

**ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ  
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ**

**XXI Голубковские чтения**

**Материалы международной  
научно-практической конференции**

**Москва 2014**

**ББК 20**  
**И40**

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 И. В. Сосновская (г. Иркутск)  
доктор педагогических наук, профессор Л. И. Петриева (г. Ульяновск)

**И40 Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий. XXI Голубковские чтения:** Материалы международной научно-практической конференции, 21–22 марта 2013 г. / Отв. ред. В.Ф. Чертов. – М.: Экон-информ, 2014. – 155 с.  
ISBN 978-5-9506-1142-1

**ISBN 978-5-9506-1142-1**

© Московский педагогический  
государственный университет, 2014  
© Коллектив авторов, 2014

# ПРЕДИСЛОВИЕ

21–22 марта 2013 года на филологическом факультете Московского педагогического государственного университета прошла Международная научно-практическая конференция «Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий» (XXI Голубковские чтения).

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

Участников конференции приветствовали проректор по учебно-методической работе, заведующая кафедрой русской литературы и журналистики XX–XXI веков, доктор филологических наук, профессор Л. А. Трубина, проректор по международной деятельности и общественным связям, заведующий кафедрой методики преподавания литературы, доктор педагогических наук, профессор В. Ф. Чертов и заместитель декана филологического факультета, доктор филологических наук, профессор Е. Г. Чернышёва.

В работе конференции приняли участие известные учёные: профессора Л. В. Тодоров, Е. Н. Колокольцев, С. А. Зинин, И. А. Подругина, А. М. Антипова, Н. В. Беляева, Е. С. Романичева (Москва), В. А. Доманский, Е. К. Маранцман (Санкт-Петербург), Г. С. Меркин (Смоленск), Т. Е. Беньковская (Оренбург), М. И. Шутан (Нижний Новгород), Л. И. Петриева (Ульяновск), Р. Ф. Мухамедшина (Казань), В. Н. Жукова (Ростов-на-Дону), Е. О. Галицких (Киров), Г. В. Пранцова (Пенза) и др.

В выступлениях участников пленарного заседания были обозначены основные вопросы, которые стоят сегодня перед методической наукой. Это не только традиционно обсуждаемые проблемы (чтение школьников и содержание литературного образования, особенности восприятия искусства слова современным читателем и выбор новых подходов к анализу художественного текста), но и весьма злободневный, нашедший отражение во множестве публикаций вопрос об утверждении Федеральным государственным образовательным стандартом среднего (полного) общего образования (10–11 классы) интегрированного курса русского языка и литературы.

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

- секция №1 «Проблемы чтения и содержания литературного образования на современном этапе»;

- секция №2 «Межкультурный и внутрикультурный диалог в изучении литературы: теория и практика»;
- секция №3 «Современный педагогический опыт: поиски и открытия, апробация и внедрение новых учебно-методических комплектов по литературе».

# ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ

Е. О. Галицких  
(г. Киров)

## Современная литература для детей и о детях в контексте образовательных стратегий нового века

*Важно делиться;  
эта привилегия должна сохраняться за чтением.  
Нужно быть стратегом.  
(Д. Пеннак «Чтение – это ПОДАРОК!»)*

Написать научно-популярно о контексте образовательных стратегий нового века «ясно и просто», как советовал М. Л. Гаспаров [1, с. 30], можно в следующих координатах: личность (цель обучения), развитие (процесс обучения), метапредметность (содержание обучения), технологии (средства обучения), компетентность (результат обучения).

**Чтение как смысл обучения** открывает двери в культуру с помощью учителя, библиотекаря, родителя, книжного или реального, но без их помощи цель «чтения как труда и творчества» не достижима. Поэтому перед педагогами стоит задача приобщения к чтению как универсальному увлекательному и полезному учебному умению.

**Чтение как процесс** сохраняет «человеческое в человеке» – способность к самосознанию и саморазвитию, поэтому и является ведущим видом деятельности в школе под названием «жизнь». Поэтому чтение сопровождает самореализацию человека в течение всего жизненного пути.

**Чтение как универсальное учебное действие** является показателем функциональной компетентности школьника, поэтому в школе это учебное действие формируют, оценивают, корректируют, но чтение – это умение, которое совершенствуется всю жизнь.

**Чтение как результат обучения** ведёт к успеху учения, поэтому тот, кто успешно читает, успешно учится. Учителя начальной школы гордятся,

если их выпускники отлично читают, а педагоги всех предметов постоянно пользуются этим результатом начального образования, без него наука не отдаёт свои «ключи» познающему человеку.

В центре методического внимания находится термин **«стратегия чтения»** – «план и программа действий и операций читателя, работающего с текстом, которые способствуют развитию умений чтения и размышлению о читаемом и прочитанном и включают в себя процедуры анализа информации и степени её понимания, а также взаимодействие «чтец – текст» [10, с. 261]. Умение читать уже не считается способностью, приобретённой в раннем школьном возрасте. И это не только техника чтения, а постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, то есть качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения [3; 8; 11; 13]. Можно ли говорить о месте современной литературы в школьном образовании в этом контексте, в ситуации «выживания» литературы как самостоятельной учебной дисциплины? Часто приходится слышать мнение: лучше сохранить классику и не тратить время уроков на чтение текстов, не проверенных временем на качество и эстетическую ценность.

Давайте вслушаемся в слово «современная» литература, то есть литература, у которой есть минимум три свойства:

- она отражает **«дух времени»**, специфику восприятия жизни современными авторами и читателями [9];

- её создатели являются современниками, обладающими общим социальным и культурным опытом эпохи, их объединяет **чувство времени**;

- наконец, тексты современной литературы понятны читателям без комментариев, потому что ставят **проблемы своего времени**, близкие и актуальные [7].

Нужно помнить и то, что произведения современной детской литературы дают нам представление о «детях цифрового века» и помогают взрослым, педагогам и родителям, понимать чувства подростков и причины их отсутствия. Проблемы детей в эпоху глобализации не менее сложны, чем в прошлом веке. Кроме этого, с точки зрения М. Л. Гаспарова, «человек с ясным умом мог бы просто написать и о сложной современности» – и он первый был бы рад прочитать такую книгу. «Некоторые и пишут, но для взрослых, а школьникам такие книги нужнее: им в этой современности жить и работать» [4, с. 192]. **Литература для детей и о детях входит в содержание образования всех дисциплин как актуальный её компонент, придаёт «революции в обучении» [6] эффект современности и гуманитарности.**

У современной литературы, в центре которой оказывается школа с её укладом, есть огромный педагогический потенциал, потому что она даёт возможность почувствовать необходимость перемен (М. Аромштам «Когда отдыхают ангелы»), потребность в гуманном отношении к ребёнку (Анна Гавальда «35 кило надежды»), увидеть проблемы школы глазами детей (Е. Мурашова «Класс коррекции»), помочь заглянуть в перспективы (А. Жвалевский и Е. Пастернак «Время всегда хорошее»). Но главное заключается в том, что чтение книг о со-

временниках-детях – путь создания пространства разговора со школьниками на уроке или внеклассном занятии, в библиотеке или дома. Этот разговор обращён к темам детства, взросления, становления самосознания, нравственного выбора в ситуациях реализации стратегии развивающего обучения.

Именно при изучении современной детской литературы открывается «свобода выбора», способ познания индивидуальных особенностей и интересов ребенка. У педагога-библиотекаря, словесника, классного воспитателя формируется умение быть открытым, ищущим, сомневающимся, читающим **НОВЫЕ КНИГИ**.

Чтение современной литературы даёт ребёнку ощущение значимости его интересов, внутренних ценностных выборов, приоритетов среди множества книг и авторов. Это чтение открывает педагогу ученика, способного к перевоплощению в «Саламандру и Ундиону», способного к чтению «книг в красном переплёте» «у горящего камина» (М. И. Цветаева). Осмелюсь повторить, что литература для детей и о детях является мощным резервом сохранения отмирающего интереса к чтению у современных школьников, но мы этот резерв используем не в полной мере или игнорируем совсем. Именно подростки и коллеги открыли мне книги Б. Минаева «Детство Лёвы» (М, 2001), И. Кабыш «Детство. Отрочество. Детство» (Саратов, 2003), О. Роя «Повелитель книг» (М., 2010), М. Ботевой «Световая азбука. Две сестры, два ветра» (М., 2005), Г. Мантурова «Берлога» (М, 2009), Джонатана Сафрана Фоера «Жутко громко и запредельно близко» (М., 2007), Д. Пеннака «Собака Пёс» (М., 2008), В. Крупина «Босиком по небу» (М., 2009), А. Хорта «Али-Баба и сорок прогульщиков» (М., 2012) и др.

**Необходима обратная связь**, и она активно работает у многих педагогов, когда книги, прочитанные детьми, начинают читать и родители, открывая для себя новое удовольствие – следить за изменением времени своих впечатлений, за законом «связей всего со всем» (Л. Улицкая): Н. Абгарян «Манюня» (М., 2012), А. Лиханов «Никто» (М., 2001), Д. Гроссман «С кем бы побегать» (М., 2011), М. Гончарова «...щият и каникулов...» (М., 2011), Л. Улицкая «Бумажная победа».

Конечно, при организации чтения современной литературы учителю нужна определенная смелость, потому что оценки произведений современных писателей часто противоречивы и неоднозначны, но сам поиск и выбор книг становится для учителя педагогической задачей. Эту роль учителя Л. Улицкая раскрывает так: «...именно Пастернаку я пожизненно благодарна за то, что он, как апостол Пётр, открывает своим ключом дверь, за которой хранится лучшее, что создал человек, вода пером по бумаге.

Место входа у каждого человека своё собственное: но я ни разу не встретила человека, который самостоятельно, без учителя – книжного или реального, смог бы найти этот вход. Да не все и находят» [12, с. 59]. Хочется верить, что открыть эту «дверь» учителю литературы, педагогу-библиотекарю по силам.

**Какие жанры** будут самыми полезными и удобными для включения текстов современной литературы в учебные занятия в соответствии с новыми ФГОСами? В первую очередь – лирические стихотворения, литературные

сказки, рассказы, афоризмы. Этот выбор мотивирован не только экономией учебного времени, но и современными образовательными технологиями, позволяющими прочитать художественное произведение «здесь и теперь», включить его в опыт духовной жизни ученика средствами искусства.

Так, рассказ Л. Улицкой «Бумажная победа» мы прочитали с гимназистами, используя четыре методических приёма:

1. Придумать название рассказа после его прочтения и затем, сравнив свой вариант с авторским заголовком, объяснить его роль в рассказе. Это задание обусловлено тем, что название является одновременно развязкой действия и требует читательской догадки и творческого воображения.

2. Чтение с остановками, когда школьники опережают своими гипотезами развитие уникального по психологической напряжённости сюжета этого рассказа. Не каждый читатель предугадывает решение двух женщин: отчаявшиеся мама и бабушка приглашают на день рождения своего болезненного и обижаемого сверстниками ребёнка всех подростков их двора.

3. Работа с художественной деталью как средством создания образа литературного персонажа.

4. Выбор ассоциативного ряда произведений и впечатлений к главной теме – сопротивление личности обстоятельствам жизни, победа над собой. Были не забыты и «Гадкий утёнок» Г.-Х. Андерсена, и «Козетта» В. Гюго, и «Чучело» В. Железникова.

А какие читательские отзывы написали подростки – именно отзывы на «взрыв эмоций», на понимание роли своего воображения в художественном замысле автора, на «победность» характера Гени Переплётчикова, завоевавшего уважение сверстников своим умением мастерить из бумаги «свой мир»!

На следующий урок принесли новый рассказ, который просто размножили и подарили каждому в классе. Он назывался «Не пускайте рыжую на озеро» Елены Габовой [2]. Он помогал каждому читателю увидеть мир отношений по-новому с помощью автора, узнавшего в оперной диве рыжую одноклассницу Светку Сергееву, которой весь класс объявил бойкот за то, что она пела... всегда. Рассказ «пробивается» к «памяти сердца» и даёт понять, какие в классе разные люди, как важно сберечь самое человеческое в человеке – право другого человека быть собой, осуществить своё призвание. И, наконец, мы со всеми педагогами гимназии читали рассказ М. Гончаровой «...щият и каникулов», который должен быть прочитан любым учителем обязательно.

**Можно сказать, что эти три произведения являются отражением в художественном тексте образовательной стратегии развивающего обучения в трёх сообществах – педагогов (М. Гончарова), детей (Е. Габова) и их родителей (Л. Улицкая).** С точки зрения Германа Гессе, не существует списка книг, которые непременно нужно прочесть, без которых невозможно спасение и совершенствование! Но у каждого человека есть несколько книг, которые именно ему, именно этому человеку, приносят удовлетворение и наслаждение. Постепенно отыскивать такие книги, поддерживать с ними отношения в течение долгого времени, пожалуй, и обладать ими – и в прямом смысле, и принимая их в свою душу – **такова личная задача каждого чело-**

века, и он не может пренебречь ею, если не хочет нанести значительного ущерба своей образованности и своим удовольствиям, а стало быть – и ценности своего бытия [5, с. 42].

На последнем уроке литературы выпускники оценивали метапредметные лично значимые результаты изучения произведений современной литературы. Приведу несколько примеров из рефлексивных листов портфолио личностных достижений гимназистов:

- Я знаю, что мне сейчас есть чем «аукаться» со своими одноклассниками, когда мы «вернёмся пространством и временем полные» снова в родную гимназию. В моей памяти и Юрий Вяземский, и Захар Прилепин, и Юрий Коваль, и Елена Наумова.

- Благодаря этим урокам я собрала поэтический сборник любимых стихотворений, которые помогают мне жить и, надеюсь, преодолеть многие трудности с помощью «Успокоительного совета» Вадима Шефнера:

От унынья в дни напастей  
Доброй зоркостью лечись, –  
Честному чужому счастью  
Радоваться научись.  
Дружески о людях думай,  
И – чтоб жизнь была милей –  
Гирю зависти угрюмой  
Сбрось с весов судьбы своей.

- Уроки, на которых мы читали книги современных авторов, помогли мне выбирать произведения «по душе», самостоятельно обдумывать прочитанное и собрать свою библиотеку.

- Библиотечный урок, посвящённый чтению рассказов М. Гончаровой, подарил мне дивную молитву Томаса Мора: «Господи, даруй мне чувство юмора, дай мне милость понять шутку, чтобы я познал немного счастья в жизни и передал его другим».

- Мне часто вспоминается эпиграф с урока по современной литературе: «Читай сидя за столом и имей при себе карандаш и бумагу. Записывай мысли из книги, а также и свои, мелькнувшие из-за чтения или по другой какой причине» (Даниил Хармс «Дневниковые записи»).

- Современная литература помогает понимать время своей жизни как путь самопознания, критического отношения к себе и информации. Я понял, как сложно отстаивать своё мнение, как многообразен спектр суждений.

Конечно, надо потрудиться, чтобы научиться читать, и нужен опыт чтения, чтобы стать творческим читателем. Именно труд, вложенный человеком в самого себя, и формирует в нём культуру человеческих качеств.

Важный воспитательный эффект я увидела на библиотечном уроке в школе №51 города Кирова, на нём читали книги В. Воскобойникова «Жизнь

замечательных детей». И ученик Вадим Колотов сказал: «Из этих книг я понял, что детство – это период жизни, в котором человек становится замечательным». В итоге урока учительница спросила, что общего в биографиях всех замечательных детей, и выяснилось, что у истоков жизненных путей каждого персонажа была КНИГА, которая и определила мечту, цель, вектор саморазвития. Ещё А. С. Пушкин считал, что цель искусства есть идеал, не нравовучение. Вот эти литературные нравственные идеалы и стояли у истоков жизни замечательных людей.

Завершить свои размышления можно таким заключением Л. Улицкой: **«Гениальный писатель расширяет человеческий мир. Из... закона связи всего со всем вытекает одно не вполне очевидное следствие: богатство отдельной человеческой жизни зависит от того, сколько нитей может удержать человек. И какой же непоправимый урон наносят себе лично, культуре и самой жизни люди, исключаящие из своего умственного обихода науку и искусство, ограничивающие своё существование лишь связями с источниками питания, тепла и партнёрами для продолжения рода»** [12, с. 59].

#### Литература

1. Вечер памяти Михаила Леоновича Гаспарова. – М., 2007.
2. *Габова Е.* Не пускайте рыжую на озеро // «Уроки литературы». – 2008. – №9. – С. 5–6.
3. *Галицких Е. О.* Педагогическая технология «Список» в контексте работы с проектом «100 книг по истории, культуре и литературе народов РФ, рекомендованных к самостоятельному прочтению» // Открытое образование. Педагогика текста. Актуальное чтение. – СПб., 2012. – С. 69–72.
4. *Гаспаров М. Л.* Филология как нравственность. – М., 2012.
5. *Гессе Г.* Магия книги. – СПб.; М., 2010.
6. *Драйден Г.* и др. Революция в обучении. – М., 2003.
7. Новые имена в детской литературе. – М., 2012.
8. *Пранцова Г. В., Романичева Е. С.* Современные стратегии чтения и понимания текста. – М., 2011.
9. *Прилепин З.* Именины сердца: разговоры с русской литературой. – М., 2009.
10. *Сметанникова Н. Н.* Стратегия воспитания лидеров чтения. – М., 2007.
11. *Сметанникова Н. Н.* Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС. – М., 2011.
12. *Улицкая Л.* Священный мусор. – М., 2012.
13. Учим успешному чтению. – М., 2011.

## **Изучение ученика как читателя в методике преподавания литературы: от истории к современности**

Книга и чтение – понятия неразделимые, ведь книга без чтения – это просто мёртвая груда бумаги, как и чтение без книги, без литературы – явление чисто механическое. И, только будучи вместе, они оживают, одухотворяя и преобразуя друг друга, становясь явлением культуры. Выявление функциональной связи между стимулом – литературным текстом – и реакцией на него, именуемой восприятием, является предметом психологии чтения, или «читательства», по меткому определению Н. А. Рубакина, ибо чтение всегда предполагает читателя. Психология чтения (читательства) изучает жизнь литературы в сознании читающего человека, её роль в его духовном, нравственном, эстетическом развитии, обогащении опытом понимания закономерностей социальной действительности и поведения людей. Особое значение чтение имеет в жизни ребенка, подростка, когда растущий человек открывает и окружающий и свой собственный мир.

Остро стоящая в современном обществе проблема воспитания читателя насчитывает более 200 лет. Впервые она была заявлена ещё в XVIII веке, когда в общественное сознание входит мысль об огромной воспитательной силе воздействия литературы на человека. Особая заслуга в теоретической разработке данной проблемы в связи с преподаванием словесности принадлежит Н. И. Новикову. В статье «О воспитании и наставлении детей» (1783) им сформулирован один из важнейших принципов его методической системы – уважение к личности ребенка, учёт его возрастных и индивидуальных особенностей, личного опыта, приобщение к чтению, развитие творческих способностей. Н. И. Новиков начал выпускать первый русский журнал для детей «Детское чтение для сердца и разума» (1785–1789).

По сути, с Н. И. Новикова начинается отбор книг для чтения, формируется читательская психология, закреплённая в своеобразной формуле «книга учит». Воспитание, духовное становление читателя становится одной из важнейших задач эпохи.

Вопросы чтения и его организации, формирования вкуса к хорошей книге занимают одно из ведущих мест в методических системах Ф. И. Буслаева, В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского и других известных методистов-словесников XIX века. В. П. Острогорский положил начало разработке важнейшего раздела методики: внеклассного чтения и внешкольной работы по литературе, ибо «без организации внеклассного чтения нет и настоящего литературного образования» [6, с. 52], считал он.

Неоценимый вклад в развитие методической науки конца XIX – начала XX веков, разработку теоретико-методологических основ чтения внесла психологическая школа, основателем которой стал А. А. Потебня.

«Потебнианцы» потребовали внимания к слову как мыслительно-речевому процессу, к поэзии в слове, к его «внутренней форме» и жизни слова в тексте, что делало очевидной необходимость поисков таких приёмов изучения литературы, которые способствовали бы воспитанию вдумчивого и заинтересованного читателя, испытывающего радость общения с книгой, потребность размышлять над прочитанным.

Уже «прямые» ученики А. А. Потебни (Д. Н. Овсяннико-Куликовский, Б. А. Лезин, А. Г. Горнфельд, В. Харциев, А. Ветухов) не только развивали идеи своего учителя, но и преломляли их применительно к преподаванию литературы. Так, Д. Н. Овсяннико-Куликовский выдвинул перед школой важнейшую задачу отработки процессов мышления и речи учащихся, соотношения сознания и подсознания в обучении, развития эмоциональной сферы школьников, ассоциативных связей, литературно-творческих способностей, без чего немислимо воспитание полноценного читателя.

В эстетике психологической школы утвердилось понятие «апперцепции приятного», предполагавшее в процессе восприятия художественного творчества переживание состояния «радости, восторга, наслаждения», что невозможно без развитого мышления, в особенности образного, воображения, фантазии, о чём менее всего заботилась официальная школа.

Одним из первых в методике преподавания литературы И. Ф. Анненский предложил в поисках приёмов работы над текстом исходить из словесно-образной и эстетической специфики литературы. Учитывая, что литература – прежде всего искусство, он рекомендовал при изучении словесности в школе органично сочетать педагогические задачи с эстетическими: постижение своеобразия поэзии как творческого процесса, развитие языкового чутья, эстетического вкуса, собственная эстетическая деятельность, проявляющаяся в декламации, театрализации, литературном творчестве школьников [1, с. 41].

Осознание литературы в её словесно-образной специфике, художественного произведения, как продукта индивидуальной умственно-творческой деятельности писателя, которое непременно апеллирует к читателю, выдвинуло проблему «писатель – читатель», ставшую одной из центральных на протяжении более ста лет как в литературоведческой и психологической науках, так и в методике преподавания литературы.

Если в основе литературного образования в школе лежит формирование личности средствами чтения и изучения художественных произведений, то возникает необходимость воспитания такого читателя-школьника, который «рос» бы под воздействием хорошей книги.

Однако приохотить учащихся к здоровому чтению, воспитать вкус к хорошей книге, научить любить её нельзя, не считаясь с запросами детей, «без данных экспериментальной психологии об индивидуальности, возрасте, развитии и типе читателей» [4, с. 6].

Очевидна была необходимость поставить эту отрасль школьной работы на прочный фундамент научных принципов. Обращение методической науки к возрастной психологии в изучении читателя-школьника, с одной стороны, и к исследованиям «психологической школы» в литературоведении, с другой, а

также к зарубежному опыту дало возможность серьёзной разработки проблемы и поисков её решения.

Значительный вклад в исследование психологии юного читателя внёс Н. А. Рубакин. Осмысление истоков изучения учащихся как читателей в работе «Этюды по психологии читательства» (1910) привело его к выводу о том, что экспериментальное изучение читательства у нас в России началось гораздо раньше, чем за границей. Впервые это, по мнению Рубакина, начал практиковать еще Л. Н. Толстой, который заметил, что «мысли, выражаемые в его сказке «Об Иване-дураке», совершенно не так, как хотелось бы автору, преломляются в читательских пониманиях» [8, с. 154].

Утверждая, что каждый читатель есть психологический тип, каковым является и писатель, создающий книгу, и что каждая книга – «тоже своего рода психический организм с такими же способностями в её интеллектуальной, эмоциональной, волевой стороне» [8, с. 162], Рубакин говорит о необходимости сопоставления психики читателя с психикой книги, что даст возможность определять влияние книги на читателя. Исследуя сам процесс чтения, Рубакин пришёл к выводу, что «при прочитывании книги... в голове каждого читателя возникают или, по крайней мере, должны возникать некоторые психологические процессы, должны оживать, по законам ассоциации, некоторые образы, понятия, более или менее отвлечённые, а также эмоции и стремления» [9, с. 149]. На восприятие прочитанного, как показали его наблюдения, влияют пол, возраст, а следовательно – жизненный опыт читателя, темперамент, переутомление, болезнь, время года, внимание, воображение, способность к образному мышлению. Исследуя разные категории читателей-школьников, Рубакин пришёл к убеждению, что «нет нормального ребёнка, из которого нельзя было бы сделать читателя, и читателя не силком, а по доброй воле» [9, с. 172].

«Сделать из ребёнка читателя – значит, заинтересовать его чтением». Эта мысль нашла развитие в работах Ц. П. Балталона, Е. Рудского, А. Е. Флёрова, Д. Сигаревича, А. М. Лебедева и др. Уже в начале XX века, особенно в 1910-е годы, встал вопрос о разработке школьных программ по литературе, составлении учебных книг и хрестоматий с учётом возрастных особенностей и интересов школьника как читателя, встал вопрос о литературном развитии учащихся.

Основными методами изучения читателя-школьника стали метод наблюдения, метод опроса и метод выбора детьми книг. Ц. П. Балталон, опросив 1600 учащихся в школах разных типов в возрасте от 8 до 15 лет, пришёл к выводу, что читательские интересы школьников далеко не совпадают со вкусами и интересами взрослых, которые составляют программы и учебные книги для чтения. «Материал для классного чтения, заключающийся в хрестоматиях... совершенно не соответствует действительным интересам детей», – писал он [2, с. 333]. На «несогласованность школьного курса литературы с возрастом и психологией детей» указывали также А. Д. Алфёров, Я. И. Душечкин, Г. Трошин, И. Бачалдин, Е. Рудский и др.

Необходимость отбора материала для изучения его в школе и расположения в строгом соответствии «эволюционному принципу» выдвинула перед

методикой проблему восприятия художественных произведений учащимися на разных этапах их возрастного развития. Уже Г. Трошин в работе «Психология детского чтения» (1903) отмечал, что «высшие типы чтения (моральный, религиозный, эстетический)» недоступны детям младшего и подросткового возраста в силу конкретности их мышления и малого жизненного опыта [10]. Исследование читателей-школьников на разных возрастных этапах дало возможность Н. А. Рубакину выделить несколько периодов их развития. К I–IV периодам он отнёс читателей до 13 лет. У них, как правило, по наблюдениям психолога, «отсутствует способность объединять отдельные восприятия в общие впечатления». V период (13-16 лет) – это период «первого пробуждения умственной жизни». VI период (16-18 лет) – период «расцвета умственных запросов, выработки идеалов и вообще мирозерцания» [8; 9]. Свою квалификацию читателей-школьников и рекомендации в отборе книг для чтения предложили А. И. Лебедев, Я. И. Душечкин, А. Е. Флёров.

В 1970-е годы В. Г. Маранцман выделит три периода литературного развития учащихся с учётом читательского восприятия, обращая внимание на его противоречия и доминанты. В. Г. Маранцман, подойдя к изучению читателя как к комплексной проблеме науки, укажет на необходимость разграничения задач психологии и методики преподавания литературы в изучении читательского восприятия и стимулирования развития ученика как читателя.

Изучение читателя-школьника и осознание необходимости воспитания хорошей книгой привело к серьёзной разработке в методике вопросов организации внеклассного чтения и руководства им. А. Е. Флёровым и А. М. Лебедевым были определены критерии такой книги, которые легли в основу отбора литературы, рекомендуемой для домашнего чтения. Родителям, воспитателям, учителям, библиотекарям, призванным оказывать помощь детям в выборе книг для чтения, а также юным читателям были предложены справочники, указатели книг, руководства А. И. Лебедева, А. М. Лебедева, А. Е. Флёрова, И. Владиславлева, В. С. Мурзаева, И. Г. Максимова, В. Г. Радченко и др., где книги распределялись соответственно возрасту и развитию учащихся по кругам, или центрам чтения, в зависимости от интересов и запросов читателей.

Дореволюционной методикой был накоплен опыт по руководству детским чтением: это периодические устные беседы по поводу прочитанных книг, как коллективные, так и индивидуальные; опросы учащихся устного и письменного характера; записи учащихся о прочитанных книгах. Таким образом, во главу угла школьного изучения литературы были поставлены чтение и анализ художественного текста с учётом психолого-возрастных особенностей учащихся и активизация их самостоятельной мыслительной и творческой деятельности.

Теоретические основы методики воспитания читателя в школе наиболее обстоятельно и аргументированно изложены в работах В. В. Данилова и И. П. Плотникова, чьи методические системы преподавания литературы формировались под непосредственным влиянием идей А. А. Потебни.

В книге «Литература как предмет преподавания» (1917) В. В. Даниловым был выдвинут и теоретически обоснован психологический метод обуче-

ния литературе, учитывающий сущность литературы как «психологического явления» и её словесно-образную специфику. Рассматривая литературу «с психологической точки зрения», как продукт мышления в образах, В. В. Данилов приходит к убеждению, что и самый метод её изучения должен быть процессом мышления в образах, то есть творчеством, со всеми признаками художественного творчества: эмоциональным подъёмом, полётом воображения и фантазии, напряжением поиска, вдохновением, озарениями и открытиями, образным видением мира и способностью к художественной индукции и обобщениям [3, с. 95–96]. Чтобы организовать изучение художественного произведения как творческий процесс, школа, по мнению Данилова, должна приблизить ученика – читателя по уровню развития к типу мыслителя – художника. Поэтому не случайно, что проблема развития ученика в методической системе В. В. Данилова является ведущей.

Взгляды В. В. Данилова на изучение литературы в школе разделял также и И. П. Плотников, автор «Методической трилогии» (1919–1923) и целого ряда статей, в которых он обстоятельно и широко развернул своё видение преподавания словесности. Рассматривая литературу как продукт словесного творчества, специфика которого сосредоточена в языке, в особой роли слова по отношению к мысли, Плотников, как и Данилов, был глубоко убеждён в том, что изучение литературы должно быть неразрывно связано с языком, с организацией творческого восприятия слова, словесной формы произведения.

Следует отметить, что в русле психологического направления начинали свою преподавательскую и научную деятельность также Н. М. Соколов и М. А. Рыбникова, которых в методических исканиях сближало бережное отношение к художественному произведению как явлению искусства и к постигающему его ученику, стремление приучать учащихся к работе с текстом, развивать их способности и самостоятельность, воспитывать «читателей-творцов».

В методике шёл активный поиск приёмов, стимулирующих сотворчество ученика с писателем и поддерживающих интерес учащихся к изучению художественных произведений. Таковыми стали художественный пересказ, драматизация и инсценирование, иллюстрирование, привлечение смежных искусств (музыки, живописи) на уроках литературы, школьное литературное «сочинительство».

Связь методической науки с литературоведением и психологией дала возможность серьёзного изучения читателя-школьника, поиска эффективных путей литературного развития как на уроке, так и во внеклассной работе, продемонстрировав тем самым перспективность такого единения наук для развития методики преподавания литературы в школе. К сожалению, многое из достигнутого методикой и школьной практикой XIX – начала XX веков было утрачено в советской школе 1930–1950-х годов.

В 1960-х и начале 1970-х годов происходят серьёзные изменения в общих взглядах на искусство, литература перестаёт восприниматься только как вид идеологии, носитель классовости и партийности творчества писателя.

Осознание специфики литературы как вида искусства, её эстетической значимости становится центральной проблемой научных исследований. В науке всё более утверждается мысль о единстве эстетических законов творческого процесса художника и восприятия явлений искусства читателем, зрителем, слушателем. В эти годы выходят работы литературоведов, искусствоведов, психологов, в том числе «Литература как вид искусства» (1960) В. В. Кожина, «Чтение как труд и творчество» (1968) В. Ф. Асмуса, «Методологические вопросы литературоведческих исследований» (1968) А. С. Бушмина, «Морфология искусства» (1972) М. С. Кагана, «Исследования по психологии художественного творчества» (1972) О. И. Никифоровой, «О психологии музыкального восприятия» (1972) Е. В. Назайкинско, «О читательской психологии и теоретических основах её изучения» (1973) В. П. Таловой, «Восприятие художественной литературы и личность» (1974) Л. Г. Жабицкой, «Психология восприятия литературного героя школьниками» (1977) Л. Н. Рожной, «Типология читателей художественной литературы» (1978) С. А. Трубникова, переиздаются психологические труды Л. С. Выготского, в частности «Воображение и творчество в детском возрасте» (1967), «Психология искусства» (1968).

Достижения литературоведческой науки, её обогащение новыми идеями и подходами к литературным явлениям, художественному произведению и его автору, несомненно, явились одним из мощных факторов (наряду с открытиями в дидактике, психологической науке этих лет, которые также оказывали благотворное воздействие на методику), способствующих созданию теоретико-методологической базы в разработке и решении проблемы чтения в методике преподавания литературы на качественно новом уровне – уровне подлинно научной методики.

О восприятии литературного произведения школьниками как методической проблеме в 1950-х и начале 1960-х годов начали писать В. А. Никольский, Я. Г. Нестурх, И. Я. Кленицкая. В конце 1960-х – начале 1970-х годов проблема восприятия всё более связывается с вопросами анализа художественного произведения, что оказывается чрезвычайно перспективным для методики как науки и для преподавания литературы в школе. Большой вклад в её решение внесли ученые-методисты «ленинградской» школы. О принципиальной важности такого подхода к проблеме восприятия свидетельствует тематика межвузовской научно-методической конференции, состоявшейся в мае 1968 года «Восприятие учащимися литературных произведений и школьный анализ», инициатором и организатором которой была кафедра методистов-словесников ЛГПИ им. А. И. Герцена. В 1972–1974 годах выходят сборники работ по проблеме и монография В. Г. Маранцмана «Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников».

Работы В. Г. Маранцмана, М. Г. Качурина, Н. А. Станчек, З. Я. Рез были посвящены характеру и динамике художественного восприятия; связи его с нравственно-эстетическим и эмоциональным развитием учащихся; восприятию и анализу произведений разных литературных родов; влиянию преподавания на обогащение восприятия и читательскую культуру школьников.

Проблемами восприятия и анализа художественных произведений активно занимались в 1960–1970-е годы также и московские учёные Н. И. Кудряшёв, Н. Д. Молдавская, О. Ю. Богданова, М. Д. Пушкарёва и др.

К литературному развитию школьников как теоретической проблеме методической науки подошли Н. Д. Молдавская и В. Г. Маранцман. Основной научно-исследовательской проблемой, которую они решали в теоретическом и экспериментальном планах, была проблема воспитания квалифицированного читателя художественной литературы. В своей докторской диссертации и в монографии «Литературное развитие школьников в процессе обучения» (1976) Н. Д. Молдавская впервые осмысливает содержание понятия «литературное развитие» на теоретическом уровне, исходя из специфики литературы как предмета познания и возрастных особенностей её постижения, подходу к нему как возрастному и одновременно учебному процессу проникновения в условные формы литературы.

В результате проведенного исследования Н. Д. Молдавская приходит к выводу, что литературное развитие ученика зависит от его способности воспринимать словесно-художественные образы произведения на уровне конкретных представлений и на уровне образного обобщения. В процессе целенаправленного педагогического воздействия происходят сдвиги в литературном развитии, и от наивно-реалистического восприятия художественных произведений ученик переходит к осознанно-эстетическому отношению к книге. Поэтому цель литературного развития учёный видит в «развитии психических процессов, составляющих структуру и обуславливающих сложную деятельность читательского восприятия, и шире – формирующих богатство и индивидуальное своеобразие личности читателя-школьника»: наблюдательности и воображения, широкой сферы чувств, логической и эмоциональной памяти, творческих (литературных) способностей [5, с. 62].

Н. Д. Молдавская впервые в методической науке выдвигает проблему разработки критериев литературного развития, которые имели бы «достаточно универсальный характер».

Позже В. Г. Маранцман, опираясь на научные открытия Н. Д. Молдавской и собственное исследование проблемы литературного развития школьников, выделит такие критерии, которые определяют задачи школьного курса литературы и, только будучи применёнными комплексно, смогут дать целостную картину уровня отношений ученика с искусством слова. Это, прежде всего, начитанность школьника, направленность его читательских интересов, любовь к чтению, постоянство потребности в книге; нравственная оценка прочитанного; объем историко- и теоретико-литературных знаний и способность применять их в анализе художественного текста; уровни развития разных сторон читательского восприятия (эмоциональная отзывчивость, активность и объективность читательского воображения, воспроизводящего и творческого, постижение содержания и формы, концепции произведения в целом); умения, связанные с анализом художественного произведения, а также способности и умения, связанные с литературно-творческой деятельностью учащихся и др.

Если Н. Д. Молдавская впервые на теоретическом уровне осмыслила содержание понятия литературного развития как возрастного и одновременно учебного процесса общения учащихся с литературой, то В. Г. Маранцман в результате экспериментальных исследований пришёл к выводу о наличии возрастных периодов читательского восприятия, которые могут иметь самостоятельные границы и обозначаться не только возрастом, но скорее классом, что нашло обоснование в его работах «Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников» (1974), «Эволюция читателя-школьника» (1976) и в докторской диссертации.

В. Г. Маранцман определил не только характер читательского восприятия на каждой из трёх ступеней литературного развития учащихся, но и выделил его противоречия и доминанты. Впервые в докторской диссертации «Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников» (1980) В. Г. Маранцманом была разработана принципиально новая теория школьного анализа, который был направлен по своим целям, содержанию и методам на развитие читателя-школьника.

Теория В. Г. Маранцмана станет своеобразным фундаментом его методической системы, предложенного им построения школьного курса литературы на основе возрастного развития читателя и смены видов деятельности учеников, школьных программ и учебников по литературе для 5–11 классов под его редакцией, получит реализацию в школьной практике, развитие в исследованиях учеников созданной учёным научной школы.

В 1960–1970-е годы проблема внеклассного чтения занимает исследователей куйбышевской научно-методической школы Я. А. Ротковича, в первую очередь Н. А. Бодрову, москвичей М. Д. Пушкарёву, М. А. Снежневскую, Т. Д. Полозову, И. С. Збарского, В. П. Полухину, Л. Я. Гришину и др., ленинградцев Т. В. Чирковскую, Н. В. Тимерманис.

Первая попытка связать изучение программных произведений на уроках литературы с внеклассным чтением была предпринята сотрудниками сектора литературы Института общего и политехнического образования (позже – НИИ содержания и методов обучения) М. Д. Пушкарёвой и М. А. Снежневской в ряде статей и книге «Связь классных и внеклассных занятий по литературе. 5–6 классы» (1963).

Введение специальных уроков внеклассного чтения в программы 1970/1971 учебного года потребовало не только осмысления и теоретического обоснования их специфики, содержания и структуры, приёмов и форм работы с литературным материалом, но и разработки и выстраивания системы уроков внеклассного чтения в тесной связи с классным чтением и изучением программных произведений, работой школьных и городских библиотек. Решение этой задачи взяли на себя Н. А. Бодрова и И. С. Збарский в кандидатских диссертациях. Избирая системный подход к исследованию проблемы, авторы рассматривают классное и внеклассное чтение не как отдельные (отделённые) друг от друга занятия, а как сложные образования, являющиеся элементами одной системы литературного развития учащихся.

В 1980-х и начале 1990-х годов И. С. Збарский работает над созданием функциональной системы комплексного руководства чтением учащихся, рассматриваемой автором как подсистема в общей системе литературного образования, развития и воспитания школьников, которая получает теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение в докторской диссертации «Системное руководство чтением и формирование читательской самостоятельности учащихся средней школы: теоретические основы и практика» (1993). В результате исследования автор приходит к выводу, что читательская самостоятельность становится необходимым условием формирования, совершенствования самостоятельности мышления, становления личности. Благодаря созданной системе, как показало практическое её применение, этот процесс может стать педагогически управляемым. Системный подход к формированию читательской самостоятельности, предложенный И. С. Збарским, получит своё развитие в диссертационных исследованиях его аспирантов Г. В. Пранцовой, О. А. Петруниной и др.

В условиях XXI века, к сожалению, «книга как объект культуры, источник знаний, накопленного поколениями опыта, духовных идеалов, формирующий общее культурное и языковое пространство, интеллектуальную преемственность поколений, утрачивает свою роль» [7, с. 3–4]. Об этом свидетельствуют многочисленные опросы читателей разного возраста, проводимые работниками библиотек, методистами-исследователями. Книга, писатель сегодня перестали восприниматься как учителя и наставники. Формула «книга учит» утратила свою актуальность. Наблюдаемое резкое снижение количества активно читающего населения, начиная со школьной скамьи, неизбежно ведёт к возрастающему дефициту знаний, генерирования свежих идей, сказывается на уровне образованности и культуры общества, на формировании системы нравственных и духовных ценностей и ориентиров. Сегодня чтение воспринимается не только как методическая, но и как социальная проблемы, о чём свидетельствуют социологические исследования последних лет, в частности: В. П. Чудиновой «Чтение детей и подростков в России на рубеже веков: смена модели чтения», «Детское чтение в переходный период: социодинамика процессов трансформации», «Чтение в контексте развития информационного общества»; С. Н. Плотникова «Читательская культура России», А. В. Воронцова «Чтение как социальная проблема» и др.

Озабоченность сложившейся ситуацией вызвала необходимость в разработке Программы поддержки и пропаганды чтения в крупнейших городах России, Москве и Санкт-Петербурге, в проведении международных, всероссийских и межрегиональных научно-методических конференций, посвящённых проблемам чтения современных детей и взрослых, создания читательской среды в школе (см., например, коллективные монографии по материалам конференций «Как создать читательскую среду в школе», «Чтение и литературное образование в информационном обществе», «Поддержка и развитие чтения: современные технологии и актуальные практики» 2009–2012 гг. под редакцией Е. С. Романичевой).

Обозначив цель школьного литературного образования как формирование читателя, способного к самостоятельному полноценному общению с книгой, методика XXI века должна показать реальные пути достижения этой цели.

#### Литература

1. *Анненский, И. Ф.* Образовательное значение родного языка // Русская школа. – 1890.– №1.
2. *Балталон Ц. П.* Экспериментальные исследования классного чтения // Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге в 1909 г. (1-5 июня). – СПб., 1909.
3. *Данилов В. В.* Литература как предмет преподавания. – М., 1917.
4. *Лебедев А. М.* Внеклассное чтение учащихся: систематический подробный указатель литературы для учителей русского языка и литературы на всех ступенях обучения. – М.; Пг.; Харьков, 1918.
5. *Молдавская Н. Д.* Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М., 1976.
6. *Острогорский В. П.* Беседы о преподавании словесности. – М., 1887.
7. *Полякова Т. И.* Санкт–Петербургская программа поддержки чтения // Чтение детей и взрослых: Сборник статей и учебно-методические материалы / ред.-сост. Т. Г. Браже, Т. И. Поспелова. – СПб., 2009.
8. *Рубакин Н. А.* Этюды по психологии читательства: Внеклассное чтение и его организация. Этюд первый. Антропологические основы читательства // Русская школа. – 1910. – №11.
9. *Рубакин Н. А.* Этюды по психологии читательства: Внеклассное чтение и его организация. Этюд второй // Русская школа. – 1910. – №12.
10. *Трошин Г.* Психология детского чтения: исследование и наблюдение за чтением детьми беллетристики. – М., 1903.

Н. В. Беляева  
(г. Москва)

### **Актуальные проблемы внедрения ФГОС старшей школы и литературное образование**

Российская школа много лет находится в состоянии постоянного реформирования. В современной социокультурной ситуации значительные изменения претерпевает и школьное литературное образование. Приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. №413 утверждён Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (ФГОС СПОО) [8]. Но успешная реализация ФГОС СПОО осложняется целым рядом актуальных проблем, которые стоят перед учителями литературы.

*Проблема 1.* В ФГОС СПОО русский язык и литература объединены в 10–11 классах в один предмет «Русский язык и литература», но не ясно, как будет изучаться в старшей школе этот учебный предмет: как интегрированный курс или как отдельные курсы русского языка и литературы и только экзамен будет общим; какими будут учебники, если предмет станет интегрированным; как будет организована в вузах подготовка преподавателей русского языка и литературы как единого предмета и как сегодня повышать квалификацию учителей-словесников, работающих в старшей школе.

Из истории методики преподавания литературы известно, что в гимназиях дореволюционной России до 30-х гг. XIX века из словесных наук изучалась только риторика как один предмет. В 1840-е гг. в старших классах гимназий выделился отдельный предмет «история русской литературы». То есть интеграция предметов «русский язык» и «литература» осуществлялась в работе со школьниками среднего возраста, а в старших классах курс дифференцировался, и из словесных наук изучались «риторика, логика, словесность, её история и упражнения в слоге» [10]. В современном российском образовании всё наоборот: в основной школе изучаются два предмета, а в старшей школе впервые утверждён один предмет.

*Проблема 2.* Среди предметных результатов по литературе, обозначенных в ФГОС СПОО, нет указаний на то, что литература имеет своей целью «воспитание духовно развитой личности» [7], как это было обозначено в Стандарте СПОО 2004 года. Вопросы воспитания личности занимают во ФГОСе старшей школы «надпредметный» уровень. С одной стороны, воспитывать должны все школьные предметы, а не только литература. Поэтому извлечение из литературного образования воспитательной компоненты и объявление её приоритетной в обучении литературе – это опасная тенденция.

С другой стороны, в новом ФГОС СПОО слово «воспитание» почти во всех случаях употребляется рядом со словом «социализация», тем самым социализация становится неотъемлемой частью воспитания. Но процесс воспитания личности не должен сводиться только к социализации и имеет свою специфику в каждой предметной области. По убедительному мнению профессора Пермского педагогического университета Г. М. Ребель, «уход от анализа художественной материи в сторону морализирования не приближает школьников к героям и проблематике великих книг, а, напротив, уводит в сторону, ибо герой, изъятый из *системы сцеплений* (формула Л. Толстого), в которой он дан внутри текста, умерщвляется, превращается в схему, а проблематика, лишённая художественной плоти и авторской уникальной нюансировки, сводится к набору прописных истин. Именно такой подход наносит невосполнимый репутационный ущерб самому предмету «литература», ибо размывает его суть, тем самым делая неочевидной его необходимость в учебной сетке» [5]. То есть литература не может быть обязательным средством воспитания, чтение классики не воспитывает само собой и формирует личность только в случае позитивных авторско-читательских контактов.

*Проблема 3.* Если ФГОС ОО в вопросах содержания литературного образования в основной школе опирается на «Примерные программы по

учебным предметам. Литература. 5–9 классы», то такого нормативного документа для старшей школы пока не существует. Содержание литературного образования в 10–11 классах основывается на действующем «Обязательном минимуме содержания основных образовательных программ» 2004 года, и для монографического изучения школьникам предлагается творчество пятнадцати русских писателей в 10 классе и около тридцати русских писателей в 11 классе. Среди писателей второй половины XX века в «Обязательном минимуме содержания основных образовательных программ» (2004) названы Ф. А. Абрамов, Ч. Т. Айтматов, В. П. Астафьев, В. И. Белов, В. С. Гроссман, А. Г. Битов, С. Д. Довлатов, В. Л. Кондратьев, В. П. Некрасов, Е. И. Носов, В. Г. Распутин, В. Ф. Тендряков, Ю. В. Трифонов, В. М. Шукшин. Но проблематика их произведений, написанных и опубликованных более тридцати лет назад, в ряде случаев далека от мировосприятия современных старшеклассников, потому что создавались они в другую социально-историческую эпоху и с другими социальными и нравственными установками. Поэтому открытым остаётся вопрос о том, каким должно быть изучение в школе литературы последних 10–20 лет и каковы критерии включения произведений современной литературы в школьный курс и программу внеклассного чтения.

Курс истории русской литературы в выпускном классе дореволюционной школы, начиная с 1833 года, включал в себя «взгляд на новую литературу», то есть на новейших поэтов: Жуковского, Батюшкова, Пушкина, Баратынского, Языкова, а в 1846 году в учебники был впервые включён Лермонтов [10]. То есть, несмотря на критику правительства в адрес Пушкина и Лермонтова, произведения Пушкина были включены в школьную программу при жизни поэта, а произведения Лермонтова всего через пять лет после его смерти. А в ныне действующих программах старшей школы самыми современными для обязательного изучения являются произведения, написанные почти полвека назад.

Можно долго спорить, изучать или не изучать в школе романы В. Пелевина и Л. Улицкой (см. полемику по этому вопросу: <http://www.ug.ru/archive/49571>; [http://www.ng.ru/education/2013-01-29/8\\_experiment.html](http://www.ng.ru/education/2013-01-29/8_experiment.html) и др.), но очевидно, что нужно читать и изучать лучшие произведения современных писателей, поэтов и драматургов, а не тексты пятидесятилетней давности, выдавая их за современную литературу.

*Проблема 4. Личностные результаты* освоения основной образовательной программы, обозначенные в ФГОС СПОО, не дифференцированы в предметных областях. Однако нравственное развитие личности выпускника школы традиционно связывают с литературным образованием. При этом указанные личностные результаты во многих позициях входят в противоречие с реалиями современного общественного сознания. Вряд ли можно только на школу возлагать такие грандиозные задачи и требовать от выпускника таких высоких личностных результатов, которые сформулированы во ФГОС СПОО: «российской гражданской идентичности, патриотизма, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину; гражданской позиции члена российского общества, осознанно принимающего традиционные

национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности; готовности к служению Отечеству, его защите» [8]. При этом в обществе культивируются идеалы получения образования, работы и создания семьи за границей. Уклонение от воинской повинности, от службы в армии не осуждается обществом (из-за боязни дедовщины и воинских операций в «горячих точках»). Может ли школа и литературное образование добиваться таких личностных результатов в одиночку, без поддержки общества и государства?

Кроме того, новейшие государственные документы в сфере образования активно проводят идею успешной социализации выпускника школы, который должен стать в обществе успешным гражданином. Однако такая установка входит в противоречие с нравственными идеями русской классической литературы, зовущей к «простоте, добру и правде» (Л. Н. Толстой). Как замечает культуролог И. Г. Яковенко, «молодой человек читает художественную литературу в контексте решения генеральной задачи вписывания себя в окружающий его мир: формирования норм, ценностей, личностных характеристик, эмоционального воспитания. Перед ним стоит задача формирования внутреннего мира, который позволит ему жить достойно и счастливо, быть удачливым и эффективным в окружающей его реальности. Эта сверхзадача не осознаётся, но именно она двигает серьёзного молодого человека к чтению. Сталкиваясь с классической русской литературой, наш молодой современник чувствует, что идейно-ценностный бэкграунд, который лежит под этим пластом художественной культуры, находится в неразрешимом конфликте с окружающим его миром. Дезадаптирует, предлагает цели, ценности, критерии оценки и способы действия, не приложимые к реальности. Поэтому он и ограничивает своё знакомство с русской классикой школьным курсом» [14].

Поэтому очевидно, что школа при отсутствии решительной государственной политики в этом направлении не сможет справиться с поставленными во ФГОС СПОО задачами по достижению личностных результатов. Кроме того, пока непонятно, как и по каким критериям будут измеряться эти результаты к окончанию школы.

*Проблема 5. Среди метапредметных результатов освоения основной образовательной программы особого внимания требуют такие, как «готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников» и «умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий...» [8].*

Как подчёркивает исследователь проблем детского чтения В. П. Чудинова, «у нас в стране произошла подмена понятий: понятие информационной грамотности отождествили с понятием компьютерной грамотности. Вместе с тем, в реализуемом в большинстве школ обучении информационной культуре не учитывается... умение работать с различными видами текстов на разных носителях информации. У нас до сих пор нет в школах учителей чтения и информационной культуры (не компьютерной грамотности, которая, безуслов-

но, совершенно необходима школьнику), в результате чего школьники недостаточно умеют работать с информацией, а также не могут грамотно оформлять свои информационные материалы» [12].

С развитием информационного общества «экранное» чтение всё больше заменяет традиционное общение с «бумажной» книгой, что качественно меняет формат чтения. Как пишет А. В. Федоров, эксперт Межправительственной программы ЮНЕСКО «Информация для всех» [2], «такого рода тенденция в ближайшее время (с расширением доступа к системе Интернет) будет только усиливаться. Уже сегодня многие люди предпочитают читать свежие газеты на мониторе, а не в традиционном бумажном виде. Есть и любители «скачивать» на свой домашний компьютер толстые тома художественной литературы из виртуальной библиотеки Мошкова взамен покупки их в книжном магазине... Аналогичные процессы проходят, причём ещё более активно, во многих зарубежных странах» [9].

Доказано, что при замене книжного чтения экранным в раннем школьном возрасте у детей меняется восприятие печатного текста и информации, оно становится более поверхностным и фрагментарным, «клиповым», что мешает подрастающему школьнику концентрировать внимание на многостраничном тексте – повестях и романах. Однако самым серьезным следствием «нечтения» классической литературы и бездумного принятия образцов Интернет-общения является усиливающаяся бедность речи школьников, её упрощение и огрубление, поскольку дети не осваивают язык художественных произведений, не делают его «своим».

При этом школьники, родившиеся в цифровом веке, позитивно принимают «экранную» культуру, электронную информацию, поэтому «сегодня значительно меняется отношение подростков к информации в целом, и в том числе к книге, их коммуникативные привычки и поведение. Резко возросла потребность школьников в получении ими разнообразной информации и литературы для учебы (как результат продолжающейся реформы образования)... Меняется не только отношение детей и подростков к информации в целом, но и к книге – характер чтения и многие его характеристики» [12]. Поэтому актуализируется проблема методики использования информационных источников и средств ИКТ в дидактических целях, в образовательном процессе. Для этого чрезвычайно важен учёт специфики использования электронных образовательных и информационных ресурсов в предметной области, то есть в литературном образовании, и положительного опыта, накопленного в этом направлении.

Использование Интернета в качестве информационно-образовательной среды выдвигает перед учителем-словесником задачи формирования критического мышления и методически грамотного использования содержания Интернет-ресурсов и информационных технологий именно в литературном образовании [1]. Современная методика преподавания литературы уже не может обойтись без овладения учителем приёмами поиска литературной информации в электронных и сетевых ресурсах, создания своей электронной библиотеки, значительно превышающей по объёму любую традиционную библиотеку.

ку. Учитель литературы должен знать возможности электронного текста и учебных презентаций, которые помогают грамотно вводить в них текстовую, графическую и мультимедийную информацию, с их помощью осуществлять словарную работу, составлять историко-культурные комментарии, использовать гипертекст для выявления интертекстуальной природы художественного текста, предъявлять результаты проектной деятельности [13].

*Проблема 6.* Перечень предметных результатов изучения литературы в старшей школе, указанных в ФГОС СПОО, также выдвигает перед учителем ряд приоритетных задач. Среди предметных результатов, которые должно обеспечить изучение образовательных областей «Филология» и «Иностранные языки», следует особо выделить такой тезис, как «сформированность устойчивого интереса к чтению как средству познания других культур, уважительного отношения к ним». Проблему отсутствия у школьников интереса к чтению действительно можно считать самой важной, потому что основа образования и культуры – именно чтение. Но в содержании формулировки, предложенной в ФГОС СПОО, чтение рассматривается только как средство «познания других культур, уважительного отношения к ним», а о познании русской культуры не говорится ни слова. При этом очевидно, что чтение русской литературы как одной из самых богатых и высоконравственных литератур мира не только погружает школьника в атмосферу русской культуры, но и обладает более широким спектром функций: и познавательных, и информационных, и нравственных. Реализация этого требования ФГОС СПОО, несомненно, будет затруднена по ряду причин, отраженных в исследованиях, изучающих современное состояние чтения.

По результатам исследований «Левада-Центра» и международных сравнительных исследований по программе PISA и др., «российские дети, особенно младших возрастов, читают даже чаще и больше своих зарубежных сверстников, более позитивно оценивают чтение как занятие. Но, во-первых, эта позитивная установка и частота чтения вовсе не гарантирует его качества (сложность задач, нестандартность решений, самостоятельная рефлексия – вот что не даётся российским детям, техника чтения тут ни при чём, они ею вполне владеют). А во-вторых, привычка и интерес к чтению, частота обращения к печатному слову резко сокращаются в России при переходе от начальной школы – к средней, а от средней школы – к профессиональной работе, и нет механизмов и институтов поддержания этого качества на высоком уровне, механизмов его постоянного повышения... К 9 классу интенсивность чтения снижается, у школьников формируется устойчивое отношение к чтению как принудительному и скучному занятию, которое никому не нужно» [11].

По данным тестирования, проведенного Русской ассоциацией чтения, подростки «не показали умений работать с объёмной, правдоподобной и противоречивой информацией, изложенной как в текстах сложной структуры, так и заданной вне основного текста, критически оценивать информацию, работать с понятиями, которые противоположны их ожиданиям... продемонстрировали неумение вычерпывать информацию из текстов разных типов, не

смогли выделить информацию из вопроса, привлечь информацию, находящуюся за пределами задания, использовать свой личный опыт, сведения из смежных областей...» [6].

К сожалению, во ФГОС СПОО нет никаких указаний на то, какого именно уровня смыслового чтения учащихся (то есть восприятия, понимания и интерпретации) следует добиваться словеснику, работая на уроке с художественным текстом. Вместе с тем, в выявлении качества литературного образования чрезвычайно важно определить уровень восприятия художественного текста: фабульный, сюжетно-композиционный, авторски-концептуальный, уровень непримитивной творческой интерпретации. В понятии «чтение», употреблённом во ФГОС СПОО, эти уровни вообще не учитываются.

Поэтому социальные меры поддержки чтения, формирование у детей культуры чтения не могут быть заботой только педагогов и работников культуры. В России необходима государственная поддержка в решении проблем детского и подросткового чтения и создание национальной политики в области чтения, образования и культуры с учётом международного опыта в этой области.

Вместе с тем, ни один из указанных во ФГОС СПОО предметных результатов не будет достигнут при отсутствии интереса к чтению и замене чтения классики «суррогатами»: пересказами краткого содержания, киноверсиями, комиксами, глянцевыми и развлекательными журналами. «Сформированность представлений об изобразительно-выразительных возможностях русского языка, понимание и осмысленное использование понятийного аппарата современного литературоведения в процессе чтения и интерпретации художественных произведений» [8] достигается только в случае выявления школьниками *функций* тех или иных художественных приёмов. Без осознания *роли* в литературных произведениях тропов, стилистических фигур, композиционных особенностей, образной системы невозможно развитие навыков литературного анализа и глубокое понимание прочитанных книг.

Слабое знание русской истории, историко-культурных реалий произведений, написанных сто и более лет назад, затрудняет их понимание при отсутствии исторических, биографических, культуроведческих, языковых комментариев, чему должно быть уделено важное место на уроке литературы и в домашней работе.

«Сформированность представлений о системе стилей языка художественной литературы, о системе стилей художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, об индивидуальном авторском стиле» [8] возможно лишь при систематическом сопоставительном анализе разных произведений. При слабом знании содержания литературных произведений, включённых в школьный курс, и неумении находить основания для сопоставления прочитанных книг школьники не смогут выполнить включённые в ЕГЭ по литературе задания С2 и С4, где необходимо выявить внутрипредметные связи.

«Владение навыками анализа художественных произведений с учётом их жанрово-родовой специфики, комплексного филологического анализа ху-

дожественного текста; осознание художественной картины жизни, созданной в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания» [8] не будет достигнуто, если учитель будет только натаскивать своих учеников на выполнение заданий ЕГЭ, потому что цель литературного образования не сдача ЕГЭ, который является лишь установленной формой итогового контроля, а умение разбираться в прочитанном, понимать глубинные смыслы литературных произведений и аргументированно высказываться о них в самостоятельных устных и письменных интерпретациях.

*Проблема 7.* В январе 2013 года был утвержден правительственный документ, ознаменовавший акт государственной поддержки в решении проблем чтения в нашей стране, – «О перечне “100 книг” по истории, культуре и литературе народов Российской Федерации» (приказ № НТ-41/08 от 16.01.2013 г.) [3]. Но недостаточная продуманность этого документа вряд ли поможет решить проблему негативного отношения к чтению.

В перечне мало произведений русской литературы XIX века: здесь указаны только «Обыкновенная история» И. А. Гончарова, «Князь Серебряный» А. К. Толстого, «Хаджи-Мурат / Казаки / Анна Каренина» Л. Н. Толстого (по выбору). Книги Пушкина, Гоголя, Чехова (вероятно потому, что некоторые произведения этих авторов изучаются на уроках по основному курсу) в перечне отсутствуют. При этом для чтения рекомендуется 10 произведений фольклорного эпоса разных народов, которые трудны для русских школьников без комментирования этнической специфики этих книг. Некоторые из этих произведений не являются фольклорным эпосом народов России («Манас» – киргизский эпос, «Давид Сасунский» – армянский эпос, «Кёр-оглу» – азербайджанский и среднеазиатский эпос, т. е. это эпос ранее входивших в состав СССР союзных республик).

Перечень составлен по алфавиту (а не по тематическому или возрастному принципу, что было бы гораздо удобнее для учителя и ученика). Поэтому в одном смысловом ряду оказались «Крокодил Гена и его друзья» и «Дядя Фёдор, пёс и кот» Э. Успенского, которые могут быть прочитаны в дошкольном возрасте (или вслух родителями), и «От Руси к России» Л. Гумилёва и «Люди, годы, жизнь» И. Эренбурга, чрезвычайно сложные даже для выпускников средней школы.

В перечне (при наличии нескольких книг по истории) совсем не оказалось популярных для детского чтения книг по физике, географии, биологии, книг о природе и животных (например «Рассказы о вещах» М. Ильина, «Лесная газета» В. Бианки, «Мои звери» В. Дурова и др.). Отсутствуют и произведения зарубежной литературы, составляющие золотой фонд детского чтения: «Приключения Тома Сойера» М. Твена, «Путешествия Гулливера» Дж. Свифта, «Барон Мюнхгаузен» Э. Распе, «Робинзон Крузо» Д. Дефо и др. Вместо них мы находим в перечне книги, которые никогда не были русской классикой (Боханов А. «Император Александр III», Горянин А. «Россия. История успеха (в 2 книгах)», Деникин А. «Очерки русской смуты» и др.).

В перечень книг для самостоятельного чтения включены произведения, входящие в большинство программ по литературе («Тёмные аллеи» И. А. Бунина, «Алые паруса» А. С. Грина, «Гранатовый браслет» А. И. Куприна, «Очарованный странник» Н. С. Лескова, стихотворения Н. М. Рубцова, рассказы В. М. Шукшина и др.), но почти не представлена современная литература, поднимающая актуальные проблемы сегодняшнего дня. Большинство книг второй половины XX века, указанных в перечне, написаны 30 и более лет тому назад, из современных авторов названа только Л. С. Петрушевская.

При составлении перечня «100 книг» не учтён опыт создания «Заветного списка», т. е. библиографического указателя книг, оказавших наибольшее влияние на деятелей русской культуры второй половины XX столетия, который конструировался на материале опроса, проведённого в 1991–1994 гг. [4] (см. исследования М. Н. Пряхина, Т. Г. Браже и др.).

Таким образом, актуальными проблемами внедрения ФГОС СПОО в школьное литературное образование являются следующие:

- отсутствие механизмов и методик преподавания русского языка и литературы в старшей школе как единого учебного предмета;

- определение специфических условий и эффективных путей позитивного влияния литературы на развитие моральных и нравственных качеств личности школьников;

- создание обоснованных рекомендаций по содержанию литературного образования в старшей школе с включением в школьный курс литературных произведений последнего двадцатилетия и разработка методик их изучения;

- отсутствие механизмов и критериев измерения *личностных результатов* ФГОС СПОО у выпускников средней школы и противоречие между высокой планкой нравственных и моральных качеств личности, заданных во ФГОС СПОО, и негативным или индифферентным отношением к ним в общественном сознании;

- сложность реализации *метапредметных результатов*, связанных с развитием умений работать с информационными источниками и средствами ИКТ, и учёт специфики литературного образования при использовании электронных и Интернет-ресурсов в дидактических целях;

- неумение выпускников средней школы для достижения *предметных результатов* литературного образования пользоваться стратегиями чтения, которое должно стать не только техническим общеучебным умением, средством «познания других культур» или возможностью читать учебную литературу при получении профессии, но и способом постижения глубинных смыслов, заложенных в художественной литературе и влияющих на личность при позитивных авторско-читательских контактах;

- необходимость содержательной доработки «Перечня “100 книг” по истории, культуре и литературе народов Российской Федерации, рекомендуемых школьникам к самостоятельному прочтению» и создания методик его успешной реализации в учреждениях образования.

## Литература

1. *Беляева Н. В.* Содержание и структура школьного курса литературы в контексте современной информационно-образовательной среды // Литература в школе. – 2013. – №3.
2. Отчёт о деятельности Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в 2012 году [Электронный ресурс] // URL: <http://unesco.ru/ru/?module=news&action=view&id=282>
3. Перечень «100 книг» по истории, культуре и литературе народов Российской Федерации, рекомендуемых школьникам к самостоятельному прочтению [Электронный ресурс] // URL: <http://knig100.spbu.ru/news/9/>
4. *Пряхин М. Н.* О подведении итогов чтения [Электронный ресурс] // URL: <http://www.zavetspisok.ru/opodvedenii.htm>, <http://www.zavetspisok.ru/index.htm>, <http://www.zavetspisok.ru/brage.htm>
5. *Ребель Г. М.* «Куда ж нам плыть?..» // Литература: Первое сентября. – 2012. – №8.
6. *Сметанникова Н. Н.* Чтение в школе и обществе: взаимосвязи и партнерские отношения // Школьная библиотека. – 2005. – №4.
7. Стандарт среднего (полного) общего образования по литературе // Вестник образования России. – 2004. – №14.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (*утверждён приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413*) [Электронный ресурс] // URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=225>
9. *Федоров А. В.* Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.podelise.ru/docs/32568/index-7371.html>
10. *Чертов В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе. – М., 1994.
11. Чтение в России-2008: тенденции и проблемы [Электронный ресурс] // URL: <http://www.levada.ru/books/chtenie-v-rossii-2008-tendentsii-i-problemy>
12. *Чудинова В. П., Голубева Е. И., Сметанникова Н. Н.* Недетские проблемы детского чтения: Детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии. [Электронный ресурс] // URL: <http://podelise.ru/docs/17361/index-14699.html?page=23>
13. *Ээльмаа Ю. В., Федоров С. В.* Информационные технологии на уроках литературы. – М., 2012.
14. *Яковенко И. Г.* Что делать? // Новая газета, №29 от 16 марта 2012 г. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.novayagazeta.ru/arts/51633.html>

**«Кто виноват?» и «что делать?» как актуальные вопросы  
современного литературного образования  
(в порядке полемики со статьёй В. Собкина)**

Начало 2012 года для профессионального сообщества учителей-словесников было ознаменовано появлением статьи известного социолога образования В. Собкина «Литература в школе: учителя игнорируют ключевое требование» [6], автор которой на основе анализа достаточно большого массива данных констатировал, что «ситуация с литературным развитием учащихся в настоящий момент является критической» [6, с. 75]. Фактически случилось то, о чём несколько лет назад было сказано в Преамбуле к «Национальной программе поддержки и развития чтения»: «Возрастающий дефицит знаний и конструктивных идей в российском обществе (на фоне других существующих острых общесистемных проблем) во многом обусловлен снижением интереса к чтению у населения. Современная ситуация в этом отношении характеризуется как системный кризис читательской культуры, когда страна подошла к *критическому пределу пренебрежения чтением*» [4, с. 1].

Кризис «школьного чтения» проявился в первую очередь в том, что лишь треть учеников-семиклассников и половина выпускников может выполнить тест на соответствие: автор – художественное произведение (в список были включены тексты, изученные в предшествующем учебном году), иными словами, «тест на осведомлённость» современные ученики пройти не могут.

Однако дело социологов – констатировать этот печальный факт, дело методистов – разобраться, почему это произошло. Ни в коей мере не претендуя на то, что в небольшой статье можно дать исчерпывающий ответ, обозначим своё видение проблемы.

Обратим внимание, что в число исследуемых были включены не только выпускники основной и полной школы, но и семиклассники. Последнее для нас особенно важно, потому что чтение семиклассника очень показательно: по существу по тому, как и что он читает, можно сказать, каким читателем он будет и будет ли вообще. Дело в том, что пик формирования ученика как читателя падает на 5–6 классы, когда осуществляется переход от «обучения чтению» к «чтению для обучения», когда для поддержания «читательской активности» младшего подростка необходимо, чтобы он занимался чтением не менее 11 часов в неделю, чтобы чтение «программных» произведений не проходило исключительно по разряду «делового» и было поддержано чтением «свободным», чтобы читать ребёнку было интересно.

Оставив за скобками общие места о нечитающих семьях, о «тлетворном» влиянии Интернета и проч., остановимся лишь на том, *как* пытается решить эту проблему литературное образование и действительно ли «словесники – самые слабые предметники»? Так В. Собкин назвал один из фрагментов

своей статьи. Искренне считая, что за литературное развитие ученика отвечает не только учитель, за отправную точку наших рассуждений примем тот факт, что: «...в учебнике в той или иной мере запрограммированы и методы обучения... В этом смысле учебник представляет собой сценарий (прообраз, проект) предстоящей деятельности обучения» (Н. Скаткин)... [5, с. 18] и «...каков учебник, таково и обучение... В массе своей учитель учит так, как ему подсказывает учебник» (И. Лернер) [2, с. 47–48]. Таким образом, состав художественных текстов, включённых в учебник (хотя это, безусловно, проходит по ведомству программы), и заданная учебником методика работы с ними, которую реализует на уроках учитель, во многом определяют, успешным или неуспешным будет литературное развитие школьника.

Начнём с состава художественных текстов и для чистоты эксперимента возьмём учебник, не переделанный, а написанный под новый ФГОС. Сразу подчеркнём: мы искренне считаем, что «переделать» старые учебники под новый стандарт нельзя, потому что изменилась парадигма образования. Можно написать новый учебник, который будет создан не *от предмета*, а *от ученика*, как этого и требует концепция новых ФГОСов. Но как это ни парадоксально, на словах провозглашая одно, составители «Фундаментального ядра» по предмету «литература» прямо указали: «Структура и объём школьного курса предусматривают получение сведений по теории и истории литературы» [7, с. 19].

Стоит ли удивляться, что авторы новой «линейки» учебников выстроили свою программу как исторический курс русской словесности, прямо указав: «*Предметом изучения в рамках целостного курса... должна быть национальная словесность в её историческом развитии... Центральная задача курса – формирование у школьников историзма как важнейшего качества мышления и одной из фундаментальных основ мировоззрения. Для этого необходимо, чтобы линейно-хронологический подход в программе явно и отчётливо доминировал и был очевиден для ученика. В основе курса – последовательное освоение главных этапов исторического становления русской словесности: устного народного творчества, древнерусской литературы, классической русской литературы XVIII–XX веков*» [1, с. 4–7]. Возьмём наугад любой раздел программы 5-го класса, например «По следам обрядовой поэзии: народное восприятие природы и творчество русских писателей», и последовательно выпишем из него все произведения, предназначенные для чтения и изучения:

*А. В. Кольцов. «Песня пахаря», «Косарь», «Урожай».*

*К. Н. Батюшков. «Есть наслаждение в дикости лесов...».*

*А. С. Пушкин. «Зимнее утро».*

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

*Н. В. Гоголь. «Чуден Днепр при тихой погоде...».*

*Ф. И. Тютчев. «Как весел грохот летних бурь...», «Конь морской».*

*А. А. Фет. «Чудная картина...», «Зреет рожь над жаркой нивой...», «Учись у них: у дуба, у березы...».*

*С. А. Есенин. «Пороша», «Нивы сжаты, рощи голы...».*

*Н. М. Рубцов. «Воробей», «Доволен я буквально всем...».*

Оставив на совести авторов включение перечисленных текстов в раздел «По следам *обрядовой* поэзии...» (филологически спорных мест не только в программе, но и в учебнике предостаточно), а просто окинем взглядом список текстов и ещё раз убедимся: освоить их анализ / интерпретацию можно только на уровне репродукции. Потому что вопросы к текстам не предлагают размышления над ними: «1. В чём состоит особенность этого стихотворения? 2. Чему учит поэта встреча с природой? 3. Выпишите в тетрадь слова *студёный, чело*. Какие синонимы этих слов мы обычно употребляем в своей речи? Почему М. Ю. Лермонтов их не использовал, а заменил реже употребляемыми словами?» (такие вопросы предложены к стихотворению «Когда волнуется желтеющая нива...») [3, с. 80]. Ответить на первый из них ученик может, просмотрев достаточно обширный (более полутора страниц) интерпретационный текст и найдя в нём абзац с ключевыми словами: «Есть у этого произведения очень яркая особенность. Оно представляет собой одно огромное, развёрнутое предложение» [3, с. 79]. Выполняя третье задание, ученик заполнит тетрадь бессмысленными записями, а на второй ответит самыми общими словами. Неужели он будет после этого помнить автора, которого чему-то «учит встреча с природой» и его произведения? И такие примеры можно множить и множить...

Но коль мы начали с цифр, давайте считать дальше. В 5-ом классе по названной программе ученик должен изучить тексты, принадлежащие перу почти 40 авторов (и у каждого далеко не по одному тексту), а также почти два десятка фольклорных произведений. Получается самая настоящая *информ-пробегка* (Г. И. Беленький) по далёким от ученика не только по времени, но и по духу текстам. Стоит ли удивляться, что тест на осведомлённость школьниками будет не выполнен?

При такой *информпробегке* результат («Нынешние школьники фиксируют лишь поверхностный уровень произведения, его сюжетно-событийную основу. Стилиевой, смыслообразующий уровень текста им недоступен» [6, с. 73]) не просто предсказуем – запрограммирован. И в этом виноваты учителя? Или дети? Последним, к слову сказать, разрешены для внеклассного чтения «Прогулки без присмотра» (так называется раздел в программе). Правда, гулять придётся по «золотой полке» (знают ли авторы, что она ушла из детского чтения?), где самая современная книга принадлежит перу Анатолия Алексина. Результат? Опять же предсказуем...

Уважаемый учёный «несколько» поторопился, обвинив во всём учителей, честно делающих своё дело, т. е. реализующих стандарты и работающих по грифованным учебникам. Виноваты далеко не они. Но не дело – искать виноватого. Гораздо продуктивнее ответить на вопрос: *что делать?* Думается, начать надо с того, чтобы признать системную ошибку, реализованную в новом ФГОСе: не может «Фундаментальное ядро» содержания образования не включать тексты для обязательного изучения, причём тексты, составляющие *национальный канон*. Это во-первых. Во-вторых, необходимо точно следовать концепции стандартов, выстраивая обучение от ученика, а не от предмета, тогда нам волей-неволей придётся изучать круг читательских интересов

школьников, думать, как включить в программу современную литературу и как связать её с классической. В-третьих, сократить список текстов, которые должен изучить ученик в течение учебного года (допустим, определить их предельно допустимое количество в каждом классе), тогда останется время и на творческие упражнения, и на приобщение к чтению, и на многое другое.

В общем, думается, с академиком В. Собкиным следует согласиться в одном, но главном: необходимо «кардинально менять образовательную политику в отношении гуманитарного образования» [6, с. 75], в первую очередь литературного. Менять её, безусловно, должно государство, но определять стратегию развития литературного образования может и должно консолидированное профессиональное сообщество учёных-методистов на основе новых разработок в области «методической» теории чтения, выстроенной с учётом характеристики современного детства, определения новых критериев – а возможно, и этапов – литературного развития школьника, растущего в условиях информационного (а не постиндустриального!) общества.

#### Литература

1. Гулин А. В., Романова А. Н. Программа по литературе. 5–9 классы. – М., 2010.
2. Лернер И. Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике // Проблема школьного учебника: XX век: Итоги / Под ред. Д. Д. Зуева. – М., 2004.
3. Литература. 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. – Ч. 1 / Авт.-сост. А. В. Гулин, А. Н. Романова. – М., 2010.
4. Национальная программа поддержки и развития чтения. – М., 2006. URL: [http://mcbs.ru/files/File/nats\\_programma\\_podderzhki\\_chteniya.pdf](http://mcbs.ru/files/File/nats_programma_podderzhki_chteniya.pdf).
5. Скаткин Н. М. Проблема учебника в современной дидактике // Справочные материалы для создания учебных книг / Сост. В. Г. Бейлинсон. – М., 1991.
6. Собкин В. Литература в школе: учителя игнорируют ключевое требование // Директор школы. – 2012. – №1 URL: [http://obrbratsk.ru/upload/video01/direktor\\_shkoly\\_2012\\_01.pdf](http://obrbratsk.ru/upload/video01/direktor_shkoly_2012_01.pdf).
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М., 2011.

## **Технология диалога культур в формировании общероссийской идентичности учащихся на уроках литературы**

Вопросы взаимодействия образования и культуры в настоящее время активно исследуются учёными на разных уровнях. Ими предложены разнообразные концепции и модели образовательного процесса: «культуроориентированные» (Н. В. Бордовская, Ю. С. Давыдов, А. А. Реан, Л. Л. Супрунова, Е. Е. Сапогова и др.), «культуросообразные», «поликультурные» (Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, В. В. Горшкова и др.), «культурологические» (М. С. Каган, Л. М. Мосолова и др.), «школы диалога культур» (В. С. Библер, С. М. Курганов и др.), «культуротворческая модель» (А. П. Валицкая), проблемы культурно-антропологической ориентации образовательного процесса. Содержанием современного литературного образования является освоение культурных ценностей разных народов, в том числе разных этносов, что является условием межличностного и социокультурного взаимодействия, паритетного диалога и сотрудничества людей различных культур в нашей многонациональной стране и способствует сохранению культурной идентичности субъектов образовательного процесса. Культурологические исследования последнего десятилетия обнаруживают так называемый «этнический ренессанс современности». Литературное развитие в современных образовательных учреждениях не может осуществляться без сопряжения культурных ценностей субъектов межэтнического диалога, в котором личность обретает этнокультурный и социальный статус, определяет отношение к национальным традициям, нравственным ценностям этнического и всечеловеческого характера.

В межличностном диалоге важна этнокультурная ментальность участников диалога, каждый из которых обладает собственными критериями мироотношения, обусловленными той или иной культурной самоидентификацией.

Общенаучный термин «идентичность» многозначен. В современной литературе это понятие употребляется, в основном, в трёх аспектах: личностном, социальном и культурном.

Личностная идентичность (самоидентичность) – это качественно усвоенный и личностно принимаемый «образ себя» во всем богатстве отношений личности к окружающему миру; это чувство адекватности и стабильного владения собственным «Я», которое обеспечивает способность понимать ситуацию и уверенно действовать в ней, способность к полноценному решению задач, возникающих перед человеком на всех этапах его развития.

Социальная идентичность – это признание личностью своей принадлежности к той или иной социальной группе с её ценностями, идеалами, целями, способами действия. Социальную идентичность принято рассматривать как прижизненно формируемую в ходе взаимодействия и активного построения социальной реальности систему социальных конструктов субъекта, которая оказывает влияние на его ценностно-смысловую сферу и поведение.

Культурная идентичность – сознание своей принадлежности культуре этноса, народа, нации, страны: языку, обычаям, верованиям, этосу, способам мышления и поступания, творчества и общения, выработанные культурой, составляют духовный мир личности, сознающей себя в культуре. Таким образом, личностная идентичность, «Я-сознание», обеспечивается пониманием своей принадлежности определённой социальной группе, которая, в свою очередь, органично вписана в культуру, идентифицирована в ней.

В исследованиях профессора Л. А. Энеевой о становлении этнокультурной и общероссийской идентичности субъектов образовательного процесса в учреждениях Северного Кавказа [7] понятие «идентичность» означает осознание личностью своей принадлежности к культуре и социуму, к традиционным нравственным ценностям своего этноса, обладающим актуальностью в поликультурном пространстве России. В этом смысле культурная идентификация – это содержание и цель образовательного процесса, а самоидентификация – его результат, то есть способность и потребность быть человеком своей культуры, толерантным по отношению к инокультурному опыту, осознающим свою принадлежность поликультурному пространству России.

Мы разделяем данную позицию и выстраиваем литературное образование учащихся в средней школе с осознанием того, что Россия многонациональная, поликультурная страна, в которой сегодня стремительно и специфически остро проявляются глобальные процессы вхождения в мировое сообщество. Соответственно, в литературном образовании необходимы такие гуманитарные технологии, которые обеспечат профилактику межкультурных противоречий и будут способствовать формированию личности ученика, способного адекватно ориентироваться в современной социокультурной среде.

В новом стандарте образования особо акцентированы проблемы духовно-нравственного воспитания. Обращение к «произведениям литературы и искусства, лучших образцов отечественной и мировой культуры» является основой для формирования базовых национальных ценностей [6]. Это возвращает предмету «Литература» его ведущую роль в воспитании, образовании и развитии будущего гражданина России: «формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма» определено одной из главных целей изучения предмета литература [6].

Обратим внимание на сочетание в новом образовательном стандарте в ценностно-ориентационной сфере предметных результатов изучения школьного курса литературы: «приобщение к духовно-нравственным ценностям русской литературы и культуры, сопоставление их с духовно-нравственными ценностями других народов» [6]. Таким образом, требования к современному образованию заостряют проблему поликультурного воспитания ученика, где формирование национальной самоидентификации происходит в условиях последовательного изучения и сопоставления достижений иных культур. Это, в свою очередь, указывает на необходимость переосмысления наиболее распространённой в школьных программах практики изолированного подхода к изучению разнонациональных литератур. Изучение родной литературы нуж-

дается в сопряжении с многонациональными литературами России, мировой литературой, охватывающей всю совокупность литератур мира, и имеющей основным содержанием литературный процесс в масштабе всемирной истории [6].

В значительных объёмах многонациональная литература России представлена в современных программах по литературе под ред. В. Г. Маранцмана, А. Г. Кутузова, К. М. Нартова, А. И. Княжицкого, В. Ф. Чертова и др. Основательные методические издания С. В. Тураева, М. Б. Ладыгина, Н. П. Михальской, В. Г. Маранцмана, Д. Л. Чавчанидзе, А. С. Чиркова, В. М. Пушкирской, Ф. И. Прокаева, И. В. Долганова, Б. В. Кучинского, Г. Н. Бояджиева, К. М. Нартова, В. С. Вахрушева, И. О. Шайтанова позволяют учителю изучать отечественную литературу в сопряжении с другими национальными литературами.

Вслед за учёными-методистами К. М. Нартовым и Н. В. Лекомцевой [5] определим качественные этапы сближения отечественной, национальной и мировых литератур в рамках изучения мирового литературного процесса в школе:

1) параллельное изучение произведений отечественной и национальных литератур, при котором литературные параллели возникают естественно, по ассоциации;

2) осмысление взаимосвязи национальных литератур на основе и на уровне теории литературы, когда осознаётся общность литературного метода или жанра;

3) знакомство с отдельными произведениями общероссийской литературы в связи с изучением отечественной литературы.

Сравнительный метод, применительно к объектам разных национальных литератур, пользуется принципами соотнесения, взаимного дополнения и установления связей. Единством развития человеческой культуры объясняются неизменно присутствующие типологические схождения. Взаимосвязи и соответствия в литературных процессах различных национальных культур могут быть следствием контактных связей, генетического сродства, литературной трансплантации. Таким образом, выявление и анализ литературных взаимодействий позволяет осознать внутреннее единство и национальное своеобразие родной и общероссийской литературы.

Сегодня необходимо создание системы изучения словесности в школе, основанной на взаимосвязанном изучении русской и национальных литератур. Рассмотрим краткую характеристику начального её этапа – изучение сказок, мифов и героического эпоса в 5–6 классах как первоосновы для дальнейшего взаимосвязанного изучения литератур. В качестве основной избрана идея диалога культур, реализующаяся в выявлении общих типологических черт и национальных отличий в изучении произведений фольклора.

Фольклор обладает уникальной способностью формировать художественно-образное мышление носителя данной культуры, отражает специфику и эволюцию мироощущения данного народа. Постигание национальной культуры – важнейший стимул развития гуманистической культуры, средство

мощного влияния на духовный облик формирующейся личности. Необходимым является включение в уже подготовленный, научно проработанный курс для учащихся средних классов общеобразовательной школы материалов по изучению фольклора разных регионов нашего многонационального государства, что помогает осознать культуру собственного региона как важнейшую часть их духовного мира и неотъемлемую составную часть общерусской народной культуры.

Базой для сравнительно-сопоставительного анализа произведений устного народного творчества разных народов становится время и условия его формирования, а именно начальная (архаическая) стадия в развитии мировой литературы, запечатлевшая общее «мифопоэтическое художественное сознание» [1].

В средней школе принцип диалога реализуется на материале устного народного творчества. Фольклорные произведения (пословицы и загадки), сказки, по сути, начинают литературное образование учащихся. Материал русского фольклора присутствует на уроках литературы в 5–6 классах практически на протяжении всего учебного года, что позволяет учителю целенаправленно и системно проводить работу по формированию жанровой культуры учащихся [3; 4].

Первым этапом разработки и реализации педагогической технологии является включение учащихся в активную творческую деятельность по литературе. Ключом понимания и построения любой педагогической технологии является последовательная ориентация на чётко определенные виды деятельности.

На втором этапе педагогической технологии проводится диагностика литературно-творческих способностей учащихся. Мы учитываем, что первые два элемента технологии взаимосвязаны, поскольку они определяют предпочтительные средства обучения литературе и влияют на формы, методы, виды учебного взаимодействия.

На третьем этапе педагогической технологии мы выявляем уровни читательского восприятия учащимися литературного произведения: эмоциональную отзывчивость, деятельность воображения, уровни осмысления художественного произведения, понимание учащимися роли детали в художественном произведении и композиции.

Четвёртым этапом технологической цепочки является выявление особенностей читательского воображения и способов его актуализации. Было определено, что ассоциирование, метафоризация, художественная интуиция, творческие аналогии являются теми способами, которые содержат в себе творческие приёмы, упражнения и задания, актуализирующие читательское воображение.

Необходимым элементом технологической цепочки является этап коррекции и уточнения читательских образов художественному замыслу и авторской концепции.

В процессе разработки и реализации педагогической технологии, в том числе и на этапе коррекции, важным моментом выступает учет личностных

особенностей восприятия литературного произведения учащимися. Важнейшей чертой педагогической технологии является её системный характер.

Последним этапом технологического процесса является его результативность.

Таким образом, технология диалога культур – это персональный путь реализации творческого потенциала каждого ученика. Её основная цель – развить у учащихся такие личностные свойства и качества восприятия и понимания художественного текста, которые будут способствовать личностному росту и духовному его совершенствованию.

Сравнение является ведущим методом в процессе изучения фольклорного материала: мы обнаруживаем множество сходных мотивов и тем в мифах древних адыгов, нартском эпосе, в героическом эпосе славян и других народов. Некоторые боги, носящие разные имена, оказываются удивительно похожими друг на друга. Это свидетельствует о том, что все народы прошли своеобразную общую школу мифологического объяснения мира. Древнегреческий, армянский, адыгский, монгольский, грузинский эпос рассказывает о сложных взаимоотношениях богов-небожителей с людьми.

Идея диалога в процессе изучения героического эпоса сохраняется в сопоставлении героев русской былины («Илья Муромец и Соловей-разбойник») с героями древних греков и славян, героями кавказского грузинского героического эпоса «Витязь в тигровой шкуре» Шота Руставели.

Поиск общих черт и национальных отличий в изображении жизни героев и их подвигов в героическом эпосе разных этносов и народов позволяет сопоставить русскую былинку, которая является типичным образцом фольклорного героического эпоса, с такими образцами данного жанра других народов, где прославляется ратный и трудовой подвиг героев, представления народа о нравственных ценностях. Герои эпоса – это богатыри, рыцари, баторы, которые воплощают вековые мечты всех народов о непобедимом защитнике Родины, в главном герое соединены доблесть и мужество, благородство и великодушие. Учащиеся понимают, что деяния эпических героев сходны с деяниями мифологического Прометея, добывающего огонь для людей.

Рассматривая героический эпос как общее достояние многих поколений и многих народностей, мы акцентируем внимание на его воспитательном значении: эпос поясняет человеку его нравственное чувство, заставляет осознать свою силу, своё право, свою свободу, пробуждает мужество и любовь к отечеству, подавая примеры подлинного патриотизма и героизма.

Литературное развитие как процесс достижения определенных целей в развитии и становлении ученика как читателя предполагает и способы организации этого процесса. В зависимости от того, какие способы используются для достижения желаемой цели, можно говорить о выборе той или иной педагогической технологии и выборе альтернативных программ обучения.

Технология диалога и сравнительного сопоставления разнонациональных литературных явлений и единства духовного развития человечества является основной задачей литературного образования. В процессе изучения разнонациональных литератур учащиеся увидят, как лучшее в отечествен-

ной литературе, сопрягаясь с блистательными достижениями в мировой классике, остаётся неиссякаемым источником нравственного и эстетического воспитания.

#### Литература

1. *Аверинцев С. С. и др.* Категории поэтики в смене литературных эпох. – М., 1994.
2. *Данилюк А. Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. – М., 2009.
3. *Коновалова Л. И.* Развитие воображения читателя-школьника. – СПб., 1997.
4. *Коновалова Л. И.* Развитие читательского воображения в процессе изучения литературного произведения. – СПб., 1992.
5. *Нартов К. М., Лекомцева Н. В.* Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе. – 2-е изд. – М., 2004.
6. Примерные программы основного общего образования. Литература. – М., 2010.
7. *Энеева Л. А.* Становление этнокультурной и общероссийской идентичности субъектов образовательного процесса в учреждениях Северного Кавказа. – СПб., 2010.

В. А. Доманский  
(г. Санкт-Петербург)

### **Гёте и русская литература: межкультурный диалог на уроках словесности**

Гёте является одним из величайших поэтов всех времён и народов, властителем дум и чувств многих поколений, но современный выпускник школы знает о нём до обидного мало, а главное – не способен соотнести его творчество с движением литературного процесса, межкультурным диалогом, который перманентно ведёт русская культура с европейской. Это справедливо, в сущности, и по отношению к другим крупным зарубежным писателям. Имеется много причин, которые объясняют это явление, но очевидна главная: наследие любого крупного зарубежного писателя нельзя изучать только точечно, на одном или нескольких уроках. К нему необходимо постоянно возвращаться, организуя межкультурный диалог и наблюдая за тем, как меняется рецепция данного писателя критиками, русскими писателями, общественными деятелями и читателями разных эпох. Это позволит проследить эволюцию российского общества в целом и конкретных российских писателей в частности.

Убедительным примером того, что сегодняшние молодые люди не способны воспринять главное произведение Гёте в современном социокультурном контексте говорит их восприятие известного фильма А. Сокурова «Фауст». Я лично наблюдал, как многие молодые люди покидали кинозал в процессе демонстрации сокуровского фильма. Он им был совершенно непонятен и неинтересен.

Конечно, в рамках школьной программы достаточно трудно полно познакомиться с творчеством великого немецкого поэта, но даже знакомство с двумя его шедеврами – романом «Страдание юного Вертера» и трагедией «Фауст» и постоянное к ним возвращение плодотворно сказывается на литературном развитии учащихся, значительно расширяет их панорамное виденье динамики литературного процесса.

Одна из первых встреч учащихся с Гёте может состояться во время изучения повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза». В основу её положен сюжет, широко распространённый в литературе сентиментализма, созревший под несомненным влиянием Гёте. Здесь мы имеем дело с так называемым явлением, которое получило в культуре название «*вертеризм*», обозначающее особое мироощущение, связанное с трагическим пониманием любви человека, доведённого до самоубийства. Но не менее важно на примере изучения повести Карамзина раскрыть учащимся сущность эстетики сентиментализма, особенности его «чувствительной» поэтики, сформировавшейся под воздействием произведений европейского сентиментализма, в том числе и романа Гёте. Здесь можно использовать стилистические упражнения – наблюдение над поэтикой сентиментализма и создание учащимися на основе образцов собственных текстов.

При изучении романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» мы также можем обратиться к гётевскому «Вертеру», а точнее к «*вертеровскому мотиву*», то есть активному использованию Пушкиным сюжетных ходов и способов создания образов-персонажей, а также «мира вещей». Так, в «Евгении Онегине» есть драматическая ситуация, сходная с сюжетом романа Гёте «Страдания молодого Вертера» («*Die Leiden des jungen Werther*», 1774), – это любовь героя к замужней женщине.

Образ Ленского также во многом восходит к образу чувствительного и страдающего Вертера. В предсмертных стихах Ленского есть строка:

Блеснёт завтра луч денницы  
И заиграет яркий день;  
А я, быть может, я гробницы  
Сойду в таинственную сень, –

в которой прослеживается вертеровский мотив. Можно сравнить аналогичный элегический мотив в «Письме Вертера к Шарлотте» А. Ф. Мерзлякова:

Когда проснёшься ты, увидишь солнца свет,  
Узнаешь, что его в сем мире больше нет.

Или в послании «Вертер к Шарлотте» (1819) В. И. Туманского:

Когда луна дрожащими лучами  
Мой памятник простой озолотит,  
Приди мечтать о мне и горести слезами  
Ту урну окропи, где друга прах сокрыт.

Имеются основания говорить о вертерианском периоде в русской литературе начала XIX века. Вертер предстаёт как поведенческая модель целого поколения русской дворянской молодёжи. Биография М. В. Сушкова (1775–1792), автора повести «Российский Вертер» [7], является примером проявления русского бытового вертерианства [4]. Сохранилось три предсмертных письма Сушкова. Одно из них – к дяде юного автора М. В. Храповицкому – напоминает некоторые отрывки из его «Российского Вертера». В нём даже есть упоминание о герое Гёте, который, по словам автора письма, подтолкнул его к самоубийству: «Ныне, оставшись один в Москве, я имел время довольно обдумать все сии обстоятельства, окружающая меня пустота, уединение, в котором ничто меня не рассеивало, – это подкрепило меня в намерении умереть, которое несколько времени уже приходило мне в голову. Может быть, и Вертер помог мне отчасти» [11].

Письма М. В. Сушкова стали фактом литературного быта, списки его прощального письма к М. В. Храповицкому ходили по рукам. Среди читателей были Екатерина II и Н. М. Карамзин.

По мере того, как менялось русское общество и общественные идеалы, менялось и отношение к Гёте и его роману. В период борьбы с романтизмом в 1840-е годы начинается этап преодоления «вертеризма», пародирование вертеровских мотивов (Н. В. Гоголь «Мёртвые души», А. И. Герцен «Кто виноват?», И. А. Гончаров «Обыкновенная история»). В это время было востребовано другое произведение Гёте – его трагедия «Фауст», которая являлась почти всю первую половину XIX века для русского общества символом свободы человеческого духа, а само творчество немецкого поэта воспринималось как утверждение идеи центрального положения человеческой личности в мироздании. По сути, Гёте в художественной форме воплотил и развил идеи Гердера, Гегеля и Вильгельма Гумбольта о цивилизационном и гуманитарном прогрессе и жизни как неустанной деятельности. Г. В. Якушева в предисловии к книге «Гёте в русской культуре XX века» очень точно вычленила суть гётевского отношения к миру: «И человек, и природа, и космос его интересуют прежде всего не как объекты физического пространства, но как объекты постижения законов сущего, которое явилось для Гёте всепринимаящим и всерастворяющим единством в неустанном движении к высшему» [10, с. 6].

В 1830-е – начале 1840-х годов Гёте был для русских образованных людей безоговорочным кумиром, верховным богом на поэтическом Олимпе, в середине 1840-х годов отношение к нему постепенно меняется. И ярче всего это проявляется в критике позднего В. Г. Белинского, в которой «нейтрализация сферы искусства, характерная для эпохи шеллингианского и гегельянско-

го идеализма, уступает место взгляду на литературу как на орудие борьбы за общественные идеалы» [6, с. 245]. В частности, русский критик заявляет, что «изящество и красота ещё не всё в искусстве», они требуют от всякого художественного произведения «могучего субъективного побуждения, имеющего своё начало в преобладающей думе эпохи» [1, с. 271].

Гёте сыграл большую роль в духовном развитии ряда русских писателей, особенно И. С. Тургенева и Л. Н. Толстого. К фактам влияния Гёте на их мировосприятие и творчество целесообразно неоднократно обращаться на уроках литературы в 10 классе. Тургенев, вслед за Гете, полагал, что романтические чувства любви должны проживать люди в молодости. В этом возрасте преобладает стихийное, бессознательное поведение молодого человека в любовных коллизиях. В зрелом возрасте в любви должно присутствовать отречение, следование долгу. В своей книге мемуаров «Поэзия и действительность» Гёте рассматривает отречение как одну из важнейших существенных закономерностей человеческой жизни. Эти мысли были дороги Тургеневу и нашли своё отражение в его повестях «Ася» и «Фауст». В первой из них основной коллизией сюжета является поединок долга и чувства главного героя. Но исполнив свой долг, смилив свою стихию чувств, герой лишил себя подлинного счастья в любви. Символом его любви, не получившей развития, является засушенный цветок герани, который он хранил как память об Асе.

В другой повести – «Фауст» – Тургенев раскрывает трагическое понимание любви. Замужняя женщина Вера Ельцова, которая никогда не испытывала подлинного чувства любви, после совместных прогулок и чтения с Павлом Александровичем, героем и рассказчиком повести, ощущает подлинную страсть, настоящее наваждение. Не в силах потушить огонь этой страсти, которую испытывала и героиня трагедии Гёте – Гретхен, – Вера уходит из жизни.

В 1850-е годы Гёте был в центре полемики о подлинном искусстве. Ярким защитником Гёте от нападок так называемой дидактической школы выступил А. В. Дружинин, который отстаивал «артистическую теорию» искусства, которая в истории русской литературы получила название теории «чистого искусства». По его мнению, искусство должно служить «идеи вечной красоты, добра и правды» и не содержать «преднамеренной житейской морали», применяемой к запросам современности [5, с. 218–219].

Именно таким искусством, «удалённым от всяких дидактических помыслов», Дружинин считал искусство Гёте, который всегда неизменно отстаивал свободу своего творчества от всякой политической конъюнктуры, восклицая в одном из своих стихотворений: «Ich singe, wie der Vogel singt» («Я пою, как поёт птица»). Русский критик утверждал, что влияние Гёте «только начинается, оно продлится на тысячелетия и не скоро ещё будет оценено в точности» [5, с. 219].

Интересно, что эта мысль А. В. Дружинина удивительным образом перекликается со словами Г. Гейне, который утверждал, что «позднейшие поколения откроют в Гёте, помимо способности созерцать, чувствовать и мыслить, многое другое, о чём мы теперь не имеем никакого представления» [3, с. 76–77].

Можно выделить несколько этапов наиболее интенсивного творческого диалога Толстого с Гёте. Ранний, руссоистский период – период становления нравственных основ личности Толстого. Это интенсивное штудирование «Фауста», о чём говорят записи в его «Журнале ежедневных занятий» 1847 года «8–10 – читать «Фауста»; от 6 до 8 «Фауста» [8, т. 46, с. 249] и, конечно, увлечение «Вертером». Его он будет высоко ценить даже в самый критический период своего отношения к Гёте, хотя и назовёт его «безнравственным» произведением [8, т. 30, с. 399].

Второй период активного толстовского обращения к Гёте – середина 1850-х годов, когда формируются эстетические взгляды писателя, успешно заявившего о себе как авторе психологических повестей «Детство» и «Отрочество». Один только факт, что Толстой взял с собой томик Гёте, отправляясь в Дунайскую армию, говорит, как много значил для него немецкий поэт, которого, как он сам признаётся в дневнике 1854 года, «начинает день ото дня понимать лучше» (8, т. 47, с. 7). Чуть позже, в 1856–1857 годах Толстой дважды употребит по отношению к творчеству Гёте эпитет «восхитительно», «восхитительный»: сначала применительно к «Вертеру», а затем к его стихотворению из «Зезенгеймских песен» «Willkommen und Abschied» («Читал восхитительного Гёте «Прощание и встреча» [8, т. 47, с. 135]. По-видимому, Толстому, переживающему в это время чувство влюблённости в Валерию Арсеньеву, стихи Гёте нравились своей страстностью, «заразительностью».

С конца 1850-х годов у Толстого появляются первые критические отклики о Гёте, касающиеся главным образом его трагедии «Фауст». В одной из записей «Дневника» за 1857 год он упрекает немецкого поэта в холодности и несоответствии традиционной формы гётевской трагедии глубоким и сильным мыслям главного героя [8, т. 47, с. 219]. Но через четыре года, прослушав в Брюсселе оперу Ш. Гуно «Фауст», он с восхищением писал А. И. Герцену о своём потрясении от услышанного: «Вчера, слушая «Фауста» Гуно, испытал весьма сильное и глубокое впечатление, хотя и не мог разобрать, произведено ли оно было музыкой или этой величайшей в мире драмой, которая осталась велика даже в переделке французского либретто» [8, т. 60, с. 370]. Высокое искусство сделало своё дело, и Толстой, подобно представителям «артистической теории» оценил на этот раз подлинное искусство без примеси всякой идеологии. В эти же годы великая драма Гёте побуждала Толстого и к философской рефлексии, творческим поискам. В своём «Дневнике» от 2 июня 1863 года он запишет: «Читаю Гёте, и роятся мысли» [8, т. 48, с. 54].

Кардинально начинает меняться отношение Толстого к Гёте в период наступившего перелома в мировоззрении писателя. Сначала это коснётся драм немецкого поэта, которые покажутся Толстому слабыми в художественном плане и прежде по причине несоответствия поэтики классицизма современному пониманию искусства, а затем и самой трагедии «Фауст», которую так ещё недавно высоко ценил русский писатель. В известном трактате «Что такое искусство?» Толстой назовёт «Фауста» Гёте «мертворождённым, рассудочным произведением, никогда никого не тронувшим» [8, т. 30, с. 399]. Здесь же он, как известно, выскажет и парадоксальные мысли о самом его ав-

торе: «Гёте написал 42 тома. Из этих 42 томов можно выбрать едва ли три истинных произведений искусства – остальное всё или очень плохое искусство, или вовсе не искусство, а подделка под него» [8, т. 30, с. 399].

Следует вычленить основные узловые точки, обозначающие толстовский дискурс с Гёте об искусстве. Прежде всего он определяется философско-религиозными воззрениями двух писателей. Гёте, вслед за Гердером, человеческую историю понимал как процесс непрерывного развития мира к будущей вселенской гармонии. Свое пантеистическое представление о природе и бытии он связывал с учением Спинозы, что определённо высказал в своей автобиографической книге «Поэзия и правда»: «Этот великий ум, так решительно на меня воздействовавший и оказавший такое влияние на весь строй моего мышления, был Спиноза» [4, с. 450]. Для Гёте природа – прародительница всего духовного, и нет ничего ни над ней, ни вне неё. Она «действует согласно вечным, необходимым и до того Божественным законам, что даже Бог, казалось бы, ничего не может изменить в них» [4, с. 484]. В представлении Гёте, природа не только объект искусства, она сама есть праматерь искусства. Об этом он писал в своей автобиографической книге: «Я стал рассматривать свой врождённый поэтический талант как природу, тем паче, что внешнюю природу почитал за объект поэзии» [4, с. 484–485]. Эту равновеликость природы и искусства, мира реального и воображаемого Гёте выразил в известном стихотворении «Natur und Kunst» («Поэзия и искусство»).

Толстой верит в Божественное творение мира, который может быть устроен по законам добра, красоты и справедливости, если человек будет нравственен, а человечество идёт по пути духовного совершенства, соблюдения норм человеческого общежития, обозначенных в Евангелии. Задача художника – служить этому нравственному прогрессу, отражать правдиво все стороны жизни действительной, быть предельно честным и бескорыстным в своём творчестве. Поэтому в трактате «Что такое искусство?» он так рьяно выступает против писателей, которые превратили искусство в «выгодную профессию». Среди таких писателей и Гёте. Автор трактата стремится увязать эстетические проблемы с религиозно-христианскими и провозглашает принцип «религиозности» как главный критерий для определения «подлинности» искусства. По этому критерию, как он считает, нужно производить строгий отбор «истинных» авторитетов от «ложных». И Толстой расставляет литературные имена и произведения на созданной им карте культуры, где нет места «язычнику» Гёте, как и античным авторам.

Обращение Толстого к Гёте каждый раз обогащало его новыми идеями, служило катализатором его собственного творчества. Несмотря на резкое умаление поздним Толстым художественных заслуг Гёте, философско-эстетический дискурс, который он ведёт с немецким поэтом, выводит нас на новый уровень понимания своеобразия творчества двух олимпийцев.

В конце XIX века интерес к Гёте значительно угасал, немецкий писатель становился больше объектом академического изучения. Но уже в начале XX века Гёте был востребован как художник, который с такой широтой и масштабностью поставил проблему универсализма человека как субъекта ис-

тории и культуры. Не случайно историки литературы называли Гёте «последним «homo universal» (универсальным человеком)», который пытался охватить все области природы, строения мира и человеческого знания, установить «вселенной внутреннюю связь» [2, с. 6]. Поэзию, искусство он сделал одной из форм познания действительности, предшествующей философии. Используя в творчестве и научных изысканиях «синтетический метод», он вынужден был обращаться к метафизике, поскольку наука его времени не владела достаточными эмпирическими знаниями. По сути, он был первым художником планетарного мышления, который задолго до В. И. Вернадского заговорил о человеческом разуме как ноосферном явлении и о вечной, находящейся в непрерывном развитии вселенной.

Нового, серьёзного разговора о Гёте требуют уроки в 11 классе, посвящённые изучению романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Этот разговор начинается с комментирования эпиграфа из «Фауста». Он, по существу, концентрированно выражает основную мысль булгаковского романа, сюжет которого восходит к гётевской трагедии. В условиях тоталитарной системы, где торжествует зло под личиной добра, появление булгаковского Воланда в коммунистической столице 1930-х годов позволяет увидеть, что в мире истинно, гуманно, а что ложно и бесчеловечно.

В отличие от гётевского Мефистофеля Воланд не сеет беспричинно зло, не является духом искушения. Всевидящему булгаковскому герою мир открыт без покровов благопристойной видимости, слепых оболещений, без румян и грима. Иронический взгляд Воланда на мир близок самому автору романа. Он предполагает рассматривание человека и человечества с определённой дистанции – культурной, временной, – с целью выявления несовершенного в нём. Жизнь при таком взгляде на мир предстает как борьба противоположных начал. Вместе сходятся день и ночь, свет и тьма, добро и зло. В связи с этим любое суждение о мире оказывается односторонним, ибо одностороннее добро, переступив грань, уже не является добром, а истина, возведённая в абсолют, становится ложью. Булгаковский Воланд причастен самому движению жизни, в которой условием её продолжения является отрицание. Он высмеивает, отрицает, уничтожает при помощи своей свиты всё то, что отступилось от добра, изолгалось. Развратилось, нравственно оскудело. Князь тьмы проводит свой вечный эксперимент, вновь и вновь испытывая деяния людей, их мировую историю, выверяя, что должно существовать, а что обязано погибнуть, сгореть в очистительном пламени, как Торгсин или Грибоедов. Меру зла, порока, корысти Воланд определяет мерой истины и бескорыстного добра. Он восстанавливает равновесие между добром и злом и этим служит добру.

Серию диалогов русской литературы и культуры с Гёте на уроках словесности можно завершить обращением к уже упомянутому фильму А. Сокурова, удостоенному «Золотого льва» в 2011 году на 68-м Венецианском фестивале. Сокуровский фильм – это «Фауст» начала XXI века, созданный по мотивам трагедии Гёте. Кинокартина показывает, как происходит падение творческой личности в меркантильном и жестоком мире. В фильме Фауст –

доктор, физиолог. Изучая человека и анатомируя трупы, он приходит к выводу, что человеческое тело и всё, что связано с ним, омерзительно. Напрасны попытки найти в нём место, где обитает душа. Её нет, а, значит, нет и бессмертия. Ещё омерзительнее человеческое общество – скопище лжецов, притворщиков, подлецов и уродов. Нищий и голодный Фауст идёт к ростовщику одолжить денег. Этим ростовщиком и является в фильме Мефистофель. Он даёт ему денег для покупки еды, но аппетиты у Фауста растут: ему хочется развлечений, удовольствий, любви. Став невольной причиной ряда смертей, Фауст пытается избавиться от Мефистофеля, но в обществе, где в одной карете он может оказаться с Чичиковым или другими отрицательными литературными персонажами, это невозможно.

Финальные сцены фильма изображают Фауста на голой, безлюдной земле, где его окружает какой-то космический пейзаж. Теперь он один на один борется со злом, воплощённым в Мефистофеле, и уходит от него, засыпая его камнями. Фауст не имеет чёткого представления, куда идти, но главное – нужно двигаться вперед: «Dahin! Dahin!» («Туда! Туда!»). Так возникает известный мотив их гётевской «Песни Миньоны», и на этой обнадеживающей ноте заканчивается фильм.

Приведённая нами методика организации межкультурного диалога даёт существенные результаты: учащиеся не просто запоминают факты, а учатся системно мыслить, а главное – жить в культуре.

#### Литература

1. *Белинский В. Г.* Полн. собр. соч. В 12 т. – Т. 6. – М., 1955.
2. *Вильмонт Н.* Век Гёте и автобиография поэта // *Гёте И. В.* Из моей жизни. Поэзия и правда / Пер. с нем. Н. Ман. – М., 1969.
3. *Гейне Г.* Соч. В 10 т. – Т. 4. – М., 1957.
4. *Гёте И. В.* Из моей жизни. Поэзия и правда / Пер. с нем. Н. Ман. – М., 1969.
5. *Дружинин А. В.* Критика гоголевского периода русской литературы и наши к ней отношения // *Дружинин А. В.* Собр. соч. В 8 т. – Т. 7. – СПб., 1865.
6. *Жирмунский В. М.* Гёте в русской литературе. – Л., 1981.
7. *Сушков М. В.* Российский Вертер. Полусправедливая повесть // Русская сентиментальная повесть / Сост. П. А. Орлов. – М., 1979.
8. *Толстой Л. Н.* Полн. собр. соч. В 100 т. – М., 2006 [Электронный ресурс] // [tolstoy-nasledie.rsl.ru](http://tolstoy-nasledie.rsl.ru)
9. *Фраанье М. Г.* Прощальные письма М. В. Сушкова (О проблеме самоубийства в русской культуре конца XVIII века) // [http://pushkinskiydom.ru/Portals/3/PDF/XVIII/19\\_tom\\_XVIII/Fraanje/Fraanje.pdf](http://pushkinskiydom.ru/Portals/3/PDF/XVIII/19_tom_XVIII/Fraanje/Fraanje.pdf)
10. *Якушева Г. В.* «Русский» Гёте глазами минувшего века // Гёте в русской культуре XX века. – М., 2004.
11. ОР РГБ, ф. 323, к. 1353, ед. хр. 21, л. 1–4 (авторская редакция).

## **Использование результатов научных исследований в учебном процессе по литературе**

Одна из бесспорных истин в методической науке – стремление к реализации в практике учебного процесса теоретических открытий в смежных дисциплинах, переработанных в «педагогическую систему» (К. Д. Ушинский). Это помогает решить одну из главных задач школы – дать учащимся содержание образования на уровне современных достижений науки с учётом особенностей развития учащихся.

Долгие годы в число ведущих школьных дисциплин входила литература, русское сознание характеризовалось как литературоцентричное прежде всего за счёт достаточного уровня начитанности выпускников общеобразовательной школы. Сегодня положение коренным образом меняется. Философ Ф. Гиренок видит причины этого в том, что «мы предали забвению русскую литературу», хранительницу не только языка, но и носительницу мировоззренческих, нравственно-эстетических ценностей: «наши философы – это наши писатели» [2]. Одним из самых выдающихся писателей-философов XX века, кто оказал ещё недостаточно оцененное влияние на развитие русской и мировой литературы, на мировосприятие своих современников и, без сомнения, окажет на будущие поколения, стал М. А. Шолохов.

В современных исследованиях шолоховедов выявлены не только художественные, но и мировоззренческие, философские стороны романа «Тихий Дон». Путь к признанию этих достоинств романа и его автора был длительным: от проявлений братьями-писателями чувств зависти (дочери гордыни – самого тяжкого греха в православной градации) – через горьковское определение «Тихого Дона» как произведения «областнического» по теме и языку – через противопоставление русской классике (в частности, Л. Н. Толстому) с нередкими в ней научно-философскими выкладками – к снисходительному признанию своеобразия шолоховского философского содержания в изображении картин природы и внутреннего мира некоторых героев – и, наконец, к доказательному утверждению народно-философского и православно направленного содержания эпопеи великого художника.

Творчество М. А. Шолохова изучается и в средней, и в высшей школе. К сожалению, количество программных часов на его изучение мизерно и постоянно сокращается.

Тема «М. А. Шолохов» впервые появилась в учебнике «Современная литература: учебник для 10 класса средней школы» (1935). Рецензенты указывали на главу о Шолохове как «одну из наименее удачных». В учебнике отсутствовала биография писателя. Состояние изучения Шолохова в современной школе подробно представлено в нашей статье [6]. Истории изучения творчества М. А. Шолохова в школе и вузе посвящены и другие статьи.

Школьные стандарты по литературе 2004 года, примерная программа, авторские программы и созданные на их основе учебники включают изучение творчества М. А. Шолохова достаточно широко. Различные подходы к изучению темы охарактеризованы в работе «Шолохов в школе» [14]. В ней словесник найдет богатый методический материал для учебных и внеучебных занятий. Поскольку с 90-х годов XX века шолоховедение по-новому рассматривает многие факты жизненной и творческой биографии писателя, считаем необходимым охарактеризовать несколько наиболее значимых, с нашей точки зрения, работ, которые следует рекомендовать словеснику для использования в учебном процессе.

Из-за отсутствия академического собрания сочинений М. А. Шолохова рекомендуется использовать в учебном процессе собрание сочинений в восьми томах. Оно готовилось в последние годы жизни писателя (составитель – младшая дочь Шолохова Мария Михайловна) и, как считается, в наибольшей степени соответствует представлению писателя об окончательном варианте текстов.

Одним из важных для дальнейшего развития шолоховедения, а, следовательно, и для совершенствования содержания литературного образования в средней и высшей школе, является исследование «Михаил Шолохов: летопись жизни и творчества» [7], подготовленного к 100-летию со дня рождения писателя.

Надежда Тимофеевна Кузнецова – дочь первого учителя Шолохова Тимофея Тимофеевича Мрыхина – в предисловии к этому труду, на который теперь ссылаются многие исследователи, пишет: «Книга эта задумана мной как изложение материалов и перечня событий и фактов из жизни М. А. Шолохова не только для того, чтобы показать, как богата и многогранна его жизненная и творческая биография, но и чтобы показать на основе документальных источников М. А. Шолохова-человека и М. А. Шолохова-художника» [8, с. 3]. Здесь отмечены значимые события жизни и творчества Шолохова, подтвержденные ссылкой на имевшиеся и вновь разысканные документальные данные, в частности иллюстративные, многие из которых обнародованы впервые. В летописи опубликованы списки использованных источников, в том числе хранящихся в фондах Государственного музея-заповедника Шолохова и личном архиве семьи писателя.

Полвека занимается изучением творчества Шолохова Виктор Васильевич Петелин. В его книге «Жизнь Шолохова. Трагедия русского гения» (2002) [11] в определённой мере подводился итог личного исследовательского пути к постижению истинной сути художника и его творчества. К этому времени для В. В. Петелина стало ясно, что «было и остаётся несколько принципиальных «промеров», характеризующих всю глубину народной стихии, отражённой Шолоховым, среди которых едва ли не самое существенное – отношение к главному герою эпопеи Григорию Мелехову, оценка его. Через этот образ высвечивается общее и важное – сущность национального характера, в жесточайших испытаниях революции и Гражданской войны сохранившего своё нравственное ядро, и – возможности беспредельного шолоховского реа-

лизма» [11, с. 8]. Называя поучительными «уроки некоторых заблуждений и поиски выхода из них» в книгах В. Гоффеншефера, И. Лежнева, Л. Якименко, В. Гуры, В. Литвинова и др., В. В. Петелин считает «принципиально новыми работами в шолоховедении»: «“Тихий Дон” сражается» К. Приймы [13] и статью П. Палиевского «Мировое значение Шолохова» [10]. В них, утверждает В. В. Петелин, «впервые с такой последовательностью и глубиной раскрыто и обозначено место Шолохова в мировом литературном процессе, существенно уточнено понимание характера шолоховского гуманизма, высказан ряд свежих мыслей о созидательной роли народных масс в ходе революции и эстетическом решении этой проблемы у Шолохова. Наконец, за последнее время появились работы историков, которые привели множество документов» [11, с. 8–9].

Подчеркнём: после названной работы В. В. Петелиным опубликованы фундаментальные труды: посвящённая Шолохову «Энциклопедия» [12] и учебник для вузов «История русской литературы XX века» (2012), в котором значительное место отведено творчеству Шолохова.

Среди современных исследователей творчества Шолохова назовём профессора Принстонского университета (США), уроженца Дона Г. С. Ермолаева, известного текстологическим анализом «Тихого Дона» [4]. По мнению автора, первыми редакторами «Тихого Дона» были члены редколлегии журнала «Октябрь», «завзятые коммунисты, энтузиасты пролетарской литературы», которые «кромсали шолоховский роман». Издание романа 1953 года, по словам Г. С. Ермолаева, «изуродовал Кирилл Потапов» [4, с. 8]. Лучшим знатоком истории политического цензурирования романа назван Ю. Б. Лукин, почти бессменно редактировавший «Тихий Дон» по 1947 год. По словам последнего, он «не самовольничал, не делал исправлений без согласия автора» [4, с. 9].

Недавно ушёл из жизни В. В. Васильев [1], ведущий научный сотрудник ИМЛИ РАН, редактор, составитель и комментатор двух собраний сочинений Шолохова и ряда сборников. Его работы высоко оценены шолоховедцами и используются в учебных курсах литературы в средней и высшей школе.

Востребованным оказался труд К. И. Приймы «С веком наравне», переизданный со вступительной статьей Л. И. Верешковой, вдовы известного литературоведа, в Ростове-на-Дону в 2011 году к 100-летию шолоховеда. За исследование, опубликованное в 1972 году в форме монографии «“Тихий Дон” сражается», К. И. Прийме была присуждена ученая степень доктора филологических наук.

Самый частый вопрос в любой аудитории, где заходит речь о Шолохове: «Кто написал “Тихий Дон”?» Сегодня его задают реже, полагаю, потому, что число читателей катастрофически уменьшилось. На филологических факультетах, в учительских аудиториях он по-прежнему звучит.

Во всех источниках, посвящённых жизни и творчеству Шолохова, проблема авторства (с разной степенью глубины и доказательности, с разной идеологической направленностью) затрагивается. Кроме уже упомянутых, назовём вышедшие в последние годы труды В. О. Осипова «Шолохов» [7],

А. И. Козлова «М. А. Шолохов: времена и творчество». Книга А. И. Козлова «Правда и мифы о М. А. Шолохове», вышедшая в 2012 году [7], являясь в определённой степени продолжением предыдущей, рассматривает с точки зрения заявленной проблемы многочисленные работы шолоховедов и «антишолоховедов». Убедительность авторской позиции в исследовании обусловлена документальными подтверждениями, добытыми А. И. Козловым, известным историком, глубоко разбирающимся в художественном творчестве Шолохова.

На первый взгляд неожиданный аспект личности Шолохова – художника и человека – раскрывает сборник статей «Шолохов и православие» [15]. Книга вышла в серии «Русские писатели и православие», выпускаемой с 2003 года издательским домом «К единству!» Международного общественного фонда единства православных народов. Составитель этого сборника, как и всех других, доктор философских наук, профессор В. А. Алексеев. Во вступительной статье «Святость лютой правды. О православном смысле творчества М. А. Шолохова» он пишет: «Шолохов – писатель трагический. В трагедии всегда присутствует пасхальность, содержится тайна смысла бытия, когда через смерть чудесным образом обретается жизнь и наследуется спасение через муки, кровь, лишения и страдания. По сути, все произведения Шолохова, как ни парадоксально это звучит, есть гимн жизни, Творцом и подателем которой является Бог» [15, с. 3].

Об особенностях жизни будущего писателя в православной семье, влиявшей на всё поведение, об основательном знакомстве с Законом Божиим в годы учёбы в классической гимназии, о жизни в семье православного священника, которая строго следовала церковным правилам, убедительно повествуют многие авторы, включая архиепископа Ростовского и Новочеркасского Пантелеймона. Не менее убедительно анализируется в сборнике художественное творчество Шолохова, в котором раскрывается православный мир великого автора. Статья Н. В. Корниенко справедливо названа «Новое о Михаиле Шолохове». Автор рассматривает «Тихий Дон» с точки зрения многообразия «читательско-книжных линий и сюжетов», разнообразия «повествовательных уровней и инстанций их развития», выяснения ироничной позиции Шолохова в контексте литературной жизни 20-х годов с её спорами о психологизме, «новом реализме», «формальной «учёбе» у классиков». Григорий Мелехов как единственный герой, «проходящий через все читательско-книжные центры романа», преодолевает противоречия своего пути «не за счёт выбора идеи – книги... но всегда – жизни» [15, с. 249–250]. И дальше следует анализ эпизодов, в которых Григорий Мелехов оказывается читателем религиозного, политического и философского текстов. Вывод: «алгебра» библейского текста, который приводит Григорию дед Гришака Коршунов из Книги пророка Иеремии, «в том, что не человек, не класс, не народ определяют волю истории, а Бог» [15, с. 256]. Тексты Священного писания не раз объясняют или предсказывают события и судьбы героев романа.

Монолог Григория «Какой там может быть перст, когда и Бога-то нету?..» Н. В. Корниенко называет торжественным апофеозом человека как

полновластного хозяина жизни, а героя – разделившим «вместе с веком идолопоклонство перед человеком как носителем добра, разума и красоты представления о человеке как инстанции высшего порядка на земле» [15, с. 261].

Говорили о Боге и безверии герои Достоевского, Толстого, но авторы их за это не наказывали. Шолохов своего героя наказал. «Наказание Мелехова за разговоры о Боге – одно из самых глубочайших свидетельств религиозности автора «Тихого Дона», утверждает Н. В. Корниенко [15, с. 259]. Смерть Аксиньи, как самое тяжкое наказание, ещё не финал судьбы: «жестокий реалист Шолохов» «заставляет Григория «очнуться» и увидеть над собой «чёрное солнце» и «чёрное небо» – символы присутствия Бога в мире, ибо «чернота солнца» указывает прежде всего «на душевный мрак тех, которых постигнет гнев Божий», – цитирует литературовед «Толкование на Апокалипсис». То, что Григорий понимает эти символы, «подтверждается дальнейшей, казалось бы, быстрой эволюцией героя к полюсу смирения: слёзы покаяния (не публичного); выбор пути непротивления злу и возвращение домой» [15, с. 260]. «Сияющее солнце в финале романа – гимн не человеку, а миру – в «его сокровенном звучании» и его Творцу, в руках которого суд над героем и над всеми совершившимися событиями» [15, с. 260]. Автор статьи, сравнивая неразрешимые вопросы судьбы «в обезбоженном «холодном» мире», с жизнью Андрея Соколова, делает ещё одно открытие: «Не здесь ли начинается новый герой русской литературы XX века, открытый Шолоховым – человек с сознанием могущества сил зла в «прекрасном и яростном мире» и с трезвым смиренным осознанием своего собственного несовершенства?..» [15, с. 261].

Не менее глубоко прочитан «Тихий Дон» Н. В. Ершовой и Л. Г. Сатаровой. Их статья «Трагическая судьба Григория Мелехова. Православный взгляд» останавливает наше внимание не только на причинах заблуждений главного героя эпопеи, но и анализирует судьбу и будущее казачества России. Духовное состояние Григория «часто обозначается автором как своеобразие и своеволие» [15, с. 347], что становится началом крушения основ бытия: «...дед Григория предпочёл свои чувства к чужестранке казачьим интересам, отдалившись от жизни хутора», что привело к совершению им греха убийства. Григорий воспринимает любовь к Аксинье как главную ценность жизни, «что заставляет его послушаться отца, сделать соседа личным врагом, разорвать союз с законной женой и, наконец, выйти из казачьей общины, податься в батраки» [15, с. 349]. Григорий искушается разными «правдами»: Гаранжи, Подтелкова, Изварина: «...все они основаны на горделивом стремлении человека устроить жизнь на земле как подобие Царства Небесного, но без Бога, без высшего смысла». Участие в Верхнедонском восстании – новый виток заблуждений Мелехова: «В размышлениях Григория... отсутствует то главное, что делало казачество христоролюбивым воинством – защита православия». «Своя воля по-прежнему остаётся источником трагического искривления судьбы героя» [15, с. 355–356]. Путь Григория к покаянию начинается с возвращения домой после страшного припадка. Церковный человек, дед Гришка, ищущий смысл совершающегося с помощью Библии, вразумляет Григория: «По Божьему указанию всё вершится... И всякая власть от Бога. Хучь

она и антихристова, а всё одно Богом данная», а путь борьбы со злом – покаяние и смирение. Фраза Григория о неправильном ходе жизни, считают авторы статьи, «представляет собой скрытую цитату из Библии, где неоднократно указывается на губительный исход неверно избранного пути – уклонения от стези Господней, послушания воли Божией» [15, с. 360]. В ней звучит уже признание и своей вины. Следуя напутствию матери («Ты Бога-то... Бога, сынок, не забывай...») и внутреннему побуждению, Григорий добровольно сдаётся красным, «что нужно оценивать не только как попытку примирения с Советами, но и как начало духовной перемены, движения к смирению» [15, с. 362]. Авторы подчёркивают символичность времени возвращения Григория в родной дом накануне Пасхи, праздника воскресения Богочеловека Иисуса Христа после его крестных страданий. «Таким образом, эволюция Мелехова может быть определена как путь от своеволия к смирению и покаянию, как преодоление своеволия» [15, с. 365].

С 2001 г. началась работа большого коллектива исследователей над созданием «Шолоховской энциклопедии». Инициаторами создания такого труда выступили МГГУ им. М. А. Шолохова, Сургутский педагогический университет, Государственный музей-заповедник М. А. Шолохова, Издательский дом «Синергия». Позже к работе присоединился Институт мировой литературы имени А. М. Горького. Исполнительный директор фонда «Шолоховской энциклопедии» – действительный член Академии педагогических и социальных наук Э. А. Бессмертных, ответственный редактор – ведущий научный сотрудник ИМЛИ имени А. М. Горького, доктор филологических наук, профессор Ю. А. Дворяшин. В подготовительных документах цель создания энциклопедии определена как «насуточная необходимость общества в получении научных знаний о жизни и творчестве М. А. Шолохова, о его роли в развитии мирового историко-литературного процесса, в художественном изображении идеалов и их влиянии на умы и сердца читателей». В число участников научного коллектива был приглашён и автор настоящей статьи. Выход «Шолоховской энциклопедии» обещан в ближайшее время.

Таким образом, из материалов литературоведения, исследующего творчество М. А. Шолохова в течение 80 лет, и особенно интенсивно в XXI веке, профессионально готовящийся к педагогической деятельности студент и опытный учитель-словесник способны получить научно достоверные ответы на возникающие вопросы о характере, жизненном пути, творческих исканиях, вкладе в мировую культуру одной из великих личностей XX века.

#### Литература

1. *Васильев В. В.* Шолохов и русское зарубежье. – М., 2003; *Васильев В. В.* Военная проза Шолохова. – М., 2005; *Васильев В. В.* Публицистика Шолохова. – М., 2005.
2. *Гиренок Ф.* Без надежды на успех // Литературная газета, декабрь 2012 г., № 52.
3. *Дворяшина Н. А.* Творчество Шолохова в школьном изучении в 30-50-е годы // Вёшенский вестник. Выпуск 12. Сборник материалов Междуна-

родной научно-практической конференции «Изучение творчества М. А. Шолохова на современном этапе: подходы, концепции, проблемы» («Шолоховские чтения – 2012»). – Ростов-на-Дону, 2012.

4. *Ермолаев Г.* «Тихий Дон» и политическая цензура. 1928-1991. – М., 2005.

5. *Жукова В. Н.* История изучения Шолохова в высшей и средней школе // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2010. – №2 и №3.

6. *Жукова В. Н.* М. А. Шолохов в современной школе // Шолоховский вестник. Выпуск 3. Сборник статей, материалов и документов / Отв. ред. Ю. А. Дворяшин. – Сургут, 2008.

7. *Козлов А. И.* М. А. Шолохов: времена и творчество. По архивам ФСБ. – Ростов-на-Дону, 2005; *Козлов А. И.* Правда и мифы о М. А. Шолохове. – Владикавказ, 2012.

8. Михаил Шолохов: летопись жизни и творчества (материалы к биографии) / Сост. Н. Т. Кузнецова. – М., 2005.

9. *Осипов В. О.* Шолохов. – М., 2005.

10. *Палиевский П.* Мировое значение Шолохова // Наш современник. – 1973. – №12.

11. *Петелин В. В.* Жизнь Шолохова. Трагедия русского гения. – М., 2002.

12. *Петелин В. В.* Михаил Александрович Шолохов. Энциклопедия. – М., 2011.

13. *Прийма К.* «Тихий Дон» сражается. – Ростов-на-Дону, 1972.

14. Шолохов в школе. Книга для учителя / Авт.-сост. М. А. Нянковский. – М., 2001.

15. М. А. Шолохов и православие. Сборник статей о творчестве М. А. Шолохова. – М., 2013.

## **Конкурсно-фестивальная технология как средство развития творческих способностей школьников**

В ходе психолого-педагогических исследований замечено, что «нередко знания начинают как бы переполнять «инога искателя», он с радостью готов поделиться ими с другими. Необязательно это будет связано с сильным стремлением к самоутверждению. Хотя нельзя отрицать момент значимости оценок других для одарённого ребёнка» [1, с. 10].

В связи с этим очевидна необходимость создания педагогическим сообществом разнообразных условий для выражения и оформления результатов творческого поиска, вынесения вовне итогов внутренней работы и оценки школьником собственных возможностей дальнейшего творческого совершенствования.

Фестивально-конкурсное пространство – то «место встреч» школьника с мотивированными на продуктивный диалог с ним взрослыми, а также с заинтересованными в предмете обсуждения сверстниками, которое отвечает определённым выше задачам.

Весьма разнообразно представленные в современной образовательной среде фестивально-конкурсные проекты предоставляют школьнику целый спектр возможностей для реализации желания «обрести собственный голос» и «быть услышанным». Все они могут быть классифицированы как художественные (в фокусе внимания – развитие музыкальных, литературных, актёрских и т. п. способностей), как научно-исследовательские (в фокусе внимания – развитие познавательных способностей, спроецированных на исследования в различных областях науки; особо интересующие нас исследования – в области литературы), социально-просветительские (в фокусе внимания – развитие личностных качеств). Некоторые из них проектируются как интегрирующие два (что на данный момент позиционируется в Положении Всероссийского фестиваля «Леонардо») или даже три типа задач (до выделения на определённом этапе развития из фестиваля «Леонардо» фестиваля «Школьные театральные сезоны»).

Как доминирующие по направлению развития филологических способностей – последнее словосочетание представляет собой обозначение органичного синтеза литературных, точнее, литературоведческих, и лингвистических способностей – в последние годы зарекомендовали себя в педагогическом сообществе Конференция «Языкознание для всех», обладающая признаками конкурса (Москва), Фестиваль творческих открытий и инициатив «Леонардо» (Москва), Кирилло-Мефодиевские чтения (Москва), Конкурс научно-исследовательских работ им. Д. И. Менделеева, Научно-практическая конференция «Татьянин день» (Казань).

Необходимо отметить, что различные формы представления ребёнком результатов своей научной, художественной или практикоориентированной

работы во внеурочной деятельности часто обладают общими признаками, однако есть и некоторые, достаточно принципиальные отличия. Так, фестиваль, по сравнению с такой формой предъявления продукта творческой деятельности, как конкурс, обладает, на наш взгляд, более выраженным гуманистическим потенциалом. Это связано с тем, что фестиваль изначально предполагает менее жёсткий вариант проведения этапа отбора работ, их оценки и т. д., отличается, при всей детальности разработки его целей, задач и методики проведения, диалоговым стилем общения, а также стремлением организаторов создать атмосферу праздника. И, следовательно, ориентирует участников данного образовательного проекта на восприятие его как имеющего в первую очередь просветительскую значимость для каждого.

Так, например, основная задача организаторов фестиваля «Леонардо» – определение наиболее продуктивных путей сотворчества и содружества творческих личностей, обмена идеями и инициативами на благо развития страны и международного поликультурного сотрудничества, формирование гуманистов и просветителей XXI века.

Стремление всех участников к созданию условий для снятия возможной негативной напряжённости при нахождении в ситуации соревнования, возможного отрицательного влияния на формирующуюся личность подрастающего человека «сравнительно-сопоставительного» подхода к результату его деятельности – заложенная в Положении фестиваля «Леонардо» установочная позиция.

Именно поэтому после апробации и обсуждения различных вариантов оценивания результатов труда участников фестиваля Оргкомитетом было решено присваивать авторам работ младшей возрастной группы, успешно прошедшим предварительную экспертизу, ту или иную номинацию, актуализирующую достоинства конкретного проекта / исследования. Более ярко выраженный соревновательный элемент остаётся только при оценке работ в старшей возрастной группе (от 14 лет), что обусловлено стремлением организаторов задействовать в качестве дополнительного стимула к проектно-исследовательской деятельности возможность представления победителей к награждению премиями Правительства Российской Федерации.

Творчество, дарующее радость самопознания и позитивного диалога с окружающим миром, – важнейшее основание развития общества и каждого человека. Но при условии правильно расставленных жизненных приоритетов, формируемых в семье и в школьном сообществе.

Соревнование должно быть не разграничивающим людей и народы явлением, а объединяющим общим стремлением к созданию сообщества умственно и нравственно развитых единомышленников и к собственному духовному и физическому совершенству. Таким видится нам его смысл.

Не менее важно и то, что проектно-исследовательская деятельность при подготовке к фестивалю, объединяющая совместным творчеством детей и взрослых, создаёт условия для развития счастливой успешной личности, способной не только представить свой собственный проект, но и отстаивать, не умаляя достоинств собеседника, свои позиции в доброжелательной, корректной речевой форме.

Акцент на поощрении вопросов как факторе, активизирующем развитие творческих способностей, делается благодаря предоставлению автору исследования / проекта достаточного времени для ответов на вопросы по содержанию работы и привлечению к диалогу всех участников.

Проектно-исследовательскую деятельность мы рассматриваем как средство формирования, во-первых, позитивного и проективного восприятия жизни и своих творческих возможностей, во-вторых, духовно-нравственного потенциала, в-третьих, познавательной самостоятельности, в-четвёртых, системности мышления.

Обратим особое внимание на то, что выделение той или иной образовательной задачи довольно условно и проведено с целью её более наглядной характеристики. Проектно-исследовательская деятельность понимается нами (и претворяется в учебном процессе) как деятельность интегративная, синкретическая: ученик имеет возможность раскрыть все свои потенциальные возможности, так как здесь достаточно полно представлены целеполагание и целевыполнение, а также присутствуют все пять основных видов деятельности: познавательная, ценностно-ориентировочная, коммуникативная, преобразовательная, эстетическая.

Кроме того, проектно-исследовательская деятельность в соответствии с разрабатываемым нами методологическим подходом к содержанию урока становится основанием для установления интегративных связей между учебной и внеучебной деятельностью, основным и дополнительным образованием и т. д. [2].

Процесс подготовки проектно-исследовательской работы должен быть сообразен креативности как процессу, заключающемуся, согласно исследованиям Э. П. Торренса, в появлении чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности; в определении этих проблем; в поиске их решений и выдвижении гипотез; в проверке, изменениях и перепроверке гипотез; в формулировании и сообщении результата решения [3].

Необходимо внести уточнения. Мы можем только прогнозировать как ход, так и результат мыслительных процессов учащегося. И принять тот вариант развития идеи, который вырисовывается в результате непредсказуемой, часто парадоксальной мыслительной деятельности. Иногда такая работа может быть оценена как не доработанная экспертами, далёкими от непосредственного участия в формировании проекта. Поэтому мы ещё раз обращаем внимание на значимость поддерживающей ребёнка функции членов жюри и иных участников образовательного процесса.

Подготовка к конкурсному выступлению способствует внутреннему изменению личностной установки, «переходу» из ученика – в проектировщика (в расширительном значении этого слова), разработчика проекта.

Выдвижение идей и их разработка – две стороны творчества, каждая из которых может занимать в личности приоритетную позицию и определять или научную направленность его интеллекта, или практическую, ориентированную на создание новых видов деятельности. Творческий потенциал человека будет выше, если он способен использовать обе составляющие продук-

тивного мышления, что также должно быть объяснено и показано ученику, однако на выбор им того или иного аспекта при разработке собственного исследования или проекта, естественно, не должно оказываться давление со стороны руководителя. Стимулирование независимости – так определяется одно из условий развития креативности психологами.

Творческие способности проявляются в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, в том числе литературной или литературоведческой. Креативность может характеризовать личность в целом и / или её отдельные способности, в том числе филологические, продукты литературной и литературоведческой деятельности, процесс их создания. Понять и поддерживать юную личность, направить по продуктивному для неё индивидуальному пути развития – целевая установка конкурсно-фестивальной технологии.

#### Литература

1. Одарённость и возраст. Развитие творческого потенциала одарённых детей: Учебное пособие / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.; Воронеж, 2004.
2. Подругина И. А., Ильичёва И. В. Проектно-исследовательская деятельность: развитие одарённости. – М., 2012.
3. *Torrance E. P.* The search for satorie and creativity. – Buffalo, NY, 1979.

М. И. Шутан  
(г. Нижний Новгород)

### «Золотое сечение» и урок литературы

Пропорции в архитектуре означают отношение подобных отрезков или фигур. При этом золотое сечение (математический термин, введённый в научный обиход Пифагором) – такое пропорциональное деление отрезка на неравные части, при котором весь отрезок так относится к большей части, как сама большая часть относится к меньшей. Если АВ – меньшая часть отрезка, ВС – большая, а АС – весь отрезок, то пропорция может выглядеть следующим образом:  $AB:BC = BC:AC$ . Если длину всего отрезка разделить на длину большей его части, то получится приблизительное число 1,618 [2, с. 23-24].

Как соотносится золотое сечение с симметрией? Согласно современным представлениям оно – асимметричная симметрия.

Как известно, существует статическая симметрия, которая в искусстве символизирует равновесие, неподвижность, покой. Динамической же симметрии свойственно увеличение отрезков или их уменьшение, что и выражается в величинах золотого сечения возрастающего или убывающего ряда [4].

В архитектуре термин «золотое сечение» участвует в пространственной характеристике здания. Существует опыт его употребления и при анализе

произведений скульптуры и живописи. Но соответствующую пропорцию можно экстраполировать и на временную протяжённость учебного занятия.

Существует следующая зрительная иллюзия: форма, поделённая на равные части, ослабляется в своём единстве. Но нередко возникает такое ощущение и в том случае, если учебное занятие делится на равные части. Такое деление может быть обусловлено целой группой факторов. И сам урок будет методически безупречным, но у того, кто его провёл, возникнет чувство неудовлетворённости, появление которого нетрудно объяснить: урок – это постоянное движение, сам жизненный процесс, и соответственно его структуре более органична логика динамической, а не статической симметрии, которую точно выражает формула золотого сечения.

Если взять традиционный урок (45 минут), то, используя формулу золотого сечения, можно создать следующую пропорцию: 27,8:17,2 или 17,2:27,8. Вряд ли на уроке литературы эта формула должна точно воспроизводиться. Речь идёт лишь о приблизительном ориентире, который учитель держит в поле зрения, готовясь к учебному занятию и проводя его. Иначе говоря, возможны различные вариации в пределах двух-трёх минут (30:15, 29:16, 28:17), не разрушающие общую логику организации учебного времени.

Если на уроке фиксируется этап опроса (допустим, 15-17 минут), то формула золотого сечения используется применительно к этапу изучения нового материала.

Совершенно очевидно, что формула золотого сечения может быть реализована на уроке при наличии трёх условий.

Первое условие таково: учитель создаёт такую структуру, в которой легко вычлениваются две основные части. Ко второму условию следует отнести умение учителя подобрать учебный материал, объём которого соответствует времени, определяемому им для данного этапа урока. Нельзя проигнорировать и третье условие: учитель должен владеть приёмами управления учебным временем, при этом методически адекватно реагируя на те ситуации, которые могут изменить структуру занятия (прежде всего имеется в виду овладение такими приёмами сжатия материала, как его сокращение, контаминация, обобщение).

Как мы видим, в применении к общим принципам построения урока термин «золотое сечение» приобретает дидактическое содержание. Но можно пойти по пути конкретизации размышлений об архитектонике урока, имея в виду урок литературы. В этом случае интересующий нас термин войдёт в понятийный аппарат методики преподавания данного предмета в средней школе.

Представим себе урок литературы, основа которого – текстуальный анализ художественного текста. Если исходить из логики золотого сечения, то первый этап занятия можно квалифицировать как этап, характеризующийся пристальным вниманием к художественным реалиям (28-30 минут), а второй – как этап обобщения (17-15 минут).

На первый взгляд может показаться, что этап обобщения явно затянут, а текстуальному анализу текста уделяется недостаточно времени, в связи с чем вспомним традиционную педагогическую практику: заключительный этап

урока занимает 5-7 минут и нередко представляет собой некий привесок к тщательной работе с реалиями художественного произведения.

Формула золотого сечения диктует разумную логику, так как для серьёзного обобщения даже в рамках одного учебного занятия необходимо большее время.

Основу этого этапа деятельности школьников может составить ответ на проблемный вопрос, не предполагающий обращения к новым сегментам художественного текста. Так, в 10 классе на уроке, посвящённом смерти Базарова, после тщательной работы с 27-й главой тургеневского романа «Отцы и дети», ученики размышляют о том, почему у этого произведения трагический финал. Совершенно очевидно, что для серьёзного разговора на эту тему, разговора, предполагающего соотнесение и оценку различных точек зрения, необходимо немалое время (15-17 минут).

На этом этапе занятия ученикам может быть предложено высказывание для обсуждения и оценки. Так, заряд дискусионности несложно обнаружить в следующей фразе литературного критика Н. Н. Страхова: «Базаров скоро умирает. Это нужно было художнику для простоты и ясности картины. В своём теперешнем, напряжённом настроении Базаров остановиться надолго не может. Рано или поздно он должен измениться, должен перестать быть Базаровым... Он решился остановиться только на одной ступени в развитии своего героя. Тем не менее на этой ступени развития, как вообще бывает в развитии, перед нами явился *весь человек*, а не отрывочные его черты» [3, с. 201-202].

Но проблемный вопрос может нацелить школьников и на логику сравнения. Последнюю, например, невозможно проигнорировать, если на заключительном этапе того же урока десятиклассники будут размышлять о том, видят ли они в предпоследней главе романа *нового* Базарова. Ассоциативные ходы, выводящие школьников за рамки трагического финала романа, просто необходимы. Кстати, в подобных ситуациях раскрывается умение школьников соотносить сегменты художественного текста в лаконичной, сжатой форме (через те или иные детали, символы, через обобщённую характеристику эпизодов и т. п.).

Реальность урока литературы – и выход за рамки изучаемого произведения. В этом случае текст, предложенный для сравнения, может быть знаком школьникам, а может быть и совсем новым для них. Принципиально важно другое: сравнительная деятельность школьников не является самоцелью, так как помогает постижению изучаемого произведения, вследствие чего школьники делают о последнем более глубокие выводы, которые подчас выходят за его жёстко очерченные рамки, фиксируя те или иные тенденции развития (социально-исторические, нравственно-психологические, культурные, философские, эстетические и т. п.). Иначе говоря, сравнение на заключительном этапе занятия и есть обобщение в широком смысле этого слова.

Приведём конкретный пример.

Так, структура основной части урока в 10 классе, посвящённого изучению стихотворения М. Ю. Лермонтова «Как часто, пёстрою толпою окру-

жён...», отражает знаменитую гегелевскую триаду «тезис – антитезис – синтез»: «В системе Гегеля разум начинает диалектическое движение с некоторого исходного положения, которое философ называл тезисом. Впоследствии тезис подвергается отрицанию, превращаясь в свою противоположность – антитезис... Выдвижением антитезиса процесс поиска истины не заканчивается: он идёт дальше, и со временем наступает новое отрицание или отрицание отрицания. Этот третий этап в развитии мысли Гегель называл синтезом. Мысль, по представлениям Гегеля, обогатившись всем ценным, что имелось на предыдущих этапах её развития, как бы возвращается к исходному положению. Но это не простое возвращение, не замкнутый «круг», а скорее «спираль»: итог включает в себя то новое, что было достигнуто на второй стадии (антитезис), что отсутствовало в исходном пункте развития (тезис)» [1, с. 153-154]. Кстати, многие лирические произведения построены в соответствии с этой логикой.

Первая часть лермонтовского стихотворения об унылом настоящем, о романтической личности, находящейся в ситуации отчуждения от социальной действительности и в то же время идущей с последней на компромисс («Наружно погружаясь в их блеск и суету...»), может быть названа тезисом; часть о прошлом, полном гармонии и красоты, – антитезисом («Люблю мечты моей созданье / С глазами, полными лазурного огня, / С улыбкой розовой, как молодого дня / За рощей первое сиянье...»; «И память их жива поныне / Под бурей тягостных сомнений и страстей, / Как свежий островок безвредно среди морей / Цветёт на влажной их пустыне...»); часть, посвящённая возвращению в настоящее, о котором герой судит с позиций прошлого (отсюда особая экспрессивность заключительных строк, экспрессивность, достойная инвективы), – синтезом («И шум толпы людской спугнёт мечту мою...»; «О, как мне хочется смутить весёлость их / И дерзко бросить им в глаза железный стих, / Облитый горечью и злостью!...»).

На заключительном этапе урока звучит текст уже знакомого школьникам по 9 классу лермонтовского «Пророка», а далее соотносятся друг с другом главные герои этих двух стихотворений. На основе этой деятельности десятиклассники делают вывод о том, что им открыта поэтическая сторона мира (восприятие лирическим героем природы, передающееся в ретроспективной части первого стихотворения; контакт пророка с миром природы, небесная символика, столь близкая Лермонтову, во втором произведении). Принципиально важен и другой вывод старшеклассников: открытость миру гармонии делает невозможным существование романтической личности в социуме, презревшем возвышенные идеалы или в лучшем случае оставшемся равнодушным к ним.

И именно сейчас ученики подходят к вопросу: «Как характеризуется слово поэта (пророка) и когда оно звучит?» Если в первом стихотворении оно названо «железным», «облитым горечью и злостью», то во втором оно становится знаком правды, любви, чистоты. Очевидна его большая смысловая и эмоциональная наполненность в «Пророке».

Слово может отражать конкретную жизненную ситуацию и восприниматься как импульсивная реакция романтической личности на дисгармонию

окружающего мира. И оно может быть предельно жёстким, непримиримым. За «железным стихом», получающим жанровую форму инвективы, стоит субъективное, психологическое содержание, чего не скажешь о стихе пророка, пытающегося донести до других людей истину, которая дарована ему свыше. Но и тот и другой герой обречены на непонимание.

Совершенно очевидно, что этап обобщения, охарактеризованный выше, включает в себя несколько компонентов, представляя собой неторопливое движение от одной смысловой точки к другой, а это требует времени. Формула золотого сечения в этом случае соприродна структуре учебного материала, методически обеспечивающего когнитивную деятельность школьников.

Но меньший временной отрезок может предшествовать большему. Особенно эффективно эта формула «работает» на обобщающем занятии по произведению или группе произведений.

Так, на одном из заключительных занятий по роману И. С. Тургенева «Отцы и дети» («Тургенев о любви») на начальном этапе акцентируется внимание десятиклассников на парадоксальном характере отношений Базарова с Одинцовой, придающем этой сюжетной линии драматический, если не трагический смысл: герой ощутил в себе романтическое чувство, которое не соответствует его нигилистическому мировоззрению и которому пытается противостоять, но безуспешно; причём он испытывает очень сильное чувство, даже страсть, к человеку, который не способен на любовь. Ситуация замкнутого круга!

Для того чтобы в сжатой форме показать эти парадоксы, ученикам необходимо 15-17 минут (не забудем о том, что к соответствующим эпизодам десятиклассники обращались на уроках текстуального анализа, а сейчас они вновь характеризуют их, но в несколько изменившейся учебной ситуации, ибо ракурс учебной деятельности задан словом «парадокс»). На этом же этапе урока ученики называют другие любовные линии, органично входящие в художественную структуру тургеневского романа (Павел Петрович и княгиня Р., Николай Петрович и Фенечка, Аркадий и Катя), после чего получают следующее задание: «Сгруппируйте четыре сюжетные линии романа. Защитите в сжатой форме свой вариант».

Соответственно, большая часть урока (ориентировочно две трети) посвящена монологическим ответам школьникам, аргументированно защищающим свои варианты группировки сюжетных линий, а также их обсуждению и выводам, один из которых таков: в романе «Отцы и дети» счастливы в любви люди обычные, а люди незаурядные (вспомним Базарова или Павла Петровича Кирсанова) обречены на любовь трагическую, а она обуславливает кризисный период в их душевной жизни, из которого они выбраться не в состоянии.

Второй этап урока требует немалой временной протяжённости, так как предполагает не только обобщённые суждения десятиклассников, но и довольно-таки тщательную работу с реалиями художественного текста. Причём учитель заранее должен продумать, к каким эпизодам, ранее рассмотренным на уроках, юные интерпретаторы обратятся вновь (в иной учебной ситуации), а какие эпизоды будут характеризоваться ими впервые.

Представим себе одно из обобщающих занятий, посвящённое личности Базарова. Сначала ученики знакомятся с высказыванием Н. Н. Страхова о главном герое тургеневского романа: «Одним словом, Тургенев стоит за вечные начала человеческой жизни, за те основные элементы, которые могут бесконечно изменять свои формы, но в сущности всегда остаются неизменными... Общие силы жизни – вот на что устремлено всё его внимание. Он показал нам, как воплощаются эти силы в Базарове, в том самом Базарове, который их отрицает; он показал нам, если не более могущественное, то более открытое, более явственное воплощение их в тех простых людях, которые окружают Базарова. Базаров – это титан, восставший против своей матери-земли; как ни велика его сила, она только свидетельствует о величии силы, его породившей и питающей, но не равняется с матернею силою. Как бы то ни было, Базаров всё-таки побеждён; побеждён не лицами и не случайностями жизни, но самую идею этой жизни. Такая идеальная победа над ним возможна была только при условии, чтобы ему была отдана всевозможная справедливость, чтобы он был возвеличен настолько, насколько ему свойственно величие» [3, с. 208-209].

С представленным выше микротекстом необходима серьёзная аналитическая работа, ибо для его понимания должны быть серьёзно осмыслены значения таких сочетаний слов, как «вечные начала человеческой жизни», «общие силы жизни», «величие силы», «титан, восставший против своей матери-земли», «идеальная победа», «всевозможная справедливость».

Нельзя не проследить и движение мысли литературного критика, сначала характеризующего в общем плане вечные начала жизни, далее показывающего их присутствие в самом Базарове (который их резко отрицал) и в итоге концентрирующего своё внимание на их победе над главным героем.

В рамках 15-17 минут анализ этого текста вполне возможен, ибо без глубокого осознания учениками философской позиции, в нём выраженной, дальнейший ход занятия теряет всякий смысл.

Это развёрнутое высказывание на уроке приобретает статус гипотезы – и всё оставшееся время посвящается её верификации, то есть проверке на истинность. Конечно же, этот этап деятельности десятиклассников немислим без обращения к тексту произведения, но те или иные эпизоды романы, в основном ранее проанализированные, теперь рассматриваются в новом ракурсе. 28-30 минут на это вполне достаточно.

Как видно из приведённых выше примеров, формула золотого сечения, экстраполированная на время урока, создаёт условие для создания таких методических структур, реализация которых будет способствовать успешному решению задач развивающего обучения. Но тем не менее мы далеки от мысли, что эта формула должна действовать всегда. Структуры уроков отличаются разнообразием – и какая-то одна модель, даже многими учителями успешно используемая в их практической деятельности, не может претендовать на звание универсальной. Поиск разных моделей, причём таких, которые бы соответствовали принципу природосообразности, – сложная, но благородная задача и педагогов, и учёных.

## Литература

1. Введение в философию. Учебник для вузов. В 2 ч. – Ч. 2. – М., 1989.
2. *Корбалан Ф.* Золотое сечение. Математический язык красоты / пер. с англ. – М., 2013.
3. *Страхов Н. Н.* Литературная критика. – М., 1984.
4. Энциклопедия замечательных людей и идей. Золотое сечение. [http://abc-people.com/data/leonardov/zolot\\_sech-txt.htm](http://abc-people.com/data/leonardov/zolot_sech-txt.htm).

Н. Е. Кутейникова  
(г. Москва)

### **Формирование метапредметных знаний при чтении современной детско-подростковой литературы**

Начало XXI века – период перехода от постиндустриального общества к информационному, период всё возрастающей роли информационного образования, поэтому перед школой стоит задача воспитать личность, способную адаптироваться в постоянно изменяющемся мире, решать нестандартные жизненные задачи, то есть успешно социализироваться в обществе. В широком смысле слова социализация предполагает не только приобретение навыков поведения в обществе, но и формирование российской гражданской идентичности обучающихся, «овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [28, с. 5]. Педагог должен содействовать формированию духовно-нравственного стержня личности ребенка, помочь школьнику в усвоении общечеловеческих ценностей, представлений о базовых национальных ценностях российского общества, «таких, как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, образование, традиционные религии России, искусство, природа, человечество» [28, с. 30].

Принципиальное отличие новых стандартов от стандартов 2004 года заключается в том, что целью является не предметный, а личностный результат каждого ученика. Важна, прежде всего, личность самого ребёнка и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе. Личностные результаты основаны на системе ценностных отношений учащихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу, объектам познания, результатам образовательной деятельности. Во все времена деятельность школы была направлена на решение воспитательных задач, однако только в «Стандарте второго поколения» определены результаты воспитания:

- чувство гражданской идентичности;
- патриотизм;
- учебная мотивация, стремление к познанию;

- умение общаться;
- чувство ответственности за свои решения и поступки;
- толерантность и др.

Помощь художественной литературы, адресованной современным детям и подросткам, в достижении данных результатов воспитания и образования необходима и учителю, и его ученикам для того, чтобы каждый ребёнок ощутил себя частью *мира культуры*, «в которой и через которую происходит его становление», благодаря которой «он постепенно осознаёт, как устроен окружающий мир, и ищет своё место в нём. Овладевая культурой, знакомясь с достижениями прошлого и современности, подросток формирует собственное **субъектное начало** (выделено нами. – Н. К.).

Особую роль играют в этом процессе книга, чтение – они помогают читателю войти в мир культуры, становясь одним из институтов социализации или, точнее, социальных институтов культуры, через которые общество распространяет социокультурные смыслы, ценности и нормы в форме знаковой информации» [21, с. 117].

В современной литературе для детей и подростков, так же как и в литературе XX века, по-разному *проецируется настоящее и будущее читателей-школьников*, ибо **воспитательная функция данной литературы часто превалирует над функцией гедонистической**, что ещё в своё время подчёркивала А. П. Бабушкина [1, с. 9].

Безусловно, нельзя уповать на то, что, прочитав определённое количество «правильных книг», часто данных учителем или библиотекарем, читатель-школьник сразу же выберет верную дорогу в мире взрослых, сознательно и адекватно воспримет традиции, нормы и законы современного общества. Однако большинство писателей *сознательно моделирует представления подростков о самих себе, идеальной и возможной семье, о роде и его патриархальных традициях, окружающей жизни, истории и будущем, однозначно надеясь, что данные модели будут взяты на вооружение юными читателями*. При этом они показывают и современное детство с его сиюминутными, часто тривиальными проблемами, и детство прошлых десятилетий, иногда – столетий. Естественно, что *мир детства* и прошлого, и настоящего не существует в безвоздушном пространстве: в книгах последних лет всё чаще ярко, образно, подробно и психологически обоснованно для читателя-школьника показывается и история стран Европы, и быт, нравы, культура разных народов, разных религиозных конфессий, а также даются научные знания из различных областей – географии, естествознания, истории, обществознания, социологии и психологии, даже математики, физики и химии. Причём перед нами те самые **метапредметные знания**, по поводу которых сейчас ведётся столько споров, дискуссий, высказывается многообразие мнений. Как отмечает М. Балина, «обсуждение моделей репрезентации детства в мемуарной и художественной литературе» становится важной частью реконструкции всего корпуса детско-подростковой литературы, её контекста [2, с. 44].

«**Метазнания**, или *знания о знаниях* – неперенный атрибут познавательных процессов. В искусственных системах они в том или ином виде при-

существовали всегда (например, в виде схем баз данных в базах данных или в виде стратегий управления в производственных системах). Метазнания тесно связаны с теми основными для человека процедурами, которые позволяют ему учиться новым видам деятельности» [29]. Если брать за исходную данную трактовку, то надо признать, что **метазнания всегда были заложены в содержание качественных книг для детей и подростков – художественных и научно-художественных**, ибо в лучших образцах данной литературы всегда были представлены и знания о мире, и знания о знаниях, показаны способы действия в реальном мире, в конкретной или абстрактной, то есть смоделированной, ситуации. Причём эти знания чаще всего подаются с двух сторон:

- как опыт персонажа-ребёнка и выводы из данного опыта, сделанные персонажем-взрослым;

- как последовательное повествование и / или описание автором, часто в виде фона для основного повествования.

В другой, но схожей трактовке, «**метазнания** – знания о знании, о том, как оно устроено и структурировано; знания о получении знаний, т. е. приёмы и методы познания (когнитивные умения), и о возможностях работы с ним (смотри: философия, методология, многоотраслевая метанаука). Понятие «метазнания» указывает на знания, касающиеся способов использования знаний, и знания, касающиеся свойств знаний. Метазнания, выступают как целостная картина мира с научной точки зрения, лежат в основе развития человека, превращая его из "знающего" в "думающего"» [13].

**Метадеятельность** как универсальный способ жизнедеятельности каждого человека определяется уровнем владения им метазнаниями и метаспособами, то есть уровнем развития личности. Метапредметный подход гарантирует переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности, обеспечивая подход к изучаемому предмету как к *системе знаний о мире*.

Решение данной проблемы в корпусе детско-подростковой литературы все видят по-разному. Часть авторов нового времени пошла по пути традиционному – в контексте художественных традиций отечественной и зарубежной детской литературы, часто – литературы советской поры, при этом «вычленив» из своих произведений такую важную для данной литературы составляющую, как *идеология*, то есть *чётко выраженную идеологическую направленность текста* [8–10, 14–20]. Именно поэтому данное направление развития детско-подростковой литературы с полным правом можно назвать **неидеологизированной прозой для детей, подростков и юношества**.

Остановимся на **неидеологизированной прозе для детей, подростков и юношества рубежа XX–XXI веков**. Реалии сегодняшних дней редко всплывают на страницах немногочисленных *жизнеподобных произведений для читателей-подростков*, хотя налицо и расцвет художественной литературы, адресованной данной читательской категории, и потребность читательской аудитории в жизнеподобной прозе с ярко выраженными социальными и религиозными акцентами.

Другие, наоборот, обретя Веру методом проб и ошибок, пытаются оградить современное юношество от данного тернистого пути, показывая *православный путь в современном мире* [3–7, 11–12, 22–27]. Данное направление развития литературы для детей и подростков можно назвать *православной прозой начала XXI столетия*.

При этом наряду с жанром *школьной повести в неидеологизированной прозе* для детей, подростков и юношества рубежа XX–XXI веков чётко прослеживаются черты *романа воспитания*, во многом нацеленного как на адаптацию своего читателя к реалиям окружающего мира, так и на постижение им *метазнаний того исторического периода, когда было создано то или иное произведение*.

Например, в произведениях **Олега Раина** (екатеринбургского писателя-фантаста **Андрея Олеговича Щупова**, род. 1964 г.) «*Слева от солнца*» [19], «*Отроки до потопа*» [18], «*Человек дейтерия*» [20], адресованных старшим подросткам, главный герой – подросток, ровесник читателю (одно из «условий» романа воспитания – совпадение в возрасте главного персонажа и читателя, желательное совпадение и социального статуса), оказавшийся волей или неволей в критической ситуации, в которой приходится делать выбор в пользу добра или в пользу зла. И оба романа – «*Слева от солнца*», «*Отроки до потопа*», и повести «*Человек дейтерия*», «*Остров без пальм*» [20] явно продолжают традицию *романа воспитания*, которому присущи следующие признаки:

«...2) в процессе формирования герой реализует «заданную» автором «программу» воспитания;

3) становление человека показано в тесном взаимодействии со средой;

4) жизнь изображается как школа, в которой герой постигает законы существования;

5) конфликт личности с действительностью выступает движущей силой в развитии сюжета;

6) этапы формирования героя имеют одновременно и типичный, и чисто индивидуальный характер;

7) становление происходит по принципу эволюции;

8) метаморфозы героя осуществляются вместе с миром, который может изменяться как частично, так и радикально» [21, с. 118].

Оказавшись один на один с реальным миром взрослых, о котором он имел весьма туманное или искаженное представление, главный герой каждого из двух романов Олега Раина, проходит свой путь социализации, пробуя «в действии» *предлагаемые модели для подражания*, но, как правило, выбирая свой собственный путь. «Автор романа через систему персонажей, перипетий сюжета незаметно вводит читателя в круг социокультурных ожиданий: описывая поступки героя, показывает, как они оцениваются другими персонажами, а также более или менее откровенно выражает свое мнение» [21, с. 121]. Однако, в отличие от романа воспитания, современный роман для подростков и юношества как у О. Раина, так и у других авторов [6, 11–12, 25–27] не так откровенно дидактичен, как в XVIII–XX вв., хотя, как и в прошлом, «пред-

ставляя культурные и духовные нормы и ценности своего времени, роман воспитания исподволь формирует общность, интегрируя их в сознание читателя» [21, с. 120].

Современная детская православная литература претерпела ряд изменений по сравнению с данной литературой конца XIX – XX вв. Учитывая специфику детской аудитории начала XXI столетия, она всесторонне эксплуатирует такие модные на сегодняшний день жанры, как *фэнтези, приключенческая и историческая повесть, детектив*. Построенные на занимательном сюжете, динамичные и внешне совсем не дидактичные, эти книги исподволь формируют определенную систему этико-эстетических ценностей, воспитывают юного читателя. *При этом они пропагандируют духовное наследие Православной Церкви, прямо рассказывают о Боге и Церкви с точки зрения Православия*. Одновременно в современной православной прозе для детей, подростков и юношества подробно рассказывается о мироздании, о различных взглядах на мир народов, религий, научных школ, формируется *знание о знаниях*, даются варианты *способов действия в мире людей и в мире науки* [3–7, 22–24, 26].

Европейское общество сегодня живёт в период смены ценностных ориентиров, когда нарушается духовное единство народов, населяющих территорию определённой страны, континента, в нашем случае – России. Православные писатели чётко осознают, что размываются жизненные ориентиры молодёжи, происходит девальвация ценностей старшего поколения, поэтому в большинстве их произведений дается чёткое противопоставление *мира, верований, культуры прошлого и реалий XXI века*. Многие произведения православных писателей в начале XXI века играют чисто миссионерскую роль: их задача сегодня – познакомить юного читателя с христианством, не оттолкнуть от него, ввести в мир христианской этики и эстетики, одновременно демонстрируя, как можно жить «по законам христианства» в современном мире.

Проза для детей, подростков и юношества рубежа веков так же эклектична, как и взрослая литература, в основном – литература постмодернизма. Вообще *эпоха постмодернизма* откровенно наложила на данную литературу свой отпечаток, хотя многие авторы и отрешаются от неё, особенно – православные писатели. Здесь часто используются либо элементы фэнтези, либо такой художественный приём, как перенос в далекое прошлое с погружением в него благодаря рассказу о жизни и приключениях вымышленного персонажа, действующего в реальной исторической действительности. Этот приём хорошо известен по учебникам и научно-познавательной литературе: вымышленный персонаж-проводник путешествует во времени и пространстве, знакомя читателя с иными мирами, разными странами и континентами, различными верованиями и бытом многочисленных народов, параллельно рассказывая о флоре и фауне, углубляя представления читателей о географии, минералогии, социологии, обществознании и других науках.

Традиционная *повесть о детстве* сегодня также редко обходится без обращения к прошлому, так как специфика жанра требует демонстрации *при-*

мера для подражания, и этот пример берётся из исторического прошлого России. О том, на каких примерах воспитывать современного читателя-подростка, задумались писатели **Сергей Сухинов** [25–27], **Евгений Санин** [22–24], **Анатолий Лимонов** [11–12], создающие свои жизнеподобные произведения в основном о реалиях наших дней. Их произведения для старших подростков и юношества находятся в контексте традиций отечественной подростково-юношеской литературы XX столетия, поэтому проблематика данных произведений включает в себя и проблему нравственного выбора героя / героев, и проблему человек и государство, и проблему веры и безверия, наряду с другими, периферийными для каждого из произведений, проблемами, но важными для становления личности читателя-школьника.

Писатель **Евгений Георгиевич Санин** (род. 1954 г.) изначально замыслил трилогию о взрослении московского мальчика *Стаса Теплова*: «**Тайна рубинового креста**» [24], «**Белый гонец**» [22], «**Мы – до нас**» [23]. Однако и сегодня автор продолжает повествование о своём герое — уже студенте первых курсов вуза: им задуман и частично написан (версия в Интернете, на сайте писателя) роман для юношества «**Чудо — из чудес**». В каждой из книг от нравственного выбора главного героя зависит не только его будущее, но настоящее и будущее окружающих — детей и взрослых. Только осознав эту горькую «правду жизни», герой совершает свой выбор. Соглашаться или не соглашаться с этим выбором — дело уже самих читателей.

Параллельно с сюжетной линией приключений *Стаса Теплова* — главного героя тетралогии — в каждой из книг Евгения Санина проходит исторический сюжет с православной идеологической составляющей, не сразу бросающейся в глаза неподготовленному читателю. И если в первой книге исторический сюжет относит нас к эпохе возникновения христианства, в Римскую империю, где реальные исторические персонажи и персонажи вымышленные совершают свой нравственный выбор, в данном случае — выбор Веры, то последующие повествуют о различных периодах развития Древней Руси, во времена которых также стоял вопрос: о выборе Веры и государства, борьбы или предательства. Такой композиционный ход помогает писателю, с одной стороны, облегчить сам процесс чтения современному читателю, не привыкшему к чтению произведений большого объёма: каждая глава композиционно и содержательно завершена, а каждую «историю», то есть сюжетную линию, можно прочитать самостоятельно; с другой стороны, жизнь Стаса Теплова показывается то глазами самого мальчика-подростка, то с точки зрения автора, а история — глазами писателя-историка.

При этом повествование о мальчишке начала нового века предельно жизнеподобное, а характеры персонажей типичные, легко узнаваемые, психологически верные. Читатель-подросток видит перед собой ровесника с теми же проблемами в школе и дома, что и у него самого, «примеряет» на себя решения персонажей произведения, невольно сравнивает поведение героев, анализирует и, соответственно, делает свои выводы. Так, вслед за Стасом Тепловым растут и мужают читатели-дети, постепенно переходя в подростковый, а затем и в юношеский возраст.

При этом в каждой книге Е. Санина имеется и третий пласт, углубляющий представления читателей и о жизни, и о веровании, и о психологии взаимоотношений людей в обществе. В «Тайне рубинового креста» *третий пласт произведения*, почему его и можно с полным правом отнести к жанру романа, – *сюжетная линия отца Тихона*, данная прерывисто, часто в рассказах окружающих, которые сами еще не осознали, что приехавший в деревню иеромонах и есть тот мальчишка-односельчанин Васька Голубев, что помогал ломать церковь в селе Покровском. Здесь даётся повествование о том, как неверующий учитель истории Василий Иванович Голубев обретает веру, которая помогла ему в итоге стать *старцем* – отцом Тихоном.

Перед лицом смерти все герои романа совершают свой нравственный выбор, ибо ни деньги и богатства земные, ни слава, ни почёт не спасут от общего для всех конца. «Что ждёт нас за порогом смерти? В чём смысл жизни?» – на эти вопросы сами себе дают ответ взрослые и дети в романе «Тайна рубинового креста». Свою точку зрения писатель не навязывает, предлагая юному читателю самостоятельно совершить свой нравственный выбор вслед за выбором героев произведений.

**Евгений Георгиевич Санин** – это гражданское имя писателя, имя же церковное – **монах Варнава**. Разделяя свои имена, автор произведений для подростков и юношества тем самым делает акцент на том, что *выбор всегда личностен и каждый имеет право на данный выбор*. Он этот выбор совершил, теперь выбор за читателем.

В интервью, данном журналу для семейного чтения «Православная беседа» (№ 3 за 2011 г.), монах Варнава чётко определил смысл своей жизни, своего служения Господу: *«мое послушание – писать книги»*. Но раз акт творчества – послушание, то сами произведения не могут не нести в себе миссионерского заряда. Православный писатель не может не проповедовать, однако делает он это мягко, ненавязчиво, в привычных и любимых жанрах детско-подростковой литературы повествуя о современной нам жизни, демонстрируя возможные варианты нравственного выбора и «проживания жизни» в России начала XXI века.

Активной социализации обучающихся всегда способствовало приобщение к культурным ценностям, часто не напрямую, а опосредованно, через учебные предметы, внеурочную деятельность и, безусловно, чтение. Как писал С. И. Гессен почти сто лет назад, «задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного... Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщён человек». Наша задача – донести эти культурные ценности до читателя-школьника, заинтересовать его и благодаря возникшему интересу ввести в *мир культуры*, что во многом облегчит и сам процесс социализации ученика в настоящем и будущем, и процесс формирования у него универсальных учебных действий, и постижение им метазнаний как основы способности адаптироваться в вечно меняющемся мире, оставаясь сами собой.

## Литература

1. *Бабушкина А. П.* История русской детской литературы. – М., 1948.
2. *Балина М.* Литературная репрезентация детства в советской и постсоветской России // *Детские чтения.* – 2012. – №1 (001).
3. *Вознесенская Ю. Н.* Юлианна, или Игра в дочки-мачехи. – М., 2007 (и др. издания).
4. *Вознесенская Ю. Н.* Юлианна, или Игра в киднеппинг. – 3-е изд. – М., 2005 (и др. издания).
5. *Вознесенская Ю. Н.* Юлианна, или Опасные игры. – М., 2005 (и др. издания).
6. *Вронский Ю. П.* Странствие Кукши за тридевять морей: роман. – М., 2006 (и др. издания).
7. *Вронский Ю. П.* Юрьевская прорубь: историческая повесть. – М., 2001 (и др. издания).
8. *Дегтярёва И.* Цветущий репейник: Сборник рассказов. – М., 2011.
9. *Кузнецова Ю.* Выдуманный Жучок. Рассказы о больничной жизни / Худож. М. Патрушева. – М., 2011.
10. *Кузнецова Ю.* Помощница ангела / Худож. М. Патрушева. – М., 2013.
11. *Лимонов А.* Девочка Прасковья: роман для юношества. – Рязань, 2009.
12. *Лимонов А.* Клад отца Иоанна: роман для юношества. – Рязань, 2009.
13. Метапредметный подход в модели развивающего обучения / Н. Б. Никитина. Опубликовано 20.05.2011 // Электронный ресурс. <http://nsportal.ru/novye-tehnologii-v-nachalnoi-shkole/forum/metapredmetnyi-podkhod-v-modeli-razvivayushchego-obucheni>
14. *Мурашова Е. В.* Гвардия тревоги. – М., 2008.
15. *Мурашова Е. В.* Класс коррекции: повесть. – М., 2007 (и др. издания).
16. *Мурашова Е. В.* Одно чудо на всю жизнь / Худож. Е. Горева. – М., 2010.
17. *Раин О.* Игра в поддавки: Повесть. Рассказы. – Екатеринбург, 2013.
18. *Раин О.* Отроки до потопа: Роман. – Екатеринбург, 2009.
19. *Раин О.* Слева от солнца: Роман. – Екатеринбург, 2008.
20. *Раин О.* Человек дейтерия: Повести. – Екатеринбург, 2011.
21. *Садриева А.* Социализирующее воздействие произведений о становлении личности на читателя-подростка (на примере романа воспитания) // *Детские чтения.* – 2012. – №1 (001).
22. *Санин Е.* Белый гонец: роман для детей и юношества. – СПб., 2009 (2005).
23. *Санин Е.* Мы – до нас: роман для детей и юношества. – СПб., 2009 (2005).
24. *Санин Е.* Тайна рубинового креста. – СПб., 2009 (2005).
25. *Сухинов С.* Вожак и его друзья: повесть. – М., 2010.
26. *Сухинов С.* Клад и крест: повесть. – М., 2008; *Сухинов С.* Клад и крест: повесть. – М., 2010.

27. Сухинов С. Утраченная реликвия: повесть. – М., 2010.

28. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (ФГОС С(П)ОО) // Электронный ресурс. [http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm\\_federal.htm](http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm)

29. Электронный ресурс // [http://www.ngebooks.com/book\\_51144\\_chapter\\_12\\_10.\\_Metaznanija..html](http://www.ngebooks.com/book_51144_chapter_12_10._Metaznanija..html)

Е. М. Прищепа  
(г. Ростов-на-Дону)

## **Исследовательская деятельность школьников по литературе в контексте современных стратегий образования**

Учебно-исследовательская деятельность учащихся в отечественной школе давно стала традиционной. Её содержание и способы организации нашли теоретическое обоснование в работах дидактов и методистов, активная практическая реализация осуществляется в образовательных системах разного уровня: в школах, гимназиях и лицеях, в академиях наук юных исследователей, созданных во многих областных городах. Особую актуальность она приобретает в контексте смысловых ориентиров, нашедших определение в ФГОС нового поколения, методологической основой которого является деятельностный подход.

Включая учеников в исследовательскую деятельность, мы можем добиться реального достижения обозначенных в стандарте метапредметных результатов освоения образовательных программ: развития умений осуществлять такие регулятивные действия, как целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция, а также – способности находить и анализировать необходимую информацию, излагать и аргументировать свои суждения. Опыт свидетельствует, что в процессе выполнения исследовательской работы у школьников формируются универсальные учебные умения, стиль мышления, происходит становление черт творческой деятельности и познавательного интереса, усваиваются методы, свойственные науке. Следовательно, исследовательская деятельность может рассматриваться как средство повышения качества образования, эффективный способ приобретения новых знаний и создания условий для осознанного профессионального выбора.

Безусловно, в рамках каждого учебного предмета она имеет свои особенности и помогает решать специфические задачи. В области литературы исследовательская деятельность приучает школьника к самостоятельной работе с текстом, создаёт условия для выработки собственного читательского поведения, развития читательских умений, выведения полученных теоретико-литературных знаний на уровень творческого применения. Однако ФГОС но-

вого поколения ориентирован не только на получение интеллектуального продукта, но и на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»). Поэтому необходимо названные выше развивающие функции исследовательской деятельности рассматривать как средство получения личностных результатов образования, включающих не только «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности», но и становление «системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме» [ФГОС среднего (полного) общего образования, II, 6]. Важно подчеркнуть, что такая направленность приобретает особую значимость при организации исследовательской деятельности школьников в области литературы, результатом которой, в первую очередь, должно стать личностно-смысловое развитие школьника, становление ценностного отношения к истории и культуре, формирование «этико-эстетического настроения», которое, по мысли известного русского методиста В. П. Острогорского, «выразится в любви к литературе родной и общечеловеческой, в уважении к великим литературным деятелям, к уму и таланту; в известном, так недостающем нашему юношеству в настоящее время, идеализме, т. е. нравственной требовательности, отвращении ко всему дурному и пошлому и стремлении ко всему возвышенному, благородному, в любви к человеку и родине, в желании служить ей по мере сил» [5, с. 205].

Взаимовлияние исследовательского метода обучения и личностного компонента как двух ярко выраженных составляющих современного образовательного процесса бесспорно, но, к сожалению, не всегда приводит к ожидаемым результатам. Подтверждением этому могут стать данные небольшого исследования, проведенного студентами-филологами ЮФУ в период педагогической практики. Старшеклассникам, занимающимся исследовательской работой в области литературоведения и участвующим в работе Донской академии наук юных исследователей, предложили письменно ответить на вопрос: «Зачем нужно читать произведения художественной литературы?» Анализ полученных ответов позволил выявить, что большая часть респондентов (66% из 55 учеников 10–11 классов) видит значение чтения для себя в развитии ума, «мышления», «расширении кругозора»: читать нужно, «чтобы быть умным», «чтобы быть образованным, каждый человек должен прочесть хотя бы несколько произведений русской классической литературы», «чтение учит мыслить», «это вид самообразования», «способствует интеллектуальному развитию». 28% старшеклассников наряду с указанными причинами необходимости чтения назвали возможность «узнать о прошлом», «познакомиться с тем, как жили раньше люди», «лучше узнать эпоху». Многие гимназисты (37% респондентов) обосновали необходимость чтения его влиянием на развитие речи: «пополнение словарного запаса», «повышение грамотности».

Очевидно, что в данном случае можно говорить, в определённой степени, о прагматической мотивации чтения, обусловленной пониманием необходимости его в связи с получением образования. 9% респондентов написали, 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». Конечно, были работы, в которых главный результат чтения произведений художественной литературы связывался со становлением, развитием духовного мира: чтение «насыщает всем добрым и справедливым», «смягчает наши чувства», «приводит в порядок мысли», «позволяет лучше понять себя», «помогает познать внутренний мир человека», «делает наш внутренний мир лучше», «делает нас добрыми и сопереживающими», «классические книги пробуждают совесть, поэтому не все их хотят читать». Однако подобных суждений оказалось немного. Таким образом, можно заключить, что постижение литературы на основе исследовательского метода далеко не всех старшеклассников привело к глубокому осознанию эстетической и духовной ценности литературы. Думается, причина в том, что исследовательская деятельность не стала для них смыслообразующей, и вместе с познанием объекта исследования не произошло познание себя, своего собственного «Я», своих отношений с миром. Иными словами, «субъективный опыт конкретного ребёнка» не «откликнулся» на содержащиеся в исследуемом содержании смыслы [1, с. 227], ученик оказался в большей степени субъектом исследовательской деятельности, а не субъектом жизни, в то время как смыслы, по мнению А. Н. Леонтьева, определяются прежде всего жизнью [3].

Поскольку любая исследовательская деятельность начинается с обнаружения, выявления, осознания проблемы, важно, чтобы она «притягивала к себе субъективный опыт ребенка неясностью, неопределённостью знаний и способов деятельности» [1, с. 200], находила эмоциональный отклик, ведь, с точки зрения личностно-смыслового подхода, хорошо воспринимается и сильно переживается то, что имеет для человека жизненное значение, смысл. Поэтому непременным условием является соответствие избранного направления и темы исследования интересам и желаниям школьника, обусловленным его смысловыми ориентациями.

Так, ученики, проявляющие лингвистические способности и предпочитающие кропотливую работу с текстом, с удовольствием занимаются сравнением художественных переводов, изучают особенности художественной структуры произведения, стиля автора и т. п. Тем, кто проявляет склонность к философичности и острый интерес к самопознанию, можно предложить проблему, связанную с рассмотрением экзистенциальной проблематики в произведениях (например, А. Платонова, В. Шаламова). Для будущих историков и философов особенно привлекательны темы, предполагающие интеграцию

разных областей знания, например: «Революция в восприятии русских писателей (М. Пришвина и И. Бунина) и философов (сб. «Вехи»)». Однако, каким бы ни был предмет исследования по литературе, объектом должен быть художественный текст, постижение которого на основе исследовательского метода приведёт, с одной стороны, к глубокому пониманию авторского замысла, с другой – к его «проживанию», ценностному отношению.

Подтверждая сказанное, позволю себе обратиться к работе на тему «Роль художественной детали в создании образа Марьи Болконской», в которой десятиклассница стремилась реализовать самостоятельно сформулированную цель: «проанализировать не отдельные эпизоды, связанные с Марьей Болконской, а рассмотреть образ на протяжении всего действия и попытаться определить, какова роль деталей в восприятии и осмыслении его читателем». Перечитывая текст, она находила, выписывала, классифицировала детали, осмысливала их художественные функции, постепенно приходя к выводу о том, что они «помогают писателю воплотить свою концепцию сложности и противоречивости внутреннего мира человека, его способности изменяться». Обращаясь к своему первому впечатлению, возникшему благодаря значимым деталям внешности и поведения героини («со страхом крестится», её лицо покрывается «красными пятнами»; беря письмо «торопливо», она «пригнулась к нему», «робко взглядывая» на отца и «робко улыбаясь»; «красные пятна переливались по её лицу»; «у княжны мутилось в глазах», она от страха «ничего не видела и не слышала» и т. п.), ученица сделала вывод: «В сознании читателя возникает образ робкой, запуганной, сдержанной, некрасивой внешне, замкнутой, погружённой в себя девушки, ведущей однообразную деревенскую жизнь и во всём подчиняющейся воле отца. Но как часто человеческое достоинство людей закрывается от нас или их недостатками, или же тем, что мы слишком высоко ценим другие качества, которых у этого человека нет!»

Последовательно, от эпизода к эпизоду прослеживая развитие образа, десятиклассница отмечала, как проявляются особенности героини в различных ситуациях, как писатель с помощью художественной детали реализует своё представление о текучести человека, его способности меняться. Рассмотрев художественные детали, которые автор использует для описания Марии Болконской в конце романа, десятиклассница написала: «В начале романа мы не встречали такого описания её лица: «тонкое лицо», «тонкая улыбка», движения, исполненные «достоинства и грации», «тонкая и нежная рука». У читателя рождаются ассоциации с утончённостью чувств, изысканностью, а раньше подчёркивалась тяжёлая походка, покрытое пятнами испуганное лицо. Все новые чувства героини отражаются в её внешнем облике, придавая глазам её – блеск, лицу – нежность и свет, движениям – грацию и достоинство, голосу – новые звуки: «лёгкий румянец выступил на её щёки, и глаза осветились новым лучистым светом»; «...княжна опустила на мгновение голову ... и потом... она подняла голову и блестящими глазами встретила его взгляд. Полным достоинством и грации движением она с радостной улыбкой приподнялась, протянула ему свою тонкую, нежную руку и заговорила голосом, в котором первый раз звучали новые, женские грудные звуки».

Объём статьи не позволяет далее цитировать работу, но следует подчеркнуть, что в ней проявились не только способности вдумчиво читать текст, применять усвоенные на уроках знания по теории литературы, но и личностное отношение к героине и к авторской позиции. Исследование помогло выявить в тексте смыслы, значимые для девочки, побудило к внутренней рефлексии, о содержании которой можно судить по следующим суждениям: «в полной мере проявила себя княжна Марья как личность, когда она стала женой и матерью»; «изображая Марью Болконскую, автор показывает, как влияет на развитие женского характера любовь, семья, дети – всё то, что является для женщины главным»; «такая Марья больше нравится автору и читателю»; «автор заставляет задуматься о том, что в одном человеке может совмещаться разное: самопожертвование и безропотное подчинение, мужество и гордость, любовь и душевная щедрость...»; «главное, чтобы в человеке постоянно происходила глубокая духовная работа».

Следует обратить внимание на то, что руководство исследовательской деятельностью – сложная, педагогически продуманная система творческого общения, в процессе которого формулируется тема работы, определяется проблема исследования, выявляются «пред-знания», которыми ученик обладает, инициируется осмысление собственного эмоционально-личностного отношения. Большое значение имеет диалоговое обсуждение промежуточных результатов и возникающих вопросов с руководителем и в творческой группе, предполагающее взаимопонимание и толерантность. В ходе таких диалогов проясняются аксилогические смыслы, возникает необходимость аргументирования своих позиций, создаются «условия для резонанса смыслов в диалоге через содержательное обобщение точек зрения, стимулируется анализ собственного жизненного опыта учащихся» [1, с. 181].

Диалог помогает высветить разные грани проблемы, убедить в неоднозначности её разрешения. Поэтому одной из форм эффективной организации исследовательской деятельности является создание творческих групп школьников, выполняющих близкие по проблематике исследования. В таких условиях можно через работу с художественными текстами привести старшеклассников к обсуждению экологических, исторических, этнических, религиозных проблем, которые максимально приближены к их субъектному опыту. И. В. Абакумова, исследующая процесс смыслообразования в учебном процессе, пишет, что для решения задач личностного развития «на смысловой уровень должны быть выведены следующие проблемы: ментальные черты народа: любовь к родине, милосердие, великодушие, соборность; национальный язык, культура, искусство, обычаи, историческая память, этические особенности; гражданские ценности... ценности православной, христианской религиозной культуры: Бог, вера, всепрощение, покаяние, религиозные заповеди как ценности» [1, с. 223].

Примером исследовательской деятельности, позволяющей вывести на смысловой уровень многие из названных проблем, может стать осуществлённое старшеклассниками ростовской «Гимназии юных исследователей» коллективное исследование, посвящённое особенностям песенного наследия

донских казаков. В период летней исследовательской практики они вместе с руководителями посетили донские станицы, встретились с местными жителями, сохранившими в памяти старинные песни, с фольклорным коллективом, исполняющим песни казаков-некрасовцев. Сами песни (исторические, служивые, беседные, женские, свадебные, курагодные, сердцебитные, причитания, пригудки), их историческая судьба, содержание, поэтическая форма, жанровое своеобразие, мелодии – всё это не могло не вызвать интерес, как и сама история донских казаков.

В процессе обмена впечатлениями, личностной рефлексии, стихийно возникающих обсуждений рождались темы предстоящих исследований: композиционное строение, ритмико-метрическая и звуковая организация, изобразительные средства, символика песен (образ лебедя, стар-сизого орла). Старшеклассники сами обратили внимание на то, что в казачьих песнях почти всегда две параллельные темы – о природе и о человеке, что они развиваются последовательно, в сопоставлении друг с другом, и такой психологический параллелизм дополняется звуковым, интонационным, строфическим, синтаксическим, лексическим. Кто-то обратил внимание на неразрывную связь казаков с природой, на то, что в каждой услышанной песне описания природы помогают понять внутренний мир казаков, а природа в песнях не только фон, на котором совершаются события, раскрываются мысли и чувства человека, но описание её является мотивировкой поступков.

Песни были восприняты гимназистами как подлинные документы о чувствах, мыслях, психологии людей многих поколений, об исторических событиях, определивших их жизнь. Фольклор, знания по теории литературы и отечественной истории интегрировались не в пространстве учебного содержания, а в пространстве сознания учащихся, окрасились их чувствами. В условиях свободного обсуждения старшеклассники смогли максимально использовать свой интеллектуальный потенциал, предстоящая исследовательская деятельность в их собственных глазах обрела смысл, каждый самостоятельно выбрал тему исследования.

Конечно, приведённые примеры основаны на опыте организации исследовательской деятельности по литературе во внеурочное время, но подготовка к ней начиналась с выполнения небольших исследовательских заданий на уроках, поддерживалась всей системой обучения и организации образовательного процесса в гимназии: занятия по специально разработанным программам спецкурсов («Фольклор и литература», «Песенное наследие казаков-некрасовцев», «Анализ поэтического текста» и т. п.), групповые дискуссии, гимназические научные конференции, участие в университетских студенческих конференциях, встречи с учёными-филологами и – главное – возможность соприкосновения с живыми смыслами учителя, помогающего, поддерживающего, увлекающего.

## Литература

1. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону, 2003.

2. История литературного образования в российской школе: Хрестоматия / Авт.-сост. В. Ф. Чертов. – М., 1999.

3. Леонтьев Д. А. Психология смысла. – М., 2000.

Ж. И. Стрижекурова  
(г. Москва)

### **Межкультурный диалог в изучении русской и зарубежной литературы как принцип оптимизации содержания современного литературного образования**

В современном российском обществе широко обсуждаются проблемы чтения, формируются списки из «100 книг», обязательных для прочтения, проводятся многочисленные социологические исследования и мониторинги. Все эти действия направлены на повышение общего уровня читательской культуры. Благодаря «Национальной программе поддержки и развития чтения до 2020 года» данная проблема поставлена в один ряд с государственными задачами сохранения и развития российской национальной культуры.

Всё больше возрастает сегодня потребность человека в осознании себя как личности в сложном многонациональном мире, в стремлении почувствовать принадлежность к собственным корням, национальной культуре, а также причастность к культурному опыту всего человечества. Перед учеником сегодня стоит сложная задача, связанная с умением не только ориентироваться в огромном информационном потоке, но и уметь логически выстроить, получаемые знания, вписать их в выстраиваемую в сознании целостную картину мира. Главной целью современного школьного образования является формирование образованной, культурной, социально активной личности, способной в дальнейшем адаптироваться к жизни в современном социуме.

Потеря интереса к чтению и изучению произведений школьной программы связана не только с внешними причинами (распространением средств массовой информации и Интернета), но и с необходимостью усовершенствования литературного образования. Обновление целесообразно, как на уровне содержания предмета (в частности его оптимизации в связи с перегруженностью), так и на уровне технологии его преподавания. Необходима смена парадигмы с преимущественно информационной подачи материала на поисковую форму обучения.

На первый план выдвигаются задачи развития творческих способностей каждого ребенка, создание в учебном процессе условий для реализации самостоятельной, мотивированной практической деятельности, учитывающей возрастную специфику и этапы личностного развития учащихся. Таким образом, обучение целесообразно вести с применением личностно-ориентированного, деятельностного подходов, способствующих активной реализации творческо-

го потенциала учащихся, что является необходимым условием сознательного и активного усвоения содержания предмета «литература».

В рамках тесного взаимодействия разных культур в современном обществе актуальным становится преподавание литературы в сопоставлении художественных текстов русской и зарубежной, классической и современной литературы, которая пронизана диалогическими связями, ассоциациями.

Для решения этих задач в литературном образовании целесообразно опираться на понятие межкультурного диалога, учитывать явление межкультурной диффузии как проявления интертекстуальности, взаимодействия и взаимовлияния писателей и их художественных систем.

Лучшие произведения всегда создавались на основе полемики, в столкновении разных взглядов. Исследуя вечные вопросы бытия, затрагивая злободневные проблемы, писатели на страницах своих произведений, дискутируют друг с другом не только в одном, но и в разных временных пластах, современные авторы – с предшествующей традицией. Взгляд на литературу как на целостный и изменяющийся процесс помогает увидеть межпоколенный и межкультурный диалог.

Н. С. Лейтес писал: «В ходе развития литературы происходит закономерная эволюция форм и характера... Основные субстанции человеческого существования (жизнь, смерть, гармония, хаос, любовь), несмотря на свою всеобщность, наполняются в каждую историческую эпоху своим общественным смыслом, отражающим мировосприятие данной эпохи, поколения, социального слоя. Сквозь призму, казалось бы, отвлечённых понятий предстаёт образ человека и мира на определённом отрезке истории... Через него вместе с тем раскрывается единство истории литературы как целостного процесса» [2, с. 10].

Для раскрытия целостности литературного процесса на уроках литературы целесообразно использовать межкультурный диалог, основанный на принципе взаимосвязанного изучения произведений русской и зарубежной классики и современности с использованием сравнительно-сопоставительного метода. Отбор и структурирование содержания литературного образования может строиться:

- на уровне образов (например, «вечные образы»: «Гамлет» Шекспира – «Гамлет Щигровского уезда» Тургенева – образ Гамлета в поэзии Блока, Цветаевой, стихотворение «Гамлет» Пастернака);
- проблематики (например, проблема власти и народа в литературе: Шекспир «Макбет», «Король Лир», «Ричард III» – Пушкин «Борис Годунов» – произведения Солженицына);
- жанра (народная сказка о Снегурочке – литературные сказки Островского «Снегурочка», Каверина «Лёгкие шаги» о девочке-снегурочке);
- авторский текст и его перевод («Лесной царь» Гёте и «Лесной царь» Жуковского) и т. д.

В образовательном процессе межкультурный диалог может представлять собой специально организованное и управляемое учителем взаимодействие учащихся, которые могут принадлежать и к различным культурам, но стремятся к открытому и уважительному обмену мнениями.

Именно через диалог происходит постепенное постижение глубинного авторского смысла, как в процессе самостоятельного чтения художественного текста (диалог читателя с писателем), так и в обсуждении основной проблематики произведений на уроке литературы (диалог читателей-школьников, организованный учителем с помощью вопросов и ответов).

Актуальность и развитие межкультурного диалога в образовании обусловлена не только современными историческими и социокультурными предпосылками, но и опирается на традиции педагогической мысли (труды Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского и др.).

Так, К. Д. Ушинский считал, что для культурной идентификации человек должен обладать знаниями основ своей религии, истории, литературы, а также, что в образовании должны быть созданы условия для проживания учеником национальной истории, культуры как личной судьбы.

В философском плане понятие межкультурного диалога основывается на идее диалога культур, выдвинутой М. М. Бахтиным.

Диалогичность и синкретизм присущи не только художественному творчеству, но и всей культуре в целом. М. М. Бахтин рассматривал взаимодействие и взаимовлияние культур как плодотворный процесс их развития. «Чужая культура, – писал он, – только в глазах другой культуры раскрывается полнее и глубже... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [1, с. 334].

Исследование работ методистов XIX–XX веков даёт возможность сделать вывод, что сравнительно-сопоставительный метод, который используется в построении литературного образования в аспекте межкультурного диалога, был излюбленным методом многих из них.

Например, одна из любимых форм работы В. Я. Стоюнина была «сравнительная метода», образцом такого сравнительного разбора было сопоставление «Скупого рыцаря» Пушкина и «Мёртвых душ» Гоголя. В. В. Голубков сравнивал образы Гамлета у Шекспира и Тургенева, характеры «скупых» у Пушкина, Гоголя, Мольера. М. А. Рыбникова большое место отводила сопоставлению произведений (например, «Демон» Лермонтова и «Каин» Байрона).

К. М. Нартов предлагал «строить изучение зарубежной литературы по возможности синхронно с курсом литературы отечественной... углублять понимание учащимися своеобразия различных методов и направлений ... специфических национальных особенностей... вырабатывать у школьников осознание единства мирового литературного процесса, взаимодействия литератур как необходимого элемента их развития» [4, с. 30].

Одним из главных критериев успешности получения образования сегодня является усиление роли самого ученика в процессе обучения. Ученик становится уже не объектом обучения, а его субъектом, поэтому обучение строится как равноправный диалог всех участников учебного процесса. Учитель в процессе такого обучения является своеобразным «дирижёром», выступает в роли эксперта, консультанта.

Условиями успешного в методическом плане межкультурного диалога на уроке литературы является: побуждение к самостоятельному чтению с помощью актуализации проблематики произведения, которая соответствует возрасту и интересам школьников; максимально корректный выбор темы для обсуждения, который бы стимулировал диалогическое общение, открытый обмен мнениями и уважение к точке зрения собеседника; совместная творческая деятельность (сочинения разных видов и жанров, подготовка и защита творческих проектов, написание собственных произведений, сценариев, участие в школьном театре, обсуждение разных интерпретаций произведений в театральных постановках и в кино, формирование «золотой» полки с лучшими книгами, прочитанными детьми самостоятельно и т. д.); использование учителем разнообразных видов и типов урока (урок-диспут, урок-конференция, круглые столы для обмена мыслями о прочитанных школьниками произведениях); проведение внеклассных мероприятий с последующим обсуждением в классе их тематики (посещение литературных выставок, литературных музеев и др.).

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

В процессе изучения литературы с применением технологии межкультурного диалога постепенно расширяется круг чтения школьников, развиваются способности к творческому чтению и осмыслению литературного произведения. Порой современное произведение помогает лучше понять, «раскодировать» произведение классическое. Так, например, переписка как форма повествования сближает современный роман М. Шишкина «Письмовник» с романом Достоевского «Бедные люди», и через сопоставление этих произведений можно проследить преломление темы «маленького человека», понять, что нового вносит в разработку данной проблематики каждый писатель.

Чтение является важнейшим элементом культуры. Развитие читательской культуры в современном информационном обществе нуждается в серьёзной социально-педагогической поддержке, консолидации сил разных представителей социума: школы, семьи и общества. Невозможно развить потребность в чтении путём принудительного общения с книгой, целесообразно учитывать и актуализировать личностные читательские потребности.

По мнению Т. Г. Галактионовой, в истории отечественной культуры существовали разные модели приобщения школьников к чтению. Автор приводит примеры следующих моделей: «руководство» – традиционно ориентированное на передачу опыта от старших к младшим с помощью содержания социально одобряемой литературы, модель «анархия» – отрицающая системное педагогическое влияние, ориентирующая на свободу выбора, регулируемую читательской модой и рекламой. В современной социокультурной ситуации на первый план выдвигается модель «диалог», которая учитывает потребности и интересы ребёнка и позволяет ему свободно ориентироваться в динамике и многообразии информационных потоков [2].

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.

Считается, что современные программы по литературе перегружены, но для того, чтобы уменьшить нагрузку на современного школьника, совсем не обязательно и даже не целесообразно отказываться от изучения шедевров всемирной литературы. Следует определить новый ракурс в их изучении, обозначить образовательные цели, продуманно использовать избирательно-вариативный принцип «школьного литературоведения».

На наш взгляд, взаимосвязанное изучение русской и зарубежной литературы, формирование знаний о закономерностях взаимодействия и взаимовлияния литературных явлений в общемировом литературном процессе, отвечает главным воспитательным и образовательным целям и задачам преподавания литературы.

В обучении, основанном на межкультурном диалоге, реализуются основные содержательные дидактические принципы: гражданственности, научности, воспитывающего обучения, фундаментальности и прикладной направленности.

Например, понимание места и значения русской литературы в контексте мировой, осмысление русского национального характера по галерее литературных типов и сопоставление их с «вечными» литературными образами способствует самосознанию личности учащегося, нравственному воспитанию, выработке собственной позиции и системы ценностей. Изучение героев мировой литературы, внимание к психологии, особенностям характера, к их нравственным и идеологическим исканиям придает личностный смысл восприятию литературного произведения читателем-школьником. Раскрытие литературных связей, полемики между художественными образами и оценками критики формирует самостоятельность оценочных суждений ученика, творческий подход к освоению мира литературы. Сравнительное изучение русской и зарубежной литературы открывает возможности для более глубокого постижения литературы, основанного на литературоведческом подходе.

В современном литературном образовании важно использовать положительный опыт взаимосвязанного изучения литератур (русской и мировой) дореволюционной школы и базироваться на основных теоретических положениях, выработанных по данной проблеме, в литературоведении, опираться на теоретические положения философии и культурологии, данные психологии и педагогики.

Подобное рассмотрение литературы лучше всего отвечает психолого-возрастным особенностям старшеклассников, имеющим большой багаж знаний, и развивает в учащихся стремление к выражению собственного взгляда на проблемы, затронутые в произведении. В старших классах становится возможным более подробно рассматривать литературу, её взаимосвязи и взаимовлияния. Расширяется круг произведений, художественные тексты зарубежных авторов становятся важной частью программы. Тем не менее, готовить

учащихся к взаимосвязанному изучению литературы необходимо гораздо раньше, чтобы к старшим классам школьники в полной мере овладели навыками сравнения литератур. Образы литературных героев, проблематика произведений становятся яснее для читателя-школьника в их сопоставлении, поэтому эффективно более широкое включение элементов взаимосвязанного изучения русской и зарубежной литературы на разных этапах литературного развития учащихся.

Изучение русской классики и современных тенденций развития отечественной литературы в аспекте сопоставления её с общемировыми культурными процессами способствует появлению интереса к чтению и увлеченности школьников предметом.

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. В поэзии и прозе нашего времени важно найти точки соприкосновения с классикой, тем более что такой «мостик» помогает общению между поколениями читателей. Необходимо посмотреть на классику глазами современного читателя-школьника, подумать, что может его взволновать, поразить, какие проблемы будут интересны для обсуждения юному читателю, а какие юной читательнице. В изучении литературы можно идти от классики к современности и от современности к классике, сопоставлять произведения русской и зарубежной литературы, находя в них общность проблем, национальный колорит и уникальность.

#### Литература

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. *Галактионова Т. Г.* Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования. – СПб., 2008.
3. *Лейтес Н. С.* Черты поэтики немецкой литературы Нового времени. – Пермь, 1984.
4. *Нартов К. М.* Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе. – 2-е изд. – М., 2003.

И. В. Мамонова  
(г. Москва)

### **Повышение коммуникативной компетентности студентов-филологов при подготовке конспекта урока литературы**

Формирование коммуникативной компетентности студента-филолога, будущего учителя литературы, – одна из центральных проблем современного методического процесса. Литература как искусство слова обладает определённой спецификой, отличной от методики других изучаемых предметов. Для

успешной реализации целей школьного литературного образования студенту необходимо быть в коммуникативном взаимодействии не только с классом, но и с художественным текстом, рассматриваемым на уроке.

Современные студенты испытывают затруднения при составлении конспекта урока по литературе и его последующем воплощении в учебном процессе. Общение с текстом и аудиторией часто заменяется на книжно-академическое сообщение, приведение сведений о писателе и художественном тексте, обращённые к классу вопросы звучат формально и оставляют ощущение поверхностности осуществляемой деятельности. В ряде случаев очевидно, что текст художественного произведения не вызывает отклика у самого студента-учителя, который не готов к его анализу в школьной аудитории, находясь в ситуации псевдиалога с автором текста.

Коммуникативно-деятельностный подход в рамках методики преподавания литературы предполагает такой контакт с художественным текстом и аудиторией, при котором студент и учащиеся погружаются в содержание читаемого и обсуждаемого, реализуется подлинная обратная связь, а не одностороннее осуществление речевой деятельности.

Проблема коммуникации посвящено большое количество работ на современном этапе научного знания. Обратимся к отдельным, значимым, с нашей точки зрения, положениям ряда исследователей.

О. Л. Кузнецова включает в понятие «коммуникация» различные действия, через которые один «ментальный» организм влияет на другой. Момент взаимовлияния, рассматривается исследователем, как цель и даже идеал учебной коммуникации [3]. Целью коммуникации, осуществляемой в процессе совместной учебно-познавательной деятельности, является реализуемое через язык взаимопонимание участников диалога. При составлении конспекта урока предлагается изначальная установка на диалог и обмен участниками диалога различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами. Е. Ф. Тарасов отмечает, что речевые партнеры при истинной коммуникации вступают в контакт, стремясь воздействовать на мнения, представления и знания друг друга [5, с. 45]. По Т. М. Дридзе, речевое воздействие – это область воздействия людей друг на друга в общении, связанная с перестройкой индивидуального сознания, то есть картины мира субъекта [2].

По мысли О. Л. Кузнецовой, партнеры по коммуникации не просто обмениваются информацией, но и оценивают коммуникативное (вербальное и невербальное) поведение друг друга [3]. Причём невербальное поведение – значимая и во многом первостепенная основа и содержание успешной коммуникации. Мнения и представления участников коммуникации могут не совпадать, так как их социальный опыт и уровень когнитивного сознания различен. Однако участников коммуникации, указывает ученый, объединяет нечто общее: социализация в общей культуре и общий культурный фон [3]. Это означает, что человек воспринимает мир через призму культурно-общественного опыта, а само коммуникативно-речевое общение обусловлено деятельностью и личностью его участников. Данную деятельность важно

максимально активизировать при общении личности с текстом, планировании речевого диалога с аудиторией.

В работе А. Вежбицкой отмечается, что люди не всегда могут адекватно понимать друг друга, даже владея общим языком, причиной чего является расхождение культурного уровня [1, с. 46]. Исследователь пишет, что язык окрашивает концептуальную модель мира через систему значений и ассоциаций в национально-культурные цвета [1, с. 50].

По мысли С. Г. Тер-Минасовой, коммуникация – это общение, протекающее в условиях культурно обусловленных различий и коммуникативной компетенции его участников [6, с. 54]. Исследователь отмечает, что данные различия существенно влияют на результат коммуникативного события. Взаимодействие в учебной коммуникации осуществляется, как пишет О. Л. Кузнецова, на уровне языка, культуры и личности [3].

Всё вышесказанное адресует нас на создание у студентов установки на вербальную и невербальную коммуникацию, объяснение им механизмов коммуникации, приведение примеров урока с успешной и псевдокоммуникацией, создание условий для проявления сознательной активности студента в подготовке к анализу текста и работе над конспектом.

Лингводидактический подход на занятии по методике преподавания литературы ориентирует методиста и студентов на формирование умений целенаправленно строить речевые высказывания, обладающие определенными стилистическими особенностями. В данной связи художественно-эстетическая, литературоведческая и речевая деятельность должны оказаться в тесном взаимодействии.

С учётом необходимости повышения коммуникативной компетентности студентов при написании конспекта проводится предтекстовая работа, настраивающая студентов на реализацию коммуникативно-деятельностного подхода. Данная работа включает в себя объяснение механизмов коммуникации как основ успешного урока литературы; презентацию уроков и конспектов уроков, разных по уровню осуществления коммуникативно-деятельностного подхода; обсуждение различных видов коммуникативных высказываний, используемых студентами в составлении системы вопросов и заданий; прояснение коммуникативной задачи урока; выработку необходимой коммуникативной установки у студента, развитие на разных уровнях коммуникативных компетенций как группы, так и отдельной личности.

Коммуникативная деятельность студента с художественным текстом, или текстовый этап, завершается составлением варианта конспекта урока, его презентацией и самоанализом (как осуществлялась работа над текстом урока, какие фрагменты и почему были привлечены для рассмотрения в аудитории, какие выводы планируются при анализе фрагментов текста, как и почему данные фрагменты соотносятся с темой занятия и пр.). Обсуждение конспекта урока в группе с акцентированием внимания на коммуникативных установках и целях занятия направлено на совершенствование коммуникативной модели урока (включение с учётом коммуникативно-деятельностного подхода в текст конспекта необходимых речевых ситуаций, конструкций).

Послетекстовый этап деятельности включает работу, в основе которой проведённый студентом урок по литературе, его содержание, установки, смыслы, которые выступают полем для обсуждения коммуникативного взаимодействия. Важным в проводимой работе становится принцип активной позиции, в первую очередь, самих студентов-словесников. Включённая позиция студенческой группы рассчитана на самопознание и самораскрытие личности каждого в проводимой учебной коммуникации. Здесь также значимыми являются принципы исследовательской позиции, планомерности, проблемности, целостности и системности в построении анализа текста. Кроме того, вслед за К. Роджерсом, используются установки «быть здесь и теперь», стремиться к естественности в диалоге [4]. Предметом анализа на уроке, наряду с художественным словом, становятся эмоции, чувства, мысли, возникающие в классе, а в учебной ситуации – эмоции, чувства, мысли студентов, вступающих в коммуникацию с автором конспекта при его презентации. Студенты формулируют признаки и условия успешной коммуникации (диалогичность урока, создание атмосферы искренности, открытого пространства, правила взаимоуважения и такта и пр.).

Умение вместе с учащимися видеть читательский образ в художественном тексте; соотносить соответствующий текст с литературным и жизненным опытом учащихся; развитие способности воссоздавать образы на основе авторского описания; умение оперировать авторскими образами, осуществлять с ними мыслительные процессы, видеть развитие образа в рамках художественного текста, выражать чувства героев осознаются студентами как важные методические компетенции. Данные компетенции сложны для целого ряда обучаемых, несмотря на выбор ими филологического факультета, требуют обширного читательского и коммуникативного опыта, развитого эмпатийного слушания, эмпатийного восприятия, в том числе художественного текста. На этапе предтекстовой работы со студентами в центре внимания находится настрой на эмпатийное восприятие. Он включает в себя, по И. М. Юсупову, целый ряд различных параметров [7]:

- глубину восприятия – проникновение в художественное обобщение, в образную природу текста через эмоциональный, интеллектуальный, культурный каналы эмпатии;
- целостность восприятия – восприятие образов художественного текста на основе активной творческой работы мышления;
- эстетическое отношение к читаемому – освоение общекультурной системы смыслов через художественный текст;
- постижение авторской картины мира как системы культурных традиций;
- наличие собственного мнения в процессе работы с художественным произведением;
- сформированность личностного отношения к искусству.

Процесс восприятия учитывает переход от одного смыслового элемента текста к другому в сознании обучающегося, моделирование структуры воспринимаемой картины художественного пространства личностью, уточнение

идейного воплощения замысла урока, додумывание приёмов раскрытия авторской позиции в разных элементах текста, образование у студента целостного представления о модели реализации проводимого урока.

Особое внимание следует уделять слову учителя литературы, системе задаваемых им вопросов. Здесь обсуждаются с учётом коммуникативного поля обучения наиболее яркие детали текста, анализ образов, отношений персонажей, уделяется внимание социальному статусу, речевым характеристикам, отличительным особенностям культуры времени, необходимым для понимания характеров, образов, настроений, поступков действующих лиц. Важно, чтобы студенты почувствовали специфику анализируемых произведений, атмосферу бытия авторских образов, увидели в каждом тексте не просто события, а некоторую реальность, которую смогли представить вместе с автором и его героями в классе. Активное восприятие, организуемая методистом творческая деятельность студентов, значимая для прочувствования и осмысления художественного текста, успешная организация коммуникативно-речевой деятельности, включающей как обязательный компонент проблемную беседу, дискуссию, рецензирование, работу с невербальными средствами речи, являются важным условием для выполнения поставленных целей в системе занятий по формированию у студентов коммуникативных компетенций.

Система подготовки конспекта с учётом коммуникативно-деятельного подхода учитывает формирование на первом этапе коммуникативных установок на восприятие текста и предстоящую деятельность по подготовке конспекта. Здесь важно заинтересовать аудиторию предстоящей работой, мотивировать к личностному и перспективному профессиональному росту, создать социально-психологический фон для протекания коммуникации, уточнить содержательные ориентиры для восприятия формы и звучания текста. Возможно предварительное обсуждение звучащей в тексте проблематики, настраивающее студента на глубокий анализ текста и его эмпатийное восприятие.

В задачи на следующем этапе входят подбор фрагментов текста студентом, создание системы вопросов и ответов по тексту, определение замысла автора, осмысление особенностей читательского восприятия. Работа нацелена на понимание текста. Внимание уделяется зрительной картине, отраженной во фрагменте текста; звуковым, слуховым представлениям читаемого; обращению к образам произведения; обсуждению судеб героев; анализу их выражения лиц, глаз, мимики; пониманию описанной в тексте ситуации; осмыслению авторских символов в общекультурной традиции; активизации собственных вопросов и размышлений.

Послетекстовая работа включает задания на понимание идеи и авторской позиции, работу с языком произведения, внимание к авторскому стилю. Здесь используются индивидуально-творческие и групповые задания на развитие воображения и читательской эмпатии, рассматриваются и обсуждаются иллюстрации (опишите картину мира глазами героя – работа на перевоплощение в героя, ответьте на вопросы группы, будучи тем или иным героем,

опишите героя, выступите от лица героя). Всё это помогает студентам, а значит, и их учащимся лучше понять содержание урока.

На послетекстовой стадии анализа художественный текст оказывает преобразующее воздействие на личность. Данный этап работы может завершиться рекомендацией к перечитыванию текста, составлением новых вопросов. Семинарское занятие на данном этапе работы включает беседу, диалоги, внесение корректировок в смоделированный урок, уточнение выводов, связей между этапами урока. Систематическое обращение к студентам по ходу семинарских занятий по методике преподавания литературы, диалогическая форма ведения занятия создают рабочую атмосферу и способствуют творческому настрою и профессиональному росту личности студента-филолога.

Следует отметить, что интерес студентов к предмету, пристальное внимание к собственной речи и речи своих одноклассников рождается благодаря постоянно меняющимся от занятия к занятию темам, формам деятельности, систематическому вниманию в группе к монологической и диалогической речи обучающихся.

Развитие коммуникативных компетенций на основе понимания художественного произведения и учёта особенностей современной обучаемой аудитории определяется изначальным уровнем коммуникативной культуры студента, но может быть продолжено при работе над конспектом урока по литературе.

#### Литература

1. *Вежбицкая А.* Язык, культура и познание. – М., 1996.
2. *Дридзе Т. М.* Организация и методы лингвосociологического исследования массовой коммуникации. – М., 1979.
3. *Кузнецова О. Л.* Межкультурная коммуникация в практике преподавания русского языка финским учащимся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000.
4. *Роджерс К.* Обучение, центрированное на учащихся // *Роджерс К.* Клиентцентрированная психотерапия: Теория, современная практика и применение. – М., 2007.
5. *Тарасов Е. Ф.* К построению теории речевой коммуникации. – М., 1977.
6. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
7. *Юсупов И. М.* Психология эмпатии: Автореф. дис. ... докт. псих. наук. – СПб., 1995.

## **Дошкольный этап непрерывного литературного образования как психолого-педагогический феномен**

Ориентация современного литературного образования на «Концепцию содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» (2003), в которой «непрерывное образование понимается как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования для обеспечения преемственности в развитии ребенка» [4], ставит перед методическим сообществом ряд вопросов, а именно:

- С какого возраста начинается непрерывное литературное образование?
- Какое значение имеет дошкольный этап в системе литературного образования?

Новым федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» впервые дошкольное образование закреплено в качестве уровня общего образования и предусмотрена разработка федерального государственного стандарта дошкольного образования. В современных Федеральных государственных требованиях (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования обозначена образовательная область «Чтение художественной литературы», в содержании которой заявлено, что достижение цели формирования интереса и потребности в чтении (восприятии) книг должно осуществляться через решение следующих задач:

- формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений;
- развитие литературной речи;
- приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса [ФТГ].

Чтение – один из важнейших видов речевой деятельности, необходимых человеку. Но для дошкольника данное умение не является основным, так как систематическое обучение чтению происходит в начальной школе. Как же должна быть организована работа с художественным текстом на дошкольном этапе непрерывного образования? Ещё К. Д. Ушинский советовал не спешить обучать маленьких детей чтению, так как «читать – это еще ничего не значит; что читать и как понимать читаемое – вот в чём главное дело» [9, с. 288]. Важно именно на раннем этапе литературного развития заинтересовать ребёнка, «сообщить ему жажду знания, жажду нравственной и умственной пищи, приучить его к этой пище и потом уже, развернув перед ним книгу, благословить его на дальнейший, самостоятельный прогресс» [8, с. 499]. В связи с этим содержание дошкольного этапа литературного образования должно опираться на следующие принципы:

- Принцип гуманизации, который предполагает умение педагога встать на позицию ребёнка, учитывать его точку зрения, не игнорировать чувства и эмоции дошкольника в процессе восприятия на слух художественного произведения, ориентироваться при организации работы по образовательной области «Чтение художественной литературы» на базовые национальные ценности: патриотизм, семья, труд и творчество, природа и др. [3].

- Принцип целостности образа мира, который предполагает понимание того, что всё, что нас окружает, – это единое целое, а все части взаимосвязаны между собой. В психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн и др.) проблема восприятия художественного текста соотносится с проблемой построения в сознании индивида многомерного образа мира. Вот что об этом писал А. Н. Леонтьев: «В образ, картину мира входит не изображение, а изображённое (изображённость, отражённость открывает только рефлексия, и это важно!)» [7, с. 251–261].

- Принцип толерантности. Наличие у ребёнка собственной позиции по отношению к тем или иным событиям в художественном тексте предполагает наличие плюрализма мнений, терпимости к мнению других людей, учёт их интересов, мыслей, культуры, образа жизни, поведения. Принцип толерантности предполагает признание педагогом наличие у ребёнка собственного мнения о прослушанном тексте, принятие ребёнка таким, какой он есть. И если тот или иной рассказ заставляет ребёнка плакать или смеяться, задумываться или не проявлять к нему интерес, то дошкольник имеет на это право.

- Принцип наглядности предполагает привлечение различных наглядных средств в процессе работы по образовательной области «Чтение художественной литературы», что способствует развитию у детей дошкольного возраста образного восприятия мира, формирует чувство прекрасного, наглядно-образное мышление. Ещё Я. А. Коменский выдвинул «золотое правило дидактики»: «Всё, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрения, слышимое – слухом, запахи – обонянием, что можно вкусить – вкусом, доступное осязанию – путём осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [2, с. 384]. Именно поэтому в дошкольном детстве при работе с художественными текстами предпочтение отдаётся хорошо проиллюстрированным книгам. Для ребёнка-дошкольника иллюстрация – это не столько интерпретация художником событий, героев текста, а способ познания окружающего мира, возможность систематизировать свои первичные впечатления об услышанном. Безусловно, художественный текст сам по себе самоценен и не нуждается в дополнительном комментировании (даже иллюстративном), но у дошкольника превалирует наглядно-образное отношение к миру, ребёнку легче воспринять литературное произведение в иллюстративном обрамлении. Но не всякая иллюстрация помогает в восприятии художественного текста, а только та, которая даёт толчок для работы воображения и может послужить поводом к созданию собственных зрительных образов. А. Д. Гончаров видит

три основных формы иллюстрирования художественных литературных произведений:

- Первая форма возникает тогда, когда иллюстратор просто-напросто следует за автором, задавшись целью восстановить в изобразительных формах описанные автором внешний облик героев, место действия и обстановку, в которой это действие происходит, сюжетно-фабульные взаимодействия героев – как главных, так и второстепенных, не слишком углубляясь в дух и стиль литературного произведения и в особый психологический строй его. Это будут иллюстрации исторически точные, важные и нужные, как наглядный познавательный материал.

- Ко второй форме мы отнесём иллюстрации, в которых главной целью художника является передача основной идеи, духа и стиля литературного произведения, его подтекста. Такой подход к иллюстрированию даёт возможность расширить сюжетику изображений, включив в неё пейзажи, натюрморты, интерьеры и усложнив, и расширив арсеналы изобразительных средств и форм с тем, чтобы истолкование литературного произведения было наиболее полным, цельным. В связи с этим встаёт важная проблема: художник перевоплощается подобно тому, как перевоплощается или, вернее, как должен перевоплощаться актёр, играя различные роли.

- Третья форма иллюстрирования представляет собой такое изображение, в котором художник не следует за авторским сюжетом, а создаёт так называемый «лирический аккомпанемент» или «иллюстрацию-сопровождение», – своеобразную изобразительно-пластическую метафору, возникающую в виде сложно опосредованных образов литературного произведения. Художник обычно легко находит такую изобразительную метафору для произведений поэтических и особенно для тех, в которых сюжетная канва почти затушёвана или отодвинута на задний план [1, с. 58–61].

Иллюстрация является эффективным средством пополнения «запаса впечатлений». «Никакое самое яркое словесное описание литературного героя, – подчёркивает мастер книжного рисунка Н. В. Кузьмин, – не может представить читателю с такой конкретной определённой его облик, с какой это делает иллюстрация» [5, с. 74–79]. Зримые образы иллюстраций, соединяющиеся со словесными образами художественных произведений, помогают формированию целостной образной картины мира, окружающей дошкольника.

Талантливый учёный-педагог А. М. Лебедев ещё в начале XX века говорил о необходимости последовательного литературного образования, начиная с самого раннего возраста, обозначая его непосредственную связь с вопросами воспитания: «Воспитывайте с колыбели не для одного только хлеба, но и для правды. Учите без всякой задней мысли, из одного глубокого убеждения, что образование необходимо, как пища. Извлекайте из природы ребёнка все его человеческие задатки. Сверлите этот артезианский колодец, докапывайтесь до родника живой воды, что таится на дне детской души, выводите её наружу... Волнуйте сердце ребёнка добрыми стремлениями, укрепляйте волю в направлении честных поступков» [6, с. 460–461]. На дошкольном этапе не-

прерывного литературного образования необходимо учитывать в первую очередь воспитательный потенциал художественной литературы. Русский классик XIX века И. А. Гончаров отмечал: «Книги делают человека лучше, а это одно из основных условий и даже основная, чуть ли не единственная цель искусства».

Современный ребёнок старшего дошкольного возраста отличается от своего сверстника XX века. Это произошло благодаря всеобщей технологизации, включению аудиовизуальных средств информации в повседневную жизнь ребёнка. В этой связи именно художественная литература, являясь особым способом познания жизни, художественной моделью мира, способна помочь дошкольнику в самоидентификации личности, в создании собственного образа мира. Поскольку именно систематическое обращение к текстам художественной литературы, написанным специально для детей, формирует эмоциональный мир ребёнка, развивает его эстетический вкус, способствует речевому и интеллектуальному развитию дошкольника.

#### Литература

1. Взаимодействие и синтез искусств. – Л., 1978.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – М., 1982.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Сост. А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М., 2009.
4. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), утверждена ФКС по общему образованию МО РФ 17.06.2003.
5. Кузьмин Н. В. Искусство живописи // Литература в школе. – 1997. – №3.
6. Лебедев А. М. Светлой памяти Н. И. Пирогова (1810 – 13 ноября – 1910) // Педагогический листок. – 1910. – №7.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. – М., 1983.
8. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – М., 1954.
9. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. – Т. 5. Методические статьи и материалы к «Детскому миру». – М.; Л., 1949.

## Современная подростковая литература в школе

Литература развивает многие способности детей: учит понимать, любить, искать, достигать, помогает стать интересным и умным человеком, осознающим себя и общество. Именно книги укрепляют внутренний мир ребёнка. Во многом благодаря им дети мечтают, фантазируют и изобретают.

Без интересных и увлекательных книг невозможно представить себе нашу жизнь, особенно в раннем возрасте. Однако сегодня проблемы детского чтения и издания книг современной литературы для подростков стоят особенно остро.

В прошлом году отделом социологических исследований Российской государственной детской библиотеки совместно с кафедрой филологического образования Московского института открытого образования было проведено исследование, сочетающее социологический и психологический подходы. «Целью исследования было изучение состояния чтения и новых читательских практик московских подростков 11-14 лет (учащиеся 5-8 классов) в контексте развития новой электронной среды» [4, с. 142]. Психологом С. А. Шаповал была проведена диагностика качества чтения с помощью методик, разработанных по образцам PISA.

В исследовании были подняты вопросы изменения мотивации чтения, возрастные и гендерные особенности чтения, жанрово-тематические предпочтения мальчиков и девочек и репертуар чтения, современные темы и авторы. Обращалось особое внимание на такие актуальные темы, как чтение подростков в новой электронной среде, использование ими Интернета и блогов, общение в Сети.

Результаты исследования позволяют увидеть, что читает подрастающее поколение и как, в каком формате, по чьим рекомендациям. Это даёт возможность переосмыслить роли руководителей детского чтения – родителей, учителей, школьных и детских библиотекарей в быстро меняющемся медиaprостранстве.

Учёные выявили, что самое большое предпочтение для подростков в Интернете – это общение в разных формах. Им нравится «скользить» по сайтам, смотреть клипы и молодёжные сериалы, знакомиться с новыми виртуальными собеседниками, выкладывать фотографии свои и знакомых. Вопреки многим яростным выпадам против приобщения к Интернету в детском возрасте, учёными доказано, что в Интернете чтение подростков и юношей не «угнетает». Помимо поиска и просмотра разнообразной информации, им нравится читать юмористические рассказы, новости (связанные с жизнью молодёжи), электронные версии журналов, тексты электронных энциклопедий. Кроме того, Интернет поддерживает также и письменные навыки (переписка по электронной почте, общение на форумах и блогах). В результате исследования учёными сделан вывод, что Интернет усиливает познавательную активность подростков, стимулирует их к приобретению новых знаний. Однако мало читающие подростки чаще предпочитают развлекательные сайты. Для тех же, кто любит чи-

тать, Интернет – это не только богатый источник получения литературы, но и среда для общения и обсуждения книг. В Сети образуются разнообразные сетевые сообщества юных любителей чтения, клубы «по литературным предпочтениям». Это общение происходит на самых разных «площадках». Сюда относятся сайты и форумы, посвящённые творчеству Дж. Роулинг, Дж. Р. Толкиена, К. Льюиса и др. Исследователей насторожило, что современные подростки лучше знают и охотнее читают переводную современную литературу и плохо знают новейшие книги отечественных писателей.

Чаще всего подростки сами определяют, что им читать, и их главными советчиками являются сверстники. Тем не менее, они нуждаются в помощи умных и компетентных взрослых, которые хорошо ориентируются в электронной среде, готовы говорить на понятном подросткам языке и обсуждать актуальные проблемы, расширять их читательский кругозор. Учителя могут показать ребятам, что среди наших современников много талантливых писателей, которым близки их переживания и книги которых ребятам будет интересно и полезно прочитать и обсудить. Для этого учителя, библиотекари, издательства, будущие авторы новых учебных пособий должны устремить свой взгляд на современную литературу и предложить подрастающему поколению достойные образцы современной русской литературы.

Такие попытки уже сделаны некоторыми библиотеками и современными издательствами.

Центральная городская детская библиотека имени А. П. Гайдара на протяжении последних пяти лет выпускает ежегодный каталог «100 новых книг». Предпочтение в нём отдано книгам для школьников и подростков. Правда, в последнем номере подростковых книг опять оказалось меньше, чем книжек-картинок для детей младшего возраста. Каталог состоит из разделов: «Отечественная», «Зарубежная», «Для взрослых», «Книжка с картинками» и «Переиздания». Каждая аннотация к книгам снабжена указанием на читательский адрес и пиктограммами по ключевым словам, что, безусловно, помогает как учителям и родителям, которые следят за современной детской литературой, так и самим ребятам в выборе нужной книги.

Такие каталоги помогают ориентироваться в море современной литературы, которая широко представлена в книжных магазинах. Ведь до последнего времени ассортимент современных книг для подростков был беден. Хотя в других странах этот сегмент рынка считается перспективным. В современной Германии продвижение чтения в детской и подростковой среде – приоритет внутренней гуманитарной политики. Учреждены весьма крупные денежные премии за лучшие произведения для детей, присуждаются ежегодные стипендии писателям. Учителей и библиотекарей не просто информируют о новинках подростковой литературы, но и учат нетрадиционным методикам подачи материала. Главная задача – выработать привычку к чтению с детства, потому что привычки сохраняются на всю жизнь.

В нашей стране в последние годы проблема чтения тоже осознана как необычайно актуальная. Она решается уже на государственном уровне: представлен список «100 книг», проводятся многочисленные социологические ис-

следования и мониторинги, учреждаются новые литературные премии. Все эти действия направлены на повышение уровня читательской культуры, сохранение и развитие национальной культуры.

Важно показать молодому поколению достойные образцы и современной литературы. Подростки 13-15 лет нуждаются в современных книгах о своих сверстниках, а не только в книгах с героями-вампирами или волшебниками, борющимися с вымышленным злом. Детям необходимо помогать познавать окружающий мир, адаптироваться к современной реальности и понимать свою значимость в этом мире. Такая литература широко представлена на Западе.

У нас в стране до последнего времени была заметна нехватка качественной литературы для школьников среднего и старшего возраста. Добрых, умных и развивающих книг современных писателей, действительно, мало. Произведения для детей среднего и старшего школьного возраста – это самый загадочный пласт детской литературы. Взрослые прекрасно знают, что читают их «младшие» дети, потому что сами прочли им эти книги вслух, а вот что хотят и будут читать наши подростки? Это во многом зависит от предложений, которые сделают современные авторы, а вслед за ними и книжные издательства.

Сегодня рынок подростковой литературы интенсивно развивается, и хорошая книга становится правилом, а не исключением. Малые издательства делают попытки составить конкуренцию большим. «Самокат» – одно из немногих издательств, публикующих в настоящее время новые книги для подростков. Серия «Встречное движение» адресована именно им. Подростковый возраст – самый сложный в жизни человека. В этом возрасте переживаешь сильные чувства, но не знаешь порой, как можешь и должен поступить. В книгах из серии «Встречное движение» решаются проблемы поиска своего места в мире, понимания себя, одиночества и дружбы, взаимоотношений со сверстниками и родителями. Для несформировавшейся личности такие книги необходимы, чтобы понять, что с проблемами сталкиваешься не ты один в мире, что окружающие способны тебя поддержать и что жизнь – это очень интересно.

Издательский центр «Нарния» также стремится занять ведущее место в современной подростковой литературе. «Нарния – это воображаемый мир К. С. Льюиса, который рождает образы совершенной красоты и справедливости. Но мир Нарнии, как и наш мир, не безгрешен. Веря в силу добра и вступая в битву со злом, дети в Нарнии устремляются к высшему. Это и вдохновило назвать наш центр так же, как и волшебную страну, ставшую символом движения ввысь», – так представляет себя и свои цели этот издательский центр [3].

Редакция «Нарнии» утверждает, что ориентируется на издание лучших в мировой художественной детской литературе произведений, которые ещё не известны российскому читателю, но вместе с тем заявляет, что их задача – способствовать творчеству российских детских писателей. Работая в этих двух направлениях, «Нарния» выпускает книги, в которых делается акцент на проблемах становления личности подростков. Этому посвящена серия «Тропа Пилигрима», в которой каждый год выходят несколько повестей для подростков.

Появляются и новые электронные литературные журналы. Так, например, «Переплёт» – электронный журнал о современной детской литературе,

её интересных новинках, спорах и проблемах современной литературы, тенденциях книгоиздания. Этот журнал нужен для того, чтобы можно было прочитать новинки книг, отдохнуть и поразмыслить, обсудить всё то, что волнует подрастающее поколение, и увидеть, как и чем живёт детская литература в России, Европе и мире. Здесь представлены эксклюзивные интервью и репортажи, оформленные интересными и современными картинками. Сегодня «Переплёт» можно прочитать только в Интернете, но, очевидно, что бумажная версия тоже была бы кстати.

Электронные литературные журналы появляются потому, что назрела необходимость в площадке, на которой могли бы высказываться все, кто вовлечён в процесс создания детской литературы – писатели, художники, психологи, учителя литературы, библиотекари, издатели и, конечно, вдумчивые родители, которые равнодушны к тому, какую книгу читает их ребёнок.

Современные хорошие книги о подростках и для подростков, безусловно, есть. Более того, многие учителя литературы, думающие над этой проблемой, не дожидаясь новых учебников и указаний свыше, проводят уроки знакомства с современными авторами и их книгами. На протяжении нескольких лет у подростков особенно популярна книга французской писательницы Анны Гавальда «35 кило надежды».

Это история о 13-летнем мальчике Грегуаре. От его имени ведётся всё повествование. Вступление к рассказу героя сразу задаёт определённое настроение: «Я ненавижу школу, ненавижу её пуще всего на свете. Нет, даже ещё сильнее... Она испортила мне всю жизнь» [1, с. 3]. И дальше идёт рассказ о детских несчастьях, о непонимании взрослых, о вечных скандалах дома и школьных проблемах. И о светлых минутах общения с любимым дедом Леоном, единственным человеком, которому тринадцатилетний Грегуар верил, потому что тот верил в него. Эта книга ещё и о том, что все дети рождаются талантливыми, а долг родителей и взрослых, которые оказываются в роли учителя и наставника ребёнка, открыть этот талант. Не загубить, не стараться увести в другое русло, кажущееся правильным и полезным, а именно поверить и помочь обрести свою значимость.

«35 кило надежды» – книга о выборе жизненного пути, о силе любви и преданности, о семье, а значит, о самом главном, что есть и с чем сталкивается человек в начале своей жизни. Анна Гавальда ненавязчиво подводит к этим размышлениям, так что произвольно начинаешь вспоминать собственный опыт и анализировать поступки. Эта книга помогает взрослым лучше понять детей, а детям придаёт уверенность в поиске себя, потому что мечты могут и должны сбываться. Надо только сильно захотеть и сильно постараться.

Эта книга ещё и для учителей, для школы, где принято всех учеников «причёсывать под одну гребёнку», забывая про то, что все рождаются разными. У Грегуара «голова, как решето, золотые руки и большущее сердце». Он не просто не хочет, но и не может быть как все. Но школе легче избавиться от такого ребенка, чем наладить с ним контакт. Герою книги приходится пройти духовное взросление через самопожертвование и любовь. Доказать себе и окружающим, что мечты сбываются.

Подобная тема поднята и в книге Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак «Я хочу в школу!», вышедшей в этом году в издательстве «Время» в серии «Время – детство». Речь здесь идёт об удивительной школе, в которую ученики по утрам бегут с одной мыслью: «Поскорее бы!» В ней исполняются самые смелые мечты – от полёта на воздушном шаре до путешествия на Эльбрус. В ней нет обычных уроков и деления на классы. Ученики защищают самые немислимые проекты и ощущают себя братством единомышленников. Но, как всякое чудо, оно очень хрупко. И в один печальный день ребятам приходится расстаться с этой школой, а значит, с удивительным образом жизни. Их распределяют в обычные школы, где после первого дня учёбы многие произносят более привычную фразу: «Не хочу в школу!» И вот тогда наступает момент, когда им приходится снова объединиться, чтобы бороться за свои мечты и желания.

Если при чтении первых страниц книги, когда ученики играют в «мафию», а учитель-психолог разбирает их ошибки в этой игре, удивляешься и думаешь: «Возможно ли это?», то при дальнейшем чтении об уроках в обычной школе многие «жуткие» вещи не вызывают такого удивления. К сожалению, это норма для сегодняшних школ, в которых всё ещё присутствует авторитарный характер общения учителя с учениками, не эффективный при обучении современных детей, но такой привычный и удобный для взрослого поколения. Тяжело, но необходимо перестроить образование, чтобы ребята сами учились добывать знания, а не получать готовые результаты, чтобы научились слушать и слышать мнения окружающих и уметь обосновать своё, чтобы умели работать командой и оставаться индивидуальностями.

Авторы книги «Я хочу в школу!» в своём предисловии обратились к учителям, к тем, «кто вопреки всему не растерял умение слышать», к тем, «кто в перерывах между внеклассными мероприятиями и заполнением бумажек ещё способен преподавать», к тем, «для кого «педагогика» – это не название давно забытого предмета, сданного в вузе, а жизнь» [2, с. 5]. Значит, они обратились и к нам, причастным к современному литературному образованию.

Конечно, для современных детей необходимо выстраивать новые структуры и механизмы обучения, которые возьмут на себя роль помощников, проводников знаний, создавать новые форматы популяризации литературы и современных авторов. Это могут быть сайты издательств, журналов, персональные сайты писателей, а также сайты библиотек, школ и других учебных заведений. От того, как успешно взрослые смогут взаимодействовать с подрастающим «цифровым» поколением, зависит решение и проблемы современной литературы для подростков.

#### Литература

1. Гавальда А. 35 кило надежды. – М., 2007.
2. Жвалевский А., Пастернак Е. Я хочу в школу! – М., 2013.
3. Издательский центр детской и юношеской литературы // [www.narniacenter.ru](http://www.narniacenter.ru)
4. Чтение и читательские практики московских подростков: комплексное исследование / Сост. В. П. Чудинова. – М., 2012.

# ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Т. Л. Шишигина  
(г. Вологда)

## Изучение повестей Л. А. Чарской на уроках внеклассного чтения

Произведения Лидии Алексеевны Чарской вызывают большой интерес у современных школьниц. Невероятно популярно её творчество было и в читательской среде начала XX века, хотя критика всегда оценивала его очень неоднозначно. Незамысловатый предсказуемый сюжет, понятный повествователь (как правило, представлена точка зрения подростка), чёткая система персонажей, определённая система нравственных ценностей, предлагаемая писательницей, – всё это привлекает читателя-подростка и будит в нём добрые чувства.

Жанр произведений Чарской современные исследователи определяют как «девичьи повести» [1]. Основными объединяющими структурными элементами этих повестей являются следующие:

- образ главной героини девочки / девушки, нередко переходящий из одной книги в другую;
- особые способы создания образов и тип сюжета;
- наличие адресата девочки-подростка, взрослой девушки.

Для самостоятельного чтения в разных классах можно рекомендовать такие произведения Лидии Чарской, как «Записки институтки» (1901), «Княжна Джаваха» (1903), «Люда Влассовская» (1904) и др. Современному читателю будут интересны как исторические реалии повестей (например, система образования в закрытых учебных заведениях начала XX века), так и образы девочек-гимназисток, их отношение к учителям, сверстникам, к семье, к Родине. И. Стрелкова отмечает, что героини Чарской – «девочки со стойкими характерами, в них угадывается женский идеал писательницы: сочетание мягкости и упорства, доверчивости и пронизательности, умения понять суть человека, разглядеть его добрую основу» [2, с. 5].

Одним из путей изучения «девичьих повестей» Лидии Чарской на школьном уроке внеклассного чтения может стать определение способов рас-

крытия сюжета, в основе которого лежит описание определённого периода жизни девочки-подростка.

Анализ повестей Л. Чарской о гимназистках (институтках) показал, что в них реализуется определенная сюжетная схема. Это характерно для произведений массовой литературы, к которым, безусловно, относятся и произведения Л. Чарской. Исследование «девичьих повестей» писательницы позволяет выявить, на наш взгляд, семь основных событийных центров.

*1. Приезд в чужой город (в институт / гимназию).*

Многие повести Л. Чарской начинаются с приезда героинь в институт благородных девиц, в Петербург, с описания того, что испытывает девочка в тот момент, когда рушится привычный для неё мир, когда ей приходится расстаться с милым, родным и знакомым, идя навстречу новому и неизведанному, что, естественно, поначалу воспринимается как зло.

*2. Воспоминания о жизни до института / гимназии.*

Время до поступления персонажи проводили по-своему. В первую очередь это объясняется их происхождением, воспитанием в семье. Сентиментальные воспоминания о домашней жизни, о родных («своём мире») появляются на протяжении всего повествования и, как правило, противопоставляются однообразной, нелёгкой жизни в институте («чужому миру»).

*3. Описание отъезда из родного дома.*

Обычно данные эпизоды наполнены приёмами создания умильно-трогательной атмосферы прощания, которые своей искренностью и добротой трогают читательниц-подростков до слёз.

*4. Первая встреча с институтом.*

В повестях поступающих в институт девочек встречает начальница с доброй улыбкой и материнской нежностью. Но как бы ни были внимательны многие педагоги, наставники, какими бы материальными условиями ни пытались сгладить они сложный процесс адаптации, самым главным в новом мире ребёнка оказываются его взаимоотношения с новым коллективом. От того, как тебя примут: поймут и полюбят такой, какая ты есть, или отвергнут, и ты станешь белой вороной, изгоем, – зависит детское счастье.

*5. Испытание «новенькой» в подростковом коллективе.*

Проверка новенькой, а зачастую настоящая травля, заставляет страдать главных героинь произведений. В родном доме они привыкли к любви, к взаимопониманию, к добрым отношениям, поэтому девочки не могут понять, за что на их долю выпало это жестокое испытание.

*6. Процесс становления в подростковом коллективе. Дружба.*

Психологический дискомфорт одиночества первых дней жизни в институте, желание вернуться домой, потребность в близком человеке, которому можно было бы доверить свои чувства, заставляет всех девочек искать себе подругу. Центральными в повестях являются эпизоды проверки героинь на умение дружить, быть верной, мужественной, доброй.

*7. Жизнь после института.*

Юношескую дружбу главные героини проносят через всю жизнь. Заканчивая институт, они идут, как правило, работать гувернантками в семьи.

Этот период их жизни можно определить как жизнь для других, служение людям. Так, Люда Влассовская воспитывает детей-сирот джаваховского гнезда. Её дело продолжает воспитанница Люды – вторая Нина.

Безусловно, отклонения от основной сюжетной схемы возможны, но они, как правило, незначительны. Например, в некоторых повестях действие начинается с описания уже привычной для девочки жизни в институте, но первые элементы сюжетной схемы, предложенной нами, реализуются как воспоминание в тексте повести.

Интересным для современных читателей-школьников может стать подробное рассмотрение эпизодов, где раскрывается образ жизни персонажей и условия становления их характера в стенах учебного заведения.

Героини повестей Л. Чарской живут и учатся, как правило, в Павловском институте благородных девиц, которое окончила сама писательница. Создан он был в 1794 году указом цесаревича Павла Петровича в Гатчине для детей-сирот военных и назывался первоначально Военно-сиротский дом. После восшествия на престол Павел I переводит детей в Итальянский дворец на Фонтанке, и заведение получает название Императорский дом военного воспитания. В него поступали сыновья и дочери офицеров, священников, гражданских чиновников, придворных служителей, нижних чинов из частей гатчинских войск и даже гатчинских крестьян. В учебный план входили Закон Божий, русский и немецкий языки, история, арифметика, география, рисование, а также рукоделие. В Девичье училище (отделение Императорского дома) принимали детей не моложе 7, но не старше 11 лет. Оставались они в нём до 16-17 лет. Датой основания Павловского института благородных девиц (а также Павловского военного училища) считается 23 декабря 1798 года. В 1829 году император Николай I в честь своего отца переименовал девичье училище в Павловский женский институт. По статусу Павловский институт был несколько ниже, чем Смольный и Екатерининский институты благородных девиц, но выше всех остальных. Его воспитанниц называли «павлушками». Они носили форму зелёного цвета, которая напоминала форму солдат и офицеров русской императорской армии.

Лидия Чарская в своих произведениях показывает строго регламентированную и достаточно однообразную школьную жизнь девочек. Институтки должны были строго следовать распорядку дня, который не менялся на протяжении всех лет пребывания их в институте:

- подъём (встать и сразу убрать постель);
- утренний туалет (одеться, причесаться, умыться);
- молитва в столовой;
- чаепитие;
- занятия («если окно, то прогулка по саду или аллее»);
- завтрак;
- занятия;
- обед;
- прогулка по саду;

- приготовление домашнего задания;
- вечерняя молитва в 8 часов;
- время экзурсировки;
- вечерний чай;
- приготовления ко сну около девяти часов в дортуаре («лучшее время изо всего институтского дня»);
- сон.

Достаточно часто встречаются негативные оценки своего учебного заведения персонажей-воспитанниц: «институтская клетка», «институт... невдомый, страшный, с его условиями, правилами, этикетом и девочками... девочками... без конца», «жизнь-то наша каторга си-бир-ская!»

Вместе с тем Л. Чарская отмечает, что «институтская жизнь кипела, шумела и бурлила событиями, правда, однообразными донельзя, но всё же событиями, являвшимися в монотонном существовании воспитанниц» («Люда Влассовская»). На фоне учебных будней ярко и трогательно описываются праздники (Рождество Христово, Пасха), проезд императорских особ или попечителей института. В эти радостные дни обычный распорядок нарушался, празднично украшались комнаты, девочкам разрешали сладкое, для танцев приглашались кадеты.

Описывая институтскую жизнь, особое внимание писательница уделяет образам преподавателей. В восприятии подростков они делились на добрых, вызывающих симпатию учениц, и злых. Например, немку Fraulein Henning уважали именно за то, что она могла приласкать девочек, оторванных от дома, относилась с заботой к своим ученицам, которые платили ей тем же: никогда не лгали, всегда доверяли самые сокровенные тайны. С желанием девочки посещали уроки батюшки, так как он был очень добр и снисходителен. Они его уважали, принимали советы, хорошо учили молитвы, жизнеописания святых. На экзамене у него отвечали блестяще, ничем не желая его огорчить.

Важную роль играет именование персонажей-учителей, непосредственно указывающее на отношение к ним учениц. Например, классных дам называли «синявками». Кроме того, они имели ещё и прозвища: Кис-Кис (Fraulein Генинг), Пугач (m-II Арно), Гадюка (Терпимов) и др.

Гимназия, школа, лицей играют огромную роль в формировании личности каждого человека. Не исключение и Институт благородных девиц, описанный в произведениях Лидии Чарской.

Обратимся к образам институток в «девичьих повестях». С одной стороны, ученицы были своеобразной толпой, группой, в которой, казалось бы, не было места индивидуальности. Обращения учителей на «вы» ещё более сглаживало индивидуальность каждой. Все девочки выглядят похоже: одинаковая одежда, которая обязательно должна была соответствовать институтской форме – длинные юбки, «гладко убранная причёска по институтскому правилу» (волосы, уложенные жгутом на затылке), «не совсем свежие, грязные передники», «зелёное платье, безобразившее обыкновенно всех институ-

ток». С другой стороны – у каждого персонажа своё имя, своя судьба, именно в институте девочки получали возможность отличиться, проявить себя. Соединение общего и индивидуального позволяет писательнице создать обобщённый образ гимназистки. Эта обобщённость проявляется и в том, что образы девочек построены по единой модели: 1) имя / прозвище; 2) портрет; 3) факты биографии; 4) отношение к учителям; 5) отношение к учебе; 6) отношения в детском коллективе (разделение на «парфеток» и «мовешок»); 7) способность / неспособность дружить.

Тем не менее, читая повести, мы видим, что автор стремится к индивидуализации некоторых образов. В первой части повести «Люда Влассовская» 16 персонажей-учениц, и уже по именованию мы видим отношение к ним девочки-повествователя, Люды Влассовской: Маруся Запольская, Анна Вольская, Бельская, Варя Чикунина, Маня Иванова, Додо Муравьёва, Зот. Кроме имён персонажи имеют прозвища, выделявшие какое-то качество, которое нравилось остальным. Но прозвища имели не все, а лишь некоторые, особенные ученицы, которые смогли выделить себя из толпы, за что и получили право иметь второе имя. Например, Валя Лер имела прозвище Крошка потому, что была маленькой по росту и выглядела намного младше своих лет. Киру Дергунову прозвали Персиком, или Персом (за сходство её имени с Киром – царем персидским).

Есть и второй способ получения второго имени. Прозвища могли также даваться за говорящие фамилии, которые казались забавными. Например: Бельская звалась Белкой, а Мухина – Мушкой. Особенную историю получения прозвища имеет главная героиня – Люда Влассовская: её называли Галочкой за чёрные кудри.

Индивидуализация образа проявляется и в описании особых талантов. Так, Варя Чикунина выделялась своим чудным пением, Маруся Запольская писала стихи, Анна Вольская серьёзно занималась музыкой, Миля Корбина была страстной поклонницей романов Вальтера Скотта.

Девочки в своём кругу по поведению и учебе делились на «парфеток» и «мовешек». Отношения в среде институток были разными. Одни чувствовали себя лидерами («парфетки»), другие от них зависели («мовешки»). В повестях Чарской немало автобиографических моментов, связанных с отношениями в детской среде. Устойчивым сюжетным элементом всех «девичьих повестей» является испытание в коллективе новенькой. В каждом классе были девочки, которые могли насмеяться над новенькими и организовать бойкот тем, которые не согласны с зачинщиками противоправных действий. Так было, например, когда в институт поступили Нина Джаваха и Люда Влассовская. Жаловаться на задиристых детей было нельзя (иначе будут называть «фискалкой»).

На уроке внеклассного чтения важно обратиться к характеристике главных персонажей. Образы положительных героев для детской и подростковой читательской аудитории являются определяющими. В повестях чувствуется, что Чарской близки образы Люды Влассовской и Ниночки Джавахи. У них более прорисованный портрет, много внимания уделяется их прошлому, подробно описывается становление характера. Честные, добрые, способные к со-

страданию, самоотверженные, но не лишённые слабостей, они становятся выразителями авторской идеала.

Важной чертой характеристики главных персонажей является способность дружить. Испытанием дружбы является, например, эпизод, когда Нина отправляется ночью на паперть церкви проверить, действительно ли там живёт привидение. А Люда тайком идёт вслед за нею, чтобы помочь ей в опасную минуту. Ради подруги девочки готовы нести самое строгое наказание: например, Люде пришлось стоять в столовой без передника.

Лидия Алексеевна Чарская семь лет (1886–1893) провела в Павловском женском институте, который окончила с медалью. Не случайно отношения в подростковой среде показаны Чарской искренне и правдиво, что подтверждают и отклики читательниц – современниц писательницы. Этому способствует и то, что во всех произведениях рассказ ведётся от лица одной из девочек, но единого повествователя нет: например, в повести «Люда Влассовская» – от лица Люды, в повести «Княжна Джаваха» – от лица её подруги, второстепенного персонажа произведения «Люда Влассовская», но главной участницы действий в повести «Княжна Джаваха». Таким образом, читатель получает возможность познакомиться с одними и теми же событиями, представленными разными повествователями, по-разному субъективно оцененными ими.

Творчество Лидии Чарской после десятилетий забвения вернулось к своему читателю. Удивительная популярность её книг, озадачивавшая многих критиков начала XX века, понятна современным читателям и исследователям творчества писательницы. Так, Е. О. Шацкий отмечает, что в произведениях Чарской «господствуют добро, сочувствие, эмоциональное сопереживание другим людям – необходимый духовно-нравственный эликсир. Это и составляет силу художественного творчества Л. А. Чарской» [3, с. 77].

Безусловно, до сих пор актуальна система ценностей, предложенная писательницей, и воспитательный потенциал её книг. Произведения Чарской (заметим, без лишней назидательности) учат читателя-подростка быть добрым, честным, стойким в любых жизненных обстоятельствах, уметь бороться с неудачами и одиночеством, ценить дружбу, гордиться Родиной и любить семью.

#### Литература

1. Агафонова Н. С. Проза А. Вербицкой и Л. Чарской как явление массовой литературы. Автореф. дисс. на соиск. учён. степ. канд. филолог. наук. – Иваново, 2005.

2. Стрелкова И. Тайна Лидии Чарской // Чарская Л. Сибирочка. Записки маленькой гимназистки. – М., 2006.

3. Шацкий Е. О. Повести Л. А. Чарской как источник формирования личности // Русская словесность. – 2010. – №2.

## **Русский Дон Кихот: поиски героя в творчестве Ю. Тынянова и З. Прилепина**

Между лучшими образцами классической и современной литературы существуют глубокие идейно-смысловые взаимосвязи, которые могут отчётливо проследиваться в тематике и проблематике произведений, в системе образов и художественных особенностях. Современные подростки часто с трудом понимают реалии литературной классики. Ключом к классическому тексту может стать произведение современного автора.

В 9 классе при изучении раздела «Поэты пушкинской поры» мы считаем необходимым познакомить подростков личностью и творчеством поэта В. К. Кюхельбекера. Среди пушкинского окружения было немало более значительных поэтов, однако мы уверены, что два занятия, посвящённые, например, творчеству Е. А. Баратынского, не успеют открыть ученикам этого поэта, а рассказ о судьбе В. К. Кюхельбекера станет важнейшим нравственным уроком для девятиклассников.

Современных подростков часто упрекают в излишней прагматичности и рациональном подходе к жизни. С этим трудно не согласиться, поэтому так важно познакомить их с личностью человека, поступавшего всегда вопреки личной выгоде, словно насмеявшегося над щедрыми возможностями, которые предоставляла ему судьба.

В связи с этим мы предлагаем в 9 классе посвятить три урока изучению романа Юрия Тынянова «Кюхля» и один урок роману Захара Прилепина «Санька», так как видим прямую взаимосвязь мировоззрения, характеров, психологии поведения персонажей двух авторов – участника декабристского восстания Вильгельма Кюхельбекера и стремящегося к политическим преобразованиям в наши дни Саши Тишина.

Первый урок «Юрий Тынянов и его роман “Кюхля”» – вводно-ознакомительный. Цель занятия – расширить представления учащихся о Тынянове, с творчеством которого они встречались в 6 классе, и проанализировать части «Виля» и «Бюхелькюкериада» из романа «Кюхля». По своей форме урок является комбинированным и состоит из двух этапов. Первый этап – лекция учителя о Тынянове и создании им романа «Кюхля». С целью более чёткого структурирования и упорядочения организации материала на доске записаны основные пункты плана лекции. Учитель активизирует работу учащихся, предлагая им вести краткий конспект. Для подготовки лекции мы предлагаем использовать материал книги В. Каверина и В. Новикова «Новое зрение» [3].

Следующий этап урока организован как чтение и анализ частей «Виля» и «Бюхелькюкериада», в которых рассказывается о детстве героя и его пребывании в лицее. Цель этого этапа – анализ характера и поведения Кюхли в

детстве и юности и поиск ответа на вопрос, почему его дальнейшая судьба сложилась столь трагически.

Примерные вопросы для анализа: почему повествование о Кюхельбекере начинается с рассказа о его детской любви? Как проходит встреча Кюхли с будущими одноклассниками? Как характеризует Кюхлю его внимание к приветственной речи профессора Куницына? Почему Кюхля подвергался насмешкам товарищей и что его спасало? О чём свидетельствует попытка Кюхли утопиться? Кто и почему поддержал его в трудную минуту? Что привлекало в нём Пушкина и почему Кюхля вошёл в круг его близких друзей? Как относились к Кюхле преподаватели и какие черты в его характере они выделяли? Как характеризует Кюхлю его радость за успех Пушкина? Почему Кюхля не стал вместе с Пушкиным ходить к гусарам? Почему рассказ о лицее Тынянов заканчивает стихами А. С. Пушкина «Разлука»?

Уточняя ответы учащихся, делаем обобщающий вывод в конце урока: уже с первых страниц романа автор показывает, что Кюхля – творческий и неординарный ребёнок, живший в выдуманном мире, но превыше всего ценивший справедливость. Нелепость облика, неумение общаться с людьми, отсутствие расчётливости в поступках и страстное правдолюбие делают его предметом насмешек одноклассников, которым понадобилось время, чтобы оценить Кюхлю. В трудные времена для Кюхли спасением всегда становится творчество. Преподаватели видели неординарность ребёнка и понимали, что его не ждёт лёгкая судьба. Отличительной чертой характера Кюхли является отсутствие зависти и умение искренне радоваться за своих друзей. Тынянов не случайно заканчивает лицейскую часть диалогом Кюхли и Пушкина и приводит строки из стихотворения Пушкина «Разлука». Таким образом, автор показывает тесную духовную взаимосвязь между двумя поэтами. Кюхля с восторженной любовью признаёт превосходство Пушкина.

Домашнее задание направлено на дальнейшую работу с текстом произведения: перечитать части «Петербург», «Европа», «Кавказ», «Деревня» и ответить на три вопроса: почему рассказ о герое строится как рассказ о его странствиях? Как характер и мировоззрение Кюхли проявились в дальнейшей его жизни? Можно ли на основании двух третей романа сказать о том, чем Кюхля привлёк внимание писателя и почему тот сделал его героем не только научных трудов, но и романа?

Цель следующего урока «Вильгельм Кюхельбекер – русский Дон Кихот» – рассказать о судьбе Кюхельбекера после окончания лицея. На уроке используется интерактивная доска, с помощью которой мы демонстрируем портреты Кюхельбекера, иллюстрации и фотографии мест, где он побывал: Петербург, Берлин, Дрезден, Лейпциг, Лион, Париж, Тифлис, Кавказ.

В начале урока просим учащихся вспомнить о лицейских годах героя, его характере и взглядах на жизнь. Затем проводим беседу по вопросам: чем привлекало Кюхлю общение с Рылеевым и Грибоедовым? Какая деятельность ждала Кюхлю после окончания лицея? Что не устраивало героя в той благополучной жизни, которую он вёл? Как характеризует героя выбор педагогической деятельности по окончании лицея? Как характеризует героя его реак-

ция на ссылку Пушкина и его желание защитить друга? Поступали ли так все лицеисты? Первое чувство Кюхли: кого он полюбил и почему отношения не сложились? Почему герой готов оставить успешную карьеру и бежать из Петербурга? Меняется ли характер Кюхли с возрастом и новым жизненным опытом?

Характер Кюхли не изменился после окончания лицея. Он по-прежнему больше всего ценил в жизни справедливость, правду и свободу и мечтал посвятить этим высоким идеалам свою жизнь. Герой не мог довольствоваться благополучной карьерой, так как считал, что смысл жизни человека в достижении высоких целей, а не в погоне за личной выгодой. Взгляды Кюхельбекера неминуемо обрекали его на непонимание и рождали общественное мнение о его неадекватности. История мучительной любви Кюхли характеризует не только его, но и светское общество Петербурга. Герой идеализировал людей, был доверчив и наивен, тогда как его окружали продажные и развратные люди, воспринимавшие чистоту промыслов и искренность поступков как признак слабоумия. Отъезд Кюхли за границу был связан с его желанием найти смысл жизни и обрести высокую цель, при этом герой не думал о последствиях своих поступков.

Следующий этап урока посвящён выполнению исследовательского задания. Просим учащихся проанализировать письма Кюхли, приведённые Тыняновым в романе (часть «Европа»), и подчеркнуть повторяющиеся мысли в тексте, а затем письменно в тетради составить словесный портрет героя.

В ходе проверки самостоятельной исследовательской работы выясняется, что наиболее часто учащиеся употребляют следующие характеристики героя: «готов бороться за свободу, которую считает неотъемлемым правом каждого человека», «философ», «гуманист», «его волнуют гражданские идеи», хочет «служить делу, а не лицам».

Анализ писем героя и составленный словесный портрет помогут учащимся увидеть, что, несмотря на пылкий нрав, Кюхля предельно последователен в своих взглядах и поступках: он хочет служить Отечеству, жаждет освобождения России от самовластья. Данный этап урока завершается обобщающим вопросом: зачем, понимая, какие его могут ждать последствия, Кюхельбекер предельно откровенно, без политических купюр, прочитал в Париже лекции о русской литературе?

Отвечая на этот вопрос, мы выходим на разговор о психологии творческой личности: истинный творец, пылкий и непримиримый, не умеет жить с оглядкой, просчитывать линию своего поведения.

На следующем этапе урока анализируем части «Кавказ» и «Деревня», проводим беседу по вопросам: зачем Грибоедов поехал на Кавказ? Чем его привлекал Ермолов и какое его постигло разочарование? На чём основана дружба таких разных людей, как Грибоедов и Кюхельбекер? Как повлияла на отношение Кюхельбекера к Ермолову история с Джамботом? Как поведение Кюхли было объяснено в светском обществе? Почему Кюхля вызвал Похвиснева на дуэль и почему не стал стрелять в него? Как характеризует Кюхлю его поведение во время покушения? Что мучало Грибоедова и Кюхельбекера?

Чем не устроила Кюхлю спокойная жизнь в деревне среди любящих его людей? За что он избил соседа-помещика?

Кавказ всегда считался в русском обществе прибежищем для инакомыслящих, а Ермолов воспринимался как символ свободы. Идеалистически настроенный герой устремился на Кавказ в надежде обрести своих единомышленников, готовых сражаться за свободу. Наивность героя и оторванность от жизни подчёркивает его намерение уговорить Ермолова направить русские войска сражаться за свободу Греции. Однако Кюхельбекер быстро убеждается, что Ермолов такой же хитрый царедворец, как и те, кого он встречал в Петербурге. В своих поступках он руководствуется представлениями о выгоде, ради достижения своих целей Ермолов готов забыть о нравственности, человечности и чести, однако всё объясняет высокими целями заботы об интересах государства. Кюхля опять ощутил себя обманутым, он не смог найти на Кавказе то, за чем стремился. Такие же чувства испытывает и Грибоедов, с которым Кюхлю роднят творческие интересы и единство нравственных установок.

История с покушением и дуэль характеризуют Кюхлю как человека бесстрашного, для которого честь превыше всего. Выстрел Кюхли в воздух, а не в обидчика, символичен: поэты убийцами не бывают. Жизнь в деревне не могла удовлетворить Кюхлю, по-прежнему стремящегося посвятить себя высокой цели; к тому же картины рабства, которые он наблюдал, злоупотребления помещиков властью не давали ему наслаждаться довольством и покоем.

Пятый этап урока – завершающий. Обобщающее слово учителя сопровождается вопросами: почему история жизни Кюхельбекера рассказана как история его странствий? Подведите итог: каким стал взрослый Кюхельбекер? Объясните, почему в теме урока Кюхельбекер назван русским Дон Кихотом? Что общего у реального человека и литературного героя?

Домашнее задание предполагает подготовку к заключительному уроку. Учащимся дается задание перечитать части романа «Сыны Отечества», «Декабрь», «Петровская площадь», «Побег», «Крепость», «Конец» и ответить устно на вопросы: случаен или закономерен приход Кюхли в ряды заговорщиков? Как Кюхля ведёт себя во время восстания? Почему, скрывшись от преследователей, он практически сдаётся в Варшаве? Как герой переносит одиночное заключение и каторгу и что ему даёт силы? Двум учащимся может быть предложено индивидуальное задание – подготовить заочную экскурсию: «Восстание на Сенатской площади».

Третий урок «Трагедия длиною в жизнь» носит обобщающий характер. Цель урока – подвести итог трагической судьбы поэта. Начало урока предлагаем организовать как исторический экскурс – сообщение учеников о декабрьском восстании, в котором принял участие Вильгельм Кюхельбекер. Сообщение сопровождается заочной экскурсией, посвящённой декабрьскому восстанию. Интерактивная доска оформлена необходимыми фотографиями и иллюстрациями (К. И. Кольман «Восстание на Сенатской площади 14 декабря 1825 года», М.-Ф. Дамам-Демартре «Петербург. Петропавловская крепость», Н. А. Бестужев «Чита. Вид сада при комендантской квартире», Н. П. Репнин

«Декабристы в камере Читинского острога», Н. А. Бестужев «Петровский завод. Общий вид с тюрьмой», П. И. Борисов «Камера И. И. Пущина в Петровском заводе» и др.), на которых представлены восстание и жизнь декабристов на каторге и поселении.

Следующий этап урока – анализ последних частей романа «Сыны Отечества», «Декабрь», «Петровская площадь», «Побег», «Крепость», «Конец» – проводится в форме беседы по вопросам: случаен или закономерен приход Кюхли в ряды заговорщиков? Как Кюхля ведёт себя во время восстания? Почему Пущин был недоволен участием Кюхли в восстании? Когда Кюхля был принят в тайное общество? Почему Тынянов не рассказывает о его пребывании в кругу заговорщиков? Зачем Тынянов акцентирует внимание на том, что Кюхля не может видеть, как бьют людей? Почему пистолет Кюхли даёт три раза осечку? Кто противопоставлен Кюхле в описании этих событий? Как происходит побег Кюхли и почему он сначала проходит успешно? Почему герой практически сам сдаётся в Варшаве? Зачем Кюхля пишет в одиночном заключении статьи в журналы двадцатилетней давности? Какая жизнь для Кюхли была легче: в тюрьме или на поселении? Изменился ли Кюхля в старости? Что продолжает составлять его смысл жизни? Что для него значила смерть друзей – Грибоедова и Пушкина? Как описывает смерть Кюхельбекера Тынянов: кто был рядом с поэтом в тот час? О ком думал умирающий поэт? Почему мы можем назвать Кюхлю последним рыцарем русской литературы? Почему жизнь Кюхли сложилась так трагично? Был ли у него другой путь? Если да, то какой?

Размышляя над приходом Кюхли в ряды заговорщиков, мы подчёркиваем, что этот поступок был закономерным, о чём свидетельствует весь жизненный путь и взгляды героя, которые не претерпели какие-либо изменений. В то же время душа Кюхли противилась насилию, поэт не мог согласиться с принципом «цель оправдывает средства», которым руководствовались заговорщики. Поэтому Кюхля не мог смотреть, как восставшие начали избивать человека, пытавшегося их образумить, и именно поэтому пистолет Кюхли трижды дал осечку. И дело здесь не в том, что пистолет просто не был подготовлен к стрельбе, а в том, что Кюхля морально и психологически не мог стать убийцей.

Будучи хорошо знакомы с личностью Ивана Пущина, о котором они читали в 6 классе, учащиеся смогут прийти к выводу: лицейский друг Кюхельбекера был недоволен принятием Кюхли в ряды заговорщиков именно потому, что слишком хорошо его знал. Чистая душа Кюхли жаждала торжества справедливости и правды, но они изначально отсутствовали при организации восстания, когда заговорщики пытались воспользоваться неразберихой при передаче власти.

Анализируя эпизоды, посвящённые побегу героя в Варшаву, отметим, что герой не умеет жить в реальности, он существует в выдуманном мире, поэтому ему легко удаётся организовать побег. Оставаясь неузнанным, несмотря на свою характерную внешность, Кюхельбекер дойдёт до Варшавы, в своём поэтическом воображении он словно превратится в благородного разбой-

ника, но, когда исчезнет необходимость в игре, Кюхля отправится спросить дорогу у представителя власти и практически сдастся в плен.

Сцены, описывающие пребывание Кюхли в тюрьме, вызовут сопереживание учащихся. Попав в тюрьму, Кюхля с мужеством будет переносить своё заключение, понимая, что главное – это сохранить здоровье души и полноценность интеллекта, именно поэтому Кюхельбекер реконструирует своё участие в мифической литературной жизни. В то же время жизнь в одиночном заключении мало изменит его внутренний мир, он по-прежнему будет жить среди вымышленных образов, поэтому ссылка в Сибирь станет для Кюхли более тяжёлым испытанием. Там ему будет трудно существовать в сфере глубоко материальных интересов, среди невежественных людей, и Кюхля прибегнет к своему испытанному способу: погрузиться в мир грёз.

Анализ последней части романа «Конец» потребует от учащихся сопоставления судьбы Кюхельбекера с судьбой Рылеева, Грибоедова и Пушкина. Размышляя над тем, как Кюхля воспринял смерть друзей, учащиеся ответят, что смерть Рылеева, а потом Грибоедова и Пушкина перечеркнула для Кюхли возможность вернуться в счастливое прошлое, без них он не мыслил себя, поэтому последние слова Кюхли перед смертью – о соратниках-поэтах.

В заключительном слове мы вместе с учащимися сформулируем мнение о герое романа Ю. Н. Тынянова. Кюхлю по праву можно назвать последним рыцарем русской литературы, потому что после него мало кто так наивно, открыто, не думая о последствиях, ничего не рассчитывая, не бросался на защиту чести и достоинства друзей, не вставал на борьбу за справедливость. Жизнь поэта не могла сложиться иначе, об этом свидетельствуют трагические судьбы его друзей.

В конце беседы раздаём учащимся распечатку стихотворения Вильгельма Кюхельбекера «19 октября» (1837), строки которого звучат пророческим выводом из всего вышесказанного. Предлагаем учащимся прочитать и сопоставить, о чём пишет Тынянов в последней части романа «Конец» и о чём пишет Кюхельбекер в своём стихотворении. Сопоставление наглядно показывает, что писатель не сочинял за своего героя его мысли – он просто внимательно вчитывался в тексты стихотворений Кюхли.

Четвёртый этап урока – заключительный. Просим учащихся обратиться к раздаточному материалу, который содержит тексты четырёх стихотворений Кюхельбекера, написанных в юности, отрочестве и зрелости: послание «К Пушкину и Дельвигу» (1818), «Луна» (1829), «Усталость» (1845) и «Участь русских поэтов» (1845). Учащимся даётся задание прочитать стихотворения, сравнить и сделать вывод: удалось ли Кюхельбекеру стать большим поэтом?

Работа над романом Тынянова «Кюхля» не должна ограничиваться только уроками литературы. Стоит запланировать и внеклассную работу с учащимися: посещение Государственного литературного музея А. С. Пушкина на Пречистенке, где есть экспозиция, посвящённая лицу и пушкинским друзьям, в частности Кюхельбекеру; поездку на каникулах в Петербург с посещением Царскосельского лица.

Как правило, после проведённых уроков мы достигаем главной цели: учащиеся проникаются симпатией к «великому недотёпе», но при этом убеждаются, что таких людей уже почти не существует. И вот здесь логично, уместно и методически целесообразно обратиться к роману «Санькя» современного писателя Захара Прилепина, нарисовавшего нового героя нашего времени.

Информацию об авторе и его творчестве можно почерпнуть на официальном сайте писателя [5]. Творчество Захара Прилепина широко известно, по его произведениям защищаются выпускные квалификационные работы и магистерские диссертации. В основном героя прилепинского романа сравнивают с персонажами Ф. М. Достоевского и М. Горького, мы же предлагаем посмотреть на него с точки зрения его наивной веры в торжество добра и справедливости, готовности жертвовать жизнью во имя высоких идеалов.

Урок предлагаем начать с ознакомительного рассказа о писателе. Биография Захара Прилепина изобилует необычными подробностями: это и служба в рядах ОМОНА, и командировки в горячие точки, и участие в леворадикальной оппозиции, и членство в Национал-большевистской партии, и встречи с президентом В. В. Путиным, и декларируемая любовь к Советскому Союзу, и успешная журналистская и писательская карьера. Произведения Захара Прилепина включены в университетские программы; писатель является частым гостем литературных фестивалей, хотя живёт с женой и четырьмя детьми далеко от Москвы, в деревне под Нижним Новгородом.

Роман «Санькя» был опубликован в 2006 году, сразу привлёк широкое общественное внимание, дважды попадал в шорт-листы крупных литературных премий «Национальный бестселлер» и «Большая книга», в 2007 году получил премию «Ясная Поляна» с формулировкой «За выдающееся произведение современной литературы».

Произведение сложное, и его проблематику трудно рассмотреть за один урок, к тому же к этому роману стоит вернуться в старших классах, поэтому на данном этапе мы предлагаем сосредоточиться только на характере главного героя Саши Тишина.

Урок строим в форме беседы с учащимися. Примерные вопросы для анализа: какое время описывается в романе З. Прилепина? Какие события происходят в стране? Что нам известно о главном герое? Каков его социальный статус? Чем он занимается? Как его характеризуют манера поведения, отношения к окружающим, речь? Каковы интересы Саши Тишина? Как Саша относится к близким – матери, деду, возлюбленной? Как Сашу характеризует любовь к детям? Что приводит его в политику? Каких людей он встречает в политической организации? Чем Саша отличается от своего окружения? К каким радикальным мерам прибегают герой и его друзья? Согласны ли вы с их методами борьбы? Можно ли назвать действия «Союза Созидающих» подвигом во имя Родины и справедливости, или бунт, к которому они призывают, стране не нужен? Что происходит с героем и его друзьями в финале романа? Почему автор дал своему герою говорящую фамилию?

Подводя итог беседе, спросим учащихся, согласны ли они с мнением доктора культурологии, профессора факультета иностранных языков МГУ

им. М. В. Ломоносова В. Елистратова, назвавшего Саньку «героем нашего времени» [1], и оценкой литературного критика Н. Курчатовой, которая утверждает, что в революцию идет молодёжь с обострённым чувством справедливости [4].

В конце урока предлагаем учащимся вновь вернуться к роману Тынянова и образу Кюхельбекера и попробовать ответить на вопрос: что общего в личности и судьбе реального человека, друга А. С. Пушкина, и вымышленного персонажа, созданного З. Прилепиным?

Как правило, учащиеся видят это трагическое сходство: духовно чистые, неискушённые люди, Дон Кихоты своего времени, мечтают о всеобщей справедливости и политической гармонии. Их душа не может примириться со злом, и, повинуясь романтическому порыву, они вступают в борьбу с неодолимыми силами, подчас выбирая ошибочные методы борьбы. К сожалению, судьба таких героев складывается трагично. Но рыцари печального образа нужны обществу, они призваны напоминать нам, что человек должен жить не только ради личного комфорта и благосостояния, но и стремиться к высоким идеалам, заботиться о всеобщем благе. В противном случае человеческая цивилизация окончательно превратится в общество потребления: «К чему стадам дары свободы? Их должно резать или стричь...» (А. С. Пушкин).

Домашнее задание будет носить творческий характер: рассказываем девятиклассниками о персональном сайте писателя, предлагаем задать личный вопрос о произведении автору.

Завершая урок, сообщаем учащимся, что знакомство с героями, подобными Вильгельму Кюхельбекеру и Саше Тишину, будет продолжено на уроках литературы. В 10 классе похожие персонажи встретятся нам на страницах романов Ф. М. Достоевского, а в 11 классе мы обратимся к личности одного из значительных русских поэтов XX века Н. С. Гумилёва, судьба которого насыщена испытаниями, выпавшими на долю В. К. Кюхельбекера и Саши Тишина:

Не спасёшься от доли кровавой,  
Что земным предназначила твердь.  
Но молчи: несравненное право –  
Самому выбирать свою смерть [2, с. 94].

#### Литература

1. *Елистратов В.* Накануне реализма // Нева. – 2007. – №10.
2. *Гумилёв Н. С.* Стихи. Письма о русской поэзии. – М., 1989.
3. *Каверин В., Новиков В.* Новое зрение (книга о Юрии Тынянове). – М., 1988.
4. *Курчатова Н.* Жестокий и искренний роман о нынешней революционной молодежи с обострённым чувством справедливости // TimeOut. – 2007. – 25 мая.
5. Официальный сайт З. Прилепина: <http://www.zaharprilepin.ru/>

## **Интертекстуальный анализ как способ осмысления художественного текста в старших классах**

Школьный анализ художественного произведения – одна из спорных и трудно решаемых для большинства словесников проблем, несмотря на свою привычность и теоретическую разработанность. Осмелимся предположить, что интертекстуальный анализ как способ осмысления художественного текста возник из проблемы сравнения в обучении. Он, бесспорно, имеет отношение и к историко-биографическим связям, пронизывающим историко-литературный курс, и к преемственности литературных явлений, но в большей степени – к связям проблемно-тематического характера. Главной, на наш взгляд, задачей становится не столько проблема «сравнения» при интертекстуальном подходе, сколько проблема «выявления» с целью более глубокого постижения текста.

Интертекст высвечивает картину поступательности, преемственности литературного развития, обретая всё большую значимость в последние годы. Изучая современную литературную ситуацию, учащиеся сталкиваются с явлением «реминисцентности» новейшей литературы, её ориентированности на «корпус текстов» русской классики. Без способности распознавать цитаты, без знания первоисточников цитат постижение идейно-художественного смысла таких произведений подчас оказывается невозможным. На эту особенность новейшей литературы указывают авторы современных учебников и учебных пособий по литературе, например, В. А. Чалмаев и С. А. Зинин в учебнике «Русская литература XX века» для 11 класса.

Проблема интертекста рассматривается в методике и применительно к деятельности учителя на уроке. Речь учителя литературы, цитирующего «чужой текст», обретает стилистическую двуплановость, особую эмоциональную тональность, риторическую яркость.

С точки зрения Н. А. Фатеевой, интертекстуальность – это способ генезиса собственного текста и постулирования собственного «Я» через сложную систему отношений, оппозиций, идентификации и маскировки с текстами других авторов [17].

На наш взгляд, интертекстуальный анализ – это новый способ чтения. Каждая интертекстуальная отсылка – это место альтернативы: либо продолжить чтение, видя в ней лишь фрагмент, не отличающийся от других и являющийся частью строения текста, либо для более точного его понимания обратиться к тексту-источнику. При таком исследовательском подходе, с одной стороны, исследователь и текст находятся в диалогическом взаимодействии, выступают как единая система. С другой стороны, процесс такого анализа предполагает свободу творчества, так как художественный текст неисчерпаем и бесконечен.

Включение писателем в своё произведение элементов других текстов позволяет говорить об игровом начале интертекстуальности: читатель-исследователь в процессе прочтения художественного текста разгадывает своеобразную головоломку, распознавая цитаты, определяя их источник и раскрывая их функцию в данном тексте.

Плодотворность всякого метода измеряется не только его логической обоснованностью, но и богатством намечаемых им исследовательских перспектив. Интертекстуальный анализ, далеко не сводясь к поискам непосредственных заимствований, реминисценций, цитат и аллюзий, открывает новый круг интересных возможностей. Среди них: сопоставление типологически сходных явлений (произведений, жанров, направлений) как вариаций на общие темы и структуры; выявление глубинной (фольклорной, мифологической, религиозной, психологической, социальной) подоплёки анализируемых текстов; изучение сдвигов целых художественных систем, в частности, описание творческой эволюции автора как его диалога с самим собой, историей и культурным контекстом.

Таким образом, исследование художественного текста с позиции теории интертекстуальности даёт новые возможности в постижении языковой картины мира писателя, его идиостиля, места произведения в художественной литературе.

Ранее в теории интертекстуального анализа в качестве инструмента рассматривался мотив. Он являлся «сквозным» приёмом анализа, выходящим за границы отдельного текста. «Такой анализ способен вместить любой объём и любое разнообразие внешней информации и в то же время остаться на почве исследуемого текста», – утверждает Б. М. Гаспаров в своей книге «Литературные лейтмотивы» [8, с. 285]. В структуре интертекстуального анализа соотносятся понятия *лейтмотива* (семантический повтор в пределах текста) и *мотива* (семантический повтор за пределами текста). При этом сам текст воспринимается как «бездонная «воронка», втягивающая в себя не ограниченные ни в объёме, ни в их изначальных свойствах слои из фонда культурной памяти» [8, с. 291].

Нами художественный текст рассматривается как «песочные часы», в которых сосуществуют три пространства его «жизнедеятельности», а именно его «прошлое», «настоящее» и «будущее». Под «прошлым» понимается «диалог» текста с его предшественниками; под «настоящим» – творчество автора, его эстетико-мировоззренческая позиция и те художественные формы, которые наиболее адекватным образом позволяют её выразить; под «будущим» – «третье интертекстуальное пространство», возникающее при переводе насыщенного литературными ассоциациями художественного текста на другой язык. Данный текстовый феномен был рассмотрен в статье Г. Денисовой «Интертекстуальность и семиотика перевода: возможность и способы передачи интертекста» [9].

Интертекстуальный подход к анализу художественного произведения мы предлагаем рассмотреть на уроке литературы в 11 классе при изучении поэмы А. А. Ахматовой «Реквием».

Тема урока может звучать так: «Поэма А. А. Ахматовой «Реквием» – диалог о прошлом, настоящем и будущем».

В течение урока поэма изучается как художественный текст, вступивший в диалог с жизнью и творчеством автора, с российской историей, культурой и, конечно же, русской классической литературой. Ведь «Реквием» А. А. Ахматовой – интертекст, который образно можно назвать «генератором новых смыслов и конденсатором культурной памяти».

Представив себя исследователями, старшеклассники начинают прокладывать свой путь интертекстуального анализа, разгадывая авторские загадки.

Например, первая загадка может быть связана с названием поэмы. «Реквием» Ахматовой и «Реквием» Моцарта, чьим творчеством она серьёзно занималась. Моцарт создал своё произведение по заказу «человека в чёрном», Ахматова – по заказу «женщины с голубыми губами», образ из части «Вместо предисловия», близкий и понятный поэту А. А. Ахматовой.

Вызывает интерес и жанр «Реквиема». Казалось бы, всё просто: поэма – лиро-эпическое произведение. Но, по мнению Е. Евтушенко, «вся лирическая классика волшебным образом соединилась в этой, может, самой крошечной на свете великой поэме». Поэма, действительно, по-народному лирична, например, у первой части – фольклорная основа:

Уводили тебя на рассвете,  
За тобой, как на выносе шла,  
В тёмной горнице плакали дети,  
У божницы свеча оплыла.  
На губах твоих холод иконки,  
Смертный пот на челе... Не забыть!  
Буду я, как стрелецкие жёнки,  
Под кремлёвскими башнями выть.

В «Посвящении» звучит цитата из пушкинского послания декабристам в Сибирь. В «каторжные норы» поэт отправил звонкую и широкую песнь, которая продолжила эпоху прошлую, наполнила своими мужественными звуками настоящее и послала свой голос в далёкое будущее. Стихи Пушкина и Ахматовой – залог и утешение. Во «Вступлении» картина народной беды апокалиптическая как по масштабу всеобщего страдания, так и по ощущению наступивших «последних времён»:

Звёзды смерти стояли над нами,  
И безвинная корчилась Русь  
Под кровавыми сапогами  
И под шинами чёрных марусь.

Не менее загадочен и образ главной героини. В первой части А. А. Ахматова сравнивает себя со «стрелецкими жёнками». Почему? То видит себя в безмятежном прошлом, то сопоставляет с собой нынешней. А в шестой части

поэмы возникает парный образ Богородицы и Христа, Матери и Сына. В части «Приговор» есть строки, отсылающие к словам Пастернака: «Как вам напомнить с достаточностью, что жить и хотеть жить – ваш долг перед живущими». И вот героиня – уже больше, чем мать. Она поэт, а следовательно, должна жить, служа людям, подобно тому, как служила сыну.

Есть смысл остановиться на «Эпилоге» поэмы «Реквием», где появляется образ памятника. Ахматова не описывает его, как А. С. Пушкин, но говорит о его местонахождении. Почему памятник Ахматовой должен стоять на фоне красных кирпичных стен Крестов?

Так, личную, лирическую тему Ахматова завершает эпически.

Это далеко не весь перечень загадок «Реквиема», хотя один из путей интертекстуального анализа проложить удалось.

Когда-то, говоря о сути поэзии, конечно же, прежде всего XX века, она обронила такие строки: «Но, может быть, поэзия сама – одна великолепная цитата».

Ахматова в поэме «Реквием», выстроив своё интертекстуальное поле, создала собственную историю культуры. Развернув вокруг поэмы целый «пучок» соотносимых с ней текстов других авторов, утвердила собственное творческое «Я», создала свой идиостиль, вступив таким образом в диалог с будущим. Поэма «Реквием» – «сильное произведение сильного автора».

Интертекстуальный подход к анализу художественного текста, бесспорно, оправдан. С его помощью мы увидели, как поэт А. А. Ахматова не только вступила в диалог с предшествующей, настоящей и последующей литературой, но и выразила свою эстетико-мировоззренческую позицию.

Исходя из современных требований к изучению литературы в школе, считаем важным использование на уроках в старших классах интертекстуального анализа художественных произведений, так как он воспитывает вдумчивого читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного осознать значимость художественной литературы для своего дальнейшего развития. Этот анализ формирует потребность в чтении как средстве познания мира и себя в этом мире. Направленный на углублённое понимание художественного текста за счёт экспликации многомерных связей с другими текстами, он расширяет культурную память читателя.

## Литература

1. *Аверинцев С. С.* К уяснению смысла надписи над конхой центральной апсиды Софии Киевской // Древнерусское искусство и художественная культура домонгольской Руси. – М., 1972.
2. *Ахматова А. А.* Коротко о себе // *Ахматова А. А.* Избранное. – М., 1993.
3. *Банчуков Р.* Тайная поэма Анны Ахматовой // Вестник. – 1999. – №20 (227).
3. *Барская Н. А.* Сюжеты и образы древнерусской живописи. – М., 1993.
4. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Пер. с франц. – М., 1989.

5. *Бахтин М. М.* Литературно-критические статьи. – М., 1986.
6. *Беленький Г. И.* Теория литературы в школе // Современные проблемы методики преподавания литературы / Отв. ред. Я. А. Роткович. – Куйбышев, 1974.
7. *Виноградов В. В.* Избранные труды: Поэтика русской литературы. – М., 1976.
8. *Гаспаров Б. М.* Язык. Память. Образ: Лингвистика языкового существования. – М., 1996.
9. *Денисова Г.* Интертекстуальность и семиотика перевода: возможности и способы передачи интекста // Текст. Интертекст. Культура. – М., 2001.
10. *Зинин С. А.* Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – М., 2004.
11. *Ильин И. П.* Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М., 1996.
12. *Кристева Ю.* Бахтин, слово, диалог и роман / Пер. с франц. // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 1995. – №1.
13. *Кузьмина Н. А.* Интертекст и его роль в процессах функционирования поэтического языка. – М., 2007.
14. Методика преподавания литературы: Пособие для студентов и преподавателей / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. В 2 ч. – М., 1995.
15. *Руднев В. П.* Словарь культуры XX века. – М., 1997.
16. *Сахаров В. И., Зинин С. А.* Литература XIX века. 10 класс. – М., 2004.
17. *Фатеева Н. А.* Интертекстуальность и её функции в художественном дискурсе // Известия Академии наук. Серия литературы и языка. – 1997. – Т. 56. – №5.

А. А. Севастьянова  
(г. Москва)

### **Использование метода проектов в работе с художественным текстом**

Новые информационные технологии, позволяющие быстро и качественно находить, обрабатывать и усваивать нужную информацию, внедряются во все сферы человеческой деятельности, в том числе и в школьное гуманитарное образование. Современные педагогические технологии (в частности метод проектов) невозможны без использования информационных технологий. Они позволяют полностью реализовать заложенные в них потенциальные возможности [3, с. 15]. Информационные технологии создают возможности для вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс,

свободного доступа к необходимой информации, представления результатов своей деятельности в различных формах (презентации, создание сайта, видео-сюжета, сочинения в формате гипертекст). Современные образовательные технологии раскрывают большие возможности перед преподавателями литературы, помогая сделать уроки яркими и насыщенными.

Одной из продуктивных образовательных технологий, применяемых в обучении литературе, является метод проектов, потому что он позволяет глубже анализировать художественный текст и эффективно использовать для этого информационные технологии. Эта педагогическая технология, включающая в себя деятельностный и компетентностный подходы, на наш взгляд, наиболее успешно организует работу на уроках литературы.

Под методом проекта вслед за Е. С. Полат мы понимаем «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [3, с. 66]. Главная направленность проекта – это результат, который получается при решении той или иной практической или теоретической значимой проблемы. Метод проектов ориентирован исключительно на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную, групповую, выполняемую учащимися в течение определенного отрезка времени. Для успешного выполнения проекта необходимы следующие умения: находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, самостоятельно мыслить, анализировать результаты своей деятельности, прогнозировать различные варианты собственных решений, устанавливать причинно-следственные связи [3, с. 67].

Понимание художественного произведения – процесс многоаспектный и многоуровневый. Большинство текстов, включённых в школьную программу по литературе, относятся к классике отечественной литературы, в них художественно воплощается образ жизни людей давно минувшего времени. Зачастую то, о чём повествует художественное произведение, непонятно современному читателю. Поэтому важная задача при изучении художественного текста – объяснение и комментирование написанного. В современной социокультурной ситуации первый этап работы с текстом – это реконструкция текста: невозможно воспринимать, анализировать и тем более интерпретировать то, что не понятно.

Так, при чтении поэмы Н. В. Гоголя «Мёртвые души» у учащихся возникают вопросы: зачем Гоголь так подробно описывает каждого помещика? Не проще было бы сказать в двух словах о каждом, и всё стало бы сразу понятно? Ответом на вопросы может стать комментирование учителя, объяснение термина «художественная деталь», то есть можно организовать работу в традиционных формах деятельности. Результат такого подхода: ученик получает внешнее по отношению к себе знание, им самим не добытое и, следовательно, неусвоенное.

Второй вариант нахождения ответов на свои же вопросы – самостоятельный поиск информации; объяснение самому себе – это более продуктивный метод. Но и здесь возникает сложность: такая работа будет успешна с

высокомотивированными учащимися, которые могут работать самостоятельно (в одном классе могут быть учащиеся с разными способностями, разным уровнем литературного развития и мотивами учебной деятельности). Вторая сложность – это проблема с информационными источниками, ограниченными домашней и школьной библиотекой (не у всех в домашней библиотеке вы найдёте поэму «Мёртвые души» Н. В. Гоголя). Мы предлагаем учащимся ответить на эти вопросы с помощью метода проектов и с использованием информационных технологий.

В учебной работе с использованием метода проектов важная роль отводится целеполаганию. На начальной стадии формулируется проблемный вопрос. Результат работы, которую выполняют ученики, и будет на него ответом. Например: «Какова роль художественной детали в создании образов помещиков в поэме Н. В. Гоголя “Мёртвые души”?» Цель работы – определить роль и функцию художественной детали в поэме «Мёртвые души»; сформулировать своё понимание термина «художественная деталь», сопоставив его с определением понятия из словаря литературоведческих терминов.

Второй этап работы над проектом – это составление плана и определение средств его выполнения, прогнозирование результата своего творческого труда. Учащиеся распределяют роли в своём проекте, если это групповая работа. Здесь учащиеся работают над поиском нужных цитат, при помощи сети Интернет, толкованием слов, терминов и историко-культурных реалий с использованием сетевых словарей и энциклопедий.

Третий этап – поиск, отбор и структурирование информации, прогнозирование результата своей работы, подготовка презентации. На последнем этапе происходит демонстрация выполненной работы, самоанализ и самооценка результатов. Формой предъявления результатов проекта может стать сочинение в формате гипертекста или презентация в формате Microsoft Power Point.

Для своей работы учащиеся выбирают одного персонажа (помещика) из поэмы. Характеристика помещика составляется учащимися в виде своего собственного высказывания (сочинения) по определённому плану (в главах, посвящённых помещикам, можно выделить свой микросюжет: описание поместья, портрет помещика, интерьер, подробное описание угощения; кульминация — разговор Чичикова с помещиком о продаже мёртвых душ, затем отъезд главного героя), дополненному примерами из текста (гиперссылки).

В результате проделанной работы должны быть определены принципы отбора деталей и их функции. В конце работы определяется роль детали в тексте главы, выявляется, с какой целью автор использует подробные описания, и каким было бы повествование, не будь столь подробного описания героев поэмы. Такой работе может быть отведена серия уроков («Система образов в поэме «Мёртвые души» или «Чичиков и помещики») [2], на которых будут обсуждаться результаты проделанной дома работы.

Таким образом, самостоятельная работа школьников с художественным текстом на основе метода проектов с использованием информационных технологий позволяет добиваться следующих результатов:

- Интериоризация знания, добытого самостоятельно, повышает качество понимания и запоминания материала [4, с. 80].

- Экономится время на этапе работы и представления материала. (Не нужно делать закладки в книге, чтобы зачитать тот или иной фрагмент произведения, достаточно выполнить нужную ссылку, а в сети Интернет быстро найти нужные фрагменты текста.)

- На материале изучения литературного произведения происходит совершенствование навыков работы с текстом.

- Свободный доступ к необходимой информации формирует собственное мнение по той или иной проблеме.

- Отмечается большая заинтересованность школьников таким видом работы по сравнению с традиционными формами учебной деятельности.

### Литература

1. *Беляева Н. В.* Содержание и структура школьного курса литературы в контексте современной информационно-образовательной среды // Литература в школе. – 2013. – №3.

2. *Коровина В. Я., Збарский И. С.* Методические советы по литературе. 9 класс / Под ред. В. И. Коровина. – М., 2005.

3. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петрова А. Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. – М., 2004.

4. *Ээльмаа Ю. В., Фёдоров С. В.* Информационные технологии на уроках литературы: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М., 2012.

М. И. Ионова  
(г. Саратов)

### **«И всё твоё – в твоих руках...»: лирическая героиня С. В. Кековой в школьном изучении**

Изучение современной поэзии в школе весьма актуально. Особенно важно, что в стихах наших современников, в частности С. В. Кековой, сильна классическая традиция. В беседе с Е. Елагиной она сказала: «Мне кажется, именно у традиционного классического стиха есть уникальная энергичная основа, которая позволяет ему существовать как совершенно особое чудо в нашей жизни» [4, с. 2]. С. А. Зинин, рассматривая функциональную значимость литературной классики в современной школе, выявляет «высокую энергию» лучших произведений отечественной литературы [5, с. 12–18]. Мы считаем, что осмысление лирики Кековой служит «саморазвитию личности», «непрерывному литературному образованию» [9, с. 96–99]. На уроках вне-

классного чтения в 11 классе и в систематическом курсе изучения современной отечественной литературы в выпускном классе мы привлекли внимание обучающихся прежде всего к тем произведениям поэта, которые, на наш взгляд, помогут вступающему во взрослую жизнь человеку почувствовать ценность, неповторимость переживаемых моментов: «Когда настанут холода, / придёт к тебе твоя беда, / возьмёт тебя за руку / и поведёт по кругу. / И всё твоё – в твоих руках, / в словах и в белых облаках, / в сомнениях, оговорках / и в чёрствых хлебных корках. / – Учись и петь, и жить с умом, / ведь всё твоё – в тебе самом, / долги твои и беды, / и поздние победы...» («Когда настанут холода...») [7].

В лирике С. В. Кековой – образы знакомые и уводящие в глубину ассоциаций. «Глубинная ассоциативность» в её образной системе уже замечена в статье И. Васильковой [3, с. 156]. Образы лирического переживания связаны у неё: с библейскими именами; именами и произведениями А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, В. В. Набокова, А. А. Блока, А. А. Ахматовой, Н. С. Гумилёва, О. Э. Мандельштама; Д. Дефо, П. де Бомарше, Э. Т. А. Гофмана; представителями современной литературы – поэтом А. Е. Соколовым, прозаиком М. А. Вишневецкой; профессором Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова, заслуженной артисткой России Т. И. Кан; со своей семьёй.

Структура стиха и классическая точность её рифмы – это тема специального исследования. Лирическая героиня Кековой притягивает, как, очевидно, и остров Кекова (Кекова) в Средиземноморье [10], тех, кто может воочию увидеть сквозь прозрачную воду его побережья памятные следы античных городов – увидеть себя в отведённом тебе и мировом пространстве.

Образ времени в лирике поэта сквозной. Значимость его определена заглавием одной из первых книг – «Стихи о пространстве и времени» (1995). В рецензии А. Кузнецовой на книгу стихов Кековой «Восточный калейдоскоп» особенность художественного образа времени в стихотворении «Пусть время ходит ходуном» определена так: «Время как механизм, ходун...» [8, с. 218]. В плане текстологического анализа произведения обращаем внимание на то, что в сборниках 2000-х годов (в отличие от сборника 1990-х – «Песочные часы») это стихотворение включает новую строфу (двустипшие), в которой слышим тему судьбы творческой индивидуальности: «Нам эта речь не по плечу, и сев в рыбацкий чёлн, / мы видим плоскую свечу среди прозрачных волн...» [7]. В беседе Светланы Кековой с Ингой Кузнецовой обозначены параметры мироощущения поэта и их отражение в её произведениях: «логика развития текста», «немотивированные на первый взгляд места в тексте»; прослеживаются: «само существование времени» и время как «эпоха» – «пространство и время... как универсальные категории восприятия» [7]. Учтём и философское обобщение поэта, сформулированное в беседе с Леонидом Васильевым: «Очень многое, о чём я пишу, связано с некими знаками, которые мы находим в самой жизни. Жизнь как некий язык. Предметы, которые мы видим, события, которые с нами происходят, – все они нам о чём-то говорят» [2, с. 15]. Эту особенность мировосприятия Светланы Кековой хорошо почув-

ствовал Владимир Берязев, характеризуя элементы её поэтики: «Её подобные иконописанию стихотворения обладают свойствами изогнутого пространства, звуки и ритмы внутри них гармоничные, сглаженные, образный строй насквозь символичен» [1, с. 6].

Обращаясь к «Балладе об уходящем времени», скажем о жанровой специфике произведения – его лиро-эпической основе. Эпичность связана с метафорическим образом текущего, уходящего времени, проявлена в сравнении: «...Прорисовано время, как почерк с нажимом, / на различных предметах. Но их краткосрочность / не чета краткосрочности жизни людской, / незаметно текущей в черте городской...». Эпическое начало – в осмыслении «краткосрочности жизни людской». Лирическое – в раскрытии внутреннего мира героини: «...Я использую это прозреньё как повод / для того, чтоб вернуться на круги своя: / есть, как видно, такие подробности быта, / за которыми время текущее скрыто / и впритык сведены разных истин края...» [7]. Итоговая строка цитируемого фрагмента ведёт к философским размышлениям, даёт возможность обсуждения проблемы.

Образ «песочных часов» в одноимённом лирическом цикле мы воспринимаем как символ естественного течения времени. Сердцевина их (середина) символизирует связь времён. В контексте произведений Светланы Кековой это олицетворённый образ, хотя «...в вечности песочные часы / останутся, как детская игрушка» [7]. В цикле стихотворений «Воспоминания о песочных часах» философская основа образа проступает в самом начале: «...сон речной воды / не нарушать; играть шарами слов, / алкать блаженства, мучиться и плакать, / и в мякоть сна ладони погружать – / так жить, чтобы глаголом стало имя / и сердце омывала благодать...». Символика связующего образа времени проявлена в сопоставлении: «...Да, мы с тобой – песочные часы...» [7].

Изображённые образы родового древа, пространства и времени (родители, бабушка; Европа, окопы; «память о былом») отражают истоки формирования лирической героини. Они связаны с домом, родословной ветвью, историей Родины: «...А мой отец-солдат через Европу шёл, / молилась бабушка, и рыла мать окопы... / И память о былом, как светлый ореол, / таинственно сквозит над картою Европы» («Путь домой»).

Десять стихотворений этого цикла – с биографической информацией – закономерно включены в «Хрестоматию для начальной и средней школы» [11, с. 473-478]. В статье Е. А. Ивановой осмысление этого произведения представлено в системе философского поэтического мира Кековой, как и проведённый исследовательницей анализ пространства города и мира природы – в другой её статье [6]. К истокам формирования внутреннего мира лирической героини обращён и образ деда, которого она уже не застала. Уровень его духовности остаётся высоким: «...здесь когда-то мой дед у святого Матфея читал / родословье Христа...» («Я никак не пойму смысла этого слова...») [7].

Лирическая героиня Светланы Кековой остро чувствует протяжённость всего сущего во времени, потому так дорога преемственность, тема которой звучит в лирическом цикле «Учитель словесности». Звучит – как музыка слов (частей речи) и звуков, чередующихся по своим законам и озвученных про-

фессиональным лингвистом. Чувство вины, выделенное автором в мироощущении учителя словесности, за несовершенство окружающего мира, вероятно, осталось в памяти одним из самых сильных: «...Говоришь: “Да, виновен отчасти я / в том, что мир безобразен и гол, / но уже я не в силах причастие / превратить в переходный глагол”». При этом оно совмещается с верой учителя в осуществление предназначенного его ученикам: «...И кого-то тихо звала обитель, а кого-то звёзды и облака, / потому что всех нас любил учитель, / тайнозритель русского языка...» [7].

Образы лирического переживания в поэзии Светланы Кековой связаны с библейскими и земными. В её кристальной душе возникает вопрос: «...кто тебя поймёт и меня простит?» («Ты во сне у Жёлтой стоишь горы...») [7]. И появляется цикл стихотворений «Надежда на прощенье», в котором лирическая героиня скажет о себе: «...Я живу надеждой на прощенье, / я – простой и грешный человек...» [7]. Между временами Экклезиаста и Жана Анри Фабра, разделёнными веками, она – одно из связующих звеньев, разгадывающая, как и они, тайны слова и «мира иного» – природного: «...И пока не порвана цепочка / и ещё не взломан свежий наст, / я дышу, как дышит эта строчка. / Слышишь ли, мой друг Экклезиаст?»

Безусловно, на уроке мы обращаемся к вопросу о тайне имени «Экклезиаст» (краткое сообщение обучающегося, получившего индивидуальное задание). Есть здесь возможность для проведения метапредметных связей: древней истории и биологии, которую представляют великие – мудрец Экклезиаст и биолог (энтомолог) Фабр: «Не припомнить, на каком этапе / жизни вдруг возникла эта блажь... / Бродит Фабр в широкополой шляпе, / созерцает вечности пейзаж. / Он бросает пристальные взгляды, / напряжённо смотрит сквозь очки – / там, за смертью, есть ли шелкопряды, / пчёлы, осы, бронзовки, сверчки?...» [7].

Лирическая героиня Светланы Кековой – максималист, но только в строгой самооценке: «Сегодня пятница, и жизнь прошла впустую. / В пустом саду качает ветер тую. / ...Что ждёт тебя сейчас, сию минуту? / Подобен ты не Цезарю, а Бруту...» («Сегодня пятница, и жизнь прошла впустую...»). Анализ этого произведения мотивирует обращение к историческим образам Цезаря и Брута.

Время подводит черту под невозвратно утраченным, глубоко переживаемым, но оно же даёт возможность искать силы: «...Как нам научиться ладить с горем, / делать бусы из застывших слёз, / нам – поэтам, странникам, изгоям, / грустным повелителям стрекоз?» («Зона сияния»).

Художественный образ времени служит раскрытию темы творчества как жизненной основы: «...поэт заносит из года в год / имена любви на бамбук и шёлк...». В стихотворении «Я люблю смотреть на слоистый лёд...» лирическая героиня связана с темой любви к различным явлениям природы, которая усилена повторяющейся анафорой: «Я люблю...». О сокровенном чувстве – к любимому – далее и в середине строки: «... и ещё люблю я тебя, мой друг» [7]. Как детям и художественно одарённым людям, поэту дано и во сне видеть мир красочным: «Как славно жить в дому, укрытом снегопадом... сокровище моё цветные видит сны» («Прошедшие времена»).

Лирическая героиня Светланы Кековой стремится в окружающем мире всё понять (здесь можно напомнить учащимся, что образ лирического героя, героини – это субъект, а образы лирического переживания – объекты переживания лирического героя, героини), по своим силам – улучшить, найти самые точные слова для его воссоздания, воплощения в строчках: «... я пытаюсь в урок каллиграфии / превратить незнакомый пейзаж» («Уроки каллиграфии»).

В русле размышлений о высоком духовном мире поэта, его лирической героини привлечём внимание обучающихся к поэтическому циклу «Звёздная метка» (2013), стихотворению «Душа»: «Ты плачешь, ты хочешь нравиться, / оглядываясь на бегу, / с тобою, моя красавица, / я справиться не могу. / ...А я – только тело ветхое, / защита тебе и кров... / Пометь меня звёздной меткою, / владычица двух миров!» [7]. Думается, что наша задача – привлечь внимание, а личное соприкосновение с текстом даст свои результаты.

Подводя итог знакомства обучающихся с поэтическим миром Светланы Кековой, мы рискнули предложить синквейн, форма которого уже нашла отражение в практике литературного образования в современной школе. Светлана Кекова: 1) поэт; / 2) изящный, классический; / 3) переживает, любит, надеется; / 4) философски осмысливает природу, человека; / 5) лирик.

В конце урока можно предложить учащимся задание: прочитать стихотворение С. В. Кековой «Два разговора о смысле жизни» из её книги «Сто стихотворений» (2012), подумать над особенностью его композиции (соотношением образов лирического переживания в 1-й и 2-й частях), служащей раскрытию внутреннего мира лирической героини.

#### Литература

1. *Берязев Вл.* Вокруг меня соединялись слоги // Литературная газета. – 2011. – 14–20 сент. – №36 (6337).
2. *Васильев Л.* Светлана Кекова: «Настало время разделения» (Из первых уст) // Резонанс. – 2012. – №11.
3. *Василькова И.* «Как нам вылечить птиц, отказавшихся петь?» // Новый мир. – 2004. – №3.
4. *Елагина Е., Кекова С.* «Мой ангел был мне дан, когда пришла весна...»: Литературно-художественный проект Folio Verso // <http://folioverso.ru/misly/2-7/4.htm>.
5. *Зинин С. А.* Историко-функциональный аспект изучения русской литературной классики в школе // 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., 2013.
6. *Иванова Е. А.* Путь домой // Сибирские огни. – 2010. – №1; [электронный ресурс]: <http://magazines.russ.ru/sib/2010/1/iv13-pr.htm>; *Иванова Е. А.* «На семи холмах»: пространство города и мир природы в поэзии Светланы Кековой // Мир России в зеркале новейшей художественной литературы: Сборник научных трудов / Сост. А. И. Ванюков. – Саратов, 2004.

7. Кекова С. В. «А стихи – тонкая материя...». Беседу вела И. Кузнецова // Вопросы литературы. – 2002. – Март–апрель; Кекова С. В. Восточный калейдоскоп: Стихотворения 1980–1990-х годов. – Саратов, 2001; Кекова С. В. Звёздная метка // Новый мир. – 2013. – №2; Кекова С. В. Зона сияния // Новый мир. – 2012. – №1; Кекова С. В. Надежда на прощенье // Новый мир. – 2010. – №8; Кекова С. В. Песочные часы. Стихотворения. – М.; СПб., 1995; Кекова С. В. Плач о древе жизни: Стихи разных лет. – Саратов, 2006; Кекова С. В. Стихи о людях и ангелах. – Саратов, 2009; Кекова С. В. Стихи о пространстве и времени. – СПб., 1995; Кекова С. В. У подножия Жёлтой горы: Стихи и поэма. – СПб., 2005; Кекова С. В. Уроки каллиграфии. Стихотворения. – Иркутск, 2012.

8. Кузнецова А. Светлана Кекова. Восточный калейдоскоп // Знамя. – 2002. – №2.

9. Миронова Н. А. Философско-методологический аспект развития непрерывного литературного образования // 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., 2013.

10. Об острове Кекова [электронный ресурс]: [yandex.ru/yandsearch?text=Остров+Кекова&lr=194](http://yandex.ru/yandsearch?text=Остров+Кекова&lr=194)

11. Хрестоматия для начальной и средней школ: Саратовские писатели – детям. – Саратов, 2007.

В. М. Шамчикова  
(г. Москва)

## **Становление современного читателя в основной школе**

Главную роль в формировании духовной культуры человека в России традиционно играло чтение художественной литературы. Однако социологические исследования показали, что в современном обществе чтение сдаёт свои позиции. Становление читателя – это непрерывный процесс, в котором участвуют семья, школа, общество.

Первыми предметными результатами в области изучения литературы Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования называет «осознание значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего развития; формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире», «воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать своё мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развёрнутые

высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать своё досуговое чтение» [7].

Таким образом, важнейшие задачи ставятся перед учебным предметом «Литература» в становлении школьника-читателя, реализовать которые достаточно сложно, так как чтению приходится конкурировать с более привлекательными для школьников видами деятельности: общением (в том числе по телефону и в социальных сетях), компьютерными играми, просмотром телепередач, слушанием музыки.

Хотя почему обязательно конкурировать? Возможно, именно эта деятельность станет средством привлечения школьников к чтению, ведь современный читатель должен быть способен к самообразованию, понимать литературу, уметь выбирать книги для чтения, составлять свой читательский репертуар и пользоваться новыми информационными технологиями. Если школьникам интереснее подбирать и читать книги в электронной библиотеке, пользоваться электронной книгой, Интернет-ресурсами, слушать аудиокниги, то надо научить их, как это делать правильно, ведь главное, чтобы была привычка к чтению, был развит художественный вкус, способствующий отбору высококачественной литературы, а это воспитывается на уроках литературы.

Игнорировать новые информационные технологии в образовании невозможно, да и не нужно. «На первый план перед педагогами и психологами выходит проблема поиска путей, возможностей использования Интернета и телевидения, формирования культуры отношения к ним. Ведь Интернет на самом деле представляет собой новое культурное пространство со своим особым языком, особым содержанием, которое невозможно проконтролировать, со своими способами научения, внушения, предпочтения», – утверждает академик РАО Д. И. Фельдштейн [8, с. 12].

Действующие программы и учебники по литературе в основном ориентированы на традиционное преподавание литературы, воспитывающее квалифицированного читателя. Но присутствующие в учебниках, как признак современности, ссылки на Интернет-ресурсы зачастую формальны и не привлекательны для школьников, здесь важна система.

Продуктивно, с большим интересом ребята работают по программе «Литература. 5–9 классы» (авторы Б. А. Ланин, Л. Ю. Устинова), которая реализует положения ФГОСа: «воспитывать у учащихся любовь и привычку к чтению, приобщать учащихся к богатствам отечественной и мировой художественной литературы, развивать их способности воспринимать и оценивать явления художественной литературы и на этой основе формировать духовно-нравственные качества, эстетические вкусы современных читателей и потребность в творческом самовыражении» [1, с. 3–4].

Спецификой программы являются как организация материала, связанная с развитием индивидуального читательского вкуса, творческих способностей учащихся, так и активное использование Интернета «не только в качестве источника информации, но и как средства развития интереса к изучению литературы» [1, с. 4]. Речь идёт не просто о справках из Интернета, а о строй-

ной системе литературного образования в информационном обществе, о новых видах чтения. Школьники читают художественные тексты в электронном виде, подбирают к ним иллюстрации, самостоятельно готовят обзоры литературных сайтов, создают тематические презентации, работают над коллективными проектами, публикуют собственные произведения, получая на них отзывы сверстников.

Знакомить учащихся с Интернет-ресурсами и учить пользоваться ими необходимо с 5 класса. В учебниках «Литература» для основной школы (5–9 классы) под редакцией Б. А. Ланина, реализующих программу, этому способствует рубрика «Виртуальная кладовочка».

Пятиклассникам предлагаются сайты, где можно не только почитать и послушать, например, сказки, но и оставить отзыв на понравившуюся, опубликовать собственное произведение [2, с. 44], посмотреть сказки-мультфильмы, больше узнать об авторах произведений, включённых в учебник [2, с. 193], совершить виртуальное путешествие по литературному музею [3, с. 275].

«Виртуальная кладовочка» предлагает также рекомендации к выполнению задания: например, как найти нужное произведение или биографию его автора с помощью поисковой системы [4, с. 239], литературную презентацию, посмотреть её, сохранить; как пользоваться закладками на сайте [5, с. 68], познакомиться с сетевой библиотекой [3, с. 289] и т. д.

Работа с ресурсами Интернета продолжается и в следующих классах; усложняясь, она не только развивает поисковые навыки пользователя, но и, в первую очередь, творческие, исследовательские способности читателя, расширяет его кругозор.

В 8 классе школьники могут читать зарубежные произведения не только в переводе, но и на языке оригинала, использовать рекомендуемые биографические и критические материалы для создания небольшого собственного исследования творчества писателя, посмотреть экранизации произведений, послушать аудиокниги [5, с. 28], создать аудиосборник понравившихся стихотворений [5, с. 189].

Девятиклассники имеют возможность пользоваться серьёзными переводными и критическими материалами, например, знакомясь со «Словом о полку Игореве», сопоставлять текст в нескольких переводах, читать работы Д. С. Лихачёва и другие электронные публикации Пушкинского дома [6, с. 22]; выполняя задания, они самостоятельно находят с помощью Интернет-ресурсов воспоминания современников А. С. Грибоедова, звуковые файлы с его вальсом [6, с. 28]; сравнивают прочитанное в Интернете либретто оперы «Евгений Онегин» с текстом романа А. С. Пушкина [6, с. 134], создают и защищают проекты в виде презентации, например: «Пейзажи в романе «Герой нашего времени»» [6, с. 162].

Кроме того, целесообразно разнообразить читательскую деятельность за счёт разумного в пропорциях чтения с экрана компьютера, электронных книг, слушания аудиокниг, если компьютерное оборудование кабинетов позволяет.

Изначально важно познакомить учащихся с ресурсами электронных библиотек и научить пользоваться ими. Далее школьники самостоятельно выполняют задания по созданию тематических презентаций, публикуют свои произведения в Интернете, создают электронные библиотечки, собственные тематические литературные сайты, участвуют в виртуальных дискуссиях.

Таким образом будут достигаться не только предметные, личностные и метапредметные результаты изучения литературы в школе, требуемые Федеральным государственным образовательным стандартом, но и возрастёт мотивация к чтению.

Очень важно, чтобы читатели учились совместно обсуждать темы, литературных героев, умели формулировать и аргументировать своё мнение, давать собственную оценку прочитанному. Этому способствует методический аппарат учебников для 5–9 классов, представленный в рубриках «Выскажите своё отношение к прочитанному», «Обсудим вместе», «Давайте поспорим», «Творческие задания», мобильные уроки самостоятельного чтения, на которых школьники рекламируют произведения, готовят обзоры книжных новинок, делятся своими впечатлениями о прочитанном.

Опытно-экспериментальная работа показала, что школьники активно работают с заданиями учебников, повышая свою читательскую квалификацию и расширяя читательский кругозор, а использование Интернет-ресурсов, информационно-компьютерных технологий создаёт у них дополнительную мотивацию к чтению, способствуя становлению современного читателя.

#### Литература

1. Ланин Б. А., Устинова Л. Ю. Литература: программа: 5–9 классы общеобразовательных учреждений. – М., 2013.
2. Литература: 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1 / Под ред. Б. А. Ланина. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2012.
3. Литература: 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 2 / Под ред. Б. А. Ланина. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2012.
4. Литература: 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1 / Под ред. Б. А. Ланина. – М., 2008.
5. Литература: 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1 / Под ред. Б. А. Ланина. – М., 2010.
6. Литература: 9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1 / Под ред. Б. А. Ланина. – М., 2011.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс] URL:<http://минобрнауки.рф/документы/938>
8. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. – М., 2011.

## **Роль киноэкранизации пьесы В. Розова «Вечно живые» в развитии аналитических умений учащихся**

В конце XX века учёные 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. Возникают новые по своей природе связи мышления с объектом познания, в котором явления жизни уже обобщены в форме художественного образа.

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 в области теории и истории литературы расширяют возможности методики. Особенность урока литературы состоит в том, что помимо развития интеллектуальных умений учащегося он призван развивать его эмоциональную сферу, а также включать в процесс обучения психические механизмы воображения и фантазии. Проблема восприятия и анализа художественного произведения школьниками стала основной в трудах учёных-методистов. Ею занимались В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский, А. Д. Алфёров, Ц. П. Балталон, М. А. Рыбникова, В. В. Голубков, Н. И. Кудряшёв, Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман, Т. Г. Браже, М. Г. Качурин, З. Я. Рез, О. Ю. Богданова и др.

Учитывая результаты исследования учёных последних лет, педагоги осознают, что на уроках литературы и в учебной деятельности вообще необходимо учитывать динамичность и открытость слова-образа, его способность к мгновенным модификациям по уровням сложности, по количеству связей и других свойств. Ускоренное оперирование сложными «живыми системами» призвано содействовать развитию таких природных качеств человека, которые позволяют при сокращении времени обучения (по теме, разделу, курсу) значительно повысить качество освоения того или иного материала. На уроках должно происходить «обнаружение» учениками скрытых связей внутри и вне текста через целенаправленные задания по восприятию, чтению, анализу и интерпретации художественного текста. Поэтому очень важно, чтобы учащиеся не усваивали суждения, мнения, интерпретации, а вырабатывали их, строили в своём сознании и выражали в речи, т. е. развивали способность понимать. Интерпретация (слова, события, явления, текста, периода культуры) являются самостоятельной единицей анализа социально значимых процессов в обществе и в жизни личности [1, с. 269].

Показ на уроках гуманитарного цикла целостности явления или «повторяющиеся» образные явления по эпохам и национальным искусствам позво-

ляет значительно улучшить запоминание материала большого объёма, осознать сложные философские, ценностные, этические и эстетические понятия, а также даёт возможность ученикам учитывать их специфику при выполнении проблемных заданий. Покажем, как можно организовать анализ литературного произведения и создать условия для его интерпретации на примере изучения пьесы В. Розова «Вечно живые».

«Вечно живые» – пьеса особая, это начало работы В. Розова в большой драматургии. Она с успехом была поставлена на сценах Театра им. Ермоловой в Москве и в Театре им. Ленинского комсомола в Ленинграде. Её постановка в 1956 году в студии молодых актёров под руководством О. Ефремова возвестила о рождении нового театра «Современник». По сценарию на основе этой пьесы М. Калатозовым был снят фильм «Летят журавли», триумфально прошедший почти по всему миру.

Но литературная критика неоднозначно восприняла эту пьесу: её больше ругали, чем хвалили. М. Туровская в своей статье писала: «Беда в том, что если взглянуть на пьесу Розова с высоты им же самим провозглашённой проблемы, то придётся согласиться, что сюжет её мелок, мир героев узок, и сами эти герои – как погибшие, так и оставшиеся в живых – никак не соответствуют патетическому и символическому заголовку пьесы» [7]. И. Соловьева поддержала свою коллегу: «Беда Розова в том, что за всеми этими бытовыми картинками, за всей этой сердечной сумятицей героев он потерял им же самим выдвинутую тему» [6]. Эти противоречия и послужили установкой для анализа пьесы.

Занятия проводились в разных аудиториях: с учениками 11 класса и с учителями русского языка и литературы, проходившими курсы повышения квалификации. После первого чтения пьесы мы предложили слушателям ответить на вопросы: какие чувства вы испытывали, читая пьесу? Какие герои вызвали у вас симпатию и уважение, а какие нет? Почему пьеса о судьбе одной московской семьи называется так символично «Вечно живые»?

На первые два вопроса и ученики, и учителя дали в основном одинаковые ответы: пьеса всем понравилась, она никого не оставила равнодушной. Симпатию в обеих аудиториях вызвали романтические герои: люди цельные, сильные духом, целеустремлённые умные и талантливые, такие как Борис Бороздин, его сестра Ирина, отец Фёдор Иванович, молодой боец Владимир; а осудили – приспособленцев и дельцов, которые наживаются на всеобщем горе: администратора Чернова, Нюрку-хлебрезку, Марка Бороздина, Антонину Николаевну Монастырскую и её гостей.

Неоднозначное отношение вызвала Вероника. Старшеклассники в силу своих возрастных особенностей не простили ей малодушия и предательства по отношению к Борису и почти единогласно лишили её своей симпатии, душевное состояние героини им было непонятно: *«она вышла замуж не по любви и оттого была несчастна, всё время страдала»* (Илья Б.). Значение этого образа в пьесе они так и не осознали. Учителя так однозначно не спешили причислять Веронику к отрицательным героям. Они испытывали жалость к ней, сочувствие, но и к положительным героям причислять не

спешили, отводя ей в пьесе особое место. *«Это единственная героиня в пьесе, которая совершает ошибки и раскаивается за свои поступки»* (Светлана Александровна Д.). Таким образом, судьба Вероники, которая, по мнению автора, является самой интересной и неоднозначной в пьесе, потому что иллюстрирует трудное и сложное явление духовной жизни, оказалась недоступна обеим аудиториям. Причиной этому может быть то, что В. Розов показывает масштабные личности героев Бориса, Владимира, Ф. И. Бороздина, Ирины и столь же масштабные отвратительные личности приспособленцев и дельцов Чернова, Марка, Нюрки-хлеборезки. На их фоне нерешительная Вероника, со своей трагедией, которую мужественно старается перебороть, теряется и меркнет.

Ответ на третий вопрос вызвал затруднение и у учителей, и у учащихся. Они практически разделили мнение критиков и писали общие фразы о подвиге погибших героев и вечной памяти в сердцах живых, но никак не связывали это с конкретной пьесой.

Чтобы понять, кто же является главным героем пьесы и какой смысл вложил драматург в метафору «вечно живые», мы предложили задания для аналитической работы. Чтобы определить значение образа Вероники в пьесе, были предложены задания: сравните начало и конец пьесы. Какой вы видите Веронику в начале и в конце пьесы? Почему изменилась героиня? Какие испытания выпали на её долю, как она их вынесла? Как относятся к ней другие герои, а как – автор пьесы?

Сравнивая героиню в начале и в конце пьесы, и ученики и учителя замечают большую разницу в описании героини и отмечают: *«В начале пьесы Вероника счастливая, влюблённая в Бориса девушка. Как все влюблённые, она эгоистична. Её не касаются никакие дела, кроме её чувств. Она упрекает Бориса, что он задержался на заводе, она недовольна, что он оставляет её и уходит на фронт»* (Рома Е.); *«В начале пьесы Вероника беззаботная и счастливая. У неё есть всё: любимые родители, любимый человек, любимое занятие – живопись. Она думает, что это будет вечно. Мне кажется, она ещё не понимает, что происходит вокруг»* (Настя Т.); *«После войны Вероника становится уверенной в себе. Она много пережила за эту войну и пересмотрела своё отношение к жизни и к людям. Она принимает самостоятельное решение: уходит от Марка и начинает новую счастливую жизнь в семье Бороздиных»* (Рома Е.); *«В конце пьесы мы видим повзрослевшую Веронику. Она предстаёт перед нами мудрой и независимой. За время войны она совершила много ошибок, и теперь способна сама отличить правду от лжи, а настоящую любовь от минутной слабости. Она любит Бориса, но уже способна ответить на чувства Владимира»* (Настя Т.).

*«В начале пьесы мы видим Веронику молодой, радостной и беспечной, не имеющей жизненного опыта. У неё все впереди – счастье, любовь, целая жизнь, но война рушит все надежды на счастье. Уходит добровольцем на войну Борис, умирают во время бомбёжки родители Вероники, Марк, воспользовавшись её подавленным состоянием, соблазняет Веронику. Так В. Розов открывает нам драму человека, который не выстоял под натиском горя»*

*и бедствия войны. Она себя казнит за эту слабость, и её мучения вызывают не жалость, а уважение у окружающих. Федор Иванович так говорит о ней: «Она совершила ошибку, так она же сама и казнит себя, еле живет...». Её жизнь стала наказанием хуже смерти. Идеалы мирной жизни повержены, Вероника в отчаянии: «Я умираю, Анна Михайловна».*

*В конце пьесы перед нами как будто другой человек. Война закалила характер Вероники, научила быть твёрдой и уверенной, она способна разобратся в сложных обстоятельствах жизни и в людях, дать отпор любому врагу: «Твоя ложь удивительно похожа на правду... Но всё гораздо проще, Марк, – я не люблю тебя... Я никогда не любила... Мне было восемнадцать лет, и у меня всё перепуталось в голове... Ты меня извини, но я презираю тебя...». В. Розов даёт надежду на то, что Вероника окончательно окрепнет и откроет свою душу новой любви» (Светлана Витальевна М.).*

На данном этапе прослеживается взаимосвязь первоначального восприятия и полученных после чтения знаний. Под сильным воздействием первого непосредственного восприятия произведения знания о нём «перестраиваются», они корректируют неточности первого знакомства с текстом: учителя и ученики осознали глубину трагедии героини, проследили динамику её психологического состояния, увидели и оценили отношение к ней других героев пьесы. Но в их ответах всё же ещё доминирует «логическое восприятие текста» [4, с.59], в работах ещё нет собственного отклика на произведение, ещё не произошло «вживание» в произведение, оно ещё не стало частью их жизненного опыта.

Чтобы это «вживание» произошло и было более естественным, предлагаем определить роль образа Вероники в пьесе и сравнить пьесу «Вечно живые» и фильм М. Калатозова «Летят журавли». Таким образом мы пытаемся развивать умение видеть и объяснять роль и значимость художественных элементов, которые содействуют выраженности глубинного смысла произведения, его целостности (например, семантические и метасемантические со- и противопоставления, ракурсы изображения в пьесе и фильме, мотивы, заглавие как элемент структуры и др.) и в то же время даём возможность сравнить свои впечатления после чтения и анализа пьесы и просмотра кинофильма.

Сценарий к фильму «Летят журавли» писал В. Розов. Он отмечал: «Мне кажется, я нашёл верный принцип писания сценария по пьесе: оставив сюжет и характеры, я старался не писать то, что написано в пьесе, а писать то, что не могло войти в пьесу» [2, с.176] Поэтому мы предложили выявить эпизоды, не вошедшие в пьесу и ответить на вопросы: какова их роль в фильме? Как они обогащают наше представление о пьесе?

Ученики и учителя выявили три эпизода, которых нет в пьесе: проводы Бориса, смерть Бориса и эпизод в госпитале. Проанализировав их, они пришли к выводу, что все эпизоды раскрывают несколько планов и заключают в себе широкое обобщение. Эпизод проводов Бориса показывает не только реальную картину начала войны: проводы на фронт добровольцев, народное горе, печаль, горечь утраты, но и душевное смятение Вероники, ужас перед первой неотвратимой потерей в своей жизни.

Эпизод смерти Бориса почти документально восстанавливает состояние раненого: головокружение, галлюцинации – и простоту и обыденность смерти на войне. Второй план становится понятен благодаря операторскому решению, когда в кружении смертельно раненного воина вдруг проявляется жизнь в её стремительном движении, стремлении к красоте, полёт к мечте; возникает видение Вероники, и как последний порыв к неосуществимому – лестница, устремлённая вверх, неожиданная свадьба и счастливое лицо Вероники на фоне цветущих яблонь.

Эпизод в госпитале показывает величие подвига солдат, крепость их духа и ничтожность предательства. Оператор в этом эпизоде каждый раз менял ракурс, чтобы одновременно показать воинов в их горячем порыве осуждения предательства и крупным планом глаза Вероники, которая приняла это обвинение на свой счёт. Тогда становится понятной её мучительная драма, спасением от которой может быть только смерть. И останавливает обезумевшую от горя и боли Веронику от этого решительного шага маленький беззащитный Борька, который чуть не попал под машину. В этот момент он был её единственным спасением.

Таким образом, анализируя данные эпизоды, учителя и ученики приходят к выводу: *«Эти эпизоды не только показывают реальные события, а очень тесно связаны с судьбой Вероники, раскрывают глубину её трагедии. Оказывается Вероника – это главная героиня фильма и пьесы В. Розова»* (Юля К.); *«Только после просмотра фильма становится понятно, что образ Вероники – это обобщённый образ русской женщины с её непростой судьбой»* (Людмила Ивановна К.).

Теперь в письменных ответах наряду с логическим восприятием текста появилось проникновение в суть произведения через естественный эмоциональный отклик, что говорит о глубокой внутренней работе. Письменные ответы показали, что учителя и ученики не только осознали роль образа Вероники в пьесе, но и вышли на уровень философского обобщения о судьбе русской женщины во время Великой Отечественной войны. Такие «открытия» не забудутся, а выработанные интерпретационные умения помогут в дальнейшем осваивать сложные произведения русской литературы.

На последнем этапе работы, где подводятся итоги накопленным наблюдениям, учителя и ученики определяют, какими значениями наполняются метафоры, ставшие названиями фильма и пьесы. На этом этапе происходит аккомодация информации в сознании через слово-образ, так называемая заключительная «информационная «свёртка», которая оказывается тесно связанной со всеми органами чувств и со всеми отделами коры головного мозга, что обеспечивает эффективное включение функции долговременной памяти» [4, с. 13] Было предложено задание: почему сценарист назвал фильм «Летят журавли», а не оставил старое название пьесы «Вечно живые»? Это задание поможет учителям и ученикам осознать авторскую позицию в пьесе и фильме и подняться на уровень философского обобщения.

*«В начале фильма журавлиный клин видят Борис и Вероника. Они счастливы, полны надежд и воспринимают его как символ своего счастья. Вто-*

рой раз журавли в небе появились в конце фильма, в день встречи солдат с фронта. Пролетающий клин видит только Вероника, Борис погиб, а журавли летят всё так же, как и раньше, – жизнь продолжается несмотря ни на что...

Но мне кажется, что название пьесы «Вечно живые» более глубокое, потому что говорит о вечных ценностях, которые не умирают никогда в душе человека, какие бы испытания ни выпали на его долю» (Люда М.).

«В названии фильма заложен более глубокий смысл, чем в пьесе. Журавли как символ жизни, всегда продолжающейся, независимой от внешних обстоятельств, это придаёт философское обобщение всему фильму. Летят журавли – уже в форме глагола (несовершенного вида, настоящего времени) заложены длительность и непрерывность действия. В фильме журавли появляются только в мирном небе, и есть надежда на то, что этот мир наступит в душе каждого человека.

Вечно живые – более узкое по смысловой нагрузке название, оно не отражает вечного течения жизни» (Марина Владимировна Р.).

«Название «Летят журавли» имеет более широкое философское значение. В начале фильма журавли символизируют надежды Вероники, её будущее, и воспринимаются не как обобщающий символ, а как личный талисман героини. В финале фильма клин журавлей воспринимается и как возрождение Вероники, и как неотвратимость какого-то всеобщего закона, куда вписана и человеческая жизнь. Я думаю, что это более точное название» (Наталья Николаевна Е.).

Мнения учителей и учеников разделились, каждый в силу своего возраста и жизненного опыта выбрал тот аспект обобщения, который ему на данный момент оказался ближе. Но очевиден факт, что в ходе занятий произошло естественное «открытие» духовных ценностей, осознание сложных философских, ценностных, этических и эстетических понятий.

Теперь интерпретационные умения предлагаем проявить в творческой работе: что вы изобразили бы на афише к фильму «Летят журавли»?

«В противоположных углах афиши я изобразил бы лица Бориса и Вероники, которые смотрят друг на друга. Лицо Бориса молодое, улыбающееся, счастливое я поместил бы в верхний угол, как будто он с небес смотрит на Веронику. А её лицо, красивое, спокойное, сосредоточенное, я бы поместил внизу. Они как будто ведут неторопливый разговор. А между ними – журавлиный клин как символ памяти и течения жизни» (Артём Е.).

«На афише я изобразила бы два эпизода: Веронику, спасающую мальчика, и Бориса, который, спасая солдата, умирает сам. Он уходит из жизни, а она – возрождается ради жизни другого человека. А над всем этим – журавлиный клин – воплощение вечного закона жизни» (Валентина Евгеньевна М.).

При выполнении творческого задания, проявляя гибкость и импровизационность мышления, учителя и ученики продемонстрировали высокий уровень знаний художественных произведений, культуру философствования, способность в ярком запоминающемся образе отразить глубокое обобщение.

## Литература

1. *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности. – Воронеж, 1999.
2. *Анастасьев А. Н.* Виктор Розов. – М., 1966.
3. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. – М., 1990.
4. *Маслова Н. В.* Биоадекватная методика преподавания: методическое пособие / Отв. ред. Н. В. Куликова. – М., 2008.
5. *Розов В.* Вечно живые. – М., 2008.
6. *Соловьёва И.* После удачи // Литературная газета, 22 мая 1956 г.
7. *Туровская М.* О чём написана эта пьеса // Комсомольская правда, 5 июля 1956 г.

# МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Е. В. Гетманская  
(г. Москва)

## Традиции литературного образования: преемственность средней и высшей школы

Преемственность средней и высшей школы в России впервые вышла на уровень государственной задачи при Петре I. Работая в 1724 году над академическим проектом, Пётр предусмотрел в нём одновременное существование академии, университета и гимназии. Академическая гимназия в этот период являлась единственной гимназией на всю Россию, поэтому В. Н. Татищев упрекнул царя в том, что тот строит мельницу (подразумевая высшую школу), не проложив к ней дороги, иными словами, не создав массового школьного звена. Примечателен ответ Пётра I на упрек В. Н. Татищева: государь считал, что его задача – успеть построить мельницу, а дороги к ней проложат другие [8, с. 76–77].

Наше время – это время тех, других, кому, по словам Петра I, досталось прокладывать собственные «дороги» от школы к университету. По новому Закону «Об образовании в Российской Федерации» федеральные государственные образовательные стандарты должны обеспечивать преемственность основных образовательных программ, в число которых вошли программы средней и высшей школы [2, с. 22]. Таким образом, в настоящее время преемственность среднего и высшего образования объективно и, что не менее важно, законодательно становится одним из ключевых факторов развития всей российской системы обучения. В то же время активное реформирование, правда, «по отдельности», средней и высшей школы фактически детерминирует процессы сохранения собственной жизнестойкости школы и собственно-го целеполагания университета, не выстраивая системных механизмов их взаимосвязи.

Создание в высшей школе учебников для средней ступени, содержательная корреляция ЕГЭ по литературе с программой филологических факультетов – этого для создания преемственной системы обучения литературе, одновременно, и много, и недостаточно. Недостаточно, в частности, в срав-

нении с богатейшим опытом, сложившимся на протяжении трёхсотлетней российской традиции методического сотрудничества средней и высшей школы в литературном образовании.

Прежде чем начать разговор о преемственности литературного образования в российской методической традиции, следует очертить некоторые содержательные и дефинитивные рамки самого понятия «методическая традиция». При значительном багаже историко-методического знания традиция литературного образования на сегодняшний день не имеет строгого научного определения, трактуется зачастую как экскурс в прошлое методики литературы с рассмотрением тех или иных аспектов литературного образования, что само по себе не вызывает возражений.

Вместе с тем, очевидно, что «методическая традиция» как научная категория опирается на широкие междисциплинарные обоснования: в том числе социокультурные, феноменологические, философские и педагогические, онтологически связанные с такой востребованной сегодня категорией, как инновация.

Думаю, все согласятся, что современное методическое сообщество характеризуется своей открытостью инновациям. Однако при этом возникает, как писал В. А. Сластёнин, «опасность недооценки классического наследия, исторически сложившихся и выдержавших испытание временем традиционных ценностей обучения» [7, с. 114]. В. В. Краевский отмечал: «...исследователи-методисты не имеют права на эмпирическое, основанное лишь на личном опыте, решение проблем, кардинальных для судьбы образования» [3, с. 343]. Следовательно, полноценный импульс для дальнейшего развития методики даёт только диалектическое единство, казалось бы, полярных субстанций – *традиции* и *инновации*. Опора на определение когнитивной и педагогической традиции дают нам возможность определить методическую традицию в области методики литературы как *многомерную функцию объективного наследования закономерностей преподавания литературы, реализующуюся в преемственности представлений о целях, задачах, субъектах, содержании, инструментах и институтах литературного образования*.

Возвращаясь к российской методической традиции, надо заметить, что в истории литературного образования был весьма примечательный период, когда практически ежедневное взаимодействие средней и высшей школы было санкционировано, утверждено и, что немаловажно, оплачено государством. Речь идёт о периоде между двумя университетскими уставами (между 1804-м и 1835-м годами). В «Уставе учебных заведений, подведомых университетам» (1804), впервые прописывается принцип подчинения гимназий университетам: профессора университетов назначались инспекторами «для *обозрения*» всех учебных заведений в учебном округе.

Профессорам-«визитаторам» давались полномочия, сходные с обязанностями окружных инспекторов, им рекомендовалось собирать сведения о предметах гимназии, о способах преподавания, «испытывать учеников и удостоверяться — понимают ли, просматривать учебники и записки, если они употребляются...» в округе [6, с. 6]. Кураторская функция университетов по-

зволяла профессорско-преподавательскому составу хорошо ориентироваться в проблемах школьной методики, соизмерять содержание учебных курсов, находя смысловые и структурные точки сопряжения программ гимназий и университетов.

В гимназическом учебном плане 1828 года, корректируемом в процессе университетского контроля, предметы литературного центра занимали в каждом из четырёх старших классов по 4 часа в неделю. Такое беспрецедентно высокое число часов приближало литературные предметы к ключевым дисциплинам старшей школы – древним языкам.

В Уставе Московского университетского благородного пансиона прописывались следующие литературные занятия воспитанников: «речи о предметах учёных и нравственных, разборы собственных сочинений, разборы лучших отечественных сочинений по правилам критики, отчёты в еженедельном чтении, произношение стихов и прозы, а также *«предложение сомнения на чтение и вопросы на суждение и решение»* [6, с. 435]. Такое обилие приёмов изучения словесности и их характер, безусловно, свидетельствуют о влиянии методики высшей школы на процесс преподавания в пансионе. Академизм приёмов и высокая степень самостоятельности учащихся в предлагаемых видах работы с текстом очевидно ориентировала гимназистов на дальнейшее продолжение изучения словесности в университете.

Функцию своеобразной пропедевтической связи среднего и высшего литературного образования в первой трети XIX века исполняли также общие «приготовительные» курсы высшей школы, включающие классические предметы и дисциплины литературного центра, независимо от специализации и факультета; эти курсы были обязательной частью обучения на всех факультетах университета, таким образом, в противовес сложившимся представлениям, *литературное образование в высшей школе не было привязано только к историко-филологическим факультетам.*

Курсы читались в продолжение двух первых лет обучения в университете. На историко-филологических факультетах они именовались «высшим филологическим классом». Надо признать, что одной из скрытых причин введения высшего филологического класса явилось сохранение в качестве главного требования при поступлении на историко-филологический факультет отличного знания классических языков. Объективные трудности исполнения этого требования вели к организации двухгодичного подготовительного курса в университетах, «подтягивавшего» уровень знаний студентов для прослушивания специальных литературных дисциплин.

Чтобы засвидетельствовать высокий уровень литературного образования в период государственного контроля университетов над гимназиями, приведём исчерпывающую оценку уровня гимназического литературного образования 40-х годов XIX века, данную позднее В. П. Острогорским. «Нельзя не признать, – писал методист, – что старое поколение, например, сороковых годов, и говорило, и писало несравненно лучше современного нам юношества, и, обладая большою и разнообразною начитанностью и эстетическим вкусом, гораздо более и живее, чем оно, интересовалось вопросами и явлениями

искусства и науки. В старые годы литературное образование, развитие дара слова, начитанность, знание наизусть и хорошее произнесение целой массы поэтических образцов справедливо считались мерилем вообще образованности человека» [5, с. 2].

В 1828 году произошла знаковая смена в перечне требуемых от абитуриента знаний, и произошла она именно в *педагогическом образовании*. В Уставе Петербургского Главного педагогического института перечислялись необходимые предварительные познания для поступления в число его слушателей: сразу после «основательных знаний в законе Божьем» шло требование «твёрдого знания российской грамматики и риторики», а уже потом оценивались «хорошие сведения в латинском и греческом языках» [9, с. 115]. Иными словами, классические языки в это время впервые уступили место российской грамматике и риторике (как элементам программы отечественной словесности), и произошло это в высшем педагогическом учебном заведении. Главной причиной такой перемены, по нашему мнению, явилось растущее влияние предмета «русская словесность», которая стала в этот период обязательным предметом гимназии.

Благодаря импульсу, данному литературному образованию в период с 1804 по 1835 годы, словесность в высшей школе и в середине XIX столетия продолжала функционировать не только как специальный предмет историко-филологических факультетов, но и как обязательная основа подготовки слушателя любой специальности. Так, в частности, высшее педагогическое образование делилось на два последовательных периода – первоначальный (общий) и последующий (предметный). Словесность относилась к общему периоду для всех студентов. Необходимый тренинг памяти и воображения в юношеском возрасте связывался учёными педагогического института, в первую очередь, со словесностью; развитие этих способностей средствами отечественной словесности сохраняло, с точки зрения педагогов, потребность у русского человека обращаться к художественному слову на протяжении всей жизни. Важность словесности в кругу всех научных областей настолько велика, – читаем в лекциях по педагогике главного педагогического института, – что в учёных без надлежащей литературной подготовки отмечается, цитирую – «какая-то неоконченность, некоторый недостаток в полноте образования, несовершенство» [4, с. 311].

К началу XX века литература как общий предмет всех факультетов ушла из высшей школы. Но на рубеже XIX–XX веков проблему возвращения курса литературы на все факультеты часто поднимали методисты-словесники, считая, что курс литературы в высшей школе должен иметь общий характер, без каких-либо специальных задач и касаться, в основном, новейшей литературы. В частности, А. И. Боргман, много писавший о системных связях курса литературы гимназии и университета, отмечал: «Нет сомнения, что если бы в каждом высшем учебном заведении были открыты курсы словесности, которые давали бы разъяснения для всех сомнений, возникающих в сердцах юношей под влиянием массы новых впечатлений при знакомстве с общественной жизнью, то лекции посещали бы с большим интересом. И ничего, кроме аккумуля-

ных посещений лекций не требовалось бы: здесь совершенно излишни какие-нибудь экзамены, а тем более домашние занятия или письменные работы» [1, с. 69]. Несомненно, А. И. Боргман имел в виду отсутствие внутренней логики в том, что обширный уже в то время историко-литературный гимназический курс не имел никакого продолжения в высшей школе. По логике учёного энциклопедическая подготовленность специалиста, которую должен был обеспечить университетский диплом, требовала завершения литературного образования уже в высших учебных заведениях, для каких бы специальных целей они не были учреждены.

Таким образом, преемственность среднего и высшего литературного образования в российской традиции длительное время основывалась на обязательном продолжении обучения словесности на всех факультетах без изъятия (кроме медицинского). Литература декларировалась и изучалась как основа высшего образования практически любой специализации. Процесс обучения был совершенно согласным с мыслью Н. И. Пирогова о том, что без гуманитарных знаний односторонний специалист есть «грубый эмпирик или уличный шарлатан».

Надо признать, что эту общую обязательность дисциплины «литература» в высшем образовании мы потеряли. Завершая статью, хочется обратить внимание на то, что история взаимосвязанного развития среднего и высшего литературного образования, кроме педагогической рефлексии, располагает и весьма актуальным аналитическим материалом. В целом современные инновационные процессы обучения литературе могут выйти на уровень теоретического, научного осмысления только в связке с длительным историческим опытом развития литературных дисциплин в отечественной школе, с отечественной методической традицией.

#### Литература

1. *Боргман А. И.* Какие изменения желательны в современной постановке преподавания русского языка и словесности в реальных училищах // Приложение к циркулярам по Московскому учебному округу за 1896 г. – М., 1896.

2. Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2013 г. – М., 2013.

3. *Краевский В. В., Бережнова Е. В.* Методология педагогики: новый этап: учебное пособие. – М., 2006.

4. Об основных предметах первоначального образования (из лекций по педагогике) // *Опыты историко-филологических трудов студентов Главного педагогического института (Шестой выпуск).* – СПб., 1852.

5. *Острогорский В. П.* Беседы о преподавании словесности. – СПб., 1885.

6. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения: В 16 т. (1802–1834). – Т. 1. – СПб., 1866.

7. *Сластёнин В. А., Чижакова Г. И.* Педагогическая аксиология: монография. – Красноярск, 2008.

8. *Татищев В. Н.* Разговор о пользе наук и училищ. – М., 1887.

9. Устав Главного педагогического института // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 2 (1825–1855). Отделение первое. 1825–1839. – СПб., 1864.

Е. И. Белоусова  
(г. Москва)

### **О проблеме развития устной речи учащихся в исследованиях В. В. Голубкова**

Развитие устной речи учащихся – сложная и многогранная проблема, стоящая перед учителем литературы всегда, но особенно остро заявившая о себе в период информатизации общества, процессов модернизации образования, отмены устных экзаменов в школе. Современный учитель-словесник, реализуя цели литературного образования, обозначенные в действующем Стандарте среднего (полного) общего образования по литературе (2004) («развитие устной и письменной речи учащихся») [2, с. 86], рассматривает сейчас развитие речи школьника в основном как развитие письменной речи, как подготовку учащихся к сочинениям, изложениям, ответам на вопросы группы С в заданиях ЕГЭ по литературе. Кроме того, внешкольное общение современных школьников через Интернет, sms-сообщения вырабатывает у них привычку небрежно относиться к устной речи, обращать внимание не на красоту речи, её форму, не на то, как говорится, а только на то, что говорится, на её содержание. Однако ещё А. П. Чехов говорил о необходимости быть требовательным к своей речи, понимать, что «для интеллигентного человека дурно говорить должно бы считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать».

Основатель московской научной школы методики преподавания литературы В. В. Голубков сформулировал концептуальные методические подходы к проблеме развития устной речи учащихся на разных этапах литературного образования и изложил их в своей книге «Мастерство устной речи», впервые вышедшей в издательстве «Просвещение» в 1960 году.

Определяя задачи и пути развития устной речи учащихся, он выделяет её отличительные черты: выразительность, импровизированность, непосредственное общение со слушателями, своеобразие оформления и композиции.

Первая особенность устной речи, отмечает учёный, заключается в том, что звучащая речь всегда живее, выразительнее. Отличие устной речи от письменной в том, что она «обладает значительно большим арсеналом средств для передачи мыслей и чувств. Слово в устной речи почти всегда в

той или иной степени сопровождается интонацией, мимикой и жестиком (жестиком)

Характеризуя такую черту устной речи, как импровизированность, методист отмечает её преимущества над письменной речью и некоторые трудности в проявлении: «Необходимость в кратчайший срок отобрать нужные мысли и слова создаёт у оратора большое напряжение, душевный подъем... мышление его становится более интенсивным, воображение более активным, чувство более сильным, а всё это, естественно, положительно действует на отбор слов и на выразительность их передачи» [1, с. 8]. Но, в зависимости от индивидуальных качеств, способностью к импровизации обладают не все, поэтому «всегда надо продумать речь, её основные положения, чтобы таким образом создать прочный фундамент для импровизации. И уж, конечно, хорошо знать предмет, о котором говоришь» [1, с. 10].

Третья особенность устной речи в том, что она почти всегда рассчитана на живой контакт со слушателем и звучит в непосредственном диалоге с ним. Для говорящего очень важна реакция слушателей, внимание к тому, что они переживают, чтобы в нужный момент перестроиться, изменить интонацию. Живое общение с аудиторией, необходимость эмоционального выражения мыслей требуют особого отбора слов, выражений, построения фраз и композиционного строя «словесного материала в целом», планирования.

Опираясь на опыт ораторского искусства Древнего Рима, учёный выделяет в своей работе два пути развития устной речи: стихийный, путь «оратора-самородка», и путь формирования человека в процессе осознанного воздействия на него школы, искусства, средств массовой информации, информационного пространства и т. д.

В. В. Голубков был убеждён, что школа обладает огромными средствами для развития устной речи учащихся и играет важную роль в воспитании как речевой, так и общей культуры человека. Для достижения цели развития и совершенствования устной речи учащихся учителю литературы необходимо решить три задачи: научить школьников раскрывать содержание речи, композиционно её строить и логически последовательно и выразительно излагать.

По традиции обучать школьников устной речи рекомендовалось на примере использования на занятиях литературой образцов ораторского искусства и «всякого другого красноречия». Однако одного такого изучения недостаточно. В своей методике обучения устной речи учёный уделяет большое внимание подготовке лекции самого учителя и отмечает четыре стороны обучения мастерству устной речи: подготовка содержания речи, обучение композиции речи, обучение нормам речи, требования к языку устного выступления.

В предстоящей речи необходимо выделить основной вопрос, проблему, которую надо постараться решить. Для этого необходимо продумать и подготовить тему и логический вывод как результат раскрытия этой темы. В школе обычно тему для устной речи ученикам предлагает сам учитель, но иногда, готовясь к выступлению по итогам своих впечатлений, школьники могут выбрать и продумать тему речи сами. В любом случае, перед размышлением над темой устного выступления необходимо провести с ребятами предваритель-

ную беседу, раскрывающую многоаспектность каждой темы, как литературной, так и «свободной», для того чтобы её понять и верно раскрыть намеченное содержание. Предварительная беседа формирует у школьников навыки вдумчивого прочтения текста художественного произведения, пристального внимания к окружающим событиям и явлениям жизни.

В. В. Голубков отмечает, что при подготовке содержания устной речи, необходимо знание традиционных форм изложения мыслей. Критикуя приём обучения речи (достоинства – недостатки – перспективы; недостатки – достоинства – перспективы), который использовала дореволюционная школа, методист не умаляет его актуальности и значимости, а лишь советует использовать его уместно: «В дореволюционной школе культура речи, как письменной, так и устной, была неразрывно связана с теорией словесности, с изучением четырёх основных элементов литературного творчества: повествования, описания, характеристики и рассуждения. В приёмах обучения господствовала дедукция: от образцов и установленных норм, от правил – к собственным конкретным наблюдениям. Ученики читали хрестоматийные образцы повествований, описаний и т. д., составляли их планы, усваивали содержание и по этим образцам рассказывали о случаях из своей жизни, описывали знакомые предметы и явления, составляли характеристики героев прочитанных произведений» [3, с. 30].

Критикуя дедуктивный метод, учёный отмечает противоречие такого подхода в обучении устной речи с конечными целями развития культуры речи школьников. Эта мысль В. В. Голубкова современна сегодня и созвучна требованиям ФГОС к достижению личностных результатов учащихся.

По мысли В. В. Голубкова, «школа должна готовить людей, которые могут любое своё наблюдение, любую мысль и чувство выражать в правильной словесной форме, а для этого надо у школьников развивать умение самостоятельно, без всяких трафаретных схем, находить слова и обороты речи для собственных, самых разнообразных впечатлений и переживаний» [3, с. 30].

Достижение поставленных целей возможно, по мнению учёного, в сочетании дедуктивного и индуктивного методов при обучении устной речи; в формировании таких умений школьников, как отбор материала, наблюдение, сравнение и обобщение, аргументирование, рассказывание, описание, рассуждение, анализ и синтез.

Важнейшим условием обучения школьников мастерству устной речи В. В. Голубков считал выработку навыков последовательного логического изложения мыслей учащихся. Способствовать эффективности этого процесса поможет требовательность учителя в предварительном составлении плана. Для обучения составлению плана методист советует отводить специальные уроки. Так, предлагая соответствующую возрасту учащихся тему устного выступления, он рекомендует учителю выделить 20–25 минут урока для составления учащимися развёрнутого плана. Учитель здесь выступает как организатор и руководитель учебного процесса: в первую половину занятия он помогает всем учащимся, а во вторую руководит общим обсуждением составленных планов.

Такой подход очень актуален в современных условиях, в условиях смены парадигмы образования, применения в обучении литературе современных образовательных технологий. Учёный пишет: «Подготовка плана проходит при этом две стадии. Вначале ученик намечает пункты плана по мере того, как ему приходят в голову те или иные относящиеся к теме мысли, потом, перечитав написанное, он обычно убеждается в том, что между отдельными соседними частями логическая связь есть, а, в общем, единство, цельность в плане отсутствует. Тогда школьник перерабатывает план: вычёркивает то, что кажется ему лишним, дополняет тем, чего не хватает, в случае надобности переставляет пункты плана, одни объединяет, другие делит на более мелкие части. Так на основе ориентировочного плана создается план окончательный.

Готовясь к устной речи или докладу, следует добиться такого ясного и чёткого плана, который, не стесняя оратора в необходимой свободе импровизации, даст ему уверенность в себе и обеспечит успех выступления» [3, с. 35].

Методическая стратегия учёного, универсальность подхода к проблеме, обращение к его концепции обучения устной речи позволяет учителю увидеть преимущество в выборе подходов, технологий для обучения школьников.

Предлагаемый подход универсален. Он может быть использован как на уроках в школе на всех этапах литературного образования учащихся, так и на практических занятиях по методике преподавания литературы в вузах. Главное его достоинство – создание условий для творчества, поиска собственного ответа на вопрос, решения проблемы. Поддержка учителя, безоценочная деятельность снимают тревогу школьника перед потенциальной ошибкой. Отсутствие критики, корректная поддержка учителя переводит деятельность ученика в режим самооценки, саморазвития, самосовершенствования. Если такая работа будет проводиться систематически, она значительно расширит не только опыт учащихся по развитию и совершенствованию устной речи, но и диапазон творческой деятельности и повысит уровень читательской культуры школьников.

Устная речь – это живое общение со слушателем, мотивация интереса со стороны слушателя. Эти особенности требуют от учителя применения особых приёмов при обучении композиции речи. В. В. Голубков особо выделяет такие: использование спорных вопросов, когда лектор, выступающий размышляет вместе с аудиторией над поставленной темой; риторические вопросы, придающие речи живость и непосредственность; привлечение иллюстративного, жизненного материала, цитирование художественных произведений; введение элементов юмора в серьёзную содержательную часть речи. Владение такими приёмами композиционно обогащают речь, усиливают её воздействие на слушателя.

Немаловажное значение при продумывании композиционной стороны устного выступления имеет вопрос о том, как её начать и как закончить. Для выяснения роли зачина и концовки устной речи В. В. Голубков советует обращаться к образцам публичного выступления, речам известных в истории русской культуры людей: историков, адвокатов, политических и общественных деятелей (В. О. Ключевского, А. Ф. Кони, Ф. Н. Плевако и др.).

Отдавая должное образцам, рекомендуемым приёмам обучения композиции, методист предостерегает учителя от излишних упражнений в придумывании интересных зачинов и концовок, способных привести к созданию своеобразных стандартов.

Третий аспект обучения устной речи, который рассматривает В. В. Голубков, – это словесное оформление речи. Учёный останавливает своё внимание на вопросе о нормах правильной речи. Характеризуя современную ему общественную и культурную ситуацию, рост научно-технического прогресса, влияние на жизнь человека науки и техники, он обращает внимание на непрерывное развитие и изменение языка. Отмечая злободневность вопроса о нормированности устной речи, он не драматизирует ситуацию, а рекомендует обратиться к опыту прошлого, к трудам лингвистов и педагогов XIX века.

Учёные, высказывая сомнения о сохранении границ между нормированным литературным и разговорным языком, были убеждены в необходимости знания и овладения школьниками как нормами литературного языка, так и нововведениями. «Педантизм, слепое подчинение догме вредно всегда и всюду, вредно и в проблеме нормализации языка. Есть целый ряд случаев, когда очень неясно, куда отнести данное слово: к литературному языку или к просторечию; есть неологизмы, о которых трудно решить, имеют ли они право гражданства. Известный простор для речетворчества необходим, – вопрос лишь в том, где его границы. Особенное значение этот вопрос имеет для учащихся средней школы, склонных к речевому новаторству подчас невысокого качества» [3, с. 50].

В связи с этим главной задачей школы, учителя литературы становится всемерное развитие у детей чувства языка. В. В. Голубков, выдвигает ряд общих рекомендаций, относящихся и к лексике, и к морфологии, и к синтаксису, и к стилистике, и к орфоэпии. В процессе обучения школьников культуре речи, овладения ими нормами литературного языка необходимо добиваться, чтобы новые слова были хорошо поняты школьниками, чтобы ученики достаточно упражнялись в употреблении этих слов. Учитель непрерывно следит за тем, чтобы ученики правильно и уместно использовали иностранные слова, хлынувшие в речь подростков с развитием компьютерных технологий, информационной среды, избегали вульгаризмов, асоциальной лексики, словесных шаблонов. В. В. Голубков отмечает, что большую роль в обогащении речи, «в усилении её ясности, точности, выразительности играет овладение синонимикой, умение из ряда близких по значению слов выбрать то самое слово, какое в данном случае подходит больше других» [3, с. 60].

Не меньшее внимание учитель в работе по обучению устной речи должен уделять синтаксической стороне речи. Определяя методические подходы, разрабатывая систему заданий и упражнений, важно помнить, что своеобразие синтаксиса устной речи проявляется не только в том, что эта речь включает в себя интонацию и другие способы выразительности, но и в том, что синтаксические особенности устной речи во многом зависят от её задач, от слушателей, на которых она рассчитана.

Требования к произносительной стороне устной речи выражаются в полном соответствии содержания речи и способа её произнесения. Для этого необходимо работать над дикцией школьников, темпом речи, интонационной стороной. «Как бы содержательно ни было то, что вы хотите сказать, какими бы точными и яркими словами и выражениями вы ни владели, – всё это ещё не будет «речью», до тех пор, пока ваше слово не прозвучит перед слушателями, пока вы не произнесёте всё вами задуманное, пока не «подадите» это средствами вашего голоса, интонации» [3, с. 66].

Немалую роль в воздействии устной речи на слушателя играют жесты, мимика, движения. Умелое их применение в устном выступлении зависит от многих факторов, способствующих формированию собственного стиля: личного темперамента, способностей, уровня общего развития, степени образованности и эрудиции. В. В. Голубков, выделяя в качестве основных типов ораторов логический и эмоциональный, подчёркивает, что предложенная классификация «имеет примерный характер» и является лишь ориентиром в совершенствовании своего индивидуального стиля. Главное в этом процессе для современной школы – совместная деятельность учителя и ученика.

Организация работы учителя по формированию индивидуального стиля устной речи школьников невозможна без разработки учебного курса, сочетающего вопросы теории устной речи и речевой практики.

В. В. Голубков рекомендует: «В старших классах школы и педвузах следует дать учащимся на основе анализа образцов ораторского искусства то, что можно назвать теорией устной речи. В вузе это можно сделать в форме двух-трёх лекций, а в средней школе связать с разбором классных ученических докладов и выступлениях на конференциях и диспутах» [3, с. 89].

Говоря о содержании такого курса, методист отмечает, что его программа должна строиться на основе современных исследований психологии устной речи и развития языка, логики, методологии.

В. В. Голубков считал, что реализация подобного курса в процессе развития речевой культуры учащихся ставит перед школьником важнейшие задачи по выработке индивидуального стиля устного выступления и совершенствования устной речи в целом. Ученику необходимо: «1) выяснить, в чём сильные, выигрышные стороны моей речи, 2) в чём её недостатки и 3) какими путями можно развить первые и ослабить вторые» [3, с. 89].

Нельзя забывать о том, что примером устной речи в школе, её образцом для ученика является речь учителя. Устная речь учителя-словесника может иметь самые разнообразные формы: различные виды комментария, объяснение нового материала, подведение итогов коллективного обсуждения и т. д. Основной формой устной речи учителя литературы остаётся лекция или рассказ о писателе. В. В. Голубков, размышляя о том, на каких этапах литературного образования рассказывать школьникам о писателе, считает, что «во всех классах можно рассказывать и о жизни и о творчестве писателя, но только с разными задачами и в неодинаковом объёме» [3, с. 93].

Основная задача учителя – создать живой образ писателя, понятный и близкий современным школьникам. Учёный рассматривает этапы подготовки

лекции, её составные компоненты на примере подготовки к лекции о жизни и творчестве А. С. Пушкина.

Отмечая сходство творческого учителя с актёром, В. В. Голубков сразу останавливается на том, что на первом этапе подготовки, при определении основной задачи лекции, учитель «должен спросить себя: для чего я читаю эту лекцию? как определить то самое главное, основное в жизни А. С. Пушкина, что я должен донести до сознания и чувства своих слушателей? какие черты в облике поэта я выдвину на первый план?» [3, с. 95].

Выбор главного направления в лекции, её лейтмотива определит следующий этап подготовки лекции – отбор материала. Разнообразный материал, накопленный о жизни и творчестве поэта огромен. В помощь учителю методист предлагает несколько типов учебных пособий о Пушкине для подготовки лекции: литературный материал (основные работы, вошедшие в историко-литературные курсы, монографии, воспоминания и т. д.), изобразительное искусство (портреты поэта, его родных, друзей, врагов; картины исторического быта пушкинской эпохи, иллюстрированные издания произведений Пушкина для школы и т. д.), музыкальный материал.

Третий этап подготовки к лекции – это составление плана. Лекция о биографии писателя охватывает обширный и сложный материал, поэтому важно представить его в логической последовательности.

Четвёртый этап подготовки лекции – работа над её композицией. Лекцию о жизни и творчестве Пушкина В. В. Голубков предлагает построить на основе хронологического принципа: «Для того чтобы создать в лекции живой образ писателя, надо, по возможности, выдержать (условно говоря) «художественный стиль» в рассказе обо всех этапах жизни писателя, вызывая в творческом воображении слушателя зрительные, музыкально-слуховые и другие представления. При этом не обязательно начинать, как это часто делают, с эпизода, относящегося к середине, а иногда даже к концу биографии, – можно взять его и из детских лет писателя, не нарушая тем самым хронологического порядка рассказа» [3, с. 98].

В своей книге В. В. Голубков неоднократно подчёркивает важность произносительной стороны устной речи, определяющей не менее ответственный этап подготовки лекции. Учитель должен продумать, как донести до школьников материал, определить для себя манеру речи, общую тональность изложения материала, проявить мастерство, артистичность.

В биографической лекции о Пушкине нельзя обойтись без чтения его произведений. Подготовка к выразительному чтению стихотворений и творческому рассказыванию художественной прозы – необходимые элементы определённого этапа подготовки лекции. В. В. Голубков придаёт очень большое значение этому и выдвигает ряд требований к выразительному чтению и творческому рассказыванию учителя. Он пишет: «Основные требования – искренность, естественность, простота. Готовясь к чтению и рассказыванию произведений Пушкина, надо начинать с того, чтобы возможно глубже вдуматься в замыслы поэта, вжиться в его настроения и достаточно отчётливо представить созданные им образы. Это и даст возможность выяснить логическую структуру произведения,

выделить паузы, подчеркнуть особо значимые слова и выражения и дать им интонационную окраску... Истинный вкус и здесь, выражаясь языком Пушкина, состоит в чувстве соразмерности и сообразности» [3, с. 103].

Размышляя о биографической лекции, В. В. Голубков отмечает общие положения для её подготовки. Учитель может взять их за основу, но каждый раз, говоря о том или ином писателе, по-иному будет подходить к отбору фактического материала, к структуре лекции, композиции, привлечению живописи, музыки, средств театра, кино и телевидения.

Проблема развития и совершенствования устной речи учащихся находится в центре внимания современных ученых, передовых учителей. В основу поиска новых подходов, технологий обучения школьников устной речи, положены принципы, выделенные В. В. Голубковым в качестве главных: связь устной речи с жизнью, интерес к содержанию и форме, умелое руководство учителя, влияние научно-технического прогресса на звучащее слово.

Закономерность и необходимость методических исканий в этом направлении подтверждается актуальным звучанием слов методиста, сказанных более полувека назад: «Современная высокоразвитая техника, перестраивающая различные отрасли нашей социально-экономической жизни, оказывает сильнейшее влияние на речь подрастающих поколений; эта техника усилила воздействие звучащей речи на язык школьников и вместе с тем выдвинула ряд новых, неизвестных до сих пор приёмов воспитания речевого мастерства... А ведь несомненно, что появятся ещё новые технические изобретения, роль которых в перестройке методики культуры устной речи невозможно и предвидеть» [3, с. 113].

#### Литература

1. Голубков В. В. Мастерство устной речи. Пособие для учителя. – М., 1967.
2. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть 2. Среднее (полное) общее образование. – М., 2004.

А. Н. Бренчугина-Романова  
(г. Москва)

### **Вопросы самостоятельной работы учащихся в трудах О. Ю. Богдановой**

Оксана Юрьевна Богданова (1930–2007) возглавляла кафедру методики преподавания литературы МПГУ более двадцати лет. Она была удивительным человеком и талантливым учёным. Её интересовали различные направления в методике преподавания литературы: вопросы восприятия учащимися литературных образов, развитие мышления учеников на уроках литературы,

нравственно-эстетическое воспитание учащихся на занятиях по литературе, формирование читательской культуры учеников, проблемы современного урока литературы, изучение поэтики художественного произведения, а также проблемы самостоятельной работы учащихся на уроках литературы.

Одной из основных задач преподавания литературы в современной школе является развитие читательской самостоятельности учащихся, подготовка их к самостоятельной деятельности. Возможные пути её реализации намечаются многими авторами современных школьных программ, учебных и методических пособий. В учебнике «Методика преподавания литературы», созданном под редакцией О. Ю. Богдановой, в числе основных теоретических проблем современной методической науки называются следующие: чтение, восприятие и анализ произведений художественной литературы как искусства слова; углубление связей между восприятием произведения его интерпретацией, анализом и самостоятельной деятельностью учащихся; литературное развитие учащихся; воспитание творческих начал личности [5, с. 9–10].

На протяжении многих лет О. Ю. Богданова в своих научных и методических работах обращалась к различным аспектам развития читательской самостоятельности в процессе обучения литературе: самостоятельная работа на уроке литературы и вне урока, самостоятельный анализ текста, читательские умения и навыки, самостоятельные письменные работы учащихся, самостоятельная исследовательская деятельность учащихся, индивидуальные и групповые задания по литературе, развитие самостоятельности мышления и др.

В одной из своих первых статей «Влияние метода работы над образом литературного героя на его восприятие учащимися» (1956) исследователь пишет: «В отношении тех сторон образа, которые самостоятельно не отличаются учащимися, к которым они сами не проявляют интереса и осознание которых представляет для них некоторые трудности, более эффективной оказывается постановка перед учащимися для предварительной самостоятельной работы определенных вопросов, требовавших от них самостоятельного поиска ответа. Этим способом создаётся необходимая психологическая почва для плодотворного восприятия последующего анализа под руководством учителя» [2, с. 16].

В дальнейшем О. Ю. Богданова не раз возвращалась к проблеме самостоятельной работы на уроке литературы в своих статьях. Она была убеждена, что преподавание литературы должно быть построено так, чтобы ученики не только усваивали определённую сумму знаний по ряду произведений, изучаемых в классе, но и научились в школе самостоятельно анализировать художественные произведения, применять полученные знания на практике. Её интересовало, какие методические приёмы дают возможность на примере анализа конкретных образов воспитать у учащихся обобщенные приёмы самостоятельного анализа образа-персонажа. В статье «О формировании навыков самостоятельного анализа образа-персонажа в старших классах средней школы» (1961) она справедливо замечает: «Для разработки методов анализа образа-персонажа, для повышения эффективности преподавания литературы и поисков развития навыков самостоятельной работы на уроках литературы

существенное значение имеет знание основных закономерностей восприятия художественных произведений учащимися» [3, с. 80]. Учёный наглядно и убедительно показывает, что в целях формирования у старшеклассников умения самостоятельно анализировать литературный образ хорошие результаты даёт сочетание разбора конкретного персонажа с сообщением учащимся теоретических сведений о литературном образе, с определением содержания понятия анализа образа и с ориентацией учеников на необходимость применять полученные знания при самостоятельном чтении произведения. Последовательное, систематическое применение этих знаний при изучении конкретных художественных образов «закрепляет систему признаков этого понятия на практике, содействуя развитию навыков самостоятельности» [3, с. 84]. Автор статьи предлагает дать учащимся понятие о художественном образе, что является первоочередной задачей совершенствования навыков самостоятельного анализа персонажа. Подводя итоги своего исследования, учёный делает вывод о том, что работа по развитию навыков анализа образа обогащает самостоятельное чтение школьников, содействует воспитанию у них художественного вкуса, учит осознанному восприятию произведений, улучшает качество сочинений, повышает их активность на уроках и самостоятельность в оценке художественных произведений.

В 1988 году в издательстве «Просвещение» вышла книга, которую давно ждали и учителя, и ученики. Это был справочник по литературе «Литература. Справочные материалы. Книга для учащихся» (под ред. С. В. Тураева). Книга состоит из двух частей (глав). Первая глава представляет собой краткий словарь основных литературоведческих терминов, изучаемых в средней школе.

Вторая глава «Самостоятельная подготовка к сочинению и устному ответу» была написана О. Ю. Богдановой. В этой главе содержатся конкретные советы для работы над сочинением, требования к нему, вопросы и задания для самопроверки при подготовке к устному ответу. Обращаясь напрямую к читателям книги, учащимся и выпускникам школы, автор пишет: «На уроках литературы вы последовательно обращались к теоретико-литературным понятиям, учились использовать их при рассмотрении литературных явлений прошлого и современности. Такая работа может приобрести для вас новый смысл и интерес, новые самостоятельные творческие подходы, поможет раскрыть глубины авторского замысла, секреты художественной системы писателей» [4, с. 234].

Глава состоит из отдельных частей, каждая из которых последовательно готовит учеников как к выпускному экзамену в школе, так и к вступительному экзамену по литературе в вузе. Автор главы ведёт серьёзный разговор с читателями книги, последовательно настраивает их на вдумчивое прочтение, анализ и интерпретацию художественных произведений: «Если вы вспомните уроки литературы и вашу самостоятельную работу над текстами, пособиями, учебниками, справочной литературой, то убедитесь сами в том, что многие трудности изучения литературы связаны с недостаточным вниманием к вопросам теории литературы. Необходима постоянная самоориентация на не-

обходимость использования знаний по истории и теории литературы в качестве «инструмента», своеобразного «ключа» познания литературных явлений» [4, с. 236]. В доступной для учеников форме, на примерах из изучаемых в школе произведений автор рассматривает использование таких сложных теоретических понятий, как «историзм», «народность», «литературное направление», «тема», «идея», «художественный образ» и др. Завершая эту часть главы, она пишет: «Всё, что вы прочитаете в «Словаре литературоведческих терминов», не может остаться только информационным материалом. Знание идейно-художественного своеобразия произведения неизбежно приведёт вас к сознательному выбору понятий, необходимых в творческой самостоятельной работе над сочинением» [4, с. 251].

Следующие две части главы посвящены самостоятельной подготовке к устному и письменному вступительному экзамену по литературе на филологическом факультете в вузе. Здесь рассматриваются темы сочинений, даются лучшие образцы, разбираются требования к устному ответу и сочинению. Автор подчёркивает, что задача экзаменационного сочинения состоит в том, чтобы не только показать знания и умения, о которых идёт речь, но и раскрыть свои убеждения, культуру мышления и речи. Говоря о требованиях, предъявляемых к экзаменационным сочинениям, О. Ю. Богданова пишет: «В оценке сочинений особо учитывается их творческий характер, самостоятельность суждений, индивидуальный стиль, умение мыслить логически. В сочинениях должны раскрываться не только общеизвестные сведения, но и ваша индивидуальность, ваше отношение к литературе, читательская активность, самостоятельность мышления» [4, с. 262]. Вопросы и задания для самопроверки, приведённые в этой главе, давали читателям книги возможность оценить свои знания, понять, над какими темами следует ещё поработать самостоятельно. Трудно переоценить значение этого справочника для того времени. Книга давала возможность широкому кругу читателей, в первую очередь выпускникам школы, самостоятельно подготовиться как к выпускному экзамену в школе, так и к вступительному экзамену по литературе в вузе.

Людям, близко знавшим О. Ю. Богданову, коллегам было хорошо известно её увлечение творчеством И. А. Бунина. На протяжении многих лет она в той или иной форме обращалась к его творческому наследию. Итогом этих многолетних раздумий и исследований стала её книга «Бунин в школе», вышедшая в 2003 году в издательстве «Дрофа».

Книга состоит из нескольких разделов: краткий очерк жизни и творчества И. А. Бунина, материалы по проведению уроков в разных классах (от начальной школы до 11 класса), краткая аннотированная библиография. Во вступлении О. Ю. Богданова пишет: «На всех этапах изучения бунинского наследия важно сформировать целостное представление о личности и творчестве писателя, его влиянии на развитие русской литературы, показать связь с историческим временем создания произведения. В *начальных классах* главное – научиться слышать и произносить бунинское слово, воспринимать воссозданные им картины русской природы, мысли о человеке, детстве, семье. В *средних классах* задача усложняется. Понять духовную значимость лирики и

прозы Бунина, связь времён, скрытую в художественных произведениях, мысли о судьбах России – всё это под силу подросткам. В *выпускном классе* творчество писателя осмысливается в контексте эпохи, в связи с пониманием самого историко-литературного процесса, приобщением к тайникам русской души, извечной теме любви» [1, с. 4]. Предложенные автором биографические, литературно-критические и методические материалы дают возможность учителю для творческого переосмысления и проведения уроков разных типов: уроков-практикумов, уроков-семинаров, уроков-конференций, уроков-концертов, уроков-исследований и др.

В книге предложены варианты уроков, внеклассных занятий и материалы для самостоятельного чтения. Особое внимание обращают на себя разноплановые дифференцированные задания, учитывающие индивидуальные особенности учеников и направленные на всестороннее развитие личности учащихся. Говоря об особенностях организации и проведения уроков в старших классах, О. Ю. Богданова пишет: «Заканчивая среднюю школу, ученик должен быть подготовлен к самостоятельному общению с произведениями искусства слова, к полноценному эстетическому восприятию, к пониманию индивидуальной поэтики писателя» [1, с. 169]. Далее учёный подчёркивает, что особенно важно проблемно, а не информативно использовать литературно-критические материалы, развивать способности обобщать результаты читательской деятельности, повышать уровень творческой самостоятельности школьников. Этому во многом помогает использование разнообразных технологий уроков литературы, учитывающих индивидуальные особенности учеников, их склонности и предпочтения; групповые, индивидуальные и дифференцированные задания; задания с разной степенью самостоятельности по комментированию, интерпретации и анализу произведений, выполняемые учениками на разных этапах проведения уроков.

Размышляя о проблемах современного литературного образования, об обновлении содержания школьной учебной дисциплины «Литература», о новых методах, приёмах и технологиях преподавания литературы в школе XXI века, О. Ю. Богданова писала: «Ориентация на воспитание творческой личности, подготовленной к самостоятельной деятельности, определяет принципы изучения творчества писателя в школе. Они основаны на углублении связей между чтением, восприятием произведения и его интерпретацией, анализом, системой историко-литературных и теоретико-литературных знаний, между образным, понятийным и действенным мышлением школьника. Всё сказанное определяет методологию преподавания литературы, реализацию идеи развивающего обучения в контексте культуры, углубление воспитательного значения уроков литературы» [1, с. 8–9].

Мысли, идеи О. Ю. Богдановой, связанные с различными аспектами проблемы развития читательской самостоятельности в процессе обучения литературе находят развитие и продолжение в трудах её учеников и последователей. В современной школе всё большее значение приобретает идея модернизации фундаментального образования, преодоления разрыва между традиционными методами и современными технологиями в преподавании литературы.

## Литература

1. *Богданова О. Ю.* Бунин в школе. Книга для учителя. – М., 2003.
2. *Богданова О. Ю.* Избранные труды / Сост. Л. В. Овчинникова и др. – Южно-Сахалинск, 2005.
3. *Бурлаченко О. Ю.* О формировании навыков самостоятельного анализа образа-персонажа в старших классах средней школы // Активизация преподавания литературы в средней школе. Сборник статей / Под ред. В. В. Голубкова. – М., 1961.
4. Литература: Справочные материалы. Книга для учащихся / Под ред. С. В. Тураева. – М., 1988.
5. Методика преподавания литературы. Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. О. Ю. Богдановой. – 2-е изд. – М., 2000.

## КОРОТКО ОБ АВТОРАХ

**Белоусова Елена Ивановна**, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

**Беляева Наталия Васильевна**, заведующая лабораторией дифференциации филологического образования Института содержания и методов обучения РАО, доктор педагогических наук.

**Беньковская Татьяна Екимовна**, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук.

**Бердышева Лариса Романовна**, старший научный сотрудник лаборатории дидактики литературы Института содержания и методов обучения РАО, кандидат филологических наук.

**Бренчугина-Романова Анна Николаевна**, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного 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.

**Доманский Валерий Анатольевич**, заведующий кафедрой филологического образования и межпредметной интеграции Ленинградского областного института развития образования, профессор, доктор педагогических наук.

**Жукова Валентина Николаевна**, профессор кафедры литературы и методики преподавания Педагогического института Южного федерального университета, доктор педагогических наук.

**Ионова Марина Ивановна**, доцент кафедры литературы и методики её преподавания Института филологии и журналистики Саратовского государственного университета, кандидат педагогических наук,

**Коновалова Людмила Ивановна**, профессор кафедры филологического образования и межпредметной интеграции Ленинградского областного института развития образования, доктор педагогических наук.

**Кутейникова Наталия Евгеньевна**, профессор кафедры филологического образования Московского института открытого образования, кандидат педагогических наук.

**Мамонова Ирина Вячеславовна**, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

**Миронова Наталия Александровна**, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

**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 Московского городского педагогического университета, кандидат педагогических наук.

**Самсонова Наталия Владимировна**, учитель русского языка и литературы, аспирант Восточно-Сибирской государственной академии образования.

**Севастьянова Анна Александровна**, аспирант Института содержания и методов обучения РАО.

**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.

**Шамчикова Валентина Максимовна**, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики литературы Института содержания и методов обучения РАО, кандидат педагогических наук.

**Шишигина Татьяна Леонидовна**, доцент кафедры литературы Вологодского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.

**Шутан Мстислав Исаакович**, профессор кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, доктор педагогических наук.

# СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	3
-------------------	---

## Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий

<i>Галицких Е. О.</i> Современная литература для детей и о детях в контексте образовательных стратегий нового века .....	5
<i>Беньковская Т. Е.</i> Изучение ученика как читателя в методике преподавания литературы: от истории к современности .....	11
<i>Беляева Н. В.</i> Актуальные проблемы внедрения ФГОС старшей школы и литературное образование .....	20
<i>Романичева Е. С.</i> «Кто виноват?» и «что делать?» как актуальные вопросы современного литературного образования (в порядке полемики со статьёй В Собкина) .....	30
<i>Коновалова Л. И.</i> Технология диалога культур в формировании общероссийской идентичности учащихся на уроках литературы .....	34
<i>Доманский В. А.</i> Гёте и русская литература: межкультурный диалог на уроках словесности .....	39
<i>Жукова В. Н.</i> Использование результатов научных исследований в учебном процессе по литературе .....	47
<i>Подругина И. А.</i> Конкурсно-фестивальная технология как средство развития творческих способностей школьников .....	54
<i>Шутан М. И.</i> «Золотое сечение» и урок литературы .....	57
<i>Кутейникова Н. Е.</i> Формирование метапредметных знаний при чтении современной детско-подростковой литературы .....	63
<i>Прищепа Е. М.</i> Исследовательская деятельность школьников по литературе в контексте современных стратегий образования .....	71
<i>Стрижекурова Ж. И.</i> Межкультурный диалог в изучении русской и зарубежной литературы как принцип оптимизации содержания современного литературного образования .....	77
<i>Мамонова И. В.</i> Повышение коммуникативной компетентности студентов-филологов при подготовке конспекта урока литературы .....	82
<i>Миронова Н. А.</i> Дошкольный этап непрерывного литературного образования как психолого-педагогический феномен .....	88
<i>Бердышева Л. Р.</i> Современная подростковая литература в школе .....	92

## Из опыта работы

<b>Шишигина Т. Л.</b> Изучение повестей Л. А. Чарской на уроках внеклассного чтения .....	97
<b>Попова Н. А.</b> Русский Дон Кихот: поиски героя в творчестве Ю. Нагибина и З. Прилепина .....	103
<b>Самсонова Н. В.</b> Интертекстуальный анализ как способ осмысления художественного текста в старших классах .....	111
<b>Севастьянова А. А.</b> Использование метода проектов в работе с художественным текстом .....	115
<b>Ионова М. И.</b> «И всё твоё – в твоих руках...»: лирическая героиня А. В. Кековой в школьном изучении .....	118
<b>Шамчикова В. М.</b> Становление современного читателя в основной школе .....	123
<b>Тихонова С. В.</b> Роль киноэкранизации пьесы В. Розова «Вечно живые» в развитии аналитических умений учащихся .....	127

## Методическое наследие

<b>Гетманская Е. В.</b> Традиции литературного образования: преемственность средней и высшей школы .....	134
<b>Белюсова Е. И.</b> О проблеме развития устной речи учащихся в исследованиях В. В. Голубкова .....	139
<b>Бренчугина-Романова А. Н.</b> Вопросы самостоятельной работы учащихся в трудах О. Ю. Богдановой .....	146
Коротко об авторах .....	152

*Научное издание*

Изучение литературы в контексте современных  
образовательных стратегий

XXI Голубковские чтения

Материалы международной научно-практической конференции,  
21–22 марта 2013 г.

Отв. ред. В. Ф. Чертов

Подписано в печать 12.03.2014 г. Формат 60x90 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 9,75. Заказ 2372. Тираж 300 экз.

---

Отпечатано ЗАО «Экон-информ»

129329, Москва, ул. Кольская, д. 7, стр. 2. Тел. (499) 180-9407

[www.ekon-inform.ru](http://www.ekon-inform.ru); e-mail: [eer@yandex.ru](mailto:eer@yandex.ru)