выполнения заданий такого рода, разумеется, требуется высокая степень осведомленности. Но ведь и желание изучать что-либо возникает тогда, когда задание кажется многообещающим, выглядит одновременно важным и интересным, но до конца не проясненным, загадочным, неизученным, требующим «приращения смысла». Достигнуть этого можно, обращаясь к актуальному для читателей-школьников литературному материалу, в то же время встраивая его в культурно-значимый контекст. Важно «сконструировать» задание таким образом, чтобы работа над ним расширяла культурный кругозор, знакомила с новыми литературными явлениями и понятиями, жанрами, культурно-значимыми именами, местами и событиями.

Литература

1. Асоян А. А. Прологомены: лекции по теории литературы. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1995. 183с.
2. Достоевская А. Г. Воспоминания / Вступительная статья, подготовка текста и примечания С. В. Белова и В. А. Туниманова. М.: Художественная литература, 1971. 496 с.
3. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 248 с.
4. Задания творческого тура Олимпиады по литературе: сборник / сост.

Е. А. Гингель. Омск: БОУ ДПО «ИРООО», 2016. 63 с.

5. Кулешов В. И. Жизнь и творчество Ф. М. Достоевского: Очерк. М.: Детская литература, 1984. 208 с.
6. Литература // Метод. журнал Изд. дома «Первое сентября». 2014. № 1. С. 22.
7. Методический сайт всероссийской олимпиады школьников. [Электронный ресурс]. URL: olymp.apkpro.ru
8. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования // Реестр примерных общеобразовательных программ Министерства образования и науки РФ. М., 2016. [Электронный ресурс]. URL: fgosreestr.ru
9. Регламент учета итогового сочинения в выпускных классах образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего общего образования, поступающих в 2017 году в Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М., 2017. [Электронный ресурс]. URL: ba.hse.ru/dost2017

Горобец Надежда Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Института специальной педагогики и психологии им. Рауля Валленберга

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАЛОГА С ИНОСТРАННЫМИ КУРСАНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПОСТИЖЕНИЯ ИМИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Аннотация

Предметом нашего исследования стал процесс становления диалогических отношений в иноязычной аудитории военных курсантов при постижении ими поэтического произведения Максимилиана Александровича Волошина «Владимирская Богоматерь». Цель работы — определение эффективных путей общения носителей разных культур с произведением русской литературы. В качестве методических приемов были использованы выразительное чтение поэтического текста преподавателем, лексический анализ трудных для понимания слов, композиционный анализ, синтез искусств, а также исторический, культурологический, биографический комментарии. Обучающие занятия подтвердили актуальность методической стратегии В. Г. Маранцмана: «Не прямая проповедь этики или религиозный запрет сегодня способны остановить агрессию, а восхищение красотой мира и возможным совершенством человека, отзывчивостью, способной чужое горе или чужую радость ощутить, как собственное, личное потрясение. Именно этим занята искусство...» Результаты проведенных занятий среди курсантов Саудовской Аравии, Вьетнама, Афганистана, Армении, Камбоджи свидетельствуют, что произведения искусства объединяют людей различных вероисповеданий, что святыни, несмотря на их национальное своеобразие, могут быть восприняты, осмыслены, поняты носителями разных культур в процессе диалога.

Ключевые слова: учебный диалог, стихотворение, история России, культура, святыня, вера, восприятие, творчество.

Сегодня сложно найти гуманитарную сферу, которую не интересовала бы проблема диалога. Значительная часть научных работ, посвященных вопросам диалога (исследования М. М. Бахтина, В. С. Библера, Л. М. Баткина, М. С. Кагана и других авторов), тяготеет к многоплановости и междисциплинарности. И это впол-

не закономерно, поскольку диалог «почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь, все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там... начинается и диалог» [Бахтин, с. 75]. Безусловно, роль диалога культур в иностранной аудитории имеет особую значимость. Проиллюстрируем его возможности при встрече курсантов Михайловской военной артиллерийской академии со стихотворением М. Волошина «Владимирская Богоматерь». Что актуализировало обращение к этому художественному произведению? На занятиях по лингвострановедческим темам первокурсники знакомятся с историей России, в частности с драматическим периодом раздробленности на Руси, по времени совпавшим с покорением её монголо-татарами. Кроме того, при изучении темы «Москва — столица России» курсанты вновь обращаются к истории Русского государства, страницы которой нашли поэтическое отражение в стихотворении Максимилиана Волошина. Несомненно, что сама история чудотворных икон является частью Российской истории, а историческая функция иконы тесно связана с военной, с воинской. Сказания о чудотворных образах повествуют, как в течение веков они спасали Россию от порабощения, как защищали крепости и города от врагов, как предупреждали о грозящей опасности. Знаменитые древнерусские святыни брали с собой в военные походы, перед сражением перед ними служили молебны, а после битвы приносили благодарственные молитвы. Владимирская икона Божией Матери — один из любимейших образов православного человека. Корректно ли обращаться к вопросу о значимости православной иконы в судьбе России на занятиях с курсантами иных вероисповеданий, почитающими иные святыни, приехавшими в Россию на учебу из Таджикистана, Афганистана, Армении, Саудовской Аравии, Вьетнама, Камбоджи и других стран? Вопрос отнюдь не праздный. Обратившись к священнику Князь-Владимирского собора за советом, услышала важные слова: «Курсанты учатся в России и должны знать ее историю, культуру. Поэтическое творчество — часть нашей культуры». Получив благословение протоиерея, с репродукцией образа Владимирской Богоматери и со стихотворением Максимилиана Александровича Волошина приступила к занятиям.

На первом этапе работы в разных группах знакомила слушателей с историей создания произведения. М. А. Волошин впервые увидел икону весной 1924 года в Историческом музее, когда приехал в Москву из Коктебеля. Поэт приходил к образу несколько дней подряд, проводя перед святыней целые часы (известно, что работа над стихотворением была начата 15 ноября 1928 года, а завершена в марте 1929 года). «Все эти дни живу в сиянии этого изумительного лица», — признавался М. Волошин. И как результат восхищения, любви, коленопреклонения родились удивительно теплые, проникновенные строки. По жанру «Владимирская Богоматерь» — это большое стихотворение (93 строки), которое «можно считать и маленькой поэмой, где поэт «дал и свое восприятие образа, и историю иконы от времени её написания до гражданской войны, развязанной после переворота 1917 года» [Лепяхин, с. 580]. Первая часть стихотворения представляет описание иконы, авторское восприятие образа. В литературоведении этот прием получил определение экфрасиса:

*Не на троне — на Её руке, —
Левой ручкой обнимая шею, —
Взор во взор, щекой припав к щеке,
Неотступно требует... Не мею —
Нет ни сил, ни слов на языке...*

Перед чтением приведенного фрагмента в аудитории курсантов из Вьетнама задаю опережающие вопросы: Какой предстала перед вами Богородица? Расскажите о своем впечатлении. Постановка этих вопросов определила необходимость проведения лексической работы (во время чтения перед слушателями лежали распечатки стихотворения, курсанты подчеркивали непонятные слова и выражения, а затем объясняли их, обращаясь к словарям, искали синонимические конструкции, использовали раздаточный иллюстративный материал). Непонятым оказался такой ряд слов и словосочетаний: *трон, щека, печаль, тревога, зыбь грядущего, рдеющие дали* и др. Целенаправленная лексическая работа способствовала конкретизации образа. Приведу примеры ответов курсантов на предложенные вопросы: «*Очень круто, взор во взор*» (Май Ба).

«У меня нет слов на языке. У Волошина „нет ни сил, ни слов на языке, а у меня тоже”» (Ван Шон). «Красиво очень описана Богородица» (Тхе Хиен). Развернутых ответов-описаний представлено не было, но курсанты с интересом рассматривали репродукции Владимирской иконы Божией Матери, на которой (*Собранный в зверином напряженьи / Львенок-Сфинкс к плечу Её прирос, / К Ней прильнул и замер без движенья, / Весь — порыв и воля, и вопрос*). Эта строфа была убрана из стихотворения после откликов М. В. Нестерова, А. И. Анисимова, С. Н. Дурылина. Однако в некоторых редакциях текста она присутствует. В. Лопехин в книге «Икона в русской художественной литературе» подверг Волошина критике за сравнение Богомладенца с Львом-Сфинксом [Лепехин, с. 597].

Почему же все-таки Львенок-Сфинкс? Как нам кажется, этот образ свидетельствует о синтезе культур в восприятии поэта, человека мира. Образы египетской культуры, образы-загадки, не случайно переплетены с христианской тематикой. «Звериное напряжение» младенца — возврат к истокам, к природе бытия, к первооснове, а от них — к праматери, Великой Матери. Потому и Львенок. Изначальный царь. Но Львенок не простой. Сфинкс с телом зверя и головой человека — воплощение силы и духовности. Нам близок комментарий профессора И. Г. Минераловой, научного редактора сборника, посвященного VI Пасхальным чтениям, где была опубликована наша статья «Образ Твой, над Русью вознесенный... (стихотворение М. Волошина „Владимирская Богоматерь” в интерпретации читателей-старшеклассников)» [Горобец]. Ирина Георгиевна подчеркнула, что «Львенок — от Льва, каким видится Иисус в Апокалипсисе. Сфинкс — загадка в русской фольклорной и литературной традиции, так что в апокалиптические времена материнское начало и живительно, и успокоительно для Богочеловека, грядущего во второй раз». И в аудитории курсантов, по сути мальчишек, недавно покинувших дом, такой культурологический экскурс имел большую значимость. Курсант из Вьетнама, Ван Шон, поделился своими первыми поэтическими строками на русском языке о маме, Матери, которые родились после прочтения стихотворения. Отмечу, что все, связанное с Мамой, Матерью, обозначено с прописной буквы в стихотворении курсанта (приведу фрагмент).

Любимая Мама

*Мама, я устал очень!
Можно мне домой поехать,
Чтоб Ты не ожидала.
Я каждый день тоскую по дому.*

*В момент из дома уехал.
Спросила: «По мне скучать будешь?»
Я улыбнулся в ответ:
«Мама, я — нет!»*

*Но, Мама, Ты знаешь?
Я слишком скучаю, Мама,
По рису, блюдам Твоим каждый день.
Ты готовила просто и обычно.*

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

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

При организации диалога по первой части стихотворения с курсантами из Армении, который также предусматривал выразительное чтение произведения преподавателем, выявление первичного восприятия стихотворения с последующим лексическим комментарием и выборочным анализом, биографический, культурологический комментарий, мы обратились к памятнику их культуры, к «Книге скорбных песнопений» Григора Нарекаци, к главам 26 и 80, в которых автор пишет об образе Богородицы («Слово к Бого-

матери, идущее из глубины сердца»). Знакомство с подстрочником, а также сопоставительный анализ переводов этих глав с древнеармянского, выполненных Наумом Гребневым, Владимиром Микушевичем, определили тему для исследовательских работ двух курсантов из Армении. Диалог культур, таким образом, будет продолжен. При чтении второй части стихотворения основным стал вопрос: На какие страшные события истории России указывает автор? Обращение ко второй части тоже потребовало тщательной словарной работы, культурологических, исторических экскурсов, литературоведческих комментариев в силу метафорической образности произведения, а также фрагментарности представленных событий. Курсанты самостоятельно выделили такие значимые страницы русской истории, как утрата Киевом значения столицы и нашествие монголо-татар на Русь, освобождение от Золотой Орды. По мнению Валерия Лепехина, из множества событий в истории Древней Руси Волошин выбирает два важнейших для всей последующей судьбы страны: чудотворная икона пребывает в Вышгороде — и великокняжеским стольным градом остается древний Киев (*От мозаик, золота, надгробий, / От всего, чем тот кичился век, — / Ты ушла по водам синих рек/ В Киев княжеских междоусобий*); икона переходит во Владимир — и великокняжеский престол примерно на 200 лет перемещается в новую столицу на Клязьме (*Не погром ли ведая Батыев — / Степь в огне и разоренье сел, — / Ты, покинув обреченный Киев, / Унесла великокняжеский стол. / И ушла с Андреем в Боголюбов, / В прель и глушь владимирских лесов*); икону оставляют в Москве — и начинается непростое, но неуклонное возвышение Московского княжества и его престольного града [Лепехин, с. 589]. Курсантов особенно заинтересовал образ Хромца Железного и события, с ним связанные. Как оказалось, для многих Тамерлан, Хромец Железный, выдающийся полководец. От курсанта Геворга Оганнисяна мы узнали легенду о том, что в зажатом кулачке новорожденного была запекшаяся кровь, отец мальчика сразу понял, что сына ждет слава великого полководца, поэтому и назвал его Тамерланом, что значит «железный». А курсант Мири рассказал о начале военного пути Тамерлана, застигнутого тысячной армией противника. У Тамерлана было шестьдесят воинов, но он обратил врага в бегство после кровопролитного

сражения. Я же познакомила курсантов с некоторыми материалами из недавно вышедшей книги «Заступница Русской земли. О Сретении Владимирской иконы Божией Матери» издательства Сретенского монастыря, частично представленными на страницах одной из православных газет Екатеринбурга. Страшное известие поразило Москву: на город надвигалось громадное воинство Тамерлана. Сын Дмитрия Донского, князь Василий, правивший в те годы в Москве, вышел навстречу неприятелю со своей небольшой дружиной. Провожая войско, москвичи заранее оплакивали воинов, все понимали, что защитники погибнут. Но когда иссякает последняя надежда на земную помощь, обращаются к помощи Небесной. В город Владимир было направлено посольство за великой святыней русской — чудотворной иконой Божией Матери, которую в дальнейшем стали называть Владимирской. Крестным ходом с молитвами и пением под жарким летним солнцем чудотворная икона Божией Матери приближалась к Москве. Как повествует летопись, москвичи упали на колени перед образом Пресвятой Богородицы и зарыдали, молясь простыми, но такими понятными для всех словами: «Матерь Божия, спаси землю Русскую!» Мы не знаем, — отмечает автор летописи, — сколько времени продолжалась эта горячая молитва. Но достоверно известно, что произошло в эту ночь в стане Тамерлана. Непобедимый завоеватель спал в своем шатре. Внезапно все вокруг него озарилось ослепительным светом и в лучезарном сиянии перед ним предстала Величественная Жена. Она грозно обратилась к Тамерлану и повелела оставить московские пределы. Что происходило в уме и в сердце хана в те часы? Можно только предполагать. Но наутро Тамерлан внезапно принял решение остановить поход на Москву [Заступница Русской земли, с. 33].

В процессе учебного диалога мы размышляли о том, что на судьбу каждого народа, каждого государства оказывают огромное влияние разного рода обстоятельства — политические, географические, природные, общественные, культурные. Но в русской истории существует еще одна особая причина, определяющая нашу судьбу, — это чудо. Спасение Москвы и всей русской земли от нашествия Тамерлана в 1395 году было чудом, которое явила Божия Матерь, откликаясь на молитву москвичей. Думаю, что не случайно

курсанты, выбирая эпиграфы к стихотворению, коллективно выделили строки «Нет в мирах слепительнее чуда / Откровенья вечной красоты!»

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972.
2. Горобец Н. И. Образ Твой, над Русью вознесенный... (стихотворение М. Волошина «Владимирская Богоматерь» в интерпретации читателей-старшекласников) // Шестые Пасхальные чтения. Гуманитарные науки и православная культура: Материалы VI научно-методической конференции. М., 2008.
3. Заступница Русской земли // Православная газета. № 34 (931). Екатеринбург, 2017.
4. Лепяхин В. Икона в русской художественной литературе. М., 2002.

Елистратова Ксения Александровна

*Кандидат филологических наук, учитель русского языка
и литературы МБОУ «СОШ № 34» г. Череповец*

ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ ВОЛОГОДСКОГО КРАЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО КЛАССА

Аннотация

В статье рассматривается проблема преподавания региональной литературы в условиях полиэтнического класса. Русская литература в классах подобного типа изучается как литература не только иноязычная, но и инокультурная. Методологически важным является выявление национального своеобразия, типологической общности как в родной, так и в русской / региональной литературе. Существенной основой для выполнения анализа, сравнения произведений в условиях полиэтнического класса является технология «диалога культур».

Ключевые слова: региональная литература, полиэтнический класс, инофон.

Политические, социальные, экономические изменения, произошедшие на территории постсоветского пространства в последние пятнадцать лет, вызвали миграцию в Россию нерусскоязычного населения. В связи с этим национальный состав школ меняется: в некоторых общеобразовательных школах города Череповца уже сейчас до 30 % разновозрастных детей, не знающих русского языка до приезда в Россию. По национальному составу можно выделить группы: армяне, азербайджанцы, грузины, узбеки, белорусы, украинцы, цыгане и т. д. Школы с таким контингентом составляют новый тип школ — *школа с полиэтническим контингентом*. Она реализует российский национальный образовательный стандарт в условиях полиэтнического контингента обучающихся.

Возникает серьезная **проблема:** число детей мигрантов (инофонов, иноэтнических детей) растет, а условия адекватного взаимодействия с ними не подготовлены. МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 34» города Череповца озадачена: как организовать языковую интеграцию детей с родным нерусским языком в жизне-

деятельность школы и адаптировать их к городскому социуму, если механизма для языковой адаптации детей-инофонов в социокультурной среде общеобразовательного учреждения пока нет? Первостепенное значение в этой связи приобретает гуманитарное образование как транслятор культуры.

Однако языковая адаптация не исчерпывает всей специфики преподавания в условиях полиэтнического класса. Русская литература в классах подобного типа изучается как литература не только иноязычная, но и инокультурная, которая отражает материальную и духовную культуру русского народа, свойственные ему образные ассоциации. Один из важнейших вопросов преподавания русской, региональной литературы в полиэтническом классе состоит в необходимости сопрягать особенности образного, культурного мира обучающихся, воспитанных на примерах родной национальной культуры, с культурой и художественной образностью, имеющей в своей основе иные культурные начала. Инофоны, воспитанные на национально обусловленных эстетических традициях родной литературы (в нашем случае — армянской), не всегда легко могут переключиться и воспринять иной эстетический идеал, иные эстетические представления. Одна из задач преподавания русской и региональной литературы в школе состоит в том, чтобы преодолеть культурный барьер, расширить эстетическое восприятие иноэтнических обучающихся. Нам представляется методологически важным выявление национального своеобразия, типологической общности как в родной, так и в русской / региональной литературе: своеобразное видение мира писателей разных национальных литератур (В. И. Белов — Г. И. Матевосян), специфика духовно-нравственных ценностей, образная система.

Литературное образование в условиях полиэтнического класса реализуется на бикультурной основе. С одной стороны, это предмет федерального уровня «Литература» и предмет регионального уровня «Литература Вологодского края», с другой стороны — национальная литература (в нашем случае — армянская). Важно отметить, что эффективное освоение идейно-нравственного и художественного богатства русской литературы детьми-инофонами может осуществляться в том случае, если будут учитываться традицион-

ные особенности того топоса, на территории которого проживают в данный момент иноэтнические обучающиеся. Именно поэтому для выявления «всеобщего, особенного и отдельного» (Г. Гегель) мы обратились с обучающимися полиэтнического класса МБОУ «СОШ № 34» г. Череповца к анализу произведений вологодского писателя В. И. Белова и армянского писателя Г. И. Матевосяна.

Они были современниками, но не биографические, а типологические сходства произведений указанных авторов, затронутая проблематика, обращение к литературному направлению «деревенская проза» позволяют анализировать, сравнивать авторские художественные тексты.

Существенной основой для выполнения анализа, сравнения произведений в условиях полиэтнического класса является технология «диалога культур» (М. М. Бахтин, В. С. Библер), благодаря которой русские обучающиеся, дети-инофоны увидели национально-своеобразные черты сравниваемых литератур.

Так, в 8 классе для сравнительного анализа были предложены тексты В. И. Белова «Привычное дело» (глава «Роголина жизнь», 1965 г.) и Г. И. Матевосяна «Зелёная долина» (1966 г.). Оба текста представляют «набор специфических сигналов, которые автоматически вызывают у читателя, воспитанного в традициях данной культуры, определенные ассоциации» [Маслова, с. 87] и позволяют заполнить таблицу.

В. И. Белов «Роголина жизнь» Вологодская область	Г. И. Матевосян «Зелёная долина» Армения
Ландшафтно-климатические условия	
Описание времен года: «наверное, это была весна... нагрелась земля...»; «вьюжной зимы»	«Зелёная долина так и сверкала, вся залитая солнцем...» «при каждом взрыве молнии», «омытые дождём, сверкали листья на дубе», «зелёная земля под скалой». Лексема « равнина » ассоциируется у детей-инофонов с Араратской равниной, на территории которой температура достигает 26 градусов. Дожди отличаются ливневым характером и выпадают главным образом в тёплое время года, частые и сильные молнии . Кроме этого, в древнеармянской мифологии бог грозы занимал видное место, поэтому культ молнии был широко распространен [Ананякян, с. 13].

Флора	
«в ближнем березняке », ивы , ольховые кусты , сосна	« раскидистый дуб », « куст шиповника », « запах тимьяна ». В Армении распространены широколиственные леса с преобладанием дуба. Он играл важную роль в армянских ритуалах священного огня. Самый лучший шиповник растет в горных глухих местах Армении. Тимьян (чабрец), или по-армянски урц — любимый напиток в Армении, восстанавливает энергетику человека.
Фауна	
« кукушка », « галка », « дрозды-свистуны », « синички », « петухи »	« лань », « собаки-волкодавы » На территории Джермука — города Армении — с незапамятных времен одним из источников доходов является охота. Согласно древней легенде, как-то один из охотников подстрелил лань, которая, спасаясь от бегства, добежала и окунулась в минеральный источник, и обретя прежние силы, скрылась в лесу. С тех пор лань стала символом армянского города Джермук. В Армении есть аборигенная порода собак-волкодавов, ведущая свое происхождение с Армянского нагорья — гампр .
Зоонимы	
«Рогуля» — собственное имя (кличка) коровы	«Топуш, Боб, Сево, Богар, Чалак, Чамбар...» — собственное имя (кличка) собак-волкодавов. Например, «Топуш — мощный».

Заполнение подобной таблицы — **предтекстовый этап** — актуализирует предшествующие культурно-национальные знания и опыт, понятия и словарь посредством обращения к тексту, а также мотивирует к дальнейшему чтению, анализу и сравнению двух произведений, двух культур. Русские обучающиеся познакомили одноклассников-инофонов со словарем «Народное слово» в произ-

158

ведениях В. И. Белова [Яцкевич], где нашли значение таких слов, как «мякиш — крутое тесто на сочни», «поскотина — огороженный лесной выгон». Последнее слово русские ученики проиллюстрировали иноязычным.

Следующий этап — **текстовый** — предполагает посредством вопросов учителя к выбранным текстам выдвижение и обоснование смысловой доминанты произведений. Вопросы, задающие вектор наблюдений, должны способствовать раскрытию ситуации с точки зрения не только индивидуальной мотивации, целей того или иного поступка (в нашем случае — это корова Роголя (В. И. Белов) и лошадь (Г. И. Матевосян), но и национально-психологической мотивировки поведенческой парадигмы в целом. Так, в ходе анализа, чтения с вопросами и их комментариями обучающиеся полиэтнического класса пришли к выводу, что и для В. И. Белова, и для Г. И. Матевосяна исключительно важный смысл приобретает тандем «человек-природа». У обоих писателей образ природы — это не просто фон, пейзажная заставка, а живой свидетель, участник народной жизни: *«Стоя неподвижно посреди зелёной долины, вздёрнув голову, старая лошадь долго прислушивалась к тишине. И долго вглядывалась в долину. Всё вокруг было так, как минуту назад: спокойно стоял дуб, тихо дремала скала, а жеребёночек прыгал и носился вокруг куста шиповника. И вроде бы можно было спокойно пасть, но красная лошадь даже не донесла морду до земли, она резко вскинула голову и подождала, навострив уши, — чтобы уловить все тайные голоса долины»* (Г. Матевосян) — *«Шевеля во сне большими добрыми ушами, Роголя чуяла звуки дальней деревни и спала спокойно, и ей снились отрывочные легкие сны»* (В. И. Белов).

Воссоздавая образы животных, оба автора использовали приемы антропоморфизма, подчеркивая нравственные ориентиры: идея продолжения рода, которая торжествует даже ценой гибели. Именно такой трепетный оттенок приобретает жизненная драма, описанная Г. И. Матевосяном в рассказе «Зеленая долина»: *«Лучи заходящего солнца в последний раз ярко осветили зелёную долину, и был чёрным, очень чёрным круг земли возле старой красной лошади. Этот чёрный круг был местом поединка лошади и волка, чёрный этот круг вытоптала лошадь. Глядя на этот вытоптаный чёр-*

ный кусок земли, можно было понять, как долго кружилась тут старая лошадь и заставляла кружиться за собой волка. Этот чёрный круг так и оставался чёрным целых три года. Около трёх лет здесь ничего не росло, и белый скелет нашей старой хорошей лошади одиноко валялся на этом чёрном кругу». Место битвы лошади и волка дети-инофоны сравнили со шрамом человека, а русские обучающиеся с черным кругом, как очередной, завершившийся гибелью виток жизни лошади. Слушавший эту историю как сказку ребенок не хочет, чтобы мать-лошадь умерла («Пусть мать-лошадь не умирает»), но история природной жизни полна жестоких поворотов, далеких от сказки, где рождение, продолжение рода и гибель стоят рядом и противостоят друг другу так же, как волк и лошадь. В. И. Белов также описывает боль материнской утраты коровы Рогули: «Но люди унесли его, половину ее самой, отчаяние и боль заполнили весь хлев и ее самое... Рогуля дремала, но в ее сон закралась давнишняя-давнишняя боль — боль потери. Рогуля остановила жвачку и, не вспомнив причину этой боли, дремала и плакала от этой давнишней неясной боли, и горошины слез одна за другой выкатывались из ее безучастных ко всему глаз».

Обучающиеся обратили внимание на сходство в описании рождающихся животных:

В. И. Белов «Рогулина жизнь»	Г. И. Матевосян «Зелёная долина»
«Рогуля была черненькая , с белыми заливами на боках, белыми получились и передние бабки, и еще на лбу, где завивалась воронкою шерсть, белая же светилась звездка... »	«Жеребёнок этот был удивительно хорош — весь в звёздочках , как будто на него опустился иней. Ножки у жеребёнка были тонкие, высокие. Правая задняя нога наполовину белая , как будто в белом чулочке. Как будто сам в инее, а задняя правая ножка — в снегу. Шея узкая и длинная. Голова маленькая, на лбу круглое белое пятнышко, тоже как звёздочка. Грива и хвост его были чёрные ».

Писатели подробно и впечатляюще описывают красоту животных не самоцельно — это символы юной красоты природы, торжествующей и продолжающей жизни. Дети-армяне пояснили, что звезда встречается на церковных барельефах, в центре обычно изображают колесо вечности; черный цвет — символ земли, белый цвет — символ мира и добра. Как предтекстовый, так и текстовый этапы позволяют ответить на два принципиально важных вопроса: 1) как именно проявляется / отражается национальное в тексте? 2) как это выявить при анализе?

На **послетекстовом** этапе обучающиеся должны усвоить, что литературный текст мы рассматриваем как медиатор культур [Лотман: 129–132], который позволяет лучше познать национальный мир, себя как такового, находя индивидуальное, национальное и универсальное. Именно на послетекстовом этапе обучающиеся обратились к такому понятию, как национальный архетип (или символ, первообраз). В нашем случае — это национальный архетип животных, выступающих опорными точками национального мировоззрения: у В. И. Белова — корова Рогуля, у Г. И. Матевосяна — лошадь. У армян сакральное отношение к лошади: коня увидишь — поклонись. Лошадь — символ чести, благородства, мужества. Русские рассказали инофонам, что корова с древнейших времен признана на Руси «жизненной плодоносящей силой» [Топоров: 8–9].

Таким образом, обучающийся-инофон в общении с произведениями русской, региональной литературой учится понимать Другого, видеть русский мир, его культурно-языковые особенности. Через чтение, анализ, сравнение произведений двух авторов — В. И. Белова и Г. И. Матевосяна — дети-инофоны вступают в межкультурную коммуникацию с ментальным миром авторов. Мы полагаем, что приобретенные в процессе сопоставительного изучения произведения русской и родной / национальных культур расширят и обогатят духовный опыт и этнокультурный кругозор обучающихся, необходимые для формирования личности, способной идентифицировать себя с определенной этнокультурой и в то же время самореализоваться в современном российском обществе, ощутить себя гражданином единого многонационального государства.

Литература

1. Ананикян М. Мифы Армении. М., 2010.
2. Баранов С. Ю. Об отдельных заменах и перестановках в программе «Литература Вологодского края» // Интеграция бренда «Вологодская область — душа Русского Севера» в систему образования Вологодской области: Методические материалы и рекомендации / Сост. М. А. Углицкая. Вологда, ВИРО, 2014. С. 23.
3. Белов В. И. Утром в субботу. Повести и рассказы. Вологда, 1976.
4. Литература Вологодского края. Программа и тематическое планирование. Авторы-составители С. Ю. Баранов, И. В. Мовнар / Науч. ред. С. Ю. Баранов. Вологда, 2007.
5. Литература Вологодского края: 9 класс: учебное пособие для общеобразовательных учреждений / сост. С. Ю. Баранов. Вологда, 2013.
6. Лотман Ю. М. Избранные статьи. Т. 1. Таллин: Александра, 1992. С. 129–132.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие. М., 2001. С. 87.
8. Матевосян Г. И. Избранное. М., 1999.
9. «Народное слово» в произведениях В. И. Белова: Словарь / Автор-составитель Л. Г. Яцкевич / Науч. редактор Г. В. Судаков. Вологда, 2004.
10. Топоров В. Н. Святость и святые в русской духовной культуре. Т. 1. Первый век христианства на Руси. М. С. 8–9.

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Аннотация

В статье рассматриваются возможности использования текста как средства формирования лингвистической и языковой компетенций учащихся на уроке русского языка. Анализ научной литературы, а также опыт применения данного приема обучения показывают, что работа с текстом служит достижению предметных результатов изучения русского языка.

Ключевые слова: языковая и лингвистическая компетенции, текст, работа с текстом, предметные результаты.

На сегодняшний день одной из актуальных задач теории обучения XXI в. считается повышение качества образования. Обучение русскому языку, согласно требованиям Примерной программы по русскому языку в рамках ФГОС ООО, направлено на развитие компетенций, среди которых выделяют коммуникативную, языковую и лингвистическую, культуроведческую.

Согласно данному документу, языковая и лингвистическая компетенции «...формируются на основе овладения необходимыми навыками о языке как знаковой системе; способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов; формирования представлений о нормативной речи и практических умений нормативного употребления слов...» [Примерные программы..., с. 5].

Выделение языковой и лингвистической компетенций в качестве одной из целей обучения русскому языку, интегрирование их в систему современного целеполагания обуславливает обновление уже сложившейся структуры и содержания обучения (Е. С. Антонова, В. В. Бабайцева, М. Т. Баранов, Е. А. Быстрова, М. Р. Львов, С. И. Львова, В. П. Озерская, Б. Т. Панов, Л. А. Тростенцова,

Н. М. Шанский и др.), а также необходимость поиска новых путей, методов, приемов их формирования.

Анализ научной литературы (исследования Т. М. Пахновой [Пахнова, с. 7], С. И. Львовой [Львова, с. 47], Е. С. Антоновой [Антонова, с. 202] и др.) показывает, что таким средством является работа с текстом, который представляет собой системообразующее начало в обучении русскому языку, с помощью которого достигаются предметные цели обучения. Так, исследователь Т. М. Пахнова пишет, что работа с текстом на уроках русского языка позволяет осуществить функциональный подход при изучении лексики, морфологии, синтаксиса, формирует представления о языковой системе, служит для реализации внутрипредметных (межуровневых), а также межпредметных связей курсов русского языка и литературы [Пахнова, с. 9].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что текст содержит в себе информацию о лингвистическом и терминологическом аппарате русского языка, необходимую для развития у учащихся навыков анализа языковых единиц, а также правильного употребления этих единиц в своей речи.

Учитывая вышесказанное, мы ставим своей задачей разработку дидактического текстового материала, направленного на формирование языковой и лингвистической компетенций учащихся.

Нами создано несколько текстов, которые можно использовать при изучении лексики в 5 классе. Приведем в качестве примера некоторые из них.

Тема: Синонимы

Цель: Познакомить учащихся с понятиями «синонимы», «синонимический ряд».

Планируемые предметные результаты:

1. научить подбирать синонимы к словам и использовать их в речи;
2. познакомить с функцией синонимов в речи;
3. научить пользоваться словарем синонимов.

Предлагаемый текст:

Лето — *красивая* пора. В это время года тепло, солнце светит, все вокруг зеленое и *красивое*. Каждому хочется сохранить что-то в памяти об этой *красивой* природе, солнечных днях.

Летом мы часто *ходим* собирать цветы, а однажды *ходили* и на луг, где тоже нашли *красивые* цветы. Сорвав букет, мы решили не ставить его в *красивую* вазу, а засушить между страницами толстой книги в библиотеке.

Только зимой мы вспомнили о них и как же обрадовались, когда увидели эти *красивые* цветы! Они были как настоящие и даже немало пахли. Все это напомнило нам зеленый луг, куда мы *ходили* летом, высокое голубое небо, *красивое* пение птиц. Это была хорошая память о лете!

Учащимся необходимо проанализировать данный текст с точки зрения наличия в нем речевых ошибок, а также исправить их. Так, подросткам необходимо заменить слово «красивый» словами, близкими по значению. Например: прекрасный, замечательный, удивительный, великолепный, прелестный, хороший, бесподобный и др. В случае затруднения школьники могут воспользоваться словарем синонимов.

Данное задание направлено на расширение словарного запаса пятиклассников, а именно на развитие умения подбирать синонимы к словам и использовать их в речи.

Тема: Омонимы

Цель: Познакомить учащихся с понятием «омонимы».

Планируемые предметные результаты:

1. формировать умение находить омонимы в тексте, определять их значение;
2. научить правильно употреблять омонимы в речи;
3. познакомить учащихся с видами омонимии.

Предлагаемый текст:

Летом, в каникулы, я приехал в деревню к бабушке и услышал историю о любопытном зайце, которого в деревне звали *косой*. У соседа деда Тимофея за речной *косой*, за бродом, стоит лесок, где есть несколько полянок, покрытых высокой лесной сочной травой и лесными цветами. Дед Тимофей каждое лето ходит на покос. С *косой* на плече он переходит за *косой* речной вброд реку и идет на поляны.

Однажды дед заметил, что за ним кто-то наблюдает, оглянулся, а на опушке на задних лапках стоит серенький заяц *косой* и наблюдает за тем, что делает человек с *косой*. Дед пугать его не стал, только ухмыльнулся. После этого заяц *косой* стал приходиться каждый день и смотреть, что делает человек.

У деда гостила его внучка Настя, красивая девушка с толстой, пшеничного цвета *косой*. Рассказал он ей о зайце, и стала ходить внучка с дедом в лес и носить зайцу гостинцы: то морковку, то кусочек капусты.

Каждый день теперь ждал заяц *косой* своих новых друзей — человека с *косой* на плече и девчушку с шелковой *косой*. Так в деревне и узнали о любопытном зайце, которого стали звать просто — *Косой*.

Задача учащихся — определить значение слова «косой» в каждом случае. Подсказка: «девичья коса», «сельскохозяйственное орудие», «отмель на реке», «заяц косой».

Данное задание направлено на развитие умения анализировать языковой материал.

При знакомстве подростков с **омографами** нами используется следующий текст:

Вот я опять на каникулы приехал в деревню. На этот раз с другом.

Идем по дорожке и слышим: «Здорово!» Я обернулся — там сосед, дед Тимофей. Другу *знаком* показал, что я *знаком* с этим человеком. «Как *здорово*, что ты приехал!» — крикнул старик, торопясь меня обнять.

Одет он по-деревенски: в тужурке с *запахом* и *запахом* свежескошенной травы. Разговорились. Вокруг летает много *ворон*. Вдруг

вижу, что один *ворон* взял в клюв сухую корку хлеба и положил в лужу. Умная все-таки птица — размягчает себе пищу.

По *берегу* разбросаны старые лодки. «А я все равно их *берегу!*» — говорит дед Тимофей.

Вот такая она, моя первая встреча после приезда.

Учащимся необходимо прочитать текст, верно расставив ударение в выделенных словах. Данное задание направлено на развитие умения различать одинаковые в написании слова, видеть их разницу.

Опыт проведения занятий с применением текстов на уроке русского языка показывает, что данный прием обучения способствует формированию языковой и лингвистической компетенций подростков, расширяя лингвистический кругозор учащихся за счет усвоения новых знаний о языке.

Литература

1. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие / Е. С. Антонова. М.: КНОПУС, 2007. 464 с.
2. Львова С. И. Школьный курс русского языка в контексте современного целенаправленного обучения / С. И. Львова // Русская словесность. 2004. № 3. С. 46–51.
3. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов пед. вузов и колледжей / М. Р. Львов. М.: Академия: Высш. шк., 1999. 271 с.
4. Пахнова Т. М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды / Т. М. Пахнова // Русский язык в школе. 2000. № 4. С. 3–12.
5. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2011. 112 с.

Кутейникова Наталья Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ¹

Аннотация

В статье рассматриваются формы и приемы изучения современной прозы для школьников, варианты включения произведений в программы элективных и факультативных курсов, а также в списки для самостоятельного чтения учащихся. Автором предложены критерии оценки современной детско-подростковой литературы для чтения и изучения на урочных и внеурочных занятиях, для включения в списки самостоятельного чтения школьников.

Ключевые слова: современная детско-подростковая и юношеская литература; критерии оценки; читательская активность; руководство чтением обучающихся; проблема социализации личности подростка.

Реалистическая проза для детей, подростков и юношества начала XXI века, как правило, представлена *школьной повестью* или *повестью о взрослении героя*, в большинстве своем — героинь. Истории, показывающие трудную пору девичьего взросления в новом веке, в то же время жизнеподобно отображают нашу действительность и поступки героев-мужчин, чаще всего — подростков и юношей, реже — героев-мальчиков 8–10 лет, отцов, братьев или дедушек [1, 2, 5, 7–9, 14, 15, 18]. Сам по себе анализ таких произведений поднимает и одновременно решает сразу *образовательные, воспитательные и социализирующие проблемы*, так как при анализе текста ученики-читатели легче раскрываются, проще выходят на контакт со взрослыми, осознав, что и взрослых волнуют те же вопросы и проблемы.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Общероссийской общественной организации «Российский союз ректоров», грант № 252/68-2.

За последние три года в России было издано много книг о *подростках и юношестве, подростковом одиночестве*, о трудной поре взросления *современного ребенка*, что не может не радовать: если до читающего подростка «дойдут» хотя бы два-три произведения на эту тему, у него будет меньше проблем с социальной адаптацией в сложном мире взрослых, он легче определит свою линию поведения среди сверстников. Безусловно, было бы наивно полагать, что прочитанная книга (или несколько прочитанных книг) способна резко изменить мировосприятие своего читателя, сразу же «перенаправит вектор поведения», сформирует четкую жизненную позицию, но, запечатлевшись в памяти, даже частично подзабытая, *вовремя прочитанная книга, отразившая переживания самого читателя, его чаяния и мечты, его переживания и боль, так или иначе сыграет свою роль в его жизни, предопределив многое в его характере, убеждениях, поведении.*

Перед учителем, библиотекарем и думающим родителем встанет иная проблема: как донести такую литературу до нечитающего подростка, как ненавязчиво показать ученикам, что мучающие их вопросы задают ровесники во всем мире, и на эти вопросы уже даны ответы, в том числе и в художественных произведениях. Самое интересное, что данная проблема не нова, например, в конце прошлого века известный московский учитель-словесник С. А. Гуревич в обобщении своего полувекового опыта работы в школе писал: *«Когда я столкнулся с необходимостью руководить формированием личности каждого ученика и его чтением, с различной подготовкой учащихся по объему и глубине восприятия, с наличием у них преобладающих интересов или с их полным отсутствием, с их увлечениями, настроениями, — тогда стало ясно, что единственного подхода — общего, универсального, быть не может, что к каждому из них необходим индивидуальный подход (разрядка авторская — Н. К.)»* [Гуревич, с. 5].

В контексте школьного обучения сегодня никак не обойтись без *системы работы по формированию читательской компетенции*, в которую должны входить урочные и внеурочные занятия, внешкольная литературная деятельность, призванные формировать *читательскую активность* обучающихся, расширять их кру-

гозор, формировать и развивать набор компетентностей, в совокупности и дающих читательскую компетенцию. Что это будут за занятия и как они будут сочетаться между собой, должен решать сам учитель, исходя исключительно из того, какие у него ученики, насколько высок их *читательский возраст*, а также — каковы их интересы, предпочтения, психологические проблемы.

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

Важными, на наш взгляд, являются следующие позиции:

1. В список для чтения школьников или программ урочных и внеурочных занятий, то есть для чтения / изучения в школе и дома, должны быть внесены произведения, написанные на русском языке, созданные в контексте традиций отечественной литературы вообще и детско-подростковой литературы XIX–XX вв. в частности.
2. Обязательно сопоставление отечественной и зарубежной литературы по сходной тематике / проблематике, системе образов, освещению реалий современной жизни, адаптации детей и взрослых к этим реалиям, нравственному выбору героев произведений, авторской позиции.
3. Также необходимо включать как в программы, так и в списки для самостоятельного чтения учащихся *произведения*

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

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

Нами были определены следующие *критерии отбора произведений для чтения в школе и дома* [Кутейникова 2015, 2016]:

1. качественное содержание (научное, художественное, социально-бытовое);
2. этическая и эстетическая ценность для сохранения духовно-культурных связей между поколениями и для формирования личности читателя-школьника;
3. интерес и восприятие современными детьми, подростками и юношеством;
4. познавательная ценность для подрастающих поколений;
5. возможности для расширения кругозора, развития и формирования межпредметных и метапредметных знаний, умений, навыков.

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

- книги, которые дети, подростки и юношество могут читать без посторонней помощи, испытывая в основном удовольствие и от самого процесса чтения, и от содержания читаемого — *гедонистическая функция искусства*;
- книги с так называемой *двойной адресацией*, в которых «<...> ребенок не является полностью самостоятельным реципиентом, так как в отличие от взрослого не обладает многими когнитивными, социальными, культурными компетенциями» [Федяева, с. 104–105]. Соответственно, предполагается, что чаще всего акт коммуникации не может состояться без участия третьего лица, «которого Х. Х. Эверс

называет «взрослым посредником» [Ewers]. К взрослым посредникам относятся родители, библиотекари, учителя, а также издатели и книготорговцы. Именно они совершают за ребенка выбор текста, решая, в конечном итоге, состоится или не состоится акт коммуникации между детским реципиентом и текстом» [Федяева, с. 105].

Одиночество и проблема выбора жизненной позиции, выбора между добром и злом — не единственные проблемы современных детей, подростков и юношества. Так или иначе *взрослый мир* вторгается в *мир детей*, заставляет их быстрее взрослеть и активнее социализироваться. Безусловно, ситуации, требующие быстрого и более раннего взросления, не общие, частные, но жизнеподобные, хотя со временем какая-то частная проблема становится весьма распространенной, доминирующей в той или иной среде, или же становится массовой по независящим от людей обстоятельствам, иногда — в силу социальных преобразований в обществе.

Молодая писательница Юлия Кузнецова в каждом из своих произведений описывает подобную «частную» ситуацию и проблемы, с нею связанные, делая при этом выводы не частного, а общего масштаба. Например, в повести Ю. Кузнецовой для детей 9–13 лет «Дом П» [Кузнецова 2014] поднимаются очень актуальные на сегодняшний день проблемы. Первая — и самая главная — *отношение общества к старикам*. Глава семьи отправил свою мать в «Дом П», как он его называет, то есть в дом престарелых. Что-то все-таки смущает отца семейства, поэтому он и не называет место заточения бабушки домом престарелых, а выдает свою версию событий, о которой и рассказывает его младшая дочь — Тина: якобы папа Сережа однажды встретил одноклассника, который работает директором пансиона для стариков, и тот предложил устроить в этот пансион мать друга детства, которую очень хорошо знал, чтобы она там *отдохнула от забот*.

Автор повести учитывает свою целевую аудиторию — детей младшего школьного и младшего подросткового возраста, поэтому в книге, несмотря на такой печальный сюжет, очень много юмора, комических ситуаций. Ю. Кузнецова, с одной стороны, показывает мир взрослых глазами ребенка, с другой, старается достучаться до

172

сердце детей-читателей не через надрывное изображение переживаний бабушки Жени или ее товарки по палате — бабушки Лиды, не через горе и обиды маленькой Тины и опустошенность ее старшей сестры Вики, а через смех сквозь слезы.

Оказавшись в доме престарелых, деятельная бабушка Женя, конечно, сначала жутко расстроилась: *«Села она на кровать. Взяла подушку в руки и... Вдруг уткнулась в неё лицом и заплакала. Горько, громко, навзрыд.*

Ей было плохо. Ей было горько <...>

А ещё хочется плакать от несправедливости. Не хотела она в этот санаторий... А её запихнули» [Кузнецова 2014, с. 65].

Из тоски по дому и внукам ее вывела соседка по палате по прозвищу Унылая Лида, которая как приехала в Дом П, так и «заболела всеми болезнями сразу», перестала вставать с кровати. Естественно, бабушка Женя взяла опеку над бабушкой Лидой: она заставила соседку подняться с кровати, привести себя в порядок, «поиграть» и пообщаться, самой пойти в столовую, а затем готовиться к приходу Тины в выходные, к ним обеим, к двум бабушкам (к бабушке Лиде никто не приходил!). С легкой руки Евгении Петровны бабушка Лида встретила в Доме П свою последнюю любовь — такое тоже бывает, и это — нормально: *«А ещё бабушка Лида объявила, что они с инженером собрались пожениться. Она простила ему его бесконечную болтовню — ведь он спас её лучшую подругу, — и решила, что, раз бабушка Женя уезжает из санатория, инженер — не такая уж плохая уж компания, чтобы жить вместе»* [Кузнецова 2014, с. 188].

Вторая проблема — более глубокая, не всегда осознаваемая школьниками — *смысл жизни пожилого человека*. Для обеих бабушек, оказавшихся в Доме П, этот смысл жизни заключался в бескорыстном служении ближним, в помощи им. Работа по дому, походы по магазинам, воспитание внуков, другие какие-то текущие дела и проблемы были не в тягость, а в радость, они давали ощущение полноты жизни. Человек не может жить один — он должен быть кому-то нужным, необходимым, тем более женщина, смысл жизни которой — ее семья, ее дети и внуки. Вот эти мысли необходимо донести до детей-читателей, всесторонне их проговорить, чтобы

во взрослой жизни не сработал «эффект пропаганды»: «Возьми от жизни все — ты этого достойна!», — достойна, но одинока, так как не привыкла думать о ближних, заботиться о них и испытывать от этого счастье.

Повесть Ю. Кузнецовой «Дом П» лучше читать совместно с детьми — дома или в школе, на урочных и внеурочных занятиях, обсуждая читаемое после каждой главы. Здесь удобен только анализ «вслед за автором», так как каждая глава обнаруживает все новые и новые проблемы взрослых и детей. Как в случае с обеими бабушками: перед нами *западный образец поведения в семье* — папа и мама остаются жить со своими детьми, а бабушку отправляют в «санаторий». В российской традиции такого никогда не было, поэтому в повести описана «классическая», традиционная бабушка, которая не только готовит — стирает — убирает, но больше воспитывает внуков, помогает всем членам семьи, причем так, что они сами об этом часто не догадываются. Стоило бабушке уехать, как все пошло кувырком: невестка не успевала готовить из-за работы, а всё, что она готовила, «убегало» или подгорало; Вика испытывала дискомфорт в школе и в общении с ровесниками; маленькая Тина не хотела общаться с няней, заниматься развивающими играми да часто и есть — она ела только в Доме П, чем изумляла всех его обитателей. Во многом благодаря Тине и пожару в Доме П на Новый год бабушка снова вернулась в семью. И все зажили счастливо.

И ещё одна проблема — *проблема наличия бабушки*: у многих современных детей в жизни рядом нет бабушки — либо она живет отдельно, а то и далеко, либо она еще работает, либо ее отстраняют от воспитания внуков по причине «несовременности» этого воспитания, заменяя детским садом или няней, частной школой или школой полного дня, боннами, репетиторами, курсами и кружками. Тогда как только бабушка способна бескорыстно посвятить себя целиком горячо любимым внукам, и эта любовь — заряд жизнестойкости человека на всю его жизнь. Только бабушки и дедушки спокойно, не торопясь расскажут о себе и своей семье, помогут сделать первые шаги среди сверстников, а потом в мире взрослых. Родителям некогда — они на работе, они делают карьеру или зарабатывают деньги, они общаются с детьми от случая к случаю, отсюда *проблема*

одиночества в подростковом возрасте. Только бабушки и дедушки принимают ребенка таким, каков он есть, мягко корректируя мысли и поведение. И любят при этом не за какие-то подвиги и заслуги, а просто потому, что внук или внучка, самый дорогой человек на земле.

Юлией Кузнецовой поднята еще одна проблема сегодняшнего мира, к сожалению, проблема, которая становится все более частой в реальной действительности, — вслед за **Николаем Назаркиным** с его *«Изумрудной рыбкой»* [Назаркин] писательница говорит о детях в больнице — повесть *«Выдуманный Жучок»* [Кузнецова 2011]: *«У меня нет шунта, как у главной героини этой книги. У меня нет и рака, как у других героев. Но я очень долго лежала в детской больнице. И вокруг меня происходили истории. Они были разными, и будничными, и невероятными, почти волшебными. Сейчас, когда больница «вышла» из меня, и я могу посмотреть на эти истории со стороны, я понимаю — рассказать об их героях необходимо. Я изменила имена, но суть рассказов о детях в больнице осталась такой, какой была. Эти дети живут, борются, выживают, взрослеют. Больничная жизнь делает их сильнее. Кажется, что они слабы, поскольку целыми днями лежат под капельницами без свежего воздуха и витаминов и смотрят на светло-зелёные стены. Но больничная жизнь закалила их. И я верю, что, когда они выйдут, все жизненные трудности покажутся им пустяками»* [Кузнецова 2011, с. 6].

Тринадцатилетняя героиня повести Таша рассказывает и о своей врожденной болезни, из-за которой раз в три-четыре года она ложится в нейрохирургию — на новое шунтирование головного мозга, и о ребятах в больнице — выживших и умерших, и о том, как придумала себе «больничного друга» в утешение — Выдуманного Жучка: *«<...> я никому не завидую и никому не хочу рассказывать свой секрет. Я такой родилась, и такой буду всю жизнь. Зато благодаря шунту я живу нормальной жизнью. Я занимаюсь спортом, хожу в кино, и никто не знает, что не будь волшебного проводка, я бы не выжила. Многим тяжелее. Например, у некоторых ребят, которые лежат со мной в нейрохирургии, рак. Они могут и не выжить. А теми, кто борется и не сдаётся, я восхищаюсь. Потому что не знаю, справилась бы я сама или нет, не будь у меня маленького помощника,*

которого я выдумала себе в марте прошлого года, когда мы в очередной раз приехали с мамой в больницу менять шунт. Я назвала его *Выдуманный Жучок*» [Кузнецова 2011, с. 10].

Многие родители выступают против чтения произведений Н. Назаркина и Ю. Кузнецовой на больничную тему, но при этом забывают, что на миру и смерть красна, а быть сильным и мужественным изо дня в день, может быть, на протяжении всей жизни — это подвиг, *каждодневный подвиг, совершаемый в тайне от всех*. Умению бороться за свою жизнь и при этом помогать, сочувствовать и сопереживать другим необходимо учить детей с ранних лет, потому что никто не знает, как обернется жизнь ребенка через год-два или много лет. Более того, на конкретных примерах необходимо показывать, как в болезни и немощи не стать в тягость другим, в том числе и близким.

Книга Ю. Кузнецовой «Выдуманный Жучок» из разряда книг для семейного чтения, потому что некоторые ситуации и проблемы персонажей лучше обсудить *во время чтения текста*, а не после. В школе же вариантов практически нет: повесть предлагается для самостоятельного прочтения, на урочном или внеурочном занятии проводится ее обсуждение, если класс читающий и подготовленный филологически, проводится анализ *по персонажам и проблемно-тематический*.

Практически все сюжеты повестей **Юлии Кузнецовой** взяты из реальной жизни, о чем она обычно пишет либо в предисловии — «*От автора*» [Кузнецова 2011, с. 6], либо в аннотации книги, как, например, в аннотации к известному произведению «*Помощница ангела*» [Кузнецова 2013]: «*Каждое лето я провожу в небольшом селе Аксиньино, под Звенигородом. Однажды я услышала историю о девочке из соседней деревни, которая пыталась навещать бабушку-соседку. Казалось, что тут такого? Однако на девочку ополчились все: родители, которые считали, что она напрасно теряет время, друзья, которые не видели смысла в том, чтобы ходить в гости к чужому пожилому человеку. Девочка взбунтовалась, но родители настояли на своём: она не должна тратить время на то, без чего, по их мнению, можно легко обойтись. Через некоторое время пожилая соседка умерла.*

Меня потрясла эта история <...>

Так и возникла эта книжка — о том, кому нужна помощь, о том, зачем и как её предлагать и почему это так важно для нас самих — помогать друг другу» [Кузнецова 2013, с. 4].

Как и предыдущие произведения Ю. Кузнецовой, повесть «Помощница ангела» лучше читать вслух взрослыми совместно с детьми, чтобы сразу проговаривать непонятные места — *комментированное чтение*, обсуждать читаемое по ходу чтения, а не после него. Так или иначе, но *двойная адресация* [Ewers] присутствует в книгах для детей младшего школьного возраста и младших подростков — слишком много они еще не знают, о многом не задумывались, с какими-то обстоятельствами не встречались, поэтому им не с чем сравнивать и сопоставлять. Более того, возраст целевой аудитории, указанный сегодня в выходных данных книги, условен: в 3–4 классе могут обучаться вполне «ориентированные в жизни» и хорошо читающие детишки, поэтому не только повесть Ю. Кузнецовой «Дом П», но и ее «Выдуманный Жучок» и «Помощница ангела» с интересом прочитываются и обсуждаются в классе. В то же время иногда с трудом все эти произведения воспринимаются даже в 7 классе, прежде всего, потому, что ученики мало читают вообще и у них плохо развита *техника чтения*. Чтение по главам каждого из этих произведений поможет, с одной стороны, усовершенствовать технику чтения обучающихся — читают все по очереди, с другой стороны, поможет провести и *комментированное чтение*, и *анализ «вслед за автором»*.

Конечно, можно предложить школьникам прочитать книгу дома, но не все это сделают, хотя имеется и электронный вариант текста. Тем более что постепенно надо учить юных читателей обращать внимание и на *аннотацию*, и на *предисловие*, в которых часто дан не пересказ текста, а выражена сама его суть. Так, зачитав в классе аннотацию к повести «Помощница ангела», можно сразу приступить к выявлению *жанрового ожидания* школьников и их отношения к позиции автора:

- Как вы думаете, почему эта история как взволновала автора повести, которую мы собираемся читать?

- Почему писательница употребляет слово «*потрясла*», а не взволновала, удивила или озадачила? Каково лексико-семантическое значение слова «*потрясла*»? В чем его отличие от других приведенных слов?
- А вас бы потрясла такая история? Почему?
- Давайте вспомним, что такое *аннотация*. Чем аннотация отличается от *предисловия*? Всегда ли аннотацию пишет сам автор? Как вы думаете, почему?

Аннотация [лат. *annotatio* — замечание] — очень краткая характеристика содержания литературного или научного произведения [Новейший словарь, с. 61–62];

Предисловие — вступительное слово автора, предпосланное основному тексту произведения. По своему назначению *предисловие* отличается от *пролога* (греч. *prologos* — предисловие) — краткого описания событий, предшествующих тем, о которых идет речь в самом произведении. Начиная со времен Рабле, предисловия были и до сих пор остаются популярной формой изложения автором творческих принципов, непосредственно реализованных в произведении [Литературная энциклопедия, 851 стб.].

- Хочется ли вам после данной *аннотации* прочитать книгу Юлии Кузнецовой «Помощница ангела»? Почему? Аргументируйте свою позицию.
- Как выдумаете, о чем будет идти повествование в этом произведении? Только ли о девочке, которая ходила в гости к пожилой соседке?
- Если это — повествование, то как мы можем обозначить *жанр произведения*? Почему?
- При каких условиях мы можем назвать повествование *рассказом*, а при каких — *повестью*?
- Давайте прочитаем 2–3 главы и напишем *собственные рассуждения на тему «Я считаю, что произведение Ю. Кузнецовой «Помощница ангела» — повесть / рассказ, так как...»*.

Здесь опять возникает *тема бабушки* — бабушки Ангелины Лопуховой, называющей себя Энджи, и «чужой бабушки» — Ли-

дии Матвеевны Кабановой, пожилой соседки героев произведения по поселку «Боярские палаты».

Бабушка Гели — Татьяна Никитична — простая русская крестьянка, взвалившая на себя тяжелый, почти непосильный труд: *«Тут надо объяснить. Ангелина с бабушкой и сестрой Жанной жила в небольшом посёлке у Рублёво-Успенского шоссе. Родители Ангелины погибли в автокатастрофе, когда ей было три года. Жанна после школы пошла в официантки в кафе «Мираж» при бане, а теперь устроилась на заправку «Бритиш петролеум» в самом начале Рублёвки, продаёт там булочки и кофе. Жанка довольна — и форма жёлто-зелёная ей к лицу, и улыбаться она любит и умеет, а её за это взяли, а главное — есть деньги. Кормятся с огорода, но там, к сожалению, не растут ни одёжки для младшей сестры, ни, что важнее, бабушкины лекарства»* [Кузнецова 2013, с. 7].

Жанна — старшая сестра героини, очень любит бабушку, заботится о ней. Она уже выросла, поэтому понимает, что делает бабушка для них сестрой, пытается сама взвалить на себя часть проблем семьи. Беда заключается в том, что решить эти проблемы ни Жанна, ни бабушка сами не могут, так как это *социальные проблемы*: все пенсии — пенсия бабушки и две пенсии девочек «по потере кормильца» — маленькие, а после 18 лет старшей девочке пенсия уже не положена, поэтому и идет она работать, а не учиться, как бы хотела; деревенская школа, находящаяся рядом с престижным Рублево-Успенским шоссе, заведомо проигрывает в своих образовательных возможностях Рублевской гимназии, поэтому большинство выпускников по окончании школы идут работать, а не поступать в вузы, к тому же у многих семей нет денег на содержание выросших детей или на платное обучение.

Вот подросток Гелька и мечтает заработать «бабки», чтобы «перейти в элитную школу. В Рублёвскую гимназию» [Кузнецова 2013, с. 6]. Она ненавидит свой старый деревенский дом, злится на бабушку, называет сестру «пораженной», не желающей подцепить богатого «папика», чтобы все они жили на Кипре или в Сен-Тропе. Злоба и зависть так распирают девочку, что она ссорится с друзьями, кричит на бабушку, мысленно обвиняя ее в отсутствии денег, которые уходят на лекарства.

Бабушке нелегко с Гелей, в то же время во всех своих неурядицах и ссорах с внучкой она винит только себя: *«И в кого она такая? — думала Татьяна Никитична, — вот Жанка, сразу видно, наша. На Катю-покойницу как похожа, вылитая. А эта... Злой заморышек».*

Но тут же ущипнула себя за руку, расстроившись, как же это она так — о ребёнке? Значит, сама виновата, где-то недолюбила, где-то не доглядела <...>

И она заплакала, прижимая к лицу пижаму Ангелины, а дом скрипнул где-то на потолке, словно утешая <...> [Кузнецова 2013, с. 15–16].

Только к концу повести девочка понимает, что и кто ей всего дороже, начинает осознавать себя в этом мире: *«Надо было бабушке сказать, что больше она ей не позволит с едой разговаривать! Выдумали тоже, одиночество (выделено нами — Н. К.). Какое одиночество, когда есть она, Ангелина?»*

«А ведь это и правда глупостью было, — вдруг подумала Ангелина, — в гимназию лезть. Зачем?»

<...> Ангелина расставалась с мечтой, думая о старой школе. Немножечко легче было только от того, что мечта у неё была не очень стоящая» [Кузнецова 2013, с. 217–218].

- Итак, перед нами сюжетная линия «Энджи и окружающий мир», но это явно не история, о которой автор говорит в аннотации. Так сколько же сюжетных линий в этом произведении? Давайте их назовем и проанализируем.
- Как и когда пересекаются эти сюжетные линии? Почему?
- Какой принцип изображения действительности использует Юлия Кузнецова? (Принцип жизнеподобия.)

Все три проблемы, поднятые в детской книжке Юлии Кузнецовой «Дом П», присутствуют и в повести «Помощница ангела»: это и отношение общества к старикам, и смысл жизни пожилого человека, и проблема наличия / отсутствия бабушки в жизни детей и подростков. Со смыслом жизни пожилого человека все понятно на примере бабушки Татьяны Никитичны, взявшей на себя опеку над осиротевшими внучками, а вот отношение взрослых и успеш-

ных детей к пожилым родителям ярко продемонстрировано на примере жизни Лидии Матвеевны, доживающей в одиночестве свой век на даче.

Другая героиня повести — девочка Алёна закончила 10-й класс Рублёвской гимназии, но, по характеристике Ангилины, *«слишком добрая, но я её от этого отучу»* [Кузнецова 2013, с. 9]. Алёна живёт с отцом и матерью в престижном посёлке в дорогом коттедже, но глубоко одинока и не понята близкими. Она любит животных и подкармливает всех бездомных псов в округе, вместе с сыном охранника Виком они приютили бродячую собаку Бинго, и любовь к ней заложила основы дружбы *детей из разных социальных слоев*: Алёна — дочь богатого «нового русского» и неработающей матери-красавицы, «престижной жены»; Вик — сын русского гастарбайтера с Украины, работающего охранником в коттеджном поселке, и русской матери, оставшейся под Львовом с двумя дочерьми практически без средств к существованию, в то же время *«мама работала в Бродовском краеведческом музее. У неё тоже был и пиджак, и шарфик. Попроще, конечно, чем у Алёнкиной мамы. Зато Алёнкина нигде не работала. А маму на работе очень уважали <...>»* [Кузнецова, с. 21].

Так в современной литературе для детей и подростков поднимается тема социального расслоения, социального неравенства, без которой и не может быть жизнеподобной прозы о реалиях сегодняшнего дня. Одновременно показано, что может объединять людей из разных социальных слоев, прежде всего — детей: доброта и взаимопочтение, взаимопонимание и взаимопомощь, недаром *«Алёна чувствовала иногда бешеный прилив сил. Она смотрела на свои руки, и ей казалось, что они, с виду обычные, внутри — могучие. И если ей разрешить, то она и бездомных у вокзала накормит, и ребят из детского дома развеселит, и даже демонстрацию в защиту окружающей среды проведёт. Только дайте, только пустите!»* [Кузнецова 2013, с. 28].

Главной героине повести «Помощница ангела» не хватает любви и понимания дома, не хватает бабушки и братьев-сестер, в то же время в ней проснулась жажда деятельности, желание быть кому-то нужным и полезным, поэтому встреча с Лидией Матвеевной была

предопределена. Алёну мучают проблемы мира, экологии и родной страны, она постоянно задается вопросами, «как выбрать то место в мире, где она может оказать помощь?» и «как Бог с этим справляется?» [Кузнецова 2013, с. 32] Волонтёром в детскую больницу ей запретили пойти родители, поэтому она находит человека, которому оказалась нужна — стала скрашивать одиночество старой Кабанихи, бывшего профессора университета, а теперь брошенной женщины в инвалидном кресле.

Здесь поднимается немаловажная во все времена *тема памяти*, которая связана с *проблемой патриотического воспитания детей*:

«Оказалось, Лидия Матвеевна всю жизнь преподавала историю русского языка на одном из факультетов МГУ. В составе фольклорных экспедиций она объездила всю Россию.

Алёнины родители ездили только за границу, и девочка представить не могла, сколько всего в России интересного. Лидия Матвеевна рассказала и про Музей мыши в городе Мышкине, и про дамбу из валунов на Соловецких островах, и про Валаамский заповедник, и про Вавилов дол, где был подземный монастырь, и про свадебные обряды волжан, и про карельские пирожки-калитки» [Кузнецова 2013, с. 66].

Дружба старого да малого — мостик, соединяющий разные поколения людей, без которого нет у страны будущего, без которого уходит память о прошлом, не возникает «чувства страны», чувства Родины. Конечно, Лидия Матвеевна рассказывает о своей семье, но прошлое ее семьи чуждым образом порождает у Алёны ощущение этой семьи своей, наводит на размышления о прошлом ее собственной семьи, что и приводит к решению встретиться в Лондоне со старшим братом-инвалидом и подружиться с ним: героиня страдает от того, что редко виделась со своей родной бабушкой, а той явно было одиноко в зарубежном пансионе для пожилых людей, и — главное — они не стали с бабушкой настоящими друзьями, не успели многое друг другу рассказать. Так в произведение постепенно «входит» *тема семьи*:

«Наталье (матери Алёны — Н. К.) и в голову не пришло, что Алёна учится решать свои проблемы сама, и что делать это она умеет уже давно. А если бы и пришло, то наверняка не вызвало бы у Натальи радости... Какая радость в том, что ты совершенно не нужна своему ребёнку?» [Кузнецова 2013, с. 173].

Герои взрослеют, проходят испытания в жёстком мире взрослых, но постепенно приходят к такому же выводу, что и главная героиня: *«Это даже хорошо, что появилось дело. Можно отложить размышления о родителях. Сейчас главное — выполнить просьбу Лидии Матвеевны. Не ради девочки в синей юбке. Ради себя самой. Потому что по большому счету, это случайность, что Лидия Матвеевна сидит в инвалидном кресле с юной девочкой внутри, а она, Алёна, стоит на берегу и у неё вся жизнь впереди. Могло ведь и быть наоборот» [Кузнецова 2013, с. 124].*

Алёна подталкивает к решению и своего друга Вика, обожающего делать макеты замков, мечтающего о такой «замковой» профессии, а не участии охранника, — девочка находит фонд «Наследие», занимающийся сохранением исторического прошлого стран Европы и реставрацией замков, при помощи которого можно обучаться в Великобритании:

«— А ты попробуй, — сказала Алёна словно в ответ на его мысли, — ты знаешь, я заметила, что родители часто принимают за нас решение, если видят, что у нас самих нет решения насчёт нашего будущего. А если ты уверен в чём-то... То это может изменить дело <...>» [Кузнецова 2013, с. 208].

Очень важная мысль для современных школьников, часто и в одиннадцатом классе не знающих, чего они хотят и какую профессию выбрать, поэтому важно уже подросткам дать возможность порассуждать на тему *«Как вы думаете, удастся ли Вику с Алёной осуществить свою мечту?»*. Такое сочинение-рассуждение так или иначе подведет их к мысли, что пора начинать искать свой путь в жизни, проявлять свой интерес к профессии, которая в дальнейшем может стать их делом жизни.

Литература

1. Ботева М. Несколько кадров для дедушки // Ботева М.А. Ты идешь по ковру: две повести / Мария Ботева; [ил. Дарьи Мартыновой]. М.: КомпасГид, 2016. С. 59–165.
2. Васильева Н. Б. Гагара: повести / Надежда Васильева; [ил. Н. Агафоновой]. М.: Дет. лит., 2015. 320 с.: ил.
3. Гуревич С. А. Организация чтения учащихся старших классов: (Из опыта работы). Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984. 206 с.
4. Кузнецова Ю. Выдуманный Жучок. Рассказы о больничной жизни / Юлия Кузнецова; худож. М. Патрушева. М.: Центр «Нарния», 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://readli.net/vyidumannyy-zhuchok>.
5. Кузнецова Ю. Где папа? / Юлия Кузнецова; [ил. Евгении Двоскиной]. М.: КомпасГид, 2016. 208 с.
6. Кузнецова Ю. Дом П. / Юлия Кузнецова; ил. О. Громовой. М.: КомпасГид, 2014. 192 с.
7. Кузнецова Ю. Первая работа: Кн. 1 / Юлия Кузнецова; ил. Евгении Двоскиной. М.: КомпасГид, 2016. 256 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://readli.net/pervaya-rabota>.
8. Кузнецова Ю. Первая работа: Испания / Юлия Кузнецова; ил. Евгении Двоскиной. М.: КомпасГид, 2017. 264 с.
9. Кузнецова Ю. Помощница ангела / Юлия Кузнецова; худож. М. Патрушева. М.: Центр «Нарния», 2013. 224 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://detectivebooks.ru/book/36102552/>; <http://readli.net/pomoshhnitsa-angela>.
10. Кутейникова Н. Е. Детско-подростковая и юношеская литература XXI столетия / Н. Е. Кутейникова // Уроки литературы, 2015. № 8. С. 4–13.
11. Кутейникова Н. Е. О списках литературы для самостоятельного чтения школьников / Н. Е. Кутейникова // Школьная библиотека: Информационно-методический журнал. 2016. № 8. С. 67–71.
12. Кутейникова Н. Е., Оробий С. П. Формирование читательской компетенции школьника: детско-подростковая литература XXI века. М.: Просвещение, 2016. [Электронный ресурс] URL:<http://catalog.prosv.ru/item/4775>.
13. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2001. 1600 стб.
14. Малейко А. Моя мама любит художника / Анастасия Малейко; [ил. Евгении Двоскиной]. 2-е изд., стереотип. М.: КомпасГид, 2016. 96 с.
15. Манахова И. В. Двенадцать зрителей: повести / Инна Манахова; [ил. А. Шевченко]. М.: Дет. лит., 2016. 233 с.: ил.

16. Назаркин Н. Н. Изумрудная рыбка: Палатные рассказы / Николай Назаркин; ил. Н. Петровой. М.: Самокат, 2007. 109 с.: ил.
17. Новейший словарь иностранных слов и выражений. М.: ООО «Изд-во АСТ»; Мн.: Харвест, 2002. 976 с.
18. Романова Л. Огонёк // Беринг Т., Романова Л. Детки: Сборник рассказов. М.: Изд-во «БерИнгА», 2014. С. 75–117.
19. Федяева Т. А. Отражения: западно-европейская и русская литература XX–XXI век. / Т.А. Федяева. СПб.: ИД «Петрополис», 2015. 215 с.
20. Ewers Н.-Н. Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. Frankfurt am Main, 2000.

Лелинкова Елена Валентиновна

Преподаватель русского языка и литературы Санкт-Петербургского Суворовского военного училища Министерства обороны РФ

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация

В статье рассматривается использование проблемной ситуации в качестве инструмента исследовательской деятельности учащихся. Автор статьи анализирует пример практического применения технологии проблемного обучения при исследовании художественного подтекста произведения М. Ю. Лермонтова «Песня про купца Калашникова».

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, исследование, художественный подтекст.

Проблемная ситуация — это интеллектуальное затруднение, возникающее в случае, когда учащийся не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом действия. Это побуждает искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация есть закономерность продуктивной, познавательной творческой деятельности. Она побуждает начало мышления, активную мыслительную деятельность, которая протекает в процессе постановки и решения проблемы.

Проблемная ситуация — центральное звено проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность, активизируется мышление, создаются условия для формирования правильных обобщений, осуществляется исследовательская деятельность.

Интересным представляется проблемный анализ лиро-эпического произведения М. Ю. Лермонтова «Песня про купца Калашникова». Работа на уроке строилась на сопоставлении ключевого

понятия «правда», анализируемого в произведении, и противоположного ей — «кривда». Как отмечал В. Г. Маранцман, проблемное обучение позволяет сделать акцент на развитии понятийного мышления, раскрыть значение важнейших нравственных концептов: «Оно воспитывает концепционность мышления, способствует развитию системного подхода к явлениям» [Маранцман, Чирковская 1977, с. 3].

В процессе философско-культурологического исследования текста учащиеся составили опорную схему, позволяющую судить о поединке правды и кривды в тексте: правда народная, воплощенная в образе Степана Калашникова, противостоит кривде царской, защищаемой опричником Кирибеевичем. Для подтверждения своей мысли семиклассники проанализировали русские пословицы и поговорки и выбрали наиболее подходящую в качестве эпиграфа к уроку: «Правда кривду переможила».

В ходе анализа внимание учащихся акцентировалось на трагический финал произведения, когда победитель Степан Калашников, вопреки правилам кулачного боя, кладет головушку удалую на плаху. Учащимся было предложено задуматься над проблемным вопросом: «Можно ли считать трагический финал «Песни...» победой правды над кривдой?» Данный вопрос вызывает желание задуматься над происходящим, требует внимания к художественному слову, поэтому возникшая проблемная ситуация разрешается на протяжении всего урока через целый ряд учебных ситуаций.

Для формирования наиболее полного и глубокого представления о художественном мире произведения обязателен культурологический комментарий к сцене кулачного боя, который на Руси всегда был воплощением русской удали, воли, где проявлялось богатырство. Также для понимания происходящего необходим культурологический комментарий об опричнине как одном из самых ярких и страшных явлений эпохи Ивана Грозного.

В процессе работы учащиеся обращали внимание на искажение народной традиции: народ находится вне, опричь круга, царская цепь нарушает чистоту ситуации, сковывает удаль царским своево-

лием. Семиклассники делают вывод, что перед нами уже ограниченная народная правда.

Далее внимание учащихся было привлечено к пословице «Правда цепи разорвет». На уроке учащимся было предложено проанализировать своеобразный обряд вступления в круг персонажей «Песни»: Калашникова и Кирибеевича. Появление в кругу Степана Калашникова, вышедшего биться за народную правду, — один из важнейших моментов поэмы, герой произведения словно разрывает круг царского своеволия. Семиклассники отмечают, что опричник Кирибеевич кланяется только царю, а Калашников — царю, белому Кремлю, святым церквам и всему народу русскому. Каждый определяет этим поступком свой ценностный ориентир, свою правду.

К уроку нескольким учащимся было дано индивидуальное задание: проследить символику цвета в изображении опричника Кирибеевича и честного купца Калашникова, создать словесный и живописный портрет героев. После анализа индивидуальных заданий, позволившего представить более полный портрет персонажей лермонтовской «Песни», внимание учащихся акцентировалось на обращении Калашникова к Кирибеевичу: «К тебе вышел я теперь, бусурманский сын!» Кирибеевич воспринимается Калашниковым как нехристь, опричник, человек без исторической памяти, посягнувший на святое, на христианские традиции. Далее семиклассники поясняют поступок Калашникова, вышедшего биться за святую правду-матушку, добровольно несущего голову на плаху, и подчеркивают неоднозначность отношения автора к Кирибеевичу («упал, будто сосенка»). В этой характеристике чувствуется неожиданная жалость к загубленной душе, молодой жизни.

Эмоциональная гамма поединка также дает много материала для исследования и понимания проблемной ситуации (каждый из героев: и выступающий в роли протагониста Калашников, и играющий роль антагониста Кирибеевич защищают в бою свою правду). Особое внимание уделяется художественной детали — православному кресту с мощами из Киева, символу православной веры.

Вся цепочка анализа приводит в конце урока к разрешению проблемной ситуации и ответу на проблемный вопрос: нравствен-

ная победа на стороне Степана Калашникова. Учащиеся отвечают, что народная правда вечна, она дальше идет по свету, живет в таких же смелых, гордых и честных людях, как Степан Парамонович Калашников. Ребята подтверждают свое мнение чтением описания могилы героя произведения, от которой растекаются по всей Руси ручейки народной правды.

Таким образом, проблемная ситуация и вытекающий из нее проблемный вопрос предоставили возможность глубоко, свежо и нестандартно исследовать художественный текст произведения М. Ю. Лермонтова, почувствовать его философский подтекст, осознать нравственно-понятийную гамму произведения. Впоследствии подобные уроки получают свое продолжение в исследовательских проектах учащихся.

Литература

1. Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Пособие для учителей. М., «Просвещение», 1977.

Лукьянчикова Наталья Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы, зам. декана факультета русской филологии и культуры Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского

УРОК-АНТИТЕЗА КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ВЫПУСКНОМУ ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ

Аннотация

В статье предлагается один из возможных вариантов подготовки к написанию выпускного итогового сочинения. Автор обосновывает необходимость использования диалоговой технологии на уроке литературы в процессе подготовки к сочинению, рассматривает расширение круга чтения учащихся как одно из условий успешной работы обучающихся на занятии. Системное применение диалоговых форм (в том числе — урока-антитезы) в собственной преподавательской деятельности позволяет автору сделать вывод о том, что диалоговые технологии способствуют активизации читательской деятельности выпускников школы.

Ключевые слова: диалоговые технологии, урок-антитеза, организация читательской деятельности.

Подготовка к выпускному итоговому сочинению порой становится для некоторых старшеклассников поводом перечитать ранее изученные в школе произведения, поразмышлять над ними с учетом нового читательского опыта, для других — возможностью впервые по-настоящему прочитать программные произведения, ранее казавшиеся неинтересными и несвоевременными. Нам представляется особенно важным, что этот период школьной жизни способствует значительному расширению круга чтения подростков, знакомству с новыми авторами или открытию творчества уже знакомых авторов с иной, незнакомой стороны.

Федеральным институтом педагогических измерений для выпускников 2017–2018 учебного года сформулирован ряд направле-

ний, в соответствии с которыми одиннадцатиклассники в декабре напишут сочинение: «Верность и измена», «Равнодушие и отзывчивость», «Цели и средства», «Смелость и трусость», «Человек и общество». Направления ежегодно меняются, но полагаем, что учителю для реализации подготовки школьников полезно создать некую модель работы, позволяющую успешно осваивать темы в рамках любого направления. Организация деятельности в диалоговом режиме дает такую возможность. Диалоговые технологии, на наш взгляд, являются весьма перспективными при их использовании на уроках литературы. В монографии «Организация диалога в процессе обучения литературе в школе и вузе» мы рассматривали возможности диалоговых технологий в процессе анализа художественного текста, изучении литературно-критической статьи, сложных теоретико-литературных понятий [Букарева, Лукьянчикова 2015]. Ряд публикаций был посвящен использованию диалоговых технологий при подготовке к выпускному итоговому сочинению [Лукьянчикова 2017, с. 31]. Рассмотрим, как разработанный нами алгоритм помогает учащимся подготовиться к сочинению в рамках тематического направления «Равнодушие и отзывчивость». Анализируя комментарии к направлению, предложенные ФИПИ, отмечаем, что темы будущего сочинения могут касаться таких аспектов, как равнодушие и отзывчивость по отношению к близким людям, ко всем окружающим, к природе, к животным и т. д. Диалоговая технология дает возможность при проведении занятия учесть различные аспекты рассматриваемого направления. Одну из форм урока, которую систематически используем в процессе подготовки к сочинению, мы назвали урок-антитеза (методика его проведения подробно описана в статье «Использование диалоговых технологий при подготовке к итоговому сочинению по литературе») [Букарева, Лукьянчикова 2016, с. 112].

К уроку-антитезе учитель подбирает ряд художественных произведений разных авторов, в которых с разных точек зрения будет изображено проявление таких человеческих качеств, как равнодушие и отзывчивость. Как правило, мы предлагаем ученикам тексты небольшие по объему, их ребята прочитают дома. Чаще всего эти

произведения не входят в школьную программу, но дают представление о творчестве талантливых писателей XX–XXI веков.

Урок включает следующие этапы:

- постановка цели и распределение по рабочим группам;
- групповое обсуждение предложенных произведений, подготовка выступления;
- поочередные выступления представителей групп и обсуждение прозвучавших высказываний, запись в тетрадях тезисов и аргументов;
- обобщение и подведение итога урока.

На уроке, где важную роль играет самостоятельная групповая и индивидуальная работа учеников, необходимо особенно четко определить время, отводимое на каждый этап работы.

Задача, которую ставим перед учениками, — подготовка материала для сочинения и аргументов к заявленному аспекту тематического направления. На занятии учитель делит класс на подгруппы. Количество подгрупп может определяться теми аспектами проблемы, которые будут обсуждаться на уроке (полагаем, что наиболее приемлемое количество — 3).

Каждая подгруппа работает с двумя произведениями, в которых авторы по-разному осмысливают рассматриваемую проблему. Учитель предлагает ребятам пары текстов по принципу контраста. Это позволит ученикам осознать противоречивость чувства, многообразие его проявлений, кроме того, даст материал для раскрытия различных тем в рамках указанного направления. В каждой подгруппе ребята обсуждают доставшиеся им произведения, сопоставляют их, готовя выступление по итогам своей работы. При этом они руководствуются предложенными учителем вопросами и заданиями:

- Что объединяет эти произведения?
- В чем заключается своеобразие раскрытия основной темы каждым из авторов?
- Какую проблему ставят авторы произведений?
- Сформулируйте свою позицию по данной проблеме (тезис).

- Подберите два аргумента, используя материал предложенных произведений.

На уроке-антитезе, посвященном анализу произведений в рамках тематического направления «Равнодушие и отзывчивость», на первом этапе занятия после постановки цели мы вместе с учениками дали определение ключевых понятий, вспомнили, как решается проблема равнодушия и отзывчивости в произведениях писателей-классиков, затем ребята разделились на группы, работавшие с разными парами произведений.

Первая группа обсуждала рассказы К. Г. Паустовского «Телеграмма» и Б. П. Екимова «Говори, мама, говори...». В процессе обсуждения ученики отмечали, что эти произведения напоминают читателям о необходимости помнить о самых близких людях, не оставлять своих матерей в одиночестве и забвении, не быть равнодушными к тем, кто тебя любит. Так нуждаются в присутствии и сочувствии детей и Катерина Петровна из рассказа «Телеграмма», и старая Катерина из рассказа «Говори, мама, говори...». К. Г. Паустовский показывает, как его героиня долго перебирает деньги, переведенные дочерью Настей, не потому, что они ценны в материальном плане, а потому, что это — от любимой доченьки, кажется: купюры пахнут ее духами. Пронзительной болью наполнены строчки, повествующие о том, как мать ночью выходит к воротам — ей чудится стук (верит, должно быть, что дочка наконец-то приехала). Похожие чувства испытывает и старая Катерина (тезки!) в произведении Бориса Екимова: ее также томит одиночество, хочется просто услышать голос «дочи», мать волнуется о здоровье своей любимицы, и такой ценной кажется купленная детьми «мобила» — связующее звено между нею и близкими. Ученики отмечают особенный смысл эпизода, в котором старушка разговаривает с радиоприемником, откуда раздается добрый, заботливый голос. Особо останавливаются школьники в процессе обсуждения на образах детей обеих женщин. Подчеркивают, что Настя («Телеграмма») может живо и искренне интересоваться судьбой и творчеством молодого скульптора, заботиться об устройстве его выставки, но при этом, не читая, засовывает письмо от матери в сумочку, не спешит навестить ее, словно

откупаясь переводами, которые время от времени посылает. Посторонние люди (старик Тихон и девчонка Манюшка) становятся для Катерины Петровны ближе, чем родная дочь. Ребята все же говорят, что не окончательно зачерствела душа Насти, ведь она испытывает острое чувство вины, мучается, приехав к матери слишком поздно. В маленьком по объему рассказе обращает на себя внимание образ молодой учительницы, которая целует руку незнакомой ей Катерины Петровны, вспоминая, вероятно, в этот печальный момент похожее о собственной матери, тоскующей в одиночестве.

Сопоставляя два рассказа, ученики отмечают, что Мария — дочь старой Катерины («Говори, мама, говори...») — все же в конце произведения чувствует одиночество и боль матери, представляет ее себе — «маленькую, согбенную, в белом платочке». Боясь навсегда потерять близкого человека, больше никогда не услышать маминского ласкового голоса, молодая женщина уже не прерывает ее своим нетерпеливым: «Будь-будь».

Обобщая свои впечатления от прочитанных произведений, школьники говорят о том, что равнодушие по отношению к матери — один из самых страшных человеческих пороков.

Обсуждая выступление представителей группы, ученики делают записи в тетради, чтобы накопить материал для будущего сочинения.

Вторая группа обсуждала рассказы К. Г. Паустовского «Заячьи лапы» и Ю. Я. Яковлева «Он убил мою собаку». Ученики говорят, что эти рассказы объединяет мысль о том, что нельзя оставаться равнодушными к живым существам, животные, как люди, умеют чувствовать. Человеческую отзывчивость, доброту по отношению к животному показывает К. Г. Паустовский в рассказе «Заячьи лапы». Ребята отмечают, как переживают за несчастного зайца Ваня Малявин и дед Ларион, как проникаются к нему сочувствием «жалостливая бабка Анисья» и доктор Карл Петрович; этому равнодушию противопоставлено безразличие ветеринара («Зажарь его с луком — деду будет закуска»). Особенно велико воздействие на читателя изображение «разговора» Вани с зайцем, ведь мальчик относится к животному как к близкому существу. А как дед Ларион уговаривает

старого доктора полечить обожженного беднягу: «Что ребенок, что заяц — все одно!». «Живая душа» — вот что роднит человека и животное, по мнению старика.

А в рассказе Юрия Яковлева многие люди выглядят по-настоящему бездушными, жестокими по отношению к животным. Мальчик по прозвищу Таборка подобрал собаку, брошенную хозяевами. Ученики отмечают, что в рассказе Яковлева эта собака бесконечно сталкивалась с предательством и жестокостью, так же, как Саша сталкивался с равнодушием и непониманием (пса бросили хозяева, уехавшие из поселка в город, мама мальчика заявила, что от собаки одна грязь, учительница выгнала из класса, даже вроде бы все понимающий директор школы оказался не в состоянии осознать, насколько велико горе мальчишки, потерявшего близкое существо, — он предлагает подарить немецкую овчарку). Но самым жестоким оказывается отец ребенка, застреливший собаку. Непонимание причин случившегося и ужас ребенка оказываются столь велики, что отец словно перестает для него существовать: Саша нигде не называет его отцом, папой, только «он».

В процессе обсуждения выступления ученики говорили о том, что милосердие, как и ответственность, должно проявляться по отношению к любому живому существу.

Третья группа обсуждала рассказы А. Г. Алексина «Дальний родственник» (из цикла «Звоните и приезжайте») и Н. Л. Ключаревой «Юркино Рождество». В своем выступлении ребята отмечали, что тема, объединяющая оба произведения, — острая потребность каждого человека во внимательном, неравнодушном к нему отношении. Школьники говорили, каким счастливым является герой-рассказчик из произведения «Дальний родственник», ведь он растет в семье, где внимание к людям, забота о них — не просто профессиональное качество отца-хирурга, но и настоящая человеческая потребность. «Их можно понять», — так относится к людям отец мальчика, и его стремление считать «близкими» всех окружающих вызывает безграничное уважение.

Ребята отмечают, что судьба героя рассказа Натальи Ключаревой Юрки Кривова действительно трагична, ведь к нему абсо-

лютно равнодушны родители-алкоголики, готовые променять сына на бутылку. Маленький Юрка сталкивается с каким-то тотальным равнодушием: соседи могут только с любопытством подглядывать за жизнью мальчишки в глазок, не испытывая при этом ни малейшего сострадания, для учительницы важно, чтобы от малолетнего «волчонка» не было никаких неприятностей, даже приятель Герка предпочитает отойти в сторону, словно боясь заразиться юркиной невезучестью. При этом Наталья Ключарева показывает, что даже выросший в такой жуткой атмосфере человек, привыкший рассчитывать только на себя, способный вроде бы вычеркнуть родителей-пьяниц из своей жизни все равно нуждается в тепле, заботе и готов сам дарить тепло и заботу.

Обсуждая выступления товарищей, ребята говорят, что отзывчивость и сострадание оказываются сильнее равнодушия и жестокости.

После подведения итогов выступлений учитель вместе с учениками формулируют возможные темы сочинений, в которых можно было бы использовать материалы урока. В качестве домашнего задания одиннадцатиклассники пишут сочинение на одну из сформулированных тем.

Некоторые произведения, к которым мы порой обращаемся при подготовке к занятиям (например, рассказы Анатолия Алексина), традиционно входили в круг детского чтения, но, к сожалению, в последние годы этот круг если не сузился, то существенно трансформировался, и часто ученики старших классов проходят мимо рассказов К. Г. Паустовского, Ю. Я. Яковлева и других выдающихся писателей. Обращение к ним и обсуждение в классе не только помогает подобрать прекрасный литературный материал для итоговых творческих работ, но и обогащает выпускников нравственно и эстетически.

Литература

1. Алексин А. Г. Звоните и приезжайте! М.: АСТ, 2014.
2. Букарева Н. Ю., Лукьянчикова Н. В. Организация диалога в процессе обучения литературе в школе и вузе: монография / Н. Ю. Букарева, Н. В. Лукьянчикова. Ярославль, 2015.
3. Букарева Н. Ю., Лукьянчикова Н. В. Использование диалоговых технологий при подготовке к итоговому сочинению по литературе // Ярослав-

лавский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 111–116.

4. Екимов Б. П. «Говори, мама, говори...» // Новый мир. 2006. № 12.
5. Ключарева Н. Л. Юркино Рождество // Библиотека в школе. 2009. № 10.
6. Лукьянчикова Н. В. Диалог с классикой в процессе подготовки к итоговому сочинению по литературе // Литература в школе. 2017 № 6. С. 31–34.
7. Паустовский К. Г. Избранное. М.: Дрофа, 2010.
8. Яковлев Ю. Я. Он убил мою собаку // Ю. Я. Яковлев. Я иду за носорогом. М., 1967.

Осипова Ольга Игнатьевна

Кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы МБНОУ «Октемский научно-образовательный центр», Республика Саха (Якутия)

ЗАГАДКИ РАССКАЗА ИВАНА БУНИНА «ЛЕГКОЕ ДЫХАНИЕ»

Аннотация

Данная разработка предназначена для проведения урока по рассказу И. А. Бунина «Легкое дыхание» в 11 классе и может быть использована как один из возможных вариантов изучения этого рассказа.

Специфика произведения располагает к использованию метода «Шести шляп», так как он поможет рассмотреть некоторые вопросы с разных сторон. Приобретенные знания, умения и навыки помогут 11-классникам обобщить знания о И. А. Бунине, овладеть культурой критического мышления, станут основой формирования интереса к творчеству писателя и литературе в целом, формирования гражданской позиции.

Отметим, что используемая на уроке точка зрения Л. С. Выготского контекстная, то есть не является именно такой, это отрывок из его рассуждений. В данном ключе она используется для создания проблемной ситуации.

Ключевые слова: метод «Шести шляп» Эдварда де Боно, авторская позиция, философская концепция, человеческая жизнь, судьба.

Тексты для исследования: рассказ «Легкое дыхание».

Форма урока: анализ-обсуждение новеллы Бунина в режиме метода параллельного мышления.

Цели урока:

воспитательные — усвоить, как в художественной канве новеллы «Легкое дыхание» воплощается философская концепция И.А. Бунина, его понимание мира и места человека в нем;

образовательные: овладеть культурой критического мышления, способностью к обобщению; уметь структурировать как коллективную, так и личную умственную деятельность, делать ее более продуктивной и понятной; раскрытие индивидуальной манеры письма Бунина;

развивающие: совершенствовать умение делать выводы, обобщения, определять авторскую позицию; развить гибкость ума, креативность, научиться принять решение и более точно соотносить свой образ мыслей с поставленными целями и стоящими задачами; развить ассоциативное мышление, языковое чутье.

Оборудование: текст, мультимедийная презентация.

На доске изображения 6 шляп для записи ключевых слов по ходу обсуждения и оформления обобщений.

Ход урока

Недавно мы познакомились с рассказом Ивана Бунина «Легкое дыхание». По поводу этого рассказа возникло много мыслей и вопросов. Сегодня по прошествии времени, когда вы обдумали наедине с собой этот рассказ, мы хотели поговорить о нем еще раз.

Я приглашаю вас к этому обсуждению, по сути, к совместному анализу этого рассказа. Но наше обсуждение рассказа будет не простым. Оно будет проходить в режиме так называемого метода «Шести шляп».

Вы уже знаете такую форму обсуждения. Я вкратце дам вам возможность вспомнить о нем (учитель знакомит с методом шести шляп).

Итак, начнем работу.

1. Мотивация к обсуждению.

Переход к *синей шляпе*.

Я сегодня буду в синей шляпе как руководитель урока.

1. Обсуждение.

Рассмотрим две точки зрения о рассказе Бунина: писателя К. Г. Паустовского и психолога Л. С. Выготского.

К. Г. Паустовский

«Всё внутри меня дрожало от печали и любви. К кому?»

К дивной девушке, убитой на вокзале гимназистке Оле Мещерской... Я не знаю, можно ли назвать эту вещь рассказом. Это не рассказ, а озарение, самая жизнь с ее трепетом и любовью, печальное и спокойное размышление писателя...

Пожалуй, в эту ночь... я впервые до конца, до последней прожилки понял, что такое искусство и какова его возвышающая и вечная сила».

Л. С. Выготский

«В самой фабуле этого рассказа нет решительно ни одной светлой черты, и, если взять эти события в их жизненном и житейском значении, перед нами просто ничем не замечательная, ничтожная и не имеющая смысла жизнь провинциальной гимназистки, которая явно всходит на гнилых корнях и <...> дает гнилой цвет и остается бесплодной вовсе».

Думаю, подобные чувства одолевали и вас, здесь присутствующих. Этот рассказ содержит тайну:

- его героиня вызывает неоднозначную оценку,
- поднимает вопросы: что же в этом рассказе главное? почему жизнь обычной гимназистки так взволновала нас?

Эти и другие вопросы и чувства так и бушуют в нас, ищут ответа, выхода. Потому наш урок я назвала «Загадка рассказа Ивана Бунина „Легкое дыхание“».

А вас сейчас прошу надеть *красные шляпы* (чтение из презентации). Кто-то из учащихся выйдет записывать по ходу обсуждения рядом с красной шляпой ключевые слова:

- Какие чувства вы испытали, познакомившись с рассказом?
- Чем вас взволновал рассказ?
- Что показалось вам непонятным в рассказе?

- Каково ваше мнение об Оле Мещерской? (В том числе ответы ребят, подготовивших дома письменные работы «Мое мнение об Оле Мещерской»).

Рефлексия: на доске рядом с красной шляпой ученик зачитывает ключевые слова. Мы высказали свои чувства, поделились эмоциями, вызванными рассказом. А теперь беспристрастно рассмотрим, что же произошло в рассказе, основываясь на фактах. Надеваем *белую шляпу*.

Учащийся записывает по ходу обсуждения рядом с белой шляпой ключевые слова. Какой будет ваша беспристрастная оценка Оли Мещерской? (В том числе ответы ребят, подготовивших дома письменные работы «Мое мнение об Оле Мещерской»).

Рефлексия: значит, по сюжету рассказа — жила веселая гимназистка Оля Мещерская, которая рано повзрослела, и была убита мужчиной, которому она отказала в замужестве.

Пришло время критики и оценки. Надевайте *черные шляпы* (комментарий). Кто в рассказе достоин вашей критической оценки? Почему? (Учащийся записывает по ходу обсуждения рядом с черной шляпой ключевые слова).

Рефлексия: не правда ли, сложная гамма чувств?!

От критики перейдем к положительной оценке, наденьте *желтые шляпы*. Учащийся записывает по ходу обсуждения рядом с желтой шляпой ключевые слова.

- Какой будет положительная оценка Оли Мещерской? Прощу опираться на текст.
- Обратимся к ее дневниковым записям. Что в них заставляет нас по-другому взглянуть на эту, казалось бы, легкомысленную девушку?
- Как вы понимаете слова Оли: «Я была так счастлива, что одна!». На какие мысли об Оле они наводят?
- Бунин пишет, что последнюю зиму своей жизни Оля Мещерская совсем сошла с ума от веселья. Найдите это место

в рассказе. Какое слово в характеристике Олистораживает нас? Почему?

Рефлексия: почему Бунин называет влюбленного в Олю гимназиста Шеншиным, любимую подругу — Субботиной, а главную героиню — Олей Мещерской?

(Это признак уважения автора к главной героине. Да и как не уважать человеку, который на пороге юности оступился, но сам осудил себя, сохранил при том до конца свое очарование).

Перейдем к последней шляпе *зеленого цвета* (комментарий).

Надев эту шляпу, вы сможете рассуждать в творческом режиме. Можно начать с обсуждения творческого почерка писателя. (Учащийся записывает по ходу обсуждения рядом с желтой шляпой ключевые слова).

- Каков стиль бунинских рассказов?
- У Бунина особая психологическая роль пейзажа. Какова роль пейзажных описаний в рассказе? (Ответ заранее подготовленного ученика).
- Пейзаж сливается с внутренним миром героев, выражает их сущность.
- В рассказе, вы сказали, много недосказанного. Много многоточий, причем они стоят порой на самом интересном месте. Где и как бы вы продолжили оборвавшееся повествование? Почему?
- В рассказе есть непонятные образы. Например, классная дама. Как вы думаете, почему она введена в рассказ?

Обобщение и выводы урока

- Почему история, описанная в рассказе, трагичная и банальная, находит светлый отклик в нашем сердце?
- Почему рассказ назван «Легкое дыхание»?
- Сделаем вывод урока.
- Человек, человеческая жизнь, судьба, душа — вот что неизменно было центром интересов Бунина. Писатель ри-

сует жизнь юного существа, сложившуюся трагически, но не судит его, не оправдывает, не обвиняет. Показать еще одну грань жизни человека, который стремился жить безоглядно, полной жизнью, стремился испытать ее с разных сторон, жизнь человека, который трагически умер и растворился в воздухе как легкое дыхание.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ИДЕИ В. Г. МАРАНЦМАНА
И СОВРЕМЕННОЕ ШКОЛЬНОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

Аннотация

В статье даётся краткий обзор методической системы В. Г. Маранцмана. На примере изучения Древнерусской литературы автор знакомит с собственным опытом и характером применения некоторых методик, технологий и приёмов в современном школьном литературном образовании.

Ключевые слова: литературное образование, методическая система, методы обучения, культурно-исторический подход, проблемно-развивающие технологии, интерпретация, метод продуктивного диалога, метапредметность.

В настоящее время феномен «Открытая методика» все более привлекает внимание не только исследователей — педагогов-словесников, теоретиков образования, учёных-методистов, но и становится одной из важнейших составляющих практик современной школы, литературного образовательного процесса, выступает вектором общей профессиональной культуры педагога.

Сущность «Открытой методики» заключается не только в тесном сотрудничестве всех субъектов процесса обучения: учёного-методиста, школьного учителя литературы и ученика по вопросам дидактики литературного образовательного процесса, передачи и получения знаний. Исключительную и важную роль в изучении литературного многообразия, философии жизни общества через словесность отведено и внутреннему миру ребёнка — ученику мыслящему, ученику-исследователю, формирующему творческую духовную личность.

Своевременность обращения к избранной теме обуславливается рядом факторов, связанных, с одной стороны, с теоретическим состоянием школьного гуманитарного знания, трансформацией смыслов школьного литературного и языкового образования, поиском стратегических ориентиров развития, внедрением накопленного опыта развивающейся педагогической «Открытой методики», а с другой — практикой общественного развития, изменением социальной реальности XXI века и динамичностью глобальных социокультурных процессов.

Общеизвестно, что современная «Открытая методика» берёт своё начало из методических идей В. Г. Маранцмана и складывается в его методическую систему, которая опирается на открытия в области литературоведения, педагогики, психологии, философии образования и позволяет чутко реагировать на изменения, происходящие в обществе.

Цементирующим фундаментом его методической системы, выступает теория школьного анализа, которая по целям, содержанию и методам направлен на развитие читателя-школьника, и таких читательских качеств, как воображение, эмоциональная чуткость и эстетические чувства, умение осознать свои впечатления, эмоционально и интеллектуально выражать их [Беньковская, с. 177].

Десятые годы XXI века в России ознаменовались громкими образовательными реформами в системе института школы и внедрением целого пакета новых нормативных, инструктивных и методических документов. Разработаны и приняты Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ», Профессиональный стандарт педагога-предметника, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (ФГОС), Основы государственной культурной политики, Фундаментальное ядро содержания общего образования и др.

Эти нововведения призывают изменить школьный образовательный процесс, повысить качество обучения, существенно «обновить» субъект образовательного процесса, наделить его личност-

ными качествами и полномочиями творческой реализации своих мыслей [Литература: учебно-методические материалы, 2012].

И тогда, вводимый нормативными документами педагогический глоссарий: «проблемное обучение», «личностный подход», «системно-деятельностные технологии», «творческая составляющая процесса обучения», «рефлексивный метод» и др., заявлен как инновационный для современных условий.

Однако, на наш взгляд, тот, кто знаком с советскими литературоведческими дидактическими научными школами, а также методическими идеями В. Г. Маранцмана подмечает некорректность такой формулировки. Это становится ясным после обращения к наследию и творчеству учёного-методиста.

Согласно канону методической науки В. Г. Маранцман выделяет следующие фундаментальные методы изучения литературы в школе, тесно между собою связанные [Методика преподавания литературы, с. 134]:

- чтение литературного произведения;
- анализ художественного текста;
- комментирование литературного произведения внетекстовыми материалами;
- претворение литературных произведений в других видах и жанрах искусства (музыка, живопись, театр, кино);
- литературное творчество по мотивам литературных произведений;
- метод жизненных впечатлений учеников.

В. Г. Маранцман призывал школьных учителей в своей практике активно применять историко-функциональный подход в изучении литературы, опираться на развивающее и проблемное обучение, учитывать литературное развитие школьников. Важным условием успешности усвоения литературного материала он видел в организации процесса «общения» в самом широком смысле. Общения не только между учителем и учащимся, но и в необходимости контакта с литературным произведением, с его автором.

И здесь важным выступает путь формирования личностного характера общения. Методист высказывался за достаточно бережное отношение к психологическим особенностям восприятия искусства у школьников. Общение с искусством, писал В. Г. Маранцман [Методика преподавания литературы, с. 135], предполагает способность перенесения себя в другого человека, в незнакомые жизненные ситуации, т. е. преображения себя, возвышения себя, выходы за пределы себя.

Заслуживают особого внимания и практической реализации в современном школьном литературном образовании ключевые подходы, методы и приёмы В. Г. Маранцмана, такие как: культурно-исторический метод [Литература, 2007] при сохранении важнейшего принципа — историзма, проблемный метод изучения литературного произведения [Маранцман, Чирковская], метод продуктивного диалога ученика с произведением или технология читательской интерпретации [Маранцман, 1998], приёмы развития творческого воображения и восприятия школьника [Маранцман, 1974].

В современном образовательном процессе все эти достижения мэтра методики школьного литературного образования востребованы и активно применяются многими учителями-словесниками Санкт-Петербургской Немецкой гимназии «ПетершULE».

Попробую остановиться на некоторых аспектах опыта своей педагогической деятельности. Так, например, тематика учебных курсов литературы в 7–9 классах насыщена изучением и анализом как отрывков, так и произведений в целом, относящихся к различным этапам развития нашего государства и его исторического прошлого.

В разделе «Древнерусской литературы» по программе 7 класса рассматриваются: отрывки из «Повести временных лет»; «Поучение Владимира Мономаха»; «Повесть о Петре и Февронии Муромских». В 8 классе: отрывок из «Жития Александра Невского». В 9 классе — «Слово о полку Игореве».

Раздел «Русская литература XIX века» 7 класса представлен произведениями А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова и Н. В. Гоголя.

Изучаются отрывки из поэм «Полтава», «Медный всадник», отрывок из драматического произведения «Борис Годунов». Рассматривается историческая баллада «Песнь о Вещем Олеге»; поэма «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова»; историческая повесть «Тарас Бульба».

Программа 8 класса представляет историческую повесть А. С. Пушкина «История Пугачёва», «Капитанская дочка» и др.

Следует признать, что литературный процесс эпохи, изучаемый в отрыве от глубокого анализа исторической культуры, сводится, как правило, либо к поверхностной борьбе литературных направлений, либо к механическому воспроизведению текста без сознательного осмысления и усвоения. Поэтому перечисленный блок литературных произведений изучаю со школьниками в формате культурно-исторического метода, в рамках которого литература трактуется как продукт общественной жизни и конкретных культурно-исторических условий.

Убеждена сама и убеждаю ребят, что невозможно понять художественное произведение в отрыве от всей культуры эпохи и его исторического контекста. При этом стремлюсь различать эпоху создания, эпоху бытования, время трансформационной интерпретации.

С этой целью активно использую нетекстовые материалы, а именно комментарии исторического, бытового, общекультурного или литературного содержания, которые необходимы для «литературной адаптации».

Так при работе с «Повестью временных лет» вспоминаем, что:

- Перед школьниками важнейший источник по истории Древней Руси — самая знаменитая русская летопись, по первым словам условно называемая «Повесть временных лет». Относится к началу XII века. По структуре — летописный свод, т. е. собрание нескольких документов. Летопись вобрала в себя в большом количестве материалы сказаний, повестей, легенд, устные поэтические предания о различных исторических лицах и событиях. Традиция приписывает авторство «Повести временных лет» монаху

Киево-Печерского монастыря Нестору, жившему в XI — начале XII веках.

- Летописи сложны по составу. В них есть погодные записи — краткие и развернутые; рассказы о походах и смерти князей, сведения о затмениях солнца, луны, об эпидемиях и пожарах. В летописи включались тексты грамот, договоров, переложения устных исторических преданий, жития, поучения.
- В русской культуре летописание играло очень важную роль: оно помогало людям узнавать об истории своего народа, о том, что такое добро и зло, как надо и как не надо поступать человеку.

По ходу обсуждения отмечаем литературоведческий глоссарий (сказание, повесть, легенда, устное поэтическое предание), даём значение и толкование понятиям.

Используя метапредметные знания по истории Отечества и применяя проблемный метод, выясняем:

- Для чего составлялись летописи?
- Какие события в летописи выдвигаются на первый план? Кто главные герои летописания?
- Как русская история в «Повести временных лет» связывается с мировой историей? Откуда автор «Повести» выводит происхождение славян?
- Как описываются первые русские князья?
- Выделяем фольклорные, сказочные мотивы в «Повести».
- Отразилось ли в летописи христианское мировоззрение составителя?
- Какое представление о русском народе (о его нравах, характере, ценностях) можно составить на основании летописи? Какие человеческие качества прославляются?
- Какой рассказ из «Повести» вам больше всего запомнился?
- Насколько достоверным источником можно считать «Повесть временных лет»?

Рефлексивно отмечаем прогностическую необходимость осознанного подхода к изучению документа, т. к. в процессе литературного образования на последующих занятиях придётся неоднократно использовать этот документ.

Имеем в виду, что учащимся предстоит формировать летописные исторические портреты Великого Киевского князя Олега и князе Владимире Мономахе («Поучение Владимира Мономаха»). Использовать летописный рассказ о походе Олега на Царьград, о смерти Олега («Песнь и Вещем Олеге»), о смерти Игоря и мести Ольги за гибель мужа, о единоборстве с печенегами, о князе Святославе и др.

Жанр поучений детям получил широкое распространение в средневековой христианской литературе, как западной, так и восточной. Общим образцом для авторов служили наставления сыновьям в библейских книгах.

Воссоздание исторической и психологической ситуации, послужившей поводом к написанию произведения, рассматривается одним из приемов комментирования художественного текста.

Так работу со школьниками над «Поучением Владимира Мономаха» необходимо вести в контексте той невероятно сложной политической ситуации, которая сложилась в Русской земле к концу XI века.

Две главные опасности угрожали Руси — половецкая угроза и внутренние распри. И князь Владимир Всеволодович, долгие годы княживший в Переяславле — на самой границе Руси со Степью, лучше кого бы то ни было понимал, насколько две эти опасности тесно связаны между собой. Он, так много воевавший в своей жизни (династические конфликты с русскими князьями), лучше и яснее других осознавал необходимость мира и «любви» между князьями.

Князь Владимир Всеволодович Мономах (1053–1125), принадлежащий к числу наиболее значительных фигур русского Средневековья является автором знаменитого «Поучения» — выдающегося памятника древнерусской литературы и общественной мысли. Это и отличает рассматриваемое произведение, где сам участник событий адресует сыновьям и другим русским князьям нравственные за-

веты Древней Руси, такие как смирение, страх Божий, трудолюбие и др.

Однако это легендарное обращение несёт и футуристическое направление. Князь обращается к другим слушателям и читателям, и, конечно же, ученикам 7 класса «Немецкой гимназии «Петершуле».

«Первое, Бога дея и душа своя, страх имейте Божии в сердци своемь» — эта первая и главная (а в каком-то отношении и единственная, во всяком случае, исчерпывающая) заповедь Мономаха. Ибо исполнение христианского долга, следование путем общеизвестных христианских добродетелей и есть, по убеждению князя, единственный способ избежать в дальнейшем междоусобных войн и добиться мира и согласия между князьями.

Имея перед собой в форме раздаточного материала летописное описание по «Повести временных лет» исторических заслуг князя, отрывок непосредственного «Поучения детям», а на доске электронный слайд — репродукцию картины А. Д. Кившенко «Долобский съезд князей — свидание князя Владимира Мономаха с князем Святополком 1103 г.», учащиеся изучают, а затем и анализируют это произведение.

Уместнее всего, на мой взгляд, обсуждать этот документ с ребятами, применяя метод «творческого, продуктивного чтения», в эффективности которого не раз убеждал В. Г. Маранцман.

Метод творческого чтения, по словам Е. И. Целиковой [Целикова], воссоздаёт творческое воображение читателя, его эмоциональную и интеллектуальную реакцию, его личную интерпретацию произведения. А эти качества, развившись в ученике-читателе, не только дают возможность произведению стать открытым для более глубоких прочтений, но и возвращают личность в ученике.

Такой метод универсален. На мой взгляд, именно он позволяет наладить «общение не только между учителем и учащимся, но и с литературным произведением, с его автором».

В результате мы выясняем, что «Мономах создает сочинение очень своеобразное, глубоко личное. Автор учит защищать обездоленных, старых, немощных и даже к преступникам иметь снисхож-

дение. В то же время он призывает детей к жизни деятельной, к постоянному труду и убеждает их не пребывать в лениности».

От уровня подготовленности класса можно применить и элемент метода создания проблемной ситуации, направляя обсуждение по заранее подготовленной схеме.

О каких пороках XII века говорит автор? В чем смысл «Поучения» Владимира Мономаха? Почему и зачем просит автор принять «грамотку» «в сердце свое»? Как вы понимаете эту просьбу? Какие же советы «благоверного князя» кажутся вам полезными?

Какие советы устарели, на Ваш взгляд, а какие можно использовать сегодня, в XXI веке? Чем бы Вы дополнили эти советы?

Общшения не только между учителем и учащимся, но и в необходимости контакта с литературным произведением, с его автором.

Личное и общечеловеческое переплетены в «Поучении» так тесно, что делают его гениальным человеческим документом. А это всегда способно волновать душу, особенно детскую. Поэтому, опираясь на метод жизненных впечатлений учеников, стараюсь подвести их к домашнему заданию творческой направленности, в котором и проявится эмоциональный и содержательно-смысловой вектор урока.

Готовы ли Вы попытаться, не нарушая жанра и особенности древних поучений и наставлений, сами составить небольшое поучение близким: младшим брату, сестре, другу? Если да, тогда жду ваших шедевров! При этом можно использовать некоторые слова из «Поучения».

Как правило, при грамотном, рефлексивно выстроенном подходе к художественному восприятию, школьники охотно берутся за выполнение такого задания, проявляя «литературное творчество по мотивам литературных произведений» [Маранцман, 2003, с. 35].

Сегодня методистами разработаны дидактики художественного восприятия, которые решают задачу непосредственного общения учащихся с произведением искусства, обеспечивают формирование целостного впечатления от него, активизируют личностные переживания, воспитывают культуру эстетических и нравственных чувств.

«Искусство дает нам возможность приобщиться к духовной культуре человечества», — писал В. Г. Маранцман [Маранцман, 1998, с. 91]. Любая интерпретация требует эмоционально-образного постижения литературного произведения, включения работы воображения, а не только осознания художественной формы и смысла текста.

Сложности изучения древнерусской литературы общеизвестны. На наш взгляд, в данном случае нельзя обойтись без привлечения так называемых «смежных» искусств: живописи, иконописи, архитектуры, фото- и киноискусства.

Становится очевидным, что дополняя друг друга, разные виды искусства, в том числе и видеоряд, создают образ отдельной культурной эпохи, передают ее дух. Системное же привлечение различных жанров искусств на урок литературы способствует активизации процессов образной конкретизации и образного обобщения, усиливая внимание учащихся как к форме произведения на уровне художественной детали и на уровне композиции, так и к его концептуальному смыслу [Беньковская, с. 178].

Так, изучая балладу «Песнь о Вещем Олеге» наряду с проработкой летописного свода «Повести временных лет» с образом Киевского князя Олега, обычно знакомя школьников через видеосюжет пятой серии «Олег» документально-исторического сериала «История Государства Российского» (Проект ТВЦ), режиссер: В. Бабич, 2007 год. 500 серий по 4 минуты.

Работая с текстом «Житие Александра Невского» в 8 классе, образ Великого князя и сюжеты литературного произведения существенно дополняют фрагменты художественного фильма из серии «Русь под ударами иноземных захватчиков»: «Александр Невский», режиссер Сергей Эйзенштейн, 1938 г., СССР.

Традиционно сложное произведение древнерусской литературы «Слово о полку Игореве» изучается в 9 классе. Сюжетному пониманию языческой и христианской образности в многожанровом памятнике культуры существенную помощь может оказать знакомство с короткометражным мультипликационным фильмом «Сказа-

ние про Игорев поход», режиссёр Н. Василенко, 1972 г., СССР, длительностью 25 минут.

Несмотря на то, что сегодня электронная наглядность более совершенна, использованию названного видеоряда на уроке литературы существенно помогает методика В. Г. Маранцмана «Уроки с телепередачами в V–VII классах» в разделе «Литература на телеэкране» [Маранцман, Чирковская].

Древнерусская литература помогает нам продолжить разговор о народных взглядах, морали, нравственности — заветах прошлых веков. Трудности постижения даже небольших отрывков из древнерусской литературы и произведений русской литературы XVIII века настраивают на серьёзную подготовку к встрече учащихся с подобными произведениями. Их литературное развитие непосредственно связано с общим развитием, с формированием мировоззрения, эволюцией нравственных оценок и представлений. Поэтому курс современного литературного образования в школе опирается на общее развитие ученика и стимулирует его, способствует росту личности.

И этому во многом способствует «Открытия методика» — «не-стареющая» и устремленная в будущее — методическая система легендарного В. Г. Маранцмана.

Литература

1. Беньковская Т. Е. Научная школа В. Г. Маранцмана: перспективные направления исследований // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012. № 3. С. 177–178.
2. Литература. 5–9 классы: Программы общеобразовательных учреждений / Под редакцией члена-корреспондента РАО, профессора В. Г. Маранцмана. Допущено Министерством образования и науки Российской Федерации. М.: Изд-во «Просвещение», 2007.
3. Литература: учебно-методические материалы к программе дополнительного профессионального педагогического образования (повышения квалификации) «Достижение личностных, метапредметных и предметных результатов образования средствами линии УМК «Литература. 5–9 классы» под ред. Т. Ф. Курдюмовой». Москва : Дрофа, 2012.
4. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. Л.: Просвещение, 1974. 176 с.

5. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством. // Литература в школе. 1998. № 8. С. 91–98.
6. Маранцман В. Г. Цели и структура литературного образования/ «Литература в школе». 2003. № 3. С. 35–49.
7. Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. М.: Просвещение, 1977.
8. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В. Г. Маранцман // Литература в школе. 1998. №8. С. 91
9. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов. / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. С. 134.
10. Целикова Е. И. Вспоминая Владимира Маранцмана. «Открытая методика» в открытом мире» // газета «Литература»: Издательский дом «Первое сентября». 2008. № 1.

Роговер Ефим Соломонович

Доктор педагогических наук, профессор, редактор журнала «Писатель. XXI век», НОУ ВПО «Институт иностранных языков», Санкт-Петербург

«БОЖЕСТВЕННАЯ КОМЕДИЯ» ДАНТЕ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ САЛЬВАДОРА ДАЛИ

Сравнительно недавно введенная в школьную программу, великая поэма Данте пользуется глубоким и неподдельным интересом наших учащихся. Ее пониманию и истолкованию содействуют замечательные графические интерпретации, в разные эпохи созданные художниками. Хорошо известны иллюстрации Сандро Боттичелли, Лоренцо Секкьетты, Эжена Делакруа, Гюстава Доре, Ренато Гуттузо, Павла Бунина. Мы хотим остановиться на работах нашего современника, испанского художника Сальвадора Дали, которые он выполнил в 1950–1952 годах. [Сальвадор Дали]

Этот большой цикл изображений, включающий в себя сто две иллюстрации, охватывает весь корпус «Божественной комедии» с ее тремя частями, куда вошло сто песен, написанных терцинами. Художник применил в своих работах разнообразную технику, но преимущественно он использовал акварель, гуашь и сангину.

Школьники проявляют к этим иллюстрациям обостренное внимание уже потому, что Сальвадор Дали — художник, пользующийся необычной, исключительной известностью и как гениальный живописец, и как яркий выдумщик-мистификатор, и как представитель сюрреализма, и как мастер эпатажа. Интерес к его циклу поддерживается и тем, что его изображения помогают понять грандиозное творение Данте, созданное на рубеже двух эпох в истории человечества, когда Средние века уступали место культуре Нового времени.

Рассматривая портрет Сальвадора Дали, учащиеся еще раз поражаются необычности его облика. Их увлекает и то, что свои картины художник посвящал открытиям ядерной физики, чудесам пси-

хоанализа, загадкам теории относительности, тайнам генетической информации, хранимым молекулой ДНК. Учащимся же, склонным к математике, импонирует то обстоятельство, что Дали увлекла магия чисел, свойственная творению Данте.

Но перед учителем-словесником встает сложная проблема отбора отдельных песен из обширной трехчастной композиции. К этому побуждают лимит учебного времени и ориентировка школьной программы на изучение фрагментов «Божественной комедии».

Предлагаем после Слова о поэте и раскрытия дантовской модели мира остановиться на песнях I, II, V, XXII, XXVII, XXVIII, XXX, XXXII «Ада», на песнях XXIV и XXX «Чистилища», песнях VIII и XVIII «Рая».

Каждая из этих песен читается не целиком, а тоже фрагментарно. В совокупности это чтение, комментарий и истолкование иллюстраций позволит раскрыть своеобразие композиции поэмы, особую систему чисел в ней, богатство нравственной проблематики произведения и неповторимость его поэтики. [Роговер, с. 13–16]

Проследим за ходом погружения в сложный мир дантовского творения.

Читая песнь первую, открывающую «Ад», акцентируем первые строки: «Земную жизнь пройдя до половины, / Я очутился в сумрачном лесу...». Поясняем, что, используя иносказание и символику, Данте понимает свой тридцатипятилетний возраст, воспринимаемый им как середину человеческой жизни. В этом возрасте он начинает свое поэтическое путешествие в загробный мир. «Сумрачным лесом» поэт называет накопившуюся сумму грехов и заблуждений. Но мрачному лесу противостоит «свет планеты, всюду путеводной». Речь идет о солнечном свете: птолемеевская система мироздания, которую кладет в основу своей модели Вселенной Данте, объявляет Солнце одной из планет, которые вращаются вокруг неподвижной Земли. Вот почему С. Дали, иллюстрируя эту песнь, делит лист на две части, отсекая одну от другой длинным треугольником. Левая плоскость окрашена гуашью. Это пройденная часть жизни. Правая часть пространства — предстоящие поэту десятилетия. Эта плоскость чистая, залитая солнечным светом. Только впереди видне-

ется Холм спасения с кипарисами, к подножию которого приближается крохотная фигурка Данте. Поэт и художник пока еще светло взирают на мир: они не изображают еще ни рыси (сладострастия), ни льва (гордости), ни волчицы (корыстолюбия).

Во второй песни Вергилий, прославленный древнеримский поэт, призванный вести Данте через Ад и Чистилище в земной Рай, являясь символом разума, одобряет растерявшегося и оробевшего путешественника. Сальвадор Дали, интерпретируя диалог двух поэтов, покрывает фигуру Данте, повернувшегося к Вергилию, нежными бежевыми и коричневыми красками. Солнечные лучи освещают его резкий профиль и лавровый венок на голове. Напротив, фигура Вергилия остается незакрашенной. Дали наделяет ее чертами женственности и изображает легкими линиями, похожими на нити паутины. Это не случайно: ведь тень Вергилия явилась из языческого, античного мира, и, чтобы передать ее очарование, художник повертывает ее лицом к зрителю.

Опустим изображение Харона и картины Лимба в песнях III и IV и обратимся к песни V. Здесь Данте попадает во второй круг Ада, где царствует Минос, который взмахами своего хвоста, «оскалив страшный рот», шлет грешников в те обители Ада, которые соответствуют тяжести преступления осужденных. Данте согласен с суровым судом Миноса, но история Франчески и Паоло вынуждает поэта не только не согласиться с наказанием судьи, но и проявить сочувствие и сострадание. Услышанная поэтом история молодых возлюбленных побуждает Данте признать их невиновными, поскольку их поступками двигала страсть, высокая любовь. Много позже Чайковский посвятит этому чувству симфоническую поэму «Франческа да Римани». Но Сальвадор Дали, истолковывая эту историю, изобразил ее героев едва намеченными фигурами на далеком фоне. Зато крупным планом он показал хвостатого Миноса, усадив его на многогранный куб и повернув спиной к зрителю. Вытянув вперед свои непомерно длинные конечности, он вколачивает судейский жезл в площадку, где разворачивается драма участников прославленной коллизии. Всей своей уродливой фигурой Минос демонстрирует суровую непреклонность осуждения.

Минуем сцены и иллюстрации, изображающие скупцов, расточителей, еретиков и ростовщиков (в последнем случае чрезвычайно выразительны громадные загибающиеся руки) и остановимся на песни XXII. Здесь изображаются бесы и демоны, которые преследуют мошенников, хапуг и мздоимцев. Но последние умудрились и здесь обмануть дьяволов. С. Дали назвал свою иллюстрацию к этому эпизоду поэмы «Взяточники». Поясняя свою мысль, живописец изобразил дерево с дуплом, в которое просунул свою наглухо голову лихоимец, отделившись от своего тела. Слева это фантастическое дупло обвешано поднесенными дарами — многочисленными мешками, а справа в расщелину дерева кто-то просунул очередное подношение. Подобно Данте, Дали вводит в свою иллюстрацию как реальные, так и воображаемые детали. Строки поэта о мошенниках разного рода автор визуальных изображений перевел в совершенно конкретный план, — метко и выразительно показав «разложившуюся» фигуру взяточника. Если основной образ передан гуашью, то легкие тени, плывущие за деревом, исполнены акварелью.

Песнь XXVII рисует грешника Гвидо да Монтефельтро, который произносит свою исповедь, свидетельствующую о совмещении в одном человеке добра и зла. Изображен в этой песни и демон, величающий себя «логиком», который хватает Гвидо и превращает его в свою добычу. Слишком велик грех кающегося:

*«Не каюсь, он прощенным быть не мог,
А каяться, грешить желая все же,
Нельзя: в таком сужденье есть порок», —
произносит черный херувим. [Данте, с. 192]*

Сальвадор Дали, интерпретируя эту песнь, крупным планом изображает дьявола-логику, который склонился над столом всей своей массой и, выставив два своих зуба, проглатывает грешника. От натуги череп его раскололся, и из образовавшейся трещины выползает предмет, свидетельствующий о ранее проглоченной жертве. Это изображение отдаленно напоминает картину испанского художника Гойи «Сатурн, пожирающий своего сына». Дали, как видим,

отталкивается от классики, создавая свои неповторимые образы. Обычно художник избегает передачи фона, но здесь он изобразил скалистые горы, напоминающие о пейзаже гористой части Испании.

В XXVIII песни действие происходит в девятой яме «Злых Мешков», где томятся и наказываются сеятели раздоров и вражды. Среди них и Бертран де Борн, провансальский трубадур XII века, много воевавший с соседями и с родным братом, подталкивающий к раздорам и войнам других; это он «учил дурному короля Иоанна». Бертран уже рассечен, как другие грешники этого рода, но продолжает бахвалиться:

*«Я брань воздвиг меж сыном и отцом...
Я связь родства расторг пред целым светом;
За это мозг мой отсечен навек
От корня своего в обрубке этом...»*

Композиция, которую построил иллюстратор, до некоторой степени повторяет изображение Миноса к пятой песни. Бертран де Борн в изображении Дали победно вытягивает свои конечности, утверждая свою злую волю, хотя правая рука у него рассечена, а левая горделиво подняла свою отрубленную голову. Дух раздора по-прежнему живет в этом гротескном существе. Сальватор Дали так же непримирим к подобным зачинщикам войн, как и его любимый поэт Данте.

Песнь XXX переносит нас в последнюю яму «Злых мешков», где обитают клятвопреступники и фальшивомонетчики, а также те, кто всегда норовит урвать и схватить чужое. Они терзают, кусают и грызут друг друга, и Данте непримирим к ним. С. Дали, переводя эти образы в изобразительный ряд, называет свою иллюстрацию так: «Люди, пожирающие друг друга». В соответствии с этим заголовком художник помещает на длинную колоду двух существ, с трудом напоминающим о людях, которыми они некогда были. Теперь от них остались только расплывающиеся, уродливые, студенистые массы. Правда, сохранились целыми зубы, которыми они продолжают грызть друг друга. Вторая голова, ставшая плоской гуттаперчевой маской, особенно успешна. Ей удалось оттянуть от передней

220

полужидкой массы заднюю часть, и она с упоением продолжает вытягивать свою добычу. Более страшный сюрреалистический гротеск трудно придумать! Раскрашенные гуашью, эти уродцы резко контрастируют с белой поверхностью колоды, на которой они расположились. Прямые линии, идущие от этого ложа и сходящиеся вдали, создают перспективу и ощущение широкого пространства.

Песнь XXXII рисует предателей. Эти люди предавали своих родных и близких Вражда заставляет их забыть о голосе крови. Данте охвачен ужасом, видя людей, решившихся на измену. Более того, такие люди, как Комичьон де Пацци, идут на предательство своей родины. Тут уж Данте исполнен гнева, и он готов у грешников этого рода вырывать волосы.

С. Дали, иллюстрируя эту песнь первой части, показывает Данте и Вергилия, стоящих на льдине. Античный поэт опустился на колени, чтобы ему удобнее было расправиться с предателем единомышленников. Он опускает изменника в расщелину, образовавшуюся среди льдов, топит его и при этом рвет его волосы. Суд и расправу творят уже сами путешественники по кругам Ада. Уродливо-искривленное лицо предателя резко контрастно светлым лицам поэтов. Фиолетовые краски акварели, покрывающие одежды Данте и Вергилия, противопоставлены белизне льда, в котором находит свое последнее пристанище мрачный изменник родины.

Сюжет путешествия продолжает свое развертывание. В песни XXIV Чистилища звучат слова Данте-повествователя:

*И мы вперед спешили, как спешит
Корабль под ветром в добрую погоду.*

Но наступает пора, когда нужно прощаться с Вергилием, и древнеримский поэт готовится удалиться в тот мир, откуда в свое время явился. Для Данте открывается возможность увидеть громаду древа познания добра и зла, а также людей, взывающих к листьям этого загадочного ствола, «не внемлющего просьб и слез». Оказывается, это только отпрыск того древа, которое растет на райских высотах и «от которого вкусила Ева».

Живописец, создавая соответствующее изображение, показывает отнюдь не громаду дерева, а всего лишь деревцо, украшенное смутно вырисовывающимися плодами. Люди, окружившие его, «вскинув кисти рук», тщетно пытаются получить ответы на мучившие их вопросы. Дерево не внимлет мужчинам и женщинам и «до срока» упорно молчит. Ответы они получают только «на высотах», то есть в Раю. Оттого-то Дали назвал свой рисунок «Древом наказания».

В XXX песни Данте, наконец, встречается своя Беатриче. Ее появлению предшествует обновление в мире природы:

*Пред нами воздух под листвою дерев
Стал словно пламень, осияв дубраву,
И сладкий звук переходил в напев.*

Весь богатейший арсенал средств выразительности Данте подчиняет воссозданию образа Беатриче. Он сравнивает ее с «выездом Солнца», с «семизвездьем» верхних небес, с «тучей ангельских цветов».

*В венке олив, под белым покрывалом,
Предстала женщина, облачена
В зеленый плащ и в платье огне-алом...*

Беатриче еще стоит на противоположном берегу реки, у нее еще завешено чело и стан ее покрыт опущенным покрывалом и листвою Минервы, но Данте покорен и ошеломлен ее царственным обликом. Имя своего идеала — Беатриче — он рифмует со словом «величье».

Иллюстрируя сцену встречи Данте с его божеством, Дали не искал аналогичных уподоблений. Визуальный образ не может сопровождаться богатством поэтических средств выразительности, присущих слову. Но у живописца и графика есть свои преимущества. По словам теоретика и историка искусства Н. А. Дмитриевой, писатель, творя вторую природу, «пользуется словом — условным

знаком предметов и понятий, а художник — зримым подобием чувственных предметов». [Дмитриева, с. 14] Иллюстратор располагает своими средствами изобразительности и выразительности: линией, пятном, цветом, колоритом, изображением человека в пространстве. С. Дали помещает Данте и Беатриче не на разных берегах реки, а рядом. Он образует графический треугольник, поскольку Данте склоняется на грудь явившейся женщины. Художник передает и контраст обеих фигур, пользуясь цветом. Фигура поэта окрашена в синий цвет сангины, тогда как образ Беатриче наделен розовыми красками акварели. Складки одеяний обоих передают охватившее их волнение, которым иллюстратор, подобно поэту, гипнотизирует читателя и зрителя. И Данте, и Дали передают изобразительное могущество «Божественной комедии», и величественная вертикаль фигуры Беатриче это подтверждает.

Песни VIII и XVIII Рая поднимают образ женщины на самый высокий пьедестал. Поэт называет возлюбленную звездой, страстно взирающей на солнце. Он уверяет в том, что по мере подъема вверх лицо Беатриче становится «вдвойне прекрасным». В то же время, возводя возлюбленную в эмпирии и превращая ее в символ самых отвлеченных идей возвышенного, Данте сохраняет ее земной облик и передает живое и страстное чувство поэта, обращенное к ней. Отталкиваясь от этих эпизодов поэмы, Сальвадор Дали передает крупным планом прекрасный профиль Беатриче с ее чудесно вьющимися локонами, спадающими на плечо. Нежный кремовый цвет акварели демонстрирует присущую женщине одухотворенность, устремленность в самые высокие сферы и в то же время не утрачиваемую ею чувственность. Напротив, облик Данте передается тонкими штрихами, его фигура заметно уменьшена в размерах, она как бы поддерживает подбородок прекраснейшей женщины. Эта литота создает ассоциацию с рыцарским служением Прекрасной Даме, только на этот раз перед поэтом предстает божественная итальянская донна. Но в иллюстрации к песни XVIII художник раскрывает случившееся преображение. Фигура Данте вырастает, становится равной возлюбленной и окрашивается в розовые цвета. Возвышенное чувство преобразило поэта. Он поворачивается к Бе-

атриче, и на его голове снова сверкает жемчужно-зеленой краской лавровый венок.

Так, пройдя через страдания и очищение, познав мудрую истину и обретя в долгих исканиях свой идеал, Данте поднимается к самым заветным высотам и божественным красотам Рая. А загадочный художник XX века находит свой зримый эквивалент поэтических образов творца великой «Божественной комедии», подтвердив еще раз ее бессмертие.

Учащимся в ходе занятий открывается смысл названия дантовского творения, богатейшая нравственная проблематика поэмы, трехчастная композиция и особая магия чисел в этом произведении. Школьники проникаются презрением к обманщикам и ворам, жадным скупцам и праздным расточителям, богохульникам и святотатцам, лицемерам и взяточникам; они воспитывают в себе отвращение к предателям родины и друзей, к зачинщикам войн и раздоров. Подростки и юноши учатся боготворить женщину и ценить неустанный процесс познания истины. Они устанавливают многообразные связи Данте с русской поэзией, представленной именами Блока, Ахматовой, Мандельштама, и отечественной музыкой; одновременно они открывают для себя таинственный и неповторимый мир художника Сальвадора Дали.

Литература

1. Данте Алигьери. Новая жизнь. Божественная комедия. Перев. с итал. М.: «Худож. литература», 1967.
2. Дмитриева Н. Изображение и слово. М.: Искусство, 1962.
3. Роговер Е. С. Поэтика «Божественной комедии» Данте // «Литература в школе», 2016, № 11.
4. Сальвадор Дали. Сюрреалист и классик: каталог выставки. СПб, 2017.

СРАВНЕНИЕ КАК ПРИЕМ АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Аннотация

Статья посвящена актуальному вопросу методики об использовании приема сравнения на уроках литературы. В статье рассматривается ход урока, посвященного сопоставлению «трех памятников»: М. В. Ломоносова — перевод тридцатой оды Горация, «Памятник» Г. Р. Державина, «Я знак бессмертия себе воздвигнул...» А. С. Пушкина. Организация работы на уроке-групповая. Рассматривается вопрос о критериях отбора материала для сопоставительного анализа. Материалы статьи могут быть использованы для подготовки учащихся к олимпиадам, сдаче ОГЭ, ЕГЭ, а также повседневной работе учителя.

Ключевые слова: сравнение, лирика, тема поэта и поэзии, проблемный вопрос, критерии, группа.

Сравнение — один из давних и часто используемых методических приемов. В последнее время в связи с новыми требованиями выпускного экзамена он стал использоваться все чаще и чаще. Он стал необходим. Критерии сравнения с позиции литературоведения, пожалуй, отчетливо сформировались в школьной практике: сравнение сюжетов, характеров героев, образов произведений, лирических мотивов и т. д. Однако, установление взаимосвязи уровней читательского возрастного развития и материала и критериев сравнения еще впереди.

Так же важным нам представляется вопрос о границах сравнения. Нередко мы нанизываем сравниваемые объекты, как бусы, теряя отправную точку работы и ее цель. Как нам представляется, цель сравнения должна определяться задачами курса литературы на конкретном возрастном этапе, а также стремлением выявить разницу авторских позиций.

В предлагаемой статье мы рассматриваем вариант сопоставления, который продиктован задачами курса литературы в 9 классе: мы стремимся показать путь русской литературы от классицизма к реализму, путь становления русской литературы. Такой урок можно проводить, завершая изучение лирики А. С. Пушкина, мы предлагаем сформулировать тему следующим образом: «Тема бессмертия в русской поэзии». Статья представляет собой вольную беседу с учениками. В классной работе целесообразно ввести культурный контекст заранее, на уроках по изучению лирики М. В. Ломоносова и Г. Р. Державина. Вопросы, предпосланные стихотворениям, могут быть предложены учащимся как домашняя работа. Форма организации урока зависит от возможностей класса. Думается, наиболее эффективно работать в группах, каждая из которых проводит сопоставление по одному из вопросов, предложенных в конце статьи. Первый вопрос: «Могли бы вы, не зная имен авторов, выстроить стихотворения в хронологическом порядке?» — может быть предложен учащимся для предварительной домашней работы. Обсуждение этого вопроса в начале урока позволит сформулировать остальные параметры сравнения.

М. В. Ломоносов «Я знак бессмертия себе воздвигнул...» Это стихотворение М. В. Ломоносова — перевод тридцатой оды Горация. Квинт Гораций Флакк — таково полное имя древнеримского поэта «золотого века» римской литературы. Гораций — один из значительнейших поэтов в мировой литературе. Он родился на юге Италии в Апулии в 65 г. до н. э. и умер в Риме в 8 г. до н. э. Недолгая жизнь Горация пришлась на бурный период римской истории.

Его отец был вольноотпущенным из рабов, успешным предпринимателем, стремясь дать сыну хорошее образование, отец отправил его учиться в Афины. В это же время сюда после убийства Цезаря приезжает Брут в поисках сторонников республиканского правления среди образованных юношей Греции. Гораций вступает в его армию. Но после поражения республиканцев он не принимает участия в политической борьбе. Воцарение Октавиана Августа и установление имперского правления открывает широкие возможности большому стилю в искусстве. Гораций в это время уже известен как поэт, он развивает новые художественные идеи. Горация

в определенном смысле можно назвать реформатором римской поэзии. Он вносит в нее ритмы, образы и мотивы поэзии греческой, в основном, Сапфо и Алкея, которая отличалась благозвучием и изяществом. Одно из литературных писем Горация — *Ars poetica* — «Искусство поэзии» — стало новым поэтическим трактатом. Оно устанавливало нормы литературного творчества. Многие его положения легли в основу «Искусства поэзии» Буало (1674 г.). Гораций был очень популярен, в XVII–XVIII вв. в Европе устанавливается «культ» его поэзии.

Прочтите перевод Ломоносова [2, с. 13] и подумайте, чем привлекло русского поэта это стихотворение Горация?

М. В. Ломоносов

*Я знак бессмертия себе воздвигнул
Превыше пирамид и крепче меди,
Что бурный Аквилон сотреть не может,
Ни множество веков, ни едка древность.
Не вовсе умру; но смерть оставит
Велику часть мою, как жизнь скончаю.
Я буду возрастать повсюду славой,
Пока великий Рим владеет светом.
Где быстрыми шумит струями Авфид,
Где Давнус царствовал в простом народе,
Отечество мое молчать не будет,
Что мне беззнатный род препятством не был,
Чтоб внести в Италию стихи зольски
И первому звенеть Алцейской лирой.
Взгордися праведной заслугой, муза,
И увенчай главу дельфийским лавром.*

1747

Благодаря переводу Ломоносова образцы мировой лирики стали доступны русскому читателю. Вероятно, вы увидели общее в творческой биографии Горация и Ломоносова. Оба выходцы из не-

больших мест, незаметных на карте великих империй. Оба реформаторы литературного стиля. Гораций был образцом для классицистов, и это тоже послужило для Ломоносова причиной обращения к его творчеству. Однако, в середине XVIII века, когда молодая русская литература только вырастает, стихотворение это звучит и как уверенность в великом ее будущем — она так же станет мировой литературой, как и античная. И в этом Ломоносов предвидел путь культуры на сто пятьдесят лет. Творчество Достоевского, Толстого и Чехова имеет уже мировое значение. Европейская, и не только европейская, литература испытывает влияние этих писателей.

Перевод Ломоносова — высокий образец русской классицистической поэзии. Прочтите стихотворение Державина «Памятник», написанное спустя лишь полвека после перевода Ломоносова. Стихотворение Державина нельзя назвать переводом — это вольное переложение оды Горация. Читая стихотворение, подумайте, в чем видит свои заслуги перед музой поэт?

Г. Р. Державин
«Памятник»

*Я памятник себе воздвиг чудесный, вечный,
Металлов тверже он и выше пирамид;
Ни вихрь его, ни гром не сломит быстротечный,
И времени полет его не сокрушит.*

*Так! — весь я не умру; но часть меня большая,
От тлена убежав, по смерти станет жить,
И слава возрастет моя, не увядая,
Доколь Славянов род вселена будет чтить.*

*Слух пройдет обо мне от Белых вод до Черных,
Где Волга, Дон, Нева, с Рифея льет Урал;
Всяк будет помнить то в народах неисчетных,
Как из неизвестности я тем известен стал,*

*Что первым я дерзнул в забавном русском слоге
О добродетелях Фелицы возгласить,
В сердечной простоте беседовать о Боге
И истину царям с улыбкой говорить.*

*О муза! возгордись заслугой справедливой.
И презрит кто тебя, сама тех презирай;
Непринужденною рукой неторопливой
Чело твое зарей бессмертия венчай.*

1795 [1, с. 208]

Державин по-новому решает тему стихотворения. Он сохраняет образы и идеи Горация в переводе Ломоносова, однако стихотворение, написанное им, — стихотворение русского поэта. Русская литература перестает учиться, обретает свое лицо, с читателем говорит первый национальный русский поэт.

Державин вводит новые темы, отсутствующие в оригинале: поэт и власть, муза и презирающие поэзию.

Подумайте, почему Державин, в отличие от Ломоносова, дает название своему стихотворению? Какой памятник вы воздвигли бы Державину?

А. С. Пушкин

Exegi monumentum

*Я памятник себе воздвиг нерукотворный,
К нему не зарастет народная тропа,
Вознесся выше он главою непокорной
Александрийского столпа.*

*Нет, весь я не умру — душа в заветной лире
Мой прах переживет и тленья убежит —
И славен буду я, доколь в подлунном мире
Жив будет хоть один пиит.*

*Слух обо мне пройдет по всей Руси великой,
И назовет меня всяк сущий в ней язык,
И гордый внук славян, и финн, и ныне дикой
Тунгус, и друг степей калмык.*

*И долго буду тем любезен я народу,
Что чувства добрые я лирой пробуждал,
Что в мой жестокий век восславил я Свободу
И милость к падшим призывал.*

*Веленью божию, о муза, будь послушна,
Обиды не страшась, не требуя венца,
Хвалу и клевету приемли равнодушно
И не оспаривай глупца.*

[2, с. 83]

Меньше, чем за сто лет русская литература прошла огромный путь. В середине XVIII века она училась, наверстывая упущенное. В этом смысле век XVIII можно считать периодом Русского Возрождения. В творчестве Пушкина русская литература уже уходит вперед, оставляя за собой литературы европейские, где реализм еще только начинает формироваться.

В стихотворении Пушкина зримо предстает исторический контекст. Оно написано в год, когда напротив квартиры поэта, на Дворцовой площади, был установлен Александрийский столп, памятник победе в войне 1812 года. Столп, как известно, венчает ангел с лицом Александра I. У Пушкина было к нему иное отношение. Диалог поэта и власти предстал, таким образом, не только в биографическом, но и в символическом плане.

По-иному, по сравнению с предшественниками, решает Пушкин тему заслуг поэта перед поэзией. Для Пушкина важны заслуги не только литературные, поэтические. Его будет помнить народ «по всей Руси великой» — и мы помним. И любовь к поэту переживет нас.

Сравним стихотворения трех великих русских поэтов и попробуем осмыслить этот путь культуры.

1. Могли бы вы, не зная имен авторов, выстроить стихотворения в хронологическом порядке? Докажите свою позицию текстом.
2. Сравните географические реалии в стихотворениях. Как изменяются пространственная и временная перспектива текстов?
3. В чем видят свои заслуги поэты?
4. Какие идеи, мотивы, образы объединяют стихотворения? Чем отличаются их решения разными поэтами?
5. Чем отличаются и чем схожи взаимоотношения поэтов и муз?
6. Опишите музу каждого поэта.
7. Сравните ритм стихотворений.
8. Как следует читать каждое стихотворение?

В ходе сравнения учащиеся составляют таблицу, куда записывают слова, образы по параметрам сравнения: вопросы 1, 2, 3. Результатом работы может быть сочинение по анализу лирического текста и / или исполнение наизусть одного из стихотворений по выбору учащихся.

Литература

1. Державин Г. Р. Оды. Л., «Лениздат», 1985.
2. Три века русской поэзии. М., «Просвещение», 1986.

Ткаченко Антон Александрович

*Кандидат педагогических наук, учитель литературы ЧОУ
«Частная школа «Золотое сечение», Москва*

ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТУРГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

Театр нашего времени, постдраматический, провокационный, иммерсивный, и при этом основанный на классической драматургии, выстраивает новые взаимоотношения с текстом пьесы. Поэтому перед учителем литературы стоит задача — выстроить изучение драматического произведения адекватно его художественной сущности, при этом принимая во внимание современные тенденции театра.

Автор статьи указывает на необходимость формирования у читателя драматического произведения не только читательских, но и зрительских умений, способствующих продуктивному анализу художественного текста.

Ключевые слова. Драматическое произведение, постдраматический театр, иммерсивный театр, сценическая история, театральный текст, читательская и зрительская компетенция, читатель-зритель.

Традиция школьного изучения классической драматургии в том виде, в котором она существует сейчас, складывалась не одно столетие. Она начала своё развитие в XVIII веке с признания важности изучения драмы и включения её в списки для чтения, далее — через проведение литературных бесед, предложенных Ц. П. Балта-лоном во второй половине XIX века, — к проблемному изучению драмы в XX веке (подход М. А. Рыбниковой, В. Г. Маранцмана). Традиции являются фундаментом и отправной точкой любых новых исследований. Пересматривая со временем устоявшиеся приёмы, трансформируя прежние подходы, можно и нужно добиваться их продуктивности и соответствия современным реалиям. Поэтому по-прежнему актуальной остаётся проблема поиска эффективных подходов к изучению драмы, которые исходили бы из её двойной эстетической сущности (предназначенности одновременно и лите-

ратуре, и театру), не допускали бы одностороннего анализа и учитывали современное прочтение пьес.

Современный школьник находится в условиях постоянного информационного перенасыщения, испытывая потребность к визуальному восприятию всего, будь то небольшой текст в учебнике или реклама в журнале. Процесс чтения зачастую стал подменяться процессом просмотра. В конечном итоге это привело к снижению способности читателя за художественным словом увидеть образ и повлияло на падение интереса к чтению. Поэтому у школьника, которому предстоит чтение драматического произведения, уже с первых строк возникают определённые трудности: ему сложно представить себе обстановку, внешний вид персонажей, он не «слышит» и не чувствует их; приходится постоянно возвращаться к афише, которую читатель просто «пробежал» глазами, внимание постепенно рассеивается, и на второй странице появляется желание закрыть книгу и заняться чем-то более привычным. К примеру, найти краткий пересказ данного драматического произведения и прочесть его повествовательную версию, более удобную для восприятия. То есть проблема заключается в том, что школьник не умеет читать драму, не умеет говорить на её языке и не понимает обращённой к нему речи. Он попадает в страну, языка которой не знает. Значит, нужно научить его общаться с драматическим произведением, показать, по каким законам оно устроено и функционирует, сделать понятным. Между тем специфика драмы как рода литературы вполне соотносится с психофизиологическими особенностями подростка и старшеклассника: клиповости мышления соответствует сценичность драмы; фрагментарности — деление на действия и акты; постоянному поиску новой информации соответствует динамичность событий, стремительное развитие сюжета; желанию непрерывно обмениваться сообщениями и быть онлайн 24 часа в сутки — диалогичность драмы и т. д. Поэтому нам представляется логичным в рамках школьного обучения посмотреть на драму под другим углом, применить к ней иные, отличные от эпических форм, законы постижения, учесть её типологические особенности и современные театральные тенденции.

Между тем театр трансформируется, подстраиваясь под запросы общества и пытаясь соответствовать быстро меняющимся требованиям времени. Сейчас чрезвычайной популярностью в мире пользуется иммерсивный театр (от англ. to immerse — «погружать»), обеспечивающий полный эффект присутствия, погружающий зрителя в свою среду. Спектакль в таком театре именуется как променад, в процессе которого зрители могут перемещаться из локации в локацию, при этом обладают определённой свободой действия. На появление такой формы спектакля влияние оказали компьютерные игры, а именно квесты (бродилки), в которых необходимо ходить, отыскивать что-либо и выполнять задания. Эти квесты теперь можно пройти и в реальной жизни со всем присущим антуражем.

В настоящее время спектакли с полным погружением в сценическое действие уже идут в Москве и появляются в других городах России. Например, спектакль «Чёрный русский» по мотивам повести А. С. Пушкина «Дубровский» (реж. М. Диденко). Зрители попадают в старинный дворянский дом, где на входе им раздают маски, и уже внутри они сами выбирают свой маршрут. По словам создателей спектакля, «Чёрный русский» — это прежде всего спектакль ощущений, воздействующий на зрителя на уровне всех органов чувств. Так, в хлеву пахнет свежескошенным сеном, на кухне — блинами и мясом, в спальне Маши Троекуровой — цветами. Зрителей угощают чёрными пельменями, травяными настойками и прочими яствами.

Или же, «Русские сказки» (реж. А. Созонов) — спектакль-променад, поставленный по русским народным сказкам из знаменитого собрания Афанасьева. «Русские сказки» идут по всему театру одновременно. Перед началом спектакля зрители выбирают свою дорогу из предложенных трёх — есть три группы зрителей, три выверенных пути и три разных впечатления от просмотра.

Современные постановки во многом носят провокационный характер. Как в случае с постановками режиссёра Николая Коляды, например. Даже создавая постановку по классическому тексту — «Вишнёвому саду», он находит простор для интерпретации. Осмелимся предположить, что режиссёр следует указаниям самого А. П. Чехова, который в письме своему брату в 1887 году писал о со-

зданной им пьесе: «Каждое действие я оканчиваю, как рассказы, все действие веду мирно тихо, а в конце даю зрителям по морде». Но при просмотре спектакля создаётся ощущение, что режиссёр воспринял слова Чехова буквально, так как «зрителям по морде» дают уже в первом акте, когда на сцену «выкатывается хоровод, шумная толпа, распеваящая плясовую песню (Родные напевы — Люба русая коса). Едкая стилизация под лубок: ядовитая цветистость костюмов, блёстки люрекса, все в валенках, все в массивных православных крестах и с массивными перстнями. Вместо вишнёвого цвета — белёдые россыпи пластиковых стаканчиков для распитий. Глухота: достучаться до собеседника невозможно, проще разбить ему о лоб яйцо, что герои периодически и делают. Самый расхожий жест — короткий росчерк ладонью в области шеи — значит то ли «заложить за воротник», то ли «зубы на полку» (второе вероятней). Хореографически безупречная коллективная пляска смерти — некоторые из героев не так пьяны и вульгарны, как хотят казаться, но мимикрируют, иначе затопчут собутыльники» [Пронин].

Существует и пользуется популярностью у зрителей ещё одна относительно новая форма представления — плейбэк-театр. В нём вообще отсутствует художественный текст, это театр-импровизация. Зрители рассказывают истории, а актёры исполняют их. Так у зрителя появляется возможность взглянуть на себя и свою жизнь со стороны.

Во всех этих новых тенденциях можно усмотреть кое-что общее: в центре действия оказывается зритель, конкретный человек. И из зрителя, которого было сложно чем-либо удивить, он становится в какой-то степени режиссёром, который теперь удивляет себя сам, концентрируясь на своих чувствах и эмоциях, возникающих во время постановки.

При этом, что касается репертуара театров, постановки по классическим текстам отнюдь не редкость, и даже более того — очень частое явление. В первую очередь потому, что классика обладает широким потенциалом истолкования, многогранностью смыслов, бесконечным количеством интерпретаций. Но в классическом тексте каждый раз зритель будет открывать себя, смотреть через игру актёров на свои проблемы, познавать свой внутренний

мир. Кто знает, может быть скоро «Вишневый сад» появится в таком же иммерсивном театре? Пушкин, Шекспир, русские народные сказки — уже в топах афиш.

Конечно, такое отношение к классическому литературному произведению в чём-то обедняет его художественную ценность. Однако такая живая форма спектакля оживляет и сам текст. Он становится объёмным, его можно почувствовать, прожить. Думается, стоит перенять этот опыт «проживания» текста и попытаться внедрить его в школьной практике изучения драмы.

Способствует этому и двойная эстетическая сущность драмы, «двойное авторство» (Н. И. Ищук-Фадеева), заложенное уже в самой телеологии рода. Эта особенность позволяет нам рассматривать драму с двух точек зрения: литературной и сценической. Поэтому возникают вопросы, нужно ли драму читать или можно только смотреть? И какая подготовка нужна школьнику для качественного выполнения той или иной деятельности? Разным аспектам жизни драмы были посвящены исследования отечественных и зарубежных учёных в области литературоведения и театроведения: Н. И. Ищук-Фадеевой, Ю. В. Бабичевой, В. Е. Головчинер, Л. В. Чернец, В. Е. Хализева, Б. О. Костелянца, И. П. Ильина, Э. Бентли, М. Я. Полякова, М. Яна и др. Выделим основные направления.

Рассматривая драму исключительно как род литературы, учёные пренебрегают принадлежностью любого драматического произведения театральному искусству, устанавливая тот факт, что написанный текст, зафиксированный в знаках, может сказать больше спектакля, меняющегося со временем. Представители данного направления используют в анализе понятийный аппарат литературоведения, накопленный тысячелетиями. Стоит согласиться с тем, что художественную самоценность и литературную оригинальность представляют отдельные образцы классической драматургии, так называемые «драмы для чтения» (пьесы И. В. Гёте, Дж. Г. Байрона, А. С. Грибоедова, маленькие трагедии А. С. Пушкина, сцены и комедии И. С. Тургенева и некоторые другие). Однако этот факт не исключает возможности их постановки.

При этом мы не можем отрицать тот факт, что любой драматург, пишущий пьесу, надеется, что она будет поставлена на сцене. И появление в XX веке режиссёрской профессии находит этому подтверждение. «На место господства драматурга и актёра — двух основных сил прежнего театра — пришло господство новой художественной воли, одного художника — режиссёра, который стал демиургом всего того, что происходит на сцене и в зале», — отмечают А. М. Смелянский и О. В. Егошина. Этот факт позволяет сформировать два подхода к драматическому тексту с точки зрения сценического воплощения. Первый, когда автор является другом и соратником — «ласковой силой», направляющей читателя (Ж.-П. Сартр). Второй подход, когда «каждый текст — только предлог» (М. Сюлли), и при сценическом прочтении происходит полное игнорирование авторства. Художественный текст расценивается как вспомогательный элемент в организации спектакля, акценты смещаются к «театру как представлению, театру как зрелищу, для которого литературная основа — всего лишь одна из возможных подставок». Эта тенденция последних десятилетий получила в немецком театроведении название «постдраматический театр» (Х.-Т. Леман) — театр без драмы.

А в школьной практике, на наш взгляд, необходимо придерживаться третьей позиции, в которой текст литературный (пьеса) и текст театральный (постановка) выступают наравне, дополняя друг друга. Подобный подход представляется наиболее продуктивным в процессе анализа драматического текста на школьном уроке. Безусловно, он вступает в некоторое противоречие с традиционным биографическим методом изучения произведения, описанным ещё Ш.-О. Сент-Бёвом и И. Тэнном. Этот метод анализа, сосредоточенный вокруг единства «автор — творение — эпоха», хорош для работы над творческой биографией писателя, периодизации его творческого наследия, анализа автобиографических произведений. Но в процессе анализа драматического текста он оказывается непродуктивным. На наш взгляд, в школьном изучении драмы необходимо рассматривать текст и как произведение литературы, и как руководство к представлению, что требует от читателя особых интерпретационных умений.

Назовём такого читателя, умеющего должным образом оценить литературный и театральные тексты — «читатель-зритель»: вдумчивый читатель и вместе с тем подготовленный театральный зритель, обладающий развитым воссоздающим воображением, умением внутреннего разыгрывания и, благодаря этому, способный за драматическим действием увидеть авторский замысел и потенциал сценического воплощения. С целью воспитания такого читателя в рамках уроков анализа драматического произведения необходимо способствовать совершенствованию читательских, а также формированию зрительских компетенций учащихся:

- понимать знаковую природу театрального искусства;
- видеть и интерпретировать художественные условности;
- различать авторскую и режиссёрскую позиции, видеть и понимать способы её выражения в театральном искусстве.
- давать оценку актёрским интерпретациям образа (видеть находки актёра, что нового по сравнению с авторским текстом привнёс актёр в образ);
- рассуждать о поэтике драматического текста (выявлять мотивы, лейтмотив, настроение) с опорой на сценографическое решение спектакля;
- создавать собственную интерпретацию текста пьесы, отдельной сцены, образа (дать рекомендации актёрам, предложить своё решение ключевых сцен, создавать эскизы декораций в соответствии со своим видением и с опорой на авторскую позицию).

Особое внимание следует уделить здесь тому, каким образом происходит восприятие текста. В «Психологии искусства» Л. С. Выготский справедливо называет драму «наиболее трудным для понимания видом искусства» [Выготский]. И действительно, драматургия не воспринимается школьниками как литература, доступная для самостоятельного понимания. Это подтверждают результаты констатирующего эксперимента, который проводился нами в течение 2010 / 2011 учебного года [Ткаченко]. Трудности во многом

связаны с тем, что к анализу драматического текста подходят только с литературоведческих позиций, а ранее мы уже пришли к выводу, что такой подход не является продуктивным. Отталкиваясь от утверждения, которое нам представляется справедливым, что драму нельзя только читать, что она «мертва» или «дремлет» до тех пор, пока не разыграна на театральной сцене, учитель литературы, на наш взгляд, должен максимально использовать при изучении пьесы её сценический потенциал. Осмыслить сложность, неоднозначность классического текста призваны просмотр и анализ театральных постановок, изучение материалов театральной прессы и литературно-критических работ, представляющих широкую картину различных восприятий, трактовок, толкований творчества того или иного автора.

Вопросам восприятия художественного текста посвящены практико-ориентированные исследования О. Ю. Богдановой, Т. С. Зепаловой, В. Г. Маранцмана, Л. С. Якушиной и др.

На протяжении длительного времени посещение спектакля или просмотр киноинтерпретации использовались как иллюстрация к художественному произведению. Эта форма работы (пассивный просмотр) могла лишь предварять или завершать работу с текстом произведения. Однако изменившиеся способы восприятия искусства и, в частности, театральных постановок стали хорошим подспорьем современному учителю. Мы говорим о возможности смотреть спектакль, находясь не в зрительном зале, а в классе или у себя дома (трансляции через интернет, видеозаписи спектаклей в открытом доступе или на цифровых носителях). Но упоминая об этой возможности, необходимо учитывать как положительные, так и отрицательные её аспекты. С одной стороны, сама атмосфера театра, предполагающая погружение в этот одновременно воображаемый и реальный мир, в данном случае никак не может помочь зрителю. Простой просмотр спектакля с экрана (как кино) не производит равного по силе эмоционального эффекта. По нашему убеждению, от этого страдает первичное восприятие, и впечатления от увиденного становятся несколько иными, не такими сильными и яркими. С другой стороны, появляется возможность обратиться к спектаклю в любое время, пересмотреть взволновавшие момен-

ты, заметить что-то, что было упущено при первичном просмотре. Можно продуктивно использовать эту возможность: сопоставлять фрагменты из разных спектаклей между собой и с авторским текстом, выводить учащихся на размышления о многогранности образа и неоднозначности трактовки.

Перед просмотром постановки (посещением театра) целесообразно ввести понятие театральный текст как особый текст, созданный режиссёром (вместе с художником-постановщиком, актёрами, художником по свету, композитором) на основе литературного текста, включающий в себя не только диалоги героев, но и детальное описание мизансцен (организации пространства, перемещения персонажей по сцене, их жестов, мимики). Цель театрального текста — описать что, где, когда и как должно произойти на сцене, чтобы донести основную идею, сформулированную в тексте литературном.

Во время просмотра спектакля происходит постоянная зеркальная работа по переводу театрального текста. Зритель несёт в своём сознании заведомое предзнание сюжета, который будет разворачиваться на его глазах в виде определённых знаков. Таким образом, спектакль можно рассмотреть как коммуникативный акт, который содержит источник информации (автор текста, создатели спектакля), сообщение (спектакль), сигналы (элементы спектакля, непосредственно знаки), получателя сообщения. Как отмечает Е. В. Романова, исследовавшая проблемы театрального дискурса, «спектакль представляет собой диалог между его участниками и зрителями», где диалог нуждается в особом носителе информации, «в качестве которого выступает текст спектакля как определённая последовательность знаков, несущих в себе значения, выражающие элементы сценических художественных образов» [Романова]. Воспринимая художественный текст как эстетическую целостность, читатель выстраивает определённую логику сюжета и событий этого текста. Режиссёр спектакля или фильма идёт к этой логике иным путём, используя арсенал присущих его сфере искусства средств. Появляется чувство неудовлетворенности, вызванное несопадением интерпретаций «внутреннего режиссёра» каждого воспринимающего сознания и реального режиссёра театральной постановки или экранизации. Поэтому походы в театр могут и должны стать

системой, воспитывающей не только зрителя, но и «талантливому» читателя художественного текста.

Касаясь проблемы семантики сценического действия, отметим, что театральное представление, как и любой другой текст в широком понимании (Ю. М. Лотман, У. Эко), должно быть организовано по правилам господствующих в определённую историческую эпоху эстетических систем. Так А. Юберсфельд, чьи профессиональные интересы лежат в области театральной семиологии, в своих работах, касающихся театра, смещает акценты с фигуры автора на фигуру зрителя, при этом уделяя наибольшее внимание процессу восприятия произведения, а не самому процессу творчества. Театральное действие она трактует как симуляцию, выделяя две его стороны: виртуальную, создаваемую режиссёром и актёрами, и реальную, разворачивающуюся в настоящем времени на сцене. То есть зритель может наблюдать за «человеческими отношениями в их наиболее насильственных, страстных и конфликтных аспектах» из своего «убежища», при этом отдавая себе отчёт в том, что «настоящая кровь здесь не льётся». То есть театральное действие есть закодированное сообщение-послание, которое содержит особую эстетическую информацию. Умение «считывать» этот код и интерпретировать его определяет качество проникновения в суть произведения. Получается, что важнейшим теоретическим вопросом должна стать разработка теории переключения этих кодов в сознании воспринимающего [Эйхенбаум].

Семантика сценического действия обусловлена знаковой природой театра, где становятся возможны любые сочетания семиотических единиц. Следовательно, возникает бесконечное число интерпретаций одного и того же текста (режиссёрская, актёрские, зрительские), и ни одна из них не может претендовать на реализацию функции финального означивания, ибо все они равноценны. А. Юберсфельд отмечает, что «семиология не должна обходить то обстоятельство, что смысл всегда лежит «впереди» своего прочтения, что никто не является «владельцем» этого смысла».

В связи с этим важной задачей является формирование у учащихся осознания художественной условности, которая должна восприниматься как действительная жизнь: так за один «земной» час

в жизни героев может пройти порой и вся жизнь, а картонные коробки вполне могут быть домом. И не всегда заяц на сцене должен прыгать и соответствовать натуральному виду животного, чаще художники театра подходят к созданию образа метафорически (смотри на спектакль «Удивительное путешествие Кролика Эдварда» в МХТ им. Чехова, «Пингвины» в МТЮЗ и др.). Понятие художественной условности должно войти в обиход школьников при обсуждении спектакля.

Принимая художественную условность, зритель должен также понимать, что актёр — это человек, исполнитель своей роли. Актёр и его персонаж — это совершенно разные отдельные друг от друга личности. Актёр может иметь своё отношение к поступкам и репликам своего героя, но играть их иначе, чем замыслили автор и режиссёр, актёр не может.

Итак, точкой соприкосновения литературы как искусства слова и театра как синтеза искусств является текст. Но мы уже пришли к выводу о том, что между текстом художественным и текстом театральным нельзя поставить знак равенства и заменить чтение художественного произведения просмотром спектакля. Спектакль — это самоценное художественное произведение, которое способно раскрыть зрителю глубину и многомерность классического авторского текста, оживить литературный текст.

Поскольку, к среднему звену школьник приходит уже с определёнными представлениями о театре и его назначении, а также с некоторыми умениями в интерпретации художественных произведений, в это время целесообразно начинать знакомить его с драмой как особым видом художественного текста. При этом можно пойти не только по пути воспитания читателя-зрителя, но и исполнителя, организуя школьные театральные постановки.

Таким образом, изучение драматических произведений в рамках школьного курса литературы должно присутствовать. Возникающие при этом у читателей-школьников трудности вполне преодолимы изменением подхода к изучению драмы, внедрением новых приёмов, позволяющих свободно интерпретировать художественный текст и видеть потенциал его сценического воплощения.

Ученик должен обладать навыками анализа не только художественного текста, но и спектакля как текста театрального (не просто просмотр, а именно анализ — сопоставление фрагментов, постановка цели, понимание просмотра и интерпретация результата) необходимо со средней школы, чтобы старшеклассника подготовить к встрече с драматическими произведениями. В среднем звене это просмотр спектаклей не только по произведениям драматического рода, а в основном эпического. Ученик должен быть подготовлен к просмотру — знаком с театром, должен понимать его специфику, уметь интерпретировать художественные условности. Необходимы специальные приёмы для развития этих навыков, основанные на включении фактов сценической истории в процесс анализа драматического текста. Использование этих приёмов должно быть систематично, по принципу углубления по мере овладения навыком.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология искусства. 2-е изд., испр. и доп.. М. : Искусство, 1968. 576 с.
2. Пронин А. Изобретение Вальса (А. П. Чехов. «Вишневый сад». «Коляда-театр» (Екатеринбург). Режиссёр — Николай Коляда) // Империя драмы. 2009. № 32. [Электронный ресурс]. URL: http://www.alexandrinsky.ru/magazine/rubrics/rubrics_311.html
3. Романова Е. В. Театр в эстетико-семиотическом дискурсе / Е. В. Романова. Автореф. дис. ... к. ф. н. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. С. 20.
4. Ткаченко А. А. Сценическая история драматического произведения на уроках литературы в старших классах. Дис. ... к. п. н., МГПУ, 2015.
5. Эйхенбаум Б. М. Поэтика киностилистики // Поэтика кино. М.; Л. : Кинопечать, 1927.

Федорова Юлия Евгеньевна

Учитель русского языка и литературы ГБОУ «Санкт-Петербургский губернаторский физико-математический лицей № 30»

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП АНАЛИЗА ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ УРОКА ПО РОМАНУ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»)

Заключительное занятие должно, как известно, не только дать взгляд на произведение в целом, но и обеспечить восхождение учеников на новую ступень постижения его смысла. Для заключительных уроков по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (далее сокращенно: ПН) тема «*Жизнь и смерть в романе*» представляется весьма оправданной, прежде всего, потому что в со- и противопоставление «жизни» и «смерти» в нем играет чрезвычайно важную роль.

В ПН почти не изображается нормальный «живой процесс жизни». Достоевский показывает «кризисы и переломы» в жизни героев, «жизнь на пороге» [Бахтин, с. 85], жизнь в постоянном соприкосновении и соотношении со смертью. В романе много смертей, покушений на самоубийство, размышлений о противоречиях общественного бытия, толкающих человека к отказу от жизни; смерть является героям и в снах-кошмарах.

Значительность роли оппозиции «жизнь — смерть» в романе очевидна. Выбранная тема заключительного занятия позволит, как советовал В. Г. Маранцман, дать новый угол зрения на произведение, создать новую проблемную ситуацию, разрешение которой потребует от учащихся применить полученные на уроках знания и умения; при этом работа на занятии позволит «прочувствовать», осознать самоценность жизни.

Занятие рассчитано на два урока; реализуется через работу в группах, индивидуальные ответы учащихся, аналитическую беседу.

Примерный ход занятия:

Вспомним, какой жизнью живут героини романа. Это жизнь людей отчаявшихся: постоянная изнурительная борьба с нуждой, существование как бы на грани жизни и смерти. Жизнь изображается Достоевским в ее критических ситуациях и в постоянном соприкосновении и соотношении со смертью. Исследуем мотивы черты, тупика, порога, безумия, безжизненности / смерти.

Принципы исследовательской работы с электронным текстом подробно описаны в работе Ю. В. Ээльмаа, С. В. Федорова «Информационные технологии на уроках литературы» в главе «Работа с электронным текстом. Поиск текстовых технологий» [Ээльмаа, Федоров]. Воспользуемся функцией поиска, встроенной в браузер, и осуществим поиск по элементам мотива в тексте. Формулируем вопросы, ориентированные на поиск значимых деталей в тексте. Задача при этом может быть поставлена следующим образом: как часто в тексте встречается то или иное слово, в каком контексте, какова его роль. Например, для выявления мотива тупика введем слова «некуда», «не к кому», «безнадежно», «черта».

Примерное содержание ученических исследований:

1. Существование ряда героев романа протекает как бы на грани жизни и смерти. Это подтверждается постоянно присутствующими в романе мотивами «черты» и «тупика»: Мармеладов идет «испрашивать денег взаймы *безнадёжно*», ведь «не к кому <...> идти больше *некуда!*» (VI, 14); «вспомнив, что идти больше *некуда*», остается у старухи-процентщицы Раскольников (VI, 9); «плача и рыдая, руки ломая», пошла Катерина Ивановна замуж за Мармеладова, «ибо *некуда* было идти» (VI, 16); решила идти за Лужина Дуня, так как ждать иного выхода было невозможно; «пошла по жёлтому билету» Соня, так как помощи ждать больше было *неоткуда*.

Формулируем вывод: *возникает ощущение безысходности, социального тупика*, в котором находятся героини.

Да и живут героини романа «на пороге», «у черты» (повторим итог исследований первых уроков). Интерьеры: «клетушка», «сарай», «проходной угол». Как отметил М. М. Бахтин, в подобных помещениях «нельзя жить биографической жизнью, — здесь можно только переживать кризис, принимать последние решения, умирать или возрождаться» [Бахтин, с. 198].

2. То, что герои находятся на грани смерти, Достоевский подчёркивает и *описанием их внешнего облика, в котором есть что-то безжизненное*: «пальцы как у мёртвой» у Сони (VI, 242); «притих, как мертвый» (VI, 64); «вот и переулочек; он поворотил в него полу-мёртвый» (VI, 70); «стоял как мёртвый; невыносимое, внезапное сознание ударило в него как громом» (VI, 150); «Соня стояла мертво-бледная» (VI, 301); Раскольников «обернул к ней бледно-мёртвое лицо своё» (VI, 314); «бормотала Дунечка бледными, помертвевшими губами» (VI, 377); «Дуня <...> мертво-бледная» (VI, 381); «бледная, вся помертвевшая, Соня» (VI, 409) и т. д.

3. Ненормальность, болезненность душевного состояния героев, стоящих «на грани», выступает как «безумие», «помешательство»: во взгляде Мармеладова «мелькало как будто и безумие» (VI, 12); «помешан <...> от горя ум у Катерины Ивановны» (VI, 243); «юродивые» в оценке Раскольникова Соня и Лизавета (VI, 249); *сходит с ума* Пульхерия Александровна; «неподвижное, даже как будто безумное» во взгляде Раскольникова (VI, 151) и т. д.

4. Индивидуальное обобщение учащегося «Петербург Достоевского — «соавтор» преступления Раскольникова».

5. Этот мир страшен — принять его, примириться с ним невозможно, противоестественно (вот они — истоки преступления Раскольникова!). Причины преступления Раскольникова многообразны (вспомним их), а вот мотивом преступления была вся окружающая его страшная жизнь, весь расколотый, потерявший нравственные опоры мир.

Постоянная безысходная борьба с нуждой «униженных» и существование с опустошенной душой «сильных мира сего» — это жизнь, соприкасающаяся со смертью, жизнь «на грани, но всё-таки это ещё жизнь».

6. В романе много смертей и размышлений о смерти как *избавлении от страданий* (представление результата ученического исследования): убиты Алёна Ивановна и Лизавета; раздавлен лошадьми Мармеладов; сообщается о смерти Марфы Петровны и слуги Свидригайлова, ставших, по слухам, жертвами Свидригайлова; умирают от чахотки Катерина Ивановна и от горячки Пульхерия

Александровна; упомянута умершая невеста Раскольников; кончает жизнь самоубийством Свидригайлов, покушается на самоубийство безымянная женщина-мещанка, бросившаяся в воду. О самоубийстве, несущем избавление от страдания, которым наполнена жизнь, многократно задумываются Соня и Раскольников. На грани гибели-самоубийства оказывается Раскольников и на каторге. Смерть является героям в снах-кошмарах: Раскольникову снится увиденное в детстве убийство лошади, во сне он вновь и вновь убивает старуху-процентщицу, ему грезится в бреду гибель человечества от «неслыханной и невиданной моровой язвы»; Свидригайлову видится «прелестный» день, полный душистых цветов, но в центре этого свежего, цветущего, благоухающего мира покоится гроб с телом девочки-самоубийцы.

Итак, смерти, самоубийства, жизнь в постоянном соприкосновении со смертью, «кризисы и переломы» в жизни героев, жизнь на грани, «жизнь на пороге [Бахтин, с. 85]. Раскольников говорит, что *«справедливее, тысячу раз справедливее и разумнее было бы прямо головой в воду и разом покончить!»* (VI, 247).

7. Однако героев что-то задерживает в жизни, привязывает к ней. По-видимому, Пульхерию Александровну и Дуню — «бесценный Родя», его самого — надежда на то, что он сможет изменить эту жизнь, «дать им счастье»; Катерину Ивановну — дети, Соню и Мармеладова — нищее семейство, а кроме того — вера в Бога. Прошу прочесть слова Мармеладова: *«Если Бога-то нет-с, и пришествия его не будет... Тогда...тогда жить нельзя... Слишком зверино... Тогда в Неву и я бы тотчас же бросился»* (VII, 87 — Подготовительные материалы); и для Сони жизнь без Бога невозможна: *«Что ж я бы без Бога-то была?»* (VI, 248).

Соня и Мармеладов, действительно, живут надеждой и верой. Но, пожалуй, не одна только вера в то, что «Бог <...> не допустит» (VI, 246), удерживает этих людей в жизни. *Удерживает их в жизни прежде всего любовь к самой жизни и вера в неё.* Соня верит в некий исконный, изначальный, глубинный смысл жизни, высокий смысл человеческого бытия. *И Соня, и Мармеладов любят эту жизнь, ценят людей.* О насмешках людей, слышащих его исповедь, Мармеладов примирительно говорит: *«...не с презрением, а со смирением*

к сему отношусь. Пусть! пусть! Се человек!» (VI, 14). Обращение к цитате из «Братьев Карамазовых» («Братья, не бойтесь греха людей, любите человека и во грехе его, ибо сие уж подобие божеской любви и есть верх любви на земле. Любите все создание божие, и целое, и каждую песчинку. Каждый листик, каждый луч божий любите. Любите животных, любите растения, любите всякую вещь. Будешь любить всякую вещь и тайну божью постигнешь в вещах», — говорит старец Зосима в «Братьях Карамазовых» (XIV, 289)) позволяет сделать следующий вывод: для Достоевского вера в Бога — это прямое следствие любви к самой жизни.

8. А Раскольников? (реализация группового задания — см. Приложение 1) Раскольников же, каким мы видим его уже на первых страницах романа, *страшно далек от людей, далек от жизни*. Колеблясь между сочувствием к людям и презрением, Раскольников неизменно, в конечном счете, склоняется к последнему. Но угасание любви к людям закономерно ведет к *утрате ощущения ценности жизни*. Показателен в этом отношении его последний разговор с Порфирием Петровичем: «Эх, не надо!... Не надо мне совсем вашей сбавки!» — «Эй, жизнью не брезгайте! — продолжал Порфирий, — много ее впереди еще будет <...>» — «Э-эх, наплевать! — презрительно и с отвращением прошептал Раскольников» (VI, 351). Нет у героя романа любви к жизни — нет и веры в Бога. Соня же убеждена, что у грешника-преступника, посягнувшего на жизнь, — нет иного выхода, как поцеловать оскверненную им землю и покаяться перед людьми — тогда ему «Бог опять <...> жизни пошлет» (VI, 322), то есть сблизит вновь с людьми. «Ну как же, как же без человека-то прожить!» — восклицает Соня (VI, 323).

Слово учителя: Раскольникову кажется поначалу, что его удерживает в жизни надежда на то, что он сможет изменить ее, «дать им счастье». Жизнь для него имеет смысл лишь в том случае, если она достойна человека: «Нет, мне жизнь однажды дается, и никогда ее больше не будет: я не хочу дожидаться «всеобщего счастья». Я и сам хочу жить, а то лучше уж и не жить <...>» (VI, 211). Перед героем стоит дилемма: «отказаться от жизни совсем! <...> послушно принять судьбу, как она есть, раз навсегда, и задушить в себе всё, отказавшись от всякого права жить и любить» или «во что бы то

ни стало» *«решиться хоть на что-нибудь»* (VI, 39) Интересно, что вопрос о жизни и смерти решается Раскольниковым как *выбор между бунтом и смирением.*

Дальше рассуждаем о том, какова позиция Достоевского. Вспоминаем путь смиренной, жертвенной любви Сони Мармеладовой; читаем слова старца Зосимы (см. Приложение 2), обращаемся к отрывку из речи Достоевского о Пушкине (*«Смирись, гордый человек, и прежде всего сломи свою гордость...»*).

Но Раскольников далек от смирения. Достоевский показывает, какие безобразные мечты, вылившиеся в преступление, в нравственное оправдание надругательства над жизнью другого человека, в разрешение «крови по совести», порождает замкнутое сознание гордого героя под влиянием нищеты, ощущения социального тупика, а главное — оторванности от жизни, от людей. Стремясь найти выход из «тупика», спасти человеческие жизни «от гниения и разложения» (VI, 54), Раскольников оказывается в тупике еще более страшном — *отчуждения от людей* (работаем с цитатами из романа — см. Приложение 1). А поддавшись идее, герой *ощущает себя «приговоренным к смертной казни».*

После совершения преступления *«мрачное ощущение мучительного, бесконечного уединения и отчуждения»* от людей усилится (снова обращаемся к цитатам из романа — см. Приложение 1). Невозможность для героя прежнего общения с людьми очевидна и Соне: «А жить-то, жить-то как будешь? <...> Ну как ты с матерью будешь говорить?» (VI, 323).

Оказавшись не в силах изменить гнетущую его жизнь, Раскольников остается в безвыходном положении: с одной стороны — невозможность для него «проходить мимо всех этих ужасов, страданий и несчастий хладнокровно» (VII, 181 — Подготовительные материалы к 3-й редакции), с другой — сознание того, что он не «право имеющий», а «такая же точно вошь, как и все» (VI, 322). Для уязвленного самолюбия и исстрадавшейся души выход, кажется, один — покончить с собой. О раскаянии не может быть и речи: Раскольников убежден в непогрешимости своей теории, и свои страдания объясняет тем, что он «не способен», а не ошибочностью

теории. О *самоубийстве* Раскольников задумывается неоднократно. «Я, может быть, очень был бы рад умереть», — говорит он Разумихину (VI, 130). Но, однако, что-то удерживало Раскольникова в жизни. Порфирий Петрович советует ему: «...отдайтесь жизни прямо, не рассуждая; не беспокойтесь, — прямо на берег вынесет и на ноги поставит» (VI, 351) и уверенно утверждает: «Вам Бог жизни приготовил» (VI, 352), «Я ... верую, что вам еще много жить», а о себе говорит: «Я поконченный человек». Значит, заметил проницательный следователь в Раскольникове нечто такое, что привязывает его к жизни. Это «нечто» — *«проявление веры в жизнь»* (Кунильский, с. 3). И это, действительно, не столько «гордость», не столько решимость «выпить эту чашу» (VI, 406), не столько проявление «тупой тягости инстинкта» (VI, 418), сколько вера в жизнь. И вот эта-то затаенная вера в жизнь и любовь к ней сказываются в желании найти какое-то участие людей («О боже, есть ли кто, кто меня пожалеет? <...> Есть ли кто таков в целом мире?» — VII, 85), и в желании смотреть в «тихие ясные глаза Сони» (VI, 187), и в размышлениях о пользе садов и «высоких фонтанов» в Петербурге (VI, 60), и в сознании того, что Соня «нужна как воздух» (VII, 180). И самое знаменательное: «Только бы жить, жить и жить! Как бы ни жить — только жить!.. Экая правда! Господи, какая правда!» (VI, 123) Здесь на первом плане не доводы рассудка: Раскольнику открывается *самоценность жизни* — такой, какая она есть. И вот эта все существом осознанная истина и приводит к тому, что герой удерживается от самоубийства. «Стало быть, ты в жизнь еще веруешь: слава Богу, слава Богу!» — радуется Дуня (VI, 399).

Дальше я прошу учеников обратиться к фрагментам из романов Достоевского (см. Приложение 2), прочесть вслух любой и попытаться ответить на вопрос: как тот или иной фрагмент помогает постичь мировоззрение писателя и осмыслить идейный замысел ПН. В них мы видим ощущение ценности жизни, любви к ней, к людям.

Своим жестоким экспериментом, актом безграничного своеволия Раскольников хотел достичь абсолютной для себя свободы, разорвать сковывающие «тварь дрожащую» цепи, сбросить моральные путы. Вместо этого — окончательно утратил свободу. Идея поработила, лишила свободы, повела, а сам герой, решившись

250

на преступление, ощущает себя как приговоренный к смертной казни. С принятием окончательного решения, с победой «диалектики» наступает нравственная смерть героя. Вспомним: «Я не старуху убил — я себя убил». Преступлением своим задавил он в себе ощущение живой жизни, словно ножницами отрезал себя от всего и всех. А Сонино «ненасытимое сострадание» ведет ее к людям. Высокий смысл человеческого бытия для Достоевского в великой силе сочувствия, готовности все отдать, в жертвенной всепрощающей любви. Все это делает тихую и робкую Соню способной на подвиги, являет нам высоты духа человеческого, нравственное мужество. Вот она — истинная свобода — самоотдача, человеколюбие, служение людям! И в этом нет преград для проявления личности.

Вспомним: на каторге героиня по-прежнему угрюма, углублен в самого себя, равнодушен к своей судьбе, всех чуждается, страдает от уязвленной гордости и по-прежнему не замечает жизни вокруг. Что более всего удивляет его в каторжанках? Как любили они жизнь и дорожили ею. А сам герой страдает от мысли: зачем он тогда себя не убил. Воскресить героя от нравственной гибели способно не чудо, а только отказ от диалектики, сближение с жизнью, с людьми, сострадательная любовь Сонечки. Наблюдение над текстом романа убеждают, что воскресение героя в эпилоге означает прежде всего сближение с жизнью. Равнодушие к жизни и собственной судьбе начинает сменяться заинтересованностью, и в конечном итоге Раскольников падает на колени не перед «страданием человеческим», а перед жизнью, перед живой женщиной. «Вместо диалектики наступила жизнь» (VI, 422). Герой, нравственная смерть которого стала следствием оторванности от жизни, возрождается, сближаясь с ней.

Заканчиваю занятие обращением к письму Л. Н. Толстого П. Д. Боборыкину, написанному летом 1865 года, в то самое время, когда Достоевский приступал к ПН: «Если бы мне сказали, что я могу написать роман, которым я неоспоримо установлю кажущееся мне верным воззрение на все социальные вопросы, я бы не посвятил и двух часов труда на такой роман, но ежели бы мне сказали, что то, что я напишу, будут читать теперешние дети... и будут над ним плакать и смеяться и полюблять жизнь, я бы посвятил ему всю

свою жизнь и все свои силы» [Толстой, с. 100]. Не закономерно ли то, что два великих писателя, своим творчеством подвергшие глубочайшему анализу противоречия современного им общества и очень различные по своему мировоззрению, никогда не говорившие друг с другом и не переписывавшиеся, в одно и то же время ощутили потребность внушить человечеству любовь к жизни и веру в нее?

Так на заключительном уроке мы приходим к выводу о том, что сюжетной основой романа, в котором так много говорится о смерти, становится «актуализация ценности жизни» [Кунильский, с. 65–66]. А самое главное — задумываемся о ее (жизни) ценности.

Успех этого урока во многом обусловлен тем, что во времена, когда мы и не слышали об использовании интернет-технологий для проведения урока или исследования, автор этого урока, тогда еще ученица средней школы, кропотливый и интересный путь исследования проделала в рамках итоговой работы в Кружке Филологического Анализа Текста при Малом факультете Ленинградского университета, за что выражаю сердечную благодарность любимому Учителю — Александру Михайловичу Березкину, сотруднику ИРЛИ (Пушкинский дом)...

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Изд. 4. М., 1979.
2. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений в 30 томах, тт. 1–25, Л., 1972–1983.
3. Кунильский А. Е. «Жизнь» в структуре романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». В кн.: Жанр и композиция литературного произведения. Петрозаводск, 1981. С. 55–66.
4. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений (Юб. изд.) т. 61, М., 1953.
5. Ээльмаа Ю. В., Федоров С. В. Информационные технологии на уроках литературы [Электронный ресурс]. URL: litbook.eelmaa.net/3.html

Приложение 1

1) «Не то чтоб он был так труслив и забит, совсем даже напротив; но с некоторого времени он был в раздражительном и напряженном со-

стоянии, похожем на ипохондрию. Он до того углубился в себя и уединился от всех, что боялся даже всякой встречи, не только встречи с хозяйкой» (ПН, часть I, глава I).

2) «Он решительно ушел от всех, как черепаха в свою скорлупу, и даже лицо служанки, обязанной ему прислуживать и заглядывавшей иногда в его комнату, возбуждало в нем желчь и конвульсии» (ПН, часть I, глава III).

3) «Напротив, теперь, если бы вдруг комната наполнилась не квартальными, а первейшими друзьями его, то и тогда, кажется, не нашлось бы для них у него ни одного человеческого слова, до того вдруг опустело его сердце. Мрачное ощущение мучительного, бесконечного уединения и отчуждения вдруг сознательно сказалось душе его. <...> Не то чтоб он понимал, но он ясно ощущал, всю силою ощущения, что не только с чувствительными экспансивностями, как давеча, но даже с чем бы то ни было ему уже нельзя более обращаться к этим людям <...> и будь это всё его родные братья и сестры, <...> то и тогда ему совершенно незачем было бы обращаться к ним и даже ни в каком случае жизни; он никогда еще до сей минуты не испытывал подобного странного и ужасного ощущения. И что всего мучительнее — это было более ощущение, чем сознание, чем понятие; непосредственное ощущение, мучительнейшее ощущение из всех до сих пор жизнью пережитых им ощущений» (ПН, часть II, глава I).

4) «Одно новое, непреодолимое ощущение овладевало им все более и более почти с каждой минутой: это было какое-то бесконечное, почти физическое отвращение ко всему встречавшемуся и окружающему, упорное, злое, ненавистное. Ему гадки были все встречные, — гадки были их лица, походка, движения. Просто наплевал бы на кого-нибудь, укусил бы, кажется, если бы кто-нибудь с ним заговорил...» (ПН, часть II, глава II)

5) «— Полноте, маменька, — с смущением пробормотал он, не глядя на нее и сжал ее руку, — успеем наговориться! Сказав это, он вдруг смутился и побледнел: опять одно недавнее ужасное ощущение мертвым холодом прошло по душе его; опять ему вдруг стало совершенно ясно и понятно, что он сказал сейчас ужасную ложь, что не только никогда теперь не придется ему успеть наговориться, но уже ни об чем больше, никогда и ни с кем, нельзя ему теперь говорить. Впечатление этой мучительной мысли было так сильно, что он, на мгновение, почти совсем забылся, встал с места и, не глядя ни на кого, пошел вон из комнаты. <...> О, как я ненавижу их всех!» (ПН, часть III, глава III)

5) «И в это мгновение такая ненависть поднялась вдруг из его усталого сердца, что, может быть, он бы мог убить кого-нибудь из этих двух: Свидригайлова или Порфирия. По крайней мере, он почувствовал, что если не теперь, то впоследствии он в состоянии это сделать» (ПН, часть VI, глава I).

6) «Как бы взял я их всех и всех до единого зарезал. Я зарезу Заметова»(Первая редакция романа).

Приложение 2

1) «Братья, не бойтесь греха людей, любите человека и во грехе его, ибо сие уж подобие божеской любви и есть верх любви на земле. Любите все создание божие, и целое, и каждую песчинку. Каждый листик, каждый луч божий любите. Любите животных, любите растения, любите всякую вещь. Будешь любить всякую вещь и тайну божью постигнешь в вещах. <...> И полюбишь наконец весь мир уже всецелою, всемирною любовью» (Ф. М. Достоевский «Братья Карамазовы»).

2) «Пред иною мыслью станешь в недоумении, особенно видя грех людей, и спросишь себя: «взять ли силой, али смиренною любовью?» Всегда решаи: «возьму смиренною любовью». Решисься так раз навсегда, и весь мир покорить можешь. Смирение любовное — страшная сила, изо всех сильнейшая, подобной которой и нет ничего» (Ф. М. Достоевский «Братья Карамазовы»).

3) «Бывают такие минуты, когда все умственные и душевные силы, болезненно напрягаясь, как бы вдруг вспыхнут ярким пламенем сознания <...> И так хочется жить <...> сердце как будто вызывает будущее, со всей его тайной, со всей неизвестностью, хотя бы с бурями, с грозами, но только бы с жизнью» (Ф. М. Достоевский «Неточка Незванова»).

4) «О, будьте уверены, что Колумб был счастлив не тогда, когда открыл Америку, а когда открывал её <...> Дело в жизни, в одной жизни, в открывании её, непрерывном и вечном, а вовсе не в открытии!» (Ф. М. Достоевский «Идиот»)/

5) «Клейкие весенние листочки, голубое небо люблю я, вот что! Тут не ум, не логика, тут нутром, тут чревом любишь, первые свои молодые силы любишь... Эту жажду жизни иные чахоточные сопляки-моралисты называют часто подлюю, особенно поэты <...> но почему ж она подлая? <...> Жить хочется, и я живу, хотя бы и вопреки логике. Пусть я не верю в порядок вещей, но дороги мне клейкие, распускающиеся весной листочки, дорого голубое небо, дорог иной человек, которого иной раз, пове-

ришь ли, не знаешь за что и любишь <...>» (Ф. М. Достоевский «Братья Карамазовы»).

6) «Он смотрел на каторжных товарищей своих и удивлялся: как тоже все они любили жизнь, как они дорожили ею! Именно ему показалось, что в остроге ее еще более любят и ценят, и более дорожат ею, чем на свободе. Каких страшных мук и истязаний не перенесли иные из них, например бродяги! Неужели уж столько может для них значить один какой-нибудь луч солнца, дремучий лес, где-нибудь в неведомой глуши холодный ключ, отмеченный еще с третьего года и о свидании с которым бродяга мечтает, как о свидании с любовницей, видит его во сне, зеленую травку кругом его, поющую птичку в кусте?» (Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание»).

7) «...где это я читал, как один приговоренный к смерти, за час до смерти, говорит или думает, что если бы пришлось ему жить где-нибудь на высоте, на скале, и на такой узенькой площадке, чтобы только две ноги можно было поставить, — а кругом будут пропасти, океан, вечный мрак, вечное уединение и вечная буря, - и оставаться так, стоя на аршине пространства, всю жизнь, тысячу лет, вечность, — то лучше так жить, чем сейчас умирать! Только бы жить, жить и жить! Как бы ни жить — только жить!.. Экая правда! Господи, какая правда! Подлец человек! И подлец тот, кто его за это подлецом называет...» (Ф. М. Достоевский. «Преступление и наказание»).

8) «Я думаю, что все должны прежде всего на свете жизнь полюбить. — Жизнь полюбить больше, чем смысл ее? — Непременно так, полюбить прежде логики... Непременно чтобы прежде логики, и тогда только я и смысл пойму» (Ф. М. Достоевский «Братья Карамазовы»: диалог Алеши и Ивана Карамазовых).

Шерстобитова Ирина Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования

ДИАЛОГ КОНЦЕПТОВ РУССКОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аннотация

В статье рассматривается концепт как образовательный объект. Целью рассмотрения концепта как методологической базы диалога русской и национальной литератур послужила инвариантность и вариативность концепта как образовательной единицы. Модель урока-штудии на основе концепта «миф» в рамках сопоставительного анализа произведений чукотского писателя Ю. С. Рытхэу «Когда киты уходят», русского писателя В. П. Астафьева «Царь-рыба» и киргизского писателя Ч. Айтматова «И дольше века длится день» позволяет процесс обучения организовать как диалог культур. Методология концепта как образовательного объекта и методика концептного анализа учебного текста могут быть применены в практической деятельности учителя.

Ключевые слова: концепт, концептный анализ, урок-штудия, диалог культур, мифологема.

Способность русских людей понять, полюбить и принять чужое этническое своеобразие Л. Н. Гумилев назвал комплиментарностью. Это необходимое условие «объединения народов России в одну целостность» [Гумилев, с. 155]. Современному педагогу это качество необходимо развивать в себе и в детях. Национально-объединяющим может быть литература.

Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по литературе одной из важнейших категорий человеческого бытия, к которой обращена литература, признаёт «диалог культур» как условие гармоничного развития личности, а изучение произведений писателей народов России и мира как источник познания культуры, нравов, обычаев разных народов [Образовательный стандарт].

Диалогичность культур, диалогичность литератур на основе общенациональных концептов в этой связи может стать одним из направлений школьного обучения. М. М. Бахтин утверждал, что принцип диалога лежит в самой природе искусства: «Литература — неотъемлемая часть культуры, ее нельзя понять вне целостного контекста — всей культуры данной эпохи», — писал ученый [Бахтин, с. 502]. Сопоставляя тексты, он показывал, как вступают в диалог разные авторы и произведения. В. С. Библер, развивая идею Бахтина, рассматривал процесс обучения как организацию диалога культур. Согласно В. М. Жирмунскому, «сравнение не уничтожает специфики изучаемого явления (индивидуальной, национальной, исторической); напротив, только с помощью сравнения, т. е. установления сходств и различий можно точно определить, в чем заключается эта специфика» [Жирмунский, с. 67]. Сравнительно-сопоставительная концептуализация картины мира средствами языка русской и национальной культур, выявление концептов, репрезентирующих это взаимодействие, представляется актуальным.

Под концептом (лат. *conceptus* — мысль, представление) понимается система значений, «предзначений» (Д. С. Лихачев), сознаний, ассоциаций, ценностей, смыслов, оценок, коннотаций, преломленных сквозь призму диалога культур (литератур) в языковом сознании. Предназначение концептов — сформировать ценностно-смысловые ориентиры школьника. Система учебных концептов может быть организована по типу герменевтического круга, основанного на особенной цикличности процесса понимания. В отчетливой форме — как круг «целого и части» — представлен в герменевтике XVIII–XIX вв. (Ф. Шлейермахер, А. Бёк): «...для понимания целого необходимо понять его отдельные части, но для понимания отдельных частей уже необходимо иметь представление о смысле целого» [Колесов, с. 11].

В данной статье предлагается авторская учебная модель концептного анализа, при создании которой была учтена и методически интерпретирована технология освоения концептов русской культуры профессора Н. Л. Мишатиной [Мишатиная, Цыбулько].

Обучение осуществляется в рамках уроков-штудий. Этимология понятия «штудия» происходит от итал. *studio* — «изучение;

мастерская», из лат. *studium* — «старание, усердие, наука», далее от *studere* — «усердно работать». «Штудии» — это исследование слова по аналогии с анатомическими (ботаническими) штудиями Леонардо да Винчи. Этапы урока соотносятся со штудиями.

Технология концептного анализа включает четыре этапа. На первом, ассоциативно-образном, этапе работы (штудия № 1 «Мир ассоциаций») учащимися подбираются ассоциации к концепту, тем самым выявляется информация о концепте как субстанции. Этап интегрирует личностное знание о концепте в культуре, актуализируя систему ценностей и смыслов учащегося, стереотипов восприятия концепта. На втором, словарном, этапе (штудия № 2 «Вначале было слово...») не только осуществляется работа со словарными дефинициями концепта для выявления общеязыкового знания о слове в языке и культуре, но и интерпретируется исторический, социальный контекст слова, комментируются дефиниции, созданные учащимися и др. Третий этап концептного анализа — диалогический (штудия № 3 «Слово в диалоге культур») — подразумевает линейное и нелинейное (предметное, межпредметное, метапредметное) «развертывание» концепта. На четвертом этапе формирования ценностей и смыслов знания (штудия № 4 «Ценности и смыслы») выдвигаются возможные гипотезы развития концепта в современной науке и культуре, выявляются лакуны для открытий на уровне ученических исследований. Таким образом, на четвертом этапе концепт не расширяется, а, наоборот, сужается до уровня картины мира ученика, но не частнонаучной, а общенаучной картины мира. Создается личностный проект концепта, формируются ценностно-смысловые ориентиры, где ценностная составляющая — объективные ценности знания; смысловая составляющая — субъективные ценности знания на основе объективных ценностей [Шерстобитова, с. 19]. Формируется, по Д. С. Лихачеву, концептосфера личности [Лихачев, с. 3–9].

Противоречие между необходимостью введения литературы народов России и мира в систему школьного образования и перегруженностью программы по литературе заставляет задуматься о принципах отбора произведений для изучения. Целесообразно, на наш взгляд, обратить внимание на историко-литературную ти-

258

пичность произведения, специфику духовно-нравственных и социальных проблем и его смысловую и художественную соотнесенность с курсом русской литературы.

Мы предлагаем в разделе «Современная литература» в XI классе в сопоставлении изучать произведения чукотского писателя Ю. С. Рытхэу «Когда киты уходят», русского писателя В. П. Астафьева «Царь-рыба» и киргизского писателя Ч. Т. Айтматова «И дольше века длится день». Это дает возможность на примере произведений писателей раскрыть тему исторической (родовой) памяти, духовных ценностей, взаимоотношений человека и природы, являющихся наиболее важными в творчестве писателей, принадлежащих к разным национальным литературам.

Генезис и семантику образов произведений Ю. С. Рытхэу «Когда киты уходят», В. П. Астафьева «Царь-рыба» и Ч. Т. Айтматова «И дольше века длится день» невозможно выявить без обращения к мифологии. Мифологизм «свидетельствует о народной основе авторского мировосприятия, об остаточных явлениях в его сознании многовекового философского опыта» [Нагаева, с. 37–38]. Произведения позволяют подняться на онтологический уровень восприятия: поиск духовных ценностей, истинных основ бытия своего народа с целью убедительного осмысления многих явлений сегодняшней сложной жизни и в силу этого требуют символического анализа, тяготеющего к мифотворчеству.

Приведем фрагмент построения концепта «миф» на уроке-штудии (штудия № 3 «Слово в диалоге культур»).

Этап диалога культур (штудия № 3 «Слово в диалоге культур») позволяет выполнить следующие требования в обучении: поднять глобальную проблему; интегрировать проблемы, относящиеся к разным областям знаний; воспитывать самостоятельность и самоорганизацию в принятии решений проблемы. Этап предполагает искусство ведения проблемного диалога, в ходе которого учащиеся самостоятельно открывают идею.

На этапе диалога культур (штудия № 3 «Слово в диалоге культур») обращаемся к фольклорному мотиву Ю. С. Рытхэу, который концентрирует в себе не только типичные для чукотского фоль-

клора черты, но и непосредственно перекликается с современными нравственно-этическим и социальными проблемами. Просим учащихся прокомментировать миф о происхождении чукчей от морских животных китов. Кит Рэу и земная девушка Нау, вступив в брак, символизируют собой слитность природы и человека, что и становится центральным конфликтом повести, который раскрывается через антитезу природа (Нау, тотемные животные — киты) и человек (потомки Нау — Эну, Гиву, Армагиргин). «Каждый кит ваш родственник, родной ваш брат. Мы пришли на землю, потому что есть высшее проявление живого — Великая любовь. Она сделала нас людьми. И если вы будете любить друг друга, любить своих братьев — вы всегда будете оставаться людьми...» [Рытхэу, с. 34]. Возможность «перевода легенды в план современных моральных и социальных размышлений очевидна» [Смольников, с. 439–459]. Ставим проблему: что будет, если мы забудем о нашем происхождении? Носителем нового сознания является в повести Армагиргин, утверждающий: «Все, что нам надобно, мы будем брать, не благодаря и не спрашивая об этом никого» [Смольников, с. 439–459]. Обращаясь к личному опыту учеников, просим их дать комментарий рекламе «Спортмастера»: «Бери от природы максимум» и утверждению Армагиргина. Выдвигаем гипотезу: можно ли и почему сопоставить миф (высказывание Армагиргина) и рекламу?

А. М. Золотарев в числе других народов Сибири называет и киргизов, которым присущи вера в происхождение родов от животных, тотемические названия родов [Золотарев, с. 49]. «Связь с тотемом обычно проявляется в запрете убивать его и употреблять в пищу, в вере в происхождение группы от своего тотема, в магических обрядах воздействия на него и пр.» [Токарев, с. 51]. На этапе диалога культур (штудия № 3 «Слово в диалоге культур») продолжим проблемный диалог. В чем проявляется связь человека с тотемом? Почему между человеком и китом в романе Ю. С. Рытхэу устанавливаются родственные отношения? Выдвигаем гипотезу: между человеком и рыбой (первопредком) устанавливаются родственные отношения и в романе Ч. Т. Айтматова «И дольше века длится день». Разрабатывая гипотезу, обращаемся к тексту. Едигей для удовлетворения талгака — заветного желания беременной жены — отправля-

ется в море и мысленно обращается к рыбе с просьбой появиться ради женщины и ее будущего ребенка. «Это ведь дите хочет, чтобы мать увидела и подержала в руках золотого мекре. А почему оно того хочет, этого никто не знает»; «Не думай, что если ты рыба, то к нам не имеешь отношения. Хотя ты и рыба, а она почему-то тоскует по тебе как по сестре, как по брату...» [Айтматов, с. 397]. Учащиеся делают вывод о том, что обращение Ч. Т. Айтматова к образу зооморфного первопредка — потребность напомнить человеку о его истоках, помочь вернуть потерянное равновесие во взаимоотношениях с природой, подчеркнуть важность традиций и предупредить о том, что утрата их грозит гибелью всего живого. Процесс утраты родовой памяти побудил Ч. Т. Айтматова и Ю. С. Рытхэу обратиться к мифу — исходя из конкретных творческих и социальных задач — ради поучения и предостережения.

Русские культуроспецифичные феномены на этапе диалога культур (штудия № 3 «Слово в диалоге культур») представлены в модели «от языка к культуре в диалоге культур». Просим учащихся ответить на вопрос, используя предложенные учителем материалы: у В. П. Астафьева образ царь-рыбы, являющейся олицетворением природы в целом и реки Енисей в частности, также воплощает в себе одну из древнейших мифологем — мифологему рыбы. В образе царь-рыбы у Астафьева находит воплощение архетип материнского начала, или высшего женского существа, олицетворяющего собой бессмертие, связь поколений, преодоление власти времени. Образы природы-матери и женщины-матери, оскверненные, но неистребимые и готовые покарать обидчика за свое унижение, сливаются воедино в мифологеме царь-рыбы. [Астафьев, с. 184]. Просим учащихся сопоставить мифологемы рыбы в произведениях Ю. С. Рытхэу, Ч. Т. Айтматова, В. П. Астафьева и сделать выводы. Учащиеся приходят к выводу о том, что между человеком и рыбой — родственные отношения (образ природы-матери можно трансформировать на все три произведения. На ней держится земля, все мироздание, с её смертью наступает катастрофа.

Закономерно обращение натурфилософской прозы к тотемическому мифу, наиболее наглядно «закрепившему» нерасторжимую связь человека с природой. По замечанию В. Г. Власова, «глубина па-

мяти особенно ясно просматривается в мифе...» [Власов, с. 104]. И «современная легенда» Ю. С. Рытхэу «Когда киты уходят», и повесть В. П. Астафьева «Царь-рыба», и роман Ч. Т. Айтматова «И дольше века длится день» — пример того, как национальный автор (Ю. С. Рытхэу, В. П. Астафьев, Ч. Т. Айтматов) тяготеет к традиционным сюжетам и темам, но одновременно преодолевает их границы и выходит к широкомасштабному художественному исследованию глобальных проблем современности — человек и природа, историческая память, нравственные основы жизни на Земле.

Литература

1. Айтматов Ч. Т. Собрание сочинений в 3 т. Том 2. М., 1983
2. Астафьев В. П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997–1998. Т. 6, с. 184.
3. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров // Собр. соч. М.: Русские словари, 1996. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. С. 159–206.
4. Власов В. Г. Формирование календаря славян. Ранний период // Календарь в культуре народов мира. М., 1993
5. Воронов В. И. Чингиз Айтматов. Очерк творчества. М., 1976. С. 220–221.
6. Гумилев Л. Н. Большая Российская энциклопедия. Т.8. М., 2007. С. 155.
7. Жирмунский В. М. Проблемы сравнительно-исторического изучения литератур// Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. Т. XIX. Вып. 3. М., 1960. С. 177–186.
8. Золотарев А. М. Пережитки тотемизма у народов Сибири. Л., 1934.
9. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское востоковедение, 2007. С.11.
10. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия АН СЛЯ. Серия лит. и языка. 1993. № 1. С. 3–9.
11. Мишатиная Н. Л. Цыбулько И. П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / Под ред. Н. Л. Мишатиной. М.: Национальное образование, 2016. 232 с.
12. Нагаева А. И. Притча в художественной структуре «Царь-рыбы» В. Астафьева // Фольклор и литература Сибири. Омск, 1981. С. 34–43.
13. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по литературе. Базовый уровень. [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>.
14. Рытхэу Ю. С. Когда киты уходят. Современная легенда. Л.: Советский писатель, 1976.

15. Смольников И. Близость дальних побережий //Рытхэу Ю. Повести. Л., 1986. С. 439–459.
16. Токарев С. А. Ранние формы религии. М., 1967.
17. Шерстобитова И. А. Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования: монография. Изд-во Ламберт, 2017. 86 с.

Щербакова Анастасия Васильевна
*Учитель русского языка и литературы ГБОУ «СОШ
№ 518», Санкт-Петербург*

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В 5–6 КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ООО

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме школьного анализа художественных произведений в условиях введения ФГОС ООО. Одним из ключевых моментов общего образования служит формирование у учащихся УУД, что требует внесения изменений и дополнений в существующие методики преподавания литературы. Указаны особенности существующих приемов работы с текстом на уроках литературы, их специфика.

Автором также рассматриваются возрастные и психологические особенности развития учащихся 5–6 классов, которые должны учитываться при выборе пути анализа текста.

Особое внимание уделяется новым приемам организации урока литературы и разработке технологий работы с текстом с опорой на уже существующие методики анализа художественных произведений, способствующих реализации компетентного подхода в основном общем образовании.

Ключевые слова: приемы анализа текста, организация урока, ФГОС ООО, предметные и метапредметные результаты, формирование УУД, средний школьный возраст.

Внедрение федерального государственного образовательного стандарта в основную образовательную программу предполагает создание особых условий, способствующих личностному развитию учащихся. Изучение художественных произведений в рамках предмета «Литература» способствует развитию многих навыков учащихся, но в соответствии с введением в образовательную программу ФГОС требует новой методологии работы с художественным текстом. Одним из результатов освоения обучающимися основной образовательной программы в соответствии с ФГОС является сформированность различных УУД.

Личностные УУД предполагают умение сформулировать собственную точку зрения, опираясь на наблюдения, оценивать поступки с нравственно-этической точки зрения и делать самостоятельный выбор.

К регулятивным УУД, которые должны быть так же сформированы у учащихся, относится умение выдвигать гипотезу и прогнозировать результат осуществляемых действий, а также верно определять учебные цели, опираясь на уже усвоенные знания и неизученный материал.

Познавательные УУД — умение подобрать необходимый материал и структурировать его в соответствии с поставленной задачей, составлять алгоритм действий для достижения конкретных целей.

Умение ставить вопросы и обсуждать пути их решения, распределяя функции между участниками процесса, а также способность логически верно выстроить устное и письменное речевое высказывание — важнейшие виды коммуникативных УУД.

Изменяется роль учителя-словесника в образовательном процессе: «...от умения транслировать и формировать программный объем знаний к умениям решать творческие задачи, развивать способности к самореализации» [Лакоценина 2007, с. 34].

В методике преподавания литературы в школе существует несколько приемов анализа текста:

- Целостный («вслед за автором» или «по ходу развития действия»).

Ученик следует за развитием авторской мысли, обращая внимание на композицию произведения — опорные эпизоды, лирические отступления, авторские ремарки.

«От поступка к характеру, от события к смыслу» [Рыбникова 1985, с. 44] — так описывает этот путь анализа текста М. А. Рыбникова.

- Пообразный путь анализа позволяет через осмысление образа прийти к пониманию идеи произведения. Образы рассматриваются во взаимосвязях, сравниваются между

собой, особое внимание при этом уделяется судьбе главного героя.

- Проблемный. Этот способ анализа текста применяется в основном в старших классах, так как требует от учащихся глубокого понимания произведения. Обсуждение проблем, затронутых автором в художественном произведении, происходит после прочтения текста.

При выборе пути анализа художественного текста необходимо учитывать психологические возрастные особенности учеников 5–6 классов.

Учащиеся 10–11 лет могут мыслить абстрактно-логически. У большинства не развито умение устанавливать причинно-следственные связи между частями произведения, слабо развито образное мышление. У учеников такого возраста отсутствует понимание, к какому результату приведет анализ художественного произведения, и зачастую они выполняют задания по работе с текстом чисто механически, не понимая значение каждого из анализируемых явлений. Одна из характерных черт развития детей 10–11 лет — специфическая избирательность внимания, способность быстро чем-то заинтересоваться, чувствительность восприятия. Этот возраст благоприятен для начального этапа развития критического и творческого мышления. Большое значение в этом возрасте уделяется общению со сверстниками: «Таким образом, есть основания полагать, что ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм» [Эльконин 1971, с. 6].

Стоит отметить, что развитие речи напрямую связано с развитием мышления, поэтому работе над правильным построением монологической речи на уроках литературы должно уделяться особое внимание. Эти психолого-возрастные особенности должны учитываться педагогом в работе с анализом художественных произведений.

Для развития личностных УУД в условиях введения ФГОС ООО требуется новая методика работы с художественным текстом, в частности, анализа произведения. Необходимость инновационных технологий работы с художественным текстом не отменяют возможности использовать на уроках литературы известные в методике преподавания пути анализа текста, но требуют внесения изменений и дополнений.

Методика анализа «вслед за автором» имеет свои преимущества: она учитывает особенности психологического и возрастного развития учащихся 5–6 классов, позволяет увидеть событийную основу произведения, но при этом не выстраивается «диалог» читателя с писателем, невозможно глубоко проникнуть в специфику внутреннего мира героев.

Организация урока в соответствии с ФГОС ООО требует системности, которой не позволяет достигнуть этот путь анализа текста.

«Образный» прием анализа произведения чаще всего применяется на уроках литературы в 5–6 классах, так как учащиеся чаще без затруднений могут выделить характерные черты героя, с увлечением обсуждают поступки персонажей, но при этом им трудно приблизиться через образ к идейной составляющей произведения. При этом пути анализа редко получается охватить все произведение целиком, так как внимание сфокусировано на сюжетной линии и поступках героев. Учащимся не удается понять специфику текста, художественные особенности манеры автора.

Проблемный путь анализа создает условия для поиска, которые способствуют развитию УУД. В 5–6 классах этот путь анализа не используется на уроках литературы из-за недостаточного уровня подготовленности учащихся. В анализ текста можно вводить элементы проблемного анализа, создавая проблемные ситуации при чтении произведения.

Для реализации компетентного подхода в области преподавания литературы предлагаем внести в существующие методик анализа текста следующие дополнения.

Одним из предметных результатов предмета «литература» должно стать «формирование умений воспринимать, анализи-

ровать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отраженную в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» [Приказ Министерства образования... 2012, с. 8]. В анализ текста путем «следования за автором» ввести элементы смыслового чтения. Учащимся важно понять не только «форму» текста, как он сделан (композиция, сюжет, фабула), но и связать это со смысловым содержанием. Учитель может предложить ученикам расположить события произведения в хронологической последовательности. Такое задание развивает умение находить причинно-следственные связи между событиями.

Образный анализ — ввести в работу этап самостоятельной подготовки к раскрытию образа. Учащийся должен выделить те стороны характеристики героя, которые помогут с разных сторон рассмотреть его образ.

В соответствии с выбранными пунктами отбирать материал произведения (цитаты, эпизоды, описания) и составлять характеристику образа героя.

После проделанной работы и коллективного обсуждения результатов учащийся должен понять, все ли стороны образа он раскрыл в своей характеристике, чего в ней не хватает, как можно было по-другому выстроить «маршрут» характеристики героя.

Уроки литературы в 5–6 классах, несмотря на психологические особенности развития учащихся, могут быть выстроены вокруг проблемного вопроса. Учитель может подготовить ряд вопросов по произведению и иллюстративный материал к ним (эпизоды, главы, цитаты), который поможет учащимся определить область поиска ответов. Проблемные вопросы можно включать в анализ на разных этапах знакомства с текстом. Один из вариантов проблемного анализа в подготовленном классе — постановка проблемных вопросов учащимися, размышление над разными точками зрения по каждому вопросу, их коллективное обсуждение. В ходе анализа текста (или после его прочтения) можно использовать подготовленный учителем материал, который расширит представления учеников о художественной манере автора, истории создания произведения.

После ознакомления с таким материалом учащемуся предлагается ответить, как эта информация повлияла на восприятие текста.

Приемы работы с текстом должны быть направлены на формирование школьника как читателя. Необходимо не просто развивать навык вдумчивого чтения, но и работать над умением учеников интегрировать при анализе художественного произведения собственное видение текста, опираясь при этом на литературоведческий материал.

Литература

1. Колова С. Д., Мардаева Т. В. Школьный анализ литературного произведения: интеграция традиционных и инновационных технологий // Вестник Волжского университета, 2012, № 3.
2. Лакоценина Т. П. Современный урок, Альтернативные уроки, часть 4 / Т. П. Лакоценина, Е. Е. Алимова, Л. М. Оганезова. Ростов н/Д.: Учитель, 2007.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (с изменениями и дополнениями): Приказ Минобрнауки РФ от 17 мая 2012 г. № 413.
4. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. Пособие для учителя. 4-е изд., испр. М.: Просвещение, 1985.
5. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971, № 4.

Содержание

Вступительное слово

Ядровская Е. Р. «Открытая методика» В. Г. Маранцмана и современная образовательная ситуация 5

Раздел I. Методическая эпоха В. Г. Маранцмана и современность

Беньковская Т. Е. Опережая время: методическое наследие В. Г. Маранцмана в контексте современного школьного литературного образования 12

Целикова Е. И. Литературное образование: между разочарованием и маргинализацией 18

Маранцман Е. К. Психологические реалии современной методики преподавания литературы 28

Галицких Е. О. Чтение как комплексная гуманитарная проблема: от «открытой методики» к «методическим открытиям» 33

Коновалова Л. И. Ученик — читатель (Homo Legens — комплексная социально-гуманитарная проблема) 43

Ачкасова Г. Л. Литературоведение как инструмент формирования способов общения читателя с текстом 49

Терентьева Н. П. Ценностно-смысловой аспект программы литературного образования В. Г. Маранцмана 56

Доманский В. А. Идеи энтелехии культуры в теории и практике современной методической науки 64

Белина Е. В. Культура чтения художественного текста в современном школьном литературном образовании 71

Раздел II. Поиски и обретения современной методики: Русский язык

Анохина Э. Н. Развитие навыков чтения на материале текста военных мемуаров на занятиях русского языка с иностранными военными специалистами 82

Воителева Т. М. Основы изучения русского языка в профессиональных образовательных организациях СПО 87

Дунев А. И. Школьная грамматика (к определению термина) 93

Климочкина И. М. Использование приёмов современных технологий на уроках русского языка 99

Раздел III. Поиски и обретения современной методики: Литература

<i>Бородина О. А.</i> Лингвокультурологическое исследование текстов уральского детского фольклора	110
<i>Букарева Н. Ю.</i> Дискуссия как способ изучения сложных теоретико-литературных понятий в аспекте литературного образования старшекласников.....	123
<i>Галимуллина А. Ф.</i> Творчество Александра Кушнера на уроках внеклассного чтения в старших классах общеобразовательных школ	130
<i>Гингель Е. А.</i> Историко-литературный и историко-культурный контекст в письменных работах обучающихся по литературе.....	134
<i>Горобец Н. И.</i> Организация диалога с иностранными курсантами в процессе постижения ими поэтического текста.....	147
<i>Елистратова К. А.</i> Преподавание литературы Вологодского края в условиях полиэтнического класса	155
<i>Кондратьева Ю. В.</i> Текст как средство формирования языковой и лингвистической компетенций учащихся	163
<i>Кутейникова Н. Е.</i> Воспитательные и социализирующие возможности современной прозы для детей и подростков	168
<i>Лелинкова Е. В.</i> Проблемная ситуация как один из инструментов исследовательской деятельности учащихся	186
<i>Лукьянчикова Н. В.</i> Урок-антитеза как способ организации читательской деятельности школьников при подготовке к выпускному итоговому сочинению.....	190
<i>Осипова О. И.</i> Загадки рассказа Ивана Бунина «Легкое дыхание»	198
<i>Рогова Т. И.</i> Методические идеи В. Г. Маранцмана и современное школьное литературное образование: из опыта работы.....	204
<i>Роговер Е. С.</i> «Божественная комедия» Данте в интерпретации Сальвадора Дали	216
<i>Седова С. А.</i> Сравнение как прием анализа лирического текста.....	225
<i>Ткаченко А. А.</i> Основы изучения драматургии в современной школе	232
<i>Федорова Ю. Е.</i> Заключительное занятие как важный этап анализа произведения (на материале урока по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»).....	244
<i>Шерстобитова И. А.</i> Диалог концептов русской и национальной литературы в школе.....	256
<i>Щербакова А. В.</i> Анализ художественных произведений в 5–6 классах в условиях введения ФГОС ООО	264

«Открытая методика» В. Г. Маранцмана и современное гуманитарное знание. Сборник научных докладов и статей по итогам II Всероссийской научно-практической конференции (РГПУ им. А. И. Герцена, 19–20 октября 2017)

ISBN 978-5-4386-1597-2