

**ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

XX Голубковские чтения

**Материалы международной
научно-практической конференции**

Москва 2013

**ББК 20
Л64**

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор В. Ф. Чертов (отв. редактор),
доктор педагогических наук, профессор С. А. Зинин,
кандидат педагогических наук, доцент Н. А. Миронова.

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор Е. Н. Колокольцев (г. Москва)
доктор педагогических наук, профессор Л. И. Петриева (г. Ульяновск)

Л64 Литературное образование в современном мире: проблемы и решения. XX Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 15–16 марта 2012 г. / Отв. ред. В. Ф. Чертов. – М.: Экон-информ, 2013. – 174 с.
ISBN 978-5-9506-1012-7

ISBN 978-5-9506-1012-7

© Московский педагогический
государственный университет, 2013
© Коллектив авторов, 2013

ПРЕДИСЛОВИЕ

15–16 марта 2012 года на филологическом факультете Московского педагогического государственного университета прошла Международная научно-практическая конференция «Литературное образование в современном мире: проблемы и решения» (XX Голубковские чтения).

По традиции в работе конференции приняли участие учёные, преподаватели высших учебных заведений, институтов повышения квалификации, учителя средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев, докторанты и аспиранты, представители более 30 регионов Российской Федерации, а также Испании, Беларуси и Казахстана.

С приветственным словом перед участниками выступили проректор по международной деятельности и общественным связям, заведующий кафедрой методики преподавания литературы, доктор педагогических наук, профессор В. Ф. Чертов и декан филологического факультета, заведующий кафедрой риторики и культуры речи учителя, кандидат педагогических наук, доцент О. Ю. Князева.

Актуальным проблемам современной методики преподавания литературы в средней и высшей школе посвятили свои доклады известные учёные, вузовские преподаватели и школьные учителя. В работе конференции приняли участие профессора Н. В. Беляева, С. А. Зинин, Е. Н. Колокольцев, И. А. Подругина, Е. С. Романичева О. И. Федотов, В. Ф. Чертов (Москва), В. А. Доманский, Г. Н. Ионин, Е. К. Маранцман (Санкт-Петербург), Г. С. Меркин (Смоленск), Л. В. Шамрей, М. И. Шутан (Нижний Новгород), И. В. Сосновская (Иркутск), Л. И. Петриева (Ульяновск), А. М. Антипова (Уссурийск), Р. Ф. Мухамедшина (Казань), В. Н. Жукова (Ростов-на-Дону), Е. О. Галицких (Киров), Г. В. Пранцова (Пенза) и др.

Участники конференции отметили особую роль Голубковских чтений в развитии современной методической науки, постановке и обсуждении актуальных проблем литературного образования, обмене положительным опытом, представлении результатов оригинальных научных разработок и их апробации в образовательных учреждениях.

Для участников конференции были подготовлены в качестве презентации видеофрагменты, фотоматериалы из личных архивов, связанные с историей проведения ставших традиционными Голубковских чтений и кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.

Работа научно-практической конференции была продолжена на заседаниях трёх секций, посвящённых проблемам современного литературного образования:

- секция №1 «Проблемы чтения и содержания литературного образования на современном этапе»;
- секция №2 «Современные стратегии преподавания литературы в условиях модернизации российского образования»;
- секция №3 «Инновационные технологии в литературном образовании».

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

И. В. Сосновская
(г. Иркутск)

Традиции и инновации в школьном литературном образовании: спор или диалог?

В работе «Русская культура в современном мире» Д. С. Лихачёв заметил, что ни в одной стране мира прошлое (история, культура) не окружалось таким количеством мифов, как в России. По большей части это происходило тогда, когда необходимо было начать осуществление каких-то реформ или других кардинальных изменений. «Раз надо было двигаться вперёд, значит, необходимо было создать миф о России косной, малоподвижной и т. д. Раз нужна была новая культура, значит, старая никуда не годилась. Как это случилось в русской жизни, для движения вперёд требовался основательный удар по всему старому» [3, с. 387].

Сегодня благодаря стремительному ускорению процессов глобализации и информатизации в науке, экономике, образовании, социальной сфере, развитию информационных технологий, родились новые реалии, в аспекте которых ярче обозначились противоречия и кризисные точки школьного образования, в том числе и литературного. Основным противоречием современного образования является противоречие между огромной скоростью накопления человечеством знаний и низкой скоростью обработки этих знаний отдельным человеком. Объём знаний растёт с каждым годом. А способы обучения – все те же. Они не обеспечивают освоения его роста.

Самый простой пример – перегруженные программы по литературе в старших классах, где литературные курсы выстраиваются в основном по хронологическому принципу. С появлением и развитием «умной техники» меняется восприятие жизни. Так, например, от века основной функцией образования было воспроизводство культуры общества, передача культуры следующему поколению. В школе эта функция решалась практически одним способом передачи: от взрослого к ребёнку; через слово, через живое общение. Сегодня мы все понимаем, что этот канал передачи нарушен: он заменяется другими каналами, а значит, и другими способами передачи, более рациональ-

ными, прагматичными: через социальные сети компьютера. Поэтому и сама информация теряет эстетический и эмоциональный компонент (не от души идёт, а от бездушной машины).

Ю. М. Лотман писал: «Очевидно лишь то, что в короткие, исторически ничтожные сроки, человечеству предстоит пережить не только смену привычных форм техники и быта, но и значительные перемены психологии человеческой личности – не только решение одних проблем, но и рождение других, может быть значительно более трудных. И к этому надо быть готовым. Нам предстоит научиться жить в непривычном для нас мире, мире быстро меняющемся, по сравнению с которым динамичный XX век покажется уютно-неподвижным» [4, с. 174].

Итак, на рубеже XX–XXI вв. образование в России вошло в стадию «высокой неопределённости». С одной стороны, практически демонтирована старая система образования и система ценностей, с другой – не выстроены внятно содержание и форматы нового образования, которые бы в новой ситуации могли решать задачи развития ребёнка. Закономерным является то, что в сложившихся условиях возникает стремление переиграть устоявшиеся представления, искать принципиально новые пути. Но чтобы находить новое, как известно, существуют разные способы. Самый простой – способ захвата новых территорий, когда мы начинаем изучать совершенно новые области, естественно, находим новые материалы, делаем новые открытия.

Ещё не вошли в силу стандарты второго поколения, ещё вообще непонятно, насколько реальна и эффективна концепция метазнаний и метапредметности, а школы уже заявляют эту концепцию как ключевую, называя себя школами метазнаний; словесники моделируют, конструируют, поют, танцуют, даже занимаются археологическими раскопками, т. е. изучают литературу в системе универсальных учебных действий.

Другой путь – путь обновления «старого», в процессе которого мы узнаём, что «старое совсем не есть устаревшее, а известное – совсем не так уж известно» [4, с. 144–145]. В контексте этих рассуждений значимой становится мысль: должна ли под напором необходимых изменений в образовании отступать сегодня область традиций и авторитета?

Инновации и традиции – две стороны развития культуры образования. Само понятие «инноватика» (от лат. *innovatis* – *innovus* – новый) появилось более ста лет назад и трактуется как нововведение – внедрение нового в существующий процесс. Известно, что инновационной считается педагогическая деятельность, осуществляемая на базе экспериментальных школ [9]. Это, например, индивидуальные, оригинальные подходы к обучению, которые может предложить то или иное учебное заведение: например, режим обучения и условия обучения (воскресные школы, погружение, дистанционное обучение); необычное взаимодействие с учеником (проблемная группа, лаборатория, исследовательская группа); практическая ориентация обучения (взаимодействие с вузами на уровне профессионального обучения); модернизация материально-технической базы (электронная библиотека, авторские программы и учебники); оригинальные формы организации учебного про-

цесса, основанные на инновационных идеях (идея опоры, идея укрупнения блоков, идея перспективы, идея самоуправления, идея портфолио, идея погружения и др.)

Можно привести примеры существующих инновационных учебных систем: Вальдорфская система обучения Р. Штейнера, школа радости Ш. Амонашвили; адаптивная школа Е. Ямбурга, школа диалога культур В. Библера, школа погружения М. Щетинина, оргдеятельностная система Г. Щедровицкого.

Ключевой идеей современности является идея обучать не конкретным знаниям, а способам эффективного и самостоятельного их освоения, способам действия со знаниями, действия на границах разных знаний, действия в нестандартных ситуациях, уметь решать открытые задачи, уметь прогнозировать, быстро ориентироваться, брать в руки инициативу, уметь действовать в пространстве вариантов, одним словом, необходимо запустить проект «человек мобильный», «человек функциональный», тот, который способен к быстрым модернизационным изменениям. Это сценарные варианты проектов западного образования. Для их реализации необходимы инновационные технологии. Поэтому наиболее востребованными являются сегодня, а если не являются, то будут являться инновационными технологии РКМ (развитие критического мышления), эвристического обучения А. Хуторского, технологии ТРИЗ и некоторые др.

Как на эти потребности времени будет реагировать такой уникальный в эмоциональном, духовном и эстетическом отношении предмет, как литература? Готов ли словесник, умеющий словом зажечь сердце ребёнка, к новой молчаливой позиции тьютера на уроке? Каково соотношение инноваций и традиций в контексте литературного образования и развития школьников?

Как известно, оппозиция старого и нового существовала всегда, и это является необходимым условием развития. Но это порождает и определённые противоречия.

Безусловно, и сам интерес к инновациям, и участие в них стимулирует любую педагогическую инициативу, зовёт к поиску; инновационная деятельность приводит к расширению спектра методов и приёмов работы, обогащает методический инструментарий учителя. И учителю, чтобы не «закиснуть», полезно осваивать что-то новое. Однако при этом необходимо объективно анализировать свою деятельность. Именно методический такт и разум учителя обеспечат ему плодотворность деятельности. Так в чём же должен проявляться этот разум, применительно к заявленной проблеме? Обозначим несколько ключевых моментов.

Далеко не всегда то новое, что нам предлагается, является лучшим. В этом отношении самый надёжный путь – сделать наблюдения над последствиями того, что уже было предпринято когда-то (но не получилось), или попытаться спрогнозировать последствия того, что делаешь сейчас. Порой стремление к новизне приводит к легковесности суждений, примитивизирует художественный смысл. Так, например, интегрируя такие научные области, как литературу и физику, словесник в процессе чтения романа А. С. Пушкина

«Евгений Онегин» предлагает учащимся выяснить, о каком физическом явлении идёт речь в отрывке:

Татьяна пред окном стояла,
На стёкла хладные дыша,
Задумавшись, моя душа,
Прелестным пальчиком писала
На отуманенном стекле
Заветный вензель О да Е.

В таких случаях серьёзное глубокое исследование художественного текста, его проникновенное восприятие подменяется «сенсационными открытиями», никак не связанными с литературой. Одним словом, где выбор – там и ответственность. Именно это понятие становится сегодня ключевым в ситуациях неопределённости.

Расширение информационной среды в школе есть реальность и реальность неизбежная. Речь идёт не о том, чтобы остановить процесс взаимоотношений ребёнка и техники на уроке, а о том, чтобы ребёнок не стал её рабом! Если это компьютер, или интерактивная доска, то они должны поставить перед ребёнком новые интересные задачи; открыть перед ним какие-то альтернативы, возможность для творчества или собственного открытия.

Директор одной из московских школ, где в каждом классе висят интерактивные доски, рассказал, как он увидел поразительно точное оправданное использование компьютера и интерактивной доски на уроке литературы в начальной школе. Ученики изучали рассказ Л. Н. Толстого «Косточка». Поставив перед детьми вопрос, о чём этот рассказ, учитель получил стандартный ответ: о том, что воровать плохо. Тогда весь текст был размещён на доске, и, получив ответ, учитель убрал из текста всё «лишнее» и оставил четыре предложения, которые и дают именно такой ответ (ребёнок съел потихоньку сливы, а родители вывели его на чистую воду). «Зачем же тогда писателю понадобилось столько дополнительного текста для изложения этой простой истории?» – спросил учитель и вызвал недоумение и удивление учащихся. Затем он начал добавлять на доску слово за словом, предложение за предложением, каждый раз обсуждая смысл прочитанного. В итоге, когда весь рассказ был выставлен, дети увидели, что он совсем не о том, что воровать плохо! Смысл расширился и углубился.

В этом аспекте важно думать о том, чтобы не произошло противостояние техники и художественного произведения – важнейшего эстетического предмета изучения на уроке литературы. Культура именно в том и состоит, чтобы создать гармонию усилий человека. По словам Ю. М. Лотмана, «создавая новые технические возможности, мы не можем не думать... о руках, разуме и сердце того, кто будет этой техникой управлять» [4, с. 245]. Поэтому, если есть возможность даже в процессе той или иной инновации, воздействовать на душу ребенка, воспользуемся этим.

В книге «Педагогический декамерон» Е. А. Ямбург делится своими соображениями по поводу столь распространившейся в обучении проектной технологии, которая ставит учащихся в исследовательскую позицию: «...я долго думал над тем, что же всё-таки при всех неоспоримых достоинствах этого метода, меня в нём смущает. А беспокоит вот что: подчёркнуто технократический, прагматический подход к формированию личности молодого человека. В современных условиях вполне возможно осуществить любой проект, не выходя из дома. Достаточно научиться ориентироваться в сетях Интернета, овладеть навыками обработки и компоновки информации. Но при этом проект мало затрагивает эмоциональную сферу личности, не рождает сильной, пропущенной через сердце привязанности к культуре» [10, с. 192]. И далее автор книги говорит о духовной эффективности долгосрочных проектов (а не к следующему уроку!), которые включают прямое общение с интересными людьми, чтение, волшебные встречи, репетиции и обязательный практический выход проекта, например, спектакль. Проект должен быть не ради игры ума, получения нужной информации, а ради преобразования самого человека, облагораживания его души. Такой проект рождается постепенно и является сотворённым энергией многих учащихся, а не одного компьютера.

Инновации и новшества опасны тем, что заставляют учителя нередко стремиться к внешним эффектам в ущерб главным смыслам образования. Так, например, когда учителя наряжаются в костюмы героев известных произведений и превращают урок в сплошную игру, вряд ли это будет работать на развитие ребёнка.

Учителю не мешает знать: частенько то, что декларируется как новшество, таковым не является, а имеет свой опыт, накопленный педагогической и методической мыслью, но сегодня либо забытый, либо отодвинутый в сторону из-за кажущейся архаичности и несовременности. Примеры могут быть самые неожиданные. Например, просматривая «Педагогические техники» А. Гина (технология ТРИЗ), встречаем приём «демонстрации профессионального уровня». Читаем методику проведения приёма: «учитель показывает свой пример выполнения задания» [2, с. 11]. Что же тут нового? В книге Л. Н. Толстого «Ясная поляна» находим главу «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» Писатель рассказывает, как он «нечаянно попал на настоящий приём» [1, с. 112] <...>

«В числе неосуществимых мечтаний мне всегда представлялся ряд не то повестей, не то картин, написанных на пословицы. <...>

– Ну-ка, напишите, кто на пословицу, – сказал я. <...>

– Да её как напишешь? – сказал Федька, и все другие вдруг отшатнулись, убедившись, что это дело не по их силам»...

«Ты сам напиши, – сказал мне кто-то.

... я взял перо и чернильницу и стал писать.

– Ну, – сказал я, – кто лучше напишет, и я с вами» [1, с. 113].

Таким образом, попадая в контекст современности, традиция оживает, нередко раскрывая какой-то ранее неизвестный смысл.

Ещё один пример. Традиционно первый этап урока всегда назывался «оргмоментом». Время не отменило этого этапа, но называть его стали по-новому: «вызов», «индуктор», «мотивация». На самом деле под всеми этими названиями подразумевается создание установки на восприятие материала, той самой установки, о которой так много писал В. Г. Маранцман. В этом аспекте чрезвычайно актуальным является создание установки на чтение произведения.

Сегодня мы много говорим и пишем о чтении: о его кризисе, проблемах, стратегиях, технологиях и т. д. Что в решении этой проблемы является традицией, а что можно считать новшеством? К методическим традициям следует отнести следующие:

- изучение читательских интересов школьников (анкетирование, беседы, сочинения по личным впечатлениям);
- внеклассное чтение;
- чтение вслух на уроке;
- художественное рассказывание произведения (дарение своего читательского опыта);
- аннотация на книгу [6].

А что же может быть новшеством? Особая организация предкоммуникативной фазы общения с книгой, фазы предчтения.

В том информационном пространстве, в котором мы все находимся, ситуация с выбором книги резко меняется. Как? Новые книги широко рекламируются! Дети, живущие в открытом информационном пространстве, встречаются с книгой задолго до её прочтения. Так рождаются и создаются тексты-бренды, которые уже до чтения получают у подростка высокую оценку. Поэтому так важно именно до чтения скорректировать читательскую доминанту ребёнка. Возможно, может помочь обращение учителя к системе рекламы и к её приёмам воздействия («к вещи» – объекту, «к человеку», «к обществу»). Изучив стратегию рекламы и применяя её в классе, учитель может либо создать положительный имидж книге и мотивировать её чтение, либо перевести внимание ребёнка на другую книгу. Это – инновационный приём обучения. Учитель заранее, по сути, всей своей работой должен вырабатывать критерии отбора, то есть учить, что читать.

Если сегодня все подростки читают «Дневной дозор», «Ночной дозор» и «Сумерки», то задолго до этого, в 5–6 классах, они уже должны получить какие-то представления о поэтике страшного и о природе фантастики при изучении произведений устного народного творчества (былички) и русской классики: произведения В. А. Жуковского, Н. В. Гоголя, А. К. Толстого, И. С. Тургенева. Важно показать, что литературная фантастика имеет фольклорные источники (легенды, былички, бывальщины). Пусть дети узнают, как в сознании народа зарождались представления о чудесном и сверхъестественном и как это воплощалось потом в литературном тексте. Соединить новое, неклассическое, с классическим, поставить рядом на уроке – это тоже будет инновация, и она будет решать нравственную и эстетическую задачу.

Образование одновременно и консервативно, и революционно, поскольку передача традиций и обновление – два органично связанных между собой процесса. Тут необходим баланс. Перекос в ту или иную сторону чреват неприятностями [10, с. 235]. Как его увидеть и удержать? К сожалению, сделать это бывает трудно.

Раскроем эту мысль на конкретном примере. В последнее время достаточно много стали говорить о проблемах детского чтения. Некоторые учёные, да и учителя понимают чтение как технологию получения информации из печатного или экранного текста, для большей эффективности которой можно использовать «техники чтения», «стратегии чтения» с целью преодоления «функциональной безграмотности» школьников [7].

Сами по себе приёмы текстовой деятельности (графики, схемы, таблицы, инструкции и др.) интересны, разнообразны, не дают ребёнку скучать на уроке и нравятся учителям. Однако, нацеливая детей на вычленение основной мысли текста, определение темы, установление логики сообщения, формулировку идеи и т. д., вся эта деятельность исключает духовный, нравственный, душевный контакт ребёнка с художественным произведением и сердечный разговор с его автором.

Налицо – две модели чтения: западная, основанная в основном на прагматическом рациональном отношении к тексту, и российская, направленная на развитие творческого, эмоционального и духовного потенциала ребёнка, его внутреннего мира. Первая модель оказалась более доступной учителям (пособия по технологиям, Интернет). Вторая связана с богатейшим опытом приобщения ребёнка к чтению в России, с традициями русской культуры, накопленными буквально веками и локализованными в книгах, часто недоступных сегодня учителям-практикам (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, С. И. Абакумов, Н. А. Рубакин, Л. И. Беленькая, В. А. Левин и др.) [8]. И только при внимательном изучении и объективном анализе того и другого опыта, можно поставить дело так, что эти модели будут не противоречить, а обогащать друг друга.

Одним словом, инновации дают нам динамику мысли и открывают (при разумном отношении к ним) динамику жизни. Потребность новизны, потребность самообновления – это «механизм культуры», это «закон её существования» [5, с. 501]. Но и такая её функция, как «самонакопление», или «память», всегда придавала ей некоторую упорядоченность и стабильность.

Традиции ценны своей надёжностью. Открытость современной методики преподавания всему новому не исключает принципа «золотого сечения» – устойчивого равновесия между сохранением традиций и научным, объективным осмыслением тех открытий, которые рождаются временем. Сохраняя единство памяти, оставаясь самой собой и постоянно обновляясь, впитывая и перерабатывая новую информацию – вот это взаимное напряжение двух тенденций и представляется исходными аксиомами для понимания той ситуации, которая сегодня складывается в методике преподавания литературы.

Литература

1. Антология гуманной педагогики. Л. Н. Толстой. – М., 1996.
2. Гин А. А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. Пособие для учителя. – 10-е изд. – М., 2011.
3. Лихачёв Д. С. Русская культура. – СПб., 2007.
4. Лотман Ю. М. Воспитание души. – СПб., 2003.
5. Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб., 2000.
6. Мишليمович М. Я. Сочетание методических традиций и современных образовательных технологий в процессе руководства чтением школьника // Современные традиции в современном литературном и лингвистическом образовании. Сборник научных статей. В 2 т. Вып. 9. Т. 2. – М., 2010.
7. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). – М., 2005.
8. Тихомирова И. И. Психология детского чтения от А до Я. Методический словарь-справочник для библиотекарей. – М., 2004.
9. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2008.
10. Ямбург Е. А. Педагогический декамерон. – М., 2008.

С. А. Зинин
(г. Москва)

Историко-функциональный аспект изучения русской литературной классики в школе

Проблема бытования литературной классики в «большом времени» существовала всегда, и ныне она обретает новые оттенки звучания. Сегодняшний юный читатель нередко воспринимает произведения классической литературы как нечто устаревшее, выпадающее из современного культурного контекста. Герои классики в его представлении – лишь персонифицированные свидетельства жизни далёких эпох, «замкнутые» в своём времени. Таким образом, на уровне субъективных представлений «высокая энергия» шедевров отечественной литературы ныне уже не питает ум и душу ученика или, во всяком случае, влияние это заметно слабее, нежели в советскую и дореволюционную эпохи.

Если же подняться до уровня надличностного и оценить ситуацию с историко-функциональных позиций, то можно увидеть, что сам факт дистанцирования читателя от классического наследия не означает «самоликвидации» последнего, а свидетельствует об определённой фазе его жизни в культуре.

Иными словами, «отталкивание» от классики, противопоставление ей образов современной литературной «моды» или иных форм и источников культурной информации – это тоже своеобразный «диалог с прошлым» (разумеется, при условии прочтения самих текстов). Об этом убедительно пишет в своей книге, посвящённой судьбам русской классики в эпоху постмодернизма литературовед В. Б. Катаев [2]. Автор отмечает, что даже в «телесериальном» массиве доля классического наследия весьма велика: например, наделение персонажей современной кинематографической «мыльной оперы» именами героев Грибоедова, Достоевского, Чехова тут же делает их знаковыми, что свидетельствует об относительной прочности культурной традиции.

Обращаясь к персонажам мини-сериала «Дом» (реж. Л. Квинихидзе), В. Б. Катаев среди прочих упоминает некоего Петра Чацкого – бывшего студента факультета журналистики, живущего и работающего в Америке. Получивший с подачи создателей фильма вторую жизнь грибоедовский Чацкий становится участником комедийного действия 90-х годов XX века, фигурируя в нём в качестве положительного героя. Ещё одну попытку оценить Чацкого с позиций сегодняшнего дня находим у одного из авторов претенциозного проекта «Литературная матрица» – писателя Сергея Шаргунова, написавшего главу о Грибоедове [3]. По мысли С. Шаргунова, Чацкий – асоциальный, «панкующий» ниспровергатель традиционных житейских ценностей, вписывающийся в контекст современной культуры.

Думается, приведённых примеров достаточно, чтобы констатировать всё ещё осязаемое влияние литературной классики на современный культурный процесс. И это несмотря на набирающие силу «колебания литературных репутаций» (В. Е. Хализев), попытки «наоборотного» прочтения классических текстов и т. п. В связи с этим полезно обратиться к истории отечественной литературы и проследить путь конкретного шедевра или «знакового» героя во времени, выявляя особенности взаимодействия художника и его произведения с «реальным» читателем, т. е. опираясь на принципы историко-функционального изучения литературных явлений. В качестве наглядного примера обратимся к уже упомянутому образу Чацкого в пьесе А. С. Грибоедова «Горе от ума».

Вряд ли стоит говорить о том влиянии, которое оказала на русскую национальную культуру грибоедовская комедия: её литературно-театральная судьба содержит множество ярких страниц. Вместе с тем, её вряд ли можно назвать гладкой и бесконфликтной: в разные эпохи читатель и зритель по-разному откликался на проблематику пьесы, и особенно пристрастными и разноречивыми были отзывы о главном её герое, Александре Андреевиче Чацком – одном из самых «обсуждаемых» персонажей в отечественной драматургии. Уже с самого первого своего появления (в отрывках) в альманахе «Русская Талия» пьеса вызвала резкие нападки ряда «сердитых» критиков. В частности, неприязненно относившийся к Грибоедову критик М. Дмитриев счёл характер Чацкого наиболее неудачным в пьесе, «разглядев» в нём черты самого автора. По мысли М. Дмитриева, Чацкий – «это Мольеров Мизантроп в мелочах и карикатуре! Это такая несообразность характера с его назначени-

ем, которая должна отнять у действующего лица всю его занимательность и в которой не может дать отчёта ни Автор, ни самый взыскательный критик» [6, с. 234].

Оппонентами Дмитриева выступили В. Ф. Одоевский и О. М. Сомов. Последний, защищая Чацкого (а вместе с ним и автора пьесы), замечал: «У каждого есть свое стёклышко, сквозь которое он смотрит на называемый свет. Не мудрено, что у г. Грибоедова и г-на М. Дмитриева сии стёклышки разного цвета. К этому надо прибавить и разность *высоты подзорного места* [курсив автора – С. З.], с которого каждый из них смотрел в своё стёклышко» [6, с. 239]. Опровергая дмитриевский тезис о несообразности характера Чацкого с его назначением, Сомов говорит о многогранности и противоречивости этого характера, снимая тем самым противоречие между мнимой «идеальностью» героя и его реальными поступками и рассуждениями.

Спор названных критиков положил начало многолетней полемике вокруг Чацкого, неизбежно выходящей на уровень соотношения «автор – герой». М. Дмитриев и А. Писарев пытались доказать, что Чацкий – не что иное как неоправданная претензия на «высокого» героя, спроецированная на автора – амбициозного драматурга-любителя. В свою очередь В. Ф. Одоевский, не отрицая известной близости Чацкого и Грибоедова, утверждал, что Чацкий несёт в себе прежде всего лучшие черты автора комедии. Такой взгляд на главного героя пьесы оставался главенствующим вплоть до середины XIX века (как известно, в романтической литературной традиции автор и его герой нередко отождествлялись, что и помешало первым читателям «Горя от ума» и пушкинского «Евгения Онегина» «заметить разность» между создателем и его творением). Однако были и другие мнения: в известных письмах Пушкина П. А. Вяземскому и А. А. Бестужеву относительно характеров в «Горе от ума» отмечено противоречие между комедийным амплуа Чацкого и его итоговым трагедийным наполнением (в любом случае образ, созданный писателем, по мысли Пушкина, ни в коем случае не воспроизводит внутренний облик автора). Центральная мысль в пушкинском отзыве (своеобразная «провокация» для учащихся, дающая импульс к осмыслению сущности конфликта в «Горе от ума») – неспособность Чацкого осознать бесплодность, почти комизм своих выпадов против политических оппонентов. С Пушкиным не согласился уже упомянутый нами О. М. Сомов, а позже – И. А. Гончаров, отметивший в своём знаменитом критическом этюде: «Чацкий открывает новый век – и в этом всё его значение и весь «ум» [5, с. 111]. В словах и поступках героя был усмотрен отчётливый «декабристский» след: поведение героя в доме Фамусова во многом совпадало с ранней тактикой «Союза Благоденствия», призывающего своих членов «грометь» в гостиных, формируя круг единомышленников и обличая социальное зло (в послереволюционную эпоху эту «декабристскую» трактовку наглядно воплотит в своей постановке «Горя от ума» Вс. Мейерхольд). Такая интерпретация образа по-своему актуализировала проблему его «автобиографичности», обращая её к декабристским связям Грибоедова.

С такой идейной привязкой категорически не согласился В. Г. Белинский в статье о «Горе от ума» 1840 года: «Очевидно, что идея Грибоедова была сбивчива и неясна самому ему, а потому и осуществилась каким-то недоноском. И потом: что за глубокий человек Чацкий? Это просто крикун, фразёр, идеальный шут, на каждом шагу профанирующий всё, о котором говорит» [1, с. 238]. Тем не менее формула «Чацкий – декабрист» оказалась весьма живучей.

В конце 50-х – начале 60-х годов Чацкий становится образом-символом, отделившимся от автора и ставшим самоценным воплощением «свободного» человека (в кружке А. И. Герцена имя Чацкого используется как своего рода политическая эмблема, не требующая пояснений). Таким образом, грибоедовский герой становится знаменем революционного поколения, выступившего против режима и вынужденного жить и бороться в изгнании. Параллельно в литературный мир входит категория «лишних людей» – представителей либерального дворянства, лишённых воли к преобразованию жизни, «затерянных» в историческом пространстве (известно высказывание Д. И. Писарева о том, что эпоха Бельтовых, Чацких и Рудиных пришла к своему завершению). Таким образом, в указанный период сталкиваются две точки зрения: а) Чацкий – измельчавший символ 40-х годов (Д. И. Писарев); б) Чацкий – представитель великой эпохи декабризма (А. И. Герцен, А. А. Григорьев).

Особо следует отметить позицию М. Е. Салтыкова-Щедрина и Ф. М. Достоевского. Первый в своих «Господах Молчалиных» (1878) указал на позднейшую судьбу Чацких, «успокоившихся» и принявших правила нового времени, в котором господствуют молчалинские «умеренность и аккуратность». Речь идёт по сути о «второй жизни» персонажа, перевоссозданного другим автором и помещённого в иную политическую среду (в данном случае мы говорим уже не о грибоедовском, а о «щедринском» Чацком, возглавляющем «Департамент Государственных умопомрачений» и органично вписывающемся в гротесковый мир писателя-сатирика). Не менее суров в оценках и Достоевский, в своих заметках обвинивший Чацкого в «западничестве», отрыве от русской почвы (в романе «Подросток», впрочем, эти оценки значительно смягчены, и Версиков предстаёт как наследник того высокого и чистого, что исповедовал герой Грибоедова).

Конец XIX – начало XX века для русской интеллигенции стал временем разочарований и надежд. В. Ю. Проскурина обозначает его как «реквием по уходящему типу «русских Чацких» [4]. В этом контексте весьма уместной выглядит цитата из поэмы А. А. Блока «Возмездие»:

Его прозрения глубоки,
Но их глушит ночная тьма,
И в снах холодных и жестоких
Он видит «Горе от ума».

Воспоминания об отце перерастают в размышление об ушедшей эпохе, во многом связанной для поэта с грибоедовскими мотивами – свободолюбием,

напряжённостью нравственных исканий, благородством душевных устремлений. Трагическая судьба самого Блока – свидетельство крушения основ старого общества, на смену которому приходит время «неслыханных перемен».

Спустя семь лет после смерти Блока Ю. Н. Тынянов напишет роман «Смерть Вазир-Мухтара», в котором по-своему отображена трагедия расставания с идеалами юности, причём драма Чацкого, как это было сто лет назад, вновь оказывается соотнесена с личной драмой самого Грибоедова:

«В месяце марте в Москве нельзя искать по улицам твёрдого решения или утерянной молодости.

Всё кажется неверным.

С одной стороны – едет по улице знаменитый человек, автор знаменитой комедии, восходящий дипломат, едет небрежно и независимо, везёт знаменитый мир в Петербург, посетил Москву проездом, легко и свободно.

С другой стороны – улица имеет свой вид и вещественное существование, не обращает внимания на знаменитого человека. Знаменитая комедия не поставлена на театре и не напечатана. Ему не рады друзья, он человек оторвавшийся. Старшие обваливаются, как дома. И у знаменитого человека нет крова, нет своего угла, и есть только сердце, которое ходит маятником: то молодо, то старо» [7, с. 27].

Тыняновский Грибоедов – герой компромисса, вынужденный мириться с реальностью, во многом несовместимой с его идеалами и убеждениями.

В послереволюционную эпоху советское литературоведение с его предельно идеологизированным подходом к оценке литературных явлений прошлого вновь «выпрямило» Чацкого и его творца, навязав им сугубо декабристские взгляды и устремления. Принадлежность к «первому этапу революционно-освободительного движения в России» закрепила за Грибоедовым и его героем статус представителей «передового» дворянства. Впрочем, последнее отстояло слишком далеко от современности, выдвигающей свои примеры для подражания. Так родилась потребность в «новых Чацких» – героев своего времени. Над многочисленными попытками создать образ положительного героя эпохи действительно нередко витала «тень» Чацкого. Один из ярких примеров – Павел Корчагин в романе Н. А. Островского «Как закалялась сталь». Пылкий и бескомпромиссный Павка – олицетворение бурного революционного времени, на смену которому приходят «спокойные» будни, чреватые «размыванием» прежних идеалов и угасанием высокого пафоса эпохи. Позже, в 70-е годы, выйдет в свет роман В. В. Липатова «И это всё о нём», посвящённый комсомольцам-современникам. Герой романа, рабочий-лесозаготовитель Евгений Столетов, поборник правды и нравственный максималист, вступает в непримиримый конфликт с мастером Гасиловым и «гасиловщиной», бросая вызов меркантилизму и приспособленчеству, пустившим глубокие корни в обществе и разъедающим его. Обращает на себя внимание двойной конфликт романа: Столетова ожидает не только столкновение с порочным «гасиловским» социумом, но и разочарование в любимой девушке, оказавшейся его частью (близость этих коллизий с проблематикой грибоедовской пьесы очевидна).

Период конца 70-х – начала 80-х годов во многом напомнил рубеж XIX–XX веков: то же расшатывание прежних идеологем и ожидание коренных изменений в обществе. На этом фоне Чацкий как культурный тип сближается с Дон Кихотом, сражающимся с ветряными мельницами. Что-то созвучное этому есть в строках В. С. Высоцкого:

Некий чудак и поныне за Правду воюет, –
Правда, в речах правды – на ломаный грош:
«Чистая Правда со временем восторжествует,
Если проделает то же, что явная Ложь!»

В конце 80-х и в 90-е годы образ Чацкого так же, как и образы его «литературных соплеменников», утратил своё «идеологическое» значение и стал рассматриваться с сугубо литературных позиций. При этом нередко акценты в анализе проблематики «Горя от ума» стали смещаться «в сторону» от Чацкого – к образу Софьи или к рассмотрению пьесы как совокупности лирических шедевров (работы Б. Голлера, А. Кушнера и др.). В учительской прессе последних лет стали появляться материалы, свидетельствующие о стремлении словесников к «новому» прочтению грибоедовской пьесы в противовес стереотипам прежнего литературоведения. Нередко заявленные авторами «свободные» трактовки включают в себя своеобразную «реабилитацию» персонажей, традиционно рассматривавшихся в качестве отрицательных, вкупе со сниженной характеристикой Чацкого (публикации А. Машевского, С. Штильмана и др.). В отрыве от исторического контекста такие интерпретации грешат субъективностью, предлагая читателю рассматривать характеры героев в «снятом» виде, без учёта накопленного за десятилетия опыта прочтения и критического осмысления классического текста. Применительно к школьному изучению литературы это вряд ли можно считать оправданным, так как без опоры на культурный опыт литературный анализ может оказаться замкнутым в «коридоре» сегодняшних, сиюминутных смыслов, не включающих в себя важнейшие социально-исторические понятия и факты. Вот тогда Александр Андреевич Чацкий и рискует оказаться «панком», «крикуном, угнетенником, фаготом» сродни Скалозубу и т. п.

Как мы видим, даже краткий экскурс в историю взаимоотношений читателя и литературного героя дает богатый материал для размышлений, разного рода обобщений, обогащающих собственное видение персонажа и его роли в произведении. Увидев пройденный взыскательным отечественным читателем путь «проб и ошибок», а равно и открытий, прозрений в постижении глубинных ценностных смыслов литературного шедевра, читатель-школьник сможет соотнести этот грандиозный опыт с собственным восприятием произведения, разместив свои наблюдения в некоем «культурном поле» прочтений. Наиболее эффективно историко-функциональное рассмотрение литературных явлений в старших классах может быть реализовано в рамках элективных курсов соответствующей тематики, а также в форме индивидуального исследовательского проекта с его обязательной публичной защитой. Материал подобного рода мо-

жет использоваться в дискуссионном обсуждении проблематики и героев произведения на уроке, ролевой игре с участием «критиков», «литературоведов» и «читателей различных эпох». Историко-функциональный подход обязателен при знакомстве с историей создания и творческой судьбой произведения, а также при подготовке и написании сочинений, требующих от ученика ретроспективного взгляда при оценке прочитанного.

Вместе с тем, в исторически сложившемся «культурном слое» прочтений и интерпретаций вовсе не следует искать некоего окончательного, итогового обозначения сущности героя или смысла произведения. Применительно к целому ряду шедевров это не представляется возможным в силу сложности и многозначности их проблематики (достаточно упомянуть поэму А. С. Пушкина «Медный всадник» или роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»). Не менее важен и фактор времени: литературные герои, нашедшие свое прочное социально-философское «обозначение» в эпоху написания произведения, сегодня «обрастают» новыми смыслами, подчас меняющими качество оценки (Чичиков в поэме Н. В. Гоголя «Мёртвые души», Рахметов и «новые люди» в романе Н. Г. Чернышевского «Что делать?», Лука в пьесе М. Горького «На дне» и др.). Это явление, пусть и не во всех случаях плодотворное, всё же свидетельствует о том, что историко-литературный процесс не стоит на месте, а сама литература не является застывшим, отлитым в бронзу памятником величию художественной мысли. Вместе с тем, пренебрежение историческим знанием чревато утратой «объёмного» видения предмета, погружением в «капсулу современности», не пропускающую сквозь себя шумы Времени. Одна из главных задач школьного историко-литературного курса – не допустить подобной катастрофы.

Литература

1. *Белинский В. Г.* Собрание сочинений. В 9 т. – Т.2. – М., 1977.
2. *Катаев В. Б.* Игра в осколки: Судьбы русской классики в эпоху постмодернизма. – М., 2002.
3. Литературная матрица: Учебник, написанный писателями. В 2 т. – Т. 1. – СПб.; М., 2010.
4. *Проскурина В. Ю.* Диалоги с Чацким // «Столетия не сотрут...»: Русские классики и их читатель. – М., 1989.
5. Русская критика эпохи Чернышевского и Добролюбова: Сборник статей. – М., 1989.
6. Русская литература XIX века: 1800-1830-е годы: Хрестоматия мемуаров, эпистолярных материалов и литературно-критических статей. В 2 ч. – Ч. 1. – М., 1998.
7. *Тынянов Ю. Н.* Смерть Вазир-Мухтара: Роман. Сюжет «Горя от ума». – М., 1981.
8. *Хализев В. Е.* Теория литературы: Учебник для студентов высших учебных заведений. – 5-е изд. – М., 2009.

Проектно-исследовательская деятельность как технология развития творческих способностей школьников

Начинать рассмотрение любой научной проблемы необходимо с определения основных понятий, её тезауруса. Итак, технология – комплекс организационных мер, операций и приёмов, направленных на создание, изготовление продукта с максимально возможным заранее заданным качеством. В сценическом искусстве технология исполнения спектакля описывается в его незаменимом элементе – сценарии; технологические документы морального плана называются Кодексом чести, Правилами поведения человека в обществе. О понимании значимости рассматриваемого нами компонента продуктивной деятельности отдельного человека и всего человеческого сообщества свидетельствует и достаточно частое использование в западной традиции как его синонима слова «стратегия». Поэтому не совсем понятно, когда из уст некоторых наших коллег звучит: «Я не люблю технологии». Если их не любить, не продумывать и не выстраивать на их основе тот или иной элемент образовательного процесса, мы остановимся на уровне эмоционально-субъективного восприятия сложившихся в образовании обстоятельств, существующих явлений, на уровне общих призывов о необходимости их менять или, наоборот, сохранять.

«Надо дело делать», как говорил чеховский герой. Дополним только, скорректировав его позицию соответственно нашим ценностным ориентирам, – действовать надо ради созидания уже существующего, его развития и совершенствования. Как практически реализовывать эту задачу? Только разработав «технологические документы», те правила поведения каждого субъекта образовательного процесса, которые приобретают в результате форму Образовательной Конституции. Проектно-исследовательская деятельность становится той идеей, которая скрепляет и организует учебное пространство ребёнка на каждом технологическом шаге, на каждом этапе подготовки конкретного дела, результаты которого представляются и защищаются им на конкурсе, фестивале.

В современном педагогическом сообществе не вызывает сомнений продуктивность постановки во главу угла школьного образования исследовательского подхода как ориентирующего на «создание у ребёнка представлений о закономерностях и законах развития, формирование причинно-следственных связей, представлений о возможности поливерсионного решения для множества задач» [1, с. 137].

Исследовательскими компетенциями как способностью и готовностью к деятельности по определению цели, прогнозированию результата учебных действий, их выполнению и обоснованию найденного решения должны овладеть все учащиеся в процессе обучения в школе. Стать внутренне мотивированным на проведение подобных мыслительных операций и участвовать в

поисково-исследовательской деятельности в рамках урочной и внеурочной образовательных систем – задача самопроектирования собственного развития каждого школьника. Эта позиция безусловна и по отношению к литературе как учебному предмету и области знания.

Это направление поддерживается решением задач формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих развитие личности в системе современного образования и являющихся «инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса» [2, с. 3]. В первую очередь исследовательским компетенциям корреспондируют, естественно, регулятивные и познавательные универсальные действия (однако, добавим, их осуществление невозможно без развития коммуникативных и личностных универсальных действий).

Осознанию логики собственной деятельности способствует внедрение в урочную систему технологии развития критического мышления, которая базируется на развитии умения ставить перед собой вопросы: зачем мне выполнять эту задачу (упражнение)? как мне выполнить эту задачу (упражнение)? какие действия я произвёл, чтобы добиться результата? При ответе на них последовательно происходит вначале осмысление мотива деятельности, далее – осмысление способов деятельности и, наконец, их дифференциация и систематизация.

Задаче формирования исследовательских компетенций служит и модульная технология, когда урок состоит из информационно-теоретического блока, поискового алгоритма и разноуровневой диагностики. Наш опыт также подтверждает, что «применение технологии модульного обучения в школах инновационного типа позволяет на качественно ином уровне обеспечивать внутрипредметные, межпредметные и межцикловые связи и способствует формированию системных знаний учащихся» [3, с. 7].

Наиболее выверенной и перспективной с точки зрения реализации теоретических позиций системно-деятельностного подхода представляется технология, при внедрении которой происходит планомерное овладение школьником общенаучным методом познания – методом системного анализа. «Процедурами этого метода и руководствуется ученик в своей деятельности: сначала он определяет основные характеристики исследуемого объекта; затем выделяет его структуру: уровни и подуровни, их содержание; далее на каждом из уровней и подуровней учащийся выделяет элементы, их предметное содержание и системообразующие связи между элементами на одном уровне (одноуровневые системообразующие связи); потом рассматривает системообразующие связи между элементами разных уровней и способы их выражения (межуровневые системообразующие связи) и т. д.» [4, с. 123].

Для того чтобы школьник овладел общедеятельностными знаниями и умениями, как отмечает О. М. Коломиец, он должен знать компоненты содержания и структурные этапы деятельности и каждый раз её строить на уроке, а не повторять заданный извне образец или алгоритм. Это предполагает, с одной стороны, постановку задачи научиться каждый раз при построении любой деятельности определять её цель, выделять предмет деятельности,

подбирать необходимые для её выполнения метод, средства и формы, планировать состав действий и операций и получать именно тот продукт, который был в скрытой форме задан в цели. С другой стороны, проводить ориентировку в условиях деятельности, планировать способ её построения, проводить самоконтроль, самооценку и самокоррекцию выполняемой деятельности [4, с. 128–129].

Метод системного анализа выступает в данном случае тем способом организации исследовательской деятельности, которым может овладеть любой школьник и использовать при изучении любой предметной области.

Поддержка особо одарённого ученика состоит в том, чтобы наряду с созданием условий для формирования исследовательских компетентностей (являющихся образовательной базой развития, как мы отмечали выше, каждого школьника), создать условия для постижения и освоения в действии уникальных компетентностей.

Уникумкомпетентности – это более высокий, по сравнению с исследовательскими компетентностями, уровень способностей к интеллектуально-творческой деятельности. Они свидетельствуют о развитии дивергентного мышления и проявляются в выдвижении неординарных идей, в неожиданных изменениях путей решения проблемы, самостоятельной постановке и проверке ряда гипотез, подключении к исследованию интуиции и т. п. Обоснование значимости поддержки нестандартно мыслящих индивидуумов для развития современного общества сформулировал М. Микалко: «Мы должны изменять идеи, чтобы добиться успеха. В природе генофонд, в котором полностью отсутствуют изменения, был бы полностью неспособен адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам. Со временем генетически закодированная мудрость превратилась бы в глупость, и это имело бы роковые последствия для выживания вида. Подобный процесс протекает в нас как отдельных людях. У всех нас есть богатый репертуар идей и понятий, основанных на прошлом опыте, который помогает нам выживать и процветать. Но при отсутствии каких-либо условий для изменения идей наши привычные мысли застаиваются и теряют свои преимущества, и в конце концов конкуренты побеждают нас» [5, с. 14].

Особо отметим, что об осмыслении и использовании способов деятельности, на которых базируются уникальные компетентности, можно говорить в первую очередь применительно к заинтересованным в подобной мыслительной работе учащимся, корректно дозируя информационно-обучающую составляющую общения. Возможно ли вообще обучение тем мыслительным действиям, овладение которыми свидетельствует о развитии «вертикального», нестандартного типа мышления? Безусловно, возможно, и такие методики существуют и успешно используются. Другое дело, что необходимо представлять, когда такая работа может проводиться (в первую очередь педагогическое проектирование учитывает возрастной ценз) и в каких формах, в каких случаях такая работа оправдана, а когда психологически и физически избыточна для конкретного индивидуума.

При разработке программы поддержки одарённых детей требуется учёт того, что они чаще всего развиваются с опережением. Включение в неё проектно-исследовательской работы даёт возможность создать условия для расширения пространства исследовательского поиска. В результате её внедрения развитие ребёнка стимулируется на каждой возрастной ступени в соответствии с оптимальным соотношением общего (заданного программой) и индивидуального (избираемого им самим в соответствии с личностным требованием) содержания образования.

При этом не должно происходить искусственной акселерации, о недопустимости которой справедливо писал А. В. Запорожец. И если применить его идею амплификации (амплификация – расширение, углубление тех сторон развития, которые специфичны для определённого возраста) при разработке проблемы одарённости, то стоит говорить о необходимости, во-первых, амплификации в виде конкретизации и систематизации исследовательских компетенций, специфичных и, безусловно, необходимых одарённому ребёнку конкретной возрастной ступени, и, во-вторых, о формировании уникальных компетенций, то есть о развитии компонентов нестандартного мышления.

Работа по развитию отдельных компонентов системного мышления в его пропедевтическом варианте задана Федеральным государственным образовательным стандартом начальной школы, в соответствии с которыми организуется и наполняется содержанием компонент образовательного учреждения «ПДД». Формирование системного мышления в системе и на новом уровне продолжается с пятого по одиннадцатый класс. Дивергентное мышление (при его проявлении) может поддерживаться в младших классах, но более целенаправленное разъяснение его специфических качеств и ориентирование одарённого ребёнка на освоение его механизмов и реализацию в проектно-исследовательской деятельности – прерогатива основной школы.

Литература

1. *Калачихина О. Д.* Исследовательская деятельность и профильное обучение // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве. – М., 2006.
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М., 2011.
3. *Галеева И. Ш., Красильников В. Е.* Экспериментальная площадка образовательного пространства // Воспитание вдумчивого читателя (опыт экспериментального проектирования). – Казань, 2007.
4. *Коломиец О. М.* Условия организации учебно-воспитательного процесса в школе на принципах здоровьесберегающих образовательных технологий // Экспериментальная и инновационная деятельность как фактор развития образовательного пространства. – М., 2010.
5. *Микалко М.* Взламывая стереотипы. 9 стратегий креативного гения. – СПб., 2009.

Методика литературы и методология гуманитарного знания

Гуманитарное образование во многом определяется состоянием преподавания литературы. Главное в направленности обучения предмету, которое сегодня «законсервировалось», но то и дело активизируется в своей очевидности, – это желание отдельных специалистов сократить программы (и часы), выделенные на литературу в школе, что обернулось еще большими проблемами. Программы в итоге не сократились, а увеличились (преимущественно за счёт дополнительных текстов, подробностей развития истории литературы и пр.). В целом это приводит к необходимости пересмотра, уточнения ряда фундаментальных оснований, важных не только для методики литературы, но и для всего гуманитарного образования.

Переосмысление целей, задач и средств обучения связано не только с судьбой предмета, но и с уникальной цивилизационной ситуацией, когда человеку необходимо воспринимать, отбирать, систематизировать гораздо большее, чем прежде, количество факторов и в то же время их осмыслять, развиваться активно и успешно. Ритм, содержание и сложность обучения в современном образовании детей и взрослых возросли многократно. В методике литературы эта потребность в соответствии времени так велика, что часто активность современной психологии, педагогики, ИКТ замещают методические решения, происходит эскалация новых терминов, понятий, нередко чуждых природе изучаемого предмета. И словесник, стараясь мыслить и работать современно, подменяет привычные термины «новыми».

Эта тенденция тревожила ведущих методистов России и учителей еще в 70–80 гг. XX века (Л. С. Айзерман, О. Ю. Богданова, Т. Г. Браже, В. Г. Маранцман, Г. Н. Ионин и др.).

В XXI веке научная методика вплотную столкнулась со сложностью переосмысления целей и содержания обучения. Ощущается необходимость серьезного теоретического сдвига в представлениях о методологии предмета. Это нисколько не умаляет того, что сделано прежней методикой. Так, необходимость учета возрастных психолого-педагогических особенностей развития читателя при анализе литературных произведений сегодня не вызывает сомнений ни у кого, хотя в практике нередко формализуется.

Современные программы и учебники, опираясь на важнейшие достижения, прежде всего, истории и теории литературы, выявляют необходимость в обучении литературе интенсивнее переходить от знаний – к пониманию, смыслам прочитанного, освоенного. Но частности биографий писателей, детали истории литературы, содержания того или иного текста затрудняют достижение этих целей. Хотя без увеличения количества изучаемых в школе произведений, пожалуй, не удастся достичь осмысления учащимися тенденций культуры к преодолению хаоса, превращению хаоса в космос в сознании нации.

Прогрессивным шагом в истории методики стали как и обновляемые программы прежних лет (Т. Ф. Курдюмова, Г. И. Беленький, В. Я. Коровина, А. Г. Кутузов, Г. Н. Ионин), так и новые программы последних лет (В. Ф. Чертов, Г. С. Меркин, С. А. Зинин), экспериментальные программы (И. Н. Сухих, Б. А. Ланин и др.). Не останавливаясь на достижениях и противоречиях данных программ (это особый вопрос), отметим лишь еще раз, что эта колоссальная работа учёных заставляет нас ещё больше ценить то, что сделано было в программах и УМК по русской литературе В. Г. Маранцмана, где юному читателю была представлена дорога в обучении, оснащенная «мостами», переходами, позволяющими догонять в общем развитии человечество. В. Г. Маранцман осуществил первый опыт сферического восприятия искусства, ввёл систему сложных параллелей, соотнесений эпох, стилей, произведений с 5 по 11 класс. Это в своё время и привлекало учителей, учёных, и нередко отталкивало – сложным, почти невозможным оказывалось такое размышление на уроке.

Сегодня острота проблемы приглушена, но тенденция обращения к такому учебному процессу в той или иной мере отражена в современных УМК. С большей определённой о сложности структуры образования и новых методологических основаниях сказано в учебном пособии «Введение в методику обучения литературе» Е. С. Романичевой, И. В. Сосновской [3].

Нам хотелось бы остановиться на философском аспекте методологии обучения литературе в XXI веке. Следует сказать прежде всего о расширении значения, структуры и роли образности как способа освоения информации и представления смыслов в истории культуры, в истории развития человека. С 70-х гг. XX века очевидна тенденция к развитию целостности представления о явлении, человеке, эпохе, которая (на уровне смыслов) возможна, прежде всего, на основе правополушарного мышления, его активности и продуктивности. Необходимо не только изучение в школе самой сложной образной картины (Данте Алигьери или М. А. Булгакова), сколько учёт природы образного мышления в способах учебной деятельности на уроке. Наиболее сложной и важной как в процессе изучения материала, так и в результативности обучения становится читательская интерпретация художественного явления, отличающаяся от научной и исполнительской (В. Г. Маранцман).

Переключение внимания от частей произведения к его целостности, от периодов литературного (культурного) развития к эпохам, своеобразию столетий, стилей, художественных методов выводит на первый план в литературной науке характер связей между ними. И дело не только в их усложнении и умножении в сравнении с прежними. Школьное обучение всё же справедливо ориентировано на какой-то отдельный текст, на его освоение. Таким образом, анализ его должен быть построен настолько экономно и точно (опыт освоения в школе XX–XXI вв. поэтики произведения этому содействует), чтобы он мог стать основой развивающегося в процессе обучения синтеза художественных впечатлений. Эволюция синтезированных форм (приёмов) обучения, содействующих выявлению не значений, а смысловых связей в произведении – вопрос для методики как науки непростой. Кажется, что это

должно произойти само собой в обучении. Отчасти это так и есть, поскольку это заложено в природе читательских способностей. Исследования по психологии творчества, учебной деятельности, природы познавательного процесса, а также исследования по лингводидактике, теории и практике дискурса и пр. позволяют надеяться, что в методике сегодня осознание синтеза как части не только сопутствующей анализу, но и основе экспрессивных форм заключительных, обобщающих уроков по теме, разделу будет углубляться. На таких занятиях осуществляется акт понимания автора, его произведения в интерпретационной деятельности читателя. «Личность не может развиваться в рамках потребления, её развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ» [5, с. 226].

Условие избыточности для интеллектуального, свободного действия необходимо, так как оно входит в ткань действия. Если нет избыточности (информации, чувств, представления, мыслей...), то нет и выбора, нет вариантов (В. П. Зинченко).

В теории методики об этом писала на примере анализа текстов, принципа вариативности ещё в 1980-х гг. Т. Г. Браже. Чуть позже такой подход «принципом дополнительности» в обучении и условием выбора направления в свободном рассуждении читателя называл Л. С. Айзерман. Поиск своеобразной точки пересечений смыслов для реализации интенсивного и плодотворного мышления на уроке широко представлен в УМК В. Г. Маранцмана [1].

Опора на образность как универсальный язык гуманитарного знания и как на способ освоения реальности [2, с. 183–190] с необходимостью ведёт учителей-практиков к учёту и реализации в особых формах учебной деятельности диалектического единства анализа и синтеза при постижении явления искусства. Главным условием учебной атмосферы на уроке становится избыточность художественного (и не только) материала, направленность в изучении которого связана с глубиной освоения конкретного текста (вплоть до лингвистических элементов его строения) и с широтой, многообразием контекста (стягивание к тексту, как к магниту, информации, позволяющей понять наиболее важные смысловые узлы текста), с интертекстом (если необходимо, так как это уже условие другого действия – накопления культурного опыта для продвижения на следующем уровне развития читателя).

Своеобразие такого учебного действия состоит в обратимости внешней формы и внутренней картины слова, образа (А. В. Запорожец, В. П. Зинченко), что «соответствует природе живого действия, в котором сам факт обратимости означает свершение становления, личностного роста, осознания изученного. Этот прорыв в «актуальное время» означает время, где происходит акт развития, образования человека, о чём не подозревают или лишь смутно догадываются авторы и создатели так называемых образовательных систем» [4, с. 250]. О соотношении внешней и внутренней формы слова, образа, интеллектуального действия пишут и литературоведы.

Опыт нижегородских словесников свидетельствует о том, что занятия, на которых очевидно соотношение свободы мысли и законов становления со-

знания юного читателя, приводят к ускорению в обучении, освоению большего количества информации без потери качества изучения произведения. Скорее даже, качество повышается. Например, при самостоятельном чтении учащимися лирического эссе В. П. Астафьева «Падение листа» в 11 классе (г. Лукоянов, школа №1) был прежде всего выделен образ, фиксирующий мысль о напрасно потраченных днях жизни (дни, потерянные, как кошелек с мелочью); затем антиномично обозначенное автором размышление о листе берёзы, напоминающем формой человеческое сердце (ещё живое осенью, ещё страдающее). Это соотнесение помогает художнику выстроить по градации и выразить экспрессивно своё эмоциональное состояние, соединив постепенно личное, индивидуальное с национальным («что-то древнее торкнется в нас»), с общечеловеческим («добавим ли сил жить другим или сгорим все в огне ненависти»).

Поиск по аналогии и контрастам образно-смысловых связей в произведениях XIX–XX вв. и эссе В. П. Астафьева привёл учащихся к стихотворению А. С. Пушкина «Осень», к стихам С. А. Есенина, к рассказу И. А. Бунина «Холодная осень», к строчкам из стихов А. Тарковского, к «Августу» Б. Пастернака, к «Временам года» П. И. Чайковского, романсу И. Шварца на стихи Т. Зульф리카рова (из кинофильма о жизни Ю. Казакова). Было очевидно, что учебная работа такого плана доставляет учащимся удовольствие, они меньше, чем обычно, устают, запоминают больше, а главное же заключается в активизации и закреплении связей логического и образного характера, переключении внимания от содержания к смыслам.

«Связанные между собой явления образуют как бы вид створки веера, который можно развернуть во времени, но в то же время они (створки) подвергаются умопостижаемому свёртыванию», – писал О. Мандельштам [6, с. 173].

Эта методологическая закономерность осознаётся сегодня активно разными науками, что позволяет считать преподавание литературы в школе основой гуманитарного образования в целом.

Литература

1. Айзерман Л. С. Зачем сегодня иду на урок литературы. – М., 2005.
2. Голицын Г. А. Образ как концентратор информации // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М., 2002.
3. Введение в методику обучения литературе. Учебное пособие / Авт.-сост. Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. – М., 2012.
4. Зинченко В. П. М. Мамардашвили открывает Декарта психологам. – М., 1994.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
6. Мандельштам О. Э. Сочинения: В 2 т. – Т. 2. – М., 1990.
7. Маранцман В. Г. Программа и УМК по русской литературе «Академический школьный учебник». 5–11 кл. – М., 2002–2009.

Чтение учителя литературы как педагогическая проблема

Мы имеем дело с изменяющимся человеком
в меняющемся мире.
Изменения, а не стабильность являются нормой.
Алан Роджерс

Организация чтения школьников, содержание, смыслы и результаты, эффекты и барьеры их чтения рассматриваются широко и плодотворно на междисциплинарном уровне. Исследования психологов, педагогов, методистов, библиотекарей и писателей имеют практический результат: разработаны проекты, предложены программы, изданы книги [6, с. 18]. А вот чтение педагогов, его самообразовательный результат оказывается на периферии научного анализа, не рассматривается как педагогическая проблема. Я решаюсь обратиться к возможностям организации самообразовательного чтения учителей литературы не случайно: без осмысления этого процесса в новых образовательных условиях сложно решаются и другие задачи осмысленного и системного чтения школьников. Это связано с тем, что мир, в котором предстоит жить нашим детям, меняется в четыре раза быстрее, чем наши школы. Этим изменениям был посвящён форум «Детство – история будущего», который состоялся в декабре 2011 года в городе Кирове. Приведу примеры вопросов, которые предложены были учителями литературы на мастер-классе, посвящённом художественным образам подростков в современной школе:

1. Как строить диалог с учениками, у которых другая картина мира?
2. Как включить в общение «детей цифрового века»?
3. Как рассматривать духовно-нравственные проблемы классической русской литературы с современными школьниками, для которых строчки «Но я другому отдана; / Я буду век ему верна» кажутся элементом фантастического романа?
4. Как гармонично сочетать электронные журналы и учебные презентации с текстом и страницей книги?
5. Какие стратегии можно использовать для включения экранизаций в уроки изучения творчества писателей?
6. Какие книги нужно обязательно прочитать, чтобы ощущать себя компетентным в современном методическом тезаурусе?
7. Что прочитать, чтобы сохранить интерес и вкус к жизни?
8. Как учить непреходящему, вечному без морализаторства?
9. А что читать о современных детях и школе?
10. «Является ли каша в голове пищей для ума?»
11. Что в конечном счёте проверяет ЕГЭ?
12. Кто такие компетисты?

13. Верите ли вы в существование детей индиго?

14. Можно ли работать в школе с удовольствием?

Чтобы ответить на эти вопросы, нужно рассмотреть ряд факторов, отраживших изменения в чтении педагогов.

Методологический фактор. Новые требования к оценке качества обучения, актуализация личностно значимых результатов обучения школьников повлияли на спектр чтения учителя и ответ на вопрос о том, зачем ему читать. Поскольку учитель не может опускаться до среднестатистического облика, поведения и состояния духа, следовательно, ему необходимо быть в курсе методологических изменений в развитии отечественного образования и знать авторов, за которыми стоят новые идеи и точки зрения на перспективы развития образования. И здесь несколько книг вызвали «образовательный взрыв» впечатлений и эмоций. Это книги о будущем развитии школы, об интеграции образования и бизнеса, о потребностях в познании завтрашних школьников. Учитель оказался в состоянии вопрошания перед книгами В. М. Спиваковского «Образовательный взрыв» [20], Г. Драйдена и Д. Вос «Революция в обучении» [10], П. Сенге и др. «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины» [19]. Что объединяет этих авторов? Они утверждают необходимость глобальных изменений в смыслах обучения. Школьникам завтрашнего дня нужны уроки счастья, уроки богатства, уроки воображения, интуиции, социальной ответственности, характера, уроки чувств (меры, пространства, вкуса, юмора, совести и времени), уроки обаяния и харизмы, уроки наследства, стиля жизни. Востребованными будут такие навыки и умения: смекалка, работа с информацией, публичные выступления, лидерство, бизнес-планы, web-дизайн, скорочтение, реклама, сочинительство, приготовление блюд, компромиссы, бытовые навыки, фото и видеосъёмка, музыка, макияж, спортивность, этикет, умение разбираться в людях [20, с. 43]. Есть смысл задуматься о том, какие из этих навыков формирует урок литературы. Необходимо посмотреть на его ресурсы с методологической вершины XXI века. В. М. Спиваковский утверждает, что в 1960-х годах работал девиз «Учись усерднее», в 80-х годах «Учись быстрее», в 2000-х – «Учись глобальнее», а сейчас руководящей идеей обучения стал девиз «Учись на умноженный результат». Именно поэтому наиболее современными являются педагогические стратегии понимания, коммуникации, проектирования и рефлексии. Они влияют на развитие предметных методик и актуализируют стратегии чтения и технологии мастерских построения знаний и ценностных ориентаций, технологию филологического анализа художественного текста, технологию читательских семинаров, диалоговые технологии, технологию исследовательской деятельности школьников. Укоренившиеся в жизнь и практический опыт преподавания технологии стали называть педагогическими практиками, но они черпают свои «силы» и открытия из кладовых дидактики, её неисчерпаемых богатств и ресурсов.

Чтение этих книг нового века открывает учителю литературы широкий спектр способов подачи информации читателю:

- оригинальное структурирование текста (разбивка на файлы и вставки);

- диалоговый стиль изложения: «Веселитесь, наслаждайтесь историями из книги, запоминайте метафоры и технологии и, наконец, украдите эти идеи и выдайте их за свои» [20, с. 9];

- ориентация на применение «здесь и теперь»: «Помните: перед вами секретная информация, которую вы не найдёте нигде, и это именно то, что вам необходимо. Станьте гением в образовании прямо сейчас, а не через поколение!» [20, с. 9];

- методологическая афористичность: «Жизнь иногда выкидывает такое – надо остановиться и подобрать!» [20, с. 97];

- наглядность, рекламность заголовков;

- открытость дискуссии и сопереживанию: «Книга должна быть и завораживающей, и приятной на ощупь. Образование должно быть и увлекательным, и результативным» [20];

- эмоциональная заразительность: «Сколько сбывается мальчишеских «мечт»? Мы опросили 1500 мужчин, и оказалось, что только 3%» [20, с. 95];

- демонстрация личного практического опыта, который убеждает в результативности: «Как кризис-менеджеру мне понятно, что если какая-то система не работает, то дело не в деньгах, и не в психологии школьников, и даже не в зарплатах учителей. А в чём-то другом. Нашёл ли я ответы на вызовы времени? Думаю, что да. И, надеюсь, они вам понравятся» [20, с. 9].

Важно оценить и увидеть и все риски и перспективы другого взгляда на образование: прагматичного, эпатажного, интегративного, современного. В том и ценность педагогического консерватизма, что он способен узнать, понять, оценить и принять только нужное, здоровое и полезное для развития ума и сердца ученика.

Главное, что чтение указанных книг вызывает размышления, помогает переоценить результаты своей работы и, может быть, посмотреть на проблемы образования свежо, не с точки зрения имеющегося опыта, а с позиции его обновления.

Содержательный фактор. Интересно, что поиск названия своей книги В. М. Спиваковский начинает с чисто лингвистического упражнения, построения ряда однокоренных слов: взрыв, нарыв, порыв, подрыв, срыв, перерыв, прорыв, надрыв, отрыв, обрыв [20, с. 175]. Интересен в этом поиске момент выбора, потому что в выборе книг для чтения учителю нужно быть стратегом. Время жизни ограничено, поэтому читать нужно необходимое, а не случайное. Здесь важен совет М. А. Рыбниковой о том, что методика боится случайности, бессистемности, неосознанности в поступках учителя. Поэтому так часто учителя и спрашивают, что обязательно нужно прочитать. В этом случае можно идти по звездообразному пути чтения, когда одна прочитанная книга вызывает потребность прочитать другие. Но право выбора остаётся за учителем. Так произошло с такими книгами: П. Басинский «Бегство из рая» [3], О. Берггольц «Ольга. Запретный дневник» [4], Д. Гранин «Всё было не совсем так» [9]. Они вызвали большой интерес у литературоведов и педагогов, стали магнитом, притянувшим к себе «собеседников».

Рассмотрим *методический фактор* как вектор чтения учителя литературы. Организация чтения методической литературы значительно изменилась в современных условиях. Эти изменения проявляются следующим образом.

Учителя имеют широкий спектр профессиональных журналов («Литература в школе», «Литература», «Русская словесность», «Путеводная звезда», «ХиП» и др.), которые не только читают, но выступают их авторами. Многие предпочитают их не выписывать, а читать в Интернете.

Современная методика стремится от описания уроков, поурочного изложения материалов (творчество классических авторов достаточно методикой изучено) к новым стратегиям понимания текста, к постижению поэтики, авторских концепций и смыслов. Наиболее востребованы методические пособия о стратегиях чтения и понимания текста, о диалоговых технологиях на уроках литературы [7; 11; 13; 15; 16; 17; 24].

Обогащение методики преподавания литературы электронными ресурсами значительно расширило информационный контекст. Интерпретация литературных произведений, Интернет-источники, образовательные видеоматериалы делают учащихся соавторами уроков, включают их в моделирование содержания уроков через исследовательские и творческие задания и проекты, фильмы и экскурсии.

И, наконец, личностный фактор чтения. Чтение для души, которое в конечном итоге обогащает методическую культуру учителя переживаниями, мыслями, впечатлениями, потому что выстраивает мечты, перспективы жизни учителя, его внутренне душевное пространство. Свобода выбора и возможность обсудить с коллегами свои читательские впечатления, включить их в контекст своего житнетворчества – вот задачи свободного чтения учителя.

Три направления можно проследить в самоорганизации этого чтения: временная концентрация (начитать в отпуске), чтение для здоровьесбережения, отдых от чтения. Чтобы быть для других педагогов лоцманом в мире книг, словеснику могут помочь «Литературная газета», журнал «Что читать?», общение с коллегами. Высокие рейтинговые оценки получают книги с ярким стилем изложения: М. Адлер «Как читать книги» [1], М. Барбери «Элегантность ёжика» [2], М. Степнова «Женщины Лазаря» [21], А. Чудаков «Ложится мгла на старые ступени» [23]. Ценность этого списка заключается в том, что он постоянно обновляется новыми открытиями. И у каждого учителя есть возможность получить удовольствие от «Слова в пути» Петра Вайля [5] или пройти «Тропой птиц» [14] вместе с Мариной Москвиной, или написать свои впечатления о школьной жизни, как Инна Кабыш в сборнике эссе «Переходный возраст» [12] или Евгений Ямбург в книге «Школа и её окрестности» [25], или открыть «драгоценные подробности бытия» в книге Игоря Гамаюнова «Свободная ладья» [8, с. 401].

Личностный фактор чтения помогает учителю сформировать очень востребованное жизнью умение – способность понимать людей, объяснять мотивы их поступков и ценить особенности характеров. А это умение так важно учителю литературы для того, чтобы не «проходить» книги, а их пере-

живать, с ними дружить и верить в то, что «вычитанный» (И. А. Ильин) из книг духовный и душевный, эстетический и нравственный опыт обогащает реальную жизнь и придаёт ей особое глубинное качество бытия образованного человека.

Таким образом, все четыре фактора организации чтения: методологический, содержательный, методический и личностный – влияют на творческий результат деятельности учителя, для которого чтение – это образ жизни, пространство методического и педагогического творчества, способ «наслаждаться полнотой бытия, не стесняясь демонстрировать собственную уникальность, и при этом смиренно исполнять свою роль в сложной структуре вселенной» [22, с. 9].

Литература

1. Адлер М. Как читать книги. – М., 2011.
2. Барбери М. Элегантность ёжика. – М., 2010.
3. Басинский П. Бегство из рая. – М., 2010.
4. Берггольц О. Ольга. Запретный дневник. – СПб., 2010.
5. Вайль П. Слово в пути. – М., 2010.
6. Галактионова Т. Г. Приобщение школьников к чтению: феномен открытого образования. – СПб., 2008.
7. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. – М., 2004.
8. Гамаюнов И. Свободная ладья. – М., 2009.
9. Гранин Д. Всё было не совсем так. – М., 2010.
10. Драйден Г., Вос Г. Революция в обучении. Научить мир учиться новому. – М., 2003.
11. Зинина Е. А. Основы поэтики: теория и практика анализа художественного текста. – М., 2006.
12. Кабыш И. Переходный возраст. – М., 2008.
13. Минералова И. Г. Анализ художественного произведения. Стиль и внутренняя форма. Учебное пособие. – М., 2012.
14. Москвина М. Тропой птиц. – М., 2008.
15. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Методика обучения литературе. Практикум. – М., 2012.
16. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения и понимания текста. Учебное пособие. – М.; Пенза, 2011.
17. Романичева Е. С., Сосновская И. В. Введение в методику обучения литературе. Учебное пособие. – М., 2012.
18. Свирина Н. М. Свободное чтение с детьми. – СПб., 2012.
19. Сенге П. и др. Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины. – М., 2010.
20. Спиваковский В. М. Образовательный взрыв. – Киев, 2011.
21. Степнова М. Л. Женщины Лазаря. – М., 2011.
22. Чиксентмихайи М. В поисках потока. – М., 2011.

23. Чудаков А. Ложится мгла на старые ступени // «Знамя». – 2000. – №10.
24. Ядровская Е. Р. Чтение как диалог. Учебное пособие. – СПб., 2011.
25. Ямбург Е. А. Школа и её окрестности. – М., 2011.

Н. В. Беляева
(г. Москва)

Обучение литературе в школе с использованием электронной информационно-образовательной среды

В проекте «Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования», выдвинутом Президиумом РАО, информационно-образовательная среда (ИОС) названа «совокупностью условий для успешного развития информационного взаимодействия образовательного назначения между обучающимися, обучающим и интерактивными средствами ИКТ». Для этого необходимы «информационная поддержка образовательной деятельности обучающихся и педагогических работников на основе ИКТ» и «укомплектованность печатными и электронными образовательными ресурсами по предметам учебного плана» [1].

Изучая структуру ИОС образовательного учреждения, можно определить, что для преподавания конкретного школьного предмета (например, литературы) наиболее актуальна предметная ИОС, которая включает в себя ИОС каждого учебно-методического комплекта (УМК), состоящую из компонентов и элементов ИОС УМК. Но при создании предметной ИОС важно не только её контентное наполнение, но и формы использования содержания предметной ИОС в зависимости от целей литературного образования.

В современной образовательной ситуации многие учителя литературы, даже признавая преимущества ИКТ, не могут использовать этот образовательный потенциал в полном объёме, чему мешает ряд противоречий:

- Школы наполняются компьютерами, к ним подключаются Интернет-каналы с разнообразными учебными материалами, но учитель использует их неэффективно, либо вообще не использует, так как не умеет или не видит их дидактических возможностей.

- Процесс освоения ИКТ в обучении студентов, не обладающих «грузом традиций», и в системе повышения квалификации (ПК) вузовских преподавателей, желающих получить исчерпывающие сведения по интересующим их вопросам из множества информационных источников, идёт интенсивнее, чем в системе ПК учителей, особенно имеющих солидный педагогический стаж и не стремящихся овладеть новыми технологиями обучения.

- Заинтересованный в повышении своего профессионализма учитель стремится к получению полезной для него дидактической и специальной (предметной) информации, но не всегда знает, какие электронные ресурсы существуют и где и как их найти.

- Учителя проходят курсы компьютерной грамотности, но нередко не понимают, как соединить отработанную методику преподавания отдельной школьной дисциплины, традиционные формы работы на уроке с этой новой образовательной средой, какие сервисы среды могут помочь преподавателю литературы научить школьников эффективному добыванию литературной информации и активным приёмам анализа художественного текста.

Однако главное противоречие заключается в том, что существует цифровой образовательный контент (электронные учебники, пособия, компьютерные уроки, наглядные пособия и т. п.), но не разработаны теоретические, дидактические и методические условия его применения, отсутствуют интерактивные методики обучения литературе в ИОС. Сложность в том, что новые средства обучения нельзя механически добавить к старой дидактической системе, заменить традиционные методики выполняемыми с помощью ИКТ. Психолого-педагогический аспект проблемы состоит в том, что природа средств обучения влияет на развитие психических структур человека, в том числе мышления. Печатный текст основан на принципе абстрагирования содержания от действительности и организован как линейная последовательность фраз в порядке чтения, что формирует и аналогичную структуру мыслительной деятельности, обладающую линейностью, последовательностью, иерархичностью. Напротив, средства ИКТ, содержащие изобразительные, аудио- и видеообразы (фотография, кино, радио, телевидение, Интернет), создают модели узнавания, обращённые к эмоциональной стороне субъекта [2], и изменяют мышление, которое становится нелинейным, гипертекстовым (оперирующим комплексом «параллельных» текстов, изображений, видео и дополняемых звуком, цветом, анимацией, гипертекстом со взаимными ссылками на различные части материала для интерактивного выбора нужной информации), что особенно важно при обучении в предметной ИОС.

Как любая образовательная система, ИОС литературного образования включает восемь элементов: цель, содержание, обучаемый (ученик), обучающий (учитель), методы, приёмы, формы и средства обучения, – но принципиально меняет их смысл.

Цели обучения литературе в ИОС – это развитие компетенций, необходимых личности и обществу и связанных с планируемыми результатами обучения на основе использования компьютера и средств ИКТ.

Содержание литературного образования в ИОС обогащается и модернизируется за счёт электронных образовательных ресурсов (ЭОР), выпущенных промышленным способом, электронных учебных модулей (ЭУМ), разработанных учителями, и Интернет-информации, применяемой в дидактических целях. ИОС, состоящая из текстовой, изобразительной и аудиовидеоинформации, конструируется на основе электронных и Интернет-ресурсов из таких элементов содержания курса литературы, как:

- биография писателя (страницы жизни, портреты и записи голосов писателей в Интернет-энциклопедиях, карты путешествий, кинодокументы, Интернет-музеи);

- литературные произведения, материалы для их комментирования, анализа и интерпретации (Интернет-библиотеки, словари и энциклопедии; журнальный зал Интернета; звукозаписи; контент образовательных порталов); сведения по истории и теории литературы (электронные учебники, словари и энциклопедии); произведения для реализации межпредметных связей (изобразительные и музыкальные произведения; книжная графика; видеозаписи фильмов и спектаклей); электронные материалы для диагностического, текущего и итогового контроля (системы контроля знаний, выпущенные промышленным способом, а также разработанные учителями и прошедшие экспертизу, электронные и сетевые пособия для подготовки к ЕГЭ).

В ИОС учитель становится не распространителем знаний, а координатором познавательного процесса, а учащийся – его активным субъектом, стремящимся к развитию универсальных и предметных компетенций. Это обусловлено равным доступом участников образовательного процесса к содержанию информационных Интернет-ресурсов и наличием новых видов интерактивного взаимодействия (блоги, чаты, форумы, видеоконференции, электронная почта), расширяющих контакты субъектов среды.

Традиционная формула урока литературы – «рассказ о писателе – чтение произведения – обсуждение – сочинение» – сегодня исчерпала себя, так как школа должна дать ученику не однолинейное, а объёмное представление о мире. Поэтому в процесс обучения литературе обязательно должны включаться нелинейные тексты для комментирования прочитанного (в формате гиперссылок) а также необходимая изобразительная, аудио- и видеoinформация. Это говорит о необходимости интеграции информационных сред в целях полноценного восприятия, понимания и создания самостоятельных интерпретаций прочитанных произведений.

Из названных частей электронного контента складываются элементы мультимедийной информационно-справочной базы литературного образования, которой должны соответствовать методы, формы и приёмы интерактивной поддержки учебного процесса.

Методы и приёмы обучения в предметной ИОС реализуются с учётом личностно-деятельностной образовательной парадигмы и основываются на аудиовизуализации информации (интеграции текста, аудиовизуальной информации и анимационных эффектов); навигации визуальных объектов в пределах данного (и других) слайдов; многооконного предъявления мультимедийной информации (сочетание текста, изображений и видео, показ интертекста во всплывающих окнах); демонстрации событий в реальном времени (кинофрагменты, видеофильмы).

Актуальными в процессе литературного образования становятся индивидуальные, парные, групповые, коллективные формы организации учебной деятельности, ориентированные на самообучение: индивидуальную, групповую, коллективную работу, совместное выполнение учебных проектов, что развивает коммуникативную компетенцию.

Эффективным средством обучения литературе всё чаще становится компьютер, который не только заменяет все традиционные ТСО, но и являет-

ся источником текстовой и мультимедийной информации, выполняет функции учителя, рабочего инструмента, сотрудничающего коллектива, игровой среды, наглядного пособия с эффектами мультимедиа и телекоммуникаций, тренажера, текстового редактора, средства диагностики и контроля.

Процесс обучения в предметной ИОС возможен лишь при высокой технической оснащенности кабинета литературы, умении работать с электронными и Интернет-ресурсами, рационально использовать элементы структуры ИОС литературного образования. Мультимедийная информационно-справочная база включает в себя как информационные Интернет-ресурсы, которые могут стать дидактическими (Интернет-библиотеки, сетевые словари и энциклопедии; сайты, посвященные персоналиям; образовательные порталы, виртуальные литературные музеи), так и коллекции ЭУМ, созданные участниками образовательного процесса (тексты, изображения, аудио- и видеофайлы). Интерактивная поддержка учебного процесса в предметной ИОС позволяет конструировать систему ЭУМ для конкретного урока. В виртуальной лаборатории школьники могут выполнить задания по анализу текстов, с помощью тренажеров выявить базовые знания (например, соотнести писателей и произведения, факты биографии и даты, словесные портреты и имена героев). Предметная ИОС позволяет использовать в дидактических целях оформленные результаты выполнения проектов, материалы ученических конференций.

Визуализации учебного процесса способствует применение мультимедийных презентаций, содержащих тексты, цветные изображения, анимацию. Так, при передвижении иллюстраций по экрану можно расставить их в соответствии с сюжетом. Выделение цветом, шрифтом значимых слов и анимационные эффекты, например мерцание, выявляют структуру и смыслообразующие элементы текста. Появление в одном экране главного текста и претекстов, содержащих скрытые цитаты, демонстрирует его интертекстуальность. Поэтому приоритетной задачей становится формирование культуры чтения в условиях ИОС, умения читать и писать гипермедийные тексты, использовать телекоммуникации.

Актуальным становится сегодня и обучение созданию учебных проектов вместо традиционных рефератов и докладов (базы данных о писателе, презентации или web-странички на школьном сайте). В литературном образовании проектом может стать подготовка мультимедийного сборника литературных произведений (поиск и отбор текстов, название, вступительная статья, иллюстрации, звукозаписи); альбома, посвященного произведению или писателю; экскурсии по литературным местам; школьного спектакля или поэтической композиции с использованием творческих работ учащихся (рисунки, фотографии, звукозаписи). Для интерактивной поддержки процесса обучения литературе необходимо создание банка ЭУМ (конспекты уроков, презентации, дидактические материалы, каталоги Интернет-ресурсов, адреса форумов с обсуждением методических вопросов).

Обучение литературе в ИОС связано с перераспределением потоков информации, так как диалог учителя с учащимися дополняет мультимедийная

виртуальная среда. Качество обучения в предметной ИОС зависит от методического уровня её ресурсов и мастерства учителей, моделирующих её соотносительно учебным целям [3]. Потенциал средств ИКТ повышает наглядность учебного процесса; развивает умение интерпретировать литературные произведения в культурном контексте; применять учебные мультимедийные презентации; читать и писать гипермедийные тексты; использовать сервисы ЭОР для более глубокого понимания текста, а телекоммуникации – для формирования культуры общения.

Таким образом, использование ИОС – важное условие высокого качества обучения литературе, повышающее планируемые образовательные результаты:

предметные (повышение мотивации к изучению литературы, развитие критического мышления в оценке филологических Интернет-ресурсов; умение составлять комментарии, в том числе гипертекстовые, которые выявляют интертекстуальную природу художественной литературы; умение искать, отбирать, структурировать и предъявлять словесную, изобразительную, аудио- и видеоинформацию для изучения литературы в культурном контексте);

метапредметные (развитие информационной и коммуникативной компетенций; умение находить и обрабатывать растущие объёмы информации и оценивать её качество; самообучение с оптимальной для школьника скоростью и отслеживанием результатов работы);

личностные (развитие интеллекта, нелинейных способов мышления; повышение интереса к учению на основе интеграции знаний и умений из различных образовательных областей; навыки проектной деятельности; активизация творческого потенциала, самореализация и саморазвитие личности).

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Проект. Представлен президиумом РАО // <http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B7l-bp7230pGZjg0MmY1ZjQtMzZiNi00MTdlLWE2YTgtMzU3MjMlYjYwNDUw&hl=ru&authkey=CLyGm7IO>
2. Григорьев С. Г, Гриншкун В. В. Мультимедиа в образовании // <http://www.ido.rudn.ru/Open/multimedia>
3. Зенкина С. В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования // Педагогика. – 2008. – №6.

Методика преподавания литературы как системообразующий вузовский курс

В учебный план филологических факультетов методика литературы входит с III курса, то есть опирается на фундамент подготовки по литературоведческим дисциплинам (начиная с фольклора), предметам психолого-педагогического цикла, обществоведческим курсам, а следовательно, призвана в определённой мере обобщить предшествующие теоретические познания, определить их место в профессиограмме учителя-словесника, помочь овладеть содержанием методической науки и прочертить путь к педагогическому совершенствованию. Именно этот курс позволяет убедить будущих педагогов, что «просвещение есть высшее земное дело, есть украшающее и возвеличивающее человека занятие» (В. В. Розанов).

Методика преподавания литературы как самостоятельная наука определилась после победы Октября. Прошла путь трудных поисков до появления учебника В. В. Голубкова в 1938 году, который выходил вплоть до 1962 года, а служил в вузе фактически до 90-х годов, наряду с учебниками В. А. Никольского (1971) и под редакцией З. Я. Рез (1977). И сегодня студент-филолог не без интереса открывает «Методику преподавания литературы» В. В. Голубкова любого года издания. К счастью, у нас сохранился экземпляр с дарственной надписью автора Павлу Филипповичу Славгородскому, декану филологического факультета Ростовского педагогического института в 60-е годы XX века. Это был методист, известный прежде всего трудами, обобщавшими опыт словесников Ростовской области, созданием хрестоматии по литературе народов СССР, творческой дружбой с коллегами-методистами и писателями-современниками. Два этих имени, поставленных рядом, пробуждают интерес у наших слушателей-студентов.

Проблемы возникают, начиная с нынешнего названия курса в учебном плане – «Технологии и методики обучения литературе». По сравнению с прежним – «Методика преподавания литературы» – явно прочитывается стремление свести предмет лишь к одной из составляющих, обозначенных В. В. Голубковым: «Все методики... в определённой последовательности рассматривают принципы, материал и методы работы учителя, отвечают на три основных вопроса: зачем, что и как?» [1]. Нынешнее название предмета безмолвно настаивает на сведении курса методики к ответу лишь на последний вопрос. Между тем, равно значимы для теории и практики учебного предмета характеристики целеполагания (зачем?) и содержания (что?) изучения литературы.

За истекшие столетия методика преподавания литературы как частная педагогическая дисциплина выработала на основе обобщения педагогической практики, теоретического осмысления трудов учёных и экспериментальных исследований научное определение целей изучения литературы. Они связаны

с тремя сферами личности человека, выделяемыми психологами: интеллектуальной, эмоциональной и волевой, влияя через них на становление личности в целом.

Развитие интеллектуальной сферы идёт за счёт решения образовательных целей. Для литературы образовательные цели – это знания истории литературы (биография писателя; характеристика эпохи создания произведения, эпохи, отражённой в произведении, эпохи функционирования произведения); знания теории литературы (характеристика историко-литературного процесса, литературных направлений, содержание теоретико-литературных понятий, отражающих структуру произведения, специфику его изобразительно-выразительных средств); знания литературной критики, прочитывающей произведение по-своему в зависимости от времени, мировоззренческой направленности, мотивации критика; знания художественных текстов. Последнее, т. е. начитанность, всегда признавалось главным критерием литературной образованности.

Развитию сферы эмоциональной способствует решение воспитательных целей. В государственном стандарте по литературе на первое место (после более чем 10 лет полного забвения) поставлено «воспитание духовно развитой личности, готовой к самопознанию и самосовершенствованию, способной к созидательной деятельности в современном мире; формированию гуманистического мировоззрения, национального самосознания, гражданской позиции, чувства патриотической любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры» [2]. Но среди критериев оценки выпускника средней школы названы лишь «знать» (образовательные) и «уметь» (развивающие).

Часто делаются ссылки на неразработанность критерия воспитанности. Однако существующий многие десятилетия Научный совет по проблемам формирования мировоззрения учащихся и студентов при Президиуме Российской академии образования, в последние годы возглавлявшийся профессором Р. М. Роговой, в Материалах своих сессий, публикуемых почти ежегодно, сформулировал комплексный критерий воспитанности личности, определяющийся по трём составляющим: знание, отношение, деятельность. Говорить о нравственности личности, например, возможно при условии владения нравственными понятиями, положительном отношении к ним и соответствующей им деятельности. Эксперименты характеризовали разные уровни нравственности в зависимости от других показателей. Применение предлагаемых подходов даёт представление об общей направленности воспитательного процесса, содержание которого также разработано в ряде опубликованных работ членов Научного совета.

Поскольку тестами невозможно проверить мировоззренческую, нравственную, эстетическую воспитанность, словесники категорически восстали против ЕГЭ, получив взамен отлучение литературы как обязательного предмета при итоговой аттестации. Проигнорировав специфику литературы как единства науки и искусства, оказавшись бессильными загнать «святую русскую литературу» (Т. Манн) в бумажные отчёты, чиновники из Министерства продолжают ломать через колено изучение наиболее воспитывающего

школьного предмета (планируя то же сделать в вузе), обещая «усовершенствовать» форму итоговой аттестации. Кстати, за рубежом, откуда пришло к нам это нововведение, результаты итоговой аттестации выпускника (много раз писалось об этом в периодической печати) включают учёт его успеваемости за несколько последних лет, две-три характеристики ученика воспитателями, эссе (сочинение) – почему избирает названную профессию (а мы разрешаем подавать заявления в несколько разных вузов) и лишь в последнюю очередь – результаты тестирования.

К этому перечню все педагоги творческих вузов России (разве педагогический не в их ряду?) требуют добавить официальное разрешение заглянуть в глаза абитуриента – провести собеседование.

Итак, образовательные и воспитательные цели изучения литературы в курсе методики, безусловно, требуют внимания с точки зрения их теоретического обоснования (опора на интеллектуальную и эмоциональную сферы личности), использования для выработки компетенций.

Опора на волевую (деятельностно-практическую) сферу личности позволяет достигать развивающих целей, включающих развитие памяти (долговременной, основанной на семантическом кодировании; кратковременной – вербально-акустической; сенсорной, удерживающей, как предполагается, физические признаки информации); внимания (различных видов: произвольного, непроизвольного, постпроизвольного, отличающихся разной степенью волевых усилий личности); воображения (прежде всего активного – творческого и воссоздающего, являющегося неотъемлемой стороной процесса творчества, в отличие от пассивного, характеризующегося созданием образов, невозможных к осуществлению, и выступающего как замена деятельности, её суррогат); мышления (выделим образное, или наглядно-образное, наиболее полно воссоздающее реальные характеристики предмета, развивающееся в процессе восприятия художественного произведения; логическое, или словесно-логическое, использующее научные понятия, логические операции анализа, обобщения и т. д., а также диалектическое, предполагающее всесторонность, объективность в оценке художественных образов, рассмотрение их в развитии, используемые на уровне анализа и интерпретации произведения); речи (письменной, отличающейся сознательным выбором и оценкой используемых в ней языковых средств, а также устной, в которой они могут быть сведены до минимума).

В качестве вывода: в Государственном образовательном стандарте цели изучения литературы в школе сформулированы без опоры на научное обоснование. Следует определить три, а не четыре цели, так как психология выделяет и рассматривает возможность влияния на три сферы личности: интеллект, эмоции, волю. Наличие подсознания и его использование на уровне внушения педагогическими науками в свой обиход не включается.

При новом названии курса методики фактически исключается ответ и на вопрос: что изучается на уроках литературы в школе? Содержание изучаемого остаётся за бортом науки, которая, на наш взгляд, и должна определять те «сто книг», над списком которых после известного заявления трудится

страна. При этом благое намерение может обернуться трагедией для школы, ведь нет уточнения (как без него?): прочесть в рамках школьного курса литературы или в некоем жизненном внешкольном пространстве, навсегда отказавшись от литературы в школе, доставляющей столько забот недумавшим образованцам.

История методики преподавания словесности как методологическая основа нашей науки, учитывая особенность школы как учреждения консервативного, учит призывать на парты учеников в первую очередь устоявшееся, принятое обществом, поколениями читателей и осторожно вводит вновь появляющееся, относя его к числу «журнальных статей», в число которых попадали в своё время Н. А. Некрасов, И. С. Тургенев, М. Е. Салтыков-Щедрин. Проверенное временем (классика) национальное и мировое всегда было основой изучения в школе.

И – строгий, пристрастный, с пониманием влияния на выбор идеала, моделей поведения, языковых конструкций читателем-школьником – отбор современных авторов. Во всём – участие профессионалов от физиологов до философов.

Что касается поиска методик и технологий, здесь многое сделано. Не забудем Л. Н. Толстого, определившего первое обращение к методу как использование самого продуктивного, заключённого в нём, а поиски нового – лишь дополнение. Посему – от традиционного не откажемся как от фундамента для расширения и обогащения.

Характеристику методов преподавания литературы (как?) после ссылок на существующие классификации, даю традиционную, долгие годы господствующую в школе, но с учётом психолого-педагогической сущности, взаимосвязи и оптимальности условий использования методов на разных уровнях: рецептивном, репродуктивном, эвристическом, исследовательском. А поскольку невозможно передать накопленный опыт на уровне методов («Можно передать лишь мысль, выведенную из опыта», К. Д. Ушинский), обращаемся к технологиям как более общим подходам, исключающим личностный компонент в способах деятельности и позволяющим достичь высоких результатов почти каждому педагогу и ученику. Сегодняшний день обогащает учебный процесс новым комплексом средств овладения литературным образованием, что заставляет учиться не только ученика, но и учителя.

Таким образом, мы обозначили проблемы, возникающие лишь на одном участке профессиональной подготовки учителя-словесника – при встрече с курсом методики преподавания литературы, но определяя его место как системообразующего, настаиваем на прежнем названии, верно ориентирующем студентов-филологов.

Литература

1. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. – М., 1962.
2. Новые государственные стандарты школьного образования. – М., 2004.
3. Сборник нормативных документов. Литература. – М., 2008.

Мотивный анализ литературного текста как методический приём

Мотивный анализ – термин для методики преподавания литературы относительно новый. В основном литературоведы используют «анализ мотивов». А. Н. Веселовский, А. Л. Бем, О. М. Фрейденберг рассматривают мотивы с точки зрения семантики, В. Я. Пропп с позиции морфологии, тематическая трактовка мотива развита в работах В. Б. Томашевского и Б. В. Шкловского.

В педагогике используется термин «проблемный анализ». Проблемный анализ литературных произведений, характерный для завершающего этапа литературного образования школьников, может быть доступен для учеников средней школы, являясь пропедевтикой последовательного применения этого метода в старших классах, где его наиболее полной формой становится мотивный анализ.

Мотивный анализ рассматривается современной методической наукой как специфический вид проблемного анализа, в котором непременным условием оказывается сопряжение образа и проблемы в историко-литературном плане. Именно поэтому мотивный анализ рассматривается нами как возможность сопряжения образного и концептуального начал в сознании читателей.

Мотивный анализ в методике преподавания литературы понимается как особый приём работы с художественным текстом. Он позволяет вычленив концептуальные части текста и создать адекватную ему интерпретацию. Концептуальное мышление включает в себя образные элементы и преобразует их в целостную интерпретацию художественного произведения с помощью логических действий.

Покажем на примере изучения романа И. А. Гончарова «Обломов», как в заданной интерпретации, проясняя сущностные проблемы произведения, раскрыть амбивалентность смыслов. Те, кто «проходили» роман в школе, видимо, связывают его с образом «халата» как символа лени и невразумительного томления тонкой русской души, неспособной к действию. В советской парадигме принято было осуждать Обломова за бездействие, и потому Обломов в такой интерпретации оказывался «отрицательным» героем.

Обратимся к тексту Гончарова. «На нём был халат из персидской материи, настоящий восточный халат, без малейшего намёка на Европу, без кистей, без бархата, без талии, весьма поместительный, так что и Обломов мог дважды завернуться в него». Для Гончарова, совершившего кругосветное путешествие, знавшего восток так же основательно, как и запад, такая деталь не случайна. Восточный халат – символ самоуглублённого созерцания, несуетности жизни, не свойственные деятельному западному сознанию. В этом ха-

лате суть конфликта романа проявляется уже в самом начале – в первой части первой главы. Это конфликт двух картин мира.

В советской парадигме принято было осуждать Обломова за бездействие, и потому он в такой интерпретации оказывался «отрицательным» героем. Но если ввести измерение музыки и измерение любви, то его схематичная «отрицательность» уходит. Эта неожиданная «положительность» Обломова – тоже заданная интерпретация, но уже другая. Она задана была Н. С. Михалковым в фильме «Несколько дней из жизни Ильи Ильича Обломова», в его акварельности красок, в мягкости и поэтичности образов. И анализ этой экранизации органично входит в ткань урока. Музыкальный образ – это «Casta Diva», которую поёт Ольга Ильинская, и именно в мгновения звучания её голоса Обломов понимает, что он любит. Мы предлагаем ученикам прослушать каватину Нормы и прочертить рукой движение мелодии. И в этом действии они открывают и высокую силу подъёма, и безысходность медленного кружения после нескольких попыток пробиться к свету, и тонкую трагедию угасания Обломова. Особо следует отметить, что рассмотрение музыкальной линии любви Обломова и Ольги происходит в школе на интуитивном уровне: мы не вдаёмся в подробности сюжета оперы Беллини, содержания арии Нормы. Мы создаём условия для «прочувствования» нерва, который есть и в мелодии, и в романе.

Интерпретация в своей «заданности», таким образом, сближается с парадигмой Т. Куна, который писал: «Чтобы понять, почему наука развивается, нужно не распутывать детали биографий или особенности характеров... Следует уяснить способ, посредством которого специфическая система общепринятых ценностей взаимодействует со специфическими опытными данными» [1, с. 260–261].

В искусстве, как системе, построенной на «противочувствии», важен не выбор интерпретационной позиции, а рассмотрение ее движения. «Мерцание смыслов» составляет не констатирующий интерес, а исследовательский. В истории Обломова никто не виноват, и все неправы. И это – трагедия ненатянутости струны жизни, трагедия ущербности полярного сознания, которое может гармонизироваться любовью только при равных бережных усилиях двоих. И это тоже заданная интерпретация.

Литература

1. Кун Т. Структура научных революций. – М., 1977.

Российский и западный подходы к формированию и оцениванию читательской грамотности: противопоставление или взаимодополнение?

В каждом достоинстве есть свои недостатки,
в каждом недостатке есть свои достоинства.
Французская пословица

В современной российской образовательной ситуации сложилась более чем парадоксальная ситуация с чтением. С одной стороны, общество на государственном уровне озабочено проблемой чтения (об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что в 2006 году была принята «Национальная программа поддержки и развития чтения»), с другой стороны – наличие этого серьёзного документа несколько не упрочило позиции литературы и литературного чтения как учебных предметов. С момента выхода в свет этого документа в начальной школе количество уроков чтения сократилось с пяти до трёх, исчез обязательный урок внеклассного чтения; в основной школе количество уроков сокращается до двух часов в неделю, та же тенденция прослеживается и в старшей школе; мы потеряли сочинение как обязательный экзамен по литературе. Не будем лукавить: именно отказ от сочинения как обязательного экзамена в конечном итоге привёл к резкому сокращению часов, отводимых на изучение предмета «литература».

К сожалению, так сложилось в российской образовательной практике, что «формат» и объём контроля/итоговой аттестации определяет и содержание учебного предмета, и глубину его освоения в процессе изучения. Таким образом, констатируя, что страна подошла к критическому пределу пренебрежения чтением, государство посылает системе образования сигналы: «человек читающий не слишком нужен».

С другой стороны, в информационном обществе чтение становится базовым компонентом образования, потому что работа с текстами разной природы и модальности – одно из универсальных учебных действий (наряду с решением задач и проведением экспериментов), о которых идёт речь в новом ФГОСе. Однако будем помнить: «Умение читать уже не может считаться способностью, приобретенной в раннем школьном возрасте, и сводиться лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т. е. качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения» [5].

Это значит, что формирование читательской грамотности школьников не может быть сферой исключительной профессиональной ответственности словесника, к ней должны быть привлечены все учителя-предметники, формирование культуры чтения должно идти на всех уроках. Именно поэтому в

новом ФГОСе для начальной школы особое место отводится метапредметной программе «Чтение: работа с информацией», которая должна быть реализована в том числе и в рамках предмета «литературное чтение». В доказательство выдвинутого положения приведём цитату из Методических рекомендаций по проведению комплексной работы для итоговой аттестации выпускников начальной школы: «Предлагаемая система работ направлена на оценку способности выпускников начальной школы работать с информацией, представленной в различном виде (литературных и научно-познавательных текстов, таблиц, диаграмм, графиков и др.)...» [3, с. 38]. К сказанному остаётся добавить, что только в один из двух вариантов работы включён литературный текст «Добрый совет» (автор А. Бондаренко). Оставив в стороне вопрос о художественных достоинствах этого текста, обратимся к тем вопросам и заданиям, которые предлагается выполнить на его основе. Первое связано с жанровой атрибуцией текста: перед текстом (что вполне оправдано и разумно, потому что таким образом создается установка на чтение текста) дается следующее задание: «В журнале «отчего и почему» Катя и Миша прочитали один и тот же текст. Катя сказала, что это сказка, а Миша с ней не согласился. Прочитай этот текст, выполни задания и реши, кто из ребят прав» [3, с. 4]. В последнем, 16 задании, ученикам предлагаются следующие вопросы:

«Ты помнишь, что Катя считает, что «Добрый совет» – это сказка, а Миша с ней не согласен. Кто же из них, по-твоему, прав?

о Катя

о Миша

Приведи два объяснения того, почему ты так думаешь.

1).....

2).....» [3, с. 10]

Тот факт, что это задание является последним, позволяет предположить: выполнение всех предшествующих поможет ученику найти ответ на вопрос, предваряющий текст. Однако анализ заданий не подтверждает выдвинутую гипотезу. Задания, предложенные к художественному тексту, позволяют проверить предметные результаты учащихся по предметам «русский язык» (5 заданий из 16), «окружающий мир» (4 задания из 16); метапредметные результаты, направленные на понимание текста, в первую очередь на освоение его фактической стороны (4 задания из 16). Сразу отметим, что последняя группа заданий может быть предложена к любому тексту, так как ни в одном из них не учтена специфика именно художественной литературы. Одно задание (№8) носит творческий характер: учащимся предлагается дополнить текст своими примерами, и только задание №9 в какой-то степени связано с литературным чтением: в нём необходимо объяснить смысл названия текста.

Приведённый анализ заданий приводит нас к очень неутешительному выводу: в итоговой комплексной работе проверяется умение вычитывать информацию из текста, находить определённые факты и суждения без учета специфики (художественный и нехудожественный) текста. Чем опасен такой подход к проверке результатов? Тем, что задаётся абсолютно утилитарный

подход к чтению текстов – вычерпывание информации, а не поиск смыслов, нивелируется разница в чтении художественных и нехудожественных текстов. Но ведь давно известно: «Чтение художественной и чтение научно-познавательной литературы отличаются качественно, как разные виды деятельности: различны мотивы, способы и цели чтения, различны функции этих видов печатного слова» [1, с. 36]. Почему же это положение игнорируется? Не приведёт ли заданность таких «планируемых результатов» в области читательской грамотности к тому, что мы потеряем достойные позиции, которые российские выпускники начальной школы показывают в исследовании PIRLS? Позволим предположить, что ответ на последний вопрос будет положительным. Доказательство тому – потеря свободного письма выпускниками средней школы, которая произошла в результате перехода на сдачу выпускного экзамена по русскому языку в формате ЕГЭ (мы не касаемся здесь ЕГЭ по литературе, потому что он не является обязательным).

Сложнее обстоит с ответом на первый вопрос. Нам всё время говорят о том, что, вписываясь в современное образовательное пространство, мы должны принять подходы к оценке читательской грамотности, которые приняты на Западе: «Исследование PISA не пытается измерить разницу в грамотности чтения фактографических и художественных текстов. В тесте PISA художественные тексты входят в категорию «повествование». Доля повествовательных текстов в печатном варианте PISA 2009 и 2000 годов – около 15%» [8, с. 11]. Западный школьник формируется прежде всего как стратегический чтец: «Стратегический чтец (опытный (С. К. Фоломкина), гибкий (О. Д. Кузьменко, Г. В. Рогова), идеальный (И. В. Усачёва) – чтец, «который (1) осознаёт и выбирает цель чтения в зависимости от искомой информации и характера читаемого текста; (2) подбирает, если необходимо, источники информации; (3) владеет приёмами, стратегиями чтения; (4) правильно подбирает их в соответствии с целью, проявляя читательскую гибкость» [6, с. 295]. Именно согласно этой модели оценка читательской грамотности в формате западных исследований происходит как оценка освоения стратегий чтения. Ведь стратегии – это часть нашего общего знания: они представляют собой знание о процессах понимания, именно эти процессы и подлежат оцениванию в формате PISA.

В российской образовательной практике сложилась другая модель. Российский школьник формируется прежде всего как квалифицированный читатель, т. е. как человек, «умеющий осмыслить сложную, возможно, противоречивую информацию, данную в тексте, уловить позицию автора, его мотив, намерения, цели – явные и скрывающиеся; человек, способный нравственно и духовно самосовершенствоваться, учиться на чужих примерах и задумываться над смыслом жизни; наконец это человек творческий (чтение и творчество – вещи взаимосвязанные)» [4, с. 58]. Получая литературное образование в школе, юный читатель учится:

- осознавать принципиальные отличия художественного текста от нехудожественного (учебного, научно-познавательного, публицистического);
- относиться к чтению художественного текста как творческому процессу, направленному на формирование «образа мира»;

- распознавать художественный текст как условную систему, видеть за ней автора-творца и вступать в диалогические отношения с ним;
- различать мнения/суждения и аргументы по поводу прочитанного, сопоставлять «свою» и «чужую» точки зрения на текст;
- адекватному пониманию художественного текста;
- основным стратегиям смыслового чтения текстов, художественных, научно-популярных, учебно-познавательных, учебных;
- различению процедур анализа и оценивания текста.

Соответственно этой модели и выстраивается оценка читательской грамотности, которая протекает в формате свободного письма. Именно поэтому наш предмет и не вкладывается в прокрустово ложе тестов.

Думается, что и западная, и российская модели имеют свои достоинства и недостатки. И замена одной на другую вряд ли целесообразна.

Если мы принимаем западный подход в оценке читательской грамотности, то вскоре мы вынуждены будем отказаться от сложившейся в российской образовательной практике системы литературного образования учащихся. А ведь именно в рамках последнего, как показывают социологические исследования, происходит приобщение учащихся к чтению. Не будем забывать, что у чтения как у духовной практики есть три последовательно возникшие миссии: формирование человека духовного, чтение для образования и чтение как работа с информацией. История свидетельствует: первая функция является ведущей во всех образовательных системах мира, она является определяющей для двух последующих. Неслучайно в исследованиях PISA-2009 читательская грамотность определяется следующим образом: «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности и участвовать в социальной жизни» [9]. В определении подчеркнуты слова, которых не было в PISA-2000: «engaging with written texts». Комментируя их, современный исследователь пишет: «Развитый читатель не только умеет читать, но и ценит чтение, активно использует его при решении самых разных задач. Поэтому цель обучения – культивировать и мастерство, и стремление к чтению. Речь идет о мотивации чтения, которая включает группу эмоциональных и поведенческих характеристик читателя, таких как интерес, удовольствие от чтения, ощущение свободы выбора круга чтения, разнообразные и частые практики чтения, включённость в социальные отношения, опосредствованные текстами» [8, с. 6]. Неслучайно в современных западных исследованиях, когда говорят о вовлеченности человека в процесс чтения, употребляют термин *edutainment*, который образовался как соединение двух слов *education* (образование) и *entertainment* (развлечение) и который характеризует образ жизни *homo legens* и его полезный досуг.

И коль мы стремимся освоить западный опыт, то осваивать его надо не только в рамках прагматического подхода к оцениванию читательской грамотности, но и через освоение технологий приобщения к чтению художественной литературы «слабых читателей». Мы почему-то стыдливо умалчиваем о том, что на Западе введён обязательный час дополнительной текстовой дея-

тельности для учащихся 10–11 лет, в образовательных учреждениях созданы условия для организации «свободного» чтения, в том числе и через постоянное пополнение современной литературой библиотек, подготовлены соответствующие специалисты (учитель чтения, методолог чтения), которые занимаются чтением школьников; государство выделяет существенные средства для поддержки семейного чтения, существует масса премий в области детской и подростковой литературы, которые в немалой степени стимулируют ее развитие и издание.

И читательская грамотность включает в себя не только умение поиска и анализа информации в тексте, его понимание и оценку, но и формирование суждения о тексте (рефлексивность). Но ведь суждение о тексте и формируется на уроках литературы, именно в процессе работы с художественным текстом и преодолевается прагматический подход к чтению, формируются навыки интерпретации, чтение как духовная практика приобретает личностный смысл. «Чрезвычайно существенно то, – пишет современный литературовед Л. Ю. Фуксон в книге со знаковым названием «Чтение», – что чтение (и художественное восприятие вообще) – это не «простое» переживание воображаемого, а понимающее, толкующее: ведь предмет его – вымысел» [7].

Из всего сказанного следует один совершенно очевидный вывод: российский и западный подходы к формированию и оцениванию читательской грамотности не должны противопоставляться, они должны соотноситься друг с другом по принципу взаимодополнения и взаимообогащения. Западная модель должна быть дополнена гуманитарной составляющей, так хорошо разработанной в российской модели. И тогда технологии формирования и оценивания читательской грамотности станут технологиями гуманитарными, а последние, как известно, «отвечают за субъективный фактор, претворяющий некоторое возможное будущее в реальность, гуманитарные технологии могут трактоваться как технологии производства, упаковки и внедрения смыслов» [2, с. 63].

Литература

1. *Беленькая Л. И.* Дети – читатели художественной литературы. – М., 2010.
2. *Бордовский Г. А.* Особенности развития современного педагогического образования // Педагогика. – 2010. – №5.
3. Итоговая аттестация выпускников начальной школы. Комплексная работа / В. Ю. Баранова, М. Ю. Демидова, Г. С. Ковалева и др. / Под ред. Г. С. Ковалевой. – М., 2011.
4. *Кабачек О. Л.* Чтение и творчество в контексте психологии развития // Чтение как увлечение / Сост. О. Л. Кабачек. – М., 2007.
5. *Ковалева Г. С.* Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»). – 2005. – №14.

6. Сметанникова Н. Н. Обзор методик обучения чтению (на материале английского языка) // Homo legens-3. Сб. статей. – М., 2006.

7. Фуксон Л. Ю. Чтение. Учебное пособие. – Кемерово, 2007 // <http://www.twirpx.com/file/371700/>

8. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению // http://www.centeroko.ru/public.htm#pisa_pub

9. PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science // <http://www.oecd.org>

Н. Н. Кубышина
(г. Барселона)

Виды этнонимов в «Слове о полку Игореве» и их значение

В «Слове о полку Игореве», небольшом по объёму произведении, часто встречаются разнообразные этнонимы – древнейшие термины, называющие народы и племена. Этнические понятия «Слова о полку Игореве», помимо ценных сведений об истории, географии, взаимоотношениях между народами, содержат богатую информацию о языке той эпохи, многое могут сказать о самом авторе, о его взглядах на мир и о его отношении к тому, что он описывает.

Нам близка позиция Московской этнолингвистической школы, которая под этнокультурной информацией в тексте художественного произведения понимает «информацию о мире, которая закреплена в символической форме, т. е. имеет лингвокультурную маркированность. Содержание этой информации определяется не столько объективным “фотографированием” действительности, сколько субъективно-наивным мировосприятием носителя традиции, имеющим этническую, социальную, культурную подоплёку» [1, с. 9]. Авторскому замыслу подчинён выбор тех или иных этнонимов, частотность их употребления и т. д., поэтому так важно знать, какие народы и племена упоминаются в «Слове о полку Игореве» и какова их роль в произведении.

Работа над этническими понятиями «Слова полку Игореве» в университетских междисциплинарных спецкурсах объединяет студентов, которые начинают заниматься исследовательской деятельностью, базирующейся на филологии, истории и этнографии. Целью предлагаемой нами работы является формирование у студентов навыков исследовательской деятельности в процессе получения и интерпретации этнокультурной информации, содержащейся в «Слове о полку Игореве».

Под исследовательской деятельностью современные психологи и методисты (Д. Б. Богоявленская, В. С. Мухина, А. С. Обухов и др.) понимают деятельность, направленную на изучение и решение творческих задач, чьё со-

держание заранее неизвестно. В этом творческом процессе преподаватель и студенты выступают как равноправные сотрудники, коллеги, объединённые исследовательской деятельностью, единой целью и стремящиеся к общим результатам. Тема и методика изучения этнических понятий в «Слове о полку Игореве» позволяют оформить результаты исследования не только в таких распространённых формах, как устные доклады, тезисы или статьи, но и в виде этнографических карт, таблиц, в написании словарных статей, представлении стендовых докладов и др.

Обычно психологи выделяют следующие основные этапы любой исследовательской деятельности: ориентировку, постановку проблемы, планирование, выбор средств и методов, сбор материала, анализ, рефлексия [2]. Велика роль проблемных вопросов, особенно на этапе ориентировки, на стадии пробуждения интереса к той или иной задаче. На этом этапе они могут быть сформулированы преподавателем, но необходимо стремиться, чтобы сами студенты, выступающие в роли исследователя, ставили тот или иной вопрос перед собой и определяли возможные способы его решения на разных этапах исследования. Рамки данной статьи не позволяют нам подробно рассмотреть работу над всеми видами этнонимов, поэтому мы остановимся лишь на некоторых из них и покажем основные этапы исследовательской работы.

Первое, на что следует обратить внимание студентов, это на обилие топонимов и этнонимов, расширяющих географические рамки описываемого в «Слове о полку Игореве» события. В тексте упоминаются три «земли»: земля Трояна (Причерноморье), земля Половецкая, земля Русская; Чёрное и Азовское моря; реки Волги, Рось, Сула, Днепр, Дон, Донец, Дунай, Западная Двина, Стугна, Немига; города Киев, Корсунь, Тмуторокань, Полоцк, Чернигов, Курск, Белгород. Мы легко можем себе представить этнографическую карту того времени, потому что в тексте «Слова о полку Игореве», помимо наиболее часто встречающихся этнонимов «русичи» и «половцы», называются многие другие народы и племена: готы, греки, латиняне, литовцы, ляхи, немцы и другие. Большинство из них упоминаются всего один раз, некоторые – два-три раза, а русичи и половцы – главные действующие лица – появляются многократно, в различных контекстах.

На одном из первых этапов исследовательской работы, на этапе сбора материала, необходимо найти все упоминаемые в тексте этнонимы, указать их происхождение, систематизировать и представить результаты работы в виде стендового доклада. Ниже мы приводим алфавитный список, в котором сначала даётся современное написание этнонима, затем в скобках приводится его древнерусское написание, а в конце сокращённо указывается происхождение народа или племени.

Список этнонимов:

авары (шеломы оварьскыя) (тюрк.)
были (съ былями) (тюрк.)
венецианцы, венецийцы (венедици) (лат.)
готы (готския красныя дѣвы) (герм.)

греки (греци) (лат.)
дремела (деремела) (слав.)
касоги (предъ пълкы касожьскими) (кавк.)
латиняне (подъ шеломы латинскими) (лат.)
литовцы (литва) (балт.)
ляхи (сулицы ляцкии) (слав.)
могуты (съ могуты) (тюрк.)
морава (моравы) (слав.)
немцы (немцы) (герм.)
ольберы (съ ольберы) (тюрк.)
половцы (половци) (тюрк.)
ревуги (съ ревугы) (тюрк.)
русичи (русици) (слав.)
татраны (съ татраны) (тюрк.)
топчаки (съ топчаки) (тюрк.)
толковины (поганыхъ тльковинъ) (тюрк.)
угры (угорский горы) (тюрк.)
хинова (хинова – хинови) (тюрк.)
шельбиры (съ шельбиры) (тюрк.)
ятвяги (ятвязи) (балт.)

Перед нами полный список, в который включены и наиболее спорные, по мнению этнографов, этнонимы, упоминаемые в «Слове о полку Игореве». Всего 24 этнонима:

- 16 народов: авары, венецианцы, готы, греки, дремела, касоги, латиняне, литовцы, ляхи, морава, немцы, половцы, русичи, угры, хинова, ятвяги;
- 8 племён черниговских тюрков: были, могуты, татраны, толковины, шельбиры;
- топчаки, ревуги, ольберы.

На следующем этапе работы проводится сравнительный анализ классификаций. В статье об этнонимах в «Энциклопедии «Слова о полку Игореве» называется приблизительное число этнонимов в тексте – около 20 [3, с. 266]. В комментариях к последнему по времени, новому изданию «Слова о полку Игореве» в стихотворном переводе Андрея Чернова, которое вышло в 2010 г. в Петербурге, перечисляется 21 этноним:

«15 народов: касоги, половцы, русичи, авары, венгры (угры), немцы, венецийцы (и шире – латиняне), греки, морава, хинова, готы, литовцы, ятвяги, дремела, ляхи;

6 племён (родов?) черниговских тюрков: могуты, татраны, шельбиры, топчаки, ревуги, ольберы» [4, с. 322].

Возникает необходимость объяснить, чем вызвано числовое различие в классификациях. Легко заметить, что в списке 2010 г. отсутствуют три этнонима: «были», «толковины», «латиняне». Последний этноним дан авторами в скобках, как более широкое название «венецийцев». Что же касается слов «были» и «толковины», то действительно, их трудно однозначно отне-

сти к этнонимам, так как существуют противоречивые мнения учёных об их этимологии.

Студенты должны исследовать историю вопроса, ознакомиться с основными гипотезами учёных, с данными, полученными другими студентами, работающими с материалами по истории и этнографии, сравнить переводы разных лет и, в зависимости от интерпретации литературного контекста, в котором появляются эти слова, решить, оставить ли их в списке этнонимов или исключить из него. Это задание помогает развить такие умения, как самостоятельный поиск информации, сопоставление различных точек зрения, выделение главного, умение аргументировать своё мнение. К тому же оно позволяет естественным образом перейти к следующему этапу работы, когда надо было определить критерии, позволяющие отнести этноним к тому или иному виду, и сформулировать проблемы, над которыми студенты будут работать в дальнейшем.

В результате сопоставления двух разных списков этнонимов был назван такой критерий, как степень этнографической ясности этнонимов. В древнерусском памятнике очень много слов, не поддающихся точной, однозначной идентификации, что позволило распределить этнонимы по степени их этнографической ясности, выделив этнонимы с ясной идентификацией («половцы», «русичи», «касоги») и этнонимы с проблематичной идентификацией, так называемые «спорные» этнонимы (например, уже упоминаемые нами «были» или «толковины»). Проблема была сформулирована следующим образом: можно ли отнести к этнонимам такие слова, как «толковины» и «были», и если нет, что они означают в контексте произведения? При выборе средств и методов исследования этого вопроса мы остановились на таком методическом приёме анализа, как сравнение различных переводов изучаемого этнографического понятия с неясной идентификацией.

Слово «толковины» появляются во сне Святослава: «Святъславъ мутень сонъ видѣ въ Киевѣ на горахъ. «Синочи съ вечера одѣвахуть мя, – рече – чрьною паполомоу на кровати тисовѣ; чрьпахуть ми синее вино съ трудомъ смѣшено, сыпахуть ми тѣщими тулы поганыхъ *тльковинъ* великий женчюгъ на лоно, и нѣгуютъ мя» [выделено нами – Н. К.]. Многие переводчики опускали это загадочное слово: «А Святослав тревожный сон видел в Киеве на горах. «Этой ночью с вечера одевали меня, – говорил, – черною паполомоу на кровати тисовой, черпали мне синее вино, с горем смешанное, осыпали меня крупным жемчугом из пустых колчанов поганых и утешали меня» [5, с. 379]. Мы видим, что определение «поганый» появляется в этом переводе в значении «язычники», заменяя собой слово «толковины». Как написано в исторических и географических комментариях к «Слову о полку Игореве» под редакцией В. П. Адриановой-Перетц, «слово „тльковинъ“ встречается и в „Повести временных лет“ под 907 г. в перечислении народностей, но значение его неясно» [6, с. 426].

Под «толковинами» подразумевали и переводчиков (от слова «толмач»), и вспомогательные войска, и ковуев, и тиверцев, и даже раковину (Н. М. Карамзин). В. А. Жуковский в своём поэтическом переводе «Слова о

полку Игореве» также перевёл «поганныхъ тльковинъ» как «нечистые раковины» [7, с. 114]. Известны переводы, например, А. Мещерского, где вместо «толковин» появляются «неверные язычники-толмачи». Н. Заболоцкий, вслед за К. Бальмонтом ограничился лишь определением «вражьи» [7, с.156, 181], сняв важное противопоставление в древнерусском тексте русских и половцев по религиозному признаку (христиане – язычники) и оставив лишь антитезу «свой» – «чужой», «друг» – «враг».

Можно предположить, что эпитет «поганные», по аналогии с многократно повторяющимся в тексте словосочетанием «поганный полочанин», характеризует одно из языческих племён, поэтому слово «толковины», вероятнее всего, является этнонимом. Подтверждение мы находим в трудах авторитетнейшего учёного в области тюркских заимствований в русском языке Н. А. Баскакова, который, перечисляя тюркские народы и племена, называет и толковин [8, с. 59].

Другой этноним с неясной этимологией – это слово «были», которое появляется в золотом слове Святослава, когда он со слезами укоряет Игоря и Всеволода за выступление «не по чести» против половцев и с гордостью вспоминает былую славу Ярослава: «...А уже не вижду власти сильного, и богатаго, и многовая брата моего Ярослава, съ черниговскими *былями*, съ могуты, и съ татраны, и съ шельбиры, и съ топчаки, и съ ревугы, и съ ольберы. Тии бо бес щитовъ, съ засапожники, кликомъ плъкы побѣждають, звонячи въ прадѣдную славу» [выделено нами – Н. К.].

При исследовании значения этого слова мы обратились к словарным статьям и комментариям. В словаре М. Фасмера указано, что слово «быля» («знатный», «сановник») заимствовано из древнетюркского *boila, buila* «благородный, знатный» [9, с. 259]. О. В. Творогов в своих комментариях к этому фрагменту пишет, что в нём «перечисляются, видимо, роды ковуев, кочевников тюркского происхождения, находившихся на службе у черниговских князей», и замечает, что подобные перечисления родов и орд половцев содержатся в Ипатьевской летописи» [10, комментарий 54].

Перед нами два противоположных мнения, но если мы обратимся к анализу контекста, то увидим следующее: автор противопоставляет Игоря, задумавшего в одиночку выступить против половцев, Ярославу, хорошо подготовившегося к походу и собравшему под своим началом храбрых ковуев, которые воевали без щитов, были вооружены только «засапожными» ножами, а врагов побеждали лишь кликом своим. В этом отрывке перечислено несколько племён, но первым в этом ряду названо племя «быля», возможно, потому что оно было наиболее знатным или многочисленным. Дальнейшее подтверждение этой гипотезы студенты будут искать в результатах работы студенческих групп, параллельно исследующих другие виды этнонимов, и прежде всего той группы, которая будет заниматься вопросом происхождения того или иного народа или племени. Так определился следующий вид этнонимов, по происхождению.

Автор «Слова о полку Игореве» называет этнонимы кавказского происхождения (1 этноним: касоги), балтийского (2 этнонима: литовцы, ятвяги),

германского (2 этнонима: готы, немцы), латинского (3 этнонима: венецианцы, греки, латиняне), славянского (4 этнонима: дремела, морава, ляхи, русичи), но чаще других на страницах «Слова» появляются этнонимы тюркского происхождения: всего их двенадцать (см. список этнонимов). С чем связано преобладание тюркской лексики? О чём оно говорит?

Работая с этимологическими словарями и знакомясь с литературой по данному вопросу, студенты узнают, что преобладание тюркской лексики наблюдается не только в этнонимах. Многие реки (Сула, Каяла), города (Тьмуторокань), растения (ковыль), воинская лексика (сабля), собственные имена (Кончак, Кобяк), а также многочисленная бытовая лексика (жемчуг, багряный) являются тюркскими заимствованиями [8, с. 59–68].

Обилие тюркизмов свидетельствует о взаимовлиянии культур двух народов – русского и кипчакского, живших в постоянном контакте в течение долгого времени. С их помощью изображено место действия – половецкая степь, названы главные противники русских воинов – половцы, которые характеризуются как «великие» и «железные» («...отъ желѣзныхъ великихъ плъковъ половецкихъ...»). Чем обусловлен выбор этих эпитетов?

Для ответа на этот вопрос студенты должны проконсультироваться с группой студентов-историков и студентов-географов и узнать, что половцы, степной народ тюркского происхождения, обладали отличным вооружением: у них были катапульты, самострелы и даже «греческий огонь». Половцы легко передвигались на своих быстрых конях вместе со своими семьями и юртами и являлись настоящими хозяевами степи, поэтому в тексте «Слова полку Игореве» им сопутствуют эпитеты «железные» и «великие». Половецкая земля в ту эпоху занимала огромную территорию: причерноморские степи между Дунаем и Волгой, крымские степи и берега Азовского моря. В подчинении половецкого хана Кончака, против которого пошёл сражаться князь Игорь, находились Волга, Поморие, Посулие, Сурож, Корсунь, Тмуторокань [4, с. 322].

Половцы были то опасными врагами русских, то их союзниками и друзьями. Князь Игорь бежал из плена при помощи половчанина Лавра (Овлура), а незадолго до трагического похода 1185 года против половецкого хана Кончака, воевал вместе с ним, своим другом и союзником, против русских князей в 1180 года. В этом, как указал Д. С. Лихачёв, кроется ещё одна причина поспешного и необдуманного выступления князя Игоря: доказать русским князьям, и прежде всего своему двоюродному брату Святославу, киевскому князю, свою преданность русским и готовность сражаться против бывшего союзника Кончака.

Нередко русские князья призывали в свои войска «диких» половецких ханов, чтобы вместе с ними бороться против русских же князей. Половцев, воевавших на стороне русских князей, называли ковуями. Особенно много ковуев было в полках Черниговских князей, так как Черниговское княжество граничило с половецкой землёй, поэтому вполне возможно, что в тексте «Слова о полку Игореве» упоминаются различные тюркские племена ковуев, когда великий князь Святослав, двоюродный брат князя Игоря, сокрушаясь

известием о поражении Игоря, вспоминает могущественного князя Ярослава с его черниговскими былями, татранами, шельбирами, топчаками, ольберами, ревугами.

Таким образом, исследование вопроса о преобладании тюркской лексики в «Слове о полку Игореве» помогает понять значение этнонимов с неясной идентификацией, а параллельная работа в группах над разными видами этнонимов позволяет студентам обмениваться полученными результатами и вместе решать возникающие научные проблемы.

Литература

1. *Березович Е. Л.* Язык и традиционная культура: Этнолингвистические исследования. – М., 2007.

2. *Обухов А. С.* Исследовательская позиция личности // http://www.researcher.ru/issledovaniya/psihologiya_issl_deyat/a_3qqwzz.html?xsl:print=1

3. *Шапошников В. Н.* Этнонимия «Слова» // Энциклопедия «Слова о полку Игореве». В 5 т. / Ред. кол.: Л. А. Дмитриев, Д. С. Лихачев, С. А. Семячко, О. В. Творогов (отв. ред.). – Т. 5. – СПб., 1995.

4. «Слово о полку Игореве» / Под ред. А. Чернова; стиховая запись, перевод, комментированный прозаический перевод и статьи А. Ю. Чернова; реконструкция древнерусского текста и примечания А. В. Дыбо. – СПб., 2010.

5. Летописные повести о походе князя Игоря (подготовка текста, перевод и комментарии О. В. Творогова) // Библиотека литературы Древней Руси / РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Поньрко. – Т. 4. XII век. – СПб., 1997.

6. Комментарий исторический и географический к «Слову о полку Игореве» / Сост. Д. С. Лихачев // Слово о полку Игореве. АН СССР / Под ред. В. П. Адриановой-Перетц. – М.; Л., 1950.

7. Слово о полку Игореве / Сост. и вст. слово Д. С. Лихачёва; комментарии Л. А. Дмитриева. – СПб., 2010.

8. *Баскаков Н. А.* «Слово о полку Игореве». Памятники литературы и искусства XI–XVII веков. – М., 1978.

9. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка / Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачёва; под ред. Б. А. Ларина. В 4 т. – 2-е изд. – Т. 1. – М., 1986.

10. Слово о полку Игореве. Текст: подготовка текста, перевод и комментарии О. В. Творогова: Электронные издания Института русской литературы РАН (Пушкинский дом), Собрание текстов // Библиотека Древней Руси. – Т. 4. – СПб., 1997.

<http://www.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4941>

Коммуникативные аспекты неадекватности понимания художественного текста школьниками

Цель данной статьи – обратить внимание на явление, всем знакомое, но не получившее, на наш взгляд, описания с типологической точки зрения. Мы обратились к проблеме неадекватности понимания художественного текста школьниками, чтобы обозначить типы и уровни непонимания, отталкиваясь от которых, как от работы над ошибками, можно выстраивать стратегии изучения литературных произведений в школе. Выбранный нами угол зрения заставляет нас сосредоточиться на коммуникативных аспектах данной проблемы. Если мы рассматриваем процесс взаимодействия ученика с текстом как литературную коммуникацию, которая характеризуется пространственной и временной отдалённостью адресата от автора, то уместно поставить вопрос о критериях эффективности данной коммуникации. Можно назвать такие критерии:

- адекватное восприятие художественной информации, содержащейся в тексте;
- наращивание информации в процессе восприятия и интерпретации текста за счёт актуализации смыслов, содержащихся в нём.

Смыслы невозможно передать, их можно актуализировать. Актуализация происходит исключительно в диалоговом режиме. О диалоге написано очень много, но есть одно условие продуктивного диалога: «инаковость» сознаний, вступающих в диалог обязательна. «Инаковость» – это выражение, принадлежащее Г.-Г. Гадамеру: от настоящего читателя требуется готовность «помнить о собственной предвзятости, дабы текст проявился во всей его инаковости». Как уловить эту «инаковость»? Адекватно воспринимая содержащуюся в тексте художественную информацию, наличие обратной связи, определяющей двусторонний характер коммуникации.

Рассматривая неадекватность понимания через призму коммуникативной проблематики, мы оцениваем данное явление как фактор, препятствующий диалогу читателя с текстом, так как в основе этой неадекватности лежит неумение считывать художественную информацию.

Речь не идёт о навязывании согласованной, «единственно правильной» точки зрения. Мы не говорим о том, что предложенный автором взгляд на мир должен быть принят читателем. Кстати, в этом случае диалога тоже не получится, так как будет утрачена «инаковость» читателя. Не принят, но воспринят.

В своё время в рамках структурализма изучение типологии непонимания текста было предпринято Ю. И. Левиным [5], который определил суть этого феномена: «Любой словесный текст рассматривается как носитель некой многослойной структуры; при восприятии текста эта структура ото-

бражается в сознании воспринимающего; неадекватное отображение тех или иных её элементов и представляет собой непонимание текста» [5, с. 581].

Можно выделить несколько причин, побудивших нас заняться данной проблемой. Возникает ощущение, что школьники сегодня испытывают возрастающие трудности, связанные с пониманием языка художественной литературы, в особенности языка поэтического. Вторая причина связана с проникновением в школьную практику стратегии понимания текста, исходящей из возможности существования одновременно множества интерпретационных вариантов, стратегии, не нацеленной на поиски смыслов в художественном тексте. Текст превращается в пространство обсуждения и противостояния читательских мнений, в повод для риторических упражнений. На смену аналитическим процедурам, нацеленным на расшифровку той информации, которую объективно он содержит, приходят процедуры риторические и психологические, такие как создание синквейнов, ассоциативных рядов и т. п. Эти приёмы хороши как дополняющие серьёзную аналитическую работу, но не заменяющие её.

Чтобы исследовать типологию непонимания текста, необходимо обозначить виды художественной информации, содержащейся в нём. Психолог И. Р. Гальперин выделяет фактуальную, подтекстовую и концептуальную [3]. Эти уровни определяют подходы Г. Г. Граник к проблеме понимания текста [4].

Осмысление эмпирического материала, который мы черпали из письменных работ учащихся и студентов, их устных ответов, свидетельствовало о продуктивности выделения локального и глобального уровней непонимания художественного текста. Локальный уровень касается непонимания небольшого сегмента текста, которое может проистекать из чисто языковых факторов, а также носить референциальный, контекстный и интенциональный характер. Так, ошибка непонимания, зафиксированная в данном ученическом высказывании, связанная с неразличением значений слов «ложе» и «ложа», носит локальный характер: «Пьер Безухов не нашёл себя ни на семейном, ни на масонском ложе». Количество анекдотичных примеров, проистекающих из чисто языковых факторов, можно умножать многократно, именно они составляют основной массив ошибок, которые мы фиксируем. Сюда же может быть отнесено ошибочное членение текста, как правило, поэтического, приводящее к прямой смысловой ошибке («Сижу за решёткой / в темнице сырой вскормлённый в неволе орёл молодой...»).

Однако исследуя локальный уровень непонимания, важно осознавать, что в художественном тексте локальный и глобальный уровни непонимания тесно между собой связаны. Обратимся к суждениям учеников о двух классических текстах: «Стихотворение А. С. Пушкина «В Сибирь» обращено к шахтёрам, которые находятся “во глубине сибирских руд”»; «Стихотворение А. Ахматовой «Сжала руки под тёмной вуалью...» о том, что лирическая героиня напоила вином своего возлюбленного и горько переживала разлуку с ним». В первом случае причиной ошибки послужило незнание культурно-исторического контекста, а во втором – неумение расшифровать метафору

«...я терпкой печалью / Напоила его допьяна». В итоге непонимание на локальном уровне обернулось глобальным непониманием произведений в целом. Последний случай таит в себе наибольшие опасности для художественной коммуникации. Его можно обозначить как референциальное непонимание, оно связано с неспособностью осмыслить не прямое значение метафоры. Референтом метафорического образа не может быть непосредственно вещь, предмет, явление. Так как метафоричность является общим свойством языка художественных произведений, то неумение видеть метафору в тексте свидетельствует о неспособности понимать язык искусства.

Приведённая выше ошибка в понимании пушкинского стихотворения носит контекстный характер. Источниками контекстных ошибок наряду с незнанием историко-культурных реалий может быть незнание биографического и литературного контекстов. В этом же ряду следует рассматривать ошибки, связанные с литературной цитацией. Приведём примеры. В знаменитых ахматовских строчках не прочитывается аллюзия на некрасовские тексты: «Кому и когда говорила, / Зачем от людей не таю, / Что каторга сына сгноила, / Что Музу засекли мою». В словах Павла Петровича Кирсанова не замечается несколько изменённая грибоедовская строчка «Дай вам Бог здоровья и генеральский чин». При этом учащиеся, как правило, знакомы с цитируемым произведением, а ошибка связана с тем, что данный фрагмент не воспринимается как цитата.

Об интенциональных ошибках на локальном уровне мы говорим в тех случаях, когда читатель не понимает иронию, игру слов и прочие не прямые высказывания, обращаясь к которым автор надеется на адекватную реакцию. Мы сегодня всё чаще сталкиваемся с ситуацией, когда читатель не реагирует на иронический подтекст, не видит ничего смешного, например, в гоголевской фразе «магазин с картузами, фуражками и надписью: "Иностранец Василий Фёдоров"».

Мы привели наиболее характерные примеры ошибок, проявляющихся на локальном уровне. Применительно к данному сегменту нам представляется правомерным использование таких выражений, как «неправильное понимание» или «ошибки понимания». В данных случаях речь не идёт о попытке расшифровать авторскую интенцию, так как средства её передачи (метафора, ирония, перифраза, игра слов, цитата и др.) не отражаются в сознании читателя как таковые. Художественная информация, связанная с ними, может быть обнаружена на уровне подтекста, однако попытки выйти на этот уровень даже не предпринимаются.

О неадекватности отражения элемента текста в сознании читателя можно говорить в тех случаях, когда игнорируются или неточно отображаются подтекстовая и концептуальная составляющие информационного поля произведения. Так, суждение ученика («Рассказ И. Бунина называется «Холодная осень», так как в нём писатель изображает это время года») свидетельствует о недопонимании, вызванном неполным и неточным отражением подтекстовой информации, на которую указывает название рассказа, что ведёт к невозможности целостно отразить и «образ мира, в слове явленный» (Б. Л. Пастернак).

Рассмотрим примеры неадекватного понимания, проявляющиеся на глобальном уровне смысловой структуры текста. Если говорить о повествовательных текстах, то следует выделить недостаточно глубокое понимание психологической или идейной наполненности образа персонажа, мотивов поведения, осмысления связей между персонажами. В приведённом ниже фрагменте сочинения делается попытка объяснить один из самых неоднозначных образов в русской литературе XIX века: «Мне кажется, что писатель слишком критичен по отношению к своему герою. Ведь во всех передрыгах жизни Флягина виновны, по сути, сами пострадавшие от него герои. Татарский князь, например, бился с Флягиным на хлестании друг друга плётками, потому что не хотел отдавать ему кобылу. Грушенька сама спровоцировала своё самоубийство». Стремление читателя оправдать героя, который сам считает себя великим грешником, и защитить его от автора, свидетельствует о поверхностном понимании концепции произведения. На это же указывает и неспособность увидеть сопоставления и противопоставления персонажей. Так, в читательском сознании часто не отражаются параллельные связи в системе образов. Павел Петрович Кирсанов и Евгений Базаров, Лука и Сатин, Печорин и Грушницкий рассматриваются исключительно в режиме противопоставления, а моменты, сближающие их, часто игнорируются. К этой же группе мы можем отнести и неадекватность понимания существенных для смысловой структуры текста тем, мотивов, топосов (см. приведённое выше суждение ученика о рассказе И. Бунина «Холодная осень»).

Говоря о глобальном уровне непонимания текста, особо следует выделить аспект, связанный с наивно-реалистическим восприятием, игнорирующим условность искусства. Обратимся к фрагменту урока в 8 классе.

Учитель: Изменился ли Мцыри после трёх дней, проведённых на воле?

Ученик: Да. В худшую сторону. Он стал агрессивнее. Его агрессивность проявилась ещё во время побега. Зачем он напал на барса? Барс лежал, грыз кость, хищных животных в этот момент вообще трогать нельзя.

Причина этой ошибки кроется в неразличении жизненной и художественной реальностей. Жизненная реальность не требует для своего восприятия никаких условий. Художественная реальность воспринимается через призму читательского опыта. Нельзя требовать от персонажей ответственности за совершённые поступки и относиться к ним как к реально существующим личностям, это будет нарушением негласной конвенции, определяющей условия восприятия художественного текста читателем. Наивно-реалистическое видение объективно существует, его нельзя игнорировать на этапе первичного восприятия, но сегодня наблюдается опасная тенденция, связанная с его превращением в методологию анализа текста. Наиболее отчётливо эта тенденция выражается в популярности таких форм уроков, как урок-расследование, урок-диалог с героем, урок-суд и т. п., приёмов, провоцирующих фамиллярное отношение к литературному персонажу. Сложность данной проблемы заключается в том, что двойственность восприятия художественной реальности

неизбежна, на это указывал В. Ф. Асмус: «Первое условие, которое необходимо для того, чтобы чтение протекало как чтение именно художественного произведения, состоит в особой установке ума читателя, действующей во все время чтения. В силу этой установки читатель относится к читаемому или к «видимому» посредством чтения не как к сплошному вымыслу или небылице, а как к своеобразной действительности. Второе условие чтения вещи как вещи художественной может показаться противоположным первому. Чтобы читать произведение как произведение искусства, читатель должен во всё время чтения сознавать, что показанный автором посредством искусства кусок жизни не есть всё же непосредственная жизнь, а только её образ» [1, с. 56].

Непониманием правил соответствия между художественным текстом и действительностью приводит к различным аспектам неадекватного восприятия вплоть до полного отторжения текстов, их абсолютного непонимания (символисты, футуристы, «обэриуты» и др.).

В особую группу следует выделить ошибки, возникающие за счёт «достройки» текста чуждым ему культурно-историческим материалом. Часто такая достройка противоречит жанру и в любом случае приводит к разрушению целостности произведения. Вот результаты такой «достройки» баллады В. А. Жуковского «Замок на берегу моря»:

Теперь не увидишь её никогда...
Жестока порою бывает судьба!
Ей фея подарок преподнесла.
Play station с экраном волшебным к тому.
Не спит и не ест их прекрасная дочь.
Сидит и играет, будь день или ночь.
Не помнит подруг, ни мать, ни отца.
Ни замка на бреге лазурного моря.
О ужас! Не видно недугу конца...

Заполнение смысловой «скважины» в тексте баллады привело к тому, что были устранены такие признаки этого жанра, как прерывистость сюжета, недосказанность, загадочность. Приблизила ли нас подобная «достройка» к пониманию смысла произведения? Вряд ли. Искусственное осовременивание литературного произведения ничего общего с пониманием не имеет. В этом смысле можно вспомнить, как А. А. Ахматова работала над балладой «Сероглазый король». В окончательном варианте финал: «Дочку свою я сейчас разбужу, / В серые глазки её погляжу, / А за окном шелестят тополя, / Нет на земле твоего короля». В черновиках: «И покажу ей на башне дворца / Траурный флаг по кончине отца».

Чрезвычайно важную роль в аспекте рассматриваемой нами проблемы играет выделение типов неадекватного понимания, связанных с неспособностью осмыслить коммуникативное задание текста, посмотреть на него как на «событие рассказывания» (М. М. Бахтин). Достаточно часто встречается неспособность соотнести текст с субъектом речи. На вопрос учителя, кому при-

надлежит первая фраза романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» («Я ехал на перекладных из Тифлиса...»), мы часто получаем неправильные ответы: Печорину, автору, Максиму Максимычу. Между тем речевая манера путешествующего офицера отличается от речевой манеры и Печорина, и Максима Максимыча, а авторская позиция всегда богаче позиции повествователя. Вот ошибка этого же типа из школьного сочинения: «Гоголь пишет, что “всё сделаешь и всё прошибёшь на свете копейкой”».

Сказовая стилизованная речь часто воспринимается как авторская. Точка зрения, принадлежащая рассказчику, тоже воспринимается как авторская: «В рассказе М. Зощенко “Монтёр” утверждается, что все люди равны. Тенор и монтёр “представляют собой одинаковую ценность”».

Игнорирование жанра практически всегда ведёт к неадекватному пониманию текста, так как жанры являются важнейшими регуляторами художественной коммуникации. В качестве примеров можно привести, например, попытку анализировать «Николину сумку» А. М. Ремизова, не учитывая сказочную жанровую традицию (задание для 9 класса регионального этапа Всероссийской олимпиады по литературе 2011–2012 гг.). Предложенную типологию нельзя считать полной, здесь нет ошибок в понимании сюжета, я стремилась обозначить наиболее частотные варианты, связанные с проблемами изучения литературы.

Исследование проблемы неадекватности понимания художественного текста школьниками позволило обозначить те направления изучения литературных произведений в школе, которые способствуют её решению. Это коммуникативная стратегия изучения, позволяющая сконцентрировать внимание на понимании локальных и глобальных коммуникативных заданий текста. Можно выделить группу ориентиров, которые носят конкретный характер: образ читателя, публики, воссозданный в произведении; заглавия, подзаголовки, эпиграфы, посвящения, авторские предисловия, послесловия, примечания; жанровые обозначения. Кроме того, в тексте присутствуют речевые формулы, указывающие на стремление автора поддержать контакт с адресатом (обращения, вопросительные и побудительные предложения, прогнозирование читательской реакции и т. п.).

Сложнее работать с ориентирами, выделение которых представляет сложности для учеников. Читатель-старшеклассник самостоятельно на них практически не реагирует или реагирует слабо. К ориентирам такого типа следует отнести цитаты без атрибуции, реминисценции, аллюзии, твёрдые жанровые формы стиха и т. п. Например, часто не «прочитывается» авторская ирония. Недостаточно подготовленный читатель не замечает этих «указателей» в тексте.

Наконец, следует выделить факторы, внеположенные тексту, но соотносённые с его адресацией. Это высказанные в статьях, письмах, дневниках представления о читателе самого автора, созданные писателями классификации читателей, автоинтерпретации. Особую группу составляют произведения талантливых читателей разных эпох.

Художественное высказывание всеми своими сущностными моментами предполагает ту или иную коммуникативную позицию адресата. Текстом с помощью определённых ориентиров проектируется определённый тип воспринимающего сознания.

Литература

1. *Асмус В. Ф.* Вопросы теории и истории эстетики. – М., 1968.
2. *Гадамер Г.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М., 1988.
3. *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М., 2009.
4. *Граник Г. Г., Шаповал С. А., Концевая Л. А., Бондаренко С. М.* Учимся понимать художественный текст. Задачник-практикум. 8–11 классы. – М., 2003.
5. *Левин Ю. И.* О типологии непонимания текста // Избранные труды. Поэтика. Семиотика. – М., 1998.

Н. А. Попова
(г. Москва)

Публичная рефлексия художественного текста как фактор совершенствования профессиональных компетенций учителя-словесника

Умения выступать публично и писать рецензию на заданный текст являются необходимыми составляющими учебных компетенций, формируемых на уроках словесности. Однако, как показывает опыт работы на курсах повышения квалификации, сами педагоги не вполне владеют как устными, так и письменными навыками публичной рефлексии.

Причины этого во многом обусловлены несовершенством профессиональной подготовки учителя, которая не предусматривает частых развёрнутых публичных выступлений и систематического написания творческих работ. Защищённый диплом надолго становится последним самостоятельным актом письменной речевой деятельности педагога. Если же после окончания вуза проходит несколько лет, то учитель, легко исправляющий на уроках речевые ошибки учащихся, сам оказывается не в состоянии успешно выступить перед коллегами или написать творческую работу.

С этим связано несколько основных проблем. Так, предлагая учителям читать для эстетического удовольствия художественную литературу, не входящую в школьную программу, преподаватель курсов повышения квалификации нередко наблюдает реакцию недоумения, отторжения, непонимания.

Другая сложность заключается в недостаточной способности слушателей курсов ПК сжато сформулировать и чётко излагать мысль, удерживать в памяти и адекватно воспроизводить суть исходного высказывания, говорить строго на заданную тему, не сбиваясь на посторонние рассуждения и отвлечённые примеры.

Ещё одно затруднение касается оценки прежде не знакомого текста: учителя нередко обсуждают не художественное своеобразие произведения, а характер и поступки персонажей, при этом переводя дискуссию из профессиональной в бытовую плоскость и подменяя литературоведческий анализ сугубо субъективным оцениванием.

Наконец, при написании рецензий педагоги часто не могут проанализировать замысел и концепцию автора и их последовательное воплощение в художественном тексте; оценивают лишь внешний план, событийную сторону произведения, рассматривая его не как феномен культуры и явление литературы, но исключительно как предмет преподавания в школе.

В качестве примера приведём типичный образец учительской рецензии, отмеченной описанными недостатками.

Ироническая повесть Геннадия Прашкевича «Упячка-25» – о художнике из народа, который с помощью Галины Борисовны превратился в значительного художника. Главный герой странный, на грани гениальности помешательства. Его главное преимущество – он не боится, у него нет социальных страхов. Возможно, это чувствует Первый секретарь, влюбившись в коровью лепёшку на картоне. Дальше в судьбе героя появляется Галина Борисовна, сумевшая зацепиться за его успех и сделавшая себе карьеру на его раскрутке. Но кто кому оказался полезнее – большой вопрос. Наступила перестройка. И получилось так, что странный, ненормальный художник оказался самым нормальным в дезориентированной стране. Он внутренне честен, в отличие от нормального человека, прозаика С.

Как видим, указанные ошибки вполне очевидны. Анализируя фантастическую повесть современного прозаика [1], сатирически повествующую о судьбе художника в тоталитарном государстве, опытный учитель сбивается на механический пересказ и подменяет разбор текста констатацией событий. Выявление авторской позиции подменяется формальным описанием перипетии сюжета, причём делается это столь неумело, что не читавший повесть человек вовсе не сможет понять её содержания. Заметны и явные логические нестыковки и стилистические недочёты рецензии.

Всё это вызывает явную неловкость и приводит к неутешительному выводу: как только грамотный и опытный учитель оказывается в позиции обучающегося, он забывает многое из того, что входит в его профессиональные умения и компетенции, и начинает совершать ученические ошибки. Возникают вопросы: как устранить описанное противоречие? как справляться с указанными затруднениями?

Прежде чем рассказать об успешном опыте публичной рефлексии как факторе совершенствования профессиональной компетенции учителя-словесника, необходимо сформулировать само понятие. Согласно толковому словарю, в наиболее общем виде *рефлексия* – это обращение человека на самого себя, на свое знание или собственное состояние; размышление о себе, склонность анализировать собственные переживания. Педагогическая рефлексия предполагает самонаблюдение, самоанализ и самокоррекцию; пристальное внимание учителя к своей речи, размышление над собственным поведением и систематическую работу по преодолению недостатков [2, с. 11]. В процессе рефлексии выделяют три этапа: анализ прошлого, осмысление настоящего и проекцию будущего.

Опираясь на данные определение и алгоритм рефлексии, опишем её публичное осуществление учителями-словесниками в сфере анализа художественного текста и представим полученные результаты.

В 2011/12 учебном году учителям литературы нескольких общеобразовательных школ г. Москвы была предложена новая форма профессиональной работы – участие в составе учительского жюри премии Ивана Петровича Белкина, которая вручается за лучшую повесть года, написанную на русском языке. Цель, которую мы ставили перед собой, привлекая педагогов к этой работе, была обусловлена желанием включить учителей-словесников в жизнь литературного сообщества, сократив разрыв между современным писателем и практикующим педагогом. Кроме того, мы хотели непосредственно побудить учителей к чтению книг современных авторов. Официальный статус специальной номинации в премии И. П. Белкина дал учителям осознание, что они участвуют в социально ответственном и культурно значимом процессе, а не исполняют формальные обязанности и слабо осознаваемые требования.

Публичная рефлексия художественных текстов проходила в несколько этапов. Сначала учителя читали произведения современных авторов, самостоятельно их обдумывали и оценивали; потом писали рецензии. Затем состоялось публичное обсуждение произведений и был проведён трёхчасовой диспут, на котором учителя отстаивали свои предпочтения и выбор лауреата. После этого каждый педагог принимал самостоятельное решение и голосовал за выбранную им повесть. Итогом проведенной работы стало участие учительской делегации в официальной церемонии вручения премии, которая прошла в Овальном зале Библиотеки иностранной литературы имени Рудомино.

Спустя несколько недель в литературном салоне «На Самотёке» (при МГПУ) состоялся вечер, на котором московские учителя и их ученики встречались с лауреатами, учредителями премии, литературным жюри, возглавляемым известным писателем Л. А. Юзефовичем. Учителя открыто обсуждали прочитанные произведения, задавали вопросы авторам, курировали выступления своих учеников. Приз, вручённый победителю премии «Учительский Белкин», был изготовлен известным художником-кукольником Ольгой Андриановой. Лауреатом премии стала доктор исторических наук, донецкий пи-

сатель Елена Стяжкина, которая получила приз за повесть «Все так», опубликованную в журнале «Знамя» [3].

Публичная рефлексия художественного текста проходила в течение двух месяцев. За этапом самостоятельной рефлексии последовало участие педагогов в открытых дискуссиях: сначала на занятиях, проводимых в рамках курсов ПК, затем – в писательской среде, на радио и ТВ. Таким образом, мы проследили, как совершенствовались навыки публичной рефлексии: от стесняющегося своего мнения педагога, с трудом оценивающего незнакомый ему текст, – до уверенного в своих способностях словесника, умело дающего интервью средствам массовой информации.

В 2013 году данная работа была продолжена. В публичной рефлексии художественного текста приняли участие 38 педагогов. Лауреатом премии «Учительский Белкин» стал писатель из Иваново Эдуард Веркин с военной повестью «Облачный полк» [4], ранее получившей главную национальную детскую премию страны по литературе «Книгуру», которая присуждается открытым голосованием подростков в Интернете. Глубоко символично, что лучшей повестью года учителя выбрали книгу, отмеченную ранее их учениками... Церемония вручения премии проходила в Литературном музее им. А. С. Пушкина на Пречистенке, где выступали учителя г. Москвы.

Подводя итог проделанной работе, констатируем высокую активность учителей-словесников, их личностную вовлечённость в современный литературный процесс, совершенствование профессиональных педагогических компетенций, навыков публичной дискуссии и создания письменных творческих работ. Необходимо также отметить психологические «дивиденды», полученные учителями в ходе проделанной работы: понимание необходимости и значимости единения с писательским сообществом, повышение собственной самооценки, осознание социокультурной значимости своей работы, расширение профессионального кругозора и сферы творческих контактов в среде литераторов, журналистов, литературоведов, литературных критиков. Немаловажную роль для учителя при новой системе оплаты труда играло также получение документов, свидетельствующих о работе в составе учительского жюри.

Участие учителей-словесников в премиальном процессе имело широкий общественный резонанс. Информация о проекте была опубликована в газетах «Ведомости», «Культура», «Известия», «Российская газета», в журналах «Вопросы литературы» и «Знамя». На радио «Россия», «Радио Свобода», «Эхо Москвы» прошли тематические передачи, посвящённые работе учителей. Была снята телепередача о встрече педагогов и их учеников с писателями. Ведущие литературные журналы предложили свои страницы для публикации учительских рецензий.

Однако главным итогом стало заметное повышение мотивации учителей-словесников в освоении современного литературного пространства и внедрении приобретаемого опыта в практику школьного преподавания. Педагоги выразили желание продолжить участие в работе учительского жюри, а также создать городской читательский клуб для учителей литературы, на заседаниях которого ежемесячно осуществляется публичная рефлексия худо-

жественного текста. Всё это, несомненно, свидетельствует о выраженной заинтересованности учителей предложенными формами работы с литературным произведением и её высокой методической значимости.

Литература

1. *Прашкевич Г.* Упячка-25 // <http://magazines.russ.ru/znamia/2012/pr2.html>
2. *Щербинина Ю. В.* Речевая защита: Учимся управлять агрессией. – М., 2012.
3. *Стяжкина Е. В.* Все так. – М., 2012.
4. *Веркин Э.* Облачный полк. – М., 2012.

Т. Л. Шишигина
(г. Вологда)

Пути изучения современного святочного рассказа («Юркино Рождество» Н. Ключарёвой)

В последние годы необычайно велик читательский интерес к современной рождественской прозе. Очень точно определила специфику святочного (рождественского) рассказа XXI века С. В. Василенко: «...соединение традиционной формы святочного рассказа и современного до озноба содержания» [1, с. 4]. Именно эта особенность даёт необычный эффект читательского восприятия, что должно быть учтено в выборе пути анализа текстов, как правило, новых и неожиданных для учащихся.

Нам представляется продуктивным при изучении современного святочного рассказа использование таких стратегий чтения, как чтение с остановками и антиципация (предвосхищение). С помощью антиципации учащиеся «домысливают» продолжение рассказа, что рождает дополнительный интерес к дальнейшему ходу событий, создаёт определённую интригу в постижении смысла произведения. Чтение с остановками помогает учащимся выделить основные слагаемые текста, увидеть логику развития сюжета и эмоционально откликнуться на изображённые события.

Одним из произведений современной рождественской прозы, которое может стать предметом рассмотрения на школьном уроке или занятии элективного курса, является рассказ Натальи Ключарёвой «Юркино Рождество». В основе его сюжета лежит повествование о мальчике, родители которого постепенно спиваются и не обращают внимания на сына. Но у Юрки есть характер, который помогает ему выживать, несмотря на «свинцовые мерзости жизни». Произведение Н. Ключарёвой, на наш взгляд, будет интересно современным старшеклассникам: в нём есть сильная личность, способная противостоять обстоятельствам; безусловно, актуальны для многих школьников изо-

браженные проблемы; сюжетная интрига сохраняется до финала, который удивляет своей неожиданностью.

Произведение Н. Ключарёвой получило признание в литературном конкурсе «Святочный рассказ», проведённом в 2009 году Издательским домом «Русь – Олимп» и Союзом российских писателей. По мнению организаторов, результат конкурса, в котором участвовали как известные, так и начинающие писатели, превзошёл ожидания. Двадцать лучших рассказов вошли в сборник «Святочные рассказы. XXI век». Победителем же конкурса стала Наталья Ключарёва и её произведение «Юркино Рождество». Т. Г. Кучина отмечает, что в рассказе-победителе присутствует «сбалансированное соотношение функционально нагруженных и автономных деталей (которые необходимы для вещной полноты картины); контурность характеров компенсируется узнаваемостью ситуаций, и при этом из набора предсказуемых микроэпизодов рождается в конечном итоге оригинальный сюжет, в котором не тривиальным образом трактуется тема добра и зла» [3, с. 27].

Обсуждение рассказа Н. Ключарёвой в школе может вестись по традиционной модели беседы, как сопоставительный анализ классических святочных рассказов с современным произведением, в форме дискуссии по основной проблематике или основываться на современных стратегиях чтения – учитель выберет методику сам в зависимости от особенностей класса и собственного представления о подобном уроке. Мы предлагаем в данном случае использовать стратегию антиципации, реализуя её с помощью приёма прогнозированного чтения [4], так как выбор модели изучения диктуется поэтикой произведения.

Методика «прогнозированного чтения» требует построения урока по определённой схеме. Так, на **вводном этапе** необходимо обозначить основные слагаемые жанра рождественского рассказа: время действия – накануне или во время Рождества; мотив ожидания чуда; в центре повествования образ ребёнка; предполагаемый счастливый финал; воспитательная роль, утверждение христианской добродетели и др.

Основная цель начальных этапов урока – актуализация жанровых ожиданий читателей, которые были сформированы у школьников в процессе чтения святочной прозы в младших классах. Отметим сразу, что современный рождественский рассказ переосмысливает многие традиционные каноны, рождая эффект «эстетического последействия» (Л. С. Выготский).

Следующим этапом урока станет **чтение и анализ текста** (реализация приёма прогнозированного чтения). Важным условием эффективности подобного изучения является то, что текст учащиеся знать не должны, впервые он читается в классе.

Данный этап состоит из нескольких учебных ситуаций:

- Чтение произведения учителем до определённого сюжетного момента (в данном рассказе – Юрка в Рождество не пускает родителей в квартиру, меняя замки).

В начале рассказа мы видим Юрку маленьким мальчиком («Когда это началось, он ходил в 1 класс»). Э т о – процесс деградации его родителей:

«Поначалу Кривовы своей болезни стеснялись и пили исключительно вдвоём, запершись в прокуренной квартире». Но затем тётя Алена, «превратившаяся в Кривиху, побито улыбаясь, побиралась у дверей гастронома... А Кривой-батьа спал в подъезде, свесившись со ступенек».

Интересно (в связи с приёмом прогнозированного чтения особенно) то, что в рассказе намечен прогноз судьбы Юрки – это судьба многих современных реальных детей, которые не нужны родителям. В рассказе он звучит жёстко и реалистично – как приговор: «Соседки подкармливали Юрку, заранее жалея завтрашнего детдомовца или колониста. Такие истории всегда оканчивались одинаково».

Одним из доминантных уровней анализа рассказа, исходя из жанра и заглавия произведения, является пространственно-временной. Заметим, что в произведении художественное время дискретно, и к рождественским дням автор обращается трижды.

Завязка основного конфликта происходит в католическое Рождество, в первый день зимних каникул уже пятиклассника Юрки Кривова, когда в магазине («Он пришёл за хлебом, а они – за бутылкой к празднику») в витрине за стеклом он увидел маленькую искусственную ёлку и «задохнулся от сокрушительного чувства».

В связи с этим эпизодом вспомним с учащимися персонажа из рассказа Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на ёлке», который так же, как затем и герой Н. Ключарёвой, ошеломлённо стоял перед красивыми витринами в рождественский сочельник, с надеждой открывал двери в красивый и незнакомый мир, но никому оказался не нужен.

Кульминация рассказа Н. Ключаревой происходит в Рождественский сочельник, когда пьяные родители, «не просыхавшие с католического Рождества», не пустили Юрку домой, и он рождественскую ночь провёл вне родного дома: «Никто никогда не узнал, где провёл эту ночь, бывшую, как всегда на Рождество, звёздной и морозной, молчаливый пятиклассник Юрка Кривов в демисезонном пальто с оторванными пуговицами».

Будет ещё одно Рождество – в финале, неожиданное, чудесное, как и свойственно святочному рассказу. Но со школьниками мы читаем до того момента, когда рождественским утром Юрка возвращается домой: «Наутро Кривиха, сотрясаемая крупной дрожью, дежурила у подъезда, спрашивая всех входивших и выходивших, не знают ли они, куда подевался её Юрка, и по привычке стреляя мелочь. Потом на крыльцо осторожно выступил Кривой-батьа, и они, трогательно поддерживая друг друга на скользкой тропинке, отправились в соседний двор, к родственникам-алкоголикам, у которых надеялись если не найти сына, то хотя бы похмелиться. Чуть позже появился и Юрка. Он отпер дверь своим ключом, швырнул в угол пальто и шапку». А к вечеру Юрка поменял замки в квартире и «заперся на все обороты».

• Обсуждение-прогноз о том, как могут сложиться события дальше. Откроет ли Юрка свой дом-крепость? Изменит ли персонажей Рождество?

Проведённые обсуждения показывают, что читательские прогнозы, как правило, не сбываются. Несмотря на узнаваемость и правдивость социальных

противоречий, описанных в рассказе, художественная реальность оказывается более непредсказуемой, жесткой и неожиданной.

- Чтение учителем произведения до финала.

Юрка не пускает родителей в дом ни в Рождество, ни после него. Мотивацию его поступка находим позже, когда 16-летний Юрка сам расскажет своему приятелю, свидетелю событий, о том дне, который изменил его жизнь. Приём ретроспекции помогает сохранить интригу, с одной стороны, а с другой – позволяет читателю сформировать собственное отношение к поступку Юрки, который шокирует не только читателей, но и персонажей рассказа.

На этом этапе обсуждения важно обратиться к анализу персонажного уровня текста произведения, к приёмам создания центрального образа в системе персонажей – образа Юрки.

Окружающие не понимают и не принимают поступка мальчика, надеются на то, что он не выдержит, пустит родителей обратно. И чем дольше не происходит «воссоединения» семьи, тем меньше ему сочувствуют. А в итоге отворачиваются все: учителя, соседи, одноклассники, в то время как Кривиха с Кривым, на каждом углу сетующие на «изверга», вызывают уже всеобщую симпатию.

Проследим за тем, как меняется отношение окружающих к главному персонажу через его именование: из Юрки Кривова он превращается в «расчётливое и бессердечное существо» (классный руководитель), «оборотня», «этого» (соседи), из сынка – в «стервеца» и «изверга» (родители).

Устоявшийся «порядок» жизни разрушен, и это больше всего пугает живущих рядом с Юркой людей. Но именно этот порядок мира не устраивает Юрку, воспринимается им как хаос: «Вам всем было бы спокойнее, если б я попал в детдом, прирезал кого-нибудь за золотую побрякушку и в двадцать лет сдох на нарах от туберкулёза, ненавидя весь мир! Вы этого от меня ждали?!» – спросит он через несколько лет у своего школьного приятеля Герки.

И Юрка меняет «сложившийся ход вещей». Родителей не отрезвил «бессердечный» поступок сына, на что он рассчитывал: «Достаточно сильное впечатление, чтобы остановиться!» И в 16 лет Юрка меняет фамилию на Юрьев, а отчество – на Алексеевич.

Так заканчивается первая рождественская история, а о второй – читатели узнают в финале рассказа.

- На следующем этапе урока предложим старшеклассникам поразмышлять о финале рассказа, сделать прогноз. Каково может быть завершение истории? Что-то ещё не рассказано? Не понято? Ведь Юрка смог выдержать все испытания, стал взрослым, уверенным в себе человеком. Что ещё?

Читаем финал. Он удивляет. Всё не так, как в классическом святочном рассказе: *сын* дарит матери рождественскую ёлку, которую она когда-то пообещала купить ему и не сдержала слова. Как в детстве Юрка, так сейчас его больная мать восторженно смотрит на ёлку, гладит «мягкие серебристые иголки», и полутёмная комната наполняется «дрожащими сказочными бликами», а жизнь – светом, надеждой, верой в чудо.

Показательно, что реализация мотива разрушенных связей, восстановления семьи, характерного для святочных рассказов, происходит в сума-

сшедшем доме, где находится мать Юрки, допившаяся до белой горячки. Она не узнает в Юрьеве Юрку, который каждый раз, навещая её, слушает историю о бессердечном сыне. Восстановление семьи (пусть не в полном составе) происходит, но это, с одной стороны, та, а с другой – не та семья. Мать, не признавшая своего сына, расхваливает его, нынешнего и чужого, и ругает родного, из прошлой жизни. А он дарит ей ёлку, о которой мечтал в детстве, и соглашается стать сыном своей же матери:

«Она беспомощно обернулась, увидела Юрьева и расплылась в улыбке.

– Какой ты хороший, добрый! Не то, что тот! – привычно залопотала она и неожиданно добавила: – Давай лучше ты теперь будешь моим сыном?

– Давай, – согласился Юрьев и тоже погладил ёлку. – Буду».

На завершающем этапе урока предложим учащимся поразмышлять о финале рассказа, о проблематике произведения, о смысле заглавия.

Финальный эпизод возвращает читателей к началу рассказа, когда Юрка впервые увидел ёлку за витриной магазина и «провалился в другой мир, похожий на бесконечные сказки». Толстое стекло, с одной стороны, отражало мрачную действительность, самого Юрку, «страшное лицо Кривихи», а с другой – маленькую искусственную ёлку, символ рождественского чуда и надежды на счастье. В финале слагаемые двух разных миров – Юрка, Кривиха и ёлка – соединяются, и читатели Н. Ключарёвой должны надеяться, согласно традиции рождественской прозы, на чудо: мать и сын отныне будут отражаться не в мутном мареве стеклянной витрины, а в «дрожащих сказочных бликах» ёлки и в глазах друг друга.

Между тем ожидаемый счастливый финал уже в святочных рассказах XIX века не всегда читался однозначно (вспомним, например, произведения «Мальчик у Христа на ёлке» Ф. М. Достоевского или «Ангелочек» Л. Н. Андреева). Не столь однозначен он и в произведении Н. Ключарёвой.

Подводя итоги раздумий над рассказом, отметим, что Н. Ключарёва действительно предлагает оригинальное решение вечной проблемы добра и зла: «некогда совершённое зло прорастает иррационально, *вне ожидаемой логики*, прорастает добром» [3, с. 28]. А добро, как известно, «должно быть с кулаками». Может быть, эту истину открыл для себя в рождественскую ночь герой рассказа Н. Ключарёвой?

Литература

1. *Василенко С. В.* Рождественское чудо... Вместо предисловия // Святочные рассказы. XXI век. – М., 2009.

2. *Ключарёва Н.* Юркино Рождество // Святочные рассказы. XXI век. – М., 2009.

3. *Кучина Т. Г.* Русская литература 2000-х годов на уроке литературы в старших классах // Взаимодействие вуза и школы в преподавании отечественной литературы. – Ярославль, 2010.

4. *Лавлинский С. П.* Учебный диалог и проблемы литературного образования // Литература в гуманитарных школах и классах. – М., 1992.

Перспективы формирования содержания литературного образования школьников в аспекте межкультурного диалога

На формирование содержания литературного образования оказывает влияние ряд социокультурных факторов современного общества. На наших глазах в связи с глобализацией, интенсивной миграцией представителей разных этносов и народностей формируется культура нового постиндустриального, информационного общества, в котором происходят процессы тесного взаимодействия между культурами. Возрастает роль межкультурного диалога в образовании, в котором акцент делается на взаимосвязи культур, внимании к национальному своеобразию и одновременно формированию личности, способной впитать в себя лучшие общекультурные образцы.

На русскую литературу в рамках государственной образовательной политики сегодня возлагается серьёзная роль скрепляющего элемента других культур. По утверждению В. В. Путина, «гражданская задача образования, системы просвещения – дать каждому тот абсолютно обязательный объём гуманитарного знания, который составляет основу самоидентичности народа. И в первую очередь речь должна идти о повышении в образовательном процессе роли таких предметов, как русский язык, русская литература, отечественная история – естественно, в контексте всего богатства национальных традиций и культур» [9].

Для определения перспектив формирования литературного образования школьников в аспекте межкультурного диалога, мы выявили смысловое значение ключевых понятий.

Межкультурный диалог – это «открытый и уважительный обмен мнениями на основе взаимопонимания и уважения между отдельными людьми, а также группами людей различной этнической, культурной, религиозной и языковой принадлежности, имеющими разные исторические корни. Диалог действует на всех уровнях – внутри обществ, между европейскими обществами, а также между Европой и остальным миром» [3, с. 10]. Межкультурный диалог в системе образования представляет собой специально организованное и управляемое учителем взаимодействие учащихся, представляющих различные культуры.

Межкультурный диалог осуществляется с помощью межкультурной коммуникации, определяемой как совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам.

Так как литературное образование школьников базируется на научных знаниях из области литературоведения, важно осмыслить понятие «межкультурная диффузия в литературе» – как проявление интертекстуальности, рас-

крывающейся во взаимодействии и взаимовлиянии писателей и их художественных систем. Понятие межкультурной диффузии помогает раскрыть диалогичность и синкретизм не только художественного творчества в частности, но и всей культуры в целом [10].

Межкультурный диалог в рамках одного произведения может рассматриваться при изучении литературного текста, в котором:

1) автором создано определённое поликультурное пространство с целью показать черты иного национального мира (в XIX веке – А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь; в XX веке – М. А. Шолохов, И. Э. Бабель, Л. М. Леонов, Вс. В. Иванов и др.);

2) когда «писатель мыслит в координатах одной национальной культуры, но на языке, в речевых формах другой национальной культуры» [7, с. 50]: так называемая «русскоязычная литература» (Ч. Айтматов, Н. Думбадзе, В. Быков и др.); феномен писательского двуязычия – билингвизма (В. Набоков, в русскоязычных произведениях которого присутствуют западные мотивы и приемы).

Воспитательной целью межкультурного диалога на уроках литературы является формирование положительного отношения личности к миру, понимания культурных ценностей и традиций, воспитания взаимного уважения и толерантности. Н. В. Гоголь считал, что миссия русской нации в её объединяющей функции. В «Учебной книге словесности для русского юношества» он утверждал, что «русский человек свободен от национальной односторонности. Он проникнут общечеловеческим, и эта объективность его взглядов на мир помогает ему охватить явление как целое и тем самым мгновенно проникнуть в его сущность» [5, с. 323].

Понятие межкультурного диалога основывается на концепции диалогизма М. М. Бахтина, рассматривавшего взаимодействие и взаимовлияние культур как плодотворный процесс их развития. Через диалог происходит постепенное постижение глубинного авторского смысла: в процессе самостоятельного чтения художественного текста (диалог читателя с писателем), в обсуждении основной проблематики произведений на уроке литературы (диалог школьников-читателей, организованный учителем с помощью вопросов и ответов), в сопоставлении разных точек зрения писателей русской и зарубежной, современной и классической литературы (сравнительно-сопоставительное изучение).

Например, при изучении «Горя от ума» А. С. Грибоедова можно обратиться к «Мизантропу» Мольера, сравнив образы Чацкого и Альцеста; анализируя роман Л. Н. Толстого «Анна Каренина» сопоставить его с «Мадам Бовари» Г. Флобера и т. д.

Поиск взаимосвязей литературных явлений, понимание диалогичности искусства помогает не только при сравнительно-сопоставительном изучении русской и зарубежной классики, но и в формировании умения ориентироваться в современном литературно-культурном пространстве, в котором принцип диалога культур играет далеко не последнюю роль.

Характерной чертой современной русской литературы стала полемика писателей-современников с традициями русской классической литературы. Современная поэзия и проза пронизана цитатами, интертекстуальными связями, аллюзиями: «Нотации» Т. Кибирова, «Прогулки с Пушкиным» А. Терца, произведения И. Рубинштейн, В. Сорокина, Т. Толстой и др. Существуют такие явления, как «ремейк» классических произведений («Чайка» Б. Акунина); «апгрейд» – этот популярный компьютерный термин используется для обозначения пересказа произведения на новый лад, с подстановкой реалий современности («Идиот» Ф. Михайлова, «Отцы и дети» И. Сергеева и др.). В столкновении с такими реалиями современности, по сути являющимися профанацией, упрощённым отражением, классика, тем не менее, оказывается жизнеспособной. Она является «всеобщим коммуникационным кодом в литературе, универсальным языком, понятным людям разных эпох» [6].

Современный учитель-словесник не может и не должен быть замкнут в рамки изучения только программных произведений. Обзорно или в процессе внеклассных мероприятий целесообразно обратиться к художественным текстам современных авторов: Д. Быкова, Л. Улицкой, Д. Рубиной, В. Сорокина, М. Шишкина и др. В поэзии и прозе нашего времени важно найти точки соприкосновения с классикой.

Формируя содержание образования в аспекте межкультурного диалога, интересно рассмотреть преломление литературной традиции эпистолярного жанра, сопоставив два романа: М. Шишкина «Письмовник» (2010, премия «Большая книга», первое место в 2011 году) и Ф. М. Достоевского «Бедные люди».

Проза М. Шишкина соединяет в себе лучшие черты русской и европейской литературных традиций. От Чехова, Бунина, Набокова – богатство словаря, музыкальность и пластичность фразы, тонкий психологизм, а от западных авторов в лице, прежде всего, Джойса – принцип смены стилей внутри одного произведения, фрагментарность композиции, перенос центра тяжести текста с сообщения на язык (по материалам LitPedia.ru). В то время, когда автор писал роман «Взятие Измаила», он уже ясно осознавал, что идти русскому писателю завещано к Акакию Акакиевичу, «к той шинели, из которой, как известно мы все вышли и которая согревает и героя, и читателей Божьим теплом. И дорога туда в XXI веке лежит через опыт лучших западных мастеров прозы» [4].

Избранная форма повествования – переписка, сближает Шишкина с Ф. М. Достоевским. Достоевский продолжал традиции Гоголя, он продолжил исследование души «маленького человека». Если Гоголь отстаивал право на изображение «маленького человека» как объекта литературного исследования, то Достоевский пошёл дальше. Он показал, что «маленький человек» – личность, он создание Божье, у него есть душа, чувство собственного достоинства, несмотря на те социальные условия бедности, в которые он поставлен. По мнению Шишкина, автор для героев – Бог. Читатель идентифицирует себя с героем. Если автор любит своего Акакия Акакиевича, которого и лю-

бить-то не за что, то и читатель чувствует, знает, что Бог – существует и любит его, хотя и не за что. Просто так, как своего ребёнка» [11].

Письма близких, любящих друг друга людей и у Достоевского, и у Шишкина – та ниточка, которая помогает героям выжить. У Достоевского бедность не даёт героям в полной мере ощутить радость бытия, но они находят свои «маленькие радости» в окружающей их жизни. У Шишкина герои также умеют радоваться обыкновенным вещам: дождю, снегу, первому поцелую, они собирают в письмах эти воспоминания и впечатления как величайшие драгоценности.

Варенька Добросёлова и Макар Деушкин живут напротив друг друга, но не могут встретиться. Бедный чиновник боится скомпрометировать девушку, понимает, что не имеет возможности помочь ей по-настоящему, сам себе боится признаться в чувствах. И когда прерывается их переписка, обрывается роман, обрывается всё, мы понимаем, что это конец, нравственная гибель для героев.

В романе Шишкина «Письмовник» переписка, почта особая. Володя и Сашенька пишут друг другу письма: но письма, похоже, не доходят до адресата: «распалась связь времён». Более того, эти письма перепутаны, затеряны во времени и пространстве, и читатель скрепляет, выстраивает их в своём сознании (приём, который до М. Шишкина никто из писателей не использовал). Сашенька и Володя, идут навстречу друг другу через расстояние и время. Мы верим, что два любящих сердца соединятся.

В русской классической литературе затрагиваются универсальные вопросы человеческого бытия, поэтому современные авторы через призму реалий сегодняшнего дня, так или иначе, обращаются к литературе прошлого, ведут своеобразный диалог с писателями-классиками. Понять, как взаимодействуют произведения разных культурно-временных пластов под силу только внимательному заинтересованному читателю, стремящемуся найти в произведении ответы на волнующие вопросы.

Цель литературного образования – в воспитании квалифицированного читателя, владеющего необходимым запасом литературоведческих знаний, обладающего высоким уровнем начитанности и умеющего свободно оперировать полученным багажом знаний, умений и навыков.

Формирование содержания литературного образования в аспекте межкультурного диалога затрагивает все специфические составляющие школьного предмета «литература».

На общекультурном уровне происходит:

- развитие эмоционального восприятия и способности к глубокому осмыслению литературных произведений;
- осознание литературы как неотъемлемой части родной и мировой культуры, социокультурной значимости литературы в обществе, значения и специфики художественного слова;
- понимание авторского замысла и способов его воплощения; способности к самообразованию в сфере литературы;

- формирование начальных профессиональных представлений о гуманитарной сфере деятельности.

С точки зрения ценностно-мировоззренческого компонента:

- формирование гуманистического видения мира, духовно-нравственных ценностей, собственного мнения и убеждения, способности утверждать и отстаивать их;

- понимание необходимости литературы для саморазвития и самореализации духовного мира человека, для достижения гармонических отношений индивидуума и окружающего мира;

- осмысление внутреннего единства разных систем ценностей, отраженных в литературе;

- развитие способности к критическому мышлению, умение противостоять антигуманистическим тенденциям в современной культуре.

Изучение литературы в аспекте межкультурного диалога постепенно повышает уровень литературоведческой читательской грамотности:

- способности к творческому чтению и осмыслению литературного произведения на личностном уровне;

- совершенствование умения глубокого литературоведческого анализа текста с использованием знаний по истории и теории литературы, с привлечением знаний смежных предметов и дисциплин;

- расширение собственного круга чтения;

- развивает умение делать обобщения на материале художественной литературы, сопоставлять литературные произведения разных эпох; способность вступать в диалог с эпохой и культурой, воплощёнными в произведениях;

- освоение и использование специфики языка изящной словесности;

- способность к сопереживанию с героями литературных произведений;

- удовлетворение духовных запросов учащихся, обусловленных психологическими особенностями возраста, нахождение ими в изучаемых литературных произведениях ответов на волнующие их актуальные социальные и нравственно-эстетические проблемы.

Условиями успешного в методическом плане межкультурного диалога на уроке литературы является:

- а) побуждение к самостоятельному чтению с помощью актуализации проблематики произведения, имеющей личностно-ориентированный смысл, соответствующий психологическим особенностям того или иного возраста учащихся;

- б) максимально корректный выбор темы для обсуждения, который бы стимулировал диалогическое общение, установление дружественных отношений, открытый обмен мнениями и уважение к точке зрения собеседника;

- в) совместная творческая деятельность разных видов;

- г) использование учителем разнообразных видов и типов урока.

Расширение представлений о взаимосвязях литературных явлений формирует новый ракурс читательского восприятия современного школьника, позволяет увидеть целостность литературы как культурного феномена человечества.

В процессе исследования были выявлены негативные процессы в литературном образовании школьников, преодолению которых будет способствовать формирование содержания литературного образования в аспекте межкультурного диалога:

- недооценка и частичная утрата литературой как предметом школьного курса ведущей роли в формировании мировоззрения личности и использования высокого нравственного и ценностного потенциала художественных произведений русских и зарубежных писателей как средства приобщения человека к богатейшему культурному опыту человечества;

- потеря интереса к чтению и изучению произведений школьной программы, что связано не только с внешними причинами (распространением средств массовой информации и Интернета), но и с необходимостью усовершенствования литературного образования.

Анализ и оценка современной ситуации в связи с процессами, происходящими в современном обществе, в образовании, помогли определить перспективы формирования содержания литературного образования в аспекте межкультурного диалога:

1. В условиях тесного взаимодействия разных культур в современном обществе особую актуальность приобретает изучение и сопоставление произведений русской и зарубежной литературы разных эпох, выявление их типологической общности и национального своеобразия, и приобщение школьников через чтение и анализ художественных произведений к культурному опыту человечества.

2. Взаимосвязанное изучение художественных произведений мы рассматриваем как объединяющий принцип изучения литературы в аспекте межкультурного диалога, отражающий единство и многообразие литературы.

3. Целесообразным и перспективным для современной школы мы считаем постепенное расширение круга анализируемых в сопоставлении произведений, поиск общих критериев взаимосвязанного изучения, разработку новых методических приёмов, интересных форм устных и письменных заданий.

4. Мы считаем чрезвычайно ценной и поэтому перспективной для понимания развития культуры возможность прочитать художественный текст в подлиннике, а затем сравнить его с переводом. Поэтому актуальным становится развитие межпредметных связей, интеграции предметов литературы и иностранного языка. Принцип интеграции выявляется и в сближении с курсом «Мировая художественная литература», где литература представлена как вид искусства в культурно-историческом контексте, во взаимосвязи с другими искусствами.

5. Сопоставительный анализ произведений родной, русской и зарубежной литературы активно используется в школах разных национальных регионов. Происходит усложнение взаимосвязей при тройной параллели сопоставляемых произведений (родной, русской и зарубежной). Несомненно, такой опыт обогащает методику преподавания литературы в целом. В российской школе русская литература в сопоставлении с другими литературами

должна выполнять интегрирующую и объединяющую роль, важную для сохранения целостности российского образовательного и культурного пространства.

6. В условиях глобализации культуры в современном мире и тесного взаимодействия национальных культур, переосмысления современным человеком вечных ценностей и традиций классического наследия, использование взаимосвязей в изучении русской и зарубежной литературы, приобщение через литературу к универсальным общечеловеческим ценностям является важным инструментом в воспитании подрастающего поколения.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. – М., 1979.
2. *Библер В. С.* Школа диалога культур. – Кемерово, 1993.
3. «Белая книга» по межкультурному диалогу «Жить вместе в равном достоинстве» / Пер. с англ. – М., 2009.
4. Вперёд, к Гоголю! // Эксперт. №18 (752) /09 май 2011) [http:// expert.ru/expert/2011/18/vpered-k-gogolyui/](http://expert.ru/expert/2011/18/vpered-k-gogolyui/)
5. *Гоголь Н. В.* Собр. соч. В 8 т. – Т. 7. – М., 1984.
6. *Загидуллина М. В.* Ремейки, или Экспансия классики // Новое литературное обозрение. – 2004. – №69.
7. *Лейдерман Н. Л.* Русскоязычная литература – перекрёсток культур // Русская литература XX–XXI веков: направления и течения. – Екатеринбург, 2005.
8. *Нефагина Г. Л.* Слово как преодоление смерти в романах М. Шишкина // Русская литература XX–XXI веков: направления и течения. – Вып.12. – Екатеринбург, 2011.
9. *Путин В. В.* Россия: национальный вопрос – «Самоопределение русского народа – это полиэтническая цивилизация, скреплённая русским культурным ядром» // http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html.
10. *Шиньёв Е. П.* Межкультурная диффузия и интертекстуальность в романе В. Набокова «Машенька» // Аналитика культурологии. Электронное научное издание. Выпуск 1(16), 2010 // [http://www.analiculturolog.ru /archive /item/289-article_50.html](http://www.analiculturolog.ru/archive/item/289-article_50.html).
11. *Морев Г.* «Язык – это оборона». Михаил Шишкин о новом типе романа, русском языке и любви к Акакию Акакиевичу // Критическая масса. – 2005. – №2 // http://www.litkarta.ru/dossier/shishkin-interview/ dossier_1855.

Человекоцентрированный подход как условие развития творчества в высшей школе

Образование человека, направленное на высокий рост личностного потенциала, умственное и духовно-нравственное развитие, невозможно провести «извне», отвергая или отодвигая на второй план саму личность как центр происходящих с нею изменений. В человекоцентрированной теории К. Роджерса, опирающейся на гуманистический подход в обучении, предлагается создавать единое коммуникативное пространство, учитывать иной, нежели традиционный, психологический климат, способствующий более естественному и плодотворному развитию креативности личности, выражению её индивидуальности, подразумевается и совсем иной тип отношений между преподавателем и студентом. Такая атмосфера и иной тип взаимоотношений меняют сам характер взаимодействия в рамках учебного процесса, который становится открытым, доверительным, искренним, обеспечивающим подлинный контакт преподавателя и студентов.

Размышления о различных подходах в образовании не являются новыми. Хорошо известно, что Л. С. Выготский писал о необходимости изменения отношений в учебной среде, отмечал важность диалогического общения, а также право обучающегося на активную личностную позицию и свободный выбор [1]. Создание и уточнение условий, обоснование подхода, в котором студенты максимально вовлечены в творческий поиск, во многом определяет успешность обучения на современном этапе.

При создании определённых условий общения наблюдается некий межличностный процесс, ведущий к позитивным личностным изменениям его участников. Решающую роль здесь играет свободный личностный выбор, который определяет происходящие позитивные изменения. Осуществляемый в рамках традиционной психологии обучения контроль сознания и поведения обучаемого лишает личность возможности осмысленно реализовывать себя как субъекта учебной деятельности. По К. Роджерсу, личность позитивна, социальна, конструктивна, обладает огромным потенциалом, который реализуется при человекоцентрированных отношениях [4].

Создание атмосферы человекоцентрированного общения возможно с учётом условий, фасилитирующих развитие личности, способствующих конструктивным изменениям в ней. Здесь К. Роджерс отмечает близость к собственной трансцендентальности, открытость интуитивному (внутреннему) «Я», позитивное безусловное принятие, понимание партнёра по учебному общению, конгруэнтное самопредъявление и самовыражение, эмпатическое активное слушание [4].

К. Роджерс был убеждён в изначально присущей человеческой личности конструктивном и творческом знании и понимании жизни, а также

в социально-личностной природе феномена, активизирующего потенциал человека при межличностном общении. Значимые, по мысли К. и Н. Роджерсов, факторы взаимоотношений неотделимы от открытости, глобального доверия к заложенному в человеке импульсу развития, честности, заботе по отношению к личности [6; 7; 3; 10; 11].

Таким образом, изначально человек, по К. Роджерсу, наделён свободой творческого самовыражения, самооценностью, способностью к саморазвитию, чувством собственного достоинства. Тогда многое зависит от отношения к человеку, наличия атмосферы для осуществления потребности личности в самореализации. Н. Роджерс пишет: «...человеку важно быть принятым и понятым, искренне услышанным другими, проявляющим уважение и веру в его способность найти свой собственный ответ» [10, с. 135].

Человекоцентрированный подход, рассматривая проблему свободы воли, ценностей, идеала человеческой личности, основывается на конструктивном и направленном стремлении личности к росту и развитию [4, с. 253–296]. Каждый обладает неисчерпаемыми возможностями для понимания себя и мира, самопознания, развития, изменения Я-концепции, стиля поведения. Однако актуализировано это может быть только при условии создания в учебной среде психологического климата поддержки, активизации и человекоцентрированного обучения [4, с. 197–198].

К. Роджерс описал стиль преподавания, центрируемый на обучаемом (РСА – person-centered approach), говорил о необходимости пересмотреть взгляд на позиции педагога и студента, на само знание и его ценность. Учёный рассматривал традиционное обучение как директивное предписание учебных ролей, жесткого контроля, программы, стандартных вариантов оценивания преподавателем обучаемого. Данные факты влекут за собой формальное отношение студентов, часто шаблонное поведение самого преподавателя к учебному процессу, снижение обоюдной мотивации, возникновение у обучаемых чувств беспомощности и страха. Возможность творчества, его развития в такой атмосфере отпадает сама собой [8].

Учёный выделял два типа трансляции знаний: бессмысленное (традиционное) и осмысленное (значимое) [8]. При первом подходе преподаватель выступает носителем интеллектуального знания, знания реального, а студент – пассивным его получателем. Такое преподавание, по К. Роджерсу, можно считать директивным, принудительным, интеллектуализированным, направленным на внешнее оценивание, безличным, связанным с усвоением формальных знаний. Во втором случае речь идёт не об экстенсивном накоплении знаний, а, в первую очередь, об изменении внутреннего чувственно-когнитивного опыта обучаемого [8].

Действительно, обучение по-настоящему происходит лишь тогда, когда является значимым, осмысленным для того, кто учится. Значимое учение является более основательным и прочным, так как в его процесс включается на глубинном уровне сам обучаемый – его мысли, чувства, отношения, переживания. Оно объединяет интуитивное и логическое, чувственное и интеллектуальное, переживание и понимание, смысл и идею; позволяет личности

обрести и сохранить свою целостность; использовать имеющиеся у неё способности. Самоинициирующая, личностная вовлечённость помогают целостной личности погрузиться в учение, как в некоторое событие, значимость которого, как и локус внимания, определяется самим обучаемым. Чувства открытия, глубинного осознания и понимания приходят здесь не извне, а изнутри. Преподаватель выступает в роли фасилитатора учебного процесса, цель которого – стимулирование, активизация, инициирование, поддержка осмысленного учения (фасилитация) [8].

Обучение, центрированное на обучаемом, характеризуется как свободное и самостоятельное, личностно вовлечённое и инициируемое, оцениваемое самим обучаемым, в первую очередь, влияющее на его личность, сфокусированное на усвоении смыслов как элементов собственного опыта [5]. Обучаемый раскрывается как ответственный, независимый, творческий, имеющий опору в себе, своём внутреннем трансцендентном «Я».

Основные направления человекоцентрированного подхода в образовании связаны с установлением комфортной, творческой, принимающей, доверительной атмосферы между обучаемым и преподавателем; с опорой на сотрудничество во взаимодействии участников протекающего учебного процесса, с решением возникающих проблем; с актуализацией и активизацией мотивационных и творческих ресурсов учения; с изменением шаблонных, традиционных установок преподавателя; с поддержкой каждого в его личностном развитии [8; 5].

Привносимые традиционным подходом знания, которые обучаемый должен принять, перестроить для их восприятия свое поведение, не имеют опоры в ценностной природе личности, поэтому не закрепляются в сознании. Локализация ценностного процесса отдается на откуп внешней системе. Обучаемый получает запрет на обращение к собственным переживаниям, смыслам, творческим решениям, своему личному опыту. При отсутствии динамики во внутреннем опыте не только не происходит развития, в том числе и творческого, но и механические когнитивные знания становятся бесполезными: выученные знания забываются как незначимые для личности.

Гуманистическое (свободное) обучение поддерживает любознательность, поощряет творчество, открыто живым проявлениям личности, ее запросам, потребностям. Процесс обучения создает условия для творческой самоактуализации, так как воспринимается как доставляющий удовольствие в единстве с заботой о личности и ее поддержкой [8; 5].

Для процесса творчества и его продуктивного развития первостепенную роль будут играть фасилитирующие установки и позиция преподавателя в связи с реализуемой в этих условиях свободой творческого самовыражения [3]. Такая свобода относится к особому экзистенциальному качеству личности, позволяя ей быть открытой своему внутреннему опыту, целостности собственного «Я», проявлять доверие и открытость к миру, создавать нечто не существующее ранее. Развитие творчества, по К. Роджерсу, не подразумевает объектности обучения, монологической формы взаимодействия, манипулирования и воздействия даже в интересах другого. Диалогическое взаимодей-

вие, субъективизация, феноменологическое осмысление сути явлений становится в учебном процессе почвой для развития творчества на основе человекоцентрированного подхода [5].

Творчество всегда связано с чувствами и переживаниями обучаемого, его внутренней сущностью, открытием его целостности. В рамках человекоцентрированного подхода преподаватель может способствовать установлению отношений, безопасно раскрывающих творческое трансцендентальное «Я» обучаемого [3].

По К. Роджерсу, механизмами, определяющими возможности творческого самораскрытия, будут установки преподавателя, открытость внутреннего мира участников учебного процесса, истинность мыслей, переживаний, чувств в отличие от директивного, ролевого, жесткого поведения в традиционном подходе [2]. Транслируемая преподавателем доверие к возможностям и творческому потенциалу обучаемых студентов, принятие их способностей и вера в личность, эмпатическое понимание каждого обучаемого в противовес оценочному пониманию отличает студентоцентрированный подход. К. Роджерс отмечает, что фасилитация учения подразумевает индивидуализацию и диалогичность преподавания, а также высокую степень психофизического и психического статуса личности преподавателя [3].

К методическим приёмам фасилитации, в том числе творчества, относят: включение в учебный процесс разнообразных ресурсов учения; оказание студентам помощи на пути к получению учебных материалов; заключение со студентами «контрактов» о протекании и оценке учебного процесса (в составлении контрактов реализуется активность личности, гарантируется её безопасность, учитываются её интересы, личностью самостоятельно определяется ее ответственность); диалогичность обучения, обучение в диадах; право выбора подгруппы с гуманистическим или традиционным подходом в обучении; создание групп свободного общения во внеучебной деятельности. Обучающиеся в рамках человекоцентрированного подхода более общительны, инициативны, эмпатичны, реже пропускают занятия, достигают более высоких результатов, у них отмечается высокий уровень креативности [9; 10; 11]. Фасилитация обучения как творчества способствует выражению себя студентом и группой обучаемых через различные виды творческой учебной деятельности.

Сформулируем основные положения фасилитации творчества студента в учебной деятельности, по Н. Роджерс [9; 10; 11]:

- Вовлечение в учебный процесс личности и всех участников группы способствует развитию и активизации способностей обучающихся, их мышления, личностных начал.
- Предложение фасилитатором каждому в группе использовать возможности собственных внутренних сил, ресурсов, обращение к себе, а также к различным средствам коммуникации и самовыражения будет способствовать эффективности обучения.
- Установка на коммуникацию, образное восприятие в понимании и изложении материала поможет обучаемым точнее и ярче понять содержание сообщаемого.

- Знания обучающегося о самом себе и мире расширяются по мере того, как в творческой учебной деятельности создаются условия для постижения себя.

Процесс фасилитации учения как творчества основан на активизации и учете методических и психологических условий, способствующих творческой реализации личности (психологической безопасности, свободе, практике выражения чувств), а также связан с преодолением барьеров творческой деятельности в обучении (позиция внутреннего критика, потребность в признании, страх неуспеха) [2; 9–11].

Данный подход, по Н. Роджерс, учитывает психодинамическую теорию индивидуального и группового процесса. Личностный рост в процессе обучение – залог истинности учебного процесса. Он будет иметь место, если фасилитаторы – подлинные, тёплые, эмпатичные, открытые, честные, конгруэнтные, заботливые.

В учебном процессе происходит обучение способам установления связей с сообществом людей. Выражение интеллектуального, эмоционального, телесного и духовного происходит через рефлекссию и выражение личностью её жизненного опыта. Обучение помогает выйти за пределы своих проблем, увидеть себя конструктивно действующим в мире. Истинное обучение повышает самооценку, способствует самопродвижению личности в ее развитии.

Ч. Меррилл, С. Андерсен, последователи К. Роджерса, указывают, что обучение выступает фасилитацией творчества, если протекает как целостный процесс, сочетающий эмоции, разум, дух, тело, осмысленность, независимость и продуктивность учения. И здесь важна способность личности совершенствовать свои практические навыки и теоретическое понимание. Фасилитатор помогает испытать переживания подлинного учения и вовлеченности в процесс личностного роста, осмыслить, что значит учиться самому и для себя, когда, исходя из своих внутренних и внешних источников, сам порождаешь процесс непрерывного познания, сам выбираешь программу учения, сам даёшь оценку своей работе [2, с. 120].

Разные виды творческой деятельности, атмосфера студентоцентрированного обучения усиливает эффективность преподавания, способствуя творческой активности личности, которая сама составляет центр собственного процесса учения. В каждом индивидуе и в группе существует внутренняя потребность в росте и заложены возможности для постижения учения [2, с. 120], поэтому значимым является развитие каждого участника обучения с учетом его врожденного желания, потребности двигаться по пути гармонизации и воли. С началом реального процесса учения личность оказывается охваченной данным процессом, в котором играет главную роль на всех его этапах.

Ч. Меррилл, С. Андерсен выделяют следующие условия творческого, человекоцентрированного обучения [2, с. 122–123]: осознание себя субъектом учебного процесса; открытость своим переживаниям, связанным с учебным процессом (возможно только в условиях безопасного эмпатического пространства, которое создает фасилитатор учебного процесса); установки и задания, направленные на приобщение личности к игре с понятиями; собствен-

ный локус оценки обучаемым; нацеленность на конгруэнтность личности в учебном процессе, ее безусловное позитивное отношение к себе и миру, эмпатическое понимание и принятие; общение на одном языке; необходимая открытость и непосредственность фасилитатора.

Проблема сохранения истинных знаний успешно решается, если человек ощущает связь учебного процесса со своей собственной жизнью, осмысляет в учебном процессе имеющиеся трудности, которые стремится разрешить. Исследователи пишут о необходимости выделения времени на усвоение и осознание опыта, движение от чувств к анализу и обобщениям, об эмоциональности процесса обучения, в связи с чем инсайты будут возможны и вне занятий [2].

Использование человекоцентрированного подхода в образовательном процессе необходимо и при обучении литературе. Оно будет направлено на оптимизацию учебного взаимодействия, формирование полноценно функционирующей и здоровой личности, что является перспективным направлением в системе высшего профессионального образования.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М., 2008.
2. *Меррил Ч., Андерсен С.* Исследование эффективности тренинговой программы // Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / Под ред. Д. Брэзиера / Пер. с англ. – М., 2000.
3. *Орлов А. Б.* Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса) // Вопросы психологии. – 2002. – №2.
4. *Роджерс К.* Искусство консультирования и терапии. – М., 2002.
5. *Роджерс К.* Обучение, центрированное на учащихся // Роджерс К. Клиентцентрированная психотерапия: Теория, современная практика и применение / Пер. с англ. – М., 2007.
6. *Роджерс К.* Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы / Пер. с англ. – 2-е изд. – М., 2008.
7. *Роджерс К.* К теории творчества: Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
8. *Роджерс К., Фрейберг Дж.* Свобода учиться. – М., 2002.
9. *Роджерс Н.* Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – №1.
10. *Роджерс Н.* Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Вопросы психологии. – 1995. – №1.
11. *Роджерс Н.* Фасилитация творчества // Вопросы психологии. – 2007. – №6.

Роль контекстов в обобщающих уроках по роману М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»

Философы ещё в конце XX века стали отмечать способность человеческого мышления смещать в «объём» одного сознания многие несводимые ранее смыслы бытия, смыслы культуры. Такая феноменология «провоцирует коренное изменение нашего мышления в целом», как считает В. С. Библер [1, с. 13]. Он говорит также об обобщении в культуре и культурном мышлении и пишет, что общение в культуре – это не обмен информацией, это со-бытие и взаиморазвитие двух (и многих) совершенно различных миров. Такое понимание культуры позволяет говорить о диалоге культур, который возможен лишь тогда, когда он осуществляется как «бесконечное развёртывание и формирование всё новых смыслов каждого вступающего в диалог» [1, с. 298]. Возникают новые по своей природе связи мышления с объектом познания, в котором явления жизни уже обобщены в форме художественного образа. Мыслить культурно – значит мыслить не значениями, а смыслами. Развитие науки и искусства требует пересмотра педагогических технологий обучения, чтобы на каждом уроке ученик в собственной интеллектуальной деятельности соединял накопленные им знания и тем самым осознавал и познавал проблемы мира во всей их глубине. Достижения литературоведения расширяют возможности методики. Системный подход к изучению творчества М. Ю. Лермонтова, предполагающий рассматривать его творчество как единый процесс переосмысления жизненного опыта, где в лирике могут проявляться реалистические тенденции, а в прозе – романтические, даёт возможность более глубокого, чем обычно, изучения творчества М. Ю. Лермонтова в целом. А на обобщающих уроках привлечение контекста в связи с изучаемым произведением позволит не просто подвести итог накопленным наблюдениям, повторить произведение, а использовать обобщение как структурный принцип, подчиняющий себе развёртывание мысли на уроке.

В XIX веке роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» из-за его афористичной манеры не воспринимали как философский. Большие романы И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого заслонили его значимость. Увлечение сравнительно-историческим методом во второй половине XIX века привело при анализе романа к крайности, так как и в центральном образе, и в деталях, и в мотивах искали (и находили!) соответствия с западно-европейской литературой. В итоге стереотипность представлений о Печорине как о «слепке» с байронического героя закрепилась надолго, а русские исторические условия, вызвавшие глубину разочарования Печорина, учитывались меньше. Но сегодня мы можем увидеть и другое: диалектику жизни, космичность поднятых Лермонтовым проблем, видение человека в соотнесённости с другими, и с миром.

Интеллектуальная проза Лермонтова философичнее и конкретнее, чем у А. С. Пушкина, и прямо ведёт к философским «дуэлям» И. С. Тургенева и мировоззренческим поединкам у Ф. М. Достоевского [2, с. 363]. Поиск смысла жизни, тайные душевные муки и зримые ощущения простора мира, природы, масштаба жизни между небом и землёй – в скептике и мечтателе Печорине это всё сосуществует. Его глазами мы увидели людей и мир. Хотелось бы, чтобы юные читатели XXI века были поражены масштабами этой личности, дерзновенностью ума, степенью его внутренней свободы. Он искал великого дела... В этом, конечно, уже замысел романа, где соединятся горести народные и личные в единую картину «чаши бытия».

Указанные точки зрения стали исходными для обобщающих уроков по роману «Герой нашего времени», в содержании которых важно было обратить внимание учащихся на трагедию одиночества, погубленного ума, растраченной силы, надломленной воли сильного, страстного героя; противоречия, представленные через события, через столкновения людей, внутреннюю муку сцепляются и выявляются отчётливо через парадоксы, оксюмороны («отчаянно забавно»), отвергая прямое значение слова, и оно становится «новым» – горьким и горестным по значению; роль вопросительной интонации, которая, обнажая скептицизм героя, выражает также непостижимость тайны мира, что явно связывает лирику и прозу Лермонтова. Поэтому главная задача обобщающих уроков по роману «Герой нашего времени» – выявить «сцепленность» проблем, ситуаций, сюжетов... Каждая повесть рассматривалась как своеобразный «горизонтальный круг» с центром, где «магнитом» является напряжение мысли героя – автора – читателя; переключка этих «узлов мысли» соединяет повести и как «вертикаль», края которой устремлены в «небо» и «землю». Обобщающие уроки построены на основе проблемного анализа, а привлечение философского и эстетического контекстов помогают учащимся устанавливать новые связи и лучше усвоить проблематику романа в целом.

На уроке «Лики любви» по роману М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» класс исследует проблему: как отвечает на вопрос, что такое любовь, Печорин? Класс делится на 5 групп (по количеству повестей в романе), и каждая группа, ещё раз обращаясь к тексту романа, пытается дать ответ на поставленный вопрос. Практика показывает: чем сложнее задание, тем выше результат обучения, ярче проявляются речевые способности учащихся. Преодолевая сложности, школьник выходит на качественно иной, более высокий уровень обобщения, новую ступень своего развития, развития коммуникативных способностей.

Учитывая результаты научных исследований последних лет об интегративности, динамичности, многомерности и метафоричности отражения отношений человека и мира [5, с. 13–17], педагоги осознают, что на обобщающих уроках и в учебной деятельности вообще необходимо учитывать открытость слова-образа и его способность к мгновенным модификациям по уровням сложности, по количеству связей и других свойств. Поэтому особенностью мыслительного процесса на таких уроках должно стать ускоренное опериро-

вание сложными «живыми системами»: словами-образами, художественными произведениями любого вида искусства, творчеством отдельного автора, историей культуры того или иного периода. Это призвано содействовать развитию таких природных качеств человека, которые позволяют при сокращении времени обучения (по теме, разделу или курсу) значительно повысить качество освоения того или иного материала.

Подводя итог проделанной работе, ребята пытаются понять, какие ответы дает Печорин на важные философские вопросы. Участники первой группы, исследовавшие повесть «Бэла», отмечают, что чувства Печорина к Бэле – это страсть, сильная, ослепляющая, заставляющая Печорина забыть обо всём на свете: о нормах морали и нравственности, о национальных традициях другого народа, о собственной репутации – он даже способен разрушить чужие судьбы ради своего чувства. Во второй повести «Максим Максимыч» показано, как игра чувствами другого человека, «ближнего», сослуживца может довести до трагедии. Бесчувственность Печорина при встрече рождает злобу, способную разрушить в душе Максима Максимыча веру в людей, которую не выжгла война. В повести «Тамань» любовь к «прекрасной ундине» напоминает азартное романтическое приключение, которое потом для Печорина оборачивается враждебностью, а романтическое свидание – схваткой. В повести «Княжна Мери» любовь – это интрига, которая становится для героя не столько способом развлечения, сколько формой проверки самого себя, своих способностей и возможностей. И чувства Мери, которые возникают при этом, Печориным в расчёт не берутся. В повести «Фаталист» возникает образ неприметной девушки, дочери хозяина квартиры, где живёт Печорин. Она верно и преданно любит его, и каждый вечер несмотря ни на что ждёт его возвращения. Какие же ответы на вопрос, что такое любовь, даёт Печорин. С одной стороны – это «страсть сильнейшая», а с другой – такое же сильнейшее безразличие; с одной стороны – это весёлое романтическое приключение, а с другой – злая издёвка над чувствами девушки; и только отдельно стоит истинная любовь – чувство истинное, благородное, светлое. Если мы попытаемся оценить силу этого чувства, то увидим, что повести в романе расположены так не случайно. Они расположены словно по нисходящей градации, где в верхней точке расположена страсть, а в нижней – истинная любовь. В этом ещё одно объяснение причины трагедии романтического героя. Стремясь к идеалу, ища острых ощущений в жизни, Печорин проходит мимо своего счастья, идеал так и остаётся незамеченным им.

Второй обобщающий урок: кто управляет жизнью человеческой и всем порядком на земле? Ещё один философский вопрос, который так волнует Печорина.

Что жизнь? – Давно известная шарада
Для упражнения детей,
Где первое – рождение, где второе –
Ужасный ряд забот и муки тайных ран,
Где смерть – последнее, а целое – обман! [4, с. 398]

Такую характеристику жизни даёт главный герой драмы М. Ю. Лермонтова «Маскарад» Евгений Арбенин. А как воспринимает её Печорин? Ребята в группах пытаются найти ответ на этот вопрос. Подводя итог своей работы, они выходят на формулу У. Шекспира, который тонко подметил, что вся жизнь – театр, а люди в нём – актёры. Да, по мнению Печорина, жизнь – это игра. Люди – это те же актёры, только исполняют свою роль они не на сцене, а в жизни, в привычной для них обстановке, и играют они уже не куклами, не марионетками, а своей судьбой и судьбами других людей. И свой роман Лермонтов выстроил по определённой вертикали. Только градация здесь будет восходящая: сначала мы видим, как Печорин пытается разобраться в себе, пробует свои силы, пытаясь побороть скуку, (повести «Бэла» и «Максим Максимыч»), потом в свою игру ненароком вовлекает других людей («Тамань»), открытую игру-издёвку ведёт с «водяным» обществом («Княжна Мери») и, наконец, бросает вызов самой судьбе, Богу. Но есть две стороны восприятия игры. С одной стороны – это режиссёр, который руководит актёрами, заставляет их подчиняться своей воле, с другой стороны – это актёр и зритель, которые подчиняются мысли режиссёра и следуют за ходом разворачивающихся событий. Максиму Максимычу, Казбичу, Азамату, Бэле, Мери и др. кажется, что управляет жизнью и всем порядком на земле Печорин. Сам Печорин понимает, что он умеет манипулировать людьми, может их подчинить своей воле, но также он понимает, что и ему было «предназначение высокое». Печорин скучает, потому что не знает, хозяин ли он сам себе. Умный и расчётливый, он легко управляет чужими судьбами, но не может справиться со своей. Герой чувствует, что в руках судьбы он такая же марионетка, как послушные его планам Вера, Мери, Бэла, Грушницкий. Самый главный вопрос, кто управляет жизнью человеческой и всем порядком на земле, гонит Печорина по свету, не давая покоя и возможности примириться с обстоятельствами. Гордый Печорин хочет быть режиссёром, а не послушным исполнителем чужой воли. Он суетится, мечется, рискует, доказывая своё право на свободу выбора. Свобода выбора ответов на эти важные для каждого человека вопросы предлагается и читателям.

Привлекая философский и эстетический контексты, ребята на обобщающих уроках открывают для себя не только глубину трагедии романтического героя, устанавливают тесную связь романа с лирикой Лермонтова, но и углубляют свои знания об автобиографическом романе и особенности его «необычной» композиции. Очень важно, чтобы во время обобщающих занятий ребята «не усваивали суждения, мнения, интерпретации, а вырабатывали их, строили в своём сознании и выражали в речи, т. е. развивали способность понимать» [3, с. 269]. Показ на уроках гуманитарного цикла целостности явления или «повторяющиеся» образные явления по эпохам и национальным искусствам позволяет значительно улучшить запоминание материала большого объёма, а также даёт возможность ученикам пользоваться им при выполнении проблемных заданий.

Гибкость мышления, его системность, импровизационность и при этом точность (на уровне словоупотребления в любых учебных ситуациях) – всё это качества творческого человека и, с нашей точки зрения, реальность и перспектива современного образования.

Литература

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI в. – М., 1990.
2. Вацуро В. Э. Лермонтов // История всемирной литературы: В 9 т. – Т. 6. – М., 1989.
3. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. Логико-психологические принципы построения учебных предметов. – М., 1972.
4. Лермонтов М. Ю. Маскарад // Лермонтов М. Ю. Собр. соч. В 4 т. – Т. 3. Драммы и трагедии. – М., 1969.
5. Шамрей Л. В. От тайны звука – к смыслам бытия // Модернизация филологического образования в школе. Материалы I областной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2003.

Е. М. Прищепа
(г. Ростов-на-Дону)

Учебный предмет «Литература» в контексте гимназического образования

Рассматривая проблемы литературного образования, нельзя не обратить внимание на существование в стране различных видов образовательных учреждений (школ, лицеев, гимназий, кадетских корпусов и т. п.), отличающихся направленностью обучения, дидактическими подходами к его организации, неповторимостью педагогических ситуаций. Особенности образовательной среды обуславливают место и роль в ней предмета «Литература». Вероятно, в современных условиях глубине постижения курса литературы, развитию ценностного отношения школьников к книге способствуют не только деятельность учителей-словесников, хорошие программы и учебники, но и – прежде всего – духовная атмосфера школы.

В лучших отечественных гимназиях словесные науки всегда занимали центральное место среди всех предметов и изучались таким образом, чтобы гимназисты находились в постоянном словесном (мысленном или прямом) диалоге с людьми, жившими и творившими до них, учились понимать авторов прошлого, приобщаться к миру их мыслей и чувств, формулировать свои, читая и претворяя прочитанное на гимназической сцене, дискуссиями на литературных собраниях. Главное, к чему сводились усилия педагогов, создание в гимназии особой гуманитарной среды, в которой человек учится придавать содержащимся в культуре общим смыслам и значениям индивидуальную форму, соответствующую его личностным особенностям. Так, знаменитая Поливановская гимназия стала для учеников местом, где было стыдно не читать, не иметь своего мнения о новой критической статье, своего любимого автора, где бедность и неправильность речи рассматривались как проявление

духовного невежества, а совместные дискуссии на литературные и общественные темы были праздником.

К сожалению, в современных гимназиях, даже в тех, где уделяется большое внимание литературному развитию учеников, приобщение их к чтению – сложный процесс преодоления сложившегося у современных детей стереотипа жизни без книги. Подтверждением этому являются результаты проведенного анализа особенностей самостоятельного чтения старшеклассников одной из гимназий города Ростова-на-Дону. В поле нашего внимания оказались 55 учеников 10-х и 11-х классов, которых попросили в небольшом сочинении определить место литературы в современном мире. Полученные работы отличались друг от друга объёмом, характером аргументации, словесным выражением, однако в них проявилось удивительное единство позиций: 66% респондентов высказывали мысль о том, что в наше время литература «утрачивает свое значение»: «ей принадлежит не совсем главная роль», «чтение отходит на второй план, уступая место телевизору и Интернету», «невелико его значение для современных людей», «не занимает никакого места, мало читающих людей», «у подростков литература на последнем месте среди увлечений», «современный человек редко читает, так как у него нет времени», «читают только в метро, в автобусах, в пробках», «подросткам чтение не так интересно, как взрослым» и т. п. Аргументы у всех весьма похожие: Интернет, компьютерные игры, компьютерное общение, телевизионные программы и аудиофильмы вытесняют чтение, книги «на любителей», «на книги не остаётся времени». Характерный тезис: «Я очень люблю читать художественную литературу, но на самостоятельное чтение не остаётся времени, успеть бы прочитать то, что задают». 20% старшеклассников всё-таки попытались доказать, что литература играет «главную», «ведущую», «очень важную» роль, так как положительно влияет на сознание людей, помогает им «стать лучше», «терпимее», «борется с общественным злом» и т. п. Остальные затруднялись в формулировании однозначного ответа и в своих сочинениях написали, что «для одних людей книги – это жизнь, потребность, удовольствие, а для других – мучение и скука», «если человек образован и интеллигентен, литература для него всегда необходима». 9% респондентов отметили, что чтение художественных произведений – это «вид отдыха», книги позволяют «отдохнуть от мира реального», нужны «вечером для расслабления», «чтобы не умереть от скуки». Удивило суждение пятнадцатилетнего старшеклассника: «Книги нужны, чтобы заполнить душевную пустоту и не сойти с ума от технократии». К сожалению, лишь в семи сочинениях высказывалась мысль об эстетическом удовольствии, получаемом при чтении, о «наслаждении», о том, что «чтение развивает эстетический вкус». Следует также учесть, что даже понимание высокой роли литературы в обществе и в личностном становлении человека не всегда коррелирует с реальной читательской активностью школьников. В условиях крайне насыщенной информационной среды дети всё время находятся в ситуации выбора и не всегда выбор между компьютерными играми, общением в Интернете и чтением книг совершается в пользу последнего. По материалам того же исследования мож-

но сделать вывод, что ежедневно читают 40% гимназистов, заполнявших анкеты (чаще всего читают то, что задано к уроку), от случая к случаю – 52%, редко – 8%. В нескольких анкетах были приписки: «хотел бы читать, но нет времени».

Возможно, быстрый темп жизни, повышенная утомляемость, привычка к частой смене видов деятельности не позволяют школьникам старших классов уделять больше времени чтению художественной литературы, а ведь полноценное чтение требует времени. Очевидно, что место чтения в жизни школьника, отношение к нему определяются как особенностями социокультурной ситуации, так и жизненным, эстетическим и эмоциональным опытом ученика, который во многом складывается в семье. Интересно, что почти все гимназисты (кроме шести) написали, что родители «любят читать», «много читают», «прочитали много книг». Однако всего пять старшеклассников смогли сказать, что предпочитают читать родители, какая у них любимая книга. Это приводит к печальному выводу о том, что художественная литература редко становится предметом обсуждения даже в читающих семьях, роль родителей в организации чтения детей минимальна. Поэтому необходима специально организованная гуманитарная образовательная среда, формирующая образ читательского поведения, потребность в чтении как необходимой духовной деятельности.

Изучение опыта педагогов прошлого и анализ современных тенденций в развитии гимназического образования позволяют заключить, что такая среда прежде всего должна характеризоваться целостностью, возникающей вследствие реализации особой педагогической стратегии, направленной на развитие в каждом ученике, независимо от его профессиональной направленности, гуманитарного мышления, способствующего духовному приобщению к культуре.

В российской классической гимназии это достигалось благодаря её лингвистической ориентации. В современных условиях такую роль может выполнять литература, так как «мир литературного произведения всеобъемлющ и охватывает все виды знания» [1, с. 375]. Кроме того, думается, необходим содержательный полилог гуманитарных дисциплин, позволяющий ученику найти личностные смыслы в их обращенности к человеку. «Гуманитарные науки, – по определению М. М. Бахтина, – науки о человеке в его специфике, а не о безгласной вещи и естественном явлении. Человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), то есть создает текст (хотя бы и потенциальный). Там, где человек изучается вне текста и независимо от него, это уже не гуманитарные науки (анатомия и физиология человека и пр.)» [2, с. 285]. Следовательно, текст как объект и средство познания должен быть интегрирующим фактором гуманитарной образовательной среды. Знакомясь с разными текстами, изучая их с различных позиций, ученики начинают понимать общность гуманитарного знания и специфику художественного постижения мира и человека, у них вырабатывается ценностное отношение к слову и к творчеству. На уровне конкретного содержания это реализуется через проведение интегрированных уроков, которые яв-

ляются, как правило, результатом совместной творческой деятельности двух или нескольких учителей.

Такие уроки могут быть разного типа: урок-семинар («Революция в трудах русских философов, историков и писателей», «Коллективизация и ее осмысление в исторической науке и художественной литературе» – по литературе и истории), урок-дискуссия («Человек и история» – по литературе, истории и психологии, «Философское и художественное постижение любви» – по философии и литературе), урок-практикум («Стилистические особенности прозы И. Бунина» – по литературе и русскому языку), урок-театрализация («Театр Эллады» – по истории, мировой культуре и литературе), урок – «лекция вдвоём», который проводят два учителя – словесник и историк («Нигилизм в русской культуре»).

Эффективность интегрированных уроков обеспечивается как необычностью формы, вызывающей интерес учащихся, концентрированностью содержания, позволяющей синтезировать значительный объём информации, так и тем, что при подготовке к занятию учащиеся выполняют самостоятельную работу, которая часто носит исследовательский характер. Объектом изучения становятся тексты, различные по стилю речи и жанру. Развиваются умения осуществлять поиск необходимой информации и работать с ней: делать выписки, конспектировать, реферировать, составлять текст выступления, предъявлять и аргументировать свои взгляды. Во время урока происходит творческое диалогическое общение старшеклассников с текстом и – соответственно – с его автором, друг с другом и с преподавателями разных предметов, осознаётся альтернативность гуманитарного знания, развивается «слух на другое».

Например, на уроке-семинаре на тему «Человек и революция», завершающем изучение литературы периода революции и гражданской войны (11 класс), основным материалом для изучения становятся дневниковые записи и статьи русских писателей о революции и сопутствующих ей событиях (М. Пришвин «Дневники», З. Гиппиус «Дневники», А. Блок «Интеллигенция и революция», М. Горький «Несвоевременные мысли», И. Бунин «Окаянные дни»), статьи их современников – философов («Духи русской революции» Н. Бердяева, «О русской революции» И. Ильина); стихотворения о революции и гражданской войне М. Волошина, М. Цветаевой, В. Набокова и др.

Анализ указанных произведений и интеграция знаний, полученных на уроках истории, литературы, обществознания и психологии позволяют создать у старшеклассников целостное представление об историческом событии, вывести их на уровень философских и психологических обобщений, сформировать понятие о культурном пространстве, где всё взаимосвязано. Развиваются необходимые для гуманитария качества воспринимать и понимать любой текст, думать над текстами, разговаривать о них, уметь сопоставлять различные точки зрения и формулировать свою. Ведь функция гуманитарного знания состоит не в установлении единственной истины, а в «поддержании динамического компромисса разногласий». Особое значение приобретает переход от рассмотрения вопроса об особенностях восприятия исторического события философами, историками, писателями к психологическим пробле-

мам, возникающим перед каждым человеком в переломные исторические периоды: Как должен вести себя человек, ввергнутый в круговорот трагических событий? Что может ему помочь выстоять и сохранить себя?

Урок-семинар на тему «Историческая и художественная правда в романе Л. Н. Толстого «Война и мир» (10 класс) позволяет учащимся увидеть разницу в способах постижения исторической действительности ученым-историком и художником слова, познакомиться с творческой лабораторией писателя, приемами использования им исторического материала. Важнейшим качеством гуманитарной образовательной среды является вариативность, которая необходима для личностного выбора обучающимся содержания и способа познавательной деятельности в соответствии со своими потребностями и целями и которая не исчерпывается системой форм и методов, непосредственно связанных с процессом обучения.

В гимназии должно быть создано поле многофакторного выбора для индивидуально-творческой деятельности во внеучебное время. И такая деятельность тоже связана с текстами: инсценирование и театрализация литературных произведений, литературные дискуссии, конкурсы выразительного чтения и художественного перевода, выпуск авторских газет и литературно-художественных журналов. Особое значение приобретает самостоятельная творческая, исследовательская деятельность, всегда имеющая интегративный характер уже в силу необходимости не только изучать вербальные источники различного содержания, но и создавать собственные тексты, реализуя в них своё владение языком. Кроме того, для исследования могут быть избраны проблемы, учитывающие особенности интеграционных процессов в самих гуманитарных науках, заставляющие ученика осмыслить необходимость преодоления разобщённости знаний по разным предметами и комплексного их использования.

Представляется весьма продуктивным выполнение старшеклассниками исследований, направленных на выявление скрытых смыслов, заложенных в поэтической речи, на основе сопоставительной интерпретации разных компонентов художественных текстов (внутриязыковой и межъязыковой сопоставительный анализ), а также посвященных выявлению и анализу текстообразующих концептов в художественном произведении. Так, выполнение исследовательской работы по теме «Концепт «своеволие» в романе И. А. Гончарова «Обломов» потребовало анализа семантики слова «своеволие» с использованием различных словарей, отдельных суждений писателей, статей по философии. Рассмотрение текста произведения на основе «концептуального» анализа позволило ученице выявить систему ключевых понятий и образов, раскрывающих мировоззрение автора и место концепта в его картине мира. Подобная тщательная работа с текстами (текстом произведения, текстом научных статей, словарными текстами) осуществлялась и в процессе выполнения другой десятиклассницей работы «Концепт «раскол» в романе Н. С. Лескова «Соборяне». Изучение концептов в произведении – это ключ к пониманию культуры через постижение индивидуального авторского сознания, отражённого в тексте.

Безусловно, гимназическая образовательная среда, создающая необходимые условия для становления духовно-нравственного пространства личности, в котором чтение – важнейшее средство познания мира и самопознания, может сложиться только в том случае, если любовь к литературе и читательская активность присущи всем педагогам образовательного учреждения, если обсуждение прочитанного происходит не только на заранее спланированных и подготовленных мероприятиях, но в ежедневном общении. Только в такой духовно-нравственной атмосфере гимназии можно воспитать человека, в системе ценностей которого будет чтение.

Литература

1. *Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1994.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
3. *Чертов В. Ф.* История литературного образования в российской школе. Хрестоматия. – М., 1999.
4. *Данилюк А. Я.* Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону, 2000.

В. М. Шамчикова
(г. Москва)

Место самостоятельного чтения в структуре литературного образования современных школьников

Проблема детского чтения является одной из самых актуальных в современном социуме. Исследования социологов, научных работников и сотрудников детских библиотек [6], общественных организаций и библиотечных ассоциаций показали, что чтение выпало из досуговых приоритетов школьников, уступив место компьютерным играм, просмотру развлекательных телепередач, хотя «за последние годы явно снизилась роль и значение телевидения в структуре досуга и информационном пространстве подростка» [4, с. 230]. Чтение художественной литературы у подростков пока на 9-м месте [2, с.19].

«Если подросток 70-х читал около 40 книг в год, то сегодня он читает около 9. Это другой читательский опыт. Сегодняшний подросток – это другой читатель, с другим набором ценностных ориентаций. То, что он читает, в основном – это школьная программа. За рамками школьной программы мало что читают. То, что не формируется мотивация к чтению, – это беда! Интерес к чтению, культура чтения, понимание письменных текстов, которые понимаются только на уровне сюжетно-событийной канвы. Это серьёзные социокультурные проблемы» [1], – таково мнение академика РАО В. С. Собкина.

Основными причинами кризисной ситуации с чтением школьников социологи называют изменение статуса «художественной литературы в общих ценностных социокультурных ориентациях школьников», когда приоритетом у подростков становится получение развлекательной информации, и низкое качество литературного образования школьников [3, с. 216]. Не способствует улучшению ситуации сокращение количества учебных часов на уроки литературы. Вместе с тем, содержание программы по литературе расширяется, всё меньше и меньше на уроках литературы учителю удаётся выделить время на чтение художественных произведений, практически утратили своё значение уроки внеклассного чтения.

Такие изменения, несомненно, ведут к поверхностному литературному образованию школьников. Общество обеспокоено положением чтения в школе. Если в сфере культуры активно проводятся мероприятия по поддержке и развитию чтения, то в сфере образования таких мер явно недостаточно.

Школу упрекают в консервативности, использовании устаревших подходов к развитию читательской культуры подростков. Есть предложения о введении «особого предмета – «чтение и информационная культура личности», который должны вести специально подготовленные преподаватели чтения (так, как это делается во многих западных странах)» [5].

Может ли школа контролировать внеклассное / самостоятельное чтение учащихся так, как это было в XX веке? Известно, что перемены в обществе влияют на цели образования, в том числе и литературного образования школьников.

Внеклассное чтение учащихся в советской школе традиционно строилось исключительно на расширении читательского кругозора по проблемно-тематическому принципу, во взаимосвязи с содержанием учебника по литературе. Например, если на уроках изучались былины, для внеклассного чтения предлагалось прочитать ещё несколько былин, представленных в хрестоматиях для внеклассного чтения; если на уроках учащиеся знакомились с творчеством А. С. Пушкина, дополнительно они читали некоторые его произведения. В рекомендательные списки входили и произведения современной литературы, в основном отвечающие веяниям времени, идеалам общества (например, о пионерах-героях или проблемах личности в школьном коллективе – пионерской или комсомольской организациях), книги зарубежных авторов. Такие произведения имели, прежде всего, воспитательное значение в соответствии с идеологией советского государства. Большим подспорьем внеклассному чтению были рекомендательные списки художественной литературы и хрестоматии, включающие в себя тексты для дополнительного чтения.

К урокам внеклассного чтения в советской школе всем учащимся задавали прочитать определённое произведение, которое так же, как и на уроках литературы, обсуждалось. Ответы школьников традиционно оценивались учителем. Практически не было различий между уроками литературы и уроками внеклассного чтения. Чтение книг к урокам внеклассного чтения было заданным, обязательным и контролируемым.

С течением времени изменились читательские интересы школьников. Книжная продукция, часто низкого художественного качества, в отличие от советских времен, когда выход очередной детской книги был праздником, издаётся в огромном количестве. Кроме того, как в библиотеках, так и в магазинах не хватает книг, которые отражают внутренний мир подростка, его проблемы, рассказывают о сверстниках. Такие книги составляют очень низкий процент издательской продукции, адресованной читателю среднего школьного возраста.

Ориентироваться в море издаваемой литературы сложно не только подростку, но и учителю, который не в состоянии отслеживать новинки детской литературы, чтобы отбирать книги и рекомендовать их своим ученикам. Таким образом, современные школьники чаще всего читают произведения случайных авторов, тех, чьи книги на виду – рекламируемые издательствами, книжными магазинами, друзьями и знакомыми. Обсудить прочитанное в классе у ребят нет возможности, да и не вписывается хаотичное чтение случайных книг в прежнюю систему внеклассного чтения. Такое чтение негативно влияет на формирование читательской культуры.

Кроме того, литературное образование учащихся не ограничивается школой. Дети читают дома, на даче, в транспорте, расширяя свой читательский кругозор и повышая читательскую компетентность. Таким образом, внеклассное чтение утратило свои функции, учитель больше не имеет возможности влиять на формирование читательского кругозора учащихся, как раньше. Анкетирование учителей-словесников показало, что большая их часть не знает книг, которые читают ученики, не владеют информацией о новинках детской литературы. Вместе с тем, они указывают, что традиционная система внеклассного чтения не выполняет свои функции в современной школе и требует обновления.

Альтернативой традиционному внеклассному чтению может стать система самостоятельного чтения школьников.

В чём различия между внеклассным и самостоятельным чтением учащихся? На наш взгляд, самостоятельное чтение шире внеклассного, которым руководит учитель, и уроки которого заложены в сетку учебных часов. Уменьшение количества часов на учебный предмет «литература» сказалось на системе внеклассного чтения – учитель, поставленный в сложные условия, практически не проводит уроки внеклассного чтения, используя их для изучения программных произведений. В результате увеличилась нагрузка на самостоятельное (досуговое) чтение учащихся. Художественная литература, читаемая учащимися самостоятельно, специально не связана с программой по литературе и с уроками внеклассного чтения. Это необязательное чтение книг, которые случайно попали в поле зрения юного читателя. Информация о художественном произведении может быть получена любым способом: совет друга, рекомендации пользователей Интернета, реклама в книжном магазине и т. п. Отметим, что именно случайно выбранные книги чаще всего читают современные подростки, доверяя не учителю, библиотекарю, родителям, а Интернету, рекламе, моде, советам сверстников и т. д.

В отличие от внеклассного чтения самостоятельное чтение учащихся не регламентируется учителем, школой, не связано с традиционными уроками внеклассного чтения. Учитель становится консультантом, помощником учащихся в выборе книг, собеседником, когда им захочется поделиться своими впечатлениями. Как же тогда самостоятельное чтение будет реализовываться в системе школьного литературного образования? Например, через проектную деятельность, сопоставление изучаемых произведений с самостоятельно прочитанными, когда подросток сможет действительно показать уровень своей читательской квалификации. Кроме того, большой простор самостоятельное чтение даёт для внеклассной работы: читательские клубы, конференции, презентации и обзоры книжных новинок, диспуты и т. д. С этой целью можно использовать социальные сети Интернета, в которых ребята активно обсуждают прочитанные книги, чего они не делают подчас на уроках литературы и уроках внеклассного чтения.

Очевидно, что для новых поколений чтение бумажных книг будет играть всё меньшую роль. Существуют другие источники информации и другие способы проведения свободного времени. Современный читатель должен быть готов к работе в Интернет-библиотеках, к чтению электронных книг, слушанию аудиокниг, чтобы сознательно сделать свой выбор. Появление системы самостоятельного чтения создаст ситуацию, когда школа будет готовить современных квалифицированных читателей, имеющих привычку к чтению (в том числе электронных), умеющих ориентироваться в ситуации на книжном рынке, пользоваться электронными библиотеками, самостоятельно осуществлять отбор литературы, что, несомненно, будет служить делу приобщения школьников к чтению и повышению качества их литературного образования.

Литература

1. Собкин В. С. «Если подросток 70-х читал около 40 книг в год, то сегодня он читает около 9» // http://society.lb.ua/science/2011/07/28/107961_vladimir_sobkin_sovremennye_po.html.
2. Собкин В. С. Чтение художественной литературы в подростковой субкультуре // Роль чтения в духовно-нравственном становлении личности / Под ред. В. А. Лекторского. – М., 2011.
3. Собкин В. С., Катина О. М. О литературном развитии школьников: к вопросу о социокультурной динамике чтения // Социология образования. Труды по социологии образования. – Т. XV. – Вып. XXVI / Под ред. В. С. Собкина. – М., 2011.
4. Собкин В. С., Феофанова Т. А. Телевидение в жизни современных подростков // Социология образования. Труды по социологии образования. – Т. XV. – Вып. XXVI / Под ред. В. С. Собкина. – М., 2011.
5. Чудинова В. П. Поддержка детского чтения – наша общая задача // <http://www.rusreadorg.ru/issues/chudinova/1.htm>.
6. Чудинова В. П. Чтение детей и подростков в России на рубеже веков: смена «модели чтения» // <http://www.rusreadorg.ru/issues/chudinova/1.htm>.

Философско-методологический аспект развития непрерывного литературного образования

Концепция непрерывного литературного образования является одной из составляющих непрерывного процесса формирования и развития личности, а её создание и развитие опирается на ряд философско-методологических позиций.

В частности, ещё Аристотель, объясняя необходимость постоянного духовного развития личности, полагал, что «благо человека заключается в деятельности души, сообразной с лучшей и совершеннейшей добродетелью, и притом в течение всей жизни, ибо «одна ласточка еще не делает весны», как не делает её и один день; точно так же один день или короткое время ещё не делает человека счастливым или блаженным» [1]. Идея Аристотеля о непрерывном поступательном нравственном совершенствовании человека позволяет говорить о ведущей роли непрерывного литературного образования в формировании личности, начиная с глубокой древности. Именно в построении античной системы образования принцип непрерывности являлся одним из ведущих. Опираясь на данный принцип, Платон выдвинул следующие периоды развития личности: младенчество (физический уход); 3–6 лет (игры и изучение фольклора); 6–16 лет («элементарное» образование); 16–23–25 лет (изучение высших математических наук); 25 лет и далее (освоение «высшей науки» – диалектики).

В Новое время распространение идеи непрерывного образования связывается с деятельностью ряда европейских философов-просветителей. В частности, во Франции политический деятель эпохи Великой французской революции, известный своими просветительскими взглядами на образование и просвещение, Жан Кондорсе соотносил развитие разума с историческим прогрессом человечества: «Просвещение должно охватывать всех граждан. Должно оно на разных уровнях охватывать всю систему человеческого знания, а также гарантировать людям разного возраста лёгкое сохранение уже имеющихся знаний, а также представление возможности приобретать новые» [Цит. по изд.: 5, с. 89]. Ж. Кондорсе выделил и один из основных принципов непрерывного образования – универсальность («всеохватность»).

В новейшей истории впервые в Европе, как отмечает известный английский педагог Б. Саймон, в 1888 году школьные советы и союзы с советами по техническому образованию предприняли попытку создать систему непрерывного образования, при которой каждый последующий этап обучения органично вытекал бы из предыдущего, начиная со школ для самых маленьких и кончая университетами, но из-за консервативности существовавшей европейской системы образования в конце XIX – начале XX века эта идея не могла быть осуществлена на практике [См. подробнее об этом: 9, с. 94]. И только в 1972 году после публикации «Доклада Форса» концепция «непрерывного об-

разования» была признана в качестве руководящей концепции для выстраивания стратегий развития в области образования и будущих нововведений во всех странах мира [4].

Таким образом, сама идея, зародившаяся в Античности, прошла длительный путь развития, чтобы именно в конце XX – начале XXI века сделаться ведущей в области как мирового, так и российского образования, поскольку именно в этот период произошёл переход образовательной теории и практики от парадигмы преподавания, в рамках которой человек выступает как «объект обучающих воздействий», к парадигме непрерывного образования, предполагающей субъект-субъектный тип взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Более всего данная мысль затрагивает непрерывное литературное образование, так как именно в процессе чтения и восприятия художественных произведений, их понимания и интерпретации происходит саморазвитие личности: совершенствование духовно-нравственных качеств человека, воспитание патриотического чувства, уважительного отношения к культуре других народов, формирование эстетического вкуса.

Говоря о развитии концепции непрерывного литературного образования на современном этапе, мы опираемся на позицию Б. С. Гершунского, который считает, что суть непрерывного образования заключается в создании оптимальных условий для всестороннего гармоничного развития личности человека независимо от его возраста с обязательным учётом его особенностей, мотивов, интересов, ценностных установок [3]. Позицию Б. С. Гершунского разделяют и другие отечественные исследователи в области образования (работы В. Г. Онушкина, Ю. Н. Кулюткина, Е. Н. Жильцова, Н. Н. Оттенберг, Г. А. Ягодина и др.). В частности, Г. А. Ягодин считает главным системообразующим фактором непрерывного образования личность, являющуюся «целью и конечным результатом процесса постоянного и неуклонного вхождения ко всё новым и новым высотам познания и преобразования мира» [10, с. 37].

Обобщая указанные положения, нельзя не согласиться со взглядами польского учёного Ч. Кулисевича на сущность непрерывного образования, который считает, что «непрерывное образование призвано готовить людей к учению инновационному, к альтернативному и одновременно всеобъемлющему мышлению, к объединению интересов личности и общества в гармоничное целое... Оно не должно оставаться на втором плане, носить компенсационный или узкоспециальный характер; его необходимо рассматривать как полноценный компонент формального обучения и воспитания» [5, с. 89].

Для более глубокого понимания данного педагогического феномена предлагаем обратить внимание на наиболее популярные дефиниции термина «непрерывное образование», выделяемые в современных педагогических энциклопедиях и словарях:

- «философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий её как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием

всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики» [8];

- «процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества» [6, с. 168];

- «стадийный и целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение её духовного мира; целенаправленная систематическая познавательная деятельность по освоению и совершенствованию знаний, умений и навыков, получаемых в общих и специальных учебно-воспитательных учреждениях, а также путём самообразования» [7, с. 490–491].

Феномен непрерывного литературного образования связан с двумя аспектами философско-педагогической концепции непрерывного образования: процессом освоения человеком нового жизненного, социального опыта (психолого-педагогический аспект непрерывного образования); построением системы непрерывного литературного образования как части социальной практики (социально-образовательный аспект непрерывного образования). Реализацию концепции непрерывного образования в современной образовательной практике обеспечивает системность и технология преемственности различных уровней образования: дошкольная ступень – начальная школа – основная школа – старшая школа – вуз – послевузовское образование.

Исследования последних лет, затрагивающие проблему непрерывного образования (работы В. Н. Просвиркина, А. К. Орешкиной, Р. Н. Бунеева и др.), всё чаще акцентируют внимание на необходимости комплексного подхода к стратегическому развитию предметных концепций, в том числе и концепции непрерывного литературного образования. Так, Р. Н. Бунеев, выстраивая теоретико-методологические основы образовательной системы нового поколения «Школа 2100», одной из составляющих которой является непрерывное литературное развитие личности, акцентирует внимание на необходимости реализации связей «взаимодействия, порождения и преобразования между структурными компонентами образовательной системы нового поколения, благодаря которым (связям) обеспечивается комплементарность содержания образования на всех ступенях школы, непрерывность и преемственность образования от дошкольной подготовки к начальной школе, а от начальной школы к основной школе, связь между всеми компонентами системы» [2, с. 8]. Следовательно, непрерывность и преемственность между разными этапами обучения (детский сад – школа, школа – вуз) позволяет не только формировать тип правильной читательской деятельности, но и развивать духовно-нравственный потенциал личности.

Таким образом, вычленение концепции непрерывного литературного образования невозможно без учёта философско-методологических особенностей образования как непрерывного систематического процесса обучения, способствующего всестороннему развитию личности.

Литература

1. *Аристотель*. О душе. – М., 1937.
2. *Бунеев Р. Н.* Теоретико-методологические основы образовательной системы нового поколения: Дис... д-ра пед. наук. – М., 2009.
3. *Гершунский Б. С.* Педагогические аспекты непрерывного образования // Вестник высшей школы. – 1987. – №8.
4. Концепция непрерывного образования // Бюллетень Госкомобразования СССР. – 1989. – №7.
5. *Кулисевиц Ч.* Проблемы непрерывного образования // Вестник высшей школы. – 1988. – №1.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М., 2002.
7. Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск, 2006.
8. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1993–1999.
9. *Саймон Б.* Общество и образование. – М., 1989.
10. *Ягодин Г. А.* Перестройка высшей школы и непрерывное образование // Политическое самообразование. – 1986. – №7.

А. Ф. Галимуллина
(г. Казань)

Формирование представлений о традициях литературы Древней Руси у студентов национальных отделений педагогических вузов

При формировании у студентов представлений о литературных традициях Древней Руси необходимо рассмотреть специфику бытования жанров древнерусской литературы в литературе последующих периодов – прежде всего агиографической литературы, трансформации житий, повестей, слов. Учитывая своеобразие преподавания русской средневековой литературы в иноязычной аудитории, необходимо проводить сравнительно-исторический, сопоставительный и типологический анализы не только на диахроническом, но и на синхроническом уровне бытования соответствующих жанров в восточнославянской (древнерусской) и тюркских литературах. Сопоставительный анализ следует проводить не только на уровне жанров, но и тем, образов, мотивов.

Примером такого подхода в преподавании литературы может служить сравнительно-исторический и сопоставительный анализы образной системы русской и татарской литератур Средневековья: специфика создания женских характеров в двух литературах, воплощение образа повествователя в «Хождении Афанасия Никитина» и «Записках Исмаила Бекмухаметова»), выявление

сходства и различия в художественном отображении ведущих мотивов (например, мотив Дома) в русской и татарской литературах.

В данной статье на примере практического занятия, посвящённого изучению темы «“Слово о полку Игореве” как литературный памятник» и построенного на принципах сравнительно-исторического и сопоставительного анализа произведений русских и татарских писателей Средневековья, мы рассмотрим этнокультурный подход как важное условие формирования устойчивых представлений о литературе Древней Руси и её традициях. Интересен также, на наш взгляд, опыт сопоставительного анализа «Слова о полку Игореве» с его переводами на татарский язык. В период с 1938 по 1951 годы было опубликовано три поэтических перевода «Слова...», принадлежащие известным татарским поэтам А. Исхаку (1938), Г. Разину (псевдоним известного татарского писателя Г. Баширова, 1938), Ш. Маннуру (1951) [1; 2; 3; 4].

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам разработать систему лекционных и практических занятий по курсу «Древнерусская литература» для студентов отделения татарской филологии с учётом восприятия студентами-татарами древнерусской литературы, которая способствует эффективному формированию устойчивых и глубоких представлений о литературе Древней Руси и её традициях у студентов национального отделения. В учебном пособии «История древнерусской литературы», разработанной нами для студентов национальных (татарских) отделений педагогических вузов, в планах практических занятий, в методических рекомендациях реализуется принцип этнокультурной направленности литературного образования будущих учителей [5, с. 54–56]. Специальные вопросы и задания предполагают проведение студентами сопоставительного анализа «Слова о полку Игореве» и поэмы Кул Гали «Кысса-и-Йусуф». Студенты, выполняя данное задание, сопоставляют произведения русской и татарской средневековой литературы, читают монографию Ю. Г. Нигматуллиной «Типы культур и цивилизаций» [6, с. 23–35] и отвечают на следующие вопросы:

1. Как проявляется глубинное – функционально-содержательное – сходство сопоставляемых произведений?

2. Дайте сравнительную характеристику главным героям названных произведений. В чём проявляется сходство и различие образов князя Игоря и Йусуфа?

3. Как отразились в сопоставляемых произведениях пространственно-временные представления древних тюрков и славян и различие при обращении к кораническим и библейским мотивам?

4. Как различие типов сюжетов «Слова о полку Игореве» (исторический) и поэмы Кул Гали «Кысса-и-Йусуф» (мифологический) проявляется в художественном своеобразии сопоставляемых произведений?

5. Какова роль символических образов в «Слове о полку Игореве» и поэме «Кысса-и-Йусуф»?

6. Какова роль женских образов «Слова о полку Игореве» и поэмы «Кысса-и-Йусуф» – Ярославны и Зулейхи? Какие качества являются в них доминирующими? Как это помогает решить ведущую проблему произведения?

7. Как проявляется «диалогичность» «Слова о полку Игореве» и поэмы «Кысса-и-Йусуф»: диалог с читателем и диалог с Богом?

8. Какое определение дает профессор Ю. Г. Нигматуллина понятию «ключевые» тексты национальной культуры? Прокомментируйте данное определение.

9. К какому типу культуры можно отнести «Слово о полку Игореве» и поэму «Кысса-и-Йусуф»: к древнему, средневековому («семантическому»), переходному? Назовите основные черты данных типов культур.

10. Приведите примеры из текстов сопоставляемых произведений, подтверждающие выводы Ю. Г. Нигматуллиной, отмечающей, что «черты нового, средневекового типа культуры проявляются по-разному: в «Слове...» — это средневековый историзм (Д. С. Лихачёв), сочетание гражданско-патриотической темы с религиозной (в средневековой литературе религиозная тема — доминирующая); в «Сказании о Йусуфе» ярче выражена философско-этическая направленность содержания, определённая религиозная заданность благодаря кораническому сюжету» [6, с. 35]. Приведите примеры, подтверждающие выводы исследователя.

В ходе сопоставительного анализа студенты делают следующие наблюдения: X век — важный этап в духовном развитии как татарских, так и русских народов: Волжская Булгария принимает ислам (922 г.), а Киевская Русь — христианство (988 г.). И всё это оказывает определённое воздействие на развитие литературы того времени и последующих этапов. Сопоставляя «Слово о полку Игореве» и «Кысса-и-Йусуф», можно сделать следующие выводы: эти произведения отличаются друг от друга, во-первых тем, что в «Слове о полку Игореве» основной идеей является призыв к единению русских князей, а в поэме «Кысса-и-Йусуф» на первый план выходит идея преданности, единства братьев; во-вторых, «Слово о полку Игореве» представляет художественное описание и оценку похода князя Игоря (1185 г.), а поэма «Кысса-и-Йусуф» является обработкой библейско-коранического сюжета об Иосифе Прекрасном и его коварных братьях.

Эти произведения, хотя и различные, но имеют глубинное, фундаментально-содержательное сходство. В каждом из них выражены нравственные, общественно-политические идеалы, которые определяют дальнейшее развитие и русской, и татарской литератур. Также выражены и константы национальной культуры. В этих произведениях воплощены мудрость прошлого и художественное предчувствие будущего. Цель каждого из авторов — преподать поучительный урок на примере трудной судьбы героя. Так, например, Игорь поступил как эгоист, он хотел собственных достижений и славы, поэтому, делает вывод читатель, нужно преодолевать эгоистические желания. На примере «Кысса-и-Йусуф» автор учит нас терпению, справедливости, умению прощать, нравственной чистоте и добру. Оба произведения отличаются универсальностью содержания: «Слово о полку Игореве» — исторической ёмкостью, «Кысса-и-Йусуф» — общечеловеческим содержанием мифологического сюжета. Главные герои сопоставляемых произведений — правители. Игорь — князь Новгород-северский, а Йусуф — правитель Египта. Эти образы

наделены положительными чертами характера: Игорь – храбрый, мужественный, отважный воин с сильной волей, героическим сердцем, патриот своего Отечества, Йусуф – олицетворение веры, правды, стойкости, цельности, доверчивости, неподкупности, простоты, человеколюбия. Его красота – отсвет божественного, он избранник, ранимый, умный, доброжелательный, храбрый (даже «нежный»). Оба героя были в плену за свои грехи: Игорь – за самонадеянность (попал с сыном в плен к половцам и бежал), Йусуф – за самолюбование (был продан в рабство своими братьями).

Есть и различия между героями: Игорь – «горячий», не умеет ждать, начинает поход, не дожидаясь других русских князей, стремится к личной славе, заботится о своей чести больше, чем о чести родины, Йусуф – терпеливый, выносливый, думает и заботится о родных и близких. Когда Йусуф становится знатным человеком в Египте, он не изменяет своей правде, своей безупречной порядочности. Важна роль женских образов в сравниваемых произведениях. Юная Ярославна горячо любит Игоря, тоскует в разлуке с ним, обращаясь к силам природы, молит их о возвращении мужа. Зулейха самой судьбой предназначена Йусуфу. Она видит его во сне, но, обманувшись, выходит замуж за египетского правителя Кытфира. Увидев Йусуфа воочию, Зулейха не может устоять перед его красотой. Не желая опозорить Кытфира, который относится к нему как к сыну, он сначала отвергает любовь Зулейхи, потому что ставит превыше всего чувство долга, а не любви (мы использовали цитаты из работ студентов второго курса отделения татарской филологии ИФИ КФУ Ильфиры Г., Минзили Г., Ильзама Х, Лилии Я., представивших наиболее полный сопоставительный анализ данных произведений).

В формировании представлений о литературе Древней Руси и её традициях важная роль отводится работе с переводами «Слова о полку Игореве» на русский язык В. А. Жуковского, А. Н. Майкова, Н. А. Заболоцкого, а также на татарский язык А. Исхака, Г. Разина (Г. Баширова) и Ш. Маннура, что позволяет студентам глубже постичь своеобразие поэтики древнерусского текста, выявить роль изобразительно-выразительных средств, символических образов. Студенты отмечают, что переводами «Слова...» занимались крупные татарские поэты и писатели, ставшие впоследствии классиками татарской литературы, что свидетельствует о том, что переводчики осознавали большую ответственность в точном переводе древнерусского текста и необходимость хорошей литературоведческой подготовки. Г. Разин (Г. Баширов) перевёл эпизод «Золотое слово Святослава», а А. Исхак – начало «Слова о полку Игореве». В ходе сопоставительного анализа «Слова о полку Игореве» с переводами на татарский язык студенты приходят к выводу, что перевод Ш. Маннура является наиболее удачным, тем более что в отличие от своих предшественников он перевёл «Слово» полностью, снабдив его историко-литературными комментариями и вступительным словом переводчика [4].

Сопоставительный анализ «Слова о полку Игореве» с его переводом на татарский язык Ш. Маннура позволяет студентам лучше освоить древнерусский текст, потому что перевод сделан на современный татарский язык, постраничные комментарии, рассчитанные на татарского читателя, позволяют

воспринимать текст более осмысленно. Автор перевода стремился к дословному переводу, к сохранению специфики текста-оригинала. Работа с переводом имеет важное воспитательное значение, формируя у будущих филологов навыки бережного и вдумчивого отношения к художественному тексту, а также навыки «медленного вдумчивого чтения».

Таким образом, контекстный подход, предполагающий рассмотрение произведения древнерусской литературы в контексте национальной литературы, позволяет проводить синхронический («Слово о полку Игореве» и «Кысса-и-Йусуф» Кул Гали) и диахронический («Слово о полку Игореве» и его переводы на русский и татарский языки) сопоставительный анализ процессов, происходивших в русской и национальных литературах. Иными словами, одновременно с познанием «чужого» через «свое» осуществляется и обратная познавательная процедура – «свое» через «чужое».

Следовательно, этнокультурная направленность литературного образования, систематически реализующаяся в курсе «История русской литературы» на отделении татарской филологии ИФИ КФУ, позволяет формировать устойчивые представления студентов о литературе Древней Руси и её традициях в последующем русском литературном процессе, а также помогает включать татарскую литературу Средневековья в мировой историко-литературный контекст, что развивает у студентов профессиональные компетенции (общенаучные, общекультурные, коммуникативные, научно-исследовательские, в том числе и компетенции самообразования на основе рефлексии и самооценки). Всё это способствует подготовке высококвалифицированных педагогических кадров – словесников, способных осуществлять преподавание татарской и русской литературы на основе преемственности литературного процесса и взаимосвязей, а также интеграции межпредметных и внутрипредметных связей курса и принципа диалога культур.

Литература

1. Игорь походы турында жыр. Өземтэлэр, Ә.Исхак тәрж. // Пионер каләме (журнал). – Казань. – 1938. – № 5/6.
2. Игорь походы турында жыр. Беренче бүлегеннән бер кисәк. Г. Разин тәрж. – Совет әдәбияты. – Казань. – 1938. – №5.
3. Игорь походы турында жыр. (Ш. Маннур тәрж.). – Совет әдәбияты. – Казань. – 1951. – №1.
4. Игорь походы турында жыр. (Ш. Маннур тәрж.). – Казань, 1951.
5. Галимуллина А. Ф. История древнерусской литературы. Учебное пособие для студентов национальных отделений педвузов. – Казань, 2009.
6. Нигматуллина Ю. Г. Типы культур и цивилизаций в историческом развитии татарской и русской культур. – Казань, 1997.

Изучение философско-эстетической категории «комическое» в средней школе

На уроках анализа бытовых сказок и сказок о животных, басен, произведений Н. В. Гоголя, М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. П. Чехова и других авторов учащиеся получают представление о комическом как философско-эстетической категории, отражающей «несоответствия между несовершенным содержанием явления или предмета и его формой, претендующей на полноценность и значимость; между важным действием и его несовершенным результатом, высокой целью и низменными средствами» [8, с. 573]. Школьники знакомятся с формами (юмор, ирония, сарказм, гротеск) и приёмами комического (гипербола, литота, анаграмма, каламбур, сравнение и др.).

Однако, как показывают методические исследования и наш педагогический опыт, «учащихся средней школы привлекают в основном внешние, элементарные формы комизма, не происходит значительного роста уровня восприятия комического на протяжении обучения в школе, труднее осознается противоречивое единство смешного и печального, не различаются приемы сатирического изображения, оттенки иронии, её семантико-стилистическая двуплановость» [2, с. 204].

При всём многообразии теорий и концепций комического исследователи связывают эту категорию с понятием противоречия, несоответствия. Ю. Б. Боров данное наблюдение положил в основу своего определения комического: «Сущность комического – в противоречии. Комизм – результат контраста, разлада, противостояния: безобразного – прекрасному (Аристотель), ничтожного – возвышенному (Кант), нелепого – разумному (Жан Поль, Шопенгауэр), бесконечной предопределённости – бесконечному произволу (Шеллинг), автоматического – живому (Бергсон), ложного, мнимого основательного – истинному и основательному (Гегель), внутренней пустоты – внешности, притязающей на значительность (Чернышевский), низсреднего – выше-среднему (Гартман)» [3, с. 177]. Категорией комического в эстетике обозначается специфическая сфера эстетического опыта, в которой на интеллектуально-игровой основе осуществляются благожелательное отрицание, разоблачение, осуждение некоего фрагмента обыденной действительности (характера, поведения, претензии, действия и т. п.), претендующего на нечто более высокое, значительное, идеальное, чем позволяет его природа, с позиции этого идеального (нравственного, эстетического, религиозного, социального и т. п.). Реализуется этот процесс обычно путём создания или спонтанного возникновения искусственной оппозиции (противоречия) между идеалом и конкретной попыткой его актуализации, неожиданно разрешающейся в ничто, лопающейся как мыльный пузырь, что вызывает в субъекте восприятия смеховую реакцию. Питательной средой комического, сферой его основного

приложения как в жизни, так и в искусстве является обыденная жизнь человека, где бесчисленные мелочи постоянно способствуют возникновению комических ситуаций, бытованию комических персонажей [4, с. 235].

Комическое – это игра со смыслом, а возникающий смех – результат интеллектуально-смысловой игры. Понять правила игры автора могут только посвящённые, только погружённые в культурную среду народа определённой эпохи, имеющие представления о системе высших ценностей и идеалов, которые не могут быть предметом комического, но в определённых условиях могут быть низвержены в область комического (по выражению М. М. Бахтина). Задача учителя – научить школьников «расшифровывать» авторские знаки и послания, находить приёмы и способы, которые использует писатель для создания комического эффекта и в определённой системе развивать эти навыки.

В 5 классе предусмотрена работа с бытовыми сказками и сказками о животных. Это богатый материал для формирования представления о комическом. В новеллистических сказках показываются жизненные несообразности, несоответствия поведения людей нормам здравого смысла. Неразумность обыденного, привычного вскрывается в бытовых сказках с помощью средств и приёмов комического изображения: юмор, ирония, антитеза, гипербола, литота, гротеск, оксюморон, нарушение причинно-следственной связи явлений, неожиданность каких-либо обстоятельств, многозначность слов; прямое изображение заведомо нереальных ситуаций, обыгрывание мотивов мнимого чуда, языковая игра, антитеза. Образы отрицательных героев строятся на особом выделении, акцентировании таких черт, как невежество, жадность, глупость, лень, выделяющихся как основные свойства, доведённые до абсурда. Чрезмерная нелепость ситуации становится средством создания сказочной фантастики. Антитеза реализуется через контрастное противопоставление главных героев. Созданию комического эффекта способствует и композиция сказки:

- отсутствие вставных и параллельных эпизодов;
- один конфликт, одно событие;
- ограниченное количество действующих лиц;
- развёрнутое повествование, развернутые характеристики персонажей;
- искусство рассказчика (лукавство, балагурство, ирония);
- речевая характеристика героев.

Цель уроков по бытовым сказкам – воспитывать уважение к культурным традициям своего народа; формировать умение замечать противоречия и несообразности и учиться распознавать приёмы создания комического в художественной литературе. В школьные программы включены сказки «Жена-доказчица», «Чего на свете не бывает», «Солдатская шинель». В основе сказки «Жена-доказчица» лежит нелепая ситуация: глупая и доверчивая старуха верит рассказам своего мужа, не задумываясь об истинном смысле сказанного. Её муж, напротив, умен. Благодаря приёму антитезы глупость старухи обретает гиперболические черты. Она даже под розгами не отрекается от своих

слов. Сказка обличает не только глупость, но и чрезмерную болтливость, за которую старуха и получает наказание.

Комический эффект в этой сказке достигается различными способами:

- прямое изображение заведомо нереальных ситуаций;
- неожиданность обстоятельств: шутка старика над своей старухой обрачивается для неё драмой;
- употребление в разговорной речи оценочной лексики: «глупая баба», «старая кочерга»;
- ироничная речь рассказчика (мы видим его отношение к происходящему).

Вопросы и задания к сказке:

1. Что необычного в этой сказке? 2. За что старик проучил старуху?
3. Как речь героев подчёркивает их социальный статус? 4. Справедливо ли наказана старуха? 5. В каких ещё русских сказках возникает конфликт между мужем и женой на бытовой почве и чем он напоминает описанные события в сказке «Жена-доказчица»?

Герои сказки «Чего на свете не бывает» социально обозначены: барин и мужик. Богач, намереваясь повеселить себя и гостей, задаёт мужику вопрос: «Чего на свете не бывает?» На него никто не может ответить. Барин называет мужика «дураком», но на деле одураченным оказывается он сам. Абсурдными кажутся слова непросвещённого барина («Нынче люди до всего дошли: и на чёрте ездят, и по небу летают, и в Питер по проволоке лапти послать можно») и вполне логичными – ответы мужика («топором никто не подпоясывается, ног за топориче не заткнёт», «баба попом не бывает, красная девка обедни не служит»). Здесь используется приём «сдвига», который будет доминировать в литературе нонсенса. Мы смеёмся над барином, потому что знаем, что в действительности подобные ситуации исключены. В этой сказке гиперболизируется глупость барина, высмеивается его желание подчеркнуть свой социальный статус, возвыситься над простолюдинами. Диалог в сказке становится и способом повествования и организатором сюжета. Лаконичность, разговорные интонации, нелепые ситуации в совокупности являются средством создания комического стиля.

Вопросы и задания к сказке:

1. Как барин относится к мужику? 2. Почему барин больше не стал задавать вопросы мужику? 3. Как барин сам себя разоблачил? 4. Как бы вы ответили на вопрос барина: «Чего на свете не бывает?» Напишите небольшую историю (10–15 предложений).

Рассмотрим ещё одну бытовую сказку – «Солдатская шинель». Народ всегда высоко ценил остроумных, находчивых людей. Среди героев русской сказки особенно выделяется солдат. В сказке противопоставляются глупый и ленивый барин и весёлый, находчивый солдат. Приём умолчания, недосказанности создаёт комическую ситуацию. Солдат, расхваливая барину шинель, сообщает достоверные факты о её чудесных свойствах, но не уточняет, что они раскрываются только в условиях походной солдатской жизни. Глупый барин гиперболизирует возможности купленной шинели и думает ею одной

заменить многие зоны своего жилища (кровать, перину, подушки). Однако читатель понимает, что барин, привыкший жить в роскошных условиях, не оценит возможности шинели.

Вопросы и задания к сказке «Солдатская шинель»:

1. Запишите свои ассоциации к слову шинель. Работа с толковым словарем. Шинель – (по Далю) плащ с рукавами и круглым, вислым воротом. Шинель (по Ожегову) – форменное пальто со складкой на спине и хлястиком. 2. Кому вы симпатизируете, читая сказку? 3. Почему барин, приобретая шинель, сначала поверил солдату, а потом пришёл жаловаться на него полковому командиру? 4. За что полковой командир похвалил солдата и осудил барина? 5. Прочитайте фрагмент поэмы А. Т. Твардовского «Василий Тёркин», в котором речь идёт о солдатской шинели, и подумайте, к какой народной мудрости обратился автор середины XX века? («Взял шинель да, по присловью, / Смастерил себе постель, / Что под низ, и в изголовье, / И наверх, – и всё – шинель. / Эх, суконная, казённая, / Военная шинель, – / У костра в лесу прожжённая, / Отменная шинель».) 5. В каких русских сказках солдату помогает смекалка?

Таким образом, анализ бытовых сказок показал, что в них не только остро звучит критика социального устройства, но и утверждаются права и мораль человека. Герои живут в реальном мире и побеждают благодаря уму, смелости и находчивости. Смех учит распознавать жадность, глупость, лень, трусость, а значит и не забывать о том, что такое ум, решительность, трудолюбие, доброта. Знакомство с «гаммой оттенков смеха» (Ю. Б. Боров) продолжается на уроках изучения сказок о животных и литературных сказок.

В 2011 году учащимся 9-х классов, участникам регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по литературе, для анализа была предложена сказка М. Е. Салтыкова-Щедрина «Самоотверженный заяц», которая близка народным сказкам о животных. Как показал анализ сочинений, старшеклассники, немного знакомые с произведениями сатирика, с трудом справились с заданием. Ирония не лежит на поверхности, и не посвящённые в тайны игры автора не увидели скрытого смысла. Диалог между двумя субъектами эстетической деятельности не состоялся. Многие ученики «буквально» истолковали смысл текста: «заяц смелый, мужественный, готов пожертвовать собой ради спасения друга»; «главной чертой зайца является верность данному слову»; «автор на стороне зайца, ему жалко его, он сочувствует ему»; «главная тема этого произведения – это тема ответственности, умения устоять перед соблазном и сдержать данное слово»; «Салтыков-Щедрин поднимает в своём произведении тему правды и благородства». «В щедринских сказках художественные, философские, публицистические начала находятся в сложнейшем сплетении, и нужно чуткое внимание, чтобы понять их» [5, с. 54]. Обращаясь к фольклору, автор находил в нём прежде всего множество привычных для национального сознания образов: лиса – хитрость, заяц – слабость и трусость, волк – сила, хищничество, коварство, обман и т. д. В сказке писатель обличает поведение и психологию обывателей, размышляя о смысле и ценности человеческой жизни: «жил открыто, революций не пушал, с

оружием в руках не выходил, бежал по своей надобности – неужто ж за это смерть?» Продолжая традиции Н. В. Гоголя, сатирик сосредоточил порок в людях «средних», ничем не примечательных, которые и скрывают за маской учтивости, скромности, благородства и даже рыцарства вялость и нерешительность натуры, неспособность к активным действиям. Заглавие сказки очень точно определяет её смысл. В народном представлении заяц является синонимом трусости. «Самоотверженный» – жертвующий своими интересами ради других, ради общего блага, героический и благородный» [7, с. 567]. Приём оксюморона («самоотверженный заяц») помогает разоблачить рабскую покорность обывателей и их тайную надежду на снисходительность властей («вдруг волк возьмёт да и помилует»). Ведь свою участь быть съеденным заяц воспринимает как вполне естественную («сбегать жениться, да обратно, чтобы к волку на завтрак попасть»).

Автор гиперболизирует трусость зайца и доводит её до абсурда: он не может сбегать, так как «волк не велел», а он сам «дал слово». Понять авторскую оценку героев и ситуаций помогают многочисленные приёмы и средства комического. Народно-сказочные элементы (условность времени и пространства, иносказательный язык, доступный демократическим слоям населения) укрупняют масштаб художественного изображения, дают возможность увидеть за единичными явлениями события национальной жизни. Приём «реальной фантастики», с одной стороны, возвращает чувство реальности, с другой – выводит на уровень философского обобщения. Казалось бы, «случайное» упоминание названия газеты «Московские ведомости» на самом деле раскрывает очень важную позицию писателя. У Щедрина есть сказка с весьма говорящим заглавием: «Обманщик-газетчик и легковёрный читатель». Парадокс в том, что обманы газетчика пришлись по вкусу читателю. Газетчик богател на лжи, но и читатель не оставался внакладе. Правду горькую он знать не хотел и только твердил: «Тьмы низких истин нам дороже / Нас возвышающий обман...». В этой насквозь ироничной истории определяющей чертой стиля становится игра значениями слов, где с головокружительной быстротой обман предстаёт истиной и наоборот. «Пафос автора вырастает из убеждения, что газета – это фабрика мифов, источник превратных представлений о мире и человеке» [5, с. 54].

Следуя традициям своих предшественников, Щедрин использует ироническую манеру повествования, в этом ему помогает разговорная речь и словесные формулы: «пуще»; «ждёт, чай, его»; «подождала-подождала, слюбилась»; «заячьи-то мечты»; «бишь»; «помирает»; «услыхавши»; «слопают»; «прянет – и след простыл»; «пальца вам в рот не клади» и т. д. В его произведениях можно выделить различные виды иронического повествования, например: ироническое утверждение («я его вместо тебя съем; а коли воротишься – обоих съем, а может быть...ха-ха... и помилую»; «скоро сказка сказывается, а дело промежду зайцев ещё быстрее делается»; «Шутка ли? в тридевятое царство поспеть надо, да в баню сходить, да обратно, чтобы к волку на завтрак попасть»), ироническую похвалу («волк... с волчихой перешёптывается: должно быть, зайца за благородство хвалят», «слово, вишь, дал, а заяц

своему слову – господин») или ироническую характеристику («бедняга, осуждённый, умён был косою»). Щедрин использует и такое средство создания комического, как гротеск: «Бежит, земля дрожит. Гора на пути встретится – он её «на уру» возьмет; река – он и броду не ищет, прямо вплавь так и чешет; болото – он я пятой кочки на десятую перепрыгивает»; «В одном месте дожди прилились, так что река... вздулась и на десять вёрст разлилась. В другом месте король Андрон королю Никите войну объявил. В третьем месте холера проявилась... А кроме того, волки, лисицы, совы – на каждом шагу так и стерегут». Комический эффект достигается соединением высокого, книжного стиля («волчье око», «приговорённого к лишению живота посредством растерзания») и просторечного («зацахла», «сердце закатится», «неужто», «кабы» и др.). Частотна уменьшительно-ласкательная лексика: «головка», «зайнышка», «ушки» и др. Одним из приёмов комического в сказках является перечисление несоотносимых явлений, действий как однородных: «в тридевятое царство поспеть надо, да в баню сходить, да жениться».

Таким образом, изучая сатирические сказки, учитель должен обращать внимание детей не только на сюжет или особенности композиции, но и на способы создания комического эффекта. Переходя каждый раз на новую ступень литературного образования, учащиеся последовательно овладевают знаниями о формах и приёмах этой сложной эстетической категории. Последовательное освоение средств и приёмов комического изображения обеспечивает вхождение школьников в особый мир смеховой культуры, создаёт условия для овладения гуманными способами разоблачения несообразностей, нелепостей человеческой жизни, расширяет поле их интеллектуальной деятельности.

Литература

1. Аникин В. П. Русская народная сказка. – М., 1978.
2. Белова А. В. Формирование представлений о комическом в литературе // Изучение литературы в 5 классе. Методические рекомендации / Под ред. В. Г. Маранцмана. – СПб., 1996.
3. Боров Ю. Б. Эстетика. В 2 т. – Т. 1. – Смоленск, 1997.
4. Бычков В. В. Эстетика. Учебник. – М., 2004.
5. Дмитренко С. Ф. Щедрин: незнакомый мир знакомых книг. – М., 1998.
6. Лебедев Ю. В. Русская литература XIX века. Вторая половина. Книга для учителя. – М., 1990.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1987.
8. Философская энциклопедия. В 5 т. / Под ред. Ф. В. Константинова. – Т. 2. – М., 1962.

Изучение функций снов героев русской литературы (в аспекте подготовки к итоговой аттестации по литературе)

Ряд заданий итоговой аттестационной работы по литературе в 11 классе (С2 и С4) предполагает выход в широкий литературный контекст. Изучение произведения на фоне историко-литературного контекста, выявление традиций и новаторства писателей формирует широту восприятия школьниками художественной литературы. Термином «контекст» в литературоведении обозначают «осмысленные воспринимающим сознанием текстовые связи и соотношения, позволяющие судить о стилистических, содержательных, эстетических и иных особенностях произведения как в пределах данного текста, так и в сопоставлении с другими текстами в синхроническом и диахроническом аспектах» [2, с. 392].

Задание С2 ЕГЭ по литературе представляют собой по существу проблемный вопрос, который предполагает включение анализируемого фрагмента произведения в литературные связи курса, нацеливает на рассмотрение художественного текста в определенном литературном контексте, позволяет оценить целостность восприятия выпускниками курса литературы, их умение устанавливать аналогии, соотносить и сопоставлять различные литературные факты, осмысливать логику литературного процесса.

Для успешного выполнения задания С2 экзаменуемые «... должны владеть умением устанавливать межпредметные и внутриспредметные связи, позволяющие воспринимать художественное произведение не как единичное явление искусства (литературы, живописи, музыки и др.), а как часть единого культурно-художественного пространства, т. е. часть истории человеческой цивилизации» [3, с. 27]. Выделенный параметр (содержательное обоснование для сопоставления произведений и приведение убедительных аргументов с опорой на авторскую позицию) проверяет именно это умение учащихся.

Привлечение литературного контекста должно быть аргументировано не только личной позицией экзаменуемого, но, в первую очередь, правильным пониманием смысла вопроса: о каком именно компоненте формы (лексика, фонетика, тропы и стилистические фигуры речи, образительно-выразительные средства) или содержания (тема, идея, проблема, пафос) произведения идёт речь, какой аспект творчества писателя предложен для рассмотрения: образная система (образы «маленького», «лишнего», «нового» человека, резонёра, alter ego автора, героя-правдоискателя, «униженных и оскорблённых»), особенности композиции (ахроническая, зеркальная, зеркально-симметрическая), сюжетные ситуации (дуэль, молитва, охота, бал, обед), динамические (речь, поступки героев) и статические (портрет, пейзаж, интерьер) детали, внесюжетные элементы композиции (сны, письма, дневники и даже литературные произведения героев, вставные эпизоды, авторские отступления лирического, публицистического и философского характера).

Поэтому определим функции снов героев русской литературы и сгруппируем их по роли в хронологической структуре текста, в сюжете и композиции произведения, в раскрытии характера, мировоззрения и внутреннего мира героя.

Сны – воспоминания о прошлом: сны Святослава, князя Киевского («Слово о полку Игореве»), Ильи Ильича Обломова (героя одноимённого романа И. А. Гончарова), первый сон Родиона Романовича Раскольникова о лошади (роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»).

Сны, предвещающие будущие события (пророческие, или вещие), то есть реализующую сюжетообразующую функцию: сны Татьяны Лариной (роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»), Петра Андреевича Гринёва (роман А. С. Пушкина «Капитанская дочка»), Германна (повесть А. С. Пушкина «Пиковая дама»), Ильи Ильича Обломова (героя одноимённого романа И. А. Гончарова), Николеньки Болконского (роман-эпопея Л. Н. Толстого «Война и мир»), четвёртый сон Родиона Романовича Раскольникова о трихинах и моровой язве (роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»).

Сны, выполняющие характерологическую функцию (показывающие становление характера или новые, ещё неизвестные читателю, его черты): сны Людмилы и Светланы (одноимённые баллады В. А. Жуковского), Татьяны Лариной (роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»), Петра Андреевича Гринёва (роман А. С. Пушкина «Капитанская дочка»), Ильи Ильича Обломова (героя одноимённого романа И. А. Гончарова), сон Николеньки Болконского (роман-эпопея Л. Н. Толстого «Война и мир»).

Сны, выполняющие психологическую функцию (раскрывающие внутренний мир героя, его скрытые психологические мотивы поступков и идеологии): сны Катерины о детстве (пьеса А. Н. Островского «Гроза»), Пьера Безухова, Пети Ростова и Андрея Болконского (роман-эпопея Л. Н. Толстого «Война и мир»), Базарова (роман И. С. Тургенева «Отцы и дети»), второй и третий сон Родиона Романовича Раскольникова об избиении квартирной хозяйки и повторном убийстве старухи-процентщицы Алёны Ивановны (роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»), сон Андрея Соколова (рассказ М. А. Шолохова «Судьба человека»).

Сны, характеризующие мировоззрение героев, выполняющие оценочную функцию: сны героя-повествователя («Путешествие из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева), Ильи Ильича Обломова (героя одноимённого романа И. А. Гончарова), Пьера Безухова, Пети Ростова и Андрея Болконского (роман-эпопея Л. Н. Толстого «Война и мир»).

Сны, выдуманные героями произведений (сон Митрофанушки о маменьке, которая устала, избивая батюшку (комедия Д. И. Фонвизина «Недоросль»), сон Софии о бедном и незнатном женихе (комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума»).

Сны, представляющие собой собственно литературные произведения: сон Ивана Бездомного – вторая и третья главы романа мастера «Казнь» и «Погребение», сон Ивана Николаевича Понырёва – окончание романа мастера (роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»).

Важное композиционное, идейно-художественное и характерологическое значение приобретают сны героев в произведениях XIX–XX веков, не входящих в школьную программу: Н. Г. Чернышевского («Что делать?»), М. А. Булгакова («Белая гвардия», «Бег»), М. А. Шолохова («Нахалёнок»), А. Т. Твардовского («Василий Тёркин на том свете»).

В художественном произведении сны являются, с характерологической точки зрения, одним из средств создания образа персонажа на типологическом, психологическом и мировоззренческом уровнях; с идеологической – одним из способов выражения авторской позиции; с сюжетообразующей – дают представление о предыстории или будущем героев или истории России.

Итак, без знания истории литературы нет широты восприятия текста. По мнению С. А. Зинина, «без умения видеть конкретное литературное явление в широком историко-литературном контексте, в многообразии его переключек с другими творческими «точками зрения», в текстовых схождениях с произведениями литературных предшественников и современников нельзя говорить о полноценном знании предмета. «Контекстные» задания в структуре единого экзамена по литературе требуют от учителя и учащихся последовательной, планомерной работы в течение всего курса изучения предмета в школе. Систематическое обращение к разноуровневым связям изучаемого курса будет способствовать:

- развитию у учащихся культуры историко-литературных ассоциаций, способности «контекстного» рассмотрения литературных явлений и фактов;
- обогащению теоретико-литературного инструментария учащихся;
- совершенствованию сопоставительно-аналитических умений старшеклассников, а также навыков многоаспектного обобщения учебного материала на завершающем этапе школьного литературного образования» [1, с. 11–12].

На уроках литературы возможна как внутриспредметная (взаимосвязь теории, истории, литературной критики и читательского восприятия в осмыслении снов литературных героев), так и межпредметная интеграция (сон в литературе и психологии, философии, истории), интеграция на уровне темы сна и использования методических приёмов, подходов.

Литература

1. *Зинин С. А., Гороховская Л. Н.* Единый государственный экзамен 2011. Литература. Универсальные материалы для подготовки учащихся / ФИПИ. – М., 2011.
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Гл. ред. и сост. А. Н. Николюкин. – М., 2001.
3. *Марьина О. Б., Попова Н. А.* Отличник ЕГЭ. Литература. Решение сложных заданий / ФИПИ. – М., 2010.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

М. Ю. Борщевская
(г. Нижний Новгород)

На пути постижения «трёхмерной метафоры» Б. Л. Пастернака (урок литературы в 11 классе гимназии)

Лекция на уроке литературы – гость нечастый, но необходимый, когда требуется дать объёмную информацию, сделать обзор, обобщение и др. И каждый лектор знает, как трудно не только удержать длительное внимание аудитории, но сделать это внимание активным, а слушание – сопереживающим. Предлагаемые нами материалы – апробированная в практике работы лекция с элементами активизации для 11 класса.

Знакомство учащихся с творчеством Б. Л. Пастернака – тема важная, она является переходной от этапа изучения поэзии Серебряного века к новейшей литературе и имеет значимость эстетическую, нравственную, историческую и, наконец, философскую (художник и мир). Сложность темы достаточно высока, что объясняется, прежде всего, своеобразием поэтического языка Б. Л. Пастернака. Предшествующий опыт обращения учеников к произведениям автора в более ранних классах носил фрагментарный характер, теорией метафоры они владеют на традиционном школьном уровне (двучленная метафора как троп, метафора лексическая, стёртая, развёрнутая, олицетворение как вид метафоры, метафорический эпитет). Перед учителем стоит сложная комплексная задача: не только заинтересовать, увлечь учащихся произведениями, личностью поэта, отработывая попутно навыки лекционного конспектирования, но и подвести их к выдвижению гипотезы, которая послужит основанием для аналитической и интерпретационной работы с поэтическими текстами на следующих уроках.

Начать лекцию хорошо со звучащих стихов: пусть это будут любимые строки учителя или подготовленное чтение ученика, можно дать слово профессиональному чтецу (например, «Снег идёт» в исполнении С. Юрского, «Страницы русской поэзии XVIII–XX вв.», Всесоюзная студия грамзаписи «Мелодия», 1982). Учитель обращается к классу с предложением: оттолкнувшись от первого впечатления, дать несколько эпитетов-характеристик лирическому герою прослушанных стихов; по необходимости он помогает их

найти, предлагает и свои варианты. Это первое впечатление будет проверяться и уточняться при дальнейшем знакомстве с произведениями поэта.

Только теперь открывается тема урока: «На пути постижения «трёхмерной метафоры» Б. Л. Пастернака» [4]. Обратим внимание на непонятное словосочетание «трёхмерная метафора» и сообщим учащимся, что, прослушав лекцию, они сами должны будут выдвинуть гипотезу о его значении; готового ответа они не получают, но в лекции будут даны намёки на направление поиска. Такая поисковая задача должна усилить мотивацию учащихся и повысить внимание.

В качестве эпиграфов – три цитаты:

1. «Когда строку диктует чувство, / Оно на сцену шлёт раба, / И тут кончается искусство / И дышит почва и судьба».

2. «Но как ни сковывает ночь / Меня кольцом тоскливым, / Сильней на свете тяга прочь / И манит страсть к разрывам».

3. «Жить и сгорать у всех в обычае. / Но жизнь тогда лишь обессмертишь, / Когда ей к славе и величию / Своею жертвой путь прочертишь».

Ученики не записывают их сразу, оставляя по просьбе учителя место в тетради, с тем чтобы каждый по окончании лекции выбрал и записал те строки, которые именно ему покажутся наиболее значительными и подходящими в качестве эпиграфа. Можно обратить внимание на то, что в основе каждого фрагмента лежит метафорический образ. Так мы постепенно включаем учащихся в интеллектуальный процесс и подготавливаем оценочное, осмысливающее, анализирующее восприятие материала. Не раз во время лекции сделаем акцент на собственное отношение к поэтическим строкам и образам, так как разговора о литературе (шире – искусстве), особенно о поэзии, без личного отношения, по нашему убеждению, вообще состояться не может, и только в этом случае учитель вправе рассчитывать на ответную эмоциональную реакцию учеников.

В начале урока предлагается план лекции, облегчающий ведение записей:

- Истоки.

- Рождение поэта.

- Эстетическое кредо: «Поэзия останется всегда той, превыше всяких Альп прославленной высотой, которая валяется в траве, под ногами, так что надо только нагнуться, чтобы её увидеть и подобрать» (Б. Л. Пастернак).

- Периодизация творчества Б. Л. Пастернака.

Борис Пастернак – поэт, стремившийся к целостному восприятию мира, стремившийся слиться, соединиться с ним, при этом никогда не утрачивавший себя как личность. Поэтому важно начать разговор о нём с истоков – что питало, что дало толчок к творчеству [1]. Рождение: Москва, 10 февраля 1890 г. Отец – интеллигент, деликатный, тонкий человек, блестяще окончивший гимназию, по образованию – врач, по призванию, таланту и делу жизни – художник (Л. Н. Толстой ценил его иллюстрации к роману «Воскресение»). В сущности, отец делал то, что впоследствии и сын: запечатлевал и останавливал мгновения. Мать – уже в 16 лет (!) профессор консерватории, блестящая пианистка, раз и навсегда оставившая преподавание и сцену ради семьи и

детей. Мир детства и юности (живопись, музыка, артистическая среда) напоминают мир юной Марины Цветаевой, и неслучайна будет их «встреча-невстреча» впереди, о которой она напишет: «Рас-стояние: вёрсты, мили... /.../ нас рассОрили – рассорИли, расслоили... Стена да ров. Расселили нас, как орлов...» [7].

Борис Пастернак осознаёт себя очень рано: есть воспоминание двухлетнего возраста (сильное впечатление от исполнявшейся дома музыки, приведшее к слезам).

Читается стихотворение «Так начинают. Года в два...». Ученики, записывая звучащие на уроке стихотворения, составляют первый рекомендательный список для чтения.

Размышляя о детстве и юности в письмах и прозе, поэт с неизменным постоянством вспоминает несколько моментов, определивших его личность и жизнь. Одно из таких воспоминаний – падение в детстве с лошади. Следствием его была «байроновская хромота», которую, став взрослым, он умел скрывать и которая навсегда наложила на него комплекс «обречённости и меты», «отъединённости» от других людей. С детства поэт искал не что он сможет в жизни, а что заложено в нём, предначертано природой и судьбой. Вначале поиски эти идут в ближнем круге. С 6 до 12 лет он упорно занимается с отцом рисунком. Не его! «Манит страсть к разрывам...». Второе серьёзное увлечение – музыка. Слушал музицирование матери, домашние концерты, в которых принимали участие Р. Глиэр, С. Рахманинов. Как-то на даче услышал А. Скрябина, и в восприятии слились пение птиц, воды, дыхание трав – и музыка! Скрябин для него – божество. С его одобрения серьёзно занимается музыкальной композицией. Но однажды – потрясение! – узнаёт, что не обладает абсолютным слухом, каким обладает мать. Она же рассказывает, что абсолютного слуха не было у многих великих композиторов, в том числе его нет у Скрябина, и Пастернак «загадал» на своём учителе: если тот в ответ на признание ученика тоже признается в отсутствии абсолютного слуха, значит, это не так страшно, а если начнёт убеждать продолжать занятия музыкой и в пример будет приводить Чайковского, Вагнера и других, то... Теперь уже ясно, чем закончился этот эксперимент. К себе у поэта была бескомпромиссная, максималистская требовательность. Опять разрыв, отказ! Хотя любовь и тонкое понимание музыки – это осталось с ним на всю жизнь. Много стихов о музыке, много музыки в стихах. В музыкальной стихии он черпает образы, метафоры, сравнения [3].

Звучит стихотворение «Музыка» («Дом высился, как каланча...»). В двух последних строках содержится анаграмма (может быть, учащиеся даже сумеют услышать её) имени Скрябина. Обратим внимание на стереоскопичность, трёхмерность художественного пространства стихотворения. Внизу – «город в свисте, шуме, гаме, как под водой на дне легенд», «жизнь улиц, участь одиночек»; наверху – дом, «как каланча», туда несут рояль, «как колокол на колокольню»; есть пространство внешнее, озвученное городским шумом, дождём, шелестом леса, и внутреннее – там, где находятся инструмент и композитор, где рождается и живет музыка [2]. «Жилец шестого этажа» –

творец, объединяющий в своём творении («мысли, хорале») человека, природу, пространство и время:

Вернувшись внутрь, он заиграл
Не чью-нибудь чужую пьесу,
Но собственную мысль, хорал,
Гуденье мессы, шелест леса.

Раскат импровизаций нёс
Ночь, пламя, гром пожарных бочек,
Бульвар под ливнем, стук колёс,
Жизнь улиц, участь одиночек.

Так ночью, при свечах, взамен
Былой наивности нехитрой,
Свой сон записывал Шопен
На чёрной выпилке пюпитра.

Или, опередивши мир
На поколения четыре,
По крышам городских квартир
Грозой гремел полёт валькирий.

Третье серьёзное увлечение Пастернака, едва не ставшее делом жизни, было увлечение философией. Закончив в 1913 году философское отделение историко-филологического факультета Московского университета, он едет стажироваться в немецкий город Марбург. Философия в то время для него – серьёзное занятие, тогда как поэзия ещё подводное течение в его жизни. Но, как и предшествующие увлечения живописью и музыкой, философия навсегда останется его стихией и наполнит поэзию «постоянной попыткой осмыслить эстетическое познание мира» (Д. С. Лихачёв).

Сопоставим одно из основополагающих положений философа Германа Когена, главы марбургской философской школы времён нахождения там поэта, с позднейшими высказываниями о Пастернаке исследователей его поэзии. Г. Коген: мышление идеи и предмет мышления тождественны. Л. Гинзбург: метафоричность для Пастернака – «выражение всеобщей сцеплённости» предметов и явлений [3]. Д. С. Лихачёв: «Поэзия – это вторая действительность, преображённая через метафору» [4]. Влияние марбургской школы на мировосприятие поэта ощутимо. Прочитаем его стихотворение «Определение творчества»: в одном ряду оказываются образы «вещного» мира, образы космического масштаба и человеческие чувства.

Временем рождения Поэта считается 1912 год. Эстетическое кредо его складывается сразу и явственно ощутимо в стихотворении «Февраль. Достать чернил и плакать!..». Здесь всё: живопись, музыка, философия. Черно-белая графика февраля накануне весны (чернила, «слякоть весною чёрною горит»,

«обугленные груши грачей», срывающихся с чёрных ветвей деревьев, снег и проталины). Музыка: «грохочущая слякоть», «клик колес», благовест, шум птичьих крыльев. Всё – в движении, в перемещении от предмета к чувству («Достать чернил и плакать!», «ливень ещё шумней чернил и слёз»), от внешнего пространства – к внутреннему («тысячи грачей сорвутся в лужи и обрушат сухую грусть на дно очей. Под ней проталины чернеют и ветер криками изрыт...»). Вот она, всеобщая «сцеплённость явлений», основа метафорического взгляда – природная связь уподобления и уподобляемого объектов.

Стихи Пастернака завораживают ещё и тем, что ты словноходишь в картинку, видишь, слышишь, осязаешь жизнь, на ней изображённую, проникаешь в чувства лирического героя, так как нет грани между внешним и внутренним мирами, и начинаешь мыслить, как он, парадоксально, диалектически, философски: «И чем случайней, тем вернее слагаются стихи навзрыд». Это стихотворение – действительно ключ к пониманию поэзии Пастернака. Позднее он не любил своих ранних произведений, вычёркивал из сборников, вымарывал, правил, но это оставлял неизменным и включал в свои новые книги.

Условно можно выделить три периода в творчестве Пастернака [6].

1. 1912–1929 гг. Это книги «Близнец в тучах», «Поверх барьеров», «Сестра моя – жизнь», «Занятие философией». Люди, природа, вещи, чувства никогда не бывают в состоянии покоя, они окружены глаголами, образами действия. И снова линии, краски, звуки и попытка открыть тайну бытия и творчества:

Давай ронять слова,
Как сад – янтарь и cedру,
Рассеяннo и щедрo,
Едва, едва, едва.

Не надо толковать,
Зачем так церемонно
Мареной и лимоном
Обрызгана листва.

Кто иглы заслезил
И хлынул через жерди
На ноты, к этажерке
Сквозь шлюзы жалюзи...

Не знаю, решена ль
Загадка зги загробной,
Но жизнь, как тишина
Осенняя, – подробна.

Исследователи (Д. Лихачёв, Л. Озеров, Д. Быков) сходятся во мнении: у Пастернака почти нет стихотворений об исторических событиях, его эпохе, но они пропитаны духом времени, а психология поэта, его лирического героя могла сложиться только в условиях нашей жизни. Поэтому строки из поэмы «Лейтенант Шмидт» приобретают особое значение в историческом контексте времени жизни и творчества поэта:

Напрасно в годы хаоса
Искать конца благого.
Одним карать и каяться,
Другим – кончать Голгофой...

Как непомерна разница
Меж именем и вещью!
Зачем Россия красится
Так явно и зловеще!

2. 1930–1945 гг. Период зрелости. Одна из центральных тем отечественной литературы – тема «лишнего человека» – в новый исторический период звучит в поэме «Спекторский». Поэт переживает кризис, почти не создаёт оригинальных стихов, зато много и успешно работает над переводами: Гёте, Шекспир, Верлен, Табидзе, Бараташвили... Андрей Вознесенский вспоминал, как по окончании спектакля по трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта» публика настойчиво требовала автора на сцену, и смущённому Пастернаку пришлось выйти. Шекспир в переводе Пастернака звучит естественно, легко: «Как свет зарниц, который погасает, едва сказать успеешь «свет зарниц»... Находились и такие, кто обвинял поэта в том, что он делает не переводы, и пишет собственные стихи. По-видимому, высоко развитое артистическое чувство Пастернака позволяло ему ощущать абсолютную свободу в стихии другого поэта (своего рода перевоплощение).

Можно предложить учащимся маленький эксперимент на проверку стилистического слуха: угадать, где перевод стихотворения Верлена, сделанный Пастернаком (более естественный, органичный), а где – другим поэтом (И. Эренбургом):

1. Сердце плачет, сердце плачет,
С утра идёт мелкий дождь,
Но он ничего не значит,
А сердце плачет...

2. И в сердце растрava, и дождик с утра.
Откуда же, право, такая хандра?
Она ниоткуда – на то и хандра,
Что и не от худа, и не от добра...

Большинство учащихся обычно верно указывают на второй стихотворный фрагмент.

Изменения в стиле Пастернака заметны в стихотворении этого периода «На ранних поездах»: стиль становится более строгим, отсутствует перенасыщенность метафорическими образами, утяжелявшая стихи, при этом не утрачивается глубина и эмоциональная напряжённость. В этот период много пережито: война (из-за хромоты в армию не годен, рыл окопы, тушил зажигалки, с бригадой писателей ездил на фронт), семейные невзгоды. (Необходимо заметить, что в этой лекции мы умышленно избегаем темы личной жизни поэта, отдельные краткие комментарии по необходимости будут даны к лирическим текстам на уроках, посвящённых анализу и интерпретации.)

3. 1946–1960 гг. Радость победы в войне возрождает надежды на обновление. Это всеобщее чувство переживает и Пастернак, начиная работу над романом «Доктор Живаго», духовной автобиографией. Если позволит время урока, можно дать цитату из романа (об истории – «великолепной хирургии» или другую), чтобы показать метафоричность прозы, роднящую её с поэзией автора, и дать рекомендации для самостоятельного чтения романа: читать, как стихи. Пусть такая рекомендация вызовет вопросы, не на все вопросы сразу можно найти ответ – это важно в общении с искусством. Можно упомянуть высказывание В. Шаламова: «Ещё два таких романа, и русская литература будет спасена». Пусть учащиеся задумаются над этими словами.

Итак, что же происходит с метафорой как наиболее яркой чертой стиля Пастернака? Что происходит с самим поэтом? Вместо готового ответа учитель предлагает обратиться к двум стихотворениям: «Пир» (1913, 1928) и «Нобелевская премия» (1959). Комментарии почти излишни, стоит разве кратко рассказать историю присуждения и неполучения престижной премии («За выдающиеся достижения в современной лирической поэзии и продолжение благородных традиций великой русской прозы»). Сам поэт отвечает: «Нельзя не впасть к концу, как в ересь, в неслыханную простоту». Но от метафоры как таковой он не отказывается, это его поэтическая душа и плоть. В этом стихотворении ощущение загнанности, неминуемой физической гибели сочетается с осознанием своей значимости, с верой в торжество добра и гармонии.

В качестве выводов можно предложить ученикам выборочный диктант с заданием: выписать лишь те положения, которые имеют отношение к творчеству Пастернака:

1. Динамичность, изменчивость мира и его образов.
2. Сплав музыки, живописи, философии.
- (3.) Противопоставление внутреннего мира человека статике предметного бытия.
4. Взаимное истолкование вещей и явлений.
- (5.) Противостояние жизни и искусства.
6. Нелинейное изображение времени и пространства.
7. Метафора живёт в самой природе, в самой действительности.
- (8.) Постепенное усложнение образного языка.

9. Очеловечивание «бездушных» явлений и самостоятельность, активность ощущений.

Номера лишних, не относящихся к нашей теме положений (они указаны в скобках) можно назвать в конце диктанта. Такая итоговая работа с самопроверкой не займёт много времени, но позволит расставить некоторые важные акценты и частично проверить качество восприятия и понимания учащимися прослушанного материала.

Домашнее задание:

1. Сформулировать свою гипотезу о «трёхмерности» метафоры Пастернака, аргументировать примерами из произведений. Почему Д. С. Лихачёв настаивал на «медленном чтении» стихотворений Пастернака?

2. Подобрать стихотворения и цитаты на одну из тем по выбору:

- а) виды метафор и метонимий в лирике поэта,
- б) эволюция метафорического мышления поэта,
- в) метафора как способ постижения мира.

Отметим, что цель первого задания – не угадать, о какой «трёхмерности» говорил Д. С. Лихачёв, рассматривая метафорический язык Пастернака (пусть это будет слияние трёх стихий – живописи, музыки, философии, или стереоскопичность, объёмность образа в пространстве, или тройное истолкование смысла какого-либо сложного метафорического образа, или что-то иное). Цель – побудить ученика к чтению, фантазии, интеллектуальному движению, сподвигнуть его на сочувствие и сотворчество, без которых нет настоящего чтения и эстетического удовольствия от него. Ответ на второй вопрос также обратит внимание юных читателей на стиль поэта, апеллирующий к ассоциативному мышлению и воображению, включающему зрительные, слуховые, тактильные представления, помогающие воспринять и осмыслить образы его стихов. Третье задание покажет учителю, на каком уровне работает ученик (репродуктивном или творческом), и поможет в дальнейшем эффективнее выстроить уроки по анализу и интерпретации лирических произведений Б. Л. Пастернака.

Литература

1. *Быков Д.* Борис Пастернак. – М., 2008.
2. *Вознесенский А.* Прорабы духа. – М., 1984.
3. *Гинзбург Л.* О лирике. – М., 1997.
4. *Лихачёв Д.* Размышления над романом Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго» // Пастернак Б. Л. Доктор Живаго. Роман. – М., 1989.
5. *Озеров Л.* Страницы русской поэзии XVIII–XX вв. Б. Л. Пастернак. – М., 1982.
6. *Пастернак Б.* Избранное. В 2 т. Стихотворения и поэмы / Вступительная статья Д. С. Лихачёва; Сост., подгот. текста и коммент. Е. В. Пастернак и Е. Б. Пастернака. – М., 1985.
7. *Цветаева М.* Избранные произведения. – Минск, 1984.

О взаимосвязи содержания и формы урока (на примере изучения прозы Ю. Казакова)

Современная методика преподавания литературы исследует важнейшие проблемы: требования к уроку и взаимосвязь этапов урока; выбор методов, приёмов обучения и организацию деятельности учащихся; результативность, эффективность уроков и проблемы оптимизации обучения; типологию уроков; содержание и формы самостоятельной работы учащихся; организацию и отбор материала; взаимосвязь коллективной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроке; роль учителя на разных этапах урока и т. д. Сегодня в методической литературе можно встретить немало публикаций, которые касаются формы современного урока. С нашей точки зрения, это одна из наиболее сложных проблем, в решении которой необходима терминологическая ясность, так как часто происходит смешение понятий «форма» урока, «тип» урока, «сценарий» урока, «вид» урока и т. п.

Современная дидактика предлагает классификацию уроков по форме организации материала, например, уроки с изменёнными способами организации (урок-лекция «парадокс», защита идей, урок-встреча и т. д.); уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ (урок – историческая экскурсия, урок – заочная экскурсия, урок-экспедиция и т. д.); уроки с игровой состязательной основой (воображаемое путешествие, пресс-конференция, урок-турнир, урок «Встреча с прошлым» и т. д.); уроки, основанные на оригинальной организации учебного материала (урок-обозрение, урок-решение, урок-аннотация, урок открытых мыслей, урок-панорама, урок-портрет и т. д.); уроки по аналогии с организованными событиями (урок-конференция, урок-юбилей, урок-посвящение и т. д.); уроки по аналогии с известными формами и методами деятельности (урок-исследование, урок-интервью, урок-«мозговой штурм», урок-«двойное кольцо Сократа» и т. д.) С нашей точки зрения, эти подходы к классификации представляют обобщённый опыт такой работы. Однако урок искусства, в частности урок литературы, на котором доминирует увлечение внешними «формальными украшениями», в большинстве случаев не достигает желаемых результатов. Именно поэтому проблема взаимосвязи формы и содержания урока литературы является принципиальной для гуманитарного образования.

Возможен ли «перенос» единства содержания и формы в художественном тексте на конструирование урока литературы? Что подразумевает «единство содержания и формы» урока литературы? В чём специфика таких уроков? В известной работе М. М. Бахтина «Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве» чётко сформулированы задачи эстетического анализа и представлено разграничение понятий «содержание», «материал», «форма». Форма материала, по мнению автора, становится «чисто внешним упорядочиванием материала», форма содержания немыслима без ценностного

отношения автора и читателя к чему-либо помимо материала. Именно это ценностное отношение, выраженное ритмом, гармонией, симметрией и другими формальными моментами, является эстетической формой. Особое внимание обращают на себя критерии формы, предложенные М. М. Бахтиным: ритмичность, активность, условность и внутренний динамизм [1, с. 298–302].

В процессе создания уроков, учитывающих взаимосвязь формы и содержания, учителю необходимо помнить о жанровой специфике изучаемого художественного текста, планировать специфику деятельности учеников на уроках, выбирать адекватную форму для отобранного содержания и продумывать «внешние» и «внутренние» связи и линии между уроками.

Для иллюстрации рассмотрим опыт изучения лирической прозы Ю. Казакова в 11 классе.

Рассказы Ю. Казакова, писателя необычайно лиричного, открывающего, как на исповеди, сокровенные тайники своей души, одна из лучших страниц русской литературы XX века. Основную черту его прозы можно определить как «лиризм», являющийся прежде всего содержательной характеристикой данного явления. Лиризм касается, в первую очередь, жанра, тематики, системы персонажей, образа автора. К жанровым признакам лирической прозы Ю. Казакова (связанным прежде всего со стилистическими) можно отнести следующие: 1) особый ритм прозы, представленный на композиционном (динамическая композиция, где динамизм возможен благодаря движению мысли, от воспоминания к воспоминанию, и второй способ композиционного построения – монтаж) и стилистическом уровнях художественной системы; 2) эстетическая сторона стиля Ю. Казакова определяется близостью его творчества к импрессионистической эстетике, оттого и предмет изображения – не столько реальность, сколько воспринимающее эту реальность сознание; 3) комплекс концептуально значимых лейтмотивов, причем лейтмотивом может стать любой элемент текста – слово, фраза, деталь, черта портрета, характера персонажа, отдельный эпизод и т. д., которые, появляясь в наиболее важных частях текста, способствуют преодолению дискретности повествования, предполагают возможность неоднозначного восприятия и образуют метатекст, позволяющий судить о смысловых доминантах авторского «пространства»; 4) «верность» Ю. Казакова жанру рассказа на протяжении всего творческого пути: условно его рассказы можно определить как «рассказ-событие» (в большей степени ранние рассказы: повествование от 3-го лица, сохранение традиционного сюжета, психологическая ситуация завуалирована, за основной сюжетной конвой скрыт некий «сверхсмысл»: тот самый «призвук», о котором так часто упоминает Казаков в своих литературоведческих высказываниях) и «рассказ-переживание», в котором сюжет заменяют настроение и вольные ассоциации, для рассказов характерны непоследовательность, многослойность, монтажность повествования, они личностно окрашены и часто автобиографичны; 5) своеобразие поэтической языковой образности (это чаще всего связано с явлениями природы) [2, с. 134–136].

Учитывая жанровую специфику художественных текстов, которые мы выбираем для текстуального анализа, особенности возрастного и литератур-

ного развития учащихся, предлагаем варианты проведения уроков в следующих формах. *Первый урок* – знакомство с именем Ю. Казакова, его творчеством – может быть построен в форме создания своеобразного дневника писателя, в котором страницы жизни, рассказанные им самим, помогут нашим ученикам ближе познакомиться с жизненной позицией, увлечениями и интересами, внутренним миром писателя. Для этого урока мы выбираем автобиографический рассказ «Долгие крики». Автор рассказывает о том, что где-то в глубине северных лесов есть пристань, до которой надо идти очень долго, примерно двадцать километров, по тропе, выложенной «из брошенных прямо в топь толстых брёвен и стёсанных досок». Сюжет рассказа прост, как и в большинстве других рассказов Ю. Казакова. Но в этом произведении интересен не сюжет, а, если можно так выразиться, смысл сюжета. А смысл его – возвращение. Возвращение к себе, к своему юношескому переживанию. По сути, в этом рассказе вся биография писателя Ю. Казакова – «городское детство на арбатских дворах, природы и в глаза не видал и не думал о ней»; «первая охота» в читальном зале библиотеки и «величайшая страсть» к оружию; путешествие по Оке и Печоре (20 лет спустя); наконец, долгий путь к «Долгим крикам». Для создания дневника писателя ребятам придётся размышлять над следующими вопросами: Какие «звуки» можно услышать в рассказе? Сравните начало и финал рассказа: как меняется «качество» звуков? Случайны ли в рассказе истории о судьбах других людей (продавец оружия, история хозяина с озера Долгие крики, легенда об обители и др.)? Как бы вы определили смысл рассказа: «бегство от себя...» или «возвращение к себе...»? Почему автор вспоминает охоту на глухаря? Как вы думаете, раздастся ли последний выстрел? В чём «покаялся» автор перед читателем? В результате ребята создают страницы дневниковых записей, подбирая дополнительно и название к ним. Например, одну из страниц ученики предлагали называть «Благородная страсть», другую – «Побег», третью – «Звуки города», ещё одну – «Тишина» и т. д. Все «странички» соединял лейтмотив звучащих голосов: от звуков «шумной Москвы» – к звукам тишины и творчества. Кто же слышал «долгие крики» писателя Ю. Казакова?

На *втором уроке* – знакомство с удивительным рассказом Ю. Казакова «Свечечка». Урок выстраивается в форме создания альбома воспоминаний об одном вечере в жизни героев. В 70-е годы, когда он писал уже редко и мало, увидели свет два его великолепных рассказа: «Свечечка» и «Во сне ты горько плакал». Замысел этих рассказов вынашивался очень долго.

Рассказ «Свечечка» построен как монолог отца, обращённый к сыну. Отец напоминает сыну о том, каким тот был в младенчестве своём. Но завязывается сюжет с чувства, которое владеет отцом: «...такая тоска забрала меня вдруг в тот вечер, что не знал я, куда и деваться – хоть вешайся!» И когда он выходит с сыном на прогулку, то мир видится ему в мрачном и печальном свете: «...вошли мы с тобой в аспидную черноту ноябрьского вечера». А затем своё состояние отец выговаривает в исповедальном слове: «Ах, как не люблю я этой темноты, этих ранних сумерек, поздних рассветов и серых дней... Не было никогда у меня отчего дома, малыш!» В сущности, эти сетования на

осеннее убывание дней, на бездомье есть выражение состояния человека, задумавшегося о своём пределе, ощутившего совсем рядом с собою дыхание рока и подавленного сознанием своей незащищённости перед смертью.

Кульминация рассказа – описание тех мгновений, когда сын и отец, сидя на полу, пускают друг другу автомобильчик, высшая точка этого эпизода – счастливый смех мальчика. Как описан его смех! Такое можно расслышать тем абсолютным слухом, которым только отец может уловить все тончайшие оттенки голоса своего ребёнка: «Ты засмеялся своим непрерывно льющим, закатывающимся смехом, который бывает только у таких маленьких, как ты, детей, когда смех журчит и горлышко трепещет не только при выдохе, но и при вдохе...». Здесь автором найдены какие-то особенные слова, запредельные в своей нежности, трепетности, благоговении. Это то, что называется старинным словом «умиление».

И действительно, за всеми эмоциональными реакциями отца стоит буквально молитвенное отношение к своему сыну. Наконец, в последнем эпизоде воочию раскрывается святость отношений между ребёнком и отцом. У них есть ритуал: перед сном отец должен рассказать сыну сказку. Но обставляется это так. В детской гасится свет, сын ждёт в своей кроватке, и отец входит к нему со свечкой. «Озарённый свечой, ты сиял, светился, глаза твои, цвета весеннего неба, лучились, ушки пламенели, взлохмаченный пух белых волосиков окружал твою голову, и мне на миг показалось, что ты прозрачен, что не только спереди, но и сзади ты освещён свечой. «Да ты сам свечечка!» – подумал я...» У той аналогии, которая родилась у отца при виде ребёнка, – в самом слове «свечечка», слиты и простая человеческая нежность, и нечто подобное религиозному чувству. И в самом деле, он относится к своему сыну как к чуду, как к свету, к надежде на спасение.

Образы ребёнка, свечечки и огонька в ночной тьме, на который наш герой когда-то вышел, заблудившись в северных лесах (это воспоминание выплывает по логике психологического параллелизма), – все эти образы связываются одной нитью. Нитью надежды на возможность выхода из экзистенциального тупика, вопреки осени, вопреки уходящим отцовским дням и годам, вопреки разлитому в воздухе чувству печали и неизбежной беды.

Рассуждение ребят организует система вопросов: почему название рассказа не «Свеча», а «Свечечка»? Что изменилось в состоянии рассказчика? Напомним, что в первой фразе рассказа было – «такая тоска... хоть вешайся», в финальной – «и снова захотелось жить». Найдите подтверждение тому, что основной лейтмотив рассказа можно определить как образ разгорающегося пламени?

Третий урок выстраивается как создание сценария документального фильма к ненаписанному рассказу Ю. Казакова «Послушай, не идёт ли дождь?»

Таким образом, выстраивая систему уроков по творчеству Ю. Казакова, мы попытались сохранить единство содержания урока (художественную природу текста, учёт возрастных и литературных особенностей учащихся и др.) и формы, наиболее адекватной и органичной для лирической прозы.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // *Работы 1920-х годов.* – Киев, 1984.
2. *Егнинова Н. Е.* Национальные традиции в творчестве Ю. Казакова: проблема жанра // *Россия–Азия: становление и развитие национального самосознания. Материалы международной научной конференции.* – Улан-Удэ, 2005.
3. *Казаков Ю. П.* Во сне ты горько плакал. Избранные рассказы. – М., 1977.
4. *Казаков Ю. П.* Две ночи. Проза. Заметки. Наброски. – М., 1986.

Е. А. Елясина
(г. Нижний Новгород)

Роль вступительных занятий при изучении монографической темы в средней школе (на примере творчества А. С. Грина)

Вступительные занятия – важный этап в процессе изучения текста на уроках литературы в школе. Продуманный и подготовленный вводный урок вызывает интерес к жизни и творчеству писателя, а также к изучаемому произведению. Важна и определённая направленность восприятия художественного произведения. Средствами создания установки на чтение могут стать и рассказ об истории его написания, и эпизоды биографии писателя, а также использование произведений музыки, живописи, киноискусства.

Предлагаем несколько вариантов вступительных занятий при изучении творчества А. С. Грина в средней школе. Вариант первый – урок моделирующего типа «Вся моя жизнь – в моих книгах. Пусть там потомки и ищут ответа...» [2, с. 24]. Идею урока, посвящённого знакомству со страницами биографии и ранними произведениями Грина, на наш взгляд, можно сформулировать таким образом, поскольку с первых шагов этого писателя в литературе вокруг его имени стали складываться легенды. Были среди них и безобидные (писатель знает много языков, но никому об этом не говорит; в молодости, будучи отличнейшим стрелком из лука, он добывал себе пищу охотой и жил в лесу, как следопыт из романа Ф. Купера). Свою последнюю книгу, «Автобиографическая повесть» (1931), писатель думал начать с предисловия «Легенда о Грине». Оно было написано, но в книгу так и не вошло. Слово «легенда» часто встречается и в произведениях писателя. Что же такое легенда? Почему личность Грина и его творчество часто называют легендарными? На этом уроке мы предлагаем ребятам разобраться, почему творчество А. Грина чаще других в истории русской литературы сопровождается эпитетами «загадочное», «романтическое», «идеалистическое». Сделать это поможет работа с

краткой летописью жизни и творчества Грина (1880–1932), работа с портретными характеристиками писателя и творческая работа над созданием виртуального музея писателя.

Задание. Посмотрите на фотографию А. Грина 1918 года и попытайтесь создать словесный портрет писателя.

Прочитайте два фрагмента из воспоминаний современников А. Грина (М. Слонимского и Н. Н. Грин). Сравните Ваше впечатление с впечатлением современников писателя. Каковы, на Ваш взгляд, самые необычные детали в его внешности?

Хорошо знавший А. Грина писатель Михаил Слонимский оставил такое воспоминание: «Это был очень высокий человек в выцветшей жёлтой гимнастерке, стянутой поясом, и чёрных штанах, сунутых в высокие сапоги. Широкие плечи его чуть сутулились. Во всех движениях его большого тела проявлялась сдержанность уверенной в себе силы. Резким и крупным чертам длинного лица его придавал особое, необычное выражение сумрачный взгляд суровых, очень серьёзных, не улыбававшихся глаз. Высокий лоб его изрезан был морщинами, землистый цвет осунувшихся, плохо выбритых щёк говорил о недоедании и только что перенесённой тяжёлой болезни, но губы были сжаты с чопорной и упрямой строгостью несдающегося человека. Нос у него был большой и неровный... Грин слушал споры и дискуссии писателей и молчал. Он был неразговорчивый и невесёлый человек. Этот сорокалетний «старик» не очень доверчиво, но очень внимательно присматривался к молодым советским писателям, начинавшим тогда свою работу. В рассказе одного из молодых, читавшемся публично, попала фраза: «Небо было как небо», и это был единственный случай, когда Грин рассердился и расстроился. «Небо было как небо, – повторял он. – Небо было как небо...». И просил меня передать молодому писателю, что так нельзя. Сам он в разговор с ним не вступил... Александр Грин, одинокий, нелюдимый, угрюмый, не был злым человеком и не был злым писателем. В этом большом и сильном теле жила страстная мечта о доброй жизни и добром человеке, воплощающем в жизнь мечты о счастье человеческом. Что же касается разных литературных групп, то Грин никогда ни в каких группах не состоял, он жил и умер писателем-одиночкой. Он не понимал и не признавал групповой борьбы, отвергал зависть и склоку» [5, с. 395].

По словам его жены, Нины Николаевны Грин, обликом Александр Степанович напоминал не романтического, а скорее горьковского героя, едва ли не знаменитого Гришку Челкаша, «длинного, костлявого, немного сутулого», со «смятым острым хищным лицом»; часто, смеясь, он сравнивал своё лицо с «сильно мятой рублёвой бумажкой» [1, с. 488]. Противоречивое впечатление оставляет образ писателя А. Грина в воображении ребят. «Необычность» Грина, по их мнению, заключается в несоответствии внешнего облика и богатейшего внутреннего мира. Знакомство с фактами биографии, чтение ярких страниц, описывающих жизнь писателя, воспоминания современников (например, М. Волошина), читательские впечатления от прочитанных произведений позволяют учащимся сделать вывод о том, что А. Грин – писатель-

романтик, или, по словам К. И. Чуковского, «писатель для взрослых юношеского возраста».

Второй вариант урока – заочное путешествие в музеи А. Грина в Феодосии и Старом Крыму. Данная форма работы содействует развитию творческого воображения учащихся, в доступной форме знакомит со сложными вопросами. Работа по подготовке этой формы занятия должна быть углублённой и кропотливой, важен свежий, нестандартный материал для урока, соединяющий «эмоциональную образность и богатство фактических знаний» [4, с. 207]. В процессе проведения заочной экскурсии необходимо органическое сочетание речи (наглядной, точной, живописной, импровизационной), зрительного ряда (создание эффекта присутствия) и звукового оформления (музыка является либо музыкальным лейтмотивом, либо оттеняет подтекст речи).

В июле 1970 г. в доме, где в 1924–1928 гг. жил Александр Степанович Грин и где были написаны многие его книги, открылся музей писателя-романтика (решение о его создании было принято ещё в 1966 г.; первые годы новый музей работал как отдел ФКМ). Над проектом музея работал московский художник-архитектор, заслуженный деятель искусств РСФСР С. Бродский. В основе уникального «музея-корабля» – творчество А. Грина, мир его героев. Экспозиция размещена в бывшей квартире писателя, состоящей из семи небольших комнат. Каждая комната – «гринландия», «трюм фрегата», «мемориальный рабочий кабинет», «каюта странствий», «клиперная», «ростральная», «каюта капитана» – знакомит с одной из страниц биографии писателя и с созданной им литературной страной – «Гринландией».

В конце 1970-х гг. художником С. Бродским был подготовлен проект реконструкции и расширения музея. В наши дни он занимает не только бывшую квартиру писателя, но и всё здание. В большом выставочном зале развернута экспозиция «Грин и современность». А морской фасад «гриновского квартала» украшает удивительное рельефное панно «Бригантина». Музей Грина – один из наиболее известных и посещаемых крымских музеев и один из центров культурной жизни Феодосии. В его стенах открываются интересные выставки, проходят творческие встречи с писателями, художниками, музыкантами. На сайте музея в Феодосии можно найти богатый иллюстративный материал. Очень увлекательны и заочные экскурсии, построенные как путешествие вместе с писателем или путешествие в мире воображения писателя. Подобная заочная экскурсия даёт возможность показать учащимся творческий процесс писателя.

Третий вариант урока – знакомство с удивительной страной Гринландией, которую придумал суровый и нелюдимый писатель А. Грин.

Задание. Виртуальное путешествие в Гринландию. Подбор фрагментов из рассказов А. Грина, которые помогут учащимся представить удивительные и необычные названия проливов, островов, городов, изображённых на карте. Приведём примеры кратких описаний, ученикам можно предложить не только сокращённые отрывки, но и полные описания, созданные воображением автора.

«Географическая» карта «Гринландии»:

Гель-Гью. «В десять часов вечера показался маячный огонь; мы подходили к Гель-Гью... Половина горизонта предстала нашим глазам в блеске иллюминации. В воздухе висела яркая золотая сеть; сверкающие гирлянды, созвездия, огненные розы и шары электрических фонарей были, как крупный жемчуг среди золотых украшений. Казалось, стеклись сюда огни всего мира. Корабли рейда сияли, осыпанные белыми лучистыми точками. На барке, чёрной внизу, с освещённой, как при пожаре, палубой вертелось, рассыпая искры, огненное, алмазное колесо, и несколько ракет выбежали из-за крыш на чёрное небо, где, медленно завернув вниз, потухли, выронив зеленые и голубые падучие звезды» (А. Грин, «Бегущая по волнам») [Здесь и далее цит. по источнику 3].

Лисс. «Дома рассажены как попало среди неясных намёков на улицы, но улиц, в прямом смысле слова, не могло быть в Лиссе уже потому, что город возник на обрывах скал и холмов, соединенных лестницами, мостами и винтообразными узенькими тропинками. Всё это завалено сплошной густой тропической зеленью, в веерообразной тени которой блестят детские, пламенные глаза женщин. Жёлтый камень, синяя тень, живописные трещины старых стен» (А. Грин, «Корабли в Лиссе»).

Покет. «Тюрьма Покета стояла на окраине города, где за последние годы возникло начало улицы, переходящее после нескольких зданий в холмистый пустырь с прилегающими к этому началу улицы началами двух переулков, заканчивающихся: один – оврагом, второй – шоссейной насыпью, так что на плане города всё, взятое вместе, напоминало отдельно торчащую ветку с боковыми прутиками» (А. Грин, «Дорога никуда»).

Остров Рено. «Чужая, прихотливо-дикая чаща окружала его. Сероголубые, бурые и коричневые стволы, блестя переливчатой сеткой теней, упирались в небо спутанными верхушками, и листва их зеленела всеми оттенками, от тёмного до бледного, как высохшая трава... Казалось, что из огромного зелёного полотнища прихотливые ножницы выкроили бездну сочных узоров. Густые, тяжёлые лучи солнца торчали в просветах, подобно золотым шпагам, сверкающим на зелёном бархате. Тысячи цветных птиц кричали и перепархивали вокруг... Трава, похожая на мелкий кустарник или гигантский мох, шевелилась по всем направлениям, пряча таинственную для людей жизнь. Яркие, причудливые цветы кружили голову смешанным ароматом» (А. Грин, «Остров Рено»).

Зурбаган. «Множество тенистых садов, кольцообразное расположение узких улиц, почти лишённых благодаря этому перспективы, в связи с неожиданными, крутыми, сходящими и нисходящими каменными лестницами, ведущими под тёмные арки или на брошенные через улицу мосты, – делали Зурбаган интимным. Гавань Зурбагана была тесна, восхитительно грязна, пыльна и пестра; в полукруге остроконечных, розовой черепицы крыш, каменной набережной теснилась плавучая, над раскалёнными палубами, заросль мачт; здесь, как гигантские пузыри, хлопали, набирая ветер, огромные паруса; змеились вымпелы» (А. Грин, «Зурбаганский стрелок»).

На наш взгляд, при чтении данных отрывков из художественных произведений общение учащихся с писателем будет более глубоким и волнующим.

Четвёртый вариант урока даёт возможность ученикам познакомиться с киноэкранизациями, созданными по произведениям А. Грина. На уроке мы предлагаем ребятам вспомнить феерию «Алые паруса» и обсудить читательские впечатления по вопросам на сферы восприятия. Также возможно словесное рисование иллюстраций к произведению, что готовит их к дальнейшей более сложной работе: знакомству с экранизациями книги, сопоставлению текста и экранизации, сопоставлению двух экранизаций.

Ученикам предлагается сопоставление двух киноинтерпретаций (финальные сцены) и размышление над вопросами: что привлекает режиссёров в произведениях А. Грина? Какая из киноэкранизаций произвела на вас более сильное впечатление? Почему?

Для справки: «Алые паруса». Реж. А. Птушко. Комп. И. Морозов. СССР, 1961. В ролях: А. Вертинская, В. Лановой, И. Переверзев, С. Мартинсон, О. Анофриев, З. Фёдорова, Е. Моргунов, П. Массальский и др.

«Ассоль». Телефильм. По мотивам повести «Алые паруса». Реж. Б. Степанцев. Комп. В. Бабушкин, А. Гольдштейн. СССР, 1982. В ролях: Е. Зайцева, А. Харитонов, Л. Ульфсак и др.

Таким образом, на любом из вариантов вступительного урока при знакомстве с личностью и творчеством писателя А. Грина мы сконцентрировали внимание учеников на следующих словах: «легенда», «путешествие», «экранизация». И это не случайно, поскольку, по нашему мнению, творческие задания, предложенные ребятам на вступительном уроке, оказываются определённой установкой на восприятие, анализ и систему творческих заданий по другим довольно сложным для восприятия учащихся среднего звена произведениям А. Грина (например, рассказа «Крысолов»).

Литература

1. *Варламов А.* Александр Грин. Биография. – М., 2010.
2. Воспоминания об Александре Грине / Сост. В. Сандлер. – Л, 1972.
3. *Грин А. С.* Собрание сочинений. В 6 т. – М., 2008.
4. Методика преподавания литературы. Учебник для педагогических вузов / Под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. В 2 ч. – М., 1995.
5. *Слонимский М.* Завтра. Проза. Воспоминания. – М., 1987.

Особенности изучения предметного мира в литературе XIX века

Вещи, приобретая огромную власть над человеком, парадоксальным образом одновременно утрачивают свою ценность в его мире. Люди окружают себя невероятным количеством как нужных, так и бесполезных вещей и вещей, тратят бесценное время жизни на их приобретение, а затем с раздражением ищут способы освободиться от того, что заполонило материальное и духовное пространство. Представляется актуальным дать возможность старшеклассникам оглядеться, обратить внимание на окружающие предметы, за пустой шелухой одноразовых вещей прозреть то, что является сердцевинной, душой предмета, путём сохранения национальных традиций и исторической памяти.

В литературном произведении вещь – это феномен, тесно связанный с описываемыми событиями и героями. Она не имеет смысла без своего владельца, рассказывает читателю о системе ценностей, жизненных целях, предпочтениях своего обладателя [3].

Предложим учащимся определить литературного героя по перечню принадлежащих ему вещей. Например, узнаем Штольца: «Клеёнчатый плащ, подбитые гвоздями сапоги, рубашки домашнего полотна, изящный фрак тонкого сукна, мохнатое пальто, дюжина тонких рубашек и ботинки, заказанные в Москве». Учащиеся прокомментируют причину появления в дорожных сумках героя этих вещей, пояснят, что именно могут рассказать они о его воспитании, образе жизни, вкусах, целях.

Предметы следующего предложенного перечня (письмо, книга, газета, перстень, увеличительное стекло, одеколон, перчатки, сигарка) нужно распределить по героям (Евгений Базаров и Павел Петрович Кирсанов), а также самостоятельно продолжить ряд предметов, которые могли бы принадлежать каждому из них. На основе представлений о характерах персонажей учащиеся поразмышляют о том, что именно могло быть частью их жизненного обихода. Интересна для обсуждения оппозиция «книга» – «газета». Вспомним, что читал каждый из героев. Задумаемся вместе, почему газета, «однодневка» – атрибут Кирсанова, настаивающего на приверженности традициям, а книга, один из символов вечности, – неотъемлемая спутница Базарова, разрушителя всего устоявшегося? Не вносят ли эти вещи определенные коррективы в созданные автором образы? Предложенные пути устанавливают непосредственную связь между вещью и её хозяином.

Теперь попросим учащихся найти в перечне вещей, находившихся на бюро Плюшкина, лишний предмет и мотивировать свое решение (исписанные бумажки, высохший лимон, подсвечник, отломленная ручка кресел, кусочек где-то поднятой тряпки). Подсвечник может быть функционально

использован. Остальное – ни к чему не пригодно. Страстно собираемые и заботливо охраняемые «вещи» не могут быть использованы хозяином ни для комфортного быта и удовольствий, ни для помощи нуждающимся, ни в целях достижения власти над людьми и удовлетворения тщеславного чувства. А значит, как это ни парадоксально, Плюшкин, ставший эмблемой скупости, – бескорыстен. Трепетно оберегаемые им «вещи» связаны не столько с материальным жизнеобеспечением, сколько с духовными запросами. Как пишет В. Н. Топоров, «в них идеальное, знаковое, преобладает над материальным, телесным» [3, с. 57]. Литературовед называет Плюшкина «святым скупости» [3, с. 89].

Для объяснения вновь вернёмся к перечню вещей на бюро Плюшкина. В этом ряду: «куча исписанных мелко бумажек, накрытых мраморным позеленевшим прессом с яичком наверху, какая-то старинная книга в кожаном переплёте с красным обрезом, лимон весь высохший, ростом не более лесного ореха, отломленная ручка кресел, рюмка с какою-то жидкостью и тремя мухами, накрытая письмом, кусочек сургучика, кусочек где-то поднятой тряпки, два пера, запачканные чернилами, высохшие как в чахотке, зубочистка, совершенно пожелтевшая...» [1, с. 132] – можно выделить то, что связано с интеллектуальной и духовной деятельностью: исписанные бумажки, книга, письмо, сургуч, перья.

Письмо привлекает внимание. Трудно представить его у Манилова, Собакевича, Ноздрева... У Коробочки, правда, за зеркала заткнуты какие-то письма, но доверенность на заключение сделки пишет Чичиков вместо Коробочки. Плюшкин пишет сам. Культура эпистолярного общения чужда всем помещикам, кроме Плюшкина, интерес к внешнему миру у них ограничен. Трудно представить себе их корреспондентов. А у Плюшкина они, очевидно, были. Это старое письмо – весть из прошлого, поднимает тему памяти.

Бесполезные обрывки и обломки вещей рассмотрим как стремление сохранить материальные напоминания об ином душевном состоянии. Эти вещи сохраняют для героя, судьба которого глубоко печальна, связь с былым. Следует обратить внимание учащихся на то, что скупец Плюшкин, хочет сначала подарить, а потом завещать Чичикову часы, аргументируя свое несколько неожиданное желание так: «Я ему подарю, – подумал он про себя, – карманные часы: они ведь хорошие, серебряные часы, а не то чтобы какие-нибудь томпаковые или бронзовые, немножко поиспорчены, да ведь он себе переправит; он человек ещё молодой, так ему нужны карманные часы, чтобы понравиться своей невесте! Или нет, – прибавил он после некоторого размышления, – лучше я оставлю их ему после моей смерти, в духовной, чтобы вспоминал обо мне» [1, с. 147 – 148]. «Чтобы вспоминал» – это ключ к тайне Плюшкина. Вещи для него – материализованная память.

Обратимся к ещё одной, правда, отнюдь не бескорыстной собирательнице вещей – процентщице Алёне Ивановне из романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Она, в отличие от Плюшкина, ценит в вещах именно их материальную составляющую.

Можно предложить найти вещи Родиона Раскольникова среди её закладов: колечко с тремя красными камушками, портсигар, серебряные часы, заячья шубка, набор столового серебра, брелок из слоновой кости. Раскольникову принадлежат колечко и часы: «...у него были две вещи, годные к закладу: старые отцовские серебряные часы и маленькое золотое колечко с тремя какими-то красными камешками, подаренное ему при прощании сестрой, на память» [2, с. 167]). Обе вещи важны ему как память: «...Я тебе уже говорил сейчас, что эти серебряные часы, которые грош цена, единственная вещь, что после отца осталась» [2, с. 307]. Материальная их ценность была невелика, и именно на этой разнице материальной и духовной ценности играла старуха: «...она злая, капризная, что стоит только одним днём просрочить заклад, и пропала вещь. Даёт вчетверо меньше, чем стоит вещь, а процентов по пяти и даже по семи берёт в месяц» [2, с. 167].

Приобретая власть над вещами, старуха получала власть над людьми, над их памятью, над их душой. Отвратительная старушонка, шея которой так же, как шея Плюшкина, замотана каким-то платком, по существу антипод гоголевского героя. Ей вещи нужны для удовлетворения жажды власти – по существу наполеоновского начала. И, как Чичиков в своем роде, она через вещи хочет получить власть над душами, правда, в отличие от Чичикова, живыми. Вспомним, что чиновники в поэме Н. В. Гоголя по простоте душевной тоже готовы были принять Чичикова за Наполеона. Учащиеся придут к выводу о том, что ценность вещей не может быть измерена деньгами.

Далее соотнесём поведение персонажей романа Л. Н. Толстого «Война и мир» в разорённой Москве. Для одухотворённых, любимых автором героев ценным оказывается то, что уже не может быть использовано (старое бальное платье): «Наташа сидела в своей разорённой комнате на полу... и, неподвижно глядя на пол, держала в руках старое бальное платье, то самое (уже старое по моде) платье, в котором она в первый раз была на петербургском бале Наташа села на пол, взяла в руки старое бальное платье и задумалась совсем не о том, что бы должно было занимать её теперь» [4, с. 228–229].

Значимые в бытовом плане вещи (ковры, посуда) отступают на второй план: «Люди собрались около Наташи и до тех пор не могли поверить тому странному приказанию, которое она передавала, пока сам граф именем своей жены не подтвердил приказания о том, чтобы отдавать все подводы под раненых, а сундуки сносить в кладовые» [5, с. 237].

Для Берга всё наоборот. Он воспринимает мир в плоскостной проекции, и фактическая стоимость вещи является для него единственно возможной: «Еду я сейчас мимо Юсупова дома. Управляющий мне знакомый ... просит, не купите ли что-нибудь. Я зашёл, знаете, из любопытства, и там одна шифоньерочка и туалет. Вы знаете, как Верушка этого желала и как мы спорили об этом. И такая прелесть! Выдвигается и с английским секретом, знаете? А Верочке давно хотелось» [5, с. 236].

Итак, вещь может соединять героя с миром, другими людьми, прошлым. Лишённые истории предметы домашнего обихода предвещают разрыв этой связи, который пагубно отразится на судьбе персонажа. «Отпечаток но-

визны» станет роковым для молодой семьи. Болконских: «Они вошли в изящно, заново, богато отделанную столовую. Всё, от салфеток до серебра, фаянса и хрусталя, носило на себе тот особенный отпечаток новизны, который бывает в хозяйстве молодых супругов» [4, с. 28]. И тем болезненнее, острее воспринимаются в чеховском «Вишнёвом саде» встреча и расставание с вещами, хранящими память о жизни целых поколений. Может быть, обращение Раневской к столику, а Гаева к шкафу и комично, но этот комизм окрашен глубоким чеховским лиризмом. И снова несовпадение меры стоимости вещей для героев. Стоимость вещи не выражается её рыночной ценой, чего не может понять Лопахин.

Вещи функциональны. Их приобретают для определённых целей, ими пользуются. Английский глагол *to consume* породил термин «консомеризм». По-русски это явление именуется словом «потребительство», имеющим у нас негативный оттенок. «Потребительство» предполагает избыточность, самодостаточное потребление, процесс ради процесса. У избыточно потребляющего не может родиться связи с вещью, а значит, вещь не будет нести на себе отпечаток личности своего обладателя, не будет хранить память, не послужит звеном, связывающим поколения.

Итогом обсуждения станет письменная работа по миниатюре И. А. Бунина «Скарабей». Учащимся предлагается ответить на вопрос писателя «Горько усмехаться или радоваться?» и аргументировать свою позицию. Сопоставление собственного ответа с позицией автора послужит поводом для дискуссии на тему памяти.

Возможно проведение сочинения-рассуждения «Музей – кладбище вещей?» Предварительно проговорим, как можно понимать слово «кладбище» – как место забвения или место памяти, напомним о необходимости уточнить своё понимание этого слова в сочинении. Вопросы и задания подобного характера вырабатывают внимательное отношение к изучаемым текстам и миру, окружающему современного человека.

Литература

1. Гоголь Н. В. Мёртвые души. – М., 1982.
2. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. – М., 1990.
3. Топоров В. Н. Вещь в антропологической перспективе (апология Плюшкина) // Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. – М., 1995.
4. Толстой Л. Н. Война и мир. – М., 1981.

Формирование навыков обобщения литературного материала в рамках организации проектной деятельности старшеклассников

В период модернизации школьного литературного образования с новой остротой встаёт вопрос о стратегиях литературного развития читателя-школьника как основы эффективного преподавания предмета, что, в свою очередь, определяет выбор программ, концепций, технологий уроков, а также моделирование новых форм проведения занятий. Первостепенное внимание в школьном литературном образовании всегда уделялось сознательному чтению, которое невозможно без учёта суверенности читательского восприятия, его углубления в процессе анализа текста, без целостного постижения литературы, включающего в себя и индивидуальность художника слова, и особенности его поэтики, и критические оценки, и место конкретного произведения в отечественной и мировой культуре. Необходимо также заметить, что изучение литературы не будет продуктивным при отсутствии у учащихся навыков обобщения материала, ибо литературоведческое знание, как и любое научное, предполагает последовательную цепочку обобщений, ведущую к адекватному постижению авторских смыслов. Именно обобщение в немалой степени способствует формированию логико-понятийного аппарата, стимулирует развитие мышления и интеллекта обучаемого. В настоящее время обобщение трактуется целым рядом крупных исследователей, работающих в различных областях науки, как ядро способностей. Также определено, что обобщение является механизмом, характеризующим саму способность через качество осуществляемой деятельности. Поэтому одной из основных задач современного литературного образования является эффективная организация процесса самостоятельного добывания и применения знаний, в ходе которого учащиеся овладевают обобщёнными способами познавательной деятельности, применимыми в различных областях знания [5, с. 83].

Основным видом деятельности школьника является учёба, поэтому очевидно, что решение этой задачи, прежде всего, возможно в учебной деятельности. Однако количество урочных часов, предусмотренных в учебном плане общеобразовательных школ, недостаточно, возникает необходимость в их дополнительном компенсировании за счёт внеклассных занятий, роль которых в современной школе должна быть значительно усилена, так как эти занятия помогут расширить литературные знания учащихся и подготовить их к итоговой аттестации в 9-х и 11-х классах.

В учебном пособии «Внеклассная работа по литературе в современной школе» А. М. Антипова указывает, что на заключительном этапе литературного образования актуально использование различных форм внеклассной работы: периодических, или эпизодических, и постоянных, или регулярных, а

также даёт рекомендации учителю для проведения занятия или мероприятия в той или иной форме. Выбор формы, по мнению автора, «зависит от конкретных условий протекания учебно-воспитательного процесса в каждом учебном заведении, возможностей школы, личности учителя, который должен учитывать закономерность смены видов деятельности, возрастную эволюцию учащихся, особенности их литературного развития, своеобразие творческих индивидуальностей писателя» [2, с. 44].

Безусловно, традиционная внеклассная работа по предмету способствует формированию навыков обобщения литературных знаний, однако задача обновления содержания литературного образования в меньшей степени решается через обновление форм работы, в большей – через изменения её внутренней составляющей, где особое значение уделяется не столько виду деятельности и форме его проявления, сколько качеству этой деятельности, ширине и глубине охвата ею отдельной личности [3, с. 75].

Поэтому, используя такую известную ещё с XIX века форму работы, как литературный кружок, можно значительно улучшить качество литературного образования через привлечение учащихся к новой для них деятельности, например проектной, которая будет решать задачи не только литературного, но и личностного развития учащихся, а также способствует формированию общеучебных интеллектуальных умений и навыков.

Примером внеурочной деятельности, формирующей навыки обобщения литературных знаний, может служить проект «Виртуальная экскурсия с элементами концерта по дому-музею М. И. Цветаевой в Москве», подготовленный учащимися 11 класса, объединёнными в литературный кружок. Идея проекта родилась под впечатлением от посещения дома-музея поэта в Борисоглебском переулке. Кружковцы решили подготовить такое мероприятие, которое привлечёт внимание к личности и творчеству М. И. Цветаевой (просветительский аспект внеклассной работы), познакомит с историческим местом на карте Москвы (краеведческий аспект), даст возможность личностной самореализации (творческий аспект).

Таким образом, мы можем говорить об обобщении в различных формах (концепция С. Л. Рубинштейна): генерализация, которая зарождается в плане действия, и собственно обобщение, которое реализуется в слове.

Технологический цикл проектной деятельности наглядно можно представить с помощью таблицы:

Технологические этапы	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Погружение в проблему	Формулирует: • проблему проекта: как заинтересовать старшеклассников биографией и творчеством М. И. Цветаевой? • сюжетную ситуацию: необходимо подготовить и провести внеклассное меро-	Осуществляют: • личностное присвоение проблемы; • вживание в ситуацию; • принятие, уточнение и конкретизацию цели и задачи. Итоговая цель: создать и провести такое мероприятие, которое привлечёт внимание всех старшеклассников школы.

Технологические этапы	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
	приятие перед изучением лирики М. И. Цветаевой на уроках литературы. Цель: создать и провести внеклассное мероприятие. Задача: мотивировать старшеклассников к изучению лирики поэта.	Итоговая задача: мотивировать старшеклассников не только к изучению лирики поэта, но и к участию в литературно-творческой деятельности.
2. Организация деятельности	Предлагает: • спланировать деятельность по решению задач проекта; • при организации групповой работы распределить амплуа и обязанности в группах; • возможные формы представления результатов проекта	Осуществляют: • планирование работы: 1 этап: организационный (разбивка на группы и распределение ролей в группе): группы: творческая (сценаристы, режиссёр, художник-оформитель, исполнители) и техническая (видео- и звукопостановщики); ▪ выбор формы и способа представления информации: виртуальная экскурсия с элементами концерта. 2 этап: информационный (сбор информации из литературных, мемуарных и Интернет-источников; компоновка материала исходя из поставленных цели и задачи). 3 этап: технический: подготовка представления виртуальной экскурсии.
3. Осуществление деятельности.	Не участвует, но: • консультирует по необходимости учащихся; • ненавязчиво контролирует; • ориентирует в поле необходимой информации; • консультирует по презентации результатов.	Работают самостоятельно: • по поиску, сбору и структурированию необходимой информации; • консультируются по необходимости; • готовят презентацию результатов (итоговый продукт).
4. Презентация, самоанализ и самооценка результатов	Принимает итоговый отчёт: • обобщает и резюмирует полученные результаты; подводит итоги на занятии литературного кружка; • оценивает по критериям (глубина проникновения в проблему; привлечение знаний из других областей; доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы; активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными	Демонстрируют: • найденный способ решения проблемы: виртуальную экскурсию по дому-музею М.И.Цветаевой в Москве. Осуществляют: • рефлексия деятельности и результатов, самооценку деятельности и её результативности на занятии литературного кружка.

Технологические этапы	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
	возможностями; характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта; эстетика оформления результатов проведённого проекта; умение отвечать на вопросы, лаконичность и аргументированность ответов).	

Характеристика проекта включает в себя следующие параметры:

1. По характеру доминирующей деятельности: творческий проект.
2. По предметно-содержательной области: внутрипредметный и межпредметный проект.
3. По характеру контактов: внутришкольный проект.
4. По количеству участников: групповой проект.
5. По продолжительности: длительный.

Итоговый продукт проекта: виртуальная экскурсия с элементами концерта по дому-музею М. И. Цветаевой в Москве.

Ниже представлен текстовый материал (результат обобщения на словесно-понятийном уровне), подготовленный учащимися для проведения мероприятия.

ВВЕДЕНИЕ

1-й ведущий: Марина Ивановна Цветаева – поэт, начавший своё творчество в Серебряном веке, не принадлежавший ни к какому направлению или группе, пытавшийся противопоставить себя своему веку, но в конечном счёте оказавшийся неотделимым от искусства XX века. Сейчас уже невозможно составить достаточно полное и ясное представление о русской поэзии без стихов Цветаевой с их трагической силой, страстностью и внутренней энергией, особой интонацией и необычными ритмами.

2-й ведущий: По происхождению, семейным связям, воспитанию Марина Ивановна принадлежала к трудовой научно-художественной интеллигенции: отец её, Иван Владимирович Цветаев, трудом и талантом пробил себе дорогу в жизни, стал известным филологом и искусствоведам, профессором Московского университета, директором Румянцевского музея и основателем Музея изящных искусств. Мать – из обрусевшей польско-немецкой семьи, натура художественно одарённая, пианистка, ученица Рубинштейна, по словам дочери, оказала на неё и сестру «главенствующее влияние».

1-й ведущий: Детство, юность и молодость Марины Цветаевой прошли в Москве недалеко от Тверского бульвара, в Трёхпрудном переулке. Отсюда в стихах к Блоку:

У меня в Москве – купола горят,
У меня в Москве – колокола звонят,
И гробницы, в ряд, у меня стоят, –
В них царицы спят и цари.

2-й ведущий: Поэтому вполне закономерно, что 12 сентября 1992 года, в год столетия со дня рождения поэта, был открыт музей в доме, где жила Марина Ивановна с 1914 по 1922 год.

1-й ведущий: Итак, сегодня мы приглашаем вас на виртуальную экскурсию по дому-музею Цветаевой в Москве, познакомим вас не только с творчески насыщенным биографическим отрезком жизни поэта, но и представим самобытного художника, неординарную личность, поскольку Цветаева-поэт неотделима от Цветаевой-человека.

ВСТУПЛЕНИЕ

1-й ведущий: Вначале давайте перенесёмся в 1914 год, когда Марине Ивановне 21 год, она автор трёх поэтических сборников, великолепная и победоносная, признана в кругу поэтов, людей искусства, а главное – любящая и любимая. Её муж – Сергей Яковлевич Эфрон – сын народовольцев, студент Московского университета, человек редкого благородства, мужества, обаяния и мягкого юмора. У них двухлетняя дочь с мифологическим путеводным именем Ариадна. Два года Цветаева, не желая расставаться с родными местами, ищет дом для своей семьи: старинный, родной по духу, как во времена прабабушек.

Чтец. «Домики старой Москвы».

2-й ведущий: И вот такой дом был найден: от Поварской к Арбату вёл Борисоглебский переулок, названный по имени церкви Бориса и Глеба. Здесь в 1862 году среди других был построен четырёхквартирный полуособняк – образец московского классицизма, соединяющий строгую правильность пропорций и почти усадебный уют. Двухэтажный с улицы, внутри дом поражает необычностью планировки, головокружительностью лесенок и переходов, уютом закоулков, игрой пространства и света. Именно здесь семья Марины Цветаевой сняла причудливую полуторазэтажную квартиру №3. Эта квартира была любима поэтом: стихами и прозой она сотворила легенду о «доме-корабле», «части замка», «колодце волшебства и уюта», «коробке сюрпризов». Именно здесь были написаны одиннадцать книг, изданных при жизни поэта. Тысячи строк, стихов, поэм и пьес. У нас есть уникальная возможность не только увидеть дом поэта, но и услышать её комментарии, сохранившиеся в дневниках и письмах!

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ

1-й ведущий: Давайте войдём в квартиру поэта, как когда-то вошла в «свой» дом она сама.

Чтец (голос М. И. Цветаевой): «Входишь. Передняя какой-то странной формы, вся из углов, потому что одна дверь впереди, одна как-то наискось, стеклянная. Справа – тёмный коридор. Потолок высоко... на этом месте всё начинается!»

2-й ведущий: Действительно, Марина Ивановна верила, что в этом доме будут царить мир, радость, любовь и благополучие. А дальше...

Чтец (голос М. И. Цветаевой): «...дверь открывается – вы в комнате с потолочным окном – сразу волшебной! Справа – камин... Я так вдруг обрадовалась... Я уже в этой комнате почувствовала, что это – *мой дом*. Понимаешь? Совсем ни на что не похож. Кто здесь мог жить? Только Я!»

1-й ведущий: В гостиной встречали друзей и родных, людей искусства и просто интересных личностей. Марине Ивановне нравилось общаться с сестрой Анастасией и её будущим мужем М. А. Минцем, которому она посвятила стихотворение, ставшее в XX веке известнейшим романсом.

Исполнительница романса. «Мне нравится, что Вы больны не мной...» (1915).

2-й ведущий: Далее проходим через тёмную маленькую комнату.

Чтец (голос М. И. Цветаевой): «А справа от высоких белых дверей... Такая странная комната – и такая родная... У окна во двор... я поставлю свой письменный стол. Больше ничего, собственно. Люстру повешу. Куплю маленькую, не пышную. Да, и диван у стены против двери, справа за спиной, когда за столом буду сидеть. И стена как-то изгибается, непонятно... А на секретер – Амазонку. Окно моё – прямо в голубей, их на наружном подоконнике – тьма... Большая форточка. И такой угол в этой комнате, она маленькая, но в ней дух дома!...»

Вы поняли, что это кабинет поэта – её любимое место в доме! О том, как она писала, рассказала в своих воспоминаниях «Страницы былого» дочка Марины Ивановны Ариадна.

Чтец (голос Ариадны): «Отметя все дела, все неотложности, с раннего утра, на свежую голову, на пустой... живот. Налив себе кружечку кипящего чёрного кофе, ставила её на письменный стол, к которому каждый день своей жизни шла, как рабочий к станку – с тем же *чувством ответственности*, неизбежности, невозможности иначе. Лбом упиралась в ладонь, пальцы запускала в волосы, сосредоточивалась мгновенно. Работе умела подчинять любые обстоятельства, настаиваю: *любые*. Талант трудоспособности и внутренней организованности был у неё равен поэтическому дару. Закрыв тетрадь, открывала дверь своей комнаты – всем заботам и тяготам дня»

Чтец. «Стол» (1933).

1-й ведущий: Марине Ивановне очень хотелось создать свой особый уютный уголок в доме для каждого члена семьи, с особой заботой она обустраивала детскую. На окнах кремовые занавески. На полу во всю ширь – серый с рыжим узором листьев ковёр. Книжный шкаф, орехового дерева, торжественно стоит в левом углу.

Чтец (голос М. И. Цветаевой): «Над кроваткой Али картинки сверкают рождественским снегом, как кусок звёздного неба».

2-й ведущий: Дочь Цветаевой Ариадна Сергеевна Эфрон родилась в 1912 году, была очень способной и талантливой девочкой, училась живописи, ей принадлежат блестящие переводы французской поэзии и драматургии, в 1939 году была незаконно репрессирована и 16 лет провела в заключении, освобождена в марте 1955 года. Все годы после ссылки посвятила собранию и систематизации архива матери, подготовке публикаций её произведений. Але поэт посвятила целый цикл стихов и называла её «Маленький домашний дух».

Чтец. «Когда-нибудь, прелестное создание...» (1919).

1-й ведущий: Самым тёплым местом в доме была кухня, сейчас там выставочный зал, а в 1918–1919 годах она была обиталищем всей семьи: не

было дров и на остальные помещения отопления не хватало. Небольшая деревянная лестница из кухни ведёт в мансарду. Это – третий уровень квартиры. Длинная узкая комната со скошенным потолком под самой кровлей, с широким светлым окном во двор. О том, что представляла собой эта комната говорят её имена «бильярдная», «офицерская» и на все времена – «восхитительная голубятня». Ныне здесь развёрнута экспозиция, посвящённая истории Белого движения. Наверху – площадка, верней пол небольшой комнаты, проходной, направо – две двери – к кухне, и влево – две двери, одна за другой.

Чтец (голос М. И. Цветаевой): «За ними – Серёжина комната. По моему, это – каюта... Мне показалось, тут должен быть иллюминатор, за ним – волны. И, может быть, всё это – корабль... Да, что-то кораблинное есть в этой квартире – и это такая прелесть...».

2-й ведущий: Сергей Эфрон. Её капитан, её рыцарь. Он на всю жизнь останется главным романтическим героем поэзии Марины Ивановны Цветаевой. Ему она посвятит великолепное «Генералам 1812», цикл «Лебединый стан» и множество стихотворений.

Чтец. «С. Э.» («Я с вызовом ношу его кольцо!...») (1914).

1-й ведущий: Итак, в 1914 году все Маринины мечты о доме сбылись.

Чтец (голос М. И. Цветаевой): «Все комнаты сами по себе, понимаете? Это сборище комнат, это не квартира совсем! Как будто часть замка. Откуда-то её пересадили в это дом №6. Такая квартира, будто ты в ней давно живёшь – так всё понятно, точно это всё ты сам сделал... Как во сне! Как я давно его искала, этот МОЙ ДОМ!...»

ЭПИЛОГ

2-й ведущий: Очень скоро беззаботное благополучие этой жизни было навсегда сметено чёрным вихрем двух революций, войн, разрухи, голода, красного террора. После крушения привычного уклада в её жизни, как и в стихах, зазвучали трагические ноты.

Чтец (голос М. И. Цветаевой): «Мы научились любить: хлеб, огонь, дерево, солнце, сон, час свободного времени, – еда стала трапезой, потому что Голод... сон стал блаженством, потому что «больше сил моих нету», мелочи быта возвысились до обряда, всё стало насущным, стихийным».

1-й ведущий: Сергей Яковлевич Эфрон в 1914 году отправляется на фронт с санитарным поездом в качестве брата милосердия; он рвётся в бои, ему удаётся поступить в юнкерское училище; это играет роковую роль во всей его дальнейшей судьбе, потому что к началу Гражданской войны он оказывается в стане белогвардейцев и после разгрома Белого движения перебирается в Чехию.

Исполнительница романса. «Хочу у зеркала, где муть...» (1915).

2-й ведущий: Оставшись без средств, Цветаева пыталась распродавать ценные вещи. Некоторые предметы обстановки раздаривались друзьям. Мебель – шкафы, стулья – Цветаева рубила и пилила, чтобы растопить ими печку-буржуйку, втиснувшуюся в камин.

1-й ведущий: Приходившие в гости приносили кто охапку дров, кто горсть табаку, кто несколько картофелин или карточку дарового детского

обеда... Но это не смогло спасти младшую дочь Марины Ивановны – Ирину, которая родилась в этом доме и прожила менее трёх лет, умерев в феврале 1920 года.

Чтец. «Две руки, легко опущенные...» (1920).

2-й ведущий: Индевеющие стены больше не хранили тепла, дом постигало медленное разрушение и запустение. Его обитательницы стали кочевниками в собственной квартире. Летом они перебирались ближе к солнцу и небу – в «чердачную», бывшую комнату мужа, а зимой – в кухню.

Чтец (голос М. И. Цветаевой). «Всё в доме, кроме души, замёрзло, и ничего в доме, кроме книг, не уцелело»

1-й ведущий: Но «строй души» поэта жил: она работала, общалась, вела переписку, читала. Бориса Пастернака она считала лучшим русским поэтом современности – потому что он «дал не новую форму, а новую сущность» стихам.

Чтец. «Никого не будет в доме...» (1931).

2-й ведущий: В осиротевшем доме Марина Ивановна ждала вестей о муже, поручала знакомым разыскивать его за границей, но только первого июля 1921 года, в десять часов вечера, она получила первое от него письмо:

Чтец (голос С. Я. Эфрона): «Мой милый друг, Мариночка, сегодня получил известие, что вы живы и здоровы... Я пробродил весь день по городу, обезумев от радости... Что мне писать Вам? С чего начать? Нужно сказать много, а я разучился не только писать, но и говорить. Я живу верой в нашу встречу. Без Вас для меня не будет жизни, живите! Я ничего от Вас не буду требовать – мне ничего не нужно, кроме того, чтобы Вы были живы...

Наша встреча с Вами была величайшим чудом, и ещё большим чудом будет наша встреча грядущая. Когда я о ней думаю – сердце замирает – страшно – ведь большей радости и быть не может, чем та, что нас ждёт.

Все годы нашей разлуки – каждый день, каждый час – Вы были со мной, во мне.

О себе писать трудно. Все годы, что не с Вами, прожиты как во сне. Жизнь моя делится на «до» и «после», и «после» – страшный сон...».

1-й ведущий: Получив это письмо, Марина Ивановна безоговорочно решила ехать к мужу: разделить его судьбу – судьбу изгнанника – её обязанность и сердечная необходимость. Семья не может быть разделена – в единстве близких – сила человека!

Чтец. «Писала я на аспидной доске...» (1920).

2-й ведущий: 11 мая Марина Ивановна с девятилетней дочкой Ариадной уехали из Москвы – через Ригу в Берлин и затем в Чехию. Расставание с родной Москвой было тяжёлым, но впереди – встреча с любимым мужем, впереди... Марина Ивановна надеялась, что все трудности будут преодолены, она не верила в долгую разлуку с родиной.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

1-й ведущий: Мало сказать, что жизнь не баловала Цветаеву, – она преследовала её с редким ожесточением. За рубежом она жила в Берлине, в Праге, в Париже. Жизнь была эмигрантская, трудная, нищая, в столицах жить

было не по средствам, она с семьёй селилась в пригородах или деревнях. Единственной отрадой стало рождение сына Георгия в 1925 году. А когда Европу покорял фашизм, её стихи стали как крик, крик живой, но истерзанной души

Чтец. «О слёзы на глазах...», 1939.

2-й ведущий: На этой ноте последнего отчаянья оборвалось творчество Марины Цветаевой. Дальше осталось просто человеческое существование. И того – в обрез.

1-й ведущий: В 1939 году Цветаева восстанавливает своё советское гражданство и возвращается на родину. Она мечтала вернуться «желанным и жданным гостем». Но так не получилось.

2-й ведущий: Муж и дочь подверглись необоснованным репрессиям. Цветаева поселилась в Москве, занялась переводами, готовила сборник избранных стихотворений. Грянула война. Превратности эвакуации забросили Марину Ивановну сперва в Чистополь, потом в Елабугу. Тут-то и настиг её тот «одинокости верховный час». 31 августа 1941 года Марина Ивановна Цветаева добровольно ушла из жизни.

P.S.

1-й ведущий: 26 декабря 2007 года в Москве во дворе дома №6 в Борисоглебском переулке Марине Ивановне Цветаевой был поставлен памятник. Фигура поэта полна драматической силы, на неё хочется смотреть и смотреть... Как будто Марина Ивановна присела в глубоком раздумье перед дальней дорогой, покидая СВОЙ дом и отправляясь в неизвестность в 1922 году.

Исполнительница романса. «Уж сколько их упало в эту бездну...» (1913).

Выходят все участники проекта.

2-й ведущий: Душа человека, а тем более душа поэта, живёт, пока его помнят. Пусть наш сегодняшний урок будет своеобразным венком, которые возлагают как дань памяти и почтения лучшим людям России!

Представленный выше практический материал даёт основание утверждать, что организация проектной деятельности по литературе – перспективная форма внеклассной работы по предмету, так как она создаёт условия, при которых учащиеся приобретают знания из разных источников, развивают свои коммуникативные умения, обретают навыки сотрудничества в различных группах. Также работа в рамках проекта развивает исследовательскую самостоятельность, формирует системное мышление, способствует овладению обобщёнными способами познавательной деятельности, влияет на становление активной субъектной позиции школьника. Всё это стимулирует активность включения учащихся в процесс обобщения литературных знаний, который предполагает реконструкцию биографии художника на фоне исторических фактов, быта и культуры конкретной эпохи, соотнесение творчества писателя с творениями других деятелей искусства и уяснение его места в историко-литературном процессе.

Условием для словесно-понятийного обобщения является совокупность впечатлений и ряд отдельных предметов и явлений, которые должны быть

преобразованы в некую абстракцию, именно она несёт функцию конструирующего компонента обобщённой мыслительной деятельности. Во время работы над итоговой частью проекта совокупность впечатлений складывалась под влиянием экскурсии в дом-музей М. И. Цветаевой, изучения биографического материала и творчества поэта, на этом этапе работы мы имели дело с первичным обобщением на определённом, конкретном уровне. Вторичное обобщение на концептуальном уровне осуществлялось с учётом поставленных целей и задач: кружковцы создали такой сценарий, который даёт представление о биографии и творчестве поэта в целом, при этом, абстрагируясь от незначительного, с помощью виртуальной экскурсии по дому-музею учащиеся сфокусировали внимание на ярчайшем биографическом и творческом отрезке жизни Цветаевой. Именно этим объясняется «блочная» форма компоновки материала.

При организации данной формы работы мы имеем дело и с так называемым художественным обобщением. В отличие от обобщения на словесно-понятийном, категориальном уровне здесь предлагается рассмотреть живой процесс общения школьников с произведениями разных видов искусства и формирование обобщенных сенсорных и эмоционально-чувственных представлений о взаимосвязи содержания и формы в художественных произведениях разных видов искусства, в том числе и с учетом возможности собственного творчества и исполнительства в области музыки, изображения, слова, движения, театра [4].

Эмоционально-образное обобщение материала учащимися формировалось через конкретные впечатления на основе восприятия включённых в сценарий текстов, поэтических и эпистолярных, иллюстративного и музыкального фона. Исполнение романсов на стихи Цветаевой позволило обнаружить родство между искусствами, осуществляемое с определённой долей воображения, фантазии. Всё это способствует созданию новых ценностей, объективно-субъективных по своей природе. Более того, сценарий может рассматриваться как процесс продуктивной творческой деятельности не только непосредственно для участников проекта, но и для зрителей.

Таким образом, данная форма итогового обращения к изученному материалу способствует обобщению представлений о биографии и творчестве М. И. Цветаевой на словесно-понятийном и эмоционально-образном уровнях, так как, с одной стороны, личность поэта предстаёт в историко-литературном контексте, а с другой – как художественный образ, возникающий в процессе восприятия разных искусств, то есть в условиях полихудожественного взаимодействия.

Предлагаемый нами вариант работы даёт возможность преодолеть ограниченность и односторонность подхода к комплексным художественным представлениям учащихся об искусстве, опирающимся лишь на понятийно-категориальный уровень обобщения (в традициях учебных курсов искусствоведения и эстетики), и выявить реальное место и соотношение словесного, сюжетно-повествовательного обобщения на фоне других типов и уровней обобщенных представлений об искусстве, опирающихся на живые, эмоцио-

нально-чувственные формы восприятия и деятельности, а также установить подлинное значение словесно-речевых типов обобщения, их связь и соподчинение с другими типами в рамках категории переноса художественных впечатлений, представлений в воображении школьников из одного вида художественной деятельности на произведения искусства другого рода.

Таким образом, важным условием успешного овладения литературными знаниями и способностью к их обобщению является высокий уровень подготовленности ученика как субъекта обучения, чему в немалой степени должны способствовать внеклассные занятия по литературе. И в этом отношении, безусловно, перспективна и продуктивна проектная деятельность учащихся по предмету, далеко не исчерпывающая богатые возможности внеклассной учебной деятельности.

Литература

1. *Цветаева М.* Избранное / Сост., коммент. Л. А. Беловой. – М., 1990.
2. *Антипова А. М.* Внеклассная работа по литературе в современной школе: Учебное пособие. – М., 2007.
3. *Енин А. В.* Внеклассная работа в системе воспитания творческой активности подростков. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998.
4. *Кабкова Е. П.* Категория обобщения как актуальная педагогическая проблема // Электронный научный журнал «Педагогика искусства». – 2008. – №2 // http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2008/kabkova_03-05-2008-1.htm.
5. *Менчинская Н. А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка. – М., 2004.
6. *Панышева Н. И.* Обобщение как метод формирования нового научного знания. Автореф. дис. ...канд. филос. наук. – Тюмень, 2009.
7. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
8. Русский язык. 6–11 классы: проектная деятельность учащихся / Сост. Г. В. Цветкова. – Волгоград, 2009.
9. Дом-музей Марины Цветаевой. «Серебряный век» // [http:// www.dommuseum.ru/](http://www.dommuseum.ru/)

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

А. М. Антипова
(г. Уссурийск)

Миссия учёного-методиста: К 80-летию со дня рождения В. Г. Маранцмана (1932–2007)

Вся жизнь и научное творчество Владимира Георгиевича Маранцмана доказывают, что в современной России у учёного особая миссия «не только как *хранителя* культурной традиции, но ещё и как независимой личности, способной к рефлексии по поводу самой этой традиции и её связи с быстро меняющимся миром» [26, с. 5].

Область научных интересов В. Г. Маранцмана была необычайно широка. Учёным обстоятельно освещены проблемы эволюции читателя-школьника, литературного развития учащихся, художественного восприятия, взаимосвязи восприятия и анализа художественного произведения; детально разработана методика проблемного изучения литературного произведения в школе в теоретическом и практическом аспектах, а также методика факультативных занятий по литературе; успешно реализована в школьной практике концепция литературного образования учащихся. Отдельно необходимо указать на оригинальность его литературоведческих исследований, опытов анализа и интерпретации литературных произведений, а также переводов («Божественной комедии» Данте, сонетов Ф. Петрарки и др.).

Сохраняя и развивая лучшие методические традиции, заложенные Ф. И. Буслаевым, В. Я. Стоюниным, В. П. Острогорским, Ц. П. Балталоном, А. Д. Алфёровым, В. В. Даниловым, И. Ф. Анненским, М. А. Рыбниковой, В. В. Голубковым, В. Г. Маранцман поставил в центр методики *личность ученика, процесс его литературного развития*. Занимаясь почти одновременно с Н. И. Кудряшёвым и Н. Д. Молдавской исследованием проблемы литературного развития школьников, В. Г. Маранцман в своей методической концепции выделил три её составляющие: *литературные способности школьника* (читательские и творческие); *критерии литературного развития*; *периоды развития читателя-школьника*. «Литературное развитие ученика, – писал методист, – непосредственно связано с общим развитием, с формированием мировоззрения, эволюцией нравственных оценок и представлений. Поэтому

курс литературы в школе опирается на общее развитие ученика и стимулирует его, способствуя росту личности. Обучение учитывает возрастные возможности ученика, но не позволяет ему довольствоваться уже освоенным уровнем развития. В этом смысле задачи образования опережают достигнутый уровень развития, и обучение становится процессом конфликтным, процессом преодоления прежнего состояния» [17, с. 10].

Методическая концепция литературного развития читателя-школьника реализована, прежде всего, в разработанной под руководством В. Г. Маранцмана программе и учебно-методических комплектах по литературе с 5 по 11 классы. Авторский коллектив выстроил программу на основе возрастного развития читателя и смены видов деятельности учащихся и с учётом того, что содержание и формы образования должны быть непосредственно связаны с актуальными для ученика проблемами и способами деятельности. Такова основная концептуальная идея программы, опирающейся на общее развитие учеников и намечающей постепенное усложнение их эстетической деятельности в процессе изучения литературы [17; 18].

Цель литературного образования определяется авторами следующим образом: не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми. Концептуальными содержательными элементами программы являются принципы, которыми руководствуются её составители:

- 1) соответствие литературного материала возрастным особенностям ученика и проблематике его возраста;
- 2) ориентация содержания программы и характера работы по литературе на развитие ученика с опорой на ведущий тип деятельности на каждом этапе;
- 3) выделение в программе основных эпох исторического развития искусства для формирования целостного мировоззрения, системного взгляда на мир;
- 4) учёт социальных потребностей времени, общественной психологии поколения;
- 5) развитие литературных способностей школьника.

Внутренняя связь, преемственность между различными этапами литературного образования обеспечивается разработкой сквозных линий, объединяющих литературный материал; восходящим по кругам каждого класса освоением творчества писателей; целенаправленным развитием читательских умений. Так, например, особенности подросткового возраста (сосредоточенность школьников на вопросах нравственного выбора и оценке окружающей жизни) обуславливают выбор лейтмотива программы 7 класса – темы поисков смысла жизни, в 8 классе сквозными доминантными проблемами курса литературы являются проблемы «Герой и время» (социально-нравственное содержание) и «Жанры литературных произведений» (теоретико-литературный процесс). Курс 9 класса построен на смене эпох развития литературы, при этом сопрягается русское и европейское

литературное развитие с целью «показать и общие тенденции, и самобытность русского искусства». Главной задачей курса литературы 10 класса является изучение творческого пути писателя как развитие его личности и реакции на историческое и эстетическое движение эпохи. Программа 10 класса строится на основе диалогов разных видов искусства (литература и живопись, архитектура, музыка, театр, кино). В программе 11 класса основное внимание сосредоточено на актуальных для конца XIX и XX веков проблемах социального, нравственного и философского характера: «Эволюция и революция», «Время и вечность», «Война и мир», «Самосознание и жизнь общества». Общий мотив курса – «Литература и общество». Такое его построение позволяет «завершить формирование ценностных ориентаций личности выпускника» и выявить своеобразие искусства этого времени, всё более сближающегося с философией [17; 18]. В современной практике успешно реализуются программы новых учебных курсов, разработанные учениками В. Г. Маранцмана, которые нацелены на обучение чтению текстов разных видов искусства [2].

В названной программе литературного образования предложена продуманная система изучения теории литературы с 5 по 11 классы, успешно реализованная в учебниках. Важно отметить, что большое внимание уделено интегральным категориям современной эстетики и теории литературы – «автор», «произведение», «читатель». Уже с 5 класса даётся установка на выявление способов выражения авторской позиции. В программе предусмотрено формирование комплекса понятий, связанных с изучением художественного произведения: изображённого мира, композиции и художественной речи. Анализ программы показывает, что актуальными в процессе постижения литературы учащимися являются категории восприятия и герменевтики искусства: «читатель», «восприятие», «интерпретация», «понимание».

Основу литературного развития учащихся В. Г. Маранцман видел во *внеклассном чтении*. Методистом намечено несколько видов связей уроков внеклассного чтения с уроками по основному курсу литературы: в 5–6 классах – проблемно-тематические; в 7–8 классах – историко-литературные (прежде всего связь «по автору»); в 9–11 классах – ассоциативные связи.

Важным разделом программы является раздел «Литературное творчество», в котором рекомендованы разнообразные виды работы с учётом возрастной эволюции читателя-школьника и ведущего типа деятельности. В литературном творчестве учёный видел и метод изучения литературы, и результат обучения, и критерий литературного развития учащихся. Авторский коллектив предложил систему творческих работ учащихся с 5 по 11 классы.

Опираясь на диалогическую концепцию обучения литературе, составители программ последовательно реализовали её в учебниках [21], рабочих книгах под общим названием «Читатель и время...» [25]. По замыслу авторов, диалог культур помогает выявить национальное своеобразие русской литературы, а диалог искусств приобщает к тайнам мастерства художников слова. Уникальные свойства рассматриваемого УМК раскрываются через методиче-

ский аппарат учебников и рабочих книг, а также методы и приёмы изучения литературы, рекомендуемые в пособиях для учителей [22].

Известна позиция В. Г. Маранцмана: учёт возрастной эволюции восприятия учащихся позволяет учителю грамотно разработать систему изучения художественного произведения. Не случайно особое место в структуре учебных книг занимают вопросы, нацеленные на выявление первоначального восприятия учащимися художественного произведения. Исследуя структуру восприятия как эстетической деятельности, В. Г. Маранцман говорил о взаимодействии таких элементов, как читательские эмоции, воображение, осмысление содержания и формы произведения. Каждый из этих элементов восприятия, по мнению методиста, может оцениваться по уровням, позволяющим определить развитие ученика как читателя [9]. Например, после самостоятельного прочтения школьниками пьесы А. Н. Островского «Снегурочка» авторы учебника для 7 класса предлагают ответить на вопросы, проясняющие различные «сферы» (стороны) восприятия учащихся (силу эмоциональной реакции; освоение содержания (смысла) произведения; степень внимания к художественной форме; активность работы воображения).

Многие вопросы и задания учебников, носящие дифференцированный характер, а также рубрики учебников и рабочих книг отличаются новизной и оригинальностью. Приведём отдельные интересные примеры из учебника для 7 класса к разделу «Александр Николаевич Островский»: Послушайте три песни Леля из музыки П. И. Чайковского к «Снегурочке». Как меняется основной эмоциональный тон песен? Прочитайте монолог Снегурочки, составив «партитуру чувств» героини, обозначив, как меняются её интонации. Подумайте, как должна быть освещена сцена при произнесении этого монолога (после второго действия). Прочитайте стихотворение Б. Ахмадулиной [«Снегурочка»], положенное на музыку А. Петровым для фильма Э. Рязанова «Жестокий романс». В чём разница отношения к самозабвению любви А. Островского и Б. Ахмадулиной?[4]. Данные примеры вопросов и заданий свидетельствуют об их направленности на развитие литературно-творческих умений и творческих способностей читателя-подростка.

Известно, какой серьёзный вклад внёс В. Г. Маранцман в изучение творчества А. С. Пушкина в школе. В главах учебников, посвящённых поэту, содержится глубокий и тонкий анализ художественных произведений Пушкина, изучаемых в разных классах. В них во всей полноте отразились методическая и литературоведческая позиция учёного. В. Г. Маранцман опирается на лучшие методические традиции и достижения учёных-пушкинистов, но при этом всегда открывает что-то новое в пушкинском тексте. В целом им разработана такая система изучения творчества Пушкина в средних и старших классах, которая учитывает возрастную эволюцию читателя-школьника, характер восприятия учащимися пушкинских произведений [5].

Вся рабочая книга для 8 класса посвящена диалогу писателя и читателя, диалогу автора со своими героями. Об этом свидетельствуют даже названия большинства рубрик: «Диалог с Пушкиным», «Диалог о Пушкине», «Диалог

литературы и живописи», «Диалог литературы и кино», «Диалог литературы и музыки», «Диалоги поэтов разных времён».

В учебнике для 9 класса, основной текст которого написан В. Г. Маранцманом, в полной мере воплощена творческая индивидуальность его автора, что проявилось в характере изложения учебного материала, методическом аппарате учебника [6]. В написанных В. Г. Маранцманом главах учебников для 10–11 классов [7; 8] также ярко выражено авторское начало. Биографические и интерпретационные статьи учебников несут отпечаток личности учёного. Портреты писателей созданы с нескрываемой симпатией, с включением культурологических сюжетов. Автором дан богатый материал по архитектуре, живописи, музыке, памятным литературным местам, связанным с писателями. Диалог искусств и диалог культур образуют то смысловое поле, в которое погружается ученик.

Специально следует указать на отдельные параграфы учебников, посвящённые размышлениям учёного над литературными произведениями. В. Г. Маранцман предложил превосходные образцы анализа и интерпретации литературных текстов, отражающие его личные пристрастия и безупречный вкус. Образный стиль (не противоречащий принципу научности), ясность и точность изложения учебного материала помогают его усвоению и установлению многообразных ассоциативных связей.

Анализ учебников по литературе, созданных коллективом под руководством В. Г. Маранцмана, показывает, что их структура и содержание учитывают личностные и индивидуальные качества школьников, а «основные элементы учебника структурированы в том числе и в логике деятельности учащихся, конструирующих в ходе обучения систему личностных смыслов по отношению к изучаемому предмету» [19, с. 14].

В. Г. Маранцман внёс существенный вклад в теоретическую разработку проблемы *методов и приёмов изучения литературы*, «выявляющих её специфику как искусства слова и эстетическую природу, а также определяющих характер общения ученика с литературным произведением» [1, с. 43–44]. Предложенная им типология методов включила: чтение литературного произведения (в том числе и выразительное чтение); анализ художественного текста; комментирование литературного произведения внетекстовыми материалами; претворение литературных произведений в других видах искусства; литературное творчество по мотивам литературных произведений и жизненных впечатлений учеников. Современная образовательная практика доказывает, что использование этих методов во взаимосвязи способствует повышению интереса школьников к литературе, активизирует познавательную, исследовательскую, творческую деятельность учащихся [2; 3; 28 и др.].

Несомненна заслуга В. Г. Маранцмана в исследовании важнейших вопросов *анализа литературного произведения в школе*: соотношение литературоведческого и школьного анализа художественного произведения; взаимосвязь восприятия учащимися литературного произведения и методики его анализа; пути и приёмы анализа; взаимосвязь приёмов анализа и методов изучения литературы; проблемное изучение литературного произведения [9;

11; 12; 13; 14; 15; 16; 24 и др.]. Изучение трудов учёного даёт возможность современному учёному, учителю-практику и студенту-филологу приобщиться к исследовательскому поиску, получить радость открытия, ибо художественное произведение надо не только понять – им надо насладиться, пережить, перечувствовать.

Анализ литературного произведения рассматривался учёным как средство литературного и общего развития учащихся. Его внимание к психологии восприятия школьников, системное изучение возрастных особенностей восприятия ими художественного текста свидетельствует, с одной стороны, об актуализации идей психологической, интуитивистской и формальной школ в литературоведении, а также опыта педагогов-словесников XIX – первой половины XX века. С другой стороны, разработка методической системы анализа литературного произведения на основе возрастной эволюции читателя-школьника осуществлена им в русле научных исследований современного литературоведения: открытий тартуско-московской семиотической школы, историко-функционального подхода к изучению литературы, герменевтики, что обогатило школьную практику изучения литературы идеями диалога культур, диалога искусств на уроке литературы, пониманием интерпретации как *технологии общения с искусством*. В сущности, учёным была обоснована необходимость перехода на культуросообразную (культурологическую) концепцию содержания литературного образования.

Известна мысль В. Г. Маранцмана: «Литература – сложнейшее из искусств. И для того, чтобы стать настоящим читателем, нужно... пройти... школу – школу анализа художественного произведения» [14, с. 5]. Обучение учащихся анализу и интерпретации литературного произведения – длительный процесс, включающий организацию чтения текста, выявление его восприятия, систематическую работу по формированию аналитических умений с 5 по 11 классы. Эмоциональное погружение в текст – это первый этап постижения литературного произведения, за которым следует «работа, проверяющая наши чувства, мысли, представления, возникшие при чтении», т. е. анализ. По словам В. Г. Маранцмана, «анализ – это путь от читательских впечатлений к автору произведения, это попытка приблизиться к позиции писателя» [11, с. 92].

Сопоставляя литературоведческий и школьный анализ литературного произведения, В. Г. Маранцман отмечал, что школьный анализ по своим целям, материалу, характеру не может быть упрощённой схемой литературоведческого исследования: «Это не перевод, а новообразование, не упрощённая копия, а рождение во многом неповторимого организма. Литературоведческое исследование – фундамент, на котором должно быть построено здание школьного анализа» [9, с. 14 – 15]. В своих многочисленных работах автор предложил опыты трансформации литературоведческого анализа в условиях школьного изучения литературы.

Подняться на ступень эстетического наслаждения ученик сможет только в результате обучения литературе. С точки зрения методиста, «преодоление конфликта между читательским сознанием и авторской мыслью оказыва-

ется движущей силой анализа, сообщает ему динамизм, образует внутренний «сюжет» разбора» [9, с. 105]. В. Г. Маранцман говорил о «двуплановых» задачах школьного анализа: о раскрытии художественной мысли автора, с одной стороны, и выявлении читательского впечатления – с другой. Эта мысль, несомненно, созвучна бахтинской концепции «читатель – автор» как «сотворчество понимающих»: «Понимать текст так, как его понимал сам автор данного текста... Творческое понимание продолжает творчество, умножает художественное богатство человечества» [20].

Соотнеся читательское восприятие учащимися текста и методику его анализа, методист настаивал на взаимодействии в процессе анализа произведения субъективного опыта воспринимающего и объективной логики художественной структуры литературного произведения. Таким образом, школьный анализ художественного произведения рассматривался учёным как творческий процесс, соединяющий явление искусства и личность воспринимающего. Поэтому В. Г. Маранцман считал возможным сблизить школьный анализ с законами художественного творчества и восприятия. Им намечены основные направления, по которым происходит сближение процесса школьного анализа с законами художественного творчества: 1) выполнение тех творческих задач, которые писатель предлагает читателю, внедряя в художественный текст своего рода импульсы, «приглашения» к сотрудничеству реципиента; 2) поиски читателем своего варианта поэтического образа и выполнение творческих упражнений, развивающих читательское воображение; 3) включение в школьный разбор элементов творческой истории текста, подключение читателя к творческому процессу создания произведения; 4) насыщение анализа художественными интерпретациями текста, которые соотносятся с ним и оцениваются учениками; 5) попытки собственного «претворения» текста учениками (устное рисование, инсценирование и мизансценирование текста, составление киносценария, выразительное чтение и т. п.) [24].

Связь школьного анализа с законами художественного мышления проявляется, по мысли В. Г. Маранцмана, и в обусловленности анализа родовыми особенностями произведения и законами художественной композиции.

Заслугой методиста является обобщение и систематизация *приёмов анализа художественного произведения*, под которыми понимается способ осмысления литературного текста, вхождения в него, эмоционального и понятийного освоения. В. Г. Маранцман выделил две группы приёмов: 1) приёмы постижения авторской позиции (литературоведческие, т. е. взятые из арсенала литературоведения), 2) приёмы активизации сотворчества читателя (специфические школьные приёмы работы или приёмы претворения литературных произведений в других видах искусства).

Использование приёмов постижения авторской позиции нацелено на понятийное освоение текста, приближение читателя к авторской мысли в единстве образного и логического его начал. К ним отнесены: 1) анализ композиции; 2) анализ стиля; 3) изучение творческой истории произведения, включающее сопоставление художественного произведения с его реальной основой, героя с прототипом; сопоставление разных редакций, вариантов тек-

ста; 4) сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя; 5) сравнение произведений разных писателей или отдельных элементов художественных текстов. Приёмы активизации сотворчества учащихся позволяют «реализовать читательские эмоции и интуицию, сохранить целостность читательского впечатления» [27, с. 370]. Это, например: 1) устное словесное рисование; 2) творческие пересказы; 3) составление киносценария; 4) инсценирование; 5) выразительное чтение; 6) сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства [23].

Для современной практики анализа литературного произведения наиболее перспективными можно считать сравнение произведений разных писателей и сопоставление литературного текста с произведениями других видов искусства, так как использование этих приёмов позволяет максимально полно проявиться способности художественного текста порождать поле культурных смыслов.

Изучение трудов В. Г. Маранцмана по проблеме анализа литературного произведения в школе, написанных в разные годы, убеждает в том, что учёный постоянно вносил коррективы в систему приёмов анализа, делал терминологические уточнения. Это свидетельствует о его стремлении помочь учителю в овладении эффективными приёмами работы с текстом художественного произведения и мотивированном их выборе. Концепция анализа, сложившаяся в 60–70-е гг. XX века, в том числе в трудах В. Г. Маранцмана, «определила его главную установку: «героем» школьного анализа является не ученик-литературовед, а ученик-читатель, грамотный, эрудированный, способный творчески переосмысливать человеческую культуру и вступать в диалог «на равных» с её великими представителями – писателями прошлого и современности» [27, с. 370].

Значителен вклад В. Г. Маранцмана в теоретическое обоснование и разработку практической методики *проблемного анализа* художественного произведения. Проблемный анализ – «это своего рода цепная реакция вопросов, разбор, построенный на соединении связанных друг с другом проблемных ситуаций... Проблемные ситуации каждого урока оказываются развитием общей, исходной проблемной ситуации» [15, с. 119]. Методист отдавал отчёт в ограниченных возможностях проблемного пути разбора, ибо «он рассчитан только на класс с пробуждённой активностью мысли, навыками свободного, концепционного освоения произведения». Кроме того, трудности связаны с возможным отрывом от произведения, уходом «от непосредственного эстетического переживания текста в область отвлечённых идей».

В работе «Проблемное изучение литературного произведения в школе» (в соавторстве с Т. В. Чирковской) определены основные качества проблемного вопроса – первоэлемента проблемного обучения:

- 1) проблемный вопрос содержит, как правило, сложность, иногда выступающую в форме противоречия, не очевидно разрешимого для учеников;

- 2) проблемный вопрос одновременно должен быть задачей, увлекательной для ученика, отвечать его потребностям, входить в круг его интересов и

вместе с тем соответствовать природе художественного произведения, логике науки о литературе;

3) проблемный вопрос должен быть ёмким, способным охватить не только единичный факт, а широкий круг материала.

При этом авторами указывается, что проблемный вопрос должен обладать всеми этими качествами, а не каким-то одним из них.

Несомненный интерес для современного учителя-словесника представляют предложенные опыты проблемного изучения романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин», романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». Удачным является использование проблемных ситуаций на уроках изучения повести А. С. Пушкина «Дубровский», поэмы Н. В. Гоголя «Мёртвые души», романа Л. Н. Толстого «Война и мир». Высокой оценки заслуживает разработанная система проблемного изучения романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» [12], опыт проблемного анализа романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» [13].

Методическая система анализа художественного произведения в школе, разработанная В. Г. Маранцманом и его учениками, обогатила школьную практику, «утверждая принцип вариативности путей, методов, приёмов изучения произведений в их родовой специфике с учётом восприятия читателя-школьника и одновременно способствуя дальнейшему развитию методической науки» [1, с. 43].

Большой интерес представляют работы учёного, посвящённые *изучению биографии писателя в школе*. Их анализ позволяет говорить об актуализации идей сторонников биографического и психологического методов в изучении художественного творчества, целесообразном использовании достижений литературоведения и эстетики на уроке литературы. Методист справедливо писал: «К сожалению, в школе разговор о жизни писателя часто отделяется от изучения творчества, и художественное произведение оказывается неожиданным чудом. Такое разделение биографии и творчества практически ведёт к отрыву искусства от жизни в сознании учеников. Если изучать сначала биографию, а потом творчество, как делают многие учителя, биография оказывается бессодержательной, т.к. из неё вынута основа – то, что составляло смысл, счастье и тревогу жизни художника. И тогда повесть о жизни писателя заменяется набором фактов и списком дат или же воскрешается биографизм, сводящий жизнь к быту» [10, с. 5]. При изучении биографии писателя необходимо «раскрыть внутреннюю жизнь писателя, развитие и становление его личности и таланта, величие его души, его место в истории и в литературе, его отношение к природе, обществу, человеку» [10, с. 6]. По мнению методиста, для каждого писателя необходимо найти свой биографический «ключ».

Пристальное внимание В. Г. Маранцман уделял *проблеме развития речи учащихся в процессе изучения литературы*. Его заслуга – в соотнесении эволюции речи ученика с возрастным и литературным развитием. Методист предложил систему письменных работ, учитывающую, во-первых, различные жанры сочинений по жизненным впечатлениям, а во-вторых, естественную, усиленную последовательность в овладении ими в 5–8 классах: сочинение

сказок; описание сценки, события, случая из жизни; сочинение по пословице; описание предмета, явления природы; портрет человека; интерьер; пейзаж; диалог; история жизни; письмо; страницы дневника; исповедь; проповедь; эссе; сочинение литературных произведений в определённом жанре (рассказ, повесть, басня, эпиграмма и т. д.) [16].

В. Г. Маранцман установил также последовательность в обучении сочинениями об искусстве и на литературные темы. Он советовал начинать обучение с анализа эпизода, затем – сопоставление эпизодов, далее – анализ образа героя и сопоставление образов, написание сочинений типа групповой характеристики, потом – сочинений типа анализа композиции или решения сквозной проблемы произведения и, наконец, анализ произведения в целом. В старших классах В. Г. Маранцман рекомендовал сочинения на основе сопоставления произведений, сочинения на историко-литературные темы [16].

Система работы по развитию речи учащихся в процессе изучения литературы, по мнению методиста, должна учитывать прогресс в области читательского восприятия и помогать ученику преодолевать разрывы, неравномерности в уровне постижения жизненных и художественных впечатлений и способности выразить эти впечатления в слове.

Заслугой В. Г. Маранцмана является разработка теоретических и практических аспектов *методики факультативных занятий по литературе*. Он рассматривал школьные факультативы как процесс общения учеников с искусством, средство их литературного развития. По мнению учёного, опора на принципы проблемного обучения позволит организовать на факультативных занятиях эстетическую деятельность учащихся и сделать их более активными участниками занятий. В. Г. Маранцман называл возможные способы создания проблемных ситуаций: сопоставление художественных явлений разных эпох, сравнение разных видов искусства, современное прочтение классики. Методист считал возможной организацию факультативных занятий, начиная со средних классов, и рекомендовал для учащихся этих классов факультативы по литературному краеведению; факультатив, связанный с одним конкретным местом, где живут ученики («Воображаемые путешествия») или «Выразительное чтение и рассказывание». Темой факультатива для старшеклассников, с его точки зрения, должен стать вопрос, существенный для их идейного и эстетического развития, а также способный объединить все занятия факультатива общей и содержательной мыслью, например: «Пушкин и современная культура», «Под сенью дружных муз», «Литература и театр», «Литература и музыка», «Литература и живопись» [16].

Качество школьного литературного образования В. Г. Маранцман всегда связывал с высоким уровнем теоретико-методологической, психолого-педагогической и методической подготовки учителя-словесника. Поэтому такое большое внимание он уделял совершенствованию вузовского курса «Методика преподавания литературы», разработке курсов и семинаров по сложнейшим методическим проблемам для студентов-филологов педагогических вузов («Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьника», «Пушкин в школе», «Пушкин в сознании современ-

менного школьника»), а также повышению квалификации практикующих учителей.

Научные открытия В. Г. Маранцмана, сделанные на основе достижений науки о литературе, эстетики, психологии, дидактики, методики преподавания русского языка и методики преподавания литературы, а также обобщения колоссального педагогического опыта предшественников, обогатили методическую науку и практику современного литературного образования оригинальными идеями, новаторскими подходами к решению традиционных проблем. Его методическая система включила «целый комплекс принципиально значимых, фундаментальных проблем методики, которые, будучи взаимосвязанными и взаимообусловленными, в совокупности дают представление об авторском видении целей и задач методики преподавания литературы как науки и литературы как учебной дисциплины в школе, об авторской концепции школьного литературного образования» [1, с. 45].

Литература

1. Беньковская Т. Е. Направление, школа, система в методике преподавания литературы. – СПб., 2004.
2. Интерпретация текстов искусства / Под ред. Е. Р. Ядровской. – СПб., 2011.
3. Коновалова Л. И. Литературное развитие читателя-школьника в процессе изучения художественного произведения в его родовой и жанровой специфике. – СПб., 2012.
4. Литература. 7 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – 3-е изд., перераб. – М., 2011.
5. Литература. 8 класс: Учебник-хрестоматия для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – 4-е изд., перераб. – М., 2011.
6. Литература. 9 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – 5-е изд. – М., 2012.
7. Литература. 10 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – 8-е изд. – М., 2011.
8. Литература. 11 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М., 2011.
9. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л., 1974.
10. Маранцман В. Г. Биография писателя в системе эстетического воспитания школьников. – М.; Л., 1965.
11. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. – 1998. – №4.
12. Маранцман В. Г. Проблемный анализ романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Литература в школе. – 2002. – №№ 5, 7. – 2003. – №1.
13. Маранцман В. Г. Проблемный анализ романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» // Литература в школе. – 2005. – №№ 10–12.

14. *Маранцман В. Г.* Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу. – М., 1986.
15. *Маранцман В. Г., Чирковская Т. В.* Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М., 1977.
16. Методика преподавания литературы. В 2 ч. / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. – М., 1995.
17. Программа литературного образования. 5–9 классы / Под ред. В. Г. Маранцмана. – 3-е изд. – М., 2007.
18. Программа литературного образования. 10–11 классы / Под ред. В. Г. Маранцмана. – 3-е изд. – М., 2007.
19. *Романичева Е. С., Сосновская И. В.* Введение в методику обучения литературе. Учебное пособие. – М., 2012.
20. См.: Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979; Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М., 1975; Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – М., 1986.
21. См.: Литература. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – 2-е изд. – М., 2011; Литература. 6 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М., 2008; Литература. 7 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – 3-е изд., перераб. – М., 2011; Литература. 8 класс. Учебник-хрестоматия для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – 4-е изд., перераб. – М., 2011; Литература. 9 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – 5-е изд. – М., 2012; Литература. 10 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – 8-е изд. – М., 2011; Литература. 11 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М., 2011.
22. См.: Литература. 5 класс: Методические рекомендации / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М., 2008; Литература. 6 класс: Методические рекомендации / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М., 2008; Литература. 7 класс. Методические рекомендации / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М., 2008; Литература. 8 класс. Методические рекомендации / Под ред. В. Г. Маранцмана. – 2-е изд. – М., 2007; Литература. 9 класс. Методические рекомендации / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М., 2006.
23. См.: Маранцман В. Г. Приёмы изучения литературного произведения в школе // Методика преподавания литературы / Под ред. З. Я. Рез. – 2-е изд. – М., 1985; Маранцман В. Г. Методы и приёмы изучения литературы в школе // Методика преподавания литературы. В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. – М., 1995.
24. См: Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников. Автореф. докт. дисс. – М., 1980.
25. Читатель и время: Рабочая книга по литературе. 5–6 классы / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М., 2008.

26. *Фрумкина Р. М.* Внутри истории. Эссе, статьи, мемуарные очерки. – М., 2002.

27. *Целикова Е. И.* Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность. Автореф. докт. дисс. – СПб, 2000.

28. *Ядровская Е. Р.* Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы). – СПб., 2012.

Е. В. Гетманская
(г. Москва)

Российская школа 1917 года: новые задачи учителя в оценке М. А. Рыбниковой

Рассматривая в статье задачи учителя как общепедагогическую категорию, хочется рассчитывать на внимание к ней и методического сообщества, поскольку цели и задачи учительского труда ярко актуализируются в ней благодаря оценке учёного, чьё имя дорого каждому словеснику и вызывает у нас безграничное доверие. Кроме того, задачи развития современной школы, какими бы новыми они не казались, часто вызывают у нас потребность оглянуться назад и учесть опыт существовавшей отечественной традиции решения аналогичных вопросов.

В своей статье «Учитель средней школы», написанной в феврале 1917 года, М. А. Рыбникова подчёркивает: «Наша средняя школа находится сейчас в состоянии ломки, она перестраивается, она ждёт своих новых дней, как ждёт их вся русская жизнь, подошедшая к грани мировой и национальной истории» [3, с. 139]. Грани мировой и национальной истории сегодня не менее остры, чем девяносто пять лет назад. Признанная многими цикличность российской истории первых десятилетий XX и нашего XXI столетия обеспечивает некоторую переключку главных вопросов образования, стоящих перед Россией в 1917 году и теперь, когда общество переживает новое демократическое время. Именно поэтому стоит внимательнее присмотреться, какие же проблемы, требующие скорого решения, стояли перед учителем в феврале 1917 года. Свою статью М. А. Рыбникова пишет сразу после первого всероссийского съезда словесников, прошедшего в декабре 1916 – январе 1917 года. В ней она анализирует реальное положение учителя средней школы и одновременно формулирует желаемые перемены в этом положении. Время написания статьи позволяет считать её одним из первых (если не первым) учительским манифестом периода февральской революции. И этот манифест принадлежит учителю-словеснику. Пожалуй, впервые в педагогической литературе начала XX века мы встречаем такое неравнодушное, честное желание проанализировать профессиональные издержки и, вместе с тем, высокое предназначение учителя.

Прежде всего, М. А. Рыбникова ставит для каждого педагога задачу – избавиться от засевшего в головах многих учителей «человека в футляре». Беликовщина, по мнению М. А. Рыбниковой, засела даже в головах молодых педагогов, что проявилось и в выступлениях на съезде. Приходилось, как вспоминает она, слышать даже от молодых преподавателей требование, предъявленное съезду: дать в руки указку, рецепт, точно и ясно формулировать программы и методы. Более того, на книжной выставке съезда, где были разложены для просмотра десятки учебников, многие учителя выражали настойчивое желание, чтобы «им дали в руки единственный учебник – лучший» [3, с. 134]. Таким образом, беликовщина в среде российского учительства в трактовке М. А. Рыбниковой – это отсутствие самостоятельности, которую сами учителя требуют от своих учеников; отсутствие, зачастую, критического отношения к вопросам науки и педагогики, готовность рабски подчиниться авторитету учебника и программы. М. А. Рыбникова называет это смертным грехом, который всегда гнезился в учительской душе. Сама методист считает единственно возможным приёмом живого преподавания внимательный пересмотр десятка учебников и десятка методов и в результате выработку своего собственного. Почему М. А. Рыбникову так волнуют проблемы педагога именно средней школы? Как пишет методист, низшая школа, лелеющая раннее детство, порой забывается, слишком незначительна в ту пору степень сознательности; в высшей школе профессор, оставаясь на кафедре, зачастую далёк от студентов; лишь средняя школа даёт условия, наиболее благоприятствующие теснейшему сближению учеников с учителем. Ученики старших классов – это как раз тот возраст, в котором реагируют на всё повышено, горячо. В эту пору так жадно ловится маломальски живое слово; на любимого учителя устремлены все взоры: «Хороший урок, – пишет методист, – захвативший внимание, возбудивший работу мысли, – это одно из самых волнующих духовных наслаждений» [3, с.143].

Прежде чем формулировать задачи учителя для новой демократической школы, М. А. Рыбникова называет главную, по её мнению, трудность, препятствующую творческой работе учителя – это его чрезмерная занятость. Вот как живо описывает методист ежедневный режим учителя: «Встаёт он в семь-восемь часов и бежит в гимназию; если он классный наставник, а таких большинство, учитель, также как и ученики, не должен опаздывать к молитве, затем он даёт четыре-пять уроков, иногда в переменах дежурит возле своего класса и возвращается домой утомлённый гимназическим шумом, усталый и зачастую раздражённый уроками, на которых нужно было что-то доказывать и объяснять сорока-пятидесяти мальчикам. Вечером – тетради. Синяя горка тетрадей не переводится у него на столе, и нет конца этим ошибкам в диктантах, изложениях, сочинениях. Кроме того, нужно обдумать то, что делать завтра на уроках, нужно заглянуть в какую-то книжку. Уже поздний вечер, и нет времени освежить себя посторонней беседой, сходить в гости, почитать, поработать для себя, а не для гимназии» [3, с. 135–136].

По подсчётам М. А. Рыбниковой каждый из 365 дней в году учитель занят интеллектуальным трудом 8,5 часов. По мнению методиста, при таком

режиме трудно требовать от человека живости, работоспособности и энергии. В общем, «не дай Бог, служить по учёной части», – цитирует она гоголевского «Ревизора». Чрезмерной занятости учителя способствовала и скромная, с точки зрения М. А. Рыбниковой, заработная плата учителя. Если рассматривать учительскую ставку 1917 года, то по новым штатам мужских гимназий и реальных училищ она составляла 12 уроков в неделю (заметим, что длительность урока в 1917 году составляла один астрономический час, а значит, её можно приравнять к современным 16 часам в неделю). Если пересчитать жалование учителя (112,5 руб. в месяц) на современный денежный эквивалент – это около 100 000 рублей в месяц [1]. Необходимо отметить, что эта сумма была в абсолютном измерении небольшой в силу достаточно дорогой квартирной платы и дорогих продуктов питания. Кроме того, абсолютная величина жалования нивелировалась большим числом учеников в гимназических классах – сорок-пятьдесят человек. Как правило, к ставке учителя вынужденно прибавлялись и дополнительные часы, и частные уроки. Исходя из этого, главным препятствием творческого труда учителя М. А. Рыбникова считала вынужденную запредельную интенсивность его труда.

Далее М. А. Рыбникова выстраивает целый ряд задач-требований к учителю, которые должны были ознаменовать собой начало новой демократической школы. Посмотрим, какие решения предлагались ею тогда. Подходят ли они нашему времени? Первое – задачи учителя М. А. Рыбникова связывает с особым складом личности человека, идущего в учительскую профессию. Прежде всего, пишет методист, «учитель должен верить в жизнь». Скептику, пессимисту не место среди молодёжи: «Философия пессимизма не должна проникать в стены школы, и да не коснётся двери её тот, кто рискует в души учеников своих внести разлад и преждевременную разочарованность. Некоторая внутренняя устойчивость, душевное равновесие – одно из самых драгоценных качеств учителя» [3, с.139]; второе – учитель должен знать и любить свой предмет, он сам должен работать над расширением своих познаний всю жизнь. Иначе эта наука сделается безнадёжно нудной и для него, и для учеников. «Идти на урок без подготовки, не освежив материала, не продумав снова того отдела, который ты думаешь проходить, можно, – пишет методист, – и это очень облегчит труд учителя. Но нужно помнить правило: чем легче учителю, тем труднее ученикам, и чем труднее учителю, тем легче ученикам» [3, с. 140]; третье – работа учителя состоит в искусстве иметь дело с людьми. Плохой педагог всегда жалуется на учеников, брюзжит и раздражается; настоящий учитель радуется этому общению, оно наполняет его жизнь, волнует и увлекает. Если в какой-нибудь другой профессии доброта и сердечность – качества безразличные, то в деле воспитания – это факторы первостепенной важности.

Четвёртое требование к учителю М. А. Рыбникова формулирует как природную склонность к учительскому труду: «Нет такой науки, которая могла бы сделать из человека учителя, если он по природе своей не педагог» [3, с. 140]. Педагогические приёмы совершенствуются теоретической разра-

боткой, но в основе их всё-таки лежит чувство такта, педагогическое чутьё; в конце концов, с точки зрения методиста, работа педагога – это, своего рода, искусство. И потому желательно было бы заранее делать отбор среди приступающих к учёбе в педагогическом вузе. М. А. Рыбникова предполагает, что, вероятно, со временем, экспериментальная психология установит методы испытания для будущих учителей, но пока единственным способом испытать себя остаётся личный опыт каждого (в виде частных уроков, общения с младшими братьями и сёстрами, возможно, годичным опытом в сельской школе, прежде чем поступать в высшее учебное заведение). Если такая практика покажет, что с детьми не установилось хороших отношений, что в результате нет ни радости, ни удовлетворения, то не нужны ни педагогический институт, ни педагогические курсы. Определяя в общей сумме требования, которые можно предъявлять учителю, М. А. Рыбникова обращается к позиции известного в своё время педагога Г. Рокова, который так определял идеальную схему качеств, нужных учителю и воспитателю: «Доброе сердце, гуманная снисходительность и терпимость; большая сила воли и настойчивость; выдержка и самообладание; постоянное спокойствие, такт, разумная твёрдость; педантическая аккуратность. И наоборот, педагогу нельзя быть человеком злым, жестоким, нетерпимым, несдержанным, вспыльчивым, горячим, слабым и уступчивым, неуравновешенным, непоследовательным, неустойчивым» [2, с. 69]. Иными словами, соединение доброты и твёрдости, мягкости и непреклонности, гуманного отношения к детям и суровой требовательности, спокойной уравновешенности и сильного характера – залог учительского авторитета.

Сама М. А. Рыбникова чётко формулирует две группы задач учителя средней школы: первая – передать молодому поколению опыт веков, связать их с культурой прошлого, сделать их сознательными наследниками накопленных столетиями духовных сокровищ; вторая, быть может, самая важная, – выпускать в жизнь строителей будущего, людей, способных к созидательной работе. Способствовать раскрытию этой творческой силы, заложенной в каждом человеке. Понятно, что это – идеальные задачи. Ставить их, по мнению М. А. Рыбниковой, немислимо в школе вне демократической направленности. Примечательно, что в период широчайших новых возможностей, которые привёл в действие февраль 1917 года, учёный апеллирует не к новым методикам и технологиям, а к высокому нравственному и профессиональному самосовершенствованию учителя.

Размышления классика отечественной методики литературы заставляет задать себе вопрос: избавились ли мы от беликовщины в современном учительском труде? Что мешает творческой работе учителя в наше время? Та же пресловутая запредельная занятость учителя, его скромное жалованье? В социологии принято считать, что реальный срок для изменения социального «реноме» какой-либо конкретной профессии – сорок лет. Со времени написания статьи М. А. Рыбниковой прошло около ста лет. Значит ли это, что преодоление – это константа учительской профессии в условиях России?

Так или иначе, для нас было очень важно донести мысль М. А. Рыбниковой о том, что возникающие в обществе либеральные, демократические веяния не есть условия для свободы учителя от всего; напротив, это – время сосредоточенного самосовершенствования. А основная задача общества, с позиции учёного, – создание необходимых условий для свободного развития личности учителя.

Литература

1. *Размахнин А.* Цены России 1913 года в пересчёте на нынешний рубль // <http://svpressa.ru/all/article/35373/>
2. *Роков Г.* Противоречия в жизни и школе // Вестник воспитания. 1909. – №1.
3. *Рыбникова М. А.* Учитель средней школы // На распутьи. Сборник статей о выборе профессии / Под ред. М. А. Рыбниковой и Н. А. Рыбникова. – М., 1917.

ПУБЛИКАЦИИ

В. В. Голубков

Автобиография

Родился я в 1880 году на станции Вичуга Шуйско-Ивановской (теперь Северной) железной дороги в семье станционного кондуктора.

Отец – сын мелкого чиновника, мать – из сельского духовенства. Отец начал службу с учеников телеграфа, был потом телеграфистом, конторщиком, начальником станции. В старости, когда ему было трудно справляться с ответственной работой, был конторщиком ст. Москва-товарная Савёловской железной дороги. Отец умер в 1921 году. Матери теперь 84 года, живёт она под Москвой на моём иждивении в доме, выстроенном лет 30 тому назад моим отцом на пенсионные сбережения от ежемесячных вычетов из жалованья.

Брат мой – врач и сестра – учительница начальной школы. Избирательных прав не лишались и репрессиям не подвергались. Другая сестра перед революцией вышла замуж и уехала с мужем в Архангельск. В 1919 году оба уехали в Норвегию, – при каких обстоятельствах и почему – не знаю. Никакой связи с сестрой у меня нет. От матери, которой она иногда пишет, знаю, что сестра до сих пор в Норвегии, занимается ремеслом (вяжет чулки), а муж состоит рабочим в какой-то мастерской.

Учился я в Шуйской гимназии и в Московском университете, по окончании которого стал преподавателем литературы, потом перешёл на методику литературы.

Педагогическую работу начал в Костроме учителем гимназии. В 1905 году, будучи учителем Костромской гимназии, за антиправительственную пропаганду был арестован, снят с работы. Через 2–3 месяца был освобождён и поступил в статистический отдел Костромского губернского земства, преподавал на курсах рабочей молодёжи.

В 1907 году перебрался в Москву, где занимался педагогической и литературной работой в течение многих лет. Преподавал в частных женских гимназиях, на Пречистенских рабочих курсах и в рабочей школе при фабрике Тилль, потом стал выступать на летних учительских курсах по методике языка.

В 1912 году выпустил первую свою книгу «Новый путь изучения художественных произведений».

После Октябрьской революции вошёл в качестве преподавателя в преобразованную из двух прежних гимназий 33-ю советскую школу, вскоре после этого стал работать в Московском губернском отделе народного образования в

качестве заведующего школами взрослых и временно принял участие в организации Гуманитарного института при НКП, потом получившего название Института методов школьной работы. Преподавал на Пречистенском рабфаке.

В первые же годы после Октябрьской революции работал по организации Академии народного образования (был деканом школьного отделения 1 ст.) и Пречистенского практического института (был деканом школьного отделения).

Читал курсы методики литературы в ряде педагогических вузов, а с 1925 года и в 1-м МГУ в качестве доцента.

Профессорское звание получил в 1934 году 20/XI Постановлением Высшей Аттестационной комиссии НКП, а степень кандидата по литературоведению (теперь филологических наук) – в 1935 году 3/XII – Постановлением Квалификационной комиссии НКП.

С 1937 года до 1941 года состоял заведующим кафедрой детской литературы МГПИ им. В. И. Ленина, потом заведующим кафедрой методики литературы. Защитил диссертацию на степень доктора педагогических наук и утверждён в этой степени Постановлением ВАК ЦКВШ 30/X 1940 г.

С октября 1941 года по ноябрь 1942 года находился в эвакуации и по командировке НКП состоял профессором Казанского педагогического института.

После эвакуации вернулся к прежней работе в МГПИ им. В. И. Ленина и начал работать в Государственном научно-исследовательском институте школ НКП в качестве заведующего кабинетом литературы.

11-го марта 1944 года Постановлением Совета Народных Комиссаров РСФСР утверждён членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР.

Женат, живу с женой и дочерью. Отец жены из мещан, был студентом университета, умер в 1879 году. Через год умерла и мать моей жены. Жена ребёнком осталась на попечении своего дяди, врача в городе Кинешме.

Дочь была учительницей в техникуме при фабрике «Красная роза», в настоящее время не работает по болезни.

Я чувствую себя достаточно здоровым, очень желаю работать по литературоведческим дисциплинам: по истории литературы, по методике литературы, а также по детской литературе.

Примечания

Автобиография первоначально была написана рукой В. В. Голубкова в сентябре 1937 года (точная дата не определяется). Потом в неё были внесены незначительные исправления и добавлена большая вставка (на отдельной странице), посвящённая событиям после 1937 года. Прежняя дата написания была зачёркнута и поставлена новая дата: 2 мая 1944 года.

НКП – Народный комиссариат просвещения РСФСР.

ЦКВШ – Всесоюзный комитет по делам высшей школы при Совете министров СССР.

В. Ф. Чертов

Предшественники «литературного чтения» в дореволюционной школе (фрагменты исторического очерка)

Вопрос о литературном чтении никогда не рассматривался в нашей методике как вполне самостоятельная проблема, изолированно от всей системы литературного образования в начальной и средней школе. Поэтому и особенности литературного чтения надо выяснять как составную часть более общего вопроса о ценности всего нашего наследства в области преподавания литературы.

Первое, в чём сказалось своеобразие нашей методики литературного чтения, это её настойчивое стремление к принципиальности.

Великая заслуга основоположников нашей методики – Буслаева, Галахова, Стоюнина и др. – состояла прежде всего в том, что они сразу встали на принципиальную точку зрения. Предлагая тот или иной методический приём, они предварительно ставили перед собой ряд общих вопросов. Это были, с одной стороны, вопросы педагогические. Исходя из того, что в каждой учебной дисциплине можно различать сторону материальную, т. е. её содержание, и сторону формальную, т. е. её воздействие на общее развитие учащихся, и Буслаев, и Галахов, и Стоюнин начинали с самых общих вопросов о педагогических задачах литературного чтения: в чём ценность тех знаний о человеке и обществе, какие получают учащиеся из литературных произведений, что может дать литература для воспитания чувств и характера школьников, какие она развивает у них способности и навыки и что является здесь главным, определяющим работу учителя?

Наряду с вопросами педагогическими, создатели методики литературы ставили перед собой вопросы лингвистического и литературоведческого характера. Как смотреть на художественную литературу? Художественное произведение, как известно, многогранно. Какие же его стороны надо выдвинуть на первый план в литературном чтении: следует ли рассматривать литературу как совокупность идей, следует ли обратить внимание, по преимуществу, на эмоциональную сторону художественного творчества, или необходимо считать наиболее существенными вопросы поэтической формы, композиции, языка произведений?

Третий ряд принципиальных вопросов, над которыми задумывались наши методисты, – вопросы психологические: как смотреть на психологию чтения и усвоения литературного текста, какую роль при этом играет сознательное логическое мышление, какую – подсознательное восприятие? Только установив свою точку зрения на все эти общие вопросы, авторы пособий по литературному чтению подходили к решению более частных, конкретных вопросов: о материале занятий, т. е. о программе литературного чтения, о порядке расположения литературного материала и о приёмах литературного чтения.

Для того чтобы показать глубокую принципиальность основоположников нашей методики, можно сопоставить взгляды на преподавание литературы у Буслаева и Стоюнина.

Буслаев в своих методических построениях исходил из существовавшего в гимназии его времени плана занятий по языку и литературе: в младших классах – грамматика, в средних – риторика, в старших – пиитика и краткая история словесности. В эту установленную форму он пытался вложить новое содержание, заменить догматическую схоластику наукой, причём наукой, с его точки зрения, жизненной, необходимой для учащихся.

Но прежде чем говорить об этом новом содержании и новых приёмах занятий, Буслаев обращается к общим вопросам воспитания и обучения и мобилизует для этой цели и философию, и педагогику, и лингвистику. Он начинает с выяснения предмета и метода преподавания, говорит о воспитывающем обучении, о соотношении материальной и формальной сторон образования, о гейристической (эвристической) и историко-догматической «методах». Основным принцип, устанавливаемый Буслаевым: «Педагог психологически вникает в познавательную способность детей и, сообразуясь с общими законами развития оной, ведёт учащегося к изучению какого-либо предмета». Буслаев в вводной части методики считает необходимым познакомить своего читателя с современными проблемами педагогики и лингвистики, излагает разногласия «педагогических партий», т. е. сторонников классического и реального образования, и даёт перечень педагогической литературы «для желающих заняться педагогикой».

И лишь после того, как Буслаев устанавливает своё понимание задач и методов преподавания, он переходит последовательно к следующим разделам книги: грамматике, риторике и пиитике, чтению и письменным упражнениям и истории литературы.

Буслаев решительно отбрасывает догматическую форму преподавания, господствовавшую в его время и основанную на заучивании готовых «правил» по учебникам Греча, Востокова и Кошанского. Речь писателя и живая речь самого школьника для него – единственные источники обучения отечественному языку. «Чтение писателя, – говорит он, – есть исходная точка учению словесности; теория и история не только примыкают к нему, но и извлекаются как из своего источника: ибо наука словесности предполагает знание писателей. Следовательно, самой природой указывается путь преподавания; как у всех народов теория словесности составлялась вследствие изучения образцов, так и каждый ученик должен вступить в теорию через самостоятельное чтение. Всякая теоретическая мысль, высказанная преждевременно, связывает ученика и лишает его свободного сознания, получая вид предрассудка».

Занятия по риторике в средних классах гимназии должны сводиться, по мнению Буслаева, к чтению образцов из произведений писателей и к самостоятельным стилистическим упражнениям учащихся.

Основная ошибка и основная беда Буслаева состояли в том, что самую науку школьной словесности он понимал очень ограниченно. Он боялся сосредоточить внимание учащихся на разборе идей и образов произведения,

или на выяснении его композиции, так как не видел в этом науки, считал такие занятия «беллетристикой». Словесная наука для Буслаева – филология. «Только со стороны грамматики, теории и истории языка, – говорил он, – и можно ожидать воскресения падшей риторики. Только филология и лингвистика дадут непреложные начала теории словесности и защитят её от пошлой болтовни беллетристов».

Поэтому и чтение текстов, по Буслаеву, должно быть по преимуществу филологическим. «Довольно и того, – говорит он, – чтобы разобрать с учениками смысл писателя, склад речи, указать на основную мысль произведения, а главное, проследить логическую связь одного и внешнее выражение, преимущественно с грамматической точки зрения».

Такой резкий уклон школьных занятий по словесности в сторону логики-стилистическую не давал правильного решения вопроса и не мог удовлетворить современного Буслаеву преподавателя, желавшего сделать литературное чтение средством широкого образовательно-воспитательного воздействия на учащихся. И мы видим, что в 60–70-е годы, в период обострённого интереса к вопросам общественного, гражданского воспитания, филологическое изучение словесности, предлагаемое Буслаевым, не пользовалось большим успехом.

Но всё же книга Буслаева «О преподавании отечественного языка» имела, несомненно, чрезвычайно прогрессивный характер для своего времени, прежде всего своей принципиальной глубиной. Преподаватель мог не соглашаться с методическими выводами Буслаева, упрекать его, как это делали потом Стоюнин и Водовозов, в односторонности, но книга Буслаева была для преподавателей очень поучительна уже одним тем, что вводила их в науку, в её проблемы, в её спорные вопросы. «Столкновение и борьба противоположных мнений, – как справедливо говорит Буслаев, – эта педагогическая диалектика, весьма выгодна для науки, придавая ей движение и жизнь, и чрезвычайно много обещает в будущем, будучи предтечею твёрдого, разумного начала, на коем построится педагогика».

Буслаев как бы брал с собой читателя и вместе с ним проходил сложный путь раздумий, размышлений над «педагогической диалектикой», и при этом непременно указывал источники, из которых он почерпал те или иные мысли. Всё это чрезвычайно вооружало учителя, давало ему материал для самостоятельных выводов, стимулировало его творческую педагогическую работу.

Подкупала читателя в методике Буслаева и её логическая выдержанность, её систематичность. Действительно, книга «О преподавании отечественного языка» и в настоящее время производит впечатление очень стройной, красивой композиции, в которой все отдельные части, все методические советы и указания подчинены одной основной задаче – выработке у ученика понимания родного языка как средства выражения мысли.

Кристалльная ясность, продуманность системы Буслаева проявляются во всех рекомендуемых им приёмах анализа текста, в выборе материала для чтения (преимущественно из древней литературы и Карамзина), в стилистических упражнениях и в плане письменных работ, тесно увязанных с чтением.

Не менее принципиальным, но в совершенно ином направлении, был другой основоположник нашей методики литературы – В. Я. Стоюнин, оказавший исключительно большое влияние на дальнейшее развитие методической мысли и на практическую работу словесника.

Стоюнин в книге «О преподавании русской литературы» (1864), посвящённой в значительной части вопросам «литературного чтения», подобно Буслаеву, начинал с установления общих принципов преподавания. «Каждый преподаватель, – говорил он, – должен найти в своём учебном предмете три живые силы, которые бы благодетельно действовали на учащихся: 1) он должен сообщать им истинные познания, касающиеся природы и человека; 2) развивать их и 3) приучать к труду». Эти педагогические требования в первую очередь определяют, по мнению Стоюнина, содержание и методы того учебного предмета, которые именуются словесностью.

Наряду с педагогическими требованиями Стоюнин ставит вопрос и о принципах литературоведческого порядка. Что такое художественная литература и её история, чем отличается история литературы от истории цивилизации, что должно быть предметом изучения в литературно-историческом памятнике, каким путём история литературы содействует задачам общественного воспитания – все подобные вопросы Стоюнин считает необходимым выяснить предварительно, для того чтобы на основе их решения построить конкретную методику. Но для Стоюнина, в противоположность Буслаеву, основным в литературном тексте была не языковая форма в её логической и эстетической сущности, а идейное и эмоциональное богатство литературного произведения. Для Стоюнина литература была средством гражданского воспитания. В художественной литературе и в литературном чтении он искал, прежде всего, материалы для бесед с учениками по самым животрепещущим вопросам, с целью формирования у них прогрессивного мировоззрения.

Методическое руководство Стоюнина представляет собой не менее, чем книга Буслаева, стройную систему, в которой ставятся вопросы и об анализе языка произведения, и о связи литературного чтения с письменными работами, и о материале для чтения. Стоюнин на все эти вопросы дал вполне ясные ответы, вытекающие из его общих методических принципов. Он признавал, что литературное чтение должно ставить перед собой и задачу эстетического развития, что оно должно помочь усваивать язык литературных произведений и содействовать развитию речи учащихся. Но всё это для Стоюнина – попутные задачи. Основная задача – выработка общественно-политического мировоззрения.

Став на эту точку зрения, Стоюнин делал ряд выводов и относительно того, что нужно читать, т. е. каким должен быть материал литературного чтения и как нужно читать, т. е. какие приёмы при этом следует применять. В противовес Буслаеву, который уходил от современной литературы и в качестве основного материала для чтения и филологического толкования текста брал Карамзина, – Стоюнин обращался к литературе, близкой учащимся, – к произведениям Пушкина, Гоголя, Кольцова, Тургенева и др.

Принципиальность составляет характерную особенность не только Буслаева и Стоюнина, но и всей нашей дореволюционной методики преподавания литературы. История этой методики была борьбой различных и зачастую противоположных взглядов, но как бы далеко ни расходились между собой методисты в понимании содержания и приёмов школьных занятий по литературе, они обычно стремились обосновать свои взгляды общими требованиями литературной науки, лингвистики, педагогики и психологии.

Примечания

Данный фрагмент из работы В. В. Голубкова печатается по изданию: Голубков В. В. Преподавание литературы в дореволюционной средней школе. Выпуск 1. Из прошлого «литературного чтения». – М.; Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1946.

В приведённом фрагменте, посвящённом истории отечественной методики и характеристике взглядов Ф. И. Буслаева и В. Я. Стоюнина на задачи и методы изучения литературы в средней школе, нашла отражение и позиция самого В. В. Голубкова. Ставя перед учителем вслед за Стоюниным воспитательные задачи, вполне созвучные запросам советской школы, он всё же признавал ценность «педагогической диалектики» Буслаева и подчёркивал особую роль научных данных в разработке содержания и методики школьного изучения литературы.

В. Ф. Чертов

КОРОТКО ОБ АВТОРАХ

Антипова Алла Михайловна, профессор кафедры русского языка, литературы и методики преподавания филиала Дальневосточного федерального университета, Школы педагогики в г. Уссурийске, доктор педагогических наук.

Беляева Наталия Васильевна, заведующая лабораторией дифференциации филологического образования Института содержания и методов обучения РАО, доктор педагогических наук.

Борщевская Марианна Юрьевна, доцент кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования», кандидат педагогических наук.

Галимуллина Альфия Фоатовна, доцент кафедры русской литературы XX–XXI веков и методики преподавания Института филологии и искусств Казанского (Поволжского) федерального университета, кандидат педагогических наук.

Галицких Елена Олеговна, заведующая кафедрой русской и зарубежной литературы, Вятского государственного гуманитарного университета, профессор, доктор педагогических наук.

Гетманская Елена Валентиновна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

Дербенцева Лариса Вениаминовна, доцент кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, кандидат педагогических наук.

Елясина Елена Александровна, специалист по учебно-методической работе Нижегородского института развития образования.

Жукова Валентина Николаевна, профессор кафедры литературы и методики преподавания Педагогического института Южного федерального университета, доктор педагогических наук.

Зинин Сергей Александрович, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук.

Красавина Жанна Викторовна, преподаватель русского языка и литературы гимназии №1595 ЮВАО г. Москвы, аспирант кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.

Кубышина Наталия Николаевна, научный исследователь кафедры индоевропейских языков Барселонского государственного автономного университета, доцент, кандидат педагогических наук.

Леонова Мария Викторовна, преподаватель русского языка и литературы средней общеобразовательной школы № 622 ЦАО г. Москвы.

Ляпина Алина Викторовна, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Омского государственного университета имени Ф. М. Достоевского, кандидат педагогических наук.

Мамонова Ирина Вячеславовна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

Маранцман Елена Константиновна, профессор Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, доктор педагогических наук.

Миронова Наталия Александровна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

Подругина Ирина Алексеевна, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук.

Попова Наталия Алексеевна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

Прищепа Елена Михайловна, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Южного федерального университета, кандидат педагогических наук.

Романичева Елена Станиславовна, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, декан филологического факультета Московского гуманитарного педагогического института, кандидат педагогических наук.

Сосновская Ирина Витальевна, профессор кафедры литературы Восточно-Сибирской государственной академии образования, доктор педагогических наук.

Стрелец Людмила Ивановна, доцент кафедры литературы Челябинского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.

Стрижекурова Жанна Игоревна, старший научный сотрудник лаборатории дидактики литературы Института содержания и методов обучения РАО, кандидат педагогических наук.

Тихонова Светлана Владимировна, доцент кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, кандидат педагогических наук.

Тонких Ирина Анатольевна, студентка 5 курса филологического факультета Омского государственного университета имени Ф. М. Достоевского.

Чертов Виктор Фёдорович, заведующий кафедрой методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, профессор, доктор педагогических наук.

Шамрей Людмила Васильевна, заведующая кафедрой словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, профессор, доктор педагогических наук.

Шамчикова Валентина Максимовна, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики литературы Института содержания и методов обучения РАО, кандидат педагогических наук.

Шевцова Диана Михайловна, доцент кафедры теории и методики обучения русской словесности Нижегородского государственного педагогического университета, кандидат филологических наук.

Шишигина Татьяна Леонидовна, доцент кафедры литературы Вологодского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
-------------------	---

Литературное образование в современном мире: проблемы и решения

<i>Сосновская И. В.</i> Традиции и инновации в школьном литературном образовании: спор или диалог?	5
<i>Зинин С. А.</i> Историко-функциональный аспект изучения русской литературной классики в школе	12
<i>Подругина И. А.</i> Проектно-исследовательская деятельность как технология развития творческих способностей школьников	19
<i>Шамрей Л. В.</i> Методика литературы и методология гуманитарного знания	23
<i>Галицких Е. О.</i> Чтение учителя литературы как педагогическая проблема	27
<i>Беляева Н. В.</i> Обучение литературе в школе с использованием электронной информационно-образовательной среды	32
<i>Жукова В. Н.</i> Методика преподавания литературы как системообразующий вузовский курс	37
<i>Мараницман Е. К.</i> Мотивный анализ литературного текста как методический приём	41
<i>Романичева Е. С.</i> Российский и западный подходы к формированию и оцениванию читательской грамотности: противопоставление или взаимодополнение?	43
<i>Кубышина Н. Н.</i> Виды этнонимов в «Слове о полку Игореве» и их значение	48
<i>Стрелец Л. И.</i> Коммуникативные аспекты неадекватности понимания художественного текста школьниками	55
<i>Попова Н. А.</i> Публичная рефлексия художественного текста как фактор совершенствования профессиональных компетенций учителя-словесника	61
<i>Шишигина Т. Л.</i> Пути изучения современного святочного рассказа («Юркино Рождество» Н. Ключарёвой)	65
<i>Стрижекурова Ж. И.</i> Перспективы формирования содержания литературного образования школьников в аспекте межкультурного диалога	70

Мамонова И. В. Человекоцентрированный подход как условие развития творчества в высшей школе	77
Тихонова С. В. Роль контекстов в обобщающих уроках по роману М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»	83
Прищепина Е. М. Учебный предмет «Литература» в контексте гимназического образования	87
Шамчикова В. М. Место самостоятельного чтения в структуре литературного образования современных школьников	92
Миронова Н. А. Философско-методологический аспект развития непрерывного литературного образования	96
Галимуллина А. Ф. Формирование представлений о традициях литературы Древней Руси у студентов национальных отделений педагогических вузов	99
Ляпина А. В., Тонких И. А. Изучение философско-эстетической категории «комическое» в средней школе	104
Шевцова Д. М. Изучение функции снов героев русской литературы (в аспекте подготовки к итоговой аттестации по литературе)	110

Из опыта работы

Борщевская М. Ю. На пути постижения «трёхмерной метафоры» Б. Пастернака (урок литературы в 11 классе гимназии)	113
Дербенцева Л. В. О взаимосвязи содержания и формы урока (на примере изучения прозы Ю. Казакова)	121
Еляпина Е. А. Роль вступительных занятий при изучении монографической темы в средней школе (на примере творчества А. С. Грина)	125
Леонова М. В. Особенности изучения предметного мира в литературе XIX века	130
Красавина Ж. В. Формирование навыков обобщения литературного материала в рамках организации проектной деятельности старшеклассников	134

Методическое наследие

Антипова А. М. Миссия учёного-методиста: К 80-летию со дня рождения В. Г. Маранцмана (1932–2007)	145
Гетманская Е. В. Российская школа 1917 года: новые задачи учителя в оценке М. А. Рыбниковой	157

Публикации

<i>Голубков В. В.</i> Автобиография / Примечания В. Ф. Чертова	162
<i>Голубков В. В.</i> Предшественники «литературного чтения» в до- революционной школе (фрагмент) / Примечания В. Ф. Чертова	164
Коротко об авторах	169

Для заметок

Научное издание

**ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

XX Голубковские чтения

*Материалы международной научно-практической конференции,
15–16 марта 2012 г.*

Отв. ред. В. Ф. Чертов

Подписано в печать 10.03.2013 г. Формат 60х90 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 11,00. Заказ 2173. Тираж 300 экз.

Отпечатано ЗАО «Экон-информ»

129329, Москва, ул. Кольская, д. 7, стр.2, каб. 17-20. Тел. (499) 180-9407
www.ekon-inform.ru; e-mail: eer@yandex.ru