

Открытая методика: в поисках утраченного или шаг в будущее?

*Сборник научных докладов и статей по итогам
III Всероссийской научно-практической конференции
(РГПУ им. А. И. Герцена, 19–20 октября 2018)*

Под ред. Е. Р. Ядровской

Санкт-Петербург
Свое издательство
2019

УДК 372.881.161.1 / 882
ББК 74.268.1+3

Открытая методика: в поисках утраченного или шаг в будущее?: сборник научных докладов и статей по итогам III Всероссийской научно-практической конференции (РГПУ им. А. И. Герцена, 19–20 октября 2018) / под. ред. Е. Р. Ядровской. — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2019. — 230 с.

ISBN 978-5-4386-1767-9

В сборнике представлены материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Открытая методика: в поисках утраченного или шаг в будущее?», которая прошла в Санкт-Петербурге 19 и 20 октября 2018 по инициативе Научно-методического совета по преподаванию литературы и русского языка при ОО «АССУЛ» и кафедры образовательных технологий в филологии ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена» при научно-организационной поддержке АНО «ЦДПО — «АЛЬФА-ДИАЛОГ». Сборник адресован ученым, преподавателям, учителям, студентам педагогических вузов — будущим учителям-словесникам.

альфа
диалог



ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

ОТКРЫТАЯ МЕТОДИКА — 2018: В ПОИСКАХ УТРАЧЕННОГО ИЛИ ШАГ В БУДУЩЕЕ?

Дорогие читатели! Уже в третий раз наша конференция объединила ученых-методистов, учителей-словесников, а также будущих педагогов — студентов филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена.

Сегодня принято считать, что конференции как жанр профессионального общения уходят в прошлое, а изданные по их следам сборники представляют все меньший интерес для читателей. Как видим, тенденция к дискредитации неумолимо затрагивает все в нашей жизни. Конечно, тысячи виртуальных конференций, с безграничной тематикой и эклектичным содержанием немало этому поспособствовали. Но мы будем продолжать эти старинные традиции живого слова, живого общения и живой науки.

Сборники по итогам реальных проблемных конференций есть некая фиксация того, что происходит в науке и жизни не просто *«сегодня»*, а именно *«сейчас»*. Представленные материалы помогают понять, чем живет наука и школа сегодня, что волнует учителя-словесника, как новые требования, предъявляемые к школе, и новая среда, в которой работает учитель, проецируются в повседневную школьную практику.

Тема конференции отражает ситуацию выбора, перед которым сегодня находится методика: от попытки реставрации былой эпохи школьного литературного образования — к анализу изменившихся условий и выстраиванию новых маршрутов. И на страницах сборника вы найдете размышления и материалы к занятиям как ученых-методистов и опытных учителей, так и совсем юных наших коллег, еще только входящих в профессию.

Что оказывается сегодня в центре внимания для учителя-словесника и ученого-методиста?

Люди. Память и благодарность. В 2018 году не стало Людмилы Васильевны Шамрей, учителя, ученого-методиста, руководителя Нижегородской методической школы, в которой активно развивались идеи петербургской методической школы и рождались уникальные собственные методики и подходы. О жизни-служении Людмилы Васильевны Шамрей, о ее преданности методике и школе — статья (выступление) ее ученицы Елены Васильевны Кочетовой.

О легендарном петербургском ученом-методисте Терезе Георгиевне Браже, о ее неиссякаемой и заразительной любви к чтению и людям — статья (выступление) профессора Ирины Евгеньевны Бряковой. И сегодня Тереза Георгиевна — наш лучший советчик в выборе книг, авторов, приемов.

С рассказом об удивительном шведском учителе, ученом, переводчице русской классики, писателе, исследователе школьного российского (советского) образования выступила Елена Робертовна Ядровская. В докладе были использованы материалы автобиографии ученого и факты из многолетнего общения со шведским коллегой. Дополненные и расширенные материалы будут опубликованы в журнале «Известия РГПУ им. А. И. Герцена», в котором Орьян Турелл принимал участие в совместном международном проекте в 2002 году. Основной идеей доклада Е. Р. Ядровской «Школьное литературное образование в России: зарубежный ракурс» стала мысль об укреплении позиций предмета «Литература» в школе, так как это не только напрямую связано с традициями советской школы, но и является бесспорной духовно-эстетической ценностью российского образования сегодня, а опыт методической школы в области преподавания литературы может быть чрезвычайно востребован за рубежом.

Содержание и ценности школьного литературного образования.

В работе Татьяны Екимовны Беньковской «Вариативный подход к школьному преподаванию литературы и образовательная политика: от истории к современности» в исторической перспективе

представлен вариативный подход к школьному литературному образованию, обозначена одна из ключевых проблем сегодняшнего дня: проблема содержания, взаимосвязи обязательных для изучения произведений и вариативного компонента, что напрямую затрагивает один из ключевых вопросов — вопрос о «едином учебнике». Глубокое понимание проблемы и гражданская позиция ученого-методиста дают нам, коллегам, возможность всесторонне посмотреть не только на проблему содержания образования и школьных учебников, но и напоминают о самой природе и целях урока литературы в школе.

Чрезвычайно актуальными становятся сегодня и вопросы о роли изучения национальной литературы в школах России. 2019 год объявлен в нашей стране Годом родных языков, что, конечно же, не случайно. Вопросы языка и культуры — это вопросы мира или войны, доверия и любви или вражды и ненависти. Какую позицию мы займем сегодня, в таком мире мы будем жить завтра. В советской школе изучение литературы народов России было важным компонентом содержания образования. Настало время серьезно подумать об этом и, с учетом новой социально-культурной эпохи, выбрать правильные маршруты. Об этом в статье «Национальная литература в школах России как основа диалога культур многонационального российского общества» размышляет Л. А. Гаппоева.

Вопросы преподавания русского языка и литературы в полиэтническом классе сегодня также являются очень насущными. Как построить урок, как организовать взаимодействие учащихся, для которых русский язык и культура не являются родными (см. статью К. А. Елистратовой).

Диалог искусств на уроках литературы. Радует, что, спустя много лет после «методического расцвета» в 90-е годы, это направление, нашедшее наибольшее воплощение в трудах Владимира Георгиевича Маранцмана и его учеников, по-прежнему необычайно интересно и важно для словесников (статьи Боровик М. Г., Хамидулиной В. А.). Вопросам преподавания предмета «Мировая художественная культура» посвящены статьи Бобровой Ю. М и Шумаковой Ю. И.

Литература и русский язык в школе и вузе. По-прежнему в центре вопросы языкового и литературного развития учащихся в школе. И в сборнике опубликованы интересные материалы, в которых учителя-практики делятся опытом применения в новых условиях уже освоенных, ставшими традиционными для методики преподавания литературы подходами (урок-мастерская, монтаж), которые позволяют сегодня решать непростой вопрос приближения читателя к художественному тексту, погружения, проникновения в его тайны (Лось Т. Н., Ткаченко М. Б.). С новыми методиками изучения произведений, новыми подходами к формированию речевой культуры не только ученика, но и учителя связаны статьи Дунева А. И., Ветошкиной М. А., Покидышевой В. А.

Вопросы речевого и языкового развития школьника можно смело отнести к категории «вечных» вопросов методики преподавания русского языка и литературы. Как использовать потенциал художественных текстов для решения этих вопросов — об этом работы Журавлевой К. А., Иваненко А. А., Капустиной Е. В. Какие условия и совокупность каких методических подходов наиболее эффективны — об этом работы Дудиной Е. П., КОРТУНОВОЙ Л. Н.

За рамками уроков и занятий. Пробудить в юном читателе потребность строить, созидать — одна из задач педагогической профессии как творчества. Решить ее помогают активно входящие в педагогическую практику новые формы внеурочной работы по русскому языку и литературе (Бахтиярова Л. Р., Косихина И. Г., Шерстобитова И. А.). О том, какой мощный потенциал содержат в себе диалоговые и проектные технологии, реализуемые в условиях взаимодействия школы и вуза, школы и организаций дополнительного образования, рассказывает Иванова Е. С.

Вопросы, освещенные в материалах конференции «Открытая методика», показывают, что только через опору на художественное сознание можно сформировать гибкое и мобильное гуманистическое мышление в обществе и культуре коммуникаций человека. Казалось бы, традиционная для образования и воспитания задача, но поставлена она в новых условиях и решается она методическим и педагогическим сообществом по-новому, продолжая старинные традиции живого слова.

Пользуясь возможностью, от имени членов Научно-методического Совета и всех коллег выражаем сердечную благодарность за многолетнюю помощь в организации конференции «Открытая методика» и издании сборников по ее итогам Дарье Владимировне Худяковой (Центр «Альфа-Диалог»).

Е. Р. Ядровская, Е. В. Кочетова

Раздел I

О содержании и ценностях современного школьного литературного образования

Елена Васильевна Кочетова

Кандидат педагогических наук, ученица Людмилы Васильевны Шамрей, методист, учитель русского языка и литературы гимназии № 433 Курортного района Санкт-Петербурга

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

ЛЮДМИЛЫ ВАСИЛЬЕВНЫ ШАМРЕЙ (10.03.1945 — 06.02.2018)

Аннотация

В статье представлен портрет Шамрей Людмилы Васильевны — ученого, методиста, наставника, человека. Обозначены наиболее значимые направления ее научной деятельности: проблема развития образного мышления как главный научный интерес Л. В. Шамрей; проблема изучения русской и зарубежной литературы в контексте художественной культуры; лингвопоэтика как способ постижения художественного текста; проблема формирования терминологической культуры ученика и учителя; проблема построения урока, органичного изучаемому художественному тексту.

Ключевые слова: образность, образное мышление, художественный контекст, лингвопоэтика, интерпретирование как учебная деятельность, терминологическая культура, архитектоника урока.

Людмила Васильевна Шамрей... Быть с Людмилой Васильевной, учиться у Людмилы Васильевны, работать вместе с Людмилой Васильевной — подарок, ниспосланный свыше.

Для меня Людмила Васильевна — образец. Образец Ученого. Образец Мыслителя. Образец Учителя. Образец Человека. Людмилу Васильевну всегда, чего бы ей это ни стоило, отличали: безмерная душевная щедрость, проникающий вглубь тебя и вместе с тем озорной взгляд, вопреки всему чувство юмора и высочайшая, недостижимая нравственная чистота.

Откуда в ней все это? Сама Людмила Васильевна, когда-то приехавшая в Петербург из Петропавловска-Камчатского, часто признавалась: «Мне везет на людей». Она всегда с восхищением говорила о тех, кто учил ее в институте, с кем делала первые шаги в науке. Вот их имена: *Тереза Георгиевна Браже, Марк Григорьевич Качу-*

рин, Тамара Васильевна Чирковская, Александр Максимович Докусов, Зинаида Яковлевна Рез и, конечно, Владимир Георгиевич Мараницман. Именно это окружение сделало Людмилу Васильевну такой. У этих людей она училась открытости, доброте, умению выстраивать отношения с людьми. Культура общения, культура мышления, привитые ей в Петербурге, стали распространяться и на учительскую аудиторию. Она умела для всех и для каждого найти нужное слово и мгновенно расположить к себе. Все: будь то коллеги, учителя, студенты, ученики — всегда доверяли ей, верили каждому произнесенному ей слову. И все, о чем говорила Людмила Васильевна, — сбывалось.

Обращаясь к методическому наследию Людмилы Васильевны, хочется сделать акценты на пяти, на наш взгляд, наиболее значимых, определяющих направлениях ее научной деятельности, научных интересов.

Первое научное увлечение — **образное мышление**. Проблеме развития образного мышления была посвящена докторская диссертация «Функциональные закономерности взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы» [3]. Диссертация выросла не случайно. Она основана на учительском опыте работы Людмилы Васильевны в физико-математическом лицее в Нижнем Новгороде (тогда — город Горький). Именно в такой физико-математический лицей Людмила Васильевна приходила на урок с неизвестными, непрограммными стихами А. Блока, предлагала задания, обеспечивающие взаимодействие образного и логического начал. В 1993 году, когда обучение носило в основном репродуктивный характер, подходы, предлагаемые Людмилой Васильевной, были настоящей инновацией. Безусловно, приоритет заданий, связанных с образностью, создает условия для проявления творческого начала, сокращая ученику путь постижения художественного текста. Одной из любимых книг Людмилы Васильевны была книга В. Оконя «Обучение при помощи метафор».

Образность не будет отпускать Людмилу Васильевну на протяжении всей ее жизни. Этот главный ее научный интерес обнаруживает себя, прорастает различными ответвлениями в других направлениях ее научной деятельности. В 1993 году Людмила Васильевна создаст монографию «Образный диалог времен как принцип и способ изучения художественной культуры».

Второе научное увлечение — **зарубежная литература**. Людмила Васильевна — автор учебника по зарубежной литературе. В 1993 году разработала программу «Русская и зарубежная литература в контексте художественной культуры» (для 8–9 классов). Для 1993 года само слово «контекст» — инновация. Людмила Васильевна к программе приложила еще ряд спецкурсов: «Человек и мир в художественной культуре», «Развитие гуманистических идей в истории мировой фантастики», «Математика и искусство». И это все в 1993 году! Совместно с кафедрой зарубежной литературы Горьковского педагогического института им. К. Минина подготовила хрестоматию по зарубежной литературе и апробировала ее.

Третье увлечение — **лингвопоэтика**. Сейчас, оглядываясь на происходившее тогда, в 1999–2000 годах, в Нижегородской области, можно смело назвать микрореволюцией. Целые районы были включены в эксперимент. В каждом районе по 20–25 школ — и все они освоили такой способ постижения текста. На основе этого практического опыта многими учителями были защищены кандидатские диссертации, были выпущены кафедральные сборники: «Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность в школе» [1], «Образность как основа и принцип постижения художественной литературы» [2].

Людмилу Васильевну всегда отличала точность мышления. Она могла сложные понятия донести до любого учителя: словесника, математика, химика, физика... Донести, не упрощая их. Людмила Васильевна буквально внедрила в Нижегородскую область понятие «**терминологическая культура**». Этот научный интерес Людмилы Васильевны был ориентирован на учителей разных учебных дисциплин. Как свои идеи она доносила до учителей? Очень просто — через деятельность. Помню, как в 2010 году в обычной общеобразовательной школе одного из районов Нижегородской области Людмила Васильевна учителям-предметникам разных учебных дисциплин говорила о мышлении, его свойствах. Не попасть под обаяние Людмилы Васильевны было невозможно. Как сейчас вижу загоревшиеся глаза учителей, готовых, не теряя ни одной минуты, не откладывая в долгий ящик, открыть учебники, по которым они работают, и изучить их на предмет употребления в них терминов с точки зрения ча-

стотности и уровня (предметный или метапредметный). Когда учителя-предметники обменялись своими наблюдениями, выяснилось, что есть группа терминов, которая работает на пересечении учебных дисциплин. Вокруг таких терминов были организованы следующие этапы работы, которые и помогли создать условия для развития терминологической культуры как учеников, так и учителей. Результаты были совершенно неожиданными, потрясающими: шло очень мощное, быстрое освоение термина не только на предметном, но и на философском (метапредметном) уровне. Учителя признавались, что новыми, прозревшими глазами посмотрели на УМК, по которым столько лет работали, и обнаружили для себя огромное поле для реализации своих учительских, методических интересов. И что еще немаловажно — почувствовали себя единой командой, делающей одно дело, вышли навстречу друг другу. Итог — программа «Создание условий для развития терминологической культуры».

Пятое направление, определившее научные интересы Людмилы Васильевны в последние годы, — **архитектоника урока литературы**. Что такое современный урок литературы? Каким он должен быть? Людмила Васильевна была просто одержима идеей: как применить законы искусства к законам построения урока?

Рассматривая образность не только как принцип, но и как способ изучения искусства, культуры, Людмила Васильевна была убеждена: «Сложно устроенный мир должен и может быть соотнесен с природой урока литературы, с его формой, содержанием, структурой» [4, с. 56]. В последние годы Людмила Васильевна все чаще и настойчивее говорила о необходимости усиления внимания к гуманитарной культуре учителя. Этот вопрос был для нее принципиально важным, т. к. «влияет на масштабность мышления специалиста», что, в свою очередь, сказывается на отборе и компоновке материала урока. «Если у учителя, подобно писателю, будет развито конструктивное, композиционное мышление, то он сможет построить урок подобно архитектору», — писала Людмила Васильевна в статье «Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников» [4, с. 56]. Последние годы Людмила Васильевна искала такие элементы и свойства архитектоники, на которые можно опереться, если мыслить урок как органичный изучаемому явлению процесс. Под-

тверждение тому — уроки по циклу А. Блока «Кармен», по Н. Некрасову, по А. Чехову, по А. Пушкину, по С. Есенину. Все эти уроки — уроки моделирующего типа. С каким вдохновением Людмила Васильевна делилась новой идеей построения урока. Просила всегда прислушаться и проверить точность смыслов, открывающихся в таком уроке. После такого общения всегда наполняешься сам вдохновением и чувствуешь, как «руки просятся к перу, перо — к бумаге».

Людмила Васильевна умела вдохновлять — вдохновлять жизнью.

Да, есть «люди, пишущие талантливые стихи и виртуозно играющие на музыкальных инструментах, снимающие фильмы на все времена и возводящие архитектурные шедевры. Есть люди, выращивающие хлеб и строящие дома. А есть особенные люди: им дано свыше понимание языка первых и ценности труда вторых. Люди, видящие красоту жизни и уважающие человека. Этим особенным человеком была Людмила Васильевна Шамрей. Рядом с ней ученый муж и сельский учитель становились равно достойными: до изящества простыми, до беспечности значительными» (Кульпина И., учитель русского языка и литературы, г. Семенов Нижегородской области).

Литература

1. Шамрей Л. В. Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность в школе: коллективная монография. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012.
2. Шамрей Л. В. Взаимосвязь логического и образного в художественном развитии читателя // Образность как основа и принцип изучения художественной литературы: коллективная монография. — Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2015. С. 6–15.
3. Шамрей Л. В. Функциональные закономерности взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы: автореф. дис ... д-ра пед. наук. СПб, 1995.
4. Шамрей Л. В. Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников // Нижегородское образование. № 1. 2013. С. 54–62.

Татьяна Екимовна Беньковская

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

ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД К ШКОЛЬНОМУ ПРЕПОДАВАНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА: ОТ ИСТОРИИ К СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация

Статья посвящена одной из актуальных проблем современного российского образования — его вариативности; истории формирования вариативного подхода к преподаванию литературы и образовательной политике по внедрению вариативных программ в школьную практику 2000-х годов на материале проведенного исследования. Результаты исследования показали, что состояние постоянного реформирования литературного образования, принятие нецелесообразных решений как на федеральном, так и региональном уровне, «лихорадят» образовательный процесс, разрушают принцип вариативности и неизбежно приводят к снижению качества обучения.

Ключевые слова: модернизация, вариативность, образовательная политика, литературное образование, концептуальность, системность, программное творчество, ФГОС ОО (литература).

1990-е годы войдут в историю России как период демократизации, раскрепощения сознания, реформирования всех сфер нашего общества, вступившего на путь, давно ставший привычным для цивилизованных стран.

Реформы коснулись и системы образования. Одним из основных достижений в области российской образовательной политики стал вариативный подход к изучению учебных предметов в школе, нацеленный на обеспечение максимально возможной степени его индивидуализации. Не случайно в «Педагогическом энциклопедическом словаре» (2002) в определении понятия «вариативность образования» подчеркивается, что это «...следствие осознания

государством, обществом, образовательным сообществом необходимости преодоления господствовавшей в школе конца 80-х гг. унификации и единообразия образования; результат реализации принципа и политики развития» [5, с. 31]. Авторами словаря «вариативность образования» определяется как «свойство, способность системы образования (от федеральной системы до образовательного учреждения) предоставить учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся) выбора такой траектории» [5, с. 31].

Следует отметить, что и научное педагогическое сообщество, и учителя-предметники с энтузиазмом восприняли новый подход, открывавший большие возможности как в программном творчестве, так и в творческих исканиях учителей, тем более что единая типовая программа учебных предметов, единый учебник с их жесткой регламентацией, ярко выраженной идеологической направленностью уже не отвечали ни целям и задачам школы в сложившихся условиях, ни установке на европеизацию российского образования, ни вызовам времени.

Заметим, что идея вариативности обучения не нова, она неоднократно возникала, в частности применительно к школьному преподаванию литературы, и в дореволюционные годы, и в советский период. Так, неудовлетворенность программой по литературе 1890 года, игнорировавшей возрастные особенности учащихся в отборе произведений для изучения, лишавшей самостоятельности как учителя, так и учащихся, вызвала ожесточенные споры, приведшие к дискуссии, вылившейся из учительских коллективов на страницы педагогических журналов, а затем и в съездовские аудитории. Результатом развернувшейся дискуссии явилось официальное признание Министерством Народного Просвещения в 1903 году необходимости реформы преподавания литературы в средней школе. Программы 1905, 1912, 1915 годов сосредоточили в себе результаты дискуссий и положительный опыт дореволюционных методических исканий: воспитание вдумчивого и заинтересованного читателя. Поэтому в них были критически пересмотрены списки изучаемых

литературных произведений с учетом возраста и интересов учащихся. За счет сокращения малозначительных в художественном отношении произведений древнерусской литературы и литературы XVIII века впервые были введены тексты «новейшей» литературы, зарубежных писателей, уделено внимание внеклассному чтению и письменным работам, в том числе и творческого характера. Однако ни одна из названных программ, несмотря на явный прорыв в программном творчестве и открывавшиеся перспективы в школьном литературном образовании, так и не была утверждена Министерством Народного Просвещения.

Первые послереволюционные программы 1919, 1921 года утверждали принцип вариативности в подходе к обучению, самостоятельности и творчества. Авторами программ были предложены несколько вариантов списков произведений для литературного чтения, дана свобода выбора учителю и учащимся. Впервые в программах 1919, 1921 гг. был поставлен вопрос о разумной связи литературы с историей, а также такими искусствами, как музыка, живопись, архитектура. В программе 1921 года впервые была предложена система литературного образования в школе с привлечением разнообразной внеклассной и внешкольной работы: организации внеклассного чтения, создания школьных библиотек, кабинетов родного языка, литературных музеев, кружков и выставок, развития литературного творчества учащихся, введения факультативных курсов и т.д. Многие идеи, провозглашенные в данной программе, к сожалению, не нашли поддержки и развития в программах последующих лет, вплоть до «перестройки» 1980–1990-х гг. Однако в начале 1960-х годов, в период «оттепели», Н. И. Кудряшев и его коллеги Г. К. Бочаров, Н. В. Колокольцев, М. Д. Пушкарева, М. А. Снежневская (НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР), как показал проведенный нами анализ, вновь обратились к опыту программы 1921 года, избрав вариативный подход к организации чтения и изучения литературного курса. Чтобы «обеспечить постоянное, систематическое, осмысленное и заинтересованное чтение учащимися литературы» [6, с. 28], авторы программы предложили три списка произведений, первый из которых включал тексты, предназначенные для обязательного чтения и разбора, и составлял

главное содержание курса; второй был представлен материалом для чтения и обсуждения в классе; в третий вошли произведения, рекомендованные для внеклассного чтения. Этот подход к изучению литературы был осуществлен в 1990-е годы в программах под редакцией Г. И. Беленького (НИИ содержания и методов обучения) и Т. Ф. Курдюмовой (НИИ школ).

Методическая жизнь 1990-х годов отличается не столько дискуссиями, сколько новыми идеями и решениями. Одним из важнейших событий в методике и школьном преподавании литературы стала разработка разных вариантов программ, которые разрушили прежнюю монополию единой типовой программы, не дававшей права выбора учителю. Впервые учителям-словесникам было дано это право, которое потребовало культуры осмысления концепции каждой из предложенных программ, умения видеть обучение литературе как непрерывный процесс, в котором важна преемственность. 1990-е годы войдут в историю как период активного программно-творчества как целых коллективов ученых-методистов, литературоведов, учителей-практиков, так и создания авторских программ по литературе, поисками новых, «свежих» подходов к изучению литературы как искусства слова, как неотъемлемой части национальной и мировой культуры, обращенных, прежде всего, к ученику как главному субъекту образования, особенностям его возраста, мышления, жизненного опыта, читательских интересов. Однако массовое программное творчество в атмосфере хлынувшей свободы коснулось, прежде всего, изменения состава имен писателей и произведений, что приводило к перенасыщению программ произведениями античной, древнерусской и духовной литературы в средних классах, произведениями возвращенной и современной — в старших. Многие программы не отличались концепционностью и системностью знаний, как показывает анализ, заимствовали одна у другой целые разделы, что потребовало разработки государственного образовательного стандарта по литературе, который был подготовлен коллективом сотрудников лаборатории литературного образования ИОШ РАО под руководством Г. И. Беленького, деканом факультета русского языка и литературы МПГУ О. Ю. Богдановой и зав. лабораторией МИРОС А. И. Княжицким и представлен как про-

ект для обсуждения на Герценовских чтениях в мае 1994 года, посвященных проблеме «взаимоотношений» образовательного стандарта по литературе и программного творчества ученых-методистов и учителей-словесников. Многими из присутствовавших на чтениях документ был воспринят негативно, в особенности перечень имен и произведений для текстуального изучения по классам базового уровня как отказ от завоеваний демократии, подавление прав и свободы творчества, «откат назад» [1, с. 25]. «Методика литературы — наука междисциплинарная, поэтому вопрос о составлении минимума литературного образования всегда будет приблизителен, по крайней мере до тех пор, пока литературоведение не решит теоретическую проблему, которую оно не решит никогда: проблему критериев художественности литературного произведения», — отметил Б. А. Ланин [3, с. 26]. «Мы привыкли бросаться из крайности в крайность: то открываем широкий простор авторским программам, то решительно вступаем в бой чуть ли не с самой возможностью творить!.. Если безоглядно увлечься внедрением стандартов школьного литературного образования, то мы скоро дойдем до «обязательных списков» писателей и произведений, а минимум в инвариантной части заявит себя как максимум. И вот важное завоевание школы — право на авторскую программу — будет забыто! Опытом подобных «забвений» мы богаты», — выразил озабоченность о возможной печальной судьбе вариативных программ Г. Н. Ионин [2, с. 35]. Сторонниками внедрения стандарта по литературе как средства борьбы с анархией и беспределом выступили З. Я. Рез, Ю. И. Лысый и другие. Комментируя стандарт, Ю. И. Лысый заметил: «В течение веков и десятилетий складывался золотой фонд русской и мировой литературы. Читательский опыт, оплодотворяемый литературоведческой и критической мыслью, играл роль своеобразного естественного отбора... Очевидно первоклассные имена так или иначе должны быть представлены в школьной программе. Конечно, каждый из крупных художников неповторим и незаменим... Однако ограниченность учебного времени, возрастные возможности учащихся заставляют производить жесткий отбор произведений для изучения в школе. При этом, конечно, неизбежны потери, которые все же следует сделать минимальными... Есть произведе-

ния, наличие которых в программе обязательно: они незаменимы со всех точек зрения... В решении спорных вопросов помогает проведение в программе принципа вариативности... Впрочем, следует учитывать, что принцип вариативности плодотворен только до тех пор, пока не ведет к искажению объективной картины развития литературы» [4, с. 21–22].

Тогда же остро заявила о себе проблема внедрения школьных программ по литературе, утвержденных Министерством образования, в учебный процесс, снабжения регионов учебно-методическими комплексами. В начале 2000-х годов активно продолжали создаваться новые программы, готовились экспериментальные площадки для их апробации. На смену «свободе выбора в образовании для субъектов образовательного процесса» [7, с. 4] пришли ограничения, достаточно жесткая регламентация если не на федеральном уровне, так на уровне местных органов образования, чтобы остановить анархию учебного процесса.

Однако такие действия, несомненно, разрушали принцип вариативности. Об этом свидетельствует проведенное нами в 2004–2005 годах анкетирование и интервьюирование учителей-словесников, работников органов образования, методистов ИППКРО в разных регионах (Псковская, Самарская, Челябинская, Волгоградская, Оренбургская области, Приморский и Алтайский края, города Псков, Самара, Челябинск, Оренбург, Гай, Орск, Камышин, Барнаул, Владивосток, Химки Московской области) с целью представить объективную картину реализации в школьной практике принципа вариативности программ по литературе и свободы выбора учителя как одного из завоеваний образовательной политики в условиях демократизации общества.

Всего участвовало 1325 человек, в том числе учителей городских школ — 813 человек, из них гимназий и школ с углубленным изучением литературы — 249 человек, сельских — 532 человека.

Наиболее распространенными в регионах, как показал опрос, в 2000-е годы являлись программы под редакцией В. Я. Коровиной и Т. Ф. Курдюмовой — 70–75%; под редакцией В. Г. Маранцмана и А. Г. Кутузова — 22–28 %, преимущественно городских школ: гим-

назий, лицеев, с углубленным изучением литературы; под редакцией М. Б. Ладыгина — 0,25% школ с углубленным изучением литературы.

В качестве причин, почему учителя работают по той или иной программе, указывались, как правило, сразу несколько позиций:

- наиболее концептуально выстроена;
- отбор содержания материала соответствует возрастным особенностям школьников, их читательским интересам;
- способствует литературному и общекультурному развитию учащихся;
- принято решение на МО словесников школы, района.

Значительное количество учителей, преимущественно сельских школ, указывали, что «обязывает администрация школы, органы образования».

В числе других причин:

- «в нужном количестве есть учебники в библиотеке»;
- «наиболее доступна современным учащимся»;
- «нет возможности сравнить и сопоставить все программы и учебники за их отсутствием».

Ответы учителей показали, что формально у словесников есть свобода выбора любой из утвержденных на данный момент Министерством образования школьных программ по литературе. Однако цифры по реальному выбору программ не соответствовали приведенным данным об учительских предпочтениях.

Сами учителя разрыв между предпочтениями и выбором объясняли рядом причин и, прежде всего:

- наличием бесплатных учебников в библиотеках, закупленных по разнарядке органов образования;
- решением методобъединения, учитывающего контингент учащихся;
- определенным давлением со стороны органов образования.

В связи со сложившимся противоречием мы интервьюировали работников органов образования (это были преимущественно инспекторы, специалисты из районных и городских отделов образования, методисты из ИППКРО). В результате было получено следующее объяснение: предоставленная свобода выбора учебных программ в 1990-е годы привела к серьезным проблемам снабжения школ учебниками (к тому же далеко не все программы с 5 по 11 класс были подкреплены учебно-методическими комплексами), осуществления контроля за их выполнением, организации и проведения курсов повышения квалификации учителей, перехода учащихся из одной школы в другую. Работа же по единой программе в сельских школах и минимальному числу в городских сводит к минимуму обозначенные проблемы, что привело к необходимости отдать предпочтение в общеобразовательных школах региона, каких большинство, одной их рекомендованных Министерством образования программ, наиболее доступной современному массовому школьнику, не умаляя достоинств других.

Аргументы работников образования вполне весомы. Однако возникла «вилка» между школьной практикой и свободой учителя в выборе программ и учебников.

В условиях рыночных отношений, как показал опыт 1990–2000-х годов, и от авторских коллективов, и от издательств требовались немалые усилия не только по внедрению программ, но и отработке механизмов по снабжению регионов учебно-методической литературой через местные органы образования.

Проведенный нами опрос позволил сделать вывод об отсутствии прогнозирования реализации самой идеи вариативных программ на федеральном уровне в реальной школьной практике.

Регулированием программ в регионе занимались местные органы образования. Ограничение свободы выбора той или иной программы учителем, «раскомплектование» УМК по литературе в работе учителей-словесников, несомненно, разрушало как принцип вариативности программ, так и принцип концептуального единства программ и УМК.

Непродуманность механизма внедрения вариативных программ в реальную школьную практику привела в 2000-е годы к «нездоровой» конкуренции между авторскими коллективами в «завоевании» регионов.

В 2009–2010 гг. начали вводиться ФГОСы общего образования второго поколения, которые определили новые требования, прежде всего, к результатам образования. При этом материал (содержание образования), на котором достигаются те или иные задачи, был представлен весьма обобщенно, а этапы его изучения обозначены лишь ступенями образования, а не уровнями литературного развития ученика.

Утвержденная Концепция школьного филологического образования (2016), созданная в отрыве от достижений отечественной методики преподавания литературы, не имела под собой научной основы и не давала прорывных идей для развития.

В 2018 г. выдвигается проект ФГОС основного образования по литературе, в котором определяются содержание и планируемые результаты обучения. Впервые за последние годы в данном стандарте предложено законодательно закрепить единый список произведений и одинаковое для всех распределение по классам с 5-го по 9-й. По сути вернуться к прежней, «советской» традиции литературного образования в школе. Не случайно документ вызвал массовое недовольство и протест ученых-методистов, учителей-словесников, для чего есть, на наш взгляд, существенные основания:

- «Предметные результаты изучения...», представленные в данном документе, не соответствуют требованиям времени, не отвечают цели эстетического и духовно-нравственного воспитания, всегда сопутствовавшей предмету «Литература».
- В многословии формулировок образовательных результатов явно прослеживается знаниевый подход.
- Проект ФГОС не нацелен на главный результат — развитие потребности в систематическом чтении, воспитание любви к литературе, становление читателя.

Однако нельзя не согласиться с разработчиками ФГОС в следующем:

1. При всем уникальном своеобразии (искусство) «Литература» в школе является учебным предметом и подлежит изучению, а потому должно быть определено его содержание и результаты обучения.
2. Основное содержание предмета (базовая, инвариантная часть) должно быть закреплено по этапам литературного развития ученика (5–6, 7–8, 9 классы) как единое ядро. Его учебные цели очевидны:
 - а) необходим список произведений, которые должны прочитать и знать все дети нашей страны, это маркер нашей национальной и культурной идентичности;
 - б) список важен для проверки показателей качества литературного образования на всех его этапах и необходимой последующей корректировки учителем.

Заметим, однако, что определенная последовательность в изучении произведений должна быть научно обоснована, и при едином списке произведений непременно должна быть вариативная часть. Произведения из вариативной части (ряд произведений) должны предлагаться по выбору учителя и учащихся.

Не может не вызывать тревоги у научно-методического, учительского сообщества заявление чиновников от образования о возможном возвращении к единой программе и единому предметному учебнику с целью сохранения единого образовательного пространства России. Реализация данного проекта может стать еще одним основанием отказа от провозглашенного в 1990-е годы принципа вариативности как одного из основных завоеваний образовательной политики в построении демократического общества.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт и программное творчество учителей-словесников: материалы Герценовских чтений 14–15 мая 1994 г. / под ред. З. Я. Рез, Г. Н. Ионина. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1995. 114 с.

2. Ионин Г. Н. Об итогах конференции, посвященной программному творчеству / Г. Н. Ионин // Государственный образовательный стандарт и программное творчество учителей-словесников: материалы Герценовских чтений 14–15 мая 1994 г. / под ред. З. Я. Рез, Г. Н. Ионина. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1995. С. 35–39.
3. Ланин Б. А. О составлении обязательной программы-минимум по литературе (11 класс) / Б. А. Ланин // Государственный образовательный стандарт и программное творчество учителей-словесников: материалы Герценовских чтений 14–15 мая 1994 г. / под ред. З. Я. Рез, Г. Н. Ионина. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1995. С. 25–27.
4. Лысый Ю. И. Комментарий к «стандарту» / Ю. И. Лысый // Государственный образовательный стандарт и программное творчество учителей-словесников: материалы Герценовских чтений 14–15 мая 1994 г. / под ред. З. Я. Рез, Г. Н. Ионина. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1995. С. 19–25.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
6. Преподавание литературы по новым программам: метод. пособие / под ред. Н. И. Кудряшева. М.: Просвещение, 1970. 247 с.
7. Филиппов В. М. Модернизация российского образования / В. М. Филиппов // Педагогика. 2004. № 3. С. 3–11.

Ирина Евгеньевна Брякова

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ИДЕИ Т. Г. БРАЖЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Аннотация

В статье рассматриваются методические идеи Т. Г. Браже в контексте требований к современному уроку литературы: система творческих задач, духовно-нравственное воспитание на уроках литературы, принцип выделения нравственных проблем, соотношение современного и исторического прочтения произведения. Методология анализа художественного текста, предложенная Т. Г. Браже, доказала свою жизнеспособность и эффективность в течение нескольких десятилетий, предоставляя возможность вариативности. Разработанные учёным жанры и типы школьных биографий писателя эффективны в направлении развития интереса учащихся к чтению, формированию их духовно-нравственного потенциала.

Ключевые слова: гуманитарная культура, творческая задача, современный урок, целостное изучение, биография писателя, воспитание читателя, радость чтения.

Современная методика не мыслится без педагогических воззрений Т. Г. Браже о гуманитарной культуре учителя [2; 7], культурологических основах обучения гуманитарным наукам; о закономерностях обучения, принципах, путях и методах изучения литературы [4; 6; 8], научно-методических идей учёного о вариативности анализа художественного текста [3; 5]. Именно основные принципы организации школьного анализа стали во многом определяющими в структуре современного урока литературы — речь идёт об этапе постановки учебной задачи. Учёным была разработана система творческих задач, последовательность их решения и внедрена в педагогическую практику.

Рассмотрим решение различного рода нестандартных задач, вариативность способов их решения как деятельность, способствующую формированию творческой личности. Обратимся к понятию «творческая задача». «Основная особенность задач — наличие в них нового (целиком или элементов)», — отмечает Т. Г. Браже [6, с. 37]. К особенностям творческих задач исследователи относят также наличие в них явно или неявно выраженного противоречия, корректно сформулированный вопрос. Конечный мыслительный продукт не всегда выводится напрямую из условий. Невыводимость ответов из самого условия, проявляющаяся недосказанность требуют не просто мобилизации прошлых знаний, а интуиции, озарения. Ситуации с различной степенью неопределённости, создаваемые творческими задачами, стимулируют творческие способности школьника. Причём, при этих задачах допускается существование не одного, а нескольких и даже множества правильных ответов.

Из книги Т. Г. Браже «Целостное изучение эпического произведения» [8] выделяем важную идею об обучении учащихся умению видеть противоречия в жизни и суждениях героев литературного произведения и решать их. С этой целью обратимся к роману И. С. Тургенева «Отцы и дети», разбор которого представлен в данном исследовании. В подходе Т. Г. Браже присутствует не один взгляд на героев, предметы, окружающие их, отношения, а несколько, что глубже раскрывает авторский замысел романа. Например, некоторые вопросы направлены на понимание того, что у Тургенева пейзаж зависит не от всемогущего автора, а от героя, который воспринимает данный пейзаж. В работе показано, насколько сложен Тургенев, что есть определённая система в тургеневском творчестве и она вполне постижима.

Учим школьников «вычитывать» противоречия в тексте. Весь роман соткан из противоречий, начиная с его названия «Отцы и дети» и заканчивая системой образов и их миропониманием. Противоречие лежит в основе характеров героев романа, в их поступках, убеждениях. Противоречив Базаров: в начале романа он выступает как реалист, в конце романа читатель видит в нём романтические черты. И на это была воля автора: в одном из писем Тургенев писал, что хотел показать изменения в человеке под давлением времени.

Другой пример, к которому обращается Т. Г. Браже: Аркадий хочет жить, как Базаров, аскетом, но выбирает жизнь с Катей Одиной, так как обратное, судя по авторскому замыслу, противоречит характеру героя. Налицо противоречие между придуманной под влиянием Базарова мечтой и действительностью.

Героев мы видим глазами других персонажей романа. Так, в представлении Аркадия, Павел Петрович выступает как романтический герой, а романтики «сотканы» из противоречий. Именно Аркадий рассказывает Базарову о судьбе Павла Петровича, и сразу же в восприятии читателем этого образа появляется романтический флёр, который, правда, вскоре развеивается. В ходе анализа текста учитель с учениками формулируют вопрос: а был ли романтиком Павел Петрович на самом деле? С точки зрения Тургенева, не был романтиком. Автор пишет, что Павел Петрович «тянул эту глупую ляжку» (службу) и ушёл с неё, так как она ему порядком надоела. Аркадий, видя в нём романтического героя, убеждён, что Павел Петрович оставил службу из-за княгини Р., образ которой также противоречив. Через разрешение противоречий ученики приходят к авторской оценке происходящего, к пониманию того, что у Тургенева важен не столько сам факт биографии, сколько кто и кому её излагает, что является одним из способов раскрытия характера героя.

Школьники отмечают, что Павел Петрович декларирует идеи, говорит о великих делах, но при этом ничего не предпринимает для улучшения жизни крестьян, например. Являясь законодателем моды и стремясь идти в ногу со временем, Павел Петрович понимает, что повторение «героической» молодости невозможно. Подтверждение этому можно видеть в сцене дуэли Павла Петровича с Базаровым, в которой присутствуют элементы фарса.

Отталкиваясь от выявленных противоречий в тексте, ученики, основываясь на тексте И. С. Тургенева, уже самостоятельно формулируют противоречия. Например, летом 1859 года новые веяния чувствовались везде. Николай Петрович перевёл крестьян с барщины на оброк. Размежевался с ними, завёл ферму, различные сельскохозяйственные машины, ввёл наёмный труд. Однако, ожидая реформы, Николай Петрович свозит и продаёт лес, растущий

на земле, которая отойдёт крестьянам. Зачем он это делает? Как этот поступок характеризует героя?

Другой пример противоречия: «холодная барыня» Одинцова, всегда мечтавшая о свободе и независимости, после смерти мужа получает свободу, но не может ею распорядиться. Когда судьба предоставляет ей свободу выбора, она предпочитает сделать его в пользу прежней жизни. Почему?

Так *ученики углубляют своё понимание текста, учатся видеть в нём противоречия, формулировать их*, затем, основываясь на более глубоком понимании текста в связи с целостным его изучением, *учатся ставить творческие задачи перед собой и решать их*, исходя из авторской концепции произведения.

Обращаясь к пособию «Целостное изучение эпического произведения» Т. Г. Браже, и педагоги учатся отличать *задание*, которое даётся ученику, от *творческой задачи*, которую учитель ставит перед учениками или сами ученики ставят перед собой. В пособии есть такой пример: «Расскажите биографию Павла Петровича Кирсанова» — это *задание*. «Чего более: сожаления или насмешки — заслуживает герой?» — это *задача*» [8, с.38].

Если говорить шире, то Т. Г. Браже в пособии для учителя «Целостное изучение эпического произведения» создана модель изучения крупной формы эпического произведения, при которой ученик, испытывая «правильное» влияние учителя, ощущает гедонистическое чувство от общения с текстом произведения. Система уроков, предложенная учителю, тщательно продуманная система вопросов, требующая экскурса в текст произведения, убедили в целесообразности и необходимости целостного анализа произведения. Жизненностью принципов, обеспечивающих целостность восприятия и анализа, ценна эта книга и сейчас, поэтому и была переиздана в 2000 году.

Исследователями В. И. Андреевым, Г. Я. Бушем, А. Ф. Осборном, А. В. Хуторским, А. Ф. Эсауловым [1; 9] и др. установлено, что для решения творческих задач лучшие результаты дает применение приемов эвристического метода. Результатом их применения является идея, гипотеза, закономерность, эксперимент, создание текста.

Навыки по решению творческих задач, приобретённые школьниками на уроках, важны для них и в жизни. Именно с такими задачами, когда условие одно, а правильных ответов множество, сталкивается человек в любой творческой и профессиональной деятельности.

Выделение творческого противоречия в точках зрения на текст как предмет исследования, в жизни и суждениях героев литературного произведения; формулирование проблемного вопроса по тексту художественного произведения - эти и другие проблемы определяет школьник в процессе решения творческих задач на уроках литературы.

Творческой задачей можно считать «вопросы-заявки» (Т. Г. Браже) по прочитанному произведению до его школьного изучения; самостоятельную формулировку вопросов по изученному материалу.

Т. Г. Браже пишет: «Разрабатывая систему уроков по целостному изучению произведений, нужно выявить в них максимальные возможности для нравственного воспитания учащихся. С этой целью надо определить систему проблем, составляющих нравственный кодекс писателя... » И далее: «Прежде всего, следует найти в произведении такие проблемы, которые совпадали бы с современными» [8, с. 29]. Речь идёт о духовно-нравственном воспитании учащихся на примере поступков героев, жизни и творчестве самого автора, которое сегодня в стандарте нового поколения является приоритетным направлением. Учёный обосновывает изучение биографии и личности писателя как эффективный способ подготовки учащихся к чтению и восприятию произведений автора.

Т. Г. Браже разработана методика очерка жизни и творчества писателя. Приведём пример с урока изучения биографии И. С. Тургенева, подробно описанный в книге для учителя «О литературе в школе». Автор делает акцент на ценностях жизни, исповедуемых писателем: любви к женщине, родному гнезду, России, веру в силу искусства, в человека, «вечную, незыблемую ценность» — язык. Делая биографию писателя объёмной, наполняя её «шумом времени» (О. Мандельштам), исследователь показывает, что через биографию школьники познают писателя и как человека своей эпохи с опре-

делённой системой взглядов, и как уникальную личность со своим жизненным путём. Т. Г. Браже предлагает идти к писателю через изучение его круга чтения, а потом *предлагает школьнику написать свою читательскую биографию*. На современном уроке литературы учителя широко используют жанры и типы школьных биографий писателя, разработанных в более ранних работах Т. Г. Браже и обобщённых ею в книге для учителя «О литературе в школе».

В этой же книге Т. Г. Браже обращается к актуальным проблемам чтения школьников, отмечая, что «самым мощным стимулом в воспитании читателя является получаемая им радость от процесса чтения и изучения литературного произведения» [4, с. 354]. Учёным были разработаны пути и принципы поддержки и развития чтения детей и взрослых как актуальной и социально значимой проблемы для общества.

О «веере возможностей интересного чтения» пишет Т. Г. Браже в своих работах, вдохновляя учительство на «любовь с первого слова» к книге, увлечённый диалог со школьниками. Главное, подчёркивает Тереза Георгиевна, донести до ученика живое слово писателя. С этой целью учителя на уроках изучения художественного произведения, при подготовке к итоговому сочинению всё чаще используют выразительное чтение вслух фрагментов, а иногда и целых небольших текстов.

«Для учителя самого значима проблема собственной культуры», — пишет Т.Г. Браже. Для этого необходимо расширять репертуар его чтения современной и новейшей литературы. В проекте «Время читать!» предлагается педагогам разных специальностей обратить внимание на тексты современной литературы, для лучшего ориентира - списки текстов для чтения взрослых.

Спешить в школу, дарить радость себе и ученику от общения с книгой, писателем, открывать неизведанное, учить и учиться с увлечением — вот в чём видит учёный смысл деятельности педагога.

Методические идеи Т.Г. Браже живут в каждом думающем учителе, стремящемся перенести в свою педагогическую деятельность и развить накопленный опыт учёного в общении с книгой, её автором и учеником.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. Казань: Изд-во Казанского университета, 2003. 567 с.
2. Браже Т. Г. Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования» СПб. Тускарора, 2006. 164 с.
3. Браже Т. Г. Искусство анализа художественного произведения. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1971. 240 с.
4. Браже Т. Г. О литературе в школе. Книга для учителя. СПб.: Изд. дом «МИРС», 2008 394 с.
5. Браже Т. Г. Проблемы изучения литературы в 9 классе вечерней школы: книга для учителя. М. , Просвещение, 1986. 175 с.
6. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала, творческих способностей педагога в различных областях и деятельности досуга / Т. Г. Браже. //Педагогические училища в системе непрерывного образования: Опыт, проблемы, перспективы. Ч.1. СПб., 1996. С. 36–38.
7. Браже Т. Г. Чтение взрослых как фактор влияния на развитие личности. СПб., 2010.
8. Браже Т. Г. Целостное изучение эпического произведения. Пособие для учителя. Изд. Второе, переработанное. СПб.: Фирма «Глагол», 2000. 272 с.
9. Хуторской А. В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования / А. В. Хуторской. // Педагогика. 2009. № 3. С. 17–24.

Лариса Анатольевна Гаппоева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры кафедры начального и дошкольного образования Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова (Владикавказ)

НАЦИОНАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛАХ РОССИИ КАК ОСНОВА ДИАЛОГА КУЛЬТУР МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация

В статье даются рассуждения о пересмотре содержания литературного образования современных школьников многонациональной и многоконфессиональной России с учетом понятия «диалог культур». Делается предположение, что необходимо разработать методику изучения литературы народов России в системе литературного образования учащихся школ, что будет способствовать повышению качества обучения предметов литературного цикла и воспитанию учащихся в духе уважения и терпимости к представителям других народов, к их обычаям, традициям и культуре.

Ключевые слова: диалог культур, национальная литература, национальная школа, методика.

Характерной чертой российского общества является его полиэтничность и поликультурность. Исторически сложившееся в России сосуществование ее народов требует умения создавать и поддерживать бесконфликтные отношения. А это возможно лишь в том случае, если народы, проживающие рядом, уважают обычаи, традиции и культуру друг друга. В ряде исследований высказывалось мнение, что развитие России должно пойти по особому пути — евразийскому, так как государство расположено и в Европейской и в Азиатской части континента, где пересекаются две культурные парадигмы. Система образования, казалось бы, должна учитывать эту особенность культурной отнесенности России. Однако, нужно признать, что российская школа транслирует именно европейский

взгляд. Это наблюдается в содержании программы по литературному образованию, в том числе и в национальной школе.

«Педагогическое решение может быть правильно найдено лишь при отчетливом понимании взаимоотношения интересов трех главных действующих субъектов — государства, этноса и личности — в общем образовательном и цивилизационном пространстве России» [3, с. 3].

В настоящее время в содержании школьного, литературного образования в национальной школе в той или иной степени представлены следующие составляющие: родная литература, русская литература, литература народов России, литература ближнего зарубежья (бывших республик СССР) и зарубежная литература.

«Национальная школа — общеобразовательное образовательное учреждение с полным или частичным использованием национального компонента, направленного на сохранение, развитие и пропаганду национального языка и национальной культуры как национального меньшинства, так и «большинства»; как коренного народа территории, на которой существует школа, так и некоренного. Чаще национальные школы создаются в поддержку языка и культуры именно коренного народа, находящегося под угрозой исчезновения или утраты родного языка и культуры, а так же в поддержку нацменьшинства, желающего вдали от исторической родины сохранить родной язык и культуру» [4].

Таким образом, необходимость изучения литературы народов России из проблемы содержательно-образовательной переходит в социально-политическую.

За последнее время создано довольно много работ, посвященных проблеме изучения родного языка и родной литературы в национальной школе. Национально-региональный компонент образования набирает методическую базу, что способствует возрождению самосознания и культуры народов национальных республик. Но данная тенденция без диалога культур, на наш взгляд, ведет к разобщенности общества по его национальному признаку. Вместе с тем в России достаточное количество школ, которые национальными не являются. В качестве примера можно взять школы

таких мегаполисов, как Москва, с населением в тринадцать миллионов человек, Санкт-Петербург, где официальная цифра численности населения — пять миллионов человек. Педагоги школ именно этих городов отмечают большой приток учащихся не только из республик, входящих в состав России, но из стран — бывших республик СССР. И даже в том случае, когда дети не испытывают языковое различие, конфессиональная и культурная разность накладывает отпечаток на отношения не только с одноклассниками, но и, зачастую, с преподавателями. Отсутствие взаимопонимания, негатив, пренебрежение и, как следствие, конфликты становятся частым явлением. Дети со школьной скамьи должны понимать, что нельзя унижать человека за его национальность, религию, образ жизни, за историю его народа. Плохое отношение к людям другой национальности и религиозной принадлежности сохраняется на всю жизнь и ведет к конфликтам во взрослой жизни. Территориальные притязания, несогласие с укладом жизни, неприятие культуры соседствующего народа стало нормой современного общества, о которой не принято говорить вслух. Социальные сети только подогревают эти настроения и раскачивают ситуацию. В качестве примера можно сказать: на Кавказе существуют соседствующие народы, которые конфликтуют веками и передают свою ненависть из поколения в поколение. Мирный диалог, компромисс, а значит, диалог культур, на наш взгляд, состоится только в том случае, когда в федеральную программу литературного образования всех без исключения школ будут включены произведения национальной литературы народов, проживающих в России и соседствующих с ней. А их изучение будет подкреплено хорошей методической базой.

Под диалогом культур понимается «разновидность межкультурного взаимодействия, предполагающая активный обмен содержанием культур контрагентов при сохранении ими своей самобытности...» «Обмен культурными идеями, ценностями и смыслами, происходящий между двумя культурами. Проблема Культурного диалога формулируется в связи с тем или иным пониманием культуры...» «Культурный диалог есть не просто сравнение или взаимодействие культур: он способствует логическому порождению новых смыслов культуры...» «Диалог культур — понятие, получив-

шее широкое хождение в философской публицистике и эссеистике XX века. Чаще всего, оно понимается, как взаимодействие, влияние, проникновение или отталкивание разных исторических или современных культур, как формы их конфессионального или политического сосуществования» [2]. В философско-педагогической мысли России 90-х гг. прошлого века доминирующим признан культуросообразный образовательный подход (В. С. Библер, И. Е. Берлянд, Ю. С. Курганов, М. С. Каган, Н. Н. Пахомов и др.) Данный подход предполагает, что особое внимание будет уделяться формированию умения человека принимать иные культурные позиции и ценности. В центре такого подхода должно стоять образование человека культуры.

В современную науку принцип диалога культур был введен М. М. Бахтиным. Установка на развитие личности посредством постижения различных культур позволяют осознать, что культура имеет многообразные проявления во времени и пространстве и помогает определить место и назначение человека в современном мире. Положения М. Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями — носителями культуры, получили дальнейшее развитие в работах В. С. Библиера, В. Оконя.

В условиях поликультурности России, многообразия её этнокультурных ценностных систем особенно важным становится содержание литературного образования, так как важнейшим компонентом его является ценностно-смысловая составляющая. Опыт эмоционально-ценностного отношения, заключенный в литературном произведении, включает духовность, нравственность, стремление к высоте идеалов и помыслов. «Литературное произведение как явление духовной культуры народа аккумулирует и отраженном виде представляет философию, историю, политику, социально-общественную жизнь, архитектуру, музыку, живопись и т.д. Оно даёт возможность приобщить учащихся к эмоциональному восприятию и пониманию разнообразных реалий и фактов культуры народа...»[1].

История народа, его характер и особенности, культура, географические и природные условия определяют направленность воспитания со своими ценностями и идеалами. Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что «воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться

с учётом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.)» [1].

Художественное произведение как способ хранения и передачи социального опыта человечества, является хранителем традиций, нравственности и морали. Эмоциональное восприятие фактов культуры народа через художественный образ делает читателя гражданином — носителем социокультурного наследия в многонациональном этническом пространстве. Особую роль в этом играют произведения эпического жанра, изучение которых способствует объединению людей разных социальных слоев в одну ментальность и призванные помочь в освоении детьми связи прошлого и настоящего и вхождению ребенка в социальную, культурную, природную среду родного края и страны в целом. Методически грамотно организованная работа по изучению русской, национальной и зарубежной литературы в школе, безусловно, будет способствовать и осознанию ребенком своего места в окружающем мире, и осознанию роли своего народа в мировой истории, а также в истории и культуре России.

Национально-культурные интересы субъектов Российской Федерации в сфере образования предполагают восстановление этнокультурных и этносоциальных функций школы. Современная школа не может остаться в стороне от этих тенденций и должна подготовить грамотного, компетентного в различных областях жизни, способного к диалогу культур гражданина России.

Литература

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: Программа курса. Методические рекомендации. Словарь терминов и понятий. М.: МГППУ, 2004. 80 с.
2. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М. 1991.
3. Кузьмин М. К. Национальная школа России в контексте государственной образовательной и национальной политики. М., 1887.
4. Национальная школа [Электронный ресурс]. Статья интернет-энциклопедии Википедия. URL: ru.wikipedia.org/wiki/Национальная_школа.

Нина Алексеевна Рипп

Учитель русского языка и литературы МАОУ «Средняя образовательная школа № 32» г. Томска, координатор региональной ресурсной лаборатории

ЦЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН»: ОТБЛЕСКИ ЖИТИЯ

Аннотация

Данная статья является результатом исследовательской работы педагога, выстраивания методологии литературного образования. Значительный акцент делается на формирование духовности и нравственности на уроках литературы через комплексный анализ образов героев. Этому способствует и интегративный подход в преподавании литературы, и диалог культур, и рассмотрение проблем авторского диалога.

Ключевые слова: житие, проблемы жанра, духовность, нравственность, литературный образ, проблема авторского диалога.

Небольшой рассказ Солженицына сразу вызвал пристальное внимание критики. Опубликованный в журнале «Новый мир» в первом номере за 1963 год, он стал большим событием не только в литературной жизни, но и советском обществе в целом. В отличие от первого опубликованного произведения писателя, повести «Один день Ивана Денисовича», «Матренин двор» вызвал немало отрицательных отзывов. Так Л. Жуховицкий писал о «бессмысленности, обреченности и даже аморальности праведнической морали». Другой критик ратовал за подлинных героев-борцов, не мирящихся с несправедливостью. Критик А. Дымшиц в своей статье, опубликованной в «Огоньке» № 13 за 1963 год, утверждал, что самый тип и повествования и главной героини анахроничен и не может быть основой жизни современного человека.

Первоначально Солженицын назвал свой рассказ «Не стоит село без праведника», однако редактор «Нового мира» Александр Твардовский настоял на его замене, сказав при этом: «название

не должно быть таким назидательным». А может наоборот? Ведь авторское название заключало в себе главную идею и суть рассказа. Сегодня, по прошествии более чем полувека, совершенно очевидно, что Солженицын был прежде всего учителем, проповедником моральных ценностей, даже пророком в лермонтовском смысле, но тогда, в 60-е, он был лишь молодым, не слишком широко известным писателем, прозаиком и беллетристом. Петр Вайль и Александр Генис в очерке «Поиски жанра. Александр Солженицын» отмечают, что в 60-е годы «Солженицын являл самый, пожалуй, яркий образец жанрового и стиливого разнообразия». Он всё ещё искал свой язык, свой стиль.

Свой рассказ автор заключает знаменательным рассуждением:

«Все мы жили рядом с ней и не поняли, что есть она тот самый праведник, без которого, по пословице, не стоит село.

Ни город.

Ни вся земля наша» [4, с. 146].

Именно эта концовка позволяет рассматривать «Матренин двор» через призму житийного жанра, разумеется, непредставимого, по крайней мере в явном своем виде, ни в советской литературе вообще, ни особенно в эпохе хрущевского богоборчества. Возможно, именно поэтому современники видели в рассказе прежде всего другое: критику плохих руководителей, горе, принесённое недавней войной, безысходность, связанную с трагическим концом положительного героя. Но этому рассказу скорее показана временная отстраненность. Теряя сиюминутность проблем бытовой жизни, образ Матрёны вырисовывается в полном согласии с правилами христианского жития. Житийное повествование не есть вымысел, оно всегда посвящено реальному человеку, святому. В примечаниях, которыми Солженицын снабдил каждую свою вещь, всегда указываются реальные обстоятельства событий и называются прототипы героев. Есть такой прототип и у Матрены. Это Матрёна Васильевна Захарова из села Мильцево, где Соженицын жил в 1956–1957 годах, непосредственно после возвращения из ссылки [3, с. 423]. Как уже было отмечено, центральным героем жития всегда является реальный человек, но характер и социальный статус этого героя

чрезвычайно разнообразен: это может быть князь (Александр Невский, Дмитрий Донской, Петр Муромский), а может быть и юродивый, такой как Василий Блаженный, например. Разумеется, нередко встречаются и простые крестьяне — ведь именно они вплоть до революции составляли основную массу русского народа. Именно простая крестьянка названа Солженицыным праведницей. Значит, что-то увидел автор в ней такое, что отвечает христианским заповедям, что сближает Матрену с канонизированными святыми.

Интересно сопоставить жизнь Матрены с деяниями преподобного Сергия Радонежского. На первый план выходит необходимость труда, одинаковая и для старца, и для Матрены:

«Я заметил: у неё было верное средство вернуть себе доброе расположение духа — работа. Тотчас же она или хваталась за лопату и копала картовь. Или с мешком под мышкой шла за торфом. А то с плетёным кузовом — по ягоды в дальний лес» [4, с. 120].

Без черного труда погиб бы и монастырь, и сам Сергей Радонежский. Без черного труда, свалившегося на страну в 30-е годы и в годы войны и послевоенного лихолетья, не выстояло бы не только село, но и страна.

По завету апостола Павла Сергей Радонежский требовал от иноков труда и запрещал им выходить за подаянием. В один из тяжелых дней, проголодав три дня Сергей пошел в келью к некоему Даниилу и попросил за плотницкую работу «гнилого хлеба». Матрена также работает не ради денег:

«— Что ж, платили вы ей? — приходилось мне потом спрашивать.

— Не берёт она денег. Уж поневоле ей вопрятаешь».

Знаменательно и ещё одно сопоставление, касающееся отношения к животному миру. У Сергия Радонежского был друг лесной. Преподобный увидел раз у кельи своей огромного медведя, слабого от голода. Пожалел Сергей зверя. Подал ему краюшку хлеба. Медведь съел и с тех пор стал навещать Сергия. И сделался ручным. Матрена пригрела кошку.

Кошка была немолода, а главное — колченога. Она из жалости была Матрёной подобрана и прижилась. Хотя она и ходила на четы-

рѣх ногах, но сильно прихрамывала: одну ногу она берегла, больная была нога.

Только на первый взгляд может показаться странным сопоставление Матрены и Сергия. Но несчастная и непутевая, жалкая и нескладная — это лишь первое и внешнее впечатление. Для Солженицына важна великая душа этой женщины. Святые страстотерпцы терпят муки и не ропщут. Тяжелейшая жизнь Матрены полна испытаний, несправедливостей: не платят пенсию ни за себя, ни за погибшего на фронте мужа, она работает бесплатно на колхоз, соседи вечно изводят просьбами помочь. Но она не жалуется: помогая копать картошку, которая на её песчаной земле не родится крупной, Матрена не только не завидует, а напротив, радуется:

«И Матрёна не могла отказать. Она покидала свой черёд дел, шла помогать соседке и, воротясь, ещё говорила без тени зависти:

— Ах, Игнатич, и крупная ж картошка у неё! В охотку копала, уходить с участка не хотелось, ей-богу правда!» [4, с. 123].

Праведницей делает Матрену безграничное смирение: «Бог гордым противится, а смиренным дает благодать». Рассказ Солженицына убеждает нас в том, что прожить, соблюдая евангельские заповеди, может каждый.

Раскрывая внутренний мир Матрены, писатель отмечает, что она была женщина верующая, но при том избегала показного благочестия:

«Не сказать, однако, чтобы Матрена верила как-то истово... А дело всякое начинала «с Богом!» и мне всякий раз «с Богом!» говорила, когда я шел в школу. Может быть, она и молилась, но не показно, стесняясь меня... Был святой угол в чистой избе, и иконка Николая Угодника в кухоньке» [4, с. 126].

По словам Г. С. Померанца [2, с.49] повседневная жизнь Матрены Васильевны — это путь каждодневного духовного и физического делания, ведущий человека к преодолению бездуховности жизни, к открытию реальных глубин Бытия через сопереживание и помощь всему сущему в мире. Это истинное бытие, в котором человек полностью реализует себя, соединяя своими повседневными трудами мир Горний и мир Земной.

Современные исследователи творчества писателя отмечают, что: «Образ Матрены многомерен, отличается особой духовной чуткостью, несуетностью, искренностью, добротой» [1, с. 17] и он раскрывается в нашем сознании как образ Руси-праведницы, муки которой являются залогом ее возрождения. Так на протяжении последних десятилетий происходит изменение восприятия рассказа А. Солженицына нашими современниками.

Для нас Образ Матрёны — это уже не её некрасивое лицо, а лик праведницы, это своеобразный памятник миллионам русских женщин, вынесших на своих плечах все тяготы жизни.

Литература

1. Ковтун Н.В. Иконическая христианская традиция в «Матренином дворе» А. Солженицына и «Избе» В. Распутина: проблема авторского диалога// Филологический класс, 2013. № 3 (33). С. 17–25.
2. Померанц Г. С. Собрание себя. Курс лекций, прочитанный в Университете Истории Культур в 1990–1991 гг. Москва; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 143 с.
3. Сараскина Л. И. Солженицын. Москва: Молодая гвардия, 2009. 959 с.
4. Солженицын А. Рассказы. Москва: Современник, 1989. 302 с.

Антонина Ивановна Харченко

Заслуженный учитель РФ, учитель русского языка и литературы МБОУ «Ладомировская средняя общеобразовательная школа Ровеньского района Белгородской области»

КАКИМ БЫТЬ ШКОЛЬНОМУ УЧЕБНИКУ?

Аннотация

В данной статье преследуется цель проанализировать учебник русского языка общеобразовательной школы с точки зрения требований стандартов нового поколения, решения триединой задачи на уроках русского языка. Предполагается, результаты исследования заинтересуют авторов учебников и будут учтены при переиздании учебников.

Ключевые слова: учебник, тематическое единство дидактического материала урока, попутное повторение.

Среди факторов, влияющих на уровень знаний ребёнка, школьный учебник в ряду первых.

Каким же должен быть школьный учебник русского языка?

Во-первых, безусловно выверенный научный характер теоретического материала.

Во-вторых, компактность изложения. Учебник должен быть как можно меньше по объёму при максимальной ёмкости научного и дидактического материала («словам тесно, а мыслям просторно»).

В учебниках русского языка необходимо чётко спланированное попутное повторение.

Воспитательный потенциал урока должен быть заложен в тематическом единстве дидактического материала.

Учебник должен быть ярким по оформлению и добротным.

Рассмотрим на примере учебника русского языка для 8 класса общеобразовательных организаций (авторы: Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова) [4], как выдерживаются эти принципы.

Учебник добротный. При бережном к нему отношении можно с ним работать достаточно долго: листочки выпадать не будут, обложка прочная, дизайн изысканный. Яркие пятна таблиц, заголовков, правил разбавляют чёрно-белое однообразие учебника, делают его живее. А весёлые мордашки в упражнениях по развитию речи зря убрали: на них дети живо реагировали.

На форзацах располагается справочный материал. Но следует заметить, что сведения по пунктуации имеются в самом начале учебника на 8–10 страницах. Достаточно эту таблицу усовершенствовать, в частности, вместо самих знаков препинания внести в эту колонку схемы, данные на форзаце, они хорошо воспринимаются школьниками, особенно теми, у кого преобладает зрительная память, а освободившееся поле необходимо отдать под орфографию. Другой вариант — вынести его в приложение. Человеку свойственно забывать, а в последние годы особенно становится заметно, что память у детей краткосрочна, и полноценный справочный материал по орфографии в схемах и таблицах с примерами, на основе которых можно сформулировать правило, просто необходим: за летние каникулы утрачиваются знания, их надо в начале учебного года быстро наверстать, а для этого под рукой должен быть необходимый материал.

Для повторения в 8 классе оправданно вынесены две ключевые темы: «Буквы «н» — «nn» в суффиксах прилагательных, причастий и наречий» и «Слитное и раздельное написание «не» с разными частями речи», однако опорный теоретический материал в пятом параграфе отсутствует, в четвёртом дан в таблице с помощью примеров, но они не отражают все ситуации написания «н» — «nn» в причастиях и отглагольных прилагательных, поэтому не поможет такая таблица вспомнить правила. Упражнения к этой теме включают примеры, отсутствующие в таблице, в частности, на правописание «nn» в именных прилагательных, образованных от основы на «н». Примеры же слов с «ова», «ева» (асфальтированный, иллюстрированный, квалифицированный) и словосочетаний причастий с зависимыми словами в упражнениях отсутствуют. Половинчатое повторение не даст ясной картины для учащихся. Дорабатывать материал учебника педагогу непросто, особенно в маленьких школах, где нет параллелей.

В некоторых темах теоретический материал неоправданно раздроблен. Так, на словосочетание отводится четыре часа. Новым является только изучение способов связи слов в словосочетании, поэтому было бы разумно всю теорию по данной теме рассмотреть на первом уроке, и тогда будет достаточно времени, чтобы отработать действительно новый для 8 класса материал. В определениях (согласование, управление, примыкание) необходимо внести сведения о способах выражения зависимого слова в том или ином способе связи слов в словосочетании. На этих уроках следует говорить и о неделимых словосочетаниях.

В данном учебнике нет чётко спланированного попутного повторения по орфографии. Имеются большие фрагменты, где нет упражнений с пропущенными орфограммами: с 37-го по 54-е упражнение только в сорок втором имеются пропущенные орфограммы; с 70-го по 92-е — только в упражнении 75; с 336-го по 361-е упражнение нет слов с пропущенными орфограммами. В этой ситуации практикующему учителю приходится отказываться от дидактического материала в учебнике и подбирать другой, чтобы, изучая новую тему, обеспечить повторение пройденного, иначе дети не смогут совершенствовать орфографические навыки, что отразится на результатах экзаменов и их практической грамотности, с которой они пойдут в жизнь.

Вызывают вопросы некоторые задания к упражнениям. Прекрасный дидактический материал в упражнении 17, он пробуждает историческую память школьников, готовит восьмиклассников к сочинению-описанию великолепного архитектурного памятника. Но задание по составлению схем предложений вынесено в упражнение 18. Зачем? На уроке нет достаточно времени, чтобы повторно возвращаться к одному и тому же материалу, даже такому замечательному, как в упражнении 17. Наоборот, практика показывает, что больший эффект имеет такая работа, когда в малом пространстве текста проводится комплексная работа и по содержанию, и по орфографии, и по пунктуации, а ещё какие-то из разборов выполняются...

Задание упражнения 19 вызывает недоумение. Необходимо пронумеровать части сложного предложения, поставить запятые

между простыми предложениями в сложном, на полях против каждого предложения начертить схему. Где выполнять это: если в учебнике, то как потом другие будут обучаться по этой книге; если в тетради, то почему схемы чертить на полях? Дети с трудом привыкают соблюдать их, умудряются даже на полях экзаменационных бланков что-то изображать.

Непозволительная роскошь — помещать в учебник тексты с ошибками, подобные тому, что в упражнении 217. Во-первых, зрительная память работает у ребёнка очень хорошо: бывает, объяснения он забыл, а зрительно помнит, что «там было написано». Во-вторых, данный текст не несёт ни познавательного, ни воспитательного потенциала. Гораздо полезнее школьникам самостоятельно написать подобную работу, прочитать её в классе и дать возможность детям отметить удачные моменты, указать на недостатки, после чего ученик отшлифует работу, а учитель укажет на детали после проверки. В такой ситуации чужие ошибки не будут кочевать из одной работы в другую.

Большие сомнения вызывает и фрагмент из произведения А. П. Чехова «Каникулярные работы институтки Наденьки N» из упражнения 285. Антон Павлович показал, как не надо писать. Но для того, чтобы все казусы разобрать с классом, надо много времени, а где его взять? При беглом же рассмотрении будет обратная реакция: дети забудут, что это вставная конструкция в тексте Антона Павловича, а магнетизм печатного слова (это же произведение Чехова) сыграет злую шутку с кем-то из школьников. Такого же характера упражнения 416, 423. В любом классе своих таких работ достаточно, учитель знает, как с ними работать. А в учебнике всё должно быть безупречно. Другое дело, отдельные предложения, как в упражнении 284.

Такие конкретные задания помогают школьникам видеть свои речевые и грамматические ошибки. Понятными и объяснимыми являются авторские знаки, например, в тексте В. Костомарова (упражнение 3) последнее предложение — придаточное. Дети не могут строить такие предложения, но они понимают, что автор намеренно ставит точку, чтобы читатель «споткнулся» на данной фразе, обратил особое внимание на мысль (тому же служит и тире вме-

сто двоеточия после обобщающего слова в этом же предложении). На этом примере учитель познакомит школьников с парцелляцией, специально это понятие в школьном курсе русского языка не изучается, а на экзаменах проверяется. Следует проговорить, какой была бы интонация при традиционном построении предложения, и восьмиклассники осознают преимущество авторской пунктуации.

Желание авторов учебника усилить развитие речи через работу со связными текстами без введения дополнительного учебного времени приводит к тому, что упражнения или просто остаются невыполненными, или работа над ними проводится в ущерб новому материалу. Посмотрим материалы по теме: «Обособленные определения. Выделительные знаки препинания при них» (48-й параграф). Здесь имеется восемь упражнений с заданиями списать или записать текст или предложения. Кто-нибудь хронометрировал, сколько нужно времени, чтобы списать четыре страницы печатного текста? Но ведь надо ещё орфограммы, пунктограммы объяснить, словарную работу провести... Пять упражнений — связные тексты: необходимо побеседовать по содержанию, отметить художественные особенности... А когда же новый материал изучать? Он довольно объёмный, непростой для понимания и усвоения детьми, требует хорошего закрепления. После теоретического материала даётся одно упражнение с предложениями для закрепления, где расставлены знаки препинания. Это хорошо для первичного закрепления. Но дальше необходимо работать с подобным материалом (короткие предложения, насыщенные обособленными определениями разного характера), но уже с пропущенными знаками препинания: далеко не все дети усваивают новый материал «на лету», требуется неоднократное повторение и объяснение того или иного знака, прежде чем это усвоит ребёнок. А у нас есть лишь небольшой текст (упражнение 298), где имеются только причастные обороты; упражнение 299, где только два предложения по новому материалу, и 300, где всего одно восьмое предложение с обособленным определением, относящимся к личному местоимению; все остальные — с причастными оборотами; повторить их, несомненно, нужно, но с ними работали ещё в 7 классе, а вот остальные случаи обособления школьники не смогут усвоить на предложенном в учебнике материале.

Однообразные типы заданий утомляют школьников. Проверяющие требуют от учителя разнообразных форм деятельности на уроке, и это правильно: детям должно быть интересно, тогда они на урок придут с желанием. В 2011 году вышло уже второе издание пособия для учителя «Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли» под редакцией А. Г. Асмолова [6], существует много других изданий, рассказывающих, как внедрять системно-деятельностный подход с целью реализации стандартов нового поколения. А учебников это как будто не касается.

Текстов в учебнике очень много, и каждый сам по себе хорош, но не прослеживается какая-то система их включения. Вернёмся к упражнению 285, где дан фрагмент из произведения А. П. Чехова «Каникулярные работы институтки Наденьки N». Как можно на одном уроке как-то логически связать этот текст и фрагмент из статьи М. Шолохова «Слово о Родине» (упражнение 286)?

В отдельных главах подборки тематически перекликаются, в других же никак не связаны между собой. Для того чтобы «реализовать идею интегрированного обучения языку и речи», как заявлено в аннотации к учебнику, необходимо не хаотичное «привлечение большого объёма сведений культурологического характера», а гармоничное соединение в компактном дидактическом материале одной учебной темы текстов небольшого объёма (а по возможности и предложений), но глубоких по содержанию, одной тематической направленности, чтобы воспитательный и развивающий компонент был эффективным. Задания необходимо выстроить так, чтобы закрепление изученной темы шло от простого к более сложному, в каждой теме должно быть спланировано попутное повторение.

Посмотрим, как это можно реализовать на практике. В начале учебного года один урок отводится на повторение объёмной темы: «Слитное и раздельное написание не с разными частями речи». Основная работа будет направлена на восстановление знаний и навыков верного написания не со словами. Для развития речи имеется прекрасный текст В. Белова (упражнение 34), удачным является и упражнение 35: по содержанию можно связать с предыдущим, включает попутное повторение («н» — «nn» в словах). Если время

позволит, можно творческую миниатюрку по пословице из упражнения 29 написать. Этого достаточно для полноценного урока.

Стихотворение генерал-полковника Л. Г. Ивашова (упражнение 33) выбивается из общей тематики данного урока, мы его прибережём для обстоятельного разбора, потому что оно единственное на весь учебник поднимает вопрос офицерской чести, и его нельзя изучать мельком, оно требует глубокого погружения в проблематику, тем более орфограмм по теме урока в этом тексте немного. Перенесём его на более позднюю тему. Но разговор по этому стихотворению настолько непростой, что его надо начать до работы над этим стихотворением. Посмотрим тему: «Синтаксический разбор простого предложения»: дидактического материала немного, тут и начнём разговор о чести. Предлагаем предложение для синтаксического разбора:

«Душа — Богу, сердце — женщине, долг — Отечеству, честь — никому!» [3]

Проводим беседу на восприятие и предлагаем в словаре найти значение слова честь, соответствующее тому, что употреблено в предложении.

«Честь — достойные уважения и гордости моральные качества и этические принципы личности. Честь — хорошая репутация, доброе имя». [2, с. 668]. Далее дети назовут моральные качества и этические принципы, которые говорят о хорошей репутации человека, составят с ними односоставные или неполные предложения в форме советов. Получится своеобразный кодекс чести человека. Обобщаем, что каждому человеку надо иметь честь, а офицеру особенно. Первое предложение, записанное нами, взято из сборника ротмистра Валентина Михайловича Кульчицкого «Советы молодому офицеру» (в народе он был назван Кодексом чести русского офицера), написанного в год войны с Японией (1904), обращаемся снова к нему.

- «Ничьим советом не пренебрегай — выслушай.
- Умно кстати молчать.
- Будь учтивым и предупредительным, но не назойливым и льстивым. Умей вовремя уйти, чтобы не быть лишним.

- Старайся, чтобы в споре слова твои были мягки, а аргументы тверды. Старайся не досадить противнику, а убедить его.
- Меньше откровенничай – пожалеешь. Помни: язык мой – враг мой!
- Будь вежливым и скромным в обращении со всеми людьми.
- Не обещай, если ты не уверен, что исполнишь обещание.
- Руководствуйся в жизни инстинктом, чувством справедливости и долгом порядочности.
- Будь выдержанным, корректным и тактичным всегда, со всеми и везде.
- Держи себя просто, с достоинством, без хвастовства» [3].

Работая с этими предложениями, школьники не только закрепляют тему урока, но и усваивают простые человеческие истины, они понимают, что высокопарное слово «честь» имеет приземлённую основу и касается нас всех.

Если позволяет время, на этом уроке можно использовать Библейские заповеди, «Десять заповедей человечности» Д. С. Лихачёва [1, с. 318], где преобладают односоставные предложения. А закончить работу на данном уроке следует творческой миниатюрой «Береги честь смолоду», где школьники дадут установку самим себе, посоветуем дома оформить красочно эту работу и повесить над рабочим столом.

Основной же разговор по стихотворению Л. Г. Ивашова мы поведём лишь после изучения обособленных членов предложения на уроке: «Пунктуационный разбор предложений с обособленными членами» (откуда предусмотрительно перенесём упражнения 332 и 333 в предыдущую тему), так как в стихотворении имеются и однородные члены, и обособленные; обращение нацелит на следующую тему. Проанализировав проблематику, предложим школьникам написать творческую работу по типу сочинения-рассуждения на ЕГЭ в 11 классе, они обязательно справятся (один аргумент у них точно имеется — «Кодекс чести русского офицера» В. М. Кульчицкого). Дополнительный дидактический материал для этого урока

можно взять в книге А. В. Суворова «Наука побеждать» («Болтунов, жалующихся на военную службу, нужно отрешать от должности». «Достоинства военные суть: для солдата отвага, для офицера смелость, для генерала доблесть, руководствуемые началами порядка и дисциплины, управляемые бдительностью и предусмотрительностью» «Идите дорогой, проторенной мудростью, это лучше осторожности»). [5, сс. 69, 91, 95]. Можно найти немало и других источников. Для домашнего задания можно предложить небольшое сочинение-рассуждение по высказываниям Цицерона: «Существует мужество, проявляющееся только в тесном кругу домашней обстановки, оно не уступает военной доблести. Более того, оно требует даже больше усилий и больше стараний»; «Сократ был совершенно прав, говоря, что кратчайший путь к чести — это быть действительно тем, чем желаешь казаться». [7, с. 45, 109]. Такая работа оставляет хорошие зарубки в душе ребёнка, учебный материал усваивается.

Если школьник получает удовольствие от общения с книгой, теоретический материал ему доступен, а дидактический интересен, успех непременно придёт.

Литература

1. Лихачёв Д. С. Раздумья / Сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. М.: Дет. лит., 1991. 318 с.
2. Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. Малый толковый словарь русского языка: Ок.35000 слов. М.: Рус. Яз., 1990. 704 с.
3. Кодекс чести русского офицера, 1904 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://socratify.net/quotes/kodeks-chesti-russkogo-ofitsera-1904g/187135>
4. Русский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / [Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина и др.; науч. ед. Н. М. Шанский]. 5-е изд. М. : Просвещение, 2018. 271 с.
5. Суворов А. В. Наука побеждать / Под ред. В. П. Бутромеева, В. В. Бутромеева. М.:ОЛМА Медиа Групп, 2014. 304 с.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159с.
7. Цицерон М. Т. Мысли и высказывания / Под ред. В. П. Бутромеева, В. В. Бутромеева. М.:ОЛМА Медиа Групп, 2011. 304 с.

Раздел II

Литература в школе

Анна Викторовна Белова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций Гуманитарного института ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

КАК НАУЧИТЬ ГОВОРИТЬ НА ЯЗЫКЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ЛИТЕРАТУРА»?

(К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ)

Аннотация

В статье говорится о важности изучения теории литературы, о проблемах, которые наметились в освоении теоретических понятий — языка учебного предмета «Литература». Предлагаются пути решения проблемы — рассмотрение литературы как вида искусства; выполнение анализа литературного произведения с позиции конкретной формы, в которой выражено содержание; осуществление рефлексии со стороны учителя и учащихся в отношении всех видов деятельности; реализация установки на понимание; формирование научного типа мышления; демонстрация функциональных возможностей элементов текста; разграничение художественной и нехудожественной реальности, первичного и вторичного автора.

Ключевые слова: теория литературы, язык учебного предмета, содержание и форма, педагогическая рефлексия, установка на понимание, научный тип мышления, биографический и художественный автор.

Как представляется, одной из самых нерешенных проблем методики преподавания литературы в школе является проблема изучения теории литературы. Не всегда учителя осознают важность обращения к теоретическим понятиям и, как правило, рассматривают их как не совсем необходимое дополнение к беседам на нравственные темы. Основой преподавания изящной словесности в дореволюционной гимназии было заучивание правил, затем уже следовали примеры и упражнения. В советское время мы слишком увлеклись рассмотрением идейного содержания произведений и к правилам стали обращаться для подтверждения сказанного о содер-

жании. В том и другом случае не произошло главного — соединения правил и содержания. В. М. Жирмунский в статье «Задачи поэтики» писал: «<...> ставится вопрос: что выражено в данном произведении? (= содержание); с другой стороны: как выражено это нечто, каким способом оно воздействует на нас, становится ощутимым? (= форма). На самом деле такое разделение *что* и *как* в искусстве представляет лишь условное отвлечение. <...> Всякое новое содержание неизбежно проявляется в искусстве как форма: содержания, не воплотившегося в форме, т. е. не нашедшего себе выражения, в искусстве не существует. Точно так же всякое изменение формы есть тем самым уже раскрытие нового содержания, ибо пустой формы не может быть там, где форма понимается, по самому определению, как выразительный прием по отношению к какому-нибудь содержанию» [2, с. 15–16]. Литература — это вид искусства. Содержание произведения не возникает ниоткуда, оно определяется выбранными средствами. В. М. Жирмунский в той же статье отмечает: «Любовь, грусть, трагическая душевная борьба, философская идея и т. п. существуют в поэзии не сами по себе, но в той конкретной форме, как они выражены в данном произведении» [2, с. 15–16]. Поэтому анализ литературного произведения и нужно осуществлять с позиции той конкретной формы, в которой выражено содержание. Иначе мы можем внести в произведение содержание, которого там нет. Именно сюжет, композиция и другие приемы формируют содержание произведения. Как-то после одной из лекций о важности изучения теории литературы ко мне подошла учительница и сказала: «На школьных уроках нужно говорить не о теории литературы, а о нравственности». Вот в том-то и дело, что нравственные проблемы не мы привносим в литературное произведение, они заданы всей структурой художественного текста.

Анализ литературного произведения на уроках в школе осуществляется в вопросно-ответной форме. Учитель, выполнив анализ текста для себя, должен выстроить определенную последовательность вопросов, которые он задаст детям и которые в свою очередь раскроют авторский замысел и позволят выявить основную тему и идею произведения. Как правило, учителя не в полной мере осуществляют рефлексию в отношении своих действий и до конца

не задумываются, какого рода вопросы они задают и почему именно в такой последовательности. Вот пример канвы вопросов, которые могут задаваться детям при анализе повести (романа) А. С. Пушкина «Капитанская дочка».

1. В каких условиях воспитывался Петруша? В каком окружении он рос?
2. Можно ли считать, что Петруша полностью усвоил взгляды отца на военную службу и строгие представления о долге?
3. Почему Гринева застал буран в степи?
4. Каково символическое значение бурана?
5. Каково отношение Савельича к вожатому?
6. Как реагирует вожатый на «барский подарок»?
7. Что такое милосердие?
8. Какое значение имеет сон Гринева?
9. Почему глава начинается с народной песни?
10. Как характеризует Гринева разговор с Савельичем?
11. Опишите портрет вожатого, его таинственный разговор с хозяином. В чем его иносказательность?
12. Рассмотрите иллюстрации к этой главе. Так ли вы представляли себе героев романа?

Мы видим разнородную группу вопросов. Это вопросы и по разворачивающейся фабуле, и по восстановлению сюжета, и по оценке поступка героя с психологической стороны, а также вопросы на понимание замысла романа, на осмысление общекультурного понятия, на сопоставление литературы с другими видами искусства и на восприятие текста. Если мы хотим научить детей учиться, в данном случае — научить анализировать литературное произведение, необходима рефлексия и со стороны учителя, и со стороны школьников и по поводу характера вопросов, и их последовательности. Важно, чтобы анализ и рефлексия стали увлекательными занятиями. И самое главное — ребенок должен испытывать удовольствие от прочтения и погружения в произведение

искусства. При этом школьник должен отличать основные способы освоения литературного произведения — восприятие, чтение, анализ, интерпретация, пересказ, комментарий, оценка. Также он должен отличать вопросы по их отношению к материалу — репродуктивные, эвристические, проблемные.

ФГОС одним из главных предметных результатов называет сформированность научного типа мышления. Это очень важный результат. Именно на научной основе мы должны вводить теоретические понятия. Существует распространенное в школьной практике представление об эпитете — красочное определение. Мы не сможем на основании этого определения найти эпитет в тексте, не сможем доказать, что какое-то определение красочное, а какое-то не совсем красочное. Мы не найдем в литературоведческих словарях подобного определения. Любое определение должно позволить нам отыскать заявленное явление в тексте. Как известно, существуют две точки зрения на определение эпитета: эпитет — это художественное определение, тогда все определения в тексте будут эпитетами, так как в художественном произведении нет нехудожественных определений; эпитет — это троп — одиночное определение, употребленное в переносном значении. Не нужно бояться рассматривать теоретические понятия на диалоговой основе — говорить детям о том, что существуют разные взгляды на одно и то же явление. Это будет способствовать пониманию, а не запоминанию теоретических понятий.

Как правило, теоретические понятия рассматриваются в отрыве от литературного произведения. Важно показать, как функционирует теоретическое явление в тексте, а не просто дать ему определение. Так, например, до анализа сюжета произведения мы говорим о том, что «сюжет — это аспект повествования, взятый с точки зрения смысловых отношений между изложенными событиями» [4, с. 33]. Следовательно, далее мы должны выделить события в тексте, установить между ними отношения — только тогда мы увидим сюжет. Важно понять сущность теоретического явления.

Для того чтобы найти правильный подход к анализу текста, нужно знать его особенности. Так, анализируя поэтический текст, нужно знать законы поэтического текста, и прежде всего то, что ритм «набирает» текст, расставляет слова на свои места и именно

поэтому является смыслообразующим фактором. Поэтический текст отличается от прозаического не наличием ритма, а его функцией.

Часто учитель просит школьников не только найти явление в тексте, но и обнаружить его роль. Важно показать учащимся, как найти роль того или иного явления в тексте. Роль, функция того или иного явления определяются через отношение к чему-то. Как отмечал Ю. М. Лотман, «художественный эффект «приема» — всегда отношение» [3, с. 72]. При введении теоретического понятия необходимо показать его функциональные возможности в тексте.

Еще одной проблемой в изучении литературы является проблема рассмотрения художественной действительности как реальной, взгляд на героя литературного произведения как на человека. При пообразном анализе чаще звучат вопросы психологического характера, обнаруживаются особенности поведения героя, оцениваются его поступки, задаются вопросы о том, как бы мы поступили на месте героя. Таким образом, мы начинаем стирать грань художественной условности, переносить героя в современную реальность. Опять-таки нужна рефлексия и понимание того, какую деятельность мы осуществляем. Спорным является вопрос об использовании заданий по придумыванию названия тексту, если у него его нет, дописыванию продолжения как будто бы незавершенного повествования и т. д. Безусловно, эти задания формируют не совсем правильное отношение к произведениям словесности, у школьников складывается впечатление, что литературное произведение можно изменить. При этом при изучении других видов искусства мы не даем подобных заданий; например, мы не просим, анализируя картину И. Шишкина «Утро в сосновом лесу», нарисовать пятого медведя.

Одной из самых сложных проблем является проблема осмысления форм выражения авторского сознания в литературе. Школьники отождествляют автора биографического и автора художественного. Знаменитый вопрос М. М. Бахтина «Что хотел сказать автор?» часто понимается буквально.

Можно констатировать, что студенты, пришедшие на первый курс, не отвечают на вопросы: «Что такое анализ литературного произведения?», «Каков состав литературного произведения?». Н. Д. Тамарченко так определял понятие анализа: «Под «анализом» мы будем иметь в виду характеристику состава и структуры художественного текста, а также функций различных элементов этой структуры с помощью научных понятий» [1, с. 6]. Следовательно, учащиеся должны знать состав (тема, идея, сюжет, композиция и т. д.) и уметь увидеть отношения между составляющими текста. Фактически весь состав литературного произведения вводится в 5–7 классах. В дальнейшем идет расширение и углубление представлений о составе и функциях составляющих. Студенты не знают состава не потому, что понятия не вводились, а потому, что они не говорили на уроках литературы на языке предмета. Математики, физики, химики не отказываются от языка предмета; учителя литературы считают возможным обсуждать тексты, не обращаясь к языку предмета, проводя беседы о поведении героев и причинах этого поведения, во многом перенося героев в реальную, порой, современную читателю жизнь. Это происходит потому, что до сих пор мы еще не осознали, что литература — это вид искусства. Формула искусства, по выражению Ю. М. Лотмана, — «знакомый незнакомец», «то, но не то» [3, с. 70]. Это означает, что искусство использует свои специфические средства, имеет свой язык.

Литература

1. Анализ художественного текста (эпическая проза): Хрестоматия / Сост. Н. Д. Тамарченко. М.: РГГУ, 2004. С. 6.
2. Жирмунский В. М. Задачи поэтики // Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л., 1977. С. 14–55.
3. Лекции по структуральной поэтике // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М., 1994. С. 11–246.
4. Силантьев И. В. Мотив как проблема нарратологии // Критика и семиотика. Вып. 5, 2002. С. 32–60. URL: <http://old.nsu.ru/education/virtual/cs5silantev.htm>

Марина Гершуновна Боровик

Кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель Военной академии материально-технического обеспечения им. А. В. Хрулёва (Санкт-Петербург)

ИНТЕГРАЦИЯ РАЗНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (БУНТ РОМАНТИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В ПОЭМЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «ДЕМОН»)

Аннотация

В статье рассматриваются сложившиеся в методике преподавания литературы пути интеграции данного учебного предмета с другими предметами гуманитарного цикла, прочерчена логика поиска по данной проблеме в научных исследованиях методистов. Более широко представлена интеграция в области содержания образования. Даны общие дидактические единицы, позволяющие реализовать интеграцию, и показана возможная система работы с ними в школьной практике на примере поэмы М. Ю. Лермонтова «Демон».

Ключевые слова: интеграция, «тексты культуры», содержание образования, литература, искусство, координация.

Процесс развития науки, в том числе и методики преподавания литературы, — явление неоспоримое, закономерное. Поиски нового ведутся по разным частно-методическим проблемам. Но всё, что мы считаем новизной в исследовании, как правило, базируется на опыте наших предшественников, идеи которых преломляются в практике «века нынешнего». Процесс эволюции устремлён в будущее. Но без опыта прошлого нет будущего.

Эти размышления касаются и поисков интеграции литературы с учебными предметами гуманитарного цикла, в частности музыки, изобразительного искусства. Стремление к созданию целостности в восприятии картины мира школьниками, взаимодействие эпох в «текстах культуры», взаимопроникновение разных видов искусства направляли мысль методистов прошлого к поиску путей интеграции содержания школьного образования, которое было свя-

зано с разными её уровнями: координацией, корреляций, комплексированием.

Впервые о координации заговорил В. И. Водовозов, который обратил внимание на выявление культурно-исторических тенденций в развитии литературы [2]. Эта идея была развита В. Я. Стоюниным, изучавшим литературу во взаимосвязи с историей, В. П. Острогорским, настаивавшим на развитии внутриспредметных связей, В. Г. Маранцманом, изучающим художественное произведение литературы во взаимосвязи с другими видами искусств и др. [7; 6; 4].

Корреляционный путь был выбран Ф. И. Буслаевым, который попытался объединить в один курс русский язык и литературу. [1] Вслед за ним Д. Н. Овсяннико-Куликовским была выдвинута идея о корреляционном курсе психологии, логики, теории словесности, синтаксиса. [5] Во второй половине XX века появился курс мировой художественной культуры, объединивший литературу, изобразительное искусство и музыку.

Комплексирование, то есть объединение содержания образования и организации процесса обучения вокруг связующего стержня, отразилось в программах ГУСа 1923–1925 годов, которые строились на основе обществоведения. В XX веке возникает школа «диалога культур», содержание образования которой выстраивается вокруг культуры той или иной эпохи.

В российской школе в большей степени «прижилась» координация, так как её реализация зависит от конкретного учителя-предметника.

Так как в центре внимания литературного образования находится художественное произведение, то закономерен поиск взаимосвязей данного художественного полотна с другими видами искусства.

Художественная литература, учебные тексты также являются «текстами культуры». Именно поэтому они вступают в общение с другими памятниками культуры, которые фиксируют в себе, с одной стороны, специфические черты конкретного исторического времени, с другой стороны, содержат в себе те смыслы, которые

можно назвать вневременными, ибо они связаны с ценностными ориентациями человека. Именно этот факт позволяет найти общие точки соприкосновения для произведений разных видов искусств. Таким образом, каждый «текст культуры» одновременно существует в пространстве многих культур. Он живет одновременно в настоящем времени и в вечности.

Цель использования интеграции в литературном образовании — становление личности как субъекта культуры; создание у студентов, слушателей целостной личностной художественной картины развития мира.

Каковы же те дидактические единицы, которые могут стать точками отсчёта для интеграции содержания образования?

Это тип мышления, связанный со временем, центральные идеи, темы, образы-символы эпохи, эстетические и культурологические понятия, стиль, языковые особенности.

Как использовать эти дидактические единицы при работе с текстом художественного произведения.

Обратимся к романтической поэме М. Ю. Лермонтова «Демон».

Для романтизма характерно неприятие действительности, бегство от неё, поиск идеала или мечта о нем. Романтическое двоемирие определяет и характер героя. Часто им становится бунтарь, восставший против мира реальности, иногда — идеальный национальный герой. Но судьба его трагична: он обречён на одиночество. Яркие поступки героя, как правило, отражают конфликт с действительностью. Необычно и художественное пространство, в которое помещён человек: это море, степь, экзотические страны или средневековье. Эмоционально-экспрессивный язык романтического текста насыщен средствами художественной выразительности.

Все эти особенности метода романтизма отражены и в поэме М. Ю. Лермонтова «Демон». Знакомство с ней проводим в ходе изучения творчества М. Ю. Лермонтова, обобщая и систематизируя знания учащихся о романтизме.

М. Ю. Лермонтов писал свою поэму на протяжении почти всей своей жизни. В 15 лет он выводит первые строки поэмы. Затем несколько раз возвращался к работе: неслучайно рукопись имела

восемь редакций. Всё это свидетельствует об особом отношении автора к своему герою.

Почему же поэт выбрал такого библейского героя? Какой смысл несёт для Вас слово *демон*?

Учащиеся вспоминают ветхозаветную историю о грехопадении, роли бывшего ангела в ней и его наказании. Для них слово *демон* трактуется как *злой дух, чёрт, дьявол*.

В качестве домашнего задания после первоначального прочтения поэмы учащиеся к уроку делают цветные палитры «Лермонтовский Демон». Цветовые сочинения — интеграционный приём, при котором средствами изобразительного искусства передаётся своё видение художественного произведения. На предварительно смоченную палитру наносятся акварельные цветные пятна, отражающие мысль школьника. Это может быть пятно или линия. Затем происходит процесс защиты работ, когда автор объясняет выбор цвета и его соотнесённость с той мыслью, которую учащийся хотел вложить в свою палитру, особенности композиции.

Предлагаем школьникам защитить свои цветные сочинения. Это помогает учителю познакомиться с первоначальным читательским восприятием, развивает образное мышление учащихся и способствует развитию их речи.

Затем обращаемся к первым строкам поэмы: «Печальный демон, дух изгнания...» Соответствует ли такой образ библейской легенде и Вашему представлению о Демоне?

Школьники отмечают, что «дух изгнания» явно перекликается с библейской трактовкой образа, а определение «печальный, безупречно, несёт авторскую окраску».

Почему же печален демон? Что мучит его?

Печаль героя навеяна утратой жилища света, когда он был счастлив, когда перед ним раскрывалась вся громада космоса, когда он «верил и любил», «не знал ни злобы, ни сомненья».

Предлагаем учащимся сопоставить мир небесных видений Демона и фрагмент из «Поэмы экстаза» А. Н. Скрябина. Близка ли музыка миру воспоминаний Демона? Аргументируйте свою мысль.

Пятую сонату А. Н. Скрябина называют космической. Это ощущение полётности, лёгкости передано очень ярко, и оно близко тем видениям звёзд, за которыми так любил наблюдать Демон. В музыке рождается это ощущение свободы, на фоне которой звучит тема «самоутверждения». Музыка помогает лучше почувствовать, что значило для Демона пребывание в «жилище света», как он тоскует по тому времени.

Как воспринял Демон своё изгнание?

Герой внутренне не принимает произошедшее. Теперь же он изгой, отверженный ангел, блуждающий в пустыне мира, утративший смысл бытия. Ничто не дарует ему радости: ни власть над ничтожной землёй, ни зло, которое он сеет:

*Он сеял зло без наслажденья.
Нигде искусству своему
Он не встречал сопротивленья —
И зло наскучило ему [3, с. 297].*

Каково же художественное пространство, в которое вписан герой?

Для Демона — это мир света, то есть неба, и мир пустынной земли. Так в поэме появляется антитеза небо — земля.

Почему она возникает? Как это связано с эстетической позицией автора?

Сосуществование и сопряжение разных художественных пространств подчёркивает двоемирие, характерное для романтизма.

Каково же отношение Демона к этим мирам? Совпадает ли оно с авторским?

Обращаемся к описанию Кавказа (3–4 глава 1 части).

М. Ю. Лермонтов видит красоту земли, восхищается ею: «Казбек, как грань алмаза, снегами вечными сиял», чернеющий, как трещина, «излучистый Дарьял», ревущий Терек, прыгающий, как львица. Обилие тропов, сравнений, эпитетов, насыщают картину красками, делают её зримой, а язык поэмы насыщенным и экс-

прессивным. У Демона, уставшего от пустоты своего бытия, бурная жизнь природы не вызывает ничего, кроме «зависти холодной»:

И всё, что пред собой он видел,

Он презирал иль ненавидел. [3, с. 297]

Почему же Демон презирает столь яркий и красочный мир?

Да потому, что этот мир — творенье Бога. «Гордый дух» его принять не может. Обида изгнанника, ощущение богооставленности, своего сиротства рождают отсутствие смирения, гордыню, которая и лежит в основе отрицания всего, что связано с любовью и светом:

Забывать... забвенья не дал Бог:

Да он и не взял бы забвенья. [3, с. 299].

Каков же центральный внешний конфликт поэмы?

Это конфликт между непокорным Демоном и изгнавшим его Богом.

Определите местонахождение героя? Демон живёт между небом и землёй, одновременно не принимая оба полюса. Он противостоит небу и властвует над землёй, что не приносит ему радости и удовлетворения.

Совпадает ли образ лермонтовского Демона с библейским образом?

В библии падший ангел отвергнутый, а у М. Ю. Лермонтова он не только отвергнутый, но и отвергнувший.

Каково отношение Демона к людям и чем оно объясняется?

Герой М. Ю. Лермонтова свободен в своём выборе и в деяниях. Именно поэтому он презирает людей, являющихся, с его точки зрения, рабами («...трудов и слёз он много стоил рабам послушным с давних пор»; «судьба печальная рабыни...»).

Каково его отношение к Тамаре? Почему он выбирает её?

В Тамаре есть то, к чему стремится душа лермонтовского героя. Девушка красива, как плоть и кровь природы Кавказа. Она живёт в гармонии сама с собой. От неё исходит ощущение тепла и света,

того света, к которому стремится душа героя, того света, которого он был лишён. Сам образ Тамары помогает читателю увидеть внутренний конфликт героя. Противоречие между самой сутью Демона, его предназначением и стремлением к гармонии души рождает тот самый дисбаланс, который мучает героя, не даёт возможности жить в ладу с самим собой. Поэтому закономерно, что дрогнули тонкие струны его души, и проснулась любовь. И опять на чаше весов желание взлететь к свету и вместе с тем — азарт борьбы за овладение человеческой душой.

Искренен ли Демон в своём чувстве к Тамаре?

Да, Демон всегда свободен в своём выборе, но он исполнен сомнения. Была ведь минута, когда он хотел оставить умысел жестокий. Разум лермонтовского героя понимает несовместимость двух начал — чистоты, глубокой веры и цельности Тамары, воспитанной в традициях народов Кавказа, и своего холодного остывшего ума. Но чувства, которые он испытывает, сильнее его. Это и страстная любовь, и предчувствие удовольствия от противостояния с Богом. Ведь именно борьба способна наполнить его жизнь смыслом.

Как определяет свою сущность Демон? Что нового открывается в нём с появлением Тамары?

Пытаясь определить своё место в мире, лермонтовский герой восклицает: «Я царь познания и свободы, я враг небес, я зло природы». Действительно, свобода очень важна для него. Однако Тамара он шепчет: «Я раб твой...» Герой оказывается в несвойственном для него состоянии: свобода и рабство — понятия несовместимые. И эти крайности мучают Демона. Внутренняя борьба разных начал ищет выхода. И Демон решается на искушение Тамары: он не способен изменить свою сущность.

Мог ли быть счастливым их союз? Способна ли божественная душа Тамары выдержать страстную пламенную любовь духа?

Герои поэмы полярны. Тамара всегда помнит о Боге, боится мук ада, пытается спрятаться от нахлынувших чувств в монастыре. Демон горд, сосредоточен на себе. Он знает, что может противостоять Богу. В его любви есть момент честолюбия. Герой полагает, что падение девушки, её грех есть его победа. Но Демон пока не пони-

мает, что ему досталась лишь плоть. Небо распорядилось по-своему. Тамара совершает грех во имя любви, поэтому Бог принимает её душу. В Демоне же одерживает вверх гордыня, и его место — *между* (между небом и землёй). Поэтому любовь Тамары и Демона изначально была обречена.

В чём же трагедия героя?

Он одинок, покинут всеми, Демона лишают его победы — Тамары. Душа героя холодна, и ничто не приносит радости. Печаль Демона глубока, она разрастается до космических размеров, проникая в каждую частицу Вселенной.

Повержен ли лермонтовский Демон?

Да, он повержен, но не сломлен. Одинокий, но гордый и надменный, презирающий мир, в котором ему нет места.

Почему в творчестве М. Ю. Лермонтова появляется Демон?

Учащиеся связывают героя с эпохой, утратившей ярких людей, способных противостоять серой рутинной действительности.

Сопоставьте лермонтовского Демона с «Демоном» Врубеля.

Демон Врубеля, подобно герою Лермонтова, — существо космическое. Автор подчёркивает его исполинскую силу и мощь. Он заполняет собой всё пространство, и художник выделяет его фигуру ярким цветовым пятном. Демон один, он одинок. Радости от своего существования герой не испытывает. Пространство, в которое вписан Демон, — пространство *между*. Земля располагается ниже. Демон на вершине скалы, за ним — небо, к которому он повернут спиной. Взгляд его отрешён Он думает о своём бытии. Есть ощущение, что Демон несчастлив так, как и герой лермонтовской поэмы.

Сопоставление помогает лучше усвоить материал, так как к словесному анализу добавляется зримый образ.

В конце занятия предлагаем школьникам доказать, метод какого направления использован в поэме М. Ю. Лермонтова «Демон», и заполнить таблицу, обобщающую материал по романтизму: тема, герой, конфликт, художественное пространство, жанр, язык.

Работа с указанными дидактическими единицами систематизирует знания учащихся по литературе и позволяет использовать их при работе с «текстами культуры» других учебных предметов, связанных с искусством. Такой подход помогает школьникам получить ключ, открывающий дверь в волшебный мир искусства.

Литература

1. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Л.: Учпедгиз, 1941.
2. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1986.
3. Лермонтов М. Ю. Избранные сочинения. М.: Художественная литература, 1987.
4. Маранцман В. Г. Гуманитарное образование в современной школе // Народное образование. 1991. № 7. С. 17–19.
5. Овсяннико-Куликовский Д. Н. О преподавании теории словесности в средней школе // Вопросы теории и психологии творчества/ Сост. Б. Л. Лезин. Харьков, 1907. Т. 1.
6. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности. Спб: Тип. В. Денакова, 1885.
7. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991.

Татьяна Николаевна Лось

*Учитель русского языка и литературы, КГУ ОСШ №1
им. Горького города Балхаш (Казахстан)*

«ЗАТЕСАВШЕЕСЯ СТОЛЕТЬЕ. СЕРЕБРЯНЫЙ ВЕК РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА УРОКА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 10 КЛАССА

Аннотация

Более ста лет назад Серебряный век был в самой силе. Его морозная пыль серебрится в поэзии, живописи, театре, музыке и поныне. Современникам это время могло казаться временем упадка и заката, мы же видим его из своего нынешнего далёка как эпоху буйного роста, многообразия и богатства, которым щедро, в кредит с огромной рассрочкой наделили нас поэты рубежа веков. Данный урок направлен в первую очередь на то, чтобы пробудить в современных учениках интерес и желание изучать литературное наследие этого периода.

Ключевые слова: Серебряный век, Россия, революция, поэзия, время перемен, на рубеже веков.

Форма урока — творческая мастерская. Учащимся предлагается познакомиться с особенностями Серебряного века, его историей. Урок проходит с использованием ЭОР. Предусмотрена работа в группах.

Учебный предмет: русская литература.

Тип урока: урок ознакомления с новым материалом.

Цели урока

1. Создать целостный образ культуры Серебряного века путем постижения духовной жизни этой эпохи, эпохи вспле-


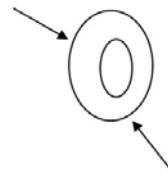
- ска, подъема в науке, искусстве и литературе; углубить представление учащихся о направлениях в искусстве и литературе — символизме, акмеизме, футуризме; познакомить учащихся с произведениями поэтов Серебряного века; определить его хронологические рамки.
2. Сформировать умения самостоятельно определять задачи своей деятельности, искать и отбирать материал; развивать образное и ассоциативное мышление, речевые навыки, умение работать индивидуально и в группах с использованием ИКТ.
 3. Пробудить интерес к культуре Серебряного века, к личности и творчеству отдельных деятелей искусства и литературы этого периода.

Оборудование урока: интерактивная доска, веб-камера, раздаточный материал — индивидуальные маршрутные листы по количеству учащихся, музыкальный отрывок, планшет для одной из групп.

Этап урока и его задачи	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
I. Организационный момент. Психологический настрой (звучит музыка)	Здравствуйте! Давайте начнем урок с прекрасной музыки и составим ассоциативный ряд к слову <i>начало</i> . Послушаем ответы ребят.	Прогнозируемые ответы: новая жизнь, предчувствие чего-то необычного, рождение, окончание чего-то важного, большого, появление, рассвет.

Этап урока и его задачи	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>II. Основной этап урока</p> <p><i>1. Целеполагание.</i> Проверка домашнего задания (стратегия «Хронолайнер»).</p> <p>Определение хронологических рамок данного периода.</p> <p>Стратегия «Стихийная беседа»</p> <p>Выявление знания и понимания теоретического и литературного материала.</p>	<p>Мы неслучайно сегодня начали урок литературы с такого задания. История и время на рубеже XIX и XX столетий предопределили возникновение начало новой эпохи в литературе.</p> <p>Поэт Б. А. Слуцкий назвал этот период «затесавшимся столетием». Прочитайте стихотворение. Обсудите в группе временные рамки этого периода. Индивидуально внесите его в хронолайнер. Определите тему урока, опираясь на статью дом. задания.</p> <p><i>Не машинами — моторами звали те автомобили, // запросто теперь с которыми — а тогда чудесны были. // Авиатором — пилота, самолёт — аэропланом, даже светописью — фото звали в том столетье странном, // что случайно затесалось меж двадцатым с девятнадцатым, // девятисотым начиналось и окончилось семнадцатым.</i></p> <p>Какое «столетье» имеет в виду поэт?</p> <p>Как звучит тема сегодняшнего урока? (показывает тему на флипчарте)</p>	<p>Работа с индивидуальными маршрутными листами сначала в группе, затем индивидуально.</p> <p>Выступление спикеров каждой группы с демонстрацией через веб-камеру хронолайнеров.</p> <p>Прогнозируемые ответы: <i>Русский Серебряный век оказался коротким: история отпустила ему около трёх неполных десятилетий. Но за это время появилось так много новых имён, было создано столько значительных произведений, опробовано и изобретено такое множество поэтических приёмов, что их вполне хватило бы на столетие.</i></p> <p>Синонимы подчеркивают романтизм эпохи.</p> <p><i>В начале XX в. Россия внесла весомый вклад в мировой научно-технический прогресс, который был назван «революцией в естествознании...</i></p>

Этап урока и его задачи	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
	<p>Почему он называет столетьем несколько десятилетий?</p> <p>В чем разница между словами-синонимами, какое значение для описания эпохи играет выбор именно выделенного существительного?</p> <p>С какими изобретениями и научными теориями, кроме упомянутых Слущким, связана эта эпоха?</p>	
<p>2. <i>Песочное шоу</i> Знакомство с поэзией Серебряного века. Проверка индивидуального дом. задания.</p> <p>3. <i>Творческая работа</i> Стратегия «Трехминутное эссе». Развитие речевых навыков. Стратегия «Авторский стул».</p>	<p>Вам известны теперь рамки Серебряного века. Хотелось бы, чтобы вы расширили знания о поэзии этого периода. Научились глубже воспринимать поэзию.</p> <p>После просмотра визуализации и прослушивания отрывков, вам необходимо поделиться своими впечатлениями, написав трехминутное эссе на индивидуальных маршрутных листах.</p>	<p>Учащиеся рассказывают стихотворения под музыку и сопровождение видеоряда из песочной графики.</p> <p>Все учащиеся пишут эссе в индивидуальном маршрутном листе. После чего читают свои работы в группе. Коллективно выбирают лучшую работу, которая презентуется классу.</p>
<p>4. Мини-лекция с использованием интеграции знаний учащихся по биологии и литературе Знакомство с новым материалом</p>	<p>Я хочу рассказать об истории, возникновении и масштабах Серебряного века, представив его в виде живой клетки организма, строение которой вам хорошо знакомо.</p>	<p>Два учащихся-«лаборанта» помогают учителю во время лекции, напоминая своими комментариями о сходстве данных образов.</p>

Этап урока и его задачи	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
	<p>(В течение лекции учитель использует флипчарт интерактивной доски, предварительно разделив его на 2 части: в 1 подготовить заранее изображение живой клетки, во 2 схематичный ее рисунок со сносками и портретами внизу, которые во время рассказа переносятся с комментариями учителем на необходимое место)</p>	<p style="text-align: center;">Схема строения животной клетки</p>  
<p>5. <i>Работа в группах</i> Развитие умения работать индивидуально и в группах с использованием ИКТ.</p> <p>6. <i>Защита работы спикерами</i> Воспитание лидерских качеств.</p>		<p>1 группа Стратегия «Толстые и тонкие вопросы». Учащиеся, прослушав мини-лекцию, составляют и записывают на маршрутных листах 3 толстых и 3 тонких вопроса.</p> <p>Прогнозируемые вопросы: <i>Предположите, что было бы, если бы эпоха Серебряного века задержалась лет на 30?</i> <i>Можно ли согласиться с тем, что Серебряный век повлиял на творчество писателей разных направлений?</i></p> <p>2 группа Стратегия «Акрословие» Опишите при помощи эпитетов Серебряный век.</p>

Этап урока и его задачи	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
		<p><i>Прогнозируемый вариант:</i></p> <p><i>С — светлый</i> <i>Е — единый</i> <i>Р — русский</i> <i>Е — еле уловимый</i> <i>Б — багряный</i> <i>Р — рьяный</i> <i>Я — яркий</i> <i>Н — новый</i> <i>Ы</i> <i>Й — интересный</i></p> <p><i>В — величественный</i> <i>Е — емкий</i> <i>К — красивый</i></p> <p>3 группа</p> <p>Стратегия» Виртуальный помощник»</p> <p>Используя ИКТ, найти и выписать определения и этимологию терминов: модернизм, символизм и акмеизм.</p> <p>По итогам работы групп выступление спикеров с демонстрацией через веб-камеру листов с ответами.</p>
<p>III. Заключение</p> <p>Итог урока</p>	<p>Вам это может показаться неожиданным, но окончание школы и Серебряный век во многом рифмуются: это время перелома, прощания с прошлым и предощущения невиданных перемен, время карнавальных масок, сдвинутых рамок и границ.</p>	

Этап урока и его задачи	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>Оценки</p> <p>Рефлексия</p>	<p>Все живут в ожидании двенадцатого удара, готовые к чуду. Всё реально и нереально одновременно, невозможное возможно, тайна бродит у порога.</p> <p>О Серебряном веке написано очень много — и чем больше о нём читаешь, тем больше понимаешь принципиальную невозможность узнать его до конца. Множатся грани, слышатся новые голоса, проступают неожиданные краски.</p> <p>Учитель оценивает каждого учащегося на основе его индивидуального маршрутного листа после урока</p>	<p>Учащиеся заполняют лист самооценки.</p>

Методическая литература

- Сборник заданий из учебника для 11 класса И. Н. Сухих. 2003.
- Сборник стихов Б. А. Слуцкого «Затесавшееся столетье». 1986.
- Материалы сайта «Я иду на урок литературы» URL: lit.1sept.ru/urok.

МОНТАЖНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (АНАЛИЗ ОТРЫВКА ИЗ РОМАНА М. А.БУЛГАКОВА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ»).

Аннотация

В статье представлен опыт рассмотрения монтажного подхода как способа исследования текстового пространства. Прикладная задача такого рассмотрения — поиск эффективных подходов изучения фрагментов текста учащимися старших классов. Монтажный подход, основанный на фрагментарном анализе текста, рисует более полную картину художественного пространства, одновременно разговаривая на языке конкретного читателя, подстраивая текст под его индивидуальные особенности восприятия.

Ключевые слова: текстовое пространство, фрагментарность, монтажный подход, методика преподавания литературы.

Анализируя произведения, в которых освещаются яркие исторические события, пришла к выводу о том, что в 11 классе при анализе произведений художественной литературы, повествующих о Гражданской войне, о событиях рубежа XIX–XX веков можно использовать монтажный метод С. М. Эйзентштейна [2]. Композиционная гармония частей литературного произведения может быть достигнута способом монтажного построения текста, то есть, по правилу построения текста с точки зрения последовательности его элементов. Данный подход был выработан в практике киноискусства и, по сути, означает отбор за монтажным столом наиболее удачных эпизодов с целью их сцепления в единую целостную картину. То же самое возможно и на бумаге в текстовом пространстве, созданном писателем.

Каждый монтажный кусок (фрагмент текста) существует уже не как нечто безотносительное, а являет собой некое частное изображение единой общей темы, которая в равной мере пронизывает все эти куски. Сопоставление подобных частных деталей в определённом строе монтажа взывает к жизни, заставляет возникнуть в восприятии то общее, что породило каждое отдельное и связывает их между собой в целое, а именно — в тот обобщенный образ, в котором автор, а за ним и зритель (читатель) переживает данную тему.

В качестве демонстрации результата проведённой работы предлагаю разработку анализа отрывка из романа Михаила Афанасьевича Булгакова «Белая гвардия».

«И, наконец, Петька Щеглов во флигеле видел сон.

Петька был маленький, поэтому он не интересовался ни большевиками, ни Петлюрой, ни Демоном. И сон привиделся ему простой и радостный, как солнечный шар.

Будто бы шел Петька по зеленому большому лугу, а на этом лугу лежал сверкающий алмазный шар, больше Петьки. Во сне взрослые, когда им нужно бежать, прилипают к земле, стонут и мечутся, пытаются оторвать ноги от трясины. Детские же ноги резвы и свободны. Петька добежал до алмазного шара и, задохнувшись от радостного смеха, схватил его руками. Шар обдал Петьку сверкающими брызгами. Вот весь сон Петьки. От удовольствия он расхохотался в ночи. И ему весело стрекотал сверчок за печкой. Петька стал видеть иные легкие и радостные сны, а сверчок все пел и пел свою песню, где-то в щели, в белом углу за ведром, оживляя сонную, бормочущую ночь в семье.

Последняя ночь расцвела. Во второй половине ее вся тяжелая синева, занавес бога, облекающий мир, покрылась звездами. Похоже было, что в неизмеримой высоте за этим синим пологом у царских врат служили всенощную. В алтаре зажигали огоньки, и они проступали на завесе целыми крестами, кустами и квадратами. Над Днепром с грешной и окровавленной и снежной земли поднимался в черную, мрачную высь полночный крест Владимира. Издали казалось, что поперечная перекладина исчезла — слилась с вертикалью, и от этого крест превратился в угрожающий острый меч.

Но он не страшен. Все пройдет. Страдания, муки, кровь, голод и мор. Меч исчезнет, а вот звезды останутся, когда и тени наших тел и дел не останется на земле. Нет ни одного человека, который бы этого не знал. Так почему же мы не хотим обратить свой взгляд на них? Почему?» [1].

Как известно, роман «Белая гвардия» представляет собой произведение крайне масштабное, да и вряд ли возможно описать события, представленные в нем в ином формате. Роман повествует о Гражданской войне, Булгаков описывает сложный, многогранный мир семьи русских интеллигентов и их друзей, составленный, однако, фрагментарно из взгляда каждого из них. Этот мир ломается под натиском социальных катаклизмов и никогда не повторяется. Чтобы старшеклассники увидели именно эти переломы сознания, происходящие для каждого из героев по-своему, можно отследить их на примере конкретных отрывков, несущих психоэмоциональную значимость в рамках диалектического становления личности героя. Одним из таких является представленный фрагмент, описывающий сон Петьки Щеглова.

Во-первых, остановимся на семантическом значении сна в культурном контексте. Сон — это всегда о трансформации. К ней еще в мифологии древних цивилизаций формируется отношение крайне неоднозначное, на оттенках которого авторы и по сей день играют в своих произведениях. То есть спектр значений сна многогранен, запомним это.

Во-вторых, немаловажен и сам герой, который этот сон видит, а, значит, и осуществляет трансформацию. «Петька был маленький». Маленький мальчик Петька Щеглов, который не интересуется ни большевиками, ни Петлюрой, ни Демоном, да и сон ему видится «простой и радостный». Какая бы тут, казалось, трансформация? Это же обычный ребенок, упоминаемый в романе один раз, к тому же, лишь эпизодически. Однако, используя метод фрагментарного анализа (монтажного подхода), мы должны быть свободны от контекстуальных рамок и ярлыков, поэтому нас интересует исключительно сама суть героя. Здесь, в отрывке, он ребенок, и большего

от него не требуется. Нас будет интересовать именно его детское мировосприятие.

Теперь приступим к покадровому разбору фрагментов, как если бы мы готовились составлять сценарий для фильма. Целостность кадра характеризует, прежде всего, пространственно-временное единство. Также нас интересует определенная призма, через которую мы его воспринимаем.

I. Если отбросить первые предложения, несущие в себе два ключевых слова «сон» и «маленький», значение которых мы истолковали ранее, первый кадр текстуально предстанет таким:

«И сон привиделся ему простой и радостный, как солнечный шар. Будто бы шел Петька по зеленому большому лугу, а на этом лугу лежал сверкающий алмазный шар, больше Петьки. Во сне взрослые, когда им нужно бежать, прилипают к земле, стонут и мечутся, пытаясь оторвать ноги от трясины. Детские же ноги резвы и свободны. Петька добежал до алмазного шара и, задохнувшись от радостного смеха, схватил его руками. Шар обдал Петьку сверкающими брызгами. Вот весь сон Петьки».

Пространственная обособленность кадра очевидна: мы попадаем в сновидение мальчика, которое сравнивается в первом предложении в своей простоте и радости с солнечным шаром. Далее шар материализуется уже в «сверкающий алмазный», лежащий на лугу, по которому во сне идет Петька. «Детские ноги резвы и свободны», еще один символ или, скорее, фигура, задающая нам план восприятия кадра.

Однако в этом фрагменте присутствует вставка еще одной фигуры — фигуры взрослых, что его отчасти прерывает: «Взрослые, когда им нужно бежать, прилипают к земле, стонут и мечутся, пытаясь оторвать ноги от трясины». И если фигура ребенка показана в динамике (во сне Петька бежит), то эта фигура стонет, прилипает к земле и вязнет в трясине.

Преобладающим планом в данном кадре является все же детский, но так же здесь закладывается определенная система координат, от которой отсчитывается и виденье взрослое, противопоставляемое динамичному детскому в своей статике.

II. «От удовольствия он расхохотался в ночи. И ему весело стрекотал сверчок за печкой. Петька стал видеть иные легкие и радостные сны, а сверчок все пел и пел свою песню, где-то в щели, в белом углу за ведром, оживляя сонную, бормочущую ночь в семье.

Последняя ночь расцвела. Во второй половине ее вся тяжелая синева, занавес бога, облекающий мир, покрылась звездами. Похоже было, что в неизмеримой высоте за этим синим пологом у царских врат служили всенощную. В алтаре зажигали огоньки, и они проступали на завесе целыми крестами, кустами и квадратами».

Этот кадр является переходным, где и разворачивается определенная трансформация. Сначала показан Петька: он расхохотался, ему весело, стрекочет сверчок, сны у него опять легкие и радостные. Затем фокус расширяется до пределов всецелого ночного пространства. Ночь показана, прежде всего, мертвой (раз сверчок своей песней ее оживляет), сонной и бормочущей. Момент расширения и есть момент трансформации плана. Его граница словесно обозначена в следующем предложении: «Во второй половине ее вся тяжелая синева, занавес бога, облекающий мир, покрылась звездами». Далее к описанию «мертвой» ночи добавляется «неизмеримая высота» и «синий полог», растягивая ее пространство далеко за пределы.

Тут мы видим противопоставление на уровне цвета: если петькин сон — он, как солнечный шар, желтый или, по крайней мере, светлый, то «занавес бога» обличен тяжелой синевою, создающей ощущение бесконечного угнетения.

III. «Над Днепром с грешной и окровавленной и снежной земли поднимался в черную, мрачную высь полночный крест Владимира. Издали казалось, что поперечная перекладина исчезла — слилась с вертикалью, и от этого крест превратился в угрожающий острый меч. Но он не страшен. Все пройдет».

В третьем кадре мы попадаем в пространство «грешной, окровавленной и снежной земли», «черной, мрачной выси» (синий переходит в еще более темный формат цвета), где находим новый символ фигуры взрослых — «угрожающий острый меч». Теперь имеет

место быть противопоставление на уровне форм: круглый и гладкий шар из детского радостного сна, брызги которого заставляют ребенка хохотать, и острый меч, несущий, к тому же, угрозу.

IV. «Меч исчезнет, а вот звезды останутся, когда и тени наших тел и дел не останется на земле. Нет ни одного человека, который бы этого не знал. Так почему же мы не хотим обратить свой взгляд на них? Почему?»

Однако, план быстро меняется, переходя на звезды, похожие на «алтарные огоньки». Такое описание отсылает нас к символу «сверкающих брызг» алмазного шара и трансформирует нас снова. Однако мы находимся в ночном пространстве, которое ими только лишь освещено. Таким образом, в одном кадре совмещены две фигуры — два взгляда — на уровне своих символов, и граница стирается, оставляя после себя вопрос: «Почему?»

На самом деле, вопрос поставлен так, что несет, скорее, побудительную цель. Наоборот, обратиться к звездам, а тем самым изолировать себя от всех ужасов, проистекающих на грешной и холодной земле, сохранив в себе хотя бы часть той прекрасной детскости бытия, ведь в ней и заложена та сущность, которая будет заставлять звезды светить нескончаемый промежуток времени.

Данный монтажный подход при анализе текста помогает абстрагироваться от текстовых рамок и ярлыков, значения обретаются лишь внутри фрагмента, но трактуются при этом максимально широко и вне текста. Кадрирование текста на фрагменты по принципу пространственно-временного единства помогает старшеклассникам понять исключительность виденья М. А. Булгаковым исторической ситуации, и на основе этого создать своё восприятие фрагмента (плана) и всего произведения в целом.

В чем преимущества анализа текста данным способом? Дело в том, что текстовое пространство бесконечно, как и пространство реальное. Более того, оно стремится к расширению и энтропии, т. е. к непрерывному усложнению отдельных частей и целого в итоге. Но парадокс в том, что, воспринимая конкретное произведение целиком, его невозможно охватить полностью, а, углубившись в от-

дельные фрагменты, к пределу познаваемости текста приблизиться ученикам все-таки возможно по средствам более тонкого восприятия. Однако встает вопрос о средстве достижения этой цели. Его мы видим в знании, которое необходимо, чтобы раскрыть всю полноту символов текстуального пространства и именно через них его прочувствовать. Монтажный подход даёт полное ощущение текста, раскрывает его возможности, позволяя учащимся буквально пережить всё, приблизившись к видению автора.

Кроме того, фрагментарность (монтажное соединение) — неотъемлемая черта современной культуры и искусства. С появлением и стремительным развитием кинематографа клиповое мышление активно внедряется и прочно укореняется в массовом сознании. Мы стремимся к восприятию на уровне символов, которые каждый волен трактовать на основе того интеллектуального и эмпирического базиса, которым он обладает. И от его обширности в прямой зависимости находится спектр и насыщенность смыслов, мыслей, идей, возможных для поглощения.

Таким образом, монтажный подход, основанный на фрагментарном анализе текста, рисует более полную картину художественного пространства, одновременно разговаривая на языке конкретного читателя, т. е. подстраивая текст под его индивидуальные особенности восприятия.

Литература

1. Булгаков М. А. Белая гвардия. Москва: АСТ, Астрель, 2005.
2. Эйзенштейн С. М., Избранные произведения. М.: Искусство, 1964.

Татьяна Александровна Тужикова

Кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе в МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32 г. Томска»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ И КРАЕВЕДЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА М. БУЛГАКОВА)

Аннотация

Данная статья раскрывает применение музейной педагогики и краеведения в культурологическом анализе текста. Раскрывает роль интерактивных методов обучения литературе.

Ключевые слова: музейная педагогика, краеведение, фронтир, диалог культур, архивные материалы, культурологический анализ текста.

Томск — это университетский город, Сибирские Афины и маленький Париж, расплывшийся вдали от центра на несколько тысяч километров. Он имеет свой культурный код и фронтир, связанные с пребыванием в разное время известных писателей и исследователей, философов и историков, которые отражены в литературных произведениях, трудах ученых. В нем немало музеев и интересных исторических объектов. Поэтому в Томской области сложилась своя практика использования музейной педагогики и краеведения в образовательной деятельности со школьниками.

Ученые и педагоги понимают, что в настоящее время наиболее системно, последовательно и глубоко обучение и воспитание личности происходит в урочной и внеурочной деятельности. В наше время урок литературы все более отчетливо обретает характер диалога со слушателем (учащимися), временем и эпохой.

Педагогический опыт убеждает, что наиболее действенно вести урок на трех уровнях его диалогического построения: культурологического, мировоззренческого и нравственного. Прежде всего, необходимо укрепить культурологическую основу урока,

расширить осмысление литературы как словесного мастерства, диалога культур или диалога в культуре. Это возможно в интеграции с краеведением, музейной педагогикой. Литература сама обогащает их своим опытом исканий и достижений. Союз художественной литературы с искусством при изучении биографии писателя, культуроведческом и комплексном анализе произведения, активизирует возможности каждого человека: ставя его в «систему исторической необходимости» (И. Крамской). В жизненном воплощении главной задачи — воспитания человека в человеке — искусство приближается к педагогике, а сама педагогика становится искусством [12, с. 4]. Поэтому можно считать, что и краеведение активизирует возможности ребенка, его творческую и исследовательскую деятельность, заставляет по-иному взглянуть на литературное произведение, рассматривать его в диалоговом пространстве.

В живом контексте взаимообогащений значительная роль принадлежит также музейной педагогике, которая рассматривается как интегративная область педагогического знания (К. Фризен), обеспечивающая связь между музеями, их коллекциями и посетителями (А. Фогт). Это наука о воспитании средствами музея, а музейная дидактика — посредническая миссия музея (В. Хильгерс). Исследователь М. Юхневич выделяет ее как научную дисциплину на стыке музееведения, педагогики и психологии, а ее предметом обозначил культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации [15, с. 102]. Современный российский исследователь Б. Столяров дал определение музейной педагогике как области научно-практической деятельности современного музея, ориентированной на передачу культурного (художественного, духовного) опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды. Данное определение можно считать основополагающим для организации образовательной деятельности с использованием музейной педагогики [13, с. 32].

Переосмысление образовательной и воспитательной концепции музея вызвано современной ситуацией, развитием информационной среды, в том числе интернета. Главную цель образовательно-воспитательной деятельности музеев исследователи видят в формировании у ребенка способности к творческому восприятию

того или иного феномена культуры, органичного включения его в культурную сферу, ее освоение и присвоение ценностей, установок на близком и реально видимом материале [4, с. 120].

В Федеральном законе «О музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации» музей определяется как «учреждение культуры, созданное для хранения, изучения и публичного представления музейных предметов и музейных коллекций» [6].

Подобное толкование рассматривается в исследованиях Л. М. Поплевиной, которая уточняет феномен музея как «социально-культурного учреждения, сохраняющего, изучающего, представляющего образцы материальных свидетельств развития природы, культуру общества в соответствии с социальными потребностями, а также возможности для организации самостоятельной деятельности и стимулирования ее развития» [9, с. 4].

Процесс творческого осмысления духовных ценностей, происходящий в музее, создает новые отношения между ребенком и экспонатом, ребенком и общественной средой. «Музей есть высшая инстанция, которая должна и может возвращать жизнь...» [14, с. 34]. Это емкое толкование, данное русским философом Н. Ф. Федоровым, также определяет сущность музея и подчеркивает его историческую ориентацию.

Рассматривая сущность и основные формы музейной коммуникации, можно говорить о коммуникативной природе образовательного процесса в музее, о значимости музейной педагогики в образовательной деятельности, в том числе при проведении уроков литературы [3, с. 35]. Содружество музея и школы позволило в последнее время приступить к поиску новых форм их взаимодействия в рамках, как внеурочной работы, так и дополнительного образования, которое всем своим содержанием ориентировано на саморазвитие и самореализацию творческой активности человека [13, с. 94]. При этом в современных условиях действительно эффективное преподавание литературы требует органичного сочетания всех форм и видов классных и внеклассных занятий, широкого развития самостоятельности учащихся [5, с. 3].

Словесники все чаще стали использовать на уроках ресурсы музейной педагогики и краеведения, сочетать работу над текстом с анализом архивных источников, фотофондов, переписки писателя, иллюстраций, расширяя пространство развивающей образовательной среды, поисково-исследовательской деятельности. На уроках литературы такой материал очень важен, так как учебники иллюстрированы недостаточно, а красочное слайд-шоу о писателе или поэте дает более запоминающееся представление о его жизни.

Музей в условиях глобальной визуализации культуры, осваивая через диалог культуры традиционной и новой — порожденной технократическими процессами — сложную картину современного художественного развития, включается в педагогический процесс как школа визуального мышления, приобщающая ребенка и учителя к окружающему миру с помощью произведения искусства и пространство, аккумулирующее художественно-эстетический опыт человечества [13, с. 117].

Мысль о том, что целесообразнее подготовить учителя, предоставив ему миссию экскурсовода (музейного педагога), высказанная еще в первые десятилетия XX в., приобрела особую популярность сегодня как в западных странах, так и в России [13, с. 177]. Форматом деятельности современного учителя являются виртуальные экскурсии по музеям страны и мира, характерные для нашего сибирского города Томска ввиду его отдаленности от культурных центров России. Такие экскурсии могут быть размещены как на порталах самих музеев, так и подготовлены педагогами и учащимися как исследовательские работы. Они включают путешествие по залам музея, портреты писателя, фотоматериалы, личную переписку и т. д. Виртуальная экскурсия, как показала практика, является одной из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы.

Если на уроке литературы слово является основным каналом передачи информации, то виртуальные экскурсии позволяют расширить диапазон восприятия учебного материала через виртуальный, зрительный ряд, способствуя повышению эффективности усвоения учебного материала [1, с. 22–24].

Применительно к творчеству М. Булгакова все виртуальные литературные экскурсии можно разделить на следующие виды [11, с. 4]:

- *литературно-биографические* — это экскурсии, связанные с жизнью и биографией писателя;
- *литературно-краеведческие* — это экскурсии по местам, которые хранят память о жизни и творчестве писателя;
- историко-литературные, раскрывающие определенные периоды развития русской национальной культуры и литературы;
- литературно-художественные экскурсии по мировым выставочным залам (где хранятся картины и иллюстрации к произведениям писателя, выполненные художниками и так или иначе причастные к сюжетам его произведений);
- обзорные сайты, где собрано несколько виртуальных экскурсий в рамках знакомства с одним писателем.

На практике деление экскурсий на четко определенные группы носит условный характер. Литературные виртуальные экскурсии могут проводиться во время вступительных занятий при изучении биографии М. Булгакова [2, с. 123] с целью показа исторической эпохи, в которой он жил и творил. Значительно обогащают диалог со слушателем отрывки из воспоминаний Лидии Яновской [16, с. 16], многие годы занимавшейся изучением творчества М. А. Булгакова, автора многих статей и публикаций, которые впервые вводили в литературный обиход новые материалы жизни. Так воспоминания о детстве писателя — это своего рода виртуальная экскурсия по городу и местам, где родился и жил писатель в Киеве.

На странице виртуального сайта [8] находим полезную для урока информацию: «Булгаков на целых четыре года обосновался в пятидесятой квартире дома номер десять (или, если вам больше по душе реалии «Мастера и Маргариты», номер 302-бис) по Большой Садовой улице. Через несколько лет в этой же квартире поселится шайка Воланда, заблаговременно устранив прочих жильцов, да и спалит дом ко всем чертям. А, может, и не в этой квартире

устроится дьявол, а в тридцать четвертой — в нее Булгаков переберется из пятидесятой за полгода до того, как навсегда оставить этот дом. Кто знает? Скорее всего, просто проделал Михаил Афанасьевич свой любимый фокус: смешал в романе две квартиры в одну. Вот и Фагот, встречая Маргариту в этой квартире, что-то толковал ей про квартирные комбинации и пятое измерение...».

В продолжение виртуальной экскурсии предлагаем школьникам отправиться посмотреть места, которые вдохновили писателя. В ходе пешеходной экскурсии по Москве Михаила Булгакова мы узнаем историю Патриарших прудов, а также пройдемся по аллее, где на одной из скамеек вели беседу с Воландом Михаил Берлиоз и Иван Бездомный, — присядем на неё и мы; узнаем, каким причудливым и действительно мистическим образом пересеклись судьбы самых разных выдающихся людей — Михаила Булгакова, Максима Горького, Владимира Маяковского, Фёдора Шехтеля, Павела Рябушинского и Иосифа Сталина.

При отборе материала школьникам нужно показывать такие портреты, чтобы они увидели главные черты характера писателя, рассказывающие, в какой период его жизни он выполнен. В средних и старших классах можно сообщать краткую историю портрета, провести сравнение двух-трех портретов. Оценка и сопоставление работы художников помогают глубже понять литературное произведение.

Часто используются картосхемы, на которых отмечаются путешествия писателей, литературные места страны. С помощью них можно повторять отдельные страницы жизни писателя, устанавливать связь событий его жизни с творчеством. Составляются такие карты обычно учащимися в процессе изучения программных тем или во время кружковой работы [10, с. 44].

Выполнение таких заданий школьниками можно отнести к разряду творческих работ с исследовательским компонентом. Их результаты учащиеся представляют на ежегодных региональных Открытых Музейных краеведческих чтениях, проводимых совместно с НИ ТГУ, Томской семинарией на базе школы № 32 г. Томска.

Открытые чтения — это новый формат образовательных событий на сетевой основе, объединяющих аналитическую, исследовательскую и образовательную линию действий участников. При этом по Б. Д. Эльконину, событие не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Событие связано как раз с перерывом этого течения и переходом в другую реальность. Оно предполагает очень серьезную, трудную и напряженную работу и переживание [7, с. 37].

В ходе образовательного события «движения в теме» и осуществления пробы ответственного и осмысленного действия, направленного на себя самого, в публичном пространстве происходит работа по построению таких компетенций, как коммуникативная и проектно-исследовательская, что отвечает требованиям нового стандарта образования в России. За последние три года школьниками с использованием архивных и других музейных материалов выполнено 267 проектно-исследовательских работ. Это свидетельство признания музейной педагогики как значимого ресурса в образовательной деятельности современной школы.

Литература

1. Александрова Е. В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы / Е. В. Александрова // Литература в школе. 2010. № 10. С. 22–24.
2. Боборыкин В. Г. Михаил Булгаков: кн. для уч-ся ст. классов. М.: Просвещение, 1991. 208 с.
3. Богуславский С. Р. Школьный литературный музей-клуб: кн. для учителя: из опыта работы. М.: Просвещение, 1989. 159 с.
4. Вансолова Е. Г. Музейная педагогика // Воспитание школьников. 2000. № 4. С. 27–42.
5. Гуревич С. А. Организация чтения учащихся старших классов: кн. для учителя: из опыта работы. М.: Просвещение, 1984. 206 с.
6. Закон РФ «О музейных фондах РФ и музеях РФ» от 26.05.1996 № 54. URL: museumlaw.ru/muzei.
7. Медведева Е. Б. Музейная педагогика как новая научная дисциплина // Культурно-образовательная деятельность музеев: Сборник статей. Москва, 1997. С. 36–42.
8. Музей Михаила Булгакова. URL: bulgakovmuseum.ru.

9. Поплевина Л. М. Пути повышения эффективности культурно-просветительной деятельности музея: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. 1982.
10. Прессман Л. П. Кабинет литературы: пособие для учителя. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 1983. 144 с.
11. Соколов Б. В. Булгаковская энциклопедия. URL: bulgakov.ru.
12. Старкова З. С. Содружество искусств на уроках литературы: кн. для учителя: из опыта работы. М.: Просвещение, 1988. 160с.
13. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2004. 216 с.
14. Федоров Н. Ф. Музей, его смысл и назначение. URL: dugward.ru/library/fedorov/fedorov_muzei.html.
15. Юхневич М. Ю. Я поведу тебя в музей: учебное пособие по музейной педагогике. М.: Рос. институт культурологии, 2010. 137 с.
16. Яновская Л. М. Творческий путь М. Булгакова. М.: Советский писатель, 1983. 320 с.

Раздел III

Русский язык в школе и вузе

Елена Святославовна Богданова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин методик их преподавания РГУ имени С.А. Есенина (Рязань)

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕ- КЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

Работа посвящена анализу путей формирования диалогического мышления школьников в ходе текстовой деятельности. Опираясь на методическую интерпретацию философского понимания диалога как формы духовно-нравственного взаимодействия людей, автор показывает, какой потенциал имеет художественный текст и работа над ним для формирования диалогического мышления. Описаны основные направления и методы работы, которые могут применяться в старшей школе.

Ключевые слова: диалог, диалогическое мышление, текстовая деятельность, старший школьник.

Общество, стремящееся к стабильному устойчивому развитию, не может не отдавать приоритет гуманистическим ценностям и не признавать многополярности мира, сосуществования в нем плюралистичной истины. Принципом организации отношений в условиях современного информационного, технического, экономического, политического, культурного пространства становится понимание как гарант безопасности. Позиция, характеризующаяся установкой на понимание, формируется в процессе обучения и воспитания в школе: как требуют ФГОС СОО, выпускнику должны быть свойственны «толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения» [17]. Реализация данного требования ФГОС возможна на основе методической интерпретации ключевого понятия «диалог» и определения путей формирования диалогического мышления школьника.

Философии диалога и диалогического мышления разработана в трудах М. М. Бахтина, В. С. Библера, М. Бубера, Л. С. Выготского, Э. В. Ильенкова, М. С. Кагана, Д. С. Лихачева, А. Ф. Лосева, М. К. Мармардашвили, О. Розеншток-Хюсси и других. В основе современного гуманитарного знания лежит концепция диалога М. М. Бахтина, основными постулатами которой являются следующие: 1) диалогические отношения имеют всеобщий, охватывающий все стороны человеческого существования характер; 2) диалог есть способ бытия человека и культуры; 3) диалог нескончаем; 4) «жить — значит участвовать в диалоге» [1, с. 318], 5) сознание имеет диалогичную природу: на каждом из нас лежат «рубцы межей чужого слова» [1, с. 327], 6) для понимания себя нужен Другой. М. С. Каган охарактеризовал диалог как «духовную форму межсубъектного взаимодействия», цель которого — «совместными усилиями его участников, оказывающихся партнерами в общем действии, выработать объединяющую их новую информацию» [6, с. 380]. Диалогическое мышление основано на приоритете диалогической позиции.

Философия диалога в XXI веке может рассматриваться как методология гуманитарных (в том числе и педагогических) наук. Методической интерпретации понятия диалога, формирования диалоговой культуры, диалогического мышления школьника, обучению чтению как диалогу с автором посвящены труды учёных-методистов (А. Д. Дейкиной [2], Н. Д. Десяевой [5], О. Н. Левушкиной [7], Т. М. Пахновой [12], Л. А. Ходяковой [15] и др.). Исследователи отмечают диалогический характер текстовой деятельности: «диалогическая природа текста обуславливает диалогический характер взаимодействия текста, автора и читателя» и определяет неоднозначность интерпретации текста [16]. Актуальными являются идеи понимания текста как коммуникативного пространства и средства осуществления диалога автора с читателем, необходимости обучения диалогическому прочтению художественного текста (Г. Г. Граник, В. А. Доманский, В. Г. Маранцман, И. В. Сосновская, Е. Р. Ядровская и др.).

В. В. Островская выделила характерные признаки понятия «диалогическое мышление»: событийность, ответственность, внутренний диалог как диалог сознания индивида, ответственность как ориентированность на адресата, смыслообразование, соборность,

рефлексивность [11, с. 10]. Для развития диалогического мышления значительным потенциалом обладает художественный текст. Диалогическое мышление в ходе текстовой деятельности соответствует установке на глубинное понимание текста, желанию постичь авторское сознание, дать ответ на его сообщение и нести ответственность за свое сообщение, стремлению актуализировать в ходе чтения и письма лично значимые смыслы, сравнивать авторский и читательский взгляд на мир. Анализ экспликации авторского сознания, выражения мысли, чувства и духа языковыми средствами, сопоставление на уроках разных вариантов интерпретации способны привести старшеклассника к осознанию того, что посредством текста мы познаем мир, общество, человека и себя.

Анализ накопленного в методике обучения русскому языку и литературе и собственного многолетнего педагогического опыта позволяет выделить несколько перспективных, на наш взгляд, идей в формировании диалогического мышления. Назовем их.

1. Одним из эффективных условий развития диалогического мышления является создание педагогически организованной среды, обеспечивающей активность текстовой деятельности обучающихся [10, с. 112]. Такая среда предполагает 1) наличие условий для коммуникации, центром которой является человек и продукт его разума — текст; такие условия создаются в рамках педагогической интеракции; 2) ценность личной позиции и мнения каждого участника образовательного процесса; 3) отношение как к авторскому, так и к созданному учащимися тексту как к послы миру, подлинный интерес к ним; 4) применение таких форм и методов работы с текстом, при которых идет активное усвоение «интерпретационной азбуки» (приемов интерпретационной деятельности: самопостановки вопросов, медленного чтения, комментирования, выдвижения смысловых гипотез, обращения к внешним источникам информации, словотолкования, рефлексии и др.) и накопление опыта диалогического прочтения, мыследеятельности и смыслотворчества; 5) интеграцию знаний разных наук, собственного и коллективного опыта для адекватного понимания текста в единстве всех слоев его информационного поля, в том числе контекстуального, подтексто-

вого, затекстового (интегративный подход к обучению текстовой деятельности).

2. Диалог на уроке изучения текста строится вокруг трех понятий: автор, авторское сознание, «Я» читателя, средством постижения авторского сознания является создание герменевтического пространства урока [11, с. 14]. Однако триада «автор — текст — читатель» в условиях информационного общества подвергается метаморфозе. Д. А. Шукина указывает, что «в пространстве современной профессиональной и сетевой литературы соотношение «автор — текст — читатель» трансформируется в более сложную структуру «автор — текст — читатель-автор — текст' — читатель''», ибо развитие сетевой литературы даёт возможность каждому создать и сделать доступным людям собственный текст, являющийся «продолжением» авторского и своей репликой в диалоге авторов [18]. В условиях школьного образования мы предлагаем иную трансформацию: «автор — текст — читатель — другие читатели», которая выводит школьника в новый формат диалога, идущего от автора и его текста к собственному пониманию, отклику и обсуждению смысла с другими. В ходе диалога о тексте возможны читательская рефлексия, корректировка своих выводов, а также рождение новых смыслов.

3. Задачей обучения русскому языку в старших классах становится обучение способам диалога с текстом. Понятие «диалог с текстом» введено в учебники по русскому языку [3; 4; 13; 14]. На основе диалога строится филологическая этика, и авторы стараются донести до учащихся её главную максиму: «моё понимание текста не является единственно верным», «надо бережно относиться к замыслу другого» [13, с. 185]. Диалог с текстом осуществляется посредством медленного чтения, осознания логики движения мысли автора, предугадывания дальнейшего смысла.

4. Формированию диалогического мышления способствует осмысление духовно-нравственных и культурных концептов: *свобода, воля, призвание, мудрость, добро* и др. Концепт как «вербально выраженная содержательная единица национального сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры

ры» [9, с. 4], имеет культурную память и всегда отражает смыслы, вложенные в слово-понятие нашими предшественниками. Анализ концепта, выявление палитры смыслов, позволяет школьнику отказать от одностороннего, сугубо прагматического, неполного понимания слова — имени концепта — и предполагает, как пишет Н. Л. Мишатина, выявление осознаваемой (или неосознаваемой) учеником историко-культурной «связи времен», развивает способность осмысливать явления с позиции настоящего и прошлого, почувствовать себя наследником прошлого и творцом будущего [8, с. 42]. Лингвокультурный портрет концепта, создаваемый на уроке русского языка, включает изучение этимологии слова, бытования лексемы в обиходном сознании, репрезентации концепта в библейской и фольклорной традициях, художественной литературе, в том числе военно-исторической публицистике, в разных видах искусства, — все это является предметом исследования и помогает ответить на вопросы: *Как (что есть дух, родина, труд и т. д.) понимаю я и как, при каких условиях, это же понимают другие? Что я не понял сразу и что открыл для себя? Кто помог мне это открыть?*

5. Все чаще в школьном преподавании можно встретить понятие «диалог текстов», хотя термин «интертекстуальность» в силу его сложности и многомерности, как правило, не вводится. Однако выявление в тексте элементов, свидетельствующих о «перекличке» авторов, отражении в произведении реакции на созданные ранее тексты ведет к формированию представления о глобальном нескончаемом диалоге в пространстве культуры. Целесообразно предлагать учащимся найти в тексте слова, выражения и другие приметы, косвенно свидетельствующие об обращении автора к его предшественникам, наблюдать, как благодаря интертексту произведение получает новую жизнь, стимулирует чью-то мысль и вызывает отклик, как тексты культуры становятся прецедентными.

6. Не менее важными в аспекте формирования диалогического мышления являются понятия «диалог искусств», «диалог культур». Первое подразумевает отражение одних и тех же идей, тем, настроений в произведениях разных жанров и наблюдение над этим явлением в процессе анализа текста. Взаимопроникновение искусств может стать предметом наблюдения и стимулом к речево-

му высказыванию (Л. А. Ходякова). Пример такой работы можно найти в учебнике Т. М. Пахновой [14, с. 113]: упражнение 91 предлагает чтение стихотворения Б. Ахмадулиной «Девочка с персиками», рассматривание одноименной картины В. Серова, знакомство с культуроведческим описанием произведения живописи и создание собственного текста в жанре описания картины или речи экскурсовода с цитированием стихотворных строк. Стоит отметить, что созвучие голосов писателя, поэта, музыканта станет очевидным для школьника, если учитель будет целенаправленно формировать представление о диалогической природе культуры. Эта же установка важна при формировании понятия о диалоге в межкультурном пространстве. Художественные и фольклорные тексты, созданные в рамках разных культур, поднимают одни и те же темы, формируют представление об общечеловеческих ценностях и учат гордиться родной культурой на фоне знания и уважения чужой. Поэтому в практику текстовой деятельности школьников следует включить исследовательские, проектные, творческие работы, в рамках которых организуется анализ иноязычных (переводных) текстов, их сопоставление с произведениями русских авторов, изучение отражения в них общечеловеческого, сходного и национального, специфического. Предлагаем темы для организации исследовательской работы старшеклассников: «Труд и лень в русском и английском фольклоре», «Тема социальной несправедливости в произведениях Ф. М. Достоевского и Ч. Диккенса», «Мечта о самосовершенствовании в повести-притче Ричарда Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» и произведениях отечественных авторов» и т. п. На наш взгляд, художественный текст может послужить источником для наблюдения еще над одним видом диалога — диалогом эпох. Текст создаётся в определенный период и несет на себе отпечаток реалий своего времени. Образ мысли автора формируется не только под воздействием его личного опыта, но и под влиянием эпохи, её материальной и духовной культуры. Но и воспринимается текст тоже в определенное время. Культурный сдвиг может препятствовать адекватной интерпретации текста, но методическая помощь учителя (например, использование социокультурного комментирования текста) должна позволить читателям одной эпохи погрузиться

в другую, научиться понимать человека иного времени — автора, повествователя, героя.

7. Диалогическое мышление предполагает и овладение определенными тактиками речевого поведения в условиях диалога. Очевидно, что они включают умение поддерживать диалог, оппонировать, аргументировать, давать оценочные суждения. Именно поэтому стоит рассматривать сочинение на основе прочитанного текста как продуктивный способ развития умений текстовой деятельности. Задания по прочитанному, как правило, составляют так, чтобы учащиеся выразили согласие или несогласие с позицией автора и аргументировали собственное мнение. Отметим, что предлагаемые в учебниках, КИМах ЕГЭ по русскому языку тексты часто подбираются таким образом, что не вызывают желания оппонировать, поскольку позиция автора в них определяется здравым смыслом, общепринятым представлением о том, что такое хорошо и что такое плохо. Однако отметим, что соглашаться всегда проще, в то время как выражение несогласия требует большей мобилизации сил, ибо нуждается в более весомом аргументировании при условии соблюдения этических норм. Поэтому следует предлагать старшим школьникам и такие тексты, которые вызывают желание спорить, доказывать, что истина, которую проповедует автор, не является абсолютной. Работа над такими текстами учит культурному, тактичному взаимодействию, поиску точек соприкосновения взглядов и причин их расхождений.

Итак, диалогическое мышление — основа понимания между людьми. Уроки, посвящённые текстовой деятельности, призваны формировать и совершенствовать диалогическое мышление старшеклассников, учить их избегать категоричности, уходить от односторонних оценок, уважать мнение другого, ценить единство многообразия в культуре.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Дейкина А. Д. Диалоговая культура личности в проекции конструктивного общения при изучении русского языка / Текст культуры

и культура текста Материалы IV Международного педагогического форума. Редколлегия: Л. А. Вербицкая, С. И. Богданов, О. Е. Дроздова [и др.]. 2017. С. 392–396.

3. Дейкина А. Д. Русский язык. 10-11 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений: базовый и профильный уровни: в 2-х ч. Ч. 1 / Дейкина А. Д., Пахнова Т.М. М.: АСТ: Астрель, 2011. 256 с.
4. Дейкина А. Д. Русский язык. 10-11 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений: базовый и профильный уровни: в 2-х ч. Ч. 2. М.: АСТ: Астрель, 2011. 192 с.
5. Десяева Н. Д., Никишова С. А. текстовый подход к обучению диалогу на уроках русского языка как основа формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 3 (21). С. 94–102.
6. Каган М. С. Глобализация культурных процессов: становление диалогического мышления / Глобализация: синергетический подход. Москва. РАНХиГС при Президенте РФ, 2002. С. 373–385.
7. Левушкина О. Н. «Язык — это зеркало» (Урок лингвокультурологической характеристики текста в VI классе). Русский язык в школе. 2015. № 12, с. 30–33.
8. Мишатина Н. Л. Концептуальные основы построения лингвоконцептоцентрической речевой среды / Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2012. № 14. С. 37–43.
9. Мишатина Н. Л. Современная методика: инновационный путь развития // Русский язык в школе. 2009. № 2. С. 3–7.
10. Никонова Н. И., Залуцкая С. Ю., Мишлимович М. Я. Постановка проблемы диалогического мышления в гуманитарном пространстве // Вестник СВФУ им. М. К. Аммосова. Якутск: Изд-во СВФУ, 2015. № 5 (49). С. 108–115.
11. Островская В. В. Развитие диалогического мышления старшеклассников на уроках литературы : на материале произведений современной прозы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Якутск, 2009. 24 с.
12. Пахнова Т. М. В пространстве текста // Русский язык в школе. №№ 1, 2, 3. 2008.
13. Пахнова Т.М. Русский язык и литература. Русский язык. 10 кл. Базовый уровень: учебник / Т. М. Пахнова. – 5-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2018. 318 с.
14. Пахнова Т. М. Русский язык и литература. Русский язык. 11 кл. Базовый уровень: учебник / Т. М. Пахнова. 5-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2018. 353с.
15. Ходякова Л. А. Методика речевого развития творческой личности

школьника в контексте культуры : теория и практика : монография / Л. А. Ходякова. М.: МПГУ, 2018. 188с.

16. Ядровская Е. Р. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности / Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 113. С. 76–82.
17. ФГОС СОО [Электронный ресурс]. URL: fgos.ru.
18. Щукина Д. А. Продолжение художественного текста: риторика диалога с оригиналом //Риторика и речеведческие дисциплины в условиях реформы образования: материалы XX Междунар. науч. конф., 4–6 февраля 2016 г. / под ред. Ю. В. Щербининой, Е. Л. Ерохиной. М.: ТЕЗАУРУС, 2016. С. 30–314.

Маргарита Ильинична Васильева

Аспирант кафедры современного русского языка и методики преподавания Ивановского государственного университета, учитель русского языка и литературы

ПРОБЛЕМНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье рассматривается проблемность как системообразующий принцип проектно-исследовательской деятельности по русскому языку, служащий основанием для осознания и решения учащимися языковых проблем. Устанавливается связь между использованием проектно-исследовательской деятельности по русскому языку и повышением интереса учащихся к предмету.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, интерес к изучению русского языка, принцип проблемности, связь обучения с жизнью.

Принцип — одна из базовых категорий методики. В словаре-справочнике по методике русского языка М. Р. Львова принципы определяются как «основные, исходные теоретические положения, определяющие выбор методов, приемов, других средств обучения» [4]. Система общедидактических и частнометодических принципов представлена в Новом словаре методических терминов и понятий Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина [1, с. 212–220].

Дидактические принципы впервые были сформулированы Я. А. Коменским [3] и на протяжении многих лет остаются актуальным предметом педагогического исследования. И по сегодняшний день ученые работают над выделением и описанием принципов педагогической деятельности в различных аспектах. Непрерывный поиск и совершенствование принципов связаны, с одной стороны, с развитием педагогики, а с другой — с меняющимися задачами школы.

Образовательный процесс современной школы предполагает активность учащихся в добывании и усвоении знаний. Но активность, не подкрепленная интересом учащихся, не способствует осознанному и глубокому изучению предмета. Важную роль в развитии интереса к предмету играет такая организация уроков, внеурочных занятий, при которой учащимся приходится сталкиваться с трудностями и преодолеть их.

М. Т. Барановым выделены следующие этапы в развитии интереса учащихся: «1) занимательно, поэтому и интересно; 2) вера в слово учителя о значимости предмета; 3) осознание практической потребности в знаниях по предмету (отдельных его тем и системы языка в целом)» [2, с. 5]. Однако развитие интереса ученика к учебному предмету, в том числе и к русскому языку, не следует рассматривать как стихийное явление, как нечто само собой разумеющееся. Формирование интереса, а вместе с ним и устойчивой мотивации, возможно благодаря применению эффективных технологий. Одной из таких технологий является проектно-исследовательская деятельность.

Проектно-исследовательскую деятельность уместно использовать на третьем (согласно концепции М. Т. Баранова) этапе развития интереса. Выполнение проектно-исследовательской работы по русскому языку требует решения практикоориентированных задач при помощи исследовательских методов. Привлечение учащихся к проектно-исследовательской деятельности по русскому языку устанавливает связь между изучением языка и реальной жизнью. И задачей педагога становится поиск вопросов, побуждающих учащихся осмыслить свой жизненный опыт, вопросов, вызывающих интеллектуальное затруднение. Такие вопросы называются проблемными.

Включение в проектно-исследовательскую работу предполагает вначале формулировку проблемы, затем отделение известного от неизвестного для разработки плана решения проблемы. Целесообразно формулирование проблемы именно в форме вопроса, так как это позволяет ученику осознать недостаточность своих знаний. Приведем примеры проблемных вопросов по русскому языку. *Понимаем ли мы названия современных профессий? Как язык СМИ вли-*

яет на наше восприятие информации? Какие русские слова нельзя перевести на другие языки? Песни Великой Отечественной войны: все ли слова нам понятны? Важно, что поставленные вопросы соотносятся с жизненным опытом учащихся. Ответив на них в ходе проектно-исследовательской работы, ученик не только обеспечит прирост знаний о языке, но и сделает шаг в решении практических задач. Таким образом, осознание практической потребности языковых знаний будет способствовать развитию устойчивого интереса к изучению русского языка.

В системе общедидактических принципов известен принцип связи обучения с жизнью. Проектно-исследовательская деятельность отвечает данному принципу, так как направлена на решение практических задач. Однако, на наш взгляд, принцип связи обучения с жизнью относительно проектно-исследовательской деятельности по русскому языку требует дополнения в виде принципа проблемности.

Нередко учителя, начиная проектно-исследовательскую работу, предлагают ученику готовую тему, например «Названия современных профессий в восприятии учащихся 7-х классов». Связь изучаемой темы с жизнью очевидна, однако необходимость выполнения данной работы учеником может быть не осознана, так как учителем был пропущен этап формулировки проблемы. Постановка проблемного вопроса «Все ли названия современных профессий нам понятны?» способствует возбуждению интереса и актуализирует опыт учащихся.

Таким образом, принцип проблемности можно считать системообразующим в рамках проектно-исследовательской деятельности по русскому языку, так как проектно-исследовательская работа основывается на осознании и решении языковой проблемы, сформулированной в форме вопроса и вызванной противоречием между практической потребностью учащихся в решении ежедневных языковых задач и недостаточностью языковых знаний.

Литература

1. Азимов Э. Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

2. Воспитание интереса к урокам русского языка: сборник статей / Сост. М. Т. Баранов. М.: Просвещение, 1965. 168 с.
3. Коменский Я. А. Дидактические принципы: (Отрывки из «Великой дидактики»). М.: Гос. учеб.-педагог. изд., 1940. 88 с.
4. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1988. 240 с.

Мария Александровна Ветошкина

*Студент Тюменского государственного университета,
педагог дошкольного образования*

**КАЧЕСТВО НАВЫКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ
ЛЕКСИКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ СОЧИНЕНИЙ ЕГЭ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ)**

Аннотация

Статья посвящена изучению качества использования рефлексивной лексики в письменных работах старшеклассников. Материалом для исследования послужили сочинения ЕГЭ по русскому языку. Автор ставит перед собой цель проанализировать рефлексивные лексемы, представленные в текстах сочинений, отобранные методом сплошной выборки, выделить наиболее часто встречающиеся и распределить по группам. Полученные результаты позволяют прийти к выводу о неравномерной сформированности у старшеклассников рефлексивного лексикона и отдельных его составляющих.

Ключевые слова: лексикон, рефлексивный лексикон, эмотивный лексикон, подготовка к единому государственному экзамену

Федеральный государственный стандарт основного общего образования требует от выпускника основной школы не только обширного лексикона, но и умения им пользоваться [1]. В условиях мгновенной коммуникации наиболее ценным представляется умение выбрать из всех возможных синонимов слово, наиболее точно отражающее мысль говорящего, не только исходя из контекста, но и учитывая коммуникативную ситуацию (будет ли это слово понято адресатом, уместно ли оно с точки зрения стилистики) — и сделать это в условиях дефицита времени, практически не задумываясь. Именно это свойство характеризует коммуникантов с богатым лексиконом, виртуозно им владеющих, и именно этим качеством в идеале должен обладать любой выпускник общеобразовательной школы вне зависимости от избранной им профессии.

Анализ сочинений ЕГЭ позволяет сделать вывод, что в большинстве случаев различные сектора лексикона школьника сформированы неравномерно. Заметим, что хуже всего формируются сектора, которые включают наиболее простую и легко усваиваемую, на взгляд взрослого, лексику, внедрению которой в лексикон школьника педагог уделяет меньше всего времени. Один из ярких примеров — рефлексивный лексикон, под которым мы понимаем «совокупность лексем, описывающую процесс мыслительной деятельности и получения умозаключения» [2, с.107].

Развитие рефлексивного лексикона обучающихся является одной из основных задач образовательной организации. Представляется, что этому аспекту развития речи школьников уделяется недостаточно внимания. Наиболее яркий маркер, позволяющий судить об этом, — недостаточное использование рефлексивов в текстах сочинений ЕГЭ.

Сочинение ЕГЭ как жанр, предполагающий рефлексию авторской позиции и выражение собственной, несомненно, является наиболее удачным жанром для того, чтобы продемонстрировать навык подбирать рефлексивные лексемы, наиболее точно выражающие мыслительную деятельность пишущего или его понимание мыслительных действий автора. Прежде чем оценивать сформированность этого навыка, следует уточнить, что рефлексивный лексикон представляет собой сложную структуру, которая включает в себя лексику разных тематических групп, выполняющих рефлексивную функцию. Руководствуясь разработанной нами классификацией рефлексивов [2, с. 107–108], мы нашли целесообразным рассмотреть, насколько часто встречается лексика, относящаяся к разным группам рефлексивов, в сочинениях ЕГЭ, какая лексика преобладает, а какая — встречается реже всего, и затем проанализировать качественный состав различных секторов рефлексивного лексикона школьника. С этой целью нами были исследованы тексты сочинений ЕГЭ по русскому языку, объединённые общей тематикой: они посвящены описанию способов выражения авторской позиции Виктора Астафьева во фрагменте повести «Последний поклон» и своего отношения к ней.

I группа. Рефлексивная лексика в узком смысле. Наиболее бедная по семантике лексика, в значении которой выделяется ведущий компонент, легко декодируемый, — обозначение процесса мышления. Благодаря тому, что лексемы этой группы имеют наиболее общее значение и толкуются без особых усилий, школьники среди множества вариантов выбирают именно их, и в случае необходимости подобрать синоним подыскивают варианты именно внутри этой группы. Среди обнаруженных лексических единиц с рефлексивным значением единицы этой группы преобладают.

Интересно также обратить внимание на частоту встречаемости различных видов лексических единиц, входящих в группу. Наиболее часто используются легко декодируемые лексемы *думать* (а также производные — *раздумывать, задумываться, подумать* и т. п.), *рассуждать* и *размышлять*. Эти лексемы встречаются в каждом тексте. Значительно реже, но, тем не менее, часто встречаются лексемы и лексические обороты, также входящие в первую группу, но относящиеся к её периферии: *затрагивать проблему, ставить проблему, видеть проблему, выдвигать проблему, выделять проблему, касаться проблемы, поднимать проблему, описывать проблему, ставить проблему, обращать внимание, подводить итог* (здесь и далее сохраняется грамматика, орфография, пунктуация, лексическая валентность оригинала — М. В.). Подобные конструкции встречаются в 65 % сочинений. Представляется, что их употребление является своеобразным штампом, обусловленным самим жанром сочинения и сознательно формируемым педагогами во время подготовки к написанию сочинения. Следует констатировать, что сама методика подготовки к написанию итогового сочинения в её нынешнем виде направлена на то, чтобы расширять рефлексивный лексикон школьников за счёт накопления в лексиконе единиц и оборотов только этой группы рефлексивов, хотя, несомненно, это далеко не единственный вариант развития словаря.

Следует упомянуть о случаях использования глаголов, в семантике которых выделяется компонент *результат психического процесса* — *осознавать, знать, понимать, считать* и *догадываться*. Несмотря на то, что, как правило, они называют результат завершённого психического процесса, школьники используют их как синони-

мы к *думать* и *рассуждать*, что вполне объяснимо, если вспомнить, что текст представляет собой законченное высказывание, и, следовательно, описывая мыслительный процесс автора во время его создания, мы имеем дело с заведомо завершенным процессом. Можно предположить, что школьники интуитивно декодируют в значении этих слов семы *процесс* и *результат процесса*. Что касается глагола *считать*, то частота его употребления (найден в 40 % исследованных текстов) так же, как и большинства речевых конструкций, используемых в сочинении, обусловлена жанром и свойственными ему речевыми шаблонами.

Приходится признать, что использование шаблонных конструкций, предназначенных для обозначения позиции автора, являющейся результатом его умозаключения, таких как *я полностью согласен с точкой зрения автора* и т. п. значительно обедняет текст, поскольку школьники используют его, практически не видоизменяя.

Лишь в четырех сочинениях школьники попытались описать свое восприятие текста не как публицистического, посвященного важной для автора проблеме, а как литературного произведения, написанного для решения определенной художественной задачи и продвижения конкретной идеи: *<автор> пытается передать нам проблему, <автор> наталкивает нас на то, что..., <автор> пытается подтолкнуть нас к рассуждению над проблемой, <автор> стремится донести идею*. Лексическое описание подобных довольно сложных мыслительных процессов, основанных на предполагаемой реакции условного читателя, требует не только умения анализировать художественный текст, но и сформированного рефлексивного лексикона, как минимум — владения достаточным количеством лексических единиц первой группы, потому и встречается крайне редко.

II группа. Лексемы, чье первое значение связано с сенсорикой: взглядывать, касаться и др. Нам встретилось единичное употребление лексемы *видим*, что может свидетельствовать о том, что школьники не воспринимают мыслительный процесс во взаимосвязи с другими физиологическими процессами или не заостряют на этом внимания. Семы сенсорики и физического действия можно обнару-

жить в приведенных выше оборотах, используемых в качестве речевого шаблона: *затрагивать проблему, ставить проблему, видеть проблему, выдвигать проблему, выделять проблему, касаться проблемы, поднимать проблему, ставить проблему*. Однако школьники не воспринимают эти деактуализированные семы как значимые для семантизации лексического оборота.

III группа. Глаголы, в первом значении называющие физическое воздействие на предмет. В языке к этой группе могут относиться: *подхватывать, перекликаться, выхватывать, выдергивать* и т. д. Выявлены редкие случаи употребления глаголов *поддерживать, наталкивать, подталкивать* в текстах сочинений, что может свидетельствовать о том, что школьники не стремятся использовать лексику этой категории, а также о том, что эта область их лексикона недостаточно развита.

IV группа. Глаголы, в первом значении которых есть семы: «направленность на личность» и «негативное действие». Зачастую это глаголы, употребленные во вторичном значении, представляющие метафору физического воздействия: *бичевать, клеймить* и т. д. Выявлен единственный случай употребления глагола *осуждаю*. Можно предположить, что школьники сознательно отказываются от использования подобных лексем, стараясь подбирать стилистически нейтральные синонимы для выражения несогласия. Однако это может свидетельствовать и о том, что эта группа лексических единиц в активном словаре школьника не представлена.

V группа. Лексика, предполагающая взаимонаправленное действие. В эту категорию условно можно включить глагол *говорить* (и синонимы к нему *повествовать* и *рассказывать* и контекстуальный синоним *писать*), а также лексический оборот *задавать вопрос*, поскольку эти действия предполагают наличие адресата и реакции. Подобные лексем встречаются в 98 % сочинений, на основании чего можно сделать вывод о том, что, не найдя синонима среди лексем первой группы, имеющегося в их активном словаре, школьники интуитивно обращаются к лексике этой категории, не в последнюю очередь благодаря тому, что усвоили подобную лексическую модель на уроках литературы («О чем говорит автор?»).

Гораздо более редкие лексемы этой группы *оппонировать* и *противостоять*, включение которых в лексикон школьника требует известных усилий, прежде всего с его стороны, в текстах сочинений не встречаются.

VI группа. Лексика с выраженной эмоциональной оценкой личности в первом значении. Вопреки тому, что тематика текста подталкивает к использованию в сочинении подобных лексем, мы обнаружили лишь два примера их использования, причём в том же тексте, где раньше встретился глагол *осуждаю*: *высмеивает* и *презирать*. Вероятно, глаголы этой группы встречаются редко по той же причине, что и глаголы IV группы — подсознательно автор сочинения стремится создать стилистически нейтральный текст, в котором ни одно слово не содержит отрицательных коннотаций. Тем не менее, и этот факт может свидетельствовать о том, что описываемая группа лексических единиц в активном словаре школьника не представлена.

VII группа. Эмотивы, выполняющие функции рефлексива. Как рефлексивное действие подразумевает проявление в той или иной степени эмоционального отношения к объекту рефлексии или полученному результату — умозаключению, так и эмоциональное психическое действие всегда является результатом рефлексии. Благодаря этому эмотивы (лексемы, называющие чувства и эмоции) в определенных контекстах могут заменять рефлексивы. В ситуации, когда процесс рефлексии или его итог вызывает настолько сильные чувства, что этот компонент значения становится доминирующим, лексему с рефлексивным значением предпочтительнее заменить лексемой, называющей чувство или эмоцию, — однако при этом она продолжит выполнять функции рефлексива. Многие школьники интуитивно чувствуют эту особенность языка. При написании сочинений по высокоэмоциональным текстам они заменяют рефлексивы на подходящие по смыслу эмотивы, что зачастую становится причиной нарушения валентности: «*Автор обеспокоен тем, что останется от его родного места, кто сохранит память о людях...*» — вместо «*Автор размышляет: что останется...*». Мы обнаружили случай контаминации, когда эмотив выполнял и прямую функцию, и функцию рефлексива: «*В этом рассказе Астафьев*

переживает за судьбу своего села, о том кто сохранит его» (переживает за — переживает (думает) о том...). Встречаются развернутые лексические обороты, содержащие и эмотивный компонент, и рефлексивный (либо описание причинно-следственных связей): *автора волнует вопрос, автора беспокоит, что..., он сильно встревожен тем, что..., писателя совсем не радует, что..., он обеспокоен и встревожен тем, что..., его заботит, что..., его тревожит, что..., тревожит вопрос...* Подобные примеры можно найти в половине текстов сочинений.

Следует подробнее сказать о том, как школьники воспринимают глагол *интересоваться*. По сути, он является эмотивом: *интересоваться* — проявлять познавательную эмоцию, *интерес*. Однако в семантике этого слова помимо эксплицитных сем *радость* и *стремление* выделяется имплицитная сема *процесс познания*, которая позволяет ему в определенных контекстах замещать собой рефлексив (Ср.: Он интересуется историей села — Он изучает историю села). В тексте Виктора Астафьева *интерес* выступает именно как познавательный процесс, и школьники транслируют этот смысл в текст сочинения. Дополнительно, как и в исходном тексте, актуализируется сема положительной оценки (*интересоваться* — положительно оцениваемое с точки зрения морали действие, не *интересоваться* — осуждаемое действие). Таким образом, школьники (в 99 % сочинений) используют эмотив в качестве рефлексива, несущего дополнительное значение морального действия, вслед за автором, вероятно, не до конца понимая причину и механизм переосмысления слова.

Таким образом, проделанный анализ позволяет прийти к выводу, что рефлексивный лексикон старших школьников в основном сформирован неравномерно, преимущественно включает в себя лексемы с бедным денотатом, наиболее распространенные и доступные для понимания, как правило, относящиеся к самой малочисленной группе лексических единиц. Лексемы, относящиеся к другим группам, в текстах сочинений практически не представлены, что значительно обедняет речь школьника и демонстрирует недостаточную сформированность у него коммуникативных компетенций, которые важны для любого современного человека, ежедневно включенного в процесс активного общения. Следует признать, что положение дел

можно изменить, лишь проводя целенаправленную работу по расширению рефлексивного словаря школьников в процессе обучения в школе.

Литература

1. Ветошкина М. А. К вопросу об определении границ понятия «рефлексивная лексика» и выработке принципов различения рефлексивной и эмотивной лексики // Литературоведение, лингвистика и коммуникативистика: направления и тенденции современных исследований: материалы II Всероссийской заочной научной конференции (г. Уфа, 12 февраля 2018 г.) / под. ред. А. В. Курочкиной. Уфа: Издательство РИЦ БашГУ, 2018. С. 107–108.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: fgos.ru.

Елена Петровна Дудина

Кандидат филологических наук, директор Представительства Самарского государственного технического университета» в городе Северодвинске

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ БЕЗГРАМОТНОСТИ У ВЗРОСЛЫХ

Аннотация

В статье рассмотрены методические подходы, применяемые при коррекции правописной грамотности у взрослых. Особое внимание уделяется вопросам мотивационной составляющей обучения взрослых, направленности обучения не на процесс, а на измеримый результат. Описан опыт применения алгоритмизации рассуждения при освоении орфографического правила на примере правописания Н и НН в словах разных частей речи.

Ключевые слова: методика, повышение грамотности, орфография, обучение взрослых.

Появление интернета выдвинуло письменную речь на новый уровень: теперь носители языка чаще пишут, чем говорят, поэтому низкая орфографическая грамотность для людей, давно окончивших школу, становится острой проблемой, скрывать которую невозможно, а решить достаточно трудно. Растущая потребность в педагогической коррекции орфографической грамотности взрослых обусловила необходимость поиска методических подходов, учитывающих специфику этой категории обучающихся.

Необходимо отметить, что взрослые, осознающие собственную орфографическую безграмотность, находятся в состоянии психологического дискомфорта. Они неуверенно чувствуют себя в письменной коммуникации, низкая грамотность мешает продвигаться по служебной лестнице. За плечами у таких обучающихся имеется негативный опыт безуспешного освоения правил правописания, зачастую эти люди твердо уверены в том, что им «от приро-

ды не дано» овладеть нормами орфографии. Малограмотное письмо сопровождается недостаточным уровнем развития устной речи, неумением ясно выражать мысли, неспособностью быстро и чётко улавливать суть воспринимаемой на слух или изложенной письменно информации. Всё это препятствует успешной жизнедеятельности, человек чувствует себя ущербным и испытывает острую потребность в улучшении сложившейся ситуации.

Задача преподавателя, который берется помочь исправить положение, заключается в том, чтобы быстро и навсегда избавить пишущего от большинства орфографических ошибок. В данной статье предлагаются к обсуждению некоторые приемы, позволяющие, на наш взгляд, эффективно решать эту задачу.

В самом общем виде можно определить, что работа со взрослыми обучающимися должна строиться по принципу «диагностика — тренировка — результат». Этот принцип, безусловно, является универсальным для любой сферы, связанной с освоением каких-либо навыков. Так, стремясь улучшить физическое здоровье, человек обращается к фитнес-тренеру, который сначала проводит антропометрические тесты, затем составляет индивидуальную программу тренировок и через определенные интервалы фиксирует достигнутые результаты. Этот подход представляется оптимальным и при коррекционной орфографической работе со взрослыми.

На начальном этапе целесообразно проведение диагностических тестов, позволяющих измерить уровень орфографической грамотности ученика. С этой целью применяется методика срезовой фактической грамотности, предложенная и апробированная уральским педагогом Р. В. Кошкиной [1, с. 5]. В указанном пособии представлены диагностические словарные диктанты, в которых сконцентрированы основные орфограммы. Предлагается подсчитать ошибки, привести их в процентное соотношение и определить балл по восьмибалльной шкале (от минус 2 до плюс 5), это позволяет получить объективные данные об уровне грамотности обучающегося на текущий момент. Эта точка фиксируется на графике достижений (рис.1), где впоследствии отмечается рост уровня грамотности обучающегося.

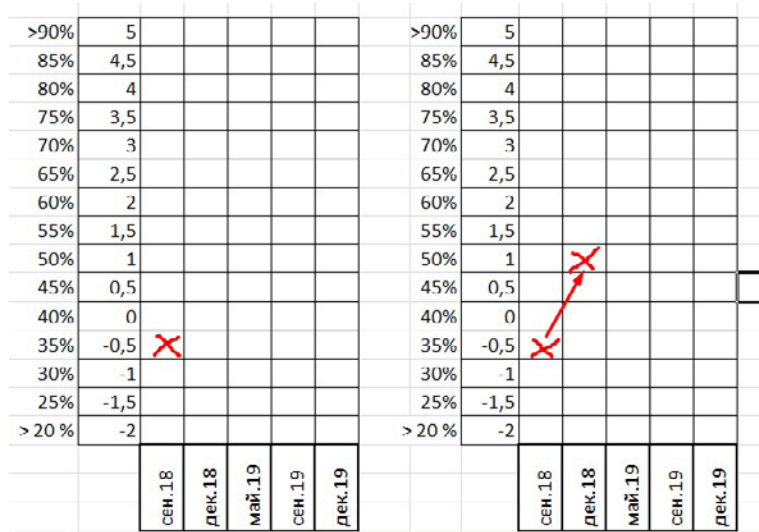


Рисунок 1. График достижений.

Срезы фактической грамотности являются отправной точкой для планирования последующей коррекционной работы. На их основе мы предлагаем составлять наглядную диагностическую таблицу, в которой все допущенные в диктанте ошибки распределяются по типу орфограммы (рис.2).

РАБОТА НАД ОШИБКАМИ СРЕЗА ФАКТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

7 орфограмм	О-ѐ после шиплящих	Корни с чередованием	Приставки пре- и прѐ-	Гласные в суффиксах	НЕ слитно / раздельно	НЕ и НИ	Н и НИ в разных частях речи
Словарные слова	Безударная гласная	Производные предлоги	Пишется слитно	Пишется раздельно	Пишется через дефис	Непроизносимый	Есть /нет

Рисунок 2. Образец диагностической таблицы.

Эта компактная таблица показывает, какие орфограммы являются наиболее актуальными для обучающегося. Некоторые столбцы в таблице, как правило, оказываются незаполненными, это означает, что данная орфограмма уже освоена учеником. Важно на каждом этапе коррекционной орфографической работы формировать у обучающегося уверенность в успехе, моделировать и проецировать ситуации, в которых успех обеспечен. Освоение орфографии — кропотливый и длительный процесс, и от поддержки наставника во многом зависит, насколько обучающийся будет заинтересован в этой работе: в отличие от школьников, у взрослых отсутствует внешняя мотивация (оценка, предстоящий экзамен), а внутреннюю мотивацию необходимо постоянно подпитывать.

Практическая отработка правил орфографии строится по интерактивной модели обучения, при которой обучающийся выступает в роли субъекта взаимодействия и следует индивидуальным образовательным маршрутом.

Освоение теоретических положений грамматики, без которого немыслима орфографическая грамотность, осуществляется при параллельном включении в орфографическую работу всех видов памяти — зрительной, слуховой, кинестетической и сенсорно-моторной. Практикуется многократное возвращение к актуальным (термин М. М. Разумовской) орфограммам до тех пор, пока они не перейдут в разряд неактуальных, т. е. перестанут затруднять ученика [2]. Моделирование ситуации успеха обеспечивается созданием таких условий обучения, при которых сравниваются собственные результаты обучающегося до и после отработки правила, что позволяет использовать соревновательный момент с наибольшей эффективностью.

После отработки каждой орфограммы проводится экспресс-мониторинг, определяется процент освоения орфограммы. Если процент освоения более 70, начинается освоение новой орфограммы, если менее — круг повторяется. После первичного освоения всех орфограмм проводится очередной срез фактической грамотности.

Для устойчивого формирования навыка автоматического грамотного письма применяются не только традиционные методы (выучить правило, вставить пропущенные буквы, объяснить орфограммы), но и такие, которые практически не используются в со-

временной школе: письмо с проговариванием (орфографическое письмо — термин П. С. Тоцкого [3]); сенсорно-моторные упражнения; так называемые «дырявые» диктанты; разного рода карточки и игры, нацеленные на зрительное запоминание слов. Многие из названных приемов описаны в методическом пособии Ю. П. Фишман «Орфография без правил» [4].

Представляется, что важнейшим инструментом коррекции орфографической грамотности является алгоритмизация рассуждений при освоении правила. Сжатие правил в опорную схему-алгоритм чрезвычайно полезно при освоении сложнейших орфограмм, таких как «Правописание «н» и «нн» в словах разных частей речи», «Правописание частицы «не» с разными частями речи». Ученик запоминает схему-алгоритм рассуждений, доводит применение алгоритма до автоматизма, затем заучивает слова-исключения и многократно тренируется.

Результативность использования алгоритмизации можно продемонстрировать на примере освоения взрослыми обучающимися правила «Правописание “н” и “нн”», для которого нами был составлен следующий алгоритм (рис. 3).

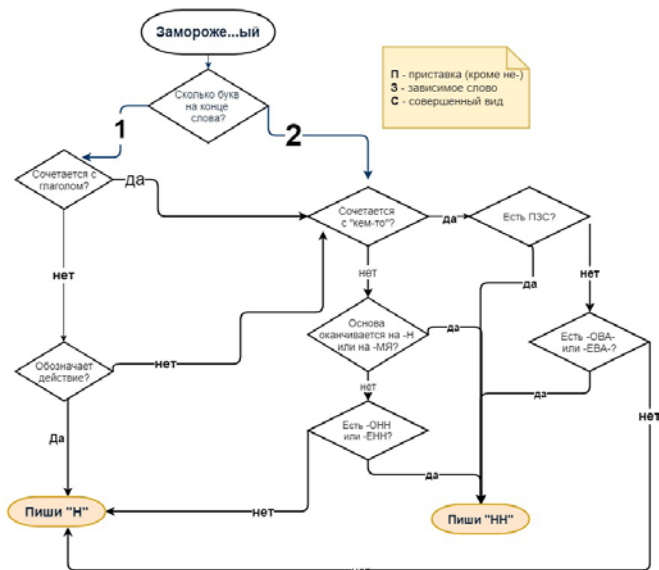


Рисунок 3. Алгоритм рассуждений на правило «Правописание “н” и “нн”».

В данной схеме удалось объединить все части речи, все существующие правила, не перегружая рассуждение лингвистической терминологией. Схема выглядит как игра, объясняется ученику за 15 минут, прочно запоминается за три занятия. Сталкиваясь на письме с орфограммой «н» и «нн», обучающийся моментально воспроизводит в голове алгоритм рассуждения и не допускает ошибок.

Эффективность применения алгоритма подтверждается данными мониторинга: количество ошибок на правописание «н» и «нн» после освоения алгоритма уменьшается в среднем в полтора раза. Полностью избавиться от этих ошибок большинству обучающихся удается после трехкратного возвращения к алгоритму в течение 2–3 месяцев.

Освоение орфограмм идет параллельно с изучением пунктуации. Научившись определять грамматическую основу предложения, ученик анализирует сложные неосложненные предложения. Задача на первом этапе — освоить пунктуацию на границе грамматических основ. Затем вводятся остальные пунктограммы, степень освоения которых также диагностируется с помощью пунктуационных срезов.

Рассмотренные выше методические приемы и рекомендации позволяют в короткие сроки повысить уровень правописной грамотности взрослого коммуниканта. Работая в этом направлении, преподавателю необходимо учитывать специфику данной категории обучающихся и соблюдать следующие положения: системный подход и нацеленность на измеримый результат; повышенное внимание мотивационной составляющей обучения; использование алгоритмизации рассуждений при освоении орфографических правил; применение тренировочных упражнений, позволяющих максимально задействовать все виды памяти.

Литература

1. Кошкина Р. В. Срезы фактической грамотности. Екатеринбург, 2016.
2. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе: Книга для учителя. М.: «Просвещение», 1996.
3. Тоцкий П. С. Орфография без правил. М.: Просвещение, 1991.
4. Фишман Ю. П. Десятидневный тренинг грамотности: методика, планы, слова и тексты. URL: https://mogu-pisat.ru/kurs/lerbuch/?SECTION_ID=&ELEMENT_ID=576634.

Алексей Иванович Дунев

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ И КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация

Статья посвящена описанию речевого портрета учителя. Построение модели речевого портрета языковой личности является актуальной лингвистической проблемой. Между тем речевой портрет входит в методологический терминологический аппарат методики как науки, призванной помогать учителю. Результат исследования представляет анкету речевого портрета учителя, ориентированную на общий анализ педагогического дискурса.

Ключевые слова: речевой портрет учителя; модель языковой личности; педагогический дискурс.

Словосочетание «речевой портрет» прочно вошло в лингвистические исследования и стало привычным и понятным для читателей разной степени подготовленности. Понятие активно входит и в сферу методики, хотя пока еще не отражено в специальных словарях. (Его нет ни в лингводидактическом словаре Анатолия Николаевича Щукина, ни в словаре-справочнике по методике русского языка Михаила Ростиславовича Львова.)

Актуальность рассматриваемого понятия для методики как науки и учебного предмета обусловлена, с одной стороны, проникновением из лингвистических работ в учебники и пособия, с другой — необходимостью оценки языковой личности современного учителя. Появляются методические разработки на тему *речевого портрета учителя / ученика*. Общественный и профессиональный интерес к личности учителя делает понятие речевого портрета социально значимым.

Речевой портрет традиционно понимается как способ научного описания языковой личности, при котором в качестве объекта исследования выступает индивидуальный носитель языка (реальный или вымышленный, например, литературный персонаж) или представитель социального, профессионального или иного сообщества.

Такое лингвистическое исследование подразумевает реконструкцию актуальных для языковой личности особенностей, включающих говорящего / пишущего в один из рассматриваемых типов. Не случайно термин «речевой портрет» определяется с помощью более общего понятия — языковая личность.

«Речевой портрет» как лингвистический термин позволяет акцентировать внимание на доминантных характеристиках языковой личности. Как правило, использование термина предполагает антропоцентрический аспект научного исследования.

Впервые сочетание «речевой портрет» использовал М. В. Панов при описании процессов становления русского произношения, имея в виду речевой аспект, различающий и объединяющий фонетические особенности разных людей. В 90-е годы XX века лингвисты стали активно эксплуатировать это словосочетание, примеряя его к разным типам языковой личности. Е. А. Земская описала «речевой портрет ребёнка» [1] и «речевой портрет жителей русского зарубежья» [2]; Т. И. Ерофеева расширила понятие «речевой портрет говорящего» [3]; В. Д. Черняк обратилась к «портрету маргинальной языковой личности» [7]; К. Ф. Седов использовал термин для исследования онтолингвистических процессов [6].

Популярность термина объясняется его креативным потенциалом, основанным на метафоричности создаваемого понятия и возможностях его приложения к разным типажам. (Ср. более строгий в теоретическом смысле термин «лингвокультурный типаж», введенный В. И. Карасиком [4, с. 176–261].)

В статье словаря-справочника «Эффективное речевое общение (базовые компетенции)» *речевой портрет* определяется как «комплексная характеристика речи отдельной (индивидуальной) или коллективной языковой личности, включающая в себя детальное описание речевых особенностей на всех уровнях реализации

языковой компетенции, с учетом специфики речевого поведения, особенностей личных (психологических) и профессиональных (социальных) параметров, условий усвоения русского языка, степени владения им и т. п.» [5, с. 561].

В лингвистике речевой портрет — это динамическая характеристика. Понятие *речевой портрет учителя* связано с представлениями о языковой личности учителя и прикрепляет его к определенной социокультурной ситуации.

Конечно, речевой портрет учителя XIX, XX и XXI веков различен, однако наша задача состояла в том, чтобы найти общие черты.

Наиболее ярко, с характерной для художественной речи типизацией и подчас гиперболизированно особенности школьной речи представлены в художественной литературе.

В русской литературе имеются давние традиции создания образа учителя. В этой связи вспоминаются «Детство» Л. Н. Толстого, «Очерки Бурсы» Н. Помяловского, автобиографическая повесть С. Аксакова «Гимназия», повесть «Гимназисты» Н. Гарина-Михайловского. Не всегда образ учителя положительный. Комические и сатирические образы учителей присутствуют в русской классике от «Недоросля» Д. И. Фонвизина до рассказов А. П. Чехова с незабываемым Беликовым и его фразой «Как бы чего не вышло». Как отмечает М. А. Черняк: «Критическое изображение школы являлось своеобразным лейтмотивом всей русской классической литературы» [8, с. 29].

Наиболее ярко в дореволюционной литературе схематичное представление о речевых характеристиках учителя представлено в произведениях А. П. Чехова. Так в рассказе «Идеальный экзамен» даны «беспощадно точные» эпитеты, присущие речевому и интенциональному портрету учителя:

<...> очень умный учитель и очень умный ученик. Первый ехиден и настойчив, второй неуязвим. <...>

Учитель (ехидственно). Боже мой, как вы умны! (*Подумав.*) Сейчас я задам вам один вопрос... (быстро) Что такое жизнь? (Чехов А. П.)

Стереотип дореволюционного учителя воплотился в Беликове — человеке в футляре:

И мысль свою Беликов также старался запрягать в футляр. Для него были ясны только циркуляры и газетные статьи, в которых запрещалось что-нибудь. Когда в циркуляре запрещалось ученикам выходить на улицу после девяти часов вечера или в какой-нибудь статье запрещалась плотская любовь, то это было для него ясно, определленно; запрещено — и баста. В разрешении же и позволении скрывался для него всегда элемент сомнительный, что-то недосказанное и смутное. Когда в городе разрешали драматический кружок, или читальню, или чайную, то он покачивал головой и говорил тихо:

— Оно, конечно, так-то так, все это прекрасно, да как бы чего не вышло.

В советской литературе появляется идеологически правильный, то есть положительный образ учителя. Изменение традиции наметилось в послевоенные годы, а максимально проявилось в культовых произведениях, созданных в 60–80-х гг. прошлого века. Адресованные подросткам, книги выделяют личные качества учителя, потому что его поступки и слова должны быть примером для подражания и ориентиром. В этом ряду стоит назвать повести Чингиза Айтматова «Первый учитель» (1965); Юза Алешковского «Кыш, Два портфеля и целая неделя» (1970); «Третий в пятом ряду» (1975); «Безумная Евдокия» (1976) Анатолия Алексина; «Благие намерения» (1982) Альберта Лиханова; «Ночь после выпуска» (1974) Владимира Тендрякова; рассказ Валентина Распутина «Уроки французского» (1973). Сейчас можно спорить, был ли это социальный заказ или искренняя тональность и сила воздействия на читателей свидетельствуют о самостоятельности и независимости выбора темы и красок в изображении педагога. Возможно, у писателей того поколения было прекрасно сформировано чувство благодарности. Может, причины иные.

Сформированный А. П. Чеховым стереотип учительской речи, ехидной и настойчивой, проявляется в речевом портрете Харлампия Диогеновича из рассказа Ф. Искандера «Тринадцатый подвиг Геракла»:

Бывало, во время контрольной работы оторвется от своих четок или книги и говорит:

— Сахаров, пересядьте, пожалуйста, к Авдеенко.

Сахаров встает и смотрит на Харлампия Диогеновича вопросительно. Он не понимает, зачем ему, отличнику, пересаживаться к Авдеенко, который плохо учится.

— Пожалейте Авдеенко, он может сломать шею.

Авдеенко тупо смотрит на Харлампия Диогеновича, как бы не понимая, а может быть, и в самом деле не понимая, почему он может сломать шею.

— Авдеенко думает, что он лебедь, — поясняет Харлампий Диогенович. — Черный лебедь, — добавляет он через мгновение, намекая на загорелое, угрюмое лицо Авдеенко. — Сахаров, можете продолжать, — говорит Харлампий Диогенович.

Сахаров садится.

— И вы тоже, обращается он к Авдеенко, но что-то в голосе его едва заметно сдвинулось. В него влилась точно дозированная порция насмешки. — ...Если, конечно, не сломаете шею... черный лебедь! — твердо заключает он, как бы выражая мужественную надежду, что Александр Авдеенко найдет в себе силы работать самостоятельно.

Уже в конце 80-х гг. образ учителя начинает «тускнеть», как, например, в повести В. Железникова «Чучело», написанной в 70-х, но ставшей популярной после выхода на широкий экран фильма (1983), в произведениях В. Крапивина, в которых образ и личность учителя отходит на второй план.

В 90-е гг. учитель перестает быть героем русской литературы. Получается, что, когда литература перестает быть ориентиром нравственных ценностей, из нее уходит позитивный образ учителя, а появляется учитель-неудачник, бегущий из школы. Яркий пример прозы 90-х — повесть А. Иванова «Географ глобус пропил» (1995).

В начале XXI века тексты об учителях и современной школе стали востребованы как никогда. И эта потребность вызвала новую волну произведений, в которых появляется образ современного учителя: А. Гиваргизов «Записки выдающегося двоечника» (2005); Е. Мурашова «Класс коррекции» (2004), «Гвардия тревоги» (2008); Е. Свинарченко «Учитель-психопат» (2007); А. Жвалевский,

Е. Пастернак «Я хочу в школу» (2010); Т. Корниенко «Crazy» (2012); И. Костевич «Мне 14 уже два года» (2012), «Предатели» (2013) и др.

Однако тот же речевой стереотип, проявляющийся в стремлении подавить ученика, задать неудобный вопрос, характеризует учительскую речь и в произведениях XXI века.

Мы приходим к парадоксальному на первый взгляд выводу о том, что положительные образы учителя в русской литературе представляют собой индивидуальные, не похожие друг на друга речевые портреты, в то время как отрицательные образы, напротив, обнаруживают общие языковые черты, которые складываются в речевой стереотип учительской речи.

В художественной литературе речевой портрет строится на совокупности речевых характеристик.

Модель речевого портрета опирается на характеристики речи. Моделирование может осуществляться на основе «Анкеты речевого портрета учителя», включающей в себя ряд значимых лингвистических и паралингвистических показателей:

1. Тематика и проблематика речи (О чем говорит учитель, какие проблемы обсуждает в формальном и неформальном общении?).
2. Способы и средства адресации высказываний.
3. Типичные (или зафиксированные) речевые жанры и стратегии их реализации.
4. Глаголы речи, характеризующие языковую личность (в целом) и отдельные речевые действия (Какие глаголы характеризуют речь учителя).
5. Коммуникативные интенции говорящего.
6. Особенности речевого поведения.
7. Отношение к языку (Насколько нормативна речь учителя? Языковые предпочтения, языковой вкус, следование языковой моде).

Методические аспекты изучения речевого портрета учителя связаны, прежде всего, с характеристикой личности учителя. Фигура

педагога является центральной для понимания и анализа процесса обучения. Однако современные учебники по методике не включают темы, описывающие личность учителя, в том числе и языковую. Между тем потенциал рассматриваемого типа анализа языковой личности для методики открывает необъятные перспективы. Создание речевого портрета учителя как схематического представления языковой личности решает многие педагогические проблемы, обусловленные организацией общения в учебной и неучебной деятельности.

В перспективе предполагается исследовать речевой портрет учителя как основу для оценки профессиональной деятельности, а также использование анкеты для системой самооценки учителем собственного речевого поведения. Речевой портрет может быть изучен в аспекте исследования педагогического дискурса. Методической проблемой является обучение студентов-педагогов анализу речевой деятельности.

Таким образом, речевой портрет учителя может рассматриваться и как лингвистическая, и как методическая проблема.

Литература

1. Земская Е. А. Речевой портрет ребенка (К вопросу о системности не кодифицированных сфер устной речи) // Язык: система и подсистемы: К 70-летию М. В. Панова. М.: Наука, 1990. С. 241–260.
2. Земская Е. А. Общие языковые процессы и индивидуальные речевые портреты // Язык русского зарубежья: общие процессы и речевые портреты. М.; Вена, 2001.
3. Ерофеева Т. И. «Речевой портрет» говорящего / Т. И. Ерофеева // Языковой облик уральского города. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1990. С. 90–103.
4. Карасик В. И. Языковые ключи. М., 2009.
5. Мамаева С. В. Речевой портрет // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник / Под ред. А. П. Сковородникова. Красноярск: Изд-во Сибирского федерального ун-та, 2012. С. 561–562.
6. Седов К. Ф. Портреты языковых личностей в аспекте их становления (принципы классификации и условия формирования) // Вопросы стилистики. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. Вып. 28.
7. Черняк В. Д. наброски к портрету маргинальной языковой личности //

Русский текст: Российско-американский журнал по русской филологии. СПб., 1994. С. 115–130.

8. Черняк М. А. Школа как диагноз: опыт современной прозы // Образование XXI века: формирование условий для создания успеха учителя и ученика в общеобразовательном учреждении. Выпуск 5. Сборник научно-методических статей. Отв. ред. А.И. Дунев. СПб.: САГА, 2012. С. 21–31.

Кира Анатольевна Журавлёва

Студент 3 курса направления «Филология» Дальневосточного федерального университета (Владивосток)

Анастасия Андреевна Иваненко

Ассистент Школы лингвистики Факультета гуманитарных наук НИУ ВШЭ (Москва)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВ ИЗВЕСТНЫХ ПЕСЕН ПРИ ИЗУЧЕНИИ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В настоящей статье представлены авторские дидактические материалы по теме «Средства художественной выразительности». Уникальность заданий определяется тем, что материал примеров основывается на текстах современных популярных песен. Данная специфика примеров позволит преподавателям вводить теоретические понятия с опорой на экстралингвистический опыт школьников, сформировать для понятий эмоциональную ассоциацию, в целом, более эффективно достичь педагогической цели, что подтверждается апробацией упражнений в ходе работы с учащимися 9 классов.

Ключевые слова: педагогика, филология, методика преподавания филологических дисциплин, средства художественной выразительности, тропы, фигуры.

В современной дидактике ключевое место занимает лично-ориентированный подход. Его основной идеей является утверждение значимости роли обучающегося в образовательном процессе. Студент перестаёт быть реципиентом, и мы наблюдаем смещение фокуса в традиционной системе взаимоотношений «преподаватель — студент», которая обозначается дихотомией «субъект — объект».

Несомненно, изменения в образовательной парадигме носят последовательный характер, и к настоящему моменту пока не пред-

ставляется возможным утверждать, что студент осуществляет свою учебную деятельность уже преимущественно как субъект. Однако, определённые шаги в этом направлении уже сделаны. Одним из первых ученых, предложивших модернизировать педагогические принципы советской школы, стал академик РАО, автор заповеди «дари себя детям» Ш. А. Амонашвили. В своей работе [1] он разработал гуманно-личностную технологию, которая позволит дополнить традиционную классно-урочную систему элементами дифференциации и индивидуализации. Во главе гуманно-личностной технологии стоит педагогика сотрудничества, учитывающая три страсти ребёнка — к развитию, взрослению и свободе. Большое значение Ш. А. Амонашвили придает изучению личности обучающегося, педагогике успеха, «его величество вопросу», материализации процессов чтения и письма, резервам семейной педагогики.

Роль семьи как института формирования личности школьника отмечена и в работе С. Л. Братченко [2]. Примечательно, что этот учёный предлагал учитывать индивидуальные особенности ребёнка не с целью развития его личности, а для достижения иной цели — «освоения учащимся социального опыта, то есть знаний, умений и навыков, определённых в типовых программах обучения и воспитания и обязательных для усвоения каждым воспитанником». Эта позиция направлена на формирование в ребёнке социально типичного, а не ярко индивидуального, поэтому останавливаться на ней подробно не представляется возможным.

Значительный вклад в развитие современной методики преподавания гуманитарных дисциплин внесла Е. В. Бондаревская, отмечавшая значимость культурологического подхода в обучении. Ключевыми компонентами этого подхода выступают: «отношение к ребёнку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию; отношение к педагогу как посреднику между ребёнком и культурой, поддерживающему детскую личность в её индивидуальном самоопределении в мире ценностей» [3]. Личностно-ориентированное образование по Е. В. Бондаревской — это целостная гуманитарная технология открытого типа, определяющая становление человека высокой культуры и нравственности. Исследование учёного имело теоретико-экспериментальный характер, проводи-

лось на базе инновационных образовательных учреждений Южного федерального округа в течение 10 лет. Е. В. Бондаревская разработала систему проектирования личностно-ориентированных вариативных образовательных систем, представлены методологические перспективы развития русской школы в условиях этнической неоднородности социума Южного региона.

В современных статьях по методике преподавания мы находим конкретизацию принципов, предложенных основателями современной педагогики, указание на зоны роста преподавателя нового типа. Так в статье В. Н. Косарева и М. Ю. Рыкова [4] отмечается, что некоторые современные учителя продолжают придерживаться норм авторитарной педагогики, продолжают реализовывать привычные педагогические приёмы, придерживаясь мнения, что личностная ориентированность образования равнозначна принципу дифференциации обучения. Авторы статьи говорят о необходимости сместить акценты с ориентирования на дисциплину на приоритет обучающегося в изучаемой науке. Задачей педагога-русиста нового типа в таком контексте является не просто научить учеников основам лингвистики и теории литературы, но и «научить учиться», пробудить интерес к процессу обучения. Это возможно реализовать только тогда, когда научные проблемы, рассматриваемые на занятиях, коррелируют с реалиями окружающей действительности, которые представляют интерес для школьника. Достичь этого возможно с помощью представления теоретической научной информации на материале актуальных для учеников примеров. В этом случае преподавателю удастся использовать на занятии индивидуальный экстралингвистический опыт обучающихся, а следовательно — осуществить педагогическую деятельность согласно принципам личностно-ориентированного обучения [10], среди которых: принцип самоактуализации, принцип выбора, принцип творчества, принцип доверия и поддержки.

Очевидно, что одним из главных педагогических принципов, которым пользуются современные преподаватели гуманитарных дисциплин, которые находятся в контексте актуальной педагогической парадигмы, является принцип учёта интересов обучающихся. Его реализация невозможна без внимания к культурному контек-

сту, который окружает студентов и значительным образом детерминирует их сознание. В настоящей работе предпринята попытка включения темы «средства художественной выразительности» в актуальный для современных школьников культурный контекст.

Изучение средств художественной выразительности часто происходит в рамках уроков литературы, так как научиться выявлять тропы и фигуры проще всего на конкретном материале — тексте художественного произведения. Однако для многих школьников это оказывается сложным заданием в силу недостаточного количества прочитанных текстов. На занятии преподаватель апеллирует к примерам из лирики XIX века, однако это не находит учебного отклика, так как тексты классических произведений не входят в апперцепционную базу современных школьников. Филологические термины вводятся учителем на материале примеров, которые часто являются незнакомыми школьникам и выглядят написанными «другим» языком. Таким образом, на уроке совмещаются две трудности, что часто не позволяет достичь методических целей, стоящих перед преподавателем.

Проблема отсутствия интереса к чтению у современных школьников является одной из наиболее обсуждаемых в области методики преподавания филологических дисциплин. В пример можно привести работы Е. Н. Тимофеевой [9] и О. В. Чикишевой [11]. Скромный читательский опыт создаёт дополнительную сложность для овладения навыком выявления средств художественной выразительности: у учащегося не появляются аналогии, помогающие запомнить тропы и фигуры, а терминология, не подкреплённая примером, забывается достаточно быстро. Например, антитезу традиционно объясняют, используя строки из *«Евгения Онегина»*: *«Они сошлись. Волна и камень, Стихи и проза, лед и пламень»*, — но если текст произведения не прочитан, есть вероятность, что знание примера не будет актуализировано при необходимости выявить антитезу в другом тексте.

Описанная проблема становится особенно актуальной перед сдачей ОГЭ. Очевидна необходимость повторения тропов и фигур в 9 классе, в то время как большинство учебников — например, учебники под ред. С. Г. Бархударова [7], С. И. Львовой [8], Л. А. Тро-

стенцовой [6] — на это не ориентированы. При работе с учебником девятиклассники, в основном, занимаются синтаксисом простого предложения, при этом акцент на фигурах речи отсутствует. Все упомянутые учебные пособия в разделе «повторение» содержат задания по лексике, однако и там не упоминаются тропы, знание которых проверяется заданием № 3 в ОГЭ по русскому языку.

Целью нашей работы является разработка упражнений на тему «средства художественной выразительности», материал примеров в которых предлагается изменить с классических текстов на современные. Внедрение в образовательную практику дополнительных материалов, основанных на использовании текстов современных песен, поможет овладеть навыком выявления средств художественной выразительности для успешного выполнения задания № 3 в ОГЭ по русскому языку, а также для освоения или закрепления соответствующей темы в 8–11 классах согласно требованиям учебно-методического комплекса, по которому работает учитель.

Исследование прошло апробацию на учениках 9 класса МБОУ «СОШ № 65» г. Владивостока. На работу нам было предоставлено два академических часа. После предварительного повторения темы по сборнику для подготовки к ОГЭ Л. И. Мальцевой [5] ученикам было предложено определить средство художественной выразительности, использованное в текстах из разных источников: 1) из материалов ОГЭ, 2) из текстов художественных произведений, 3) из текстов современных песен.

Первое упражнение по формулировке задания дублировало вопрос № 3 из ОГЭ (были использованы материалы с сайта ФИПИ): среди четырех предложений необходимо было выявить то, в котором средством художественной выразительности является определённый троп.

Во втором упражнении учащимся предлагалось выявить средства художественной выразительности на материале стихотворения А. С. Пушкина «Зимнее утро».

Третье упражнение — разработка, презентуемая в данной работе, — представляло собой работу с аудиоматериалом. С помощью использования презентации на экран выводился текст фрагмента

известной песни и включался соответствующий фрагмент аудиозаписи. Приведём несколько использованных примеров в таблице.

Название тропа	Исполнитель и цитата из песни	Комментарий
Сравнение	Loboda « <i>Твои глаза такие чистые, как небо</i> »	Представлено сопоставление глаз возлюбленного лирической героини и неба на основе сходства их цвета; одним из способов выявления сравнения является наличие сравнительного союза «как».
Метафора	Тимати « <i>Лада Седан! Баклажан</i> »	Наблюдаем перенос свойств «баклажана» на «машину» на основе схожести их цвета.
Эпитет	Ёлка « <i>На большом воздушном шаре мандаринового цвета мы с тобой проводим это лето</i> »	Происходит перенос свойств «мандарина» на «воздушный шар» на основе схожести цвета, образное определение «мандариновый» является эпитетом.
Эпитет с элементами олицетворения	Потап и Настя Каменских « <i>Пришла и оторвала голову нам чумачечая весна</i> »	Прилагательное «чумачечая» — «сумасшедшая» — это образное определение весны, которая наделяется свойствами человека.
Аллегория	МакСим « <i>Знаешь ли ты, вдоль ночных дорог шла босиком, не жалея ног, сердце его теперь — в твоих руках</i> »	«Сердце» — обозначение чувств и переживаний возлюбленного лирической героини, которые теперь принадлежат другой девушке.
Перифраза	Потап и Настя Каменских « <i>Жизнь такая штука – может всякое случиться, но не измеряй любовь в условных единицах!</i> »	«Условная единица» — закрепившееся название доллара.

Название тропа	Исполнитель и цитата из песни	Комментарий
Анафора	Сплин <i>«Моё сердце остано- лось, моё сердце замерло, моё сердце остановилось, моё сердце замерло»</i>	Повтор слов «моё сердце» в начале каждой строки припева делает песню запоминающейся и узнаваемой.
Эпифора	Артур Пирожков <i>«Чика-чика-чика-чика, ты спелая клубника. Чика-чи- ка-чика-чика и без тебя мне никак. Чика-чика-чи- ка-чика, мою любовь вер- ни-ка. Чика-чика-чика-чи- ка, верни-верни, Вероника»</i>	Как и в предыдущем примере, «запоминаемость» припева песни «Чика» придаёт созвучное окончание строк.
Лексический повтор и риторическое обращение	Пика <i>«Хэй, патимейкер! Хэй, патимейкер! Хэй, пати- мейкер!»</i>	Очевидно, что лирический герой не требует ответа от «патимейкера» — человека, организующего вечеринку, — но много раз обращается к нему.
Риторическое обращение	Егор Крид <i>«О Боже, мама, мама, я схожу с ума. Её улыбка, мама, кругом голова»</i>	Как и примере выше, обращение «мама» является риторическим: лирический герой использует языковые средства, чтобы продемонстрировать своё эмоциональное состояние.
Параллелизм	Вера Брежнева <i>«Я знаю пароль, я вижу ориентир, я верю только в это — любовь спасёт мир»</i>	Синтаксическая структура каждого компонента сложносочинённого предложения строится по единой конструкции: подлежащее, сказуемое, дополнение в объёмном значении.
Параллелизм	Егор Крид и Molly <i>«Если ты меня не любишь, то я тоже нет. Если ты меня забудешь, то и я в ответ»</i>	В обоих предложениях припева использована конструкция с условным двухместным союзом «если..., то». Члены предложения выстроены симметрично.

Название тропа	Исполнитель и цитата из песни	Комментарий
Многосоюзиe	Сплин <i>«И лампа не горит, и врут календари, и если ты давно хотела что-то мне сказать, то говори»</i>	Множественное повторение сочинительного союза «и» помогает создать ритмическую структуру песни.
Инверсия	Жуки <i>«И у любви у нашей села батареика»</i>	Классическая последовательность членов предложения предполагает, что согласованное определение находится перед определяемым словом, следовательно, в приведённом примере порядок слов обратный.

Неклассическая форма работы была встречена учениками с большим энтузиазмом. Выбор материала помог более наглядно и понятно объяснить теоретические понятия через знакомые для учеников тексты.

Таким образом, в процессе работы с текстами современных песен актуализированы принципы лично-ориентированного обучения — был учтён индивидуальный экстралингвистический опыт школьников и сформированы устойчивые ассоциации между термином и его языковым воплощением. Вследствие чего была достигнута поставленная педагогическая задача — научить учащихся выявлять средства художественной выразительности в тексте.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса Мн. : Университетское, 1990.
2. Братченко С. Л. Гуманистические основы лично-ориентированного подхода к воспитанию. Образование и культура Северо-Запада России. 1996. № 1. С. 91–99.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма лично ориентированного образования. Педагогика. 1997. № 4. С. 12–17.
4. Косарев В. Н., Рыков В. Ю. К вопросу о лично-ориентированном подходе в обучении и образовании. Вестник Волгоградского гос. ун-та.

Серия 6: Университетское образование. 2007. № 10. С. 89–94.

5. Русский язык. 9 класс. ОГЭ 2018 / Мальцева Л. И., Смеречинская Н. М., Нелин П. И. М. : Афина, 2018. 384 с.
6. Русский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / [Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова; науч. ред. Н. М. Шанский]. М. : Просвещение, 2014. 207 с.
7. Русский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов и др.]. 33-е изд. М.: Просвещение, 2011. 206 с.
8. Русский язык. 9 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / С. И. Львова, В. В. Львов. М. : Мнемозина, 2012. 336с.
9. Тимофеева Е. Н. Роль педагогических мастерских в развитии интереса учащихся к личности писателя и чтению его произведений // КиберЛенинка, научная электронная библиотека. URL: cyberleninka.ru/article/v/rol-pedagogicheskikh-masterskih-v-razvitii-interesa-uchaschihsya-k-lichnosti-pisatelya-i-chteniyu-ego-proizvedeniy.
10. Тютюнник Ю. В. Анализ концептуальных подходов к проблеме реализации личностно-ориентированного подхода при обучении РКИ. ГВУЗ «Приднепровская государственная академия строительства и архитектуры». 2014. № 9. С. 65–70.
11. Чикишева О. В. Анализ методов формирования интереса к чтению у младших школьников в условиях учебной деятельности // КиберЛенинка, научная электронная библиотека. URL: cyberleninka.ru/article/v/analiz-metodov-formirovaniya-interesa-k-chteniyu-u-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-uchebnoy-deyatelnosti.

**«ПУТЕШЕСТВИЕ В...» (УРОК РАЗВИТИЯ РЕЧИ ПО ТЕМЕ
«ХУДОЖЕСТВЕННАЯ РЕЧЬ» В 5 КЛАССЕ НА ПРИМЕРЕ
СТИХОТВОРЕНИЯ Е. ЕВТУШЕНКО «МЕТАМОРФОЗЫ»)**

Аннотация

Методическая разработка урока русского языка направлена на развитие эмоционального интеллекта обучающихся, на формирование умения работать с текстом, видеть способы передачи авторского замысла, использовать полученные знания в создании собственных текстов. Работа в группах, опрос, презентация формируют правильные навыки индивидуальной и командной работы. Поисковый характер заданий, языковая догадка, осмысление слова как отражение поэтического, социального, духовного, бытового опыта человека помогают сформировать правильное отношение к ценности человеческой жизни в любом возрасте.

Ключевые слова: русский язык, словообразование, окказионализмы, эмоциональный интеллект, творческое письмо.

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УДД
Организационный момент	Учитель предлагает ребятам перед входом в класс выбрать картинку с автобусом. Ученики проходят в класс, выбирая автобус любого цвета (цветов 4: красный, синий, зеленый, желтый).	Ребята рассаживаются в сформированные по цвету автобусов группы за столы. На столах у каждой группы чистый белый лист формата А3, конверты с заданиями, цветные карандаши, листы белой бумаги для ведения записей	Ученики дают свои ответы, работа в группах. Развитие внимания к тексту.

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УДД
<p>Постановка цели и задачи урока.</p>	<p>Здравствуйтесь, ребята. Сегодня мы с вами начинаем необычное путешествие, в ходе которого нам предстоит отгадать немало загадок, быть внимательными и любознательными.</p> <p>У каждой команды свой автобус, на каждом автобусе написано слово, посмотрите на это слово и подумайте, что оно может обозначать.</p> <p>У других групп свои слова, как вы думаете, что может их объединять?</p> <p>Посмотрите на экран, эти фотографии помогут вам найти правильный ответ или подскажут, в верном ли направлении вы рассуждаете.</p>	<p>Ученики работают со словами «Скок-Поскоково», «Нараспашкино», «Правдино», «Одиноково».</p>	<p>Умение работать с дидактическим материалом; готовность слушать ответы одноклассников.</p>
<p>Создание мотивации к познавательной деятельности</p>	<p>Эти четыре слова «Скок-Поскоково», «Нараспашкино», «Правдино», «Одиноково» по настроению и заложенному в них смыслу одинаковы? Откройте конверт № 1 (для каждой группы в конвертах свои группы слов) и прочитайте остальные слова. Что может их объединять?</p> <p>Куда же привезли нас автобусы?</p>	<p>Ученики слушают текст стихотворения (можно дать послушать аудиозапись, где Е. Евтушенко читает свое стихотворение сам).</p>	<p>Развитие внимания к тексту.</p>

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УДД
	<p>Ваши автобусы привезли вас в села. Скажите, эти села расположены рядом или далеко друг от друга. Обоснуйте свой ответ.</p> <p>Давайте прочитаем текст, который написал известный поэт-шестидесятник Е. Евтушенко. Эти тексты есть в ваших конвертах на партах. Откройте конверт № 2.</p>	<p>Ученики дают свои ответы, работа в группах</p>	<p>Умение размышлять над поставленными вопросами, видеть лексико-семантическое отличие в названиях сел.</p>
<p>Работа с текстом стихотворения</p>	<p>Итак, каждая группа приехала в села детства, юности, зрелости и старости. Возьмите листы белой бумаги и напишите названия сел, входящих в детство, юность, зрелость и старость. Подумайте, как образованы названия этих сел? Придумайте по аналогии свои 2–3 села и дополните списки.</p> <p>Как называются слова, придуманные поэтом для выражения художественного образа? (Учителю необходимо объяснить разницу между неологизмами и окказиональными словами).</p> <p>Как меняются названия сел от одного периода к другому, какую закономерность вы увидели?</p>	<p>Ребята работают с текстами, выделяют словообразовательные морфемы, придумывают свои названия. Рассуждают над поставленными вопросами.</p> <p>Каждая группа отвечает и слушает ответы других групп.</p>	<p>Умение делать словообразовательный анализ, создавать по аналогичной словообразовательной модели свои слова, развитие языкового чутья при создании своих слов.</p> <p>Умение дополнять свои рассуждения, анализировать текст.</p> <p>Умение делать выводы на основании прочитанного текста.</p>

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УДД
Творческая мастерская	<p>Возьмите листы бумаги формата А3, нарисуйте любое село вашего периода. Опишите ваше село, не используя его названия. Для описания воспользуйтесь вопросами:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Что окружает это село? • Удобно ли подъехать к этому селу? • Часто ли навещается это село? • Кто преимущественно живет в этом селе? • Если бы в это село было цветом, то каким? • Если бы это село было настроением, то каким? • О чем мечтают жители этого села? • Семьи с какими фамилиями живут в этом селе? 	<p>Ребята работают с рисунками, создают описание, рассуждают над поставленными вопросами.</p> <p>Каждая группа отвечает и слушает ответы других групп. Рисунки вывешиваются на доску, а группы пытаются угадать, какое именно село было изображено.</p>	<p>Умение письменно выражать свою мысль, выделять в ней ключевые идеи.</p> <p>Умение слушать одноклассников и на основе увиденного и прочитанного делать выводы, давать ответы.</p>
Работа с текстом	<p>Предположите, как бы могло называться это стихотворение. Обсудите свои ответы.</p> <p>Как вы понимаете смысл названия «Метаморфозы»?</p> <p>Можно ли остановить эти метаморфозы и от чего зависит их возникновение?</p>	<p>Каждая группа отвечает и слушает ответы других групп.</p>	<p>Развитие внимания к тексту.</p> <p>Умение размышлять над поставленными вопросами.</p>

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УДД
Творческое домашнее задание	Если бы у вас была возможность в любое выбранное вами село что-то отправить (посылку, фотографию, подарок, сладости и т. д.), что бы вы выбрали, опишите этот предмет или напишите письмо. Обоснуйте свой выбор.		Умение самостоятельно работать с текстом, размышлять, оформлять свою мысль письменно, обосновывать.
Подведение итогов	Ребята, мы с вами сегодня совершили необычное путешествие. И увидели, что чем старше становится человек, тем грустнее его мироощущение. Остановиться в детстве или юности нельзя, но можно изменить свое отношение к старым и пожилым людям, мы можем быть к ним добрее, приветливее, мы можем быть рядом и дарить свою заботу и любовь. Ведь это так просто. И тогда в старости никогда не будет заброшенных сел с названием «Одиноково».	Ученики собирают школьные принадлежности и покидают класс.	

Приложение

На партах перед учащимися лежат листы бумаги А3 (один лист на группу), чистые листы бумаги формата А4, цветные карандаши и фломастеры, конверты № 1 и № 2.

Конверт №1

Группа 1. Краснощёково, Несмышлёново, Всёизлазово, Скок-Поскоково, Жестоково, Беззобино, Чистоглазово.

Группа 2. Надеждино, Нараспашкино, Обольщаньино, Невеждино, Обещаньино.

Группа 3. Разделово, Схваткино, Пряткино, Трусово, Смелово, Кривдино, Правдино.

Группа 4. Усталово, Понимаево, Неупрёково, Забывалово, Заросталово, Одиноково.

Конверт № 2

*Детство — это село Краснощёково,
Несмышлёново, Всёизлазово,
Скок-Посковово, чуть Жестоково,
но Беззобнино, но Чистоглазово.*

*Юность — это село Надеждино,
Нараспашкино, Обольщаньино,
ну а если немножко Невеждино, —
все равно оно Обещаньино.*

*Зрелость — это село Разделово:
либо Схваткино, либо Пряткино,
либо Трусово, либо Смелово,
либо Кривдино, либо Правдино.*

*Старость — это село Усталово,
Понимаево, Неупрёково,
Забывалово, Заросталово
и — не дай нам Бог — Одиноково.*

Е. Евтушенко

Лилия Николаевна Кортупова

*Учитель русского языка и литературы МБОУ «Лицей села
Верхний Мамон», Воронежская обл.*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПОВЫШЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ»

Аннотация

В статье рассматриваются формы дебатов, приемы использования педагогической технологии «Дебаты», возможные темы школьного курса русского языка и литературы для обсуждения.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, ситуации общения, речевая деятельность, дебаты.

Современное состояние образования характеризуется тенденцией к гуманизации обучения. Этот процесс проявляется прежде всего в том, что учащийся рассматривается «не как объект для педагогических воздействий, а как субъект со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными особенностями». [1, с. 7] Результативность обучения в современных условиях связана с переходом к личностно-ориентированным, развивающим технологиям, которые помогают не только приобрести знания, умения и навыки по предмету, но и сформировать компетенции, необходимые для адаптации в современном обществе.

Одной из важнейших является коммуникативная компетентность, которая трактуется как овладение всеми видами речевой деятельности, основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения.

Довольно часто учителя встречаются с ситуацией, когда учащиеся, имея в целом положительную установку на обучение, не про-

являют в достаточной степени самостоятельную познавательную активность.

В связи с тем, что у многих учащихся, в силу ряда объективных причин, исчезло стремление к получению образования, возросло чувство собственного достоинства и самосознания, у учителей «возникает желание отойти от скучных, шаблонных приёмов преподавания, от сковывающих учебный процесс рамок инструкций, найти новые методы обучения и воспитания, созвучные сегодняшнему дню, побуждающие учащихся к активности, зажигающие интерес к знаниям» [2].

Актуальность деятельности по формированию коммуникативной компетентности учащихся обусловлена результатами диагностики, которые показывают, что ученики не всегда умеют чётко выразить мысль, их речь недостаточно образна. Есть проблемы в ведении диалога (умении строить высказывание, использовать аргументы и проч.). Поэтому учителю-словеснику важно найти методы и приемы по формированию и повышению коммуникативной культуры.

Вспомним, что к коммуникативным качествам хорошей речи относятся:

1. правильность (соблюдение норм литературного языка на всех его уровнях);
2. логичность (владение логикой изложения);
3. точность (точность словоупотребления, определяется знанием предмета речи, логикой мышления, умение выбирать нужные слова для оформления мысли);
4. лаконизм (краткость и четкость выражения идеи, замысла);
5. ясность (понятность речи для адресата сообщения);
6. богатство (количество и разнообразие языковых средств, которыми владеет говорящий);
7. выразительность (воздействие речи на адресата);
8. чистота (отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку: вульгаризмов, просторечий, жаргона, слов-паразитов);
9. уместность (выбор уместных для данной ситуации общения языковых средств выражения).

На мой взгляд, все эти качества формируются на уроках с применением педагогической технологии «Дебаты».

Уроки-дебаты позволяют решать многие задачи и способствуют:

- формированию критического мышления, собственной позиции, навыков системного анализа, искусства аргументации;
- развитию воли, памяти, умения сопоставлять, сравнивать, самостоятельно добывать различного рода информацию по актуальным для человека и общества проблемам;
- предполагают активное включение каждого учащегося в поисковую, познавательную деятельность, организованную на основе внутренней мотивации;
- позволяют вырабатывать самостоятельность оценок, нравственно-мировоззренческую позицию и поведенческие установки. Участники дебатов, как показывают наблюдения, обладают более высокой коммуникативной культурой, способностью в решении вопроса найти компромисс.

В зависимости от поставленных целей и задач дебаты на уроках могут приобретать различные формы.

1. «Классические дебаты».

Это собственно формат дебатов, где участвуют две команды по 3 человека, а остальные учащиеся являются либо пассивными слушателями, либо «рецензентами», либо судьями. Однако так или иначе задействовать каждого ученика класса в таких дебатах трудно, поэтому этот тип имеет довольно ограниченное применение на уроках.

2. «Экспресс-дебаты».

Это дебаты, в которых фаза ориентации и подготовки сведены к минимуму. Подготовка осуществляется непосредственно на уроке по материалу учебника или рассказу учителя. Этот тип использования формата дебатов может быть применен как элемент «обратной связи», закрепления учебного материала, либо как форма активизации познавательной деятельности.

3. «Модифицированные дебаты».

Это использование отдельных элементов формата дебатов, или дебаты, в которых допущены некоторые изменения правил. Например, сокращается регламент выступлений, увеличивается число игроков в командах, организуются «группы поддержки», к помощи которых команды могут обращаться во время тайм-аутов; тема для дебатов формулируется не в утвердительной форме, а в форме вопроса и т. д.

На уроках русского языка и литературы возможны «Текстовые дебаты», дебаты на основе литературоведческого анализа, «Литературно-критические дебаты», «Проблемные дебаты» и др.

Как рождаются темы для обсуждения?

1. Это могут быть разные взгляды критиков, современников писателя на литературное произведение. Готовясь к дебатам, учащиеся проводят мини-исследование. Например:

В 1825 году А. С. Пушкин прочитал комедию А. С. Грибоедова «Горе от ума» и вынес Чацкому приговор столь же справедливый, сколь и лаконичный: «*Чацкий совсем не умный человек...*» (Письмо П. А. Вяземскому 28 января 1825 г.)

«*В комедии “Горе от ума” кто умное действующее лицо?*» — писал Пушкин уже в другом письме А. А. Бестужеву. — «*Ответ: Грибоедов*». Отчего же Пушкин усомнился в уме Чацкого? «*Первый признак умного человека — с первого взгляду знать, с кем имеешь дело, и не метать бисера перед Репетиловыми...*» — писал он А. Бестужеву, разбирая достоинства и недостатки «Горя от ума».

Так рождается тема для дебатов: «Умен ли Чацкий?»

2. Разный подход к пониманию причин поведения героя литературного произведения.

Тема: «Фамусов и Чацкий — представители одного поколения или разных?»

3. Изучение разных исторических документов, подтверждающих влияние тех или иных обстоятельств на судьбу писателя.

Тема: «Был ли Шолохов сталинистом?»

Удачно проходят «модифицированные дебаты», в которых участвуют не две, а несколько групп. Так, после изучения драмы А. Островского «Гроза» учащимся для осмысления предлагается тема: «Смерть Катерины — протест или смирение, подвиг души или ее смятение, слабость или...?» Идет работа по группам.

1 группа

Смерть Катерины — протест?

2 группа

Смерть Катерины — смирение?

3 группа

Смерть Катерины — подвиг души?

4 группа

Смерть Катерины — ее смятение?

5 группа

Смерть Катерины — слабость?

Учащиеся обращаются к различным материалам, учитель, выступающий в роли консультанта, предлагает вопросы-помощники:

1. Катерина не раз говорит о полёте, сравнивает себя с птицей. Как это помогает понять решение Катерины уйти из жизни?
2. Жизнь в доме мужа (д. 2, явл. 3, явл. 10). Как живётся Катерине в доме Кабановых?
3. Что мешает Катерине на пути к счастью, что её останавливает? (Предрассудки, нежелание лгать, хитрить, совершать грех?)
4. К покаянию её привел голос сердца, а что ещё?(Осознание того, что не миновать наказания, кары за грех. Она не может продолжать жить в одном доме с мужем и обманывать его.)
5. В христианстве покаяние — очищение. Иногда некоторые из нас ходят в церковь на исповедь, покаяться в грехах, которые Господь отпустит, и к нам придёт очищение. Приходит ли очищение к Катерине?
6. В чём же трагедия Катерины, случайна ли её гибель?

В 5 классе после изучения рассказа И. С. Тургенева «Муму» предлагаем тему: «Герасим — олицетворение силы или кротости русского народа?».

На уроках русского языка темы для дебатов могут быть, например, такими:

- Русский язык — «великий, могучий...» язык.
- Обойтись без заимствованных слов невозможно.
- Без знаков препинания обойтись невозможно.
- Этимология - ключ к грамотному письму.
- «А» — звук, буква, слово.
- «Однако» — союз или вводное слово?

Итак, в процессе дебатов формируются личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные УУД.

Учитель, его отношение к учебному процессу, его творчество и профессионализм, его желание раскрыть способности каждого ребенка – «вот это всё и есть главный ресурс, без которого новые требования ФГОС к организации учебно-воспитательного процесса в школе не могут существовать».[3 Манвелов, 2002, с.3] А учителю русского языка и литературы предстоит заложить еще в школе ту самую коммуникативную культуру, с багажом которой школьнику, будущему члену общества предстоит подняться по лестнице успеха.

Литература

1. Громова О. К. Критическое мышление — как это по-русски? Технология творчества. // Библиотека в школе. № 12. 2001.
2. Ларина В. П., Ходырева Е. А., Окунев А. А. Лекции на занятиях творческой лаборатории «Современные педагогические технологии». Киров: 1999–2002.
3. Манвелов С. Г. Конструирование современного урока. М.: Просвещение, 2002.

О РАБОТЕ С ЯЗЫКОМ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аннотация

Статья определяет классику как свод важнейших для образованного человека текстов, утверждает необходимость изучения языка этих текстов в школе и предлагает этапы работы с ним (выявление, поиск материала, контекстуальное осмысление), каждый из которых проиллюстрирован. Предметом статьи является изучение языка классики в школе, целью — выявление возможного оптимального подхода в работе с языком классической литературы в школе. Статья адресована учителям-словесникам, студентам педагогических вузов, а также всем заинтересованным в методике преподавания литературы.

Ключевые слова: классическая литература в школе, язык классической литературы, этапы работы с языком литературы, анализ произведений словесности, литературное образование, формирование читателя.

Для ответа на вопрос о том, как работать с языком классической литературы, стоит договориться о понятии «классика». Речь идет о некоем корпусе произведений, считающихся образцовыми для той или иной эпохи, о своде литературных текстов, которые входят (или должны входить) в школьную программу и которые составляют кругозор каждого образованного носителя той или иной культуры.

Чтение классической литературы, особенно в школе, встречает ряд сложностей, одна из которых — затрудненность понимания некоторых языковых единиц. Причем, эта проблема касается не только классики, но любого текста: работа с языком классической литературы, по сути, немногим отлична от работы над языком произведения словесности вообще. Томашевский писал: *«Достаточно внимательно вчитаться в любую книжку, чтобы ясно увидеть, что почти на каждой странице встретится или незнакомое слово, или неясный оттенок значения слова, вообще известного, или какая-нибудь бытовая деталь, или какой-нибудь факт профессии»*

онального или научного порядка, неясный без комментария. Испытаннейший знаток языка, энциклопедически образованный человек всегда найдет темные места, ускользающие от непосредственного понимания» [5]. Любой качественный художественный текст требует внимательного изучения, содержит богатейший неисчерпаемый информационный запас.

Почему же так важно обращать особое внимание на язык произведения при изучении литературы в школе? Язык создает уникальную авторскую картину мира [4]. Теряя язык / элементы авторского языка, мы зачастую не можем верно воссоздать авторскую картину мира. Даже в эпоху постмодерна, когда текст фактически мыслится максимально абстрактно, как существующий вне прямой зависимости от интенции автора с одной стороны и интерпретаций читателей с другой, можно говорить о реалиях, повлиявших (прямо или косвенно) на концепцию художественного мира словесного произведения.

Осознавая необходимость обращения внимания на язык художественного текста, важно также понимать, что прокомментировать весь художественный текст невозможно — его смысл неисчерпаем [4]. При изучении литературы в школе следует искать оптимальный подход к проблемному аспекту текста.

Представляется, что работа над языком классической литературы предполагает следующие этапы: выявление «проблемных языковых единиц», поиск материала для исследования «проблемных языковых единиц», контекстуальное осмысление «проблемных языковых единиц».

Уже на первом этапе, этапе выявления «проблемных языковых единиц», мы сталкиваемся с вопросом о том, насколько подробно язык произведения должен быть проанализирован на уроке литературы. Объем исследуемых единиц может диктоваться насущностью объяснения содержательно-фактуральной информации текста (необходимостью объяснить те или иные реалии, понятия и проч.), условиями цели конкретного урока или исходить из представления учителя о том, какие именно понятия должны входить в культурный кругозор российского школьника. Например, при обсуждении портрета Евгения Онегина не стоит проходить мимо, не перевести

и не объяснить наличие таких слов, как *Madame*, *Monsieur*, *Monsieur l'Abbe* или *dandy*, ведь они не только могут затруднять восприятие текста, но и содержательно связаны с проевропейским образом жизни героя. Целесообразность выделения тех или иных элементов текста — ключ к осмысленному подходу в обучении литературе.

Выявление «проблемных языковых единиц» в тексте может быть реализовано учителем в вопросно-ответной форме («задайте вопрос к тексту», «что остается непонятым в тексте?», «объясните, как вы понимаете слово / выражение?»), посредством выполнения задания на понимание текста, через которое ученики должны осознать насущность разьяснения его элементов. Также можно применить метод маркирования или чтения с карандашом.

Следующий, второй этап — поиск материала для исследования «проблемных языковых единиц». Обучение использованию информационных ресурсов в современном перенасыщенном информацией мире — одна из основных компетенций современного школьного учителя.

Существует множество современного качественного интернет-контента, способного помочь школьнику в изучении литературы: Arzamas [6], ФЭБ [7], Грамота.ру [8], Живые Страницы [9] и др. Эти ресурсы, в основном, имеют популяризаторские цели, владение ими значительно облегчает задачу учителя в объяснении языка литературы.

Нередко объяснение некоторых языковых элементов текста лежит в том же тексте (например, словарь, приложенный Гоголем к сборнику «Вечера на хуторе близ Диканьки» [1]) или в других текстах того же автора / жанра / традиции / эпохи. Пояснение требует краткой информационной справки (например, при разборе стихотворения Мандельштама «Бессонница. Гомер. Тугие паруса...» [3] стоит объяснить эмпирические реалии написания текста — нахождение в Коктебеле). Некоторые языковые единицы требуют обращения к словарям, навык работы с которыми необходим для школьника (например, к словарям специальной лексики или словарям писателей). В старших классах можно включать в информационное поле учеников и литературоведческие статьи (например, «Беседы о русской культуре» Ю. М. Лотмана [2]) могут разьяснить реалии написания

классических произведений русской словесности. Такой материал можно предложить для доклада, дискуссии-обсуждения и проч.).

Заключительный этап, контекстуальное осмысление «проблемных языковых единиц», предполагает интерпретацию полученной информации. Расшифрованный элемент непременно должен быть созвучен общему смыслу текста, дополнять, обогащать картину мира произведения. На этом этапе важно проследить необходимость исследуемого элемента в общей канве текста, а также запомнить этот элемент. Словесные методы / трансформация содержания из словесной знаковой системы в другую (визуальную, музыкальную) / использование приемов критического мышления — все возможные методы этого этапа работы сложно перечислить. Расшифрованный текст раскрывается навстречу читателю.

Итак, работа над языком текстов классической литературы в школе — необходимый элемент литературного образования в целом и формирования читателя в частности. Она не только развивает навык анализа произведений словесности, но и включает учеников в культурное поле.

Литература

1. Гоголь Н. В. Вечера на хуторе близ Диканьки. Москва: РИПОЛ классик, 2013. 222 с.
2. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре : Быт и традиции русского дворянства (XVIII-нач. XIX века). СПб. : Искусство-СПБ, 1998. 414 с.
3. Мандельштам О. Э. Осип Мандельштам. Москва: Эксмо, 2013. 381 с.
4. Пильщиков И. Как читать русскую литературу. URL: arzamas.academy/courses/38/4.
5. Томашевский Б. В. Писатель и книга. Очерк текстологии. Л.: Прибой, 1928. С. 10.
6. Просветительский проект Arzamas. [Электронный ресурс]. URL: arzamas.academy.
7. Фундаментальная электронная библиотека (ФЭБ). [Электронный ресурс]. URL: feb-web.ru.
8. Справочно-информационный портал «Грамота.Ру». [Электронный ресурс]. URL: gramota.ru/slovari.
9. Мобильное приложение «Живые Страницы» [Электронный ресурс]. URL: tolstoy.ru/projects.

Раздел IV

Уроки мировой художественной культуры в школе

Юлия Михайловна Боброва

Учитель русского языка и литературы Одесской общеобразовательной школы № 63 (Украина)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЕЙНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. МУЗЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА

Аннотация

В статье представлен педагогический опыт по созданию музея одной художественной детали, даны актуальные практические советы по использованию музейных ресурсов на уроках литературы и МХК в школе, раскрыты способы активизации и развития творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: мотивация к чтению, музейная педагогика, художественная деталь, музейные ресурсы, МХК.

Последние научные исследования фиксируют качественное снижение способности к запоминанию текстов у современной молодежи. Тексты размером более трёх страниц запоминаются с трудом! Учёные называют причину — снижение интереса к чтению, а кризис чтения — фактором социального риска, угрозой национального благополучия.

Какая большая и трудная задача стоит перед школьными учителями литературы — мотивировать учеников к чтению, формировать заинтересованного культурно развитого читателя! Как это сделать? Ответ на этот вопрос ищет каждый учитель. Расскажем, как это делаем мы.

В 2011 году мы познакомились с дидактической моделью оптимизации образовательно-культурного опыта учащихся в процессе изучения мировой литературы средствами музейных ресурсов (авторы Е. Ю. Крюченкова, кандидат педагогических наук, и И. С. Болгарина, г. Одесса). Вопросами интеграции деятельности му-

зеев и школы занимались разные учёные (О. Гетьманская, С. Ложко, Т. Пугачова и другие). Исследователи утверждают, что музей — это канал коммуникации, посредством которого современный человек общается с историческими культурными эпохами прошлого, творцами, их наследием. Создание музейного образа художественного произведения, его героя, художественной детали, культурной эпохи способствует активному творческому осознанию учащимися литературных явлений, приобщению их к культурным процессам, а также *формирует интерес к чтению*.

Обучение учащихся с помощью указанной модели способствует решению целого комплекса задач:

- мотивированного вовлечения детей в мир литературного и музейного наследия, их творческого усвоения;
- воспитанию культуры читателя и посетителя музея (даже виртуального);
- развитию творческих способностей и культурного самообразования;
- формированию широких познавательных интересов учащихся.

Мы в своей работе активно используем обучающее проектирование на уроках литературы. Отличительной чертой является творческая деятельность учащихся по созданию *проектов музейного типа*.

1. Изготовление макетов виртуальных мини-музеев:

- музей эпохи;
- музей писателя;
- музей произведения (одного или нескольких, объединённых одной тематикой, проблематикой, героями);
- музей литературного героя;

2. Изготовление деталей для музея одной художественной литературной детали и т. д.

- разработка отчёта — презентации (в любом возможном, по мнению ученика, виде) о посещении объекта культуры.

Такая работа позволяет анализировать литературное произведение, изучать жизнь и творчество писателя, литературные направления и течения в классно-урочной деятельности через создание музейного образа. В зависимости от содержания материала (творчество писателя, литературная эпоха), от предмета школьного литературного анализа (образ героя, композиция произведения, стиль писателя), соответственно типу урока, создаются модели экспозиций разных мини-музеев:

- Урок изучения теории и истории литературы — *музей эпохи*.
- Урок изучения биографии и творчества писателя — *музей писателя*.
- Урок изучения художественного произведения — *музей литературного произведения, музей литературной детали, литературного героя*.
- Урок обобщения изученного — *музей культуры*.

Систематическая работа по созданию проектов музейного типа приводит к целому ряду положительных моментов:

- эмоционально-образному восприятию и эстетическому переживанию биографической, исторической, литературной информации и образному воплощению её в экспонатах ученического музея;
- такой экспонат становится в сознании ученика символом определённой эпохи, творчества писателя, художественного произведения;
- образуется полный целостный экспозиционный ряд, который способствует осознанию и обобщению изученного;
- создание подобного музея — это ситуативная игра, где школьник может выступать в разных ролях, приобретая определённый культурный опыт: архивариуса, исследователя, художника, посетителя музея, экскурсовода;

- активно сотрудничают даже самые пассивные ученики, выбирая тот вид деятельности, который им интересен;
- в процессе игры не только приобретаются знания по литературе и культуре, лингво-литературные навыки, а и формируются личностные ученические компетенции.

Алгоритм деятельности учащихся по созданию «мини-музея» на уроке литературы:

1. Определение объекта (автор, произведение, персонаж, деталь и др.).
2. Установка главной мысли и основных разделов экспозиций.
3. Структурирование экспозиций: создание обобщенного образа, установления последовательности расположения экспонатов.
4. Выделение и детализация содержания отдельных частей «мини-музея» (разделов, экспонатов, стендов).
5. Художественное оформление экспозиций (в виде презентации PowerPoint, предметной экспозиции, буклета, альбома и др.).
6. Подготовка экскурсии.
7. Проведение экскурсии-презентации.

Анализируя текст, мы обязательно останавливаемся на роли художественной детали. Что же такое «художественная деталь»? Деталь (от фр. *detail* — часть, подробность) — значимая подробность, частность, позволяющая передать эмоциональное и смысловое содержание сцены, эпизода или всего произведения. Чаще всего в качестве детали изображаются предметы, подробности, придающие дополнительные черты портрету, обстановке, пейзажу, действиям, жестам, речи героев и т. д. Деталь может быть средством типизации (типичность города, гостиницы, типичность в одежде), средством индивидуализации (портрет, речь, дом, кабинет). Какие детали можно выделить в произведении? Например: детали пейзажа, детали портрета, детали интерьера, детали, помогающие описать поведение героя.

В течение нескольких лет мы собирали созданные нашими учениками экспонаты-детали литературных произведений. Формулируя задание, мы предлагали детям представить музей литературной детали читаемого (изучаемого) произведения, просили обратить внимание на детали и постараться превратить деталь произведения в реальный экспонат-предмет, а также обязательно объяснить, почему именно *эта деталь* должна попасть в музей. Мы акцентировали внимание детей на том, что музейный экспонат — источник наших знаний об образе жизни, мировоззрении, эпохе, costume и т. д. Изъятый из естественной среды обитания, вырванный из своего времени, из контекста, предмет-экспонат обретает статус источника информации, наделяется особым семантическим значением, несёт различные коды и смыслы. Всё это позволяет музейному предмету стать незаменимым помощником для детских открытий, даёт обильную пищу для размышлений.

Например, экспонат «*Седая борода Карла Великого*», изготовленный из кусочка шпагата, стал символом мудрости идеализированного правителя. А также помог сопоставить реальный образ и образ, представленный во французском средневековом эпосе «Песнь о Роланде»: в эпосе Карлу 200 лет, а по-настоящему ему исполнилось 36.

Эпос «Песнь о Роланде» подарил нашему музею большое количество мечей *Дюрандаль* из разных материалов — дерева, картона, пластика (причём каждый ученик, представляющий меч обязательно рассказывал о том, кто выковал его, кто вручил меч Роланду, какой секрет хранил меч и как прощался с ним, умирая, рыцарь Роланд), несколько вариантов рога Роланда — *Олифанта, камни из Ронсевальского ущелья, перчатку рыцаря*. Под перчаткой было написано: «Перчатка означала принадлежность вассала своему господину. Роланд душой и сердцем принадлежал Карлу Великому. Умирая, он поднимает руку вверх, показывая, что теперь он не вассал короля, а теперь он принадлежит Богу».

«— Мужичья грамотность, книжки с жалкими наставлениями и прибаутками и медицинские пункты не могут уменьшить ни невежества, ни смертности, так же, как *свет из ваших окон не может осветить этого громадного сада*, — сказал я. — Вы не даете ни-

чего, вы своим вмешательством в жизнь этих людей создаете лишь новые потребности, новый повод к труду». Эти слова из рассказа А. П. Чехова «Дом с мезонином» подсказали ученице 10-го класса идею создания экспоната для музея одной художественной детали: *два больших окна, только из одного виден сад, а другое, чёрное, как символ невозможности что-то изменить*.

Настоящий пряник и корзина-туесок с земляникой поверх травы из рассказа Виктора Астафьева «Конь с розовой гривой» — детали, которые помогают понять образы бабушки и главного героя. Одновременно это символы доброты (бабушки) и нечестности (внука).

Локон золотокудрой Лауры, фиалка, плющ, шамшир, украшения гаремных жён — экспонаты, которые появились в нашем музее после того, когда ученики 9-х классов прочитали сонеты Адама Мицкевича «Утро и вечер» и «Бахчисарай». «Локон и фиалка («Утро и вечер») передают романтический настрой влюблённого героя, бессильного перед необычайной женской красотой и опьянённого чудесным ароматом фиалок. Шамшир («Бахчисарай») — древнее восточное оружие, символизирующее силу, мощь, могущество, украшения гаремных жён — символ былого величия и богатства, а плющ будто захватывает и душит каменные стены дворца».

Тем, кто прочитал роман Жюль Верна «Пятнадцатилетний капитан», хорошо известно, что *африканская ритуальная маска* использовалась в жертвоприношениях богам, чтобы те снизошли до смертных и даровали им победу в битве с другим племенем, хороший урожай, здоровых сыновей и дочерей. А для чего эта деталь понадобилась чернокожему Геркулесу? Для того, чтобы выручить из беды своих друзей!

А вот *скрипка Ротшильда*. Только она почему-то украшена цветами. Что это? В рассказе А. П. Чехова этого нет! А девочка, сделавшая скрипку из картона и шпагата своими руками, объясняет: «Когда я прочитала рассказ, мне сразу захотелось сделать скрипку, но не простую, а как символ отпущения грехов Якова и символ его духовного возрождения после смерти. Мы знаем, что Яков всегда искал выгоду для себя и никогда не думал о других. Перед смертью он совершает поступок, который можно назвать единственным до-

брым делом, совершённым им за всю жизнь, — дарит свою скрипку Ротшильду. Я думаю, что он сделал это от души. Цветы, которые словно выпадают из скрипки, — это символ очищения его души».

В повести «Собака Баскервилей» Артура Конан Дойла есть такие строки: «Эта комната представляла собой маленький музей. Ее стены были сплошь заставлены стеклянными ящиками, где хранилась коллекция мотыльков и бабочек — любимое детище этой сложной и преступной натуры». Коллекцию бабочек Стэплтона (техника оригами), скрипку Шерлока Холмса, трость Мортимера, текст старинной рукописи на английском языке, письмо сэру Генри принесли наши ученики в музей литературной детали.

Наш «Музей художественной детали» не имеет отдельного помещения, поэтому посещать его, когда захочется, невозможно. Но ежегодно в апреле на Неделе русского языка и литературы мы формируем экспозиции, показываем экспонаты и проводим экскурсии.

Деятельность учащихся и учителей в рамках предложенной модели направлена на литературный, культурный диалог, поиск новых форм общения ребенка с общекультурными ценностями. По нашему мнению, использование музейных ресурсов является активным способом обучения, воспитания и саморазвития учащихся, а также активизирует развитие творческих способностей и мотивирует к чтению, формирует читательский интерес и истинные ценности (художественные, нравственно-этические, духовные и т. д.), возвращает ценностное отношение к чтению. Только при таких условиях чтение воспринимается школьниками не как «труд» и «мука», а как радость и творчество.

Юлия Игоревна Шумакова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры художественного образования и истории искусств Курского государственного университета

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПО «МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ»

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы воспитания творческого развития будущего педагога по «Мировой художественной культуре», роли социокультурных проектов в формировании его креативности. Исходя из опыта работы кафедры культурологии Курского государственного университета, автор описывает реализованные проекты, механизмы их создания, приемы работы с книгой как текстом художественной культуры.

Ключевые слова: педагог, творчество, проект, художественная культура, текст культуры, книга, дискуссионный клуб.

В наше время требования к уровню компетентности педагога в области предметной подготовки, к его общегуманитарному образованию, к развитию его личности растут. Учитель должен быть творческой личностью — утверждение, не теряющее своей актуальности. Творчество или креативность «характеризуется как готовность к продуцированию новых идей, выход за границы целесообразности» [3, с. 7].

Российский курс «МХК», основанный в XX веке Л. М. Предтеченской, изначально складывался как предмет, требующий творческого подхода педагога. Специалист, реализовывающий программу МХК, должен не просто преподавать предметы художественного цикла и приобщать подрастающее поколение к признанным шедеврам мировой культуры, но и постоянно обучаться, развиваться, самостоятельно осваивать пространство художественной культуры, творчески осмысливать его. Именно поэтому важно не просто по-

знакомить студентов с ведущими методами анализа текстов культуры, но и подготовить педагогов, способных самостоятельно осуществлять «гуманизацию и гуманитаризацию образования» [4, с. 8]. По мнению Химик И. А., интегративное содержание предмета «МХК» постоянно ставит проблему выработки ведущих направлений в методике преподавания этого предмета.

Социокультурный проект в современном образовательном пространстве вуза напрямую реализует идеи творчества и открывает широкие возможности для творческой деятельности будущего педагога. Приобщение к миру художественной культуры путем включения в учебную и внеучебную деятельность социокультурных проектов — актуальная практика, реализуемая педагогами в Курском государственном университете. В течение пяти лет на базе кафедры культурологии было создано и реализовано более десяти социокультурных проектов («Человек Читающий», «Вспышка», «По виниловым дорожкам», «Обыкновенное чудо: киномарафон», «Моя родословная», «Давайте потанцуем», «Фантомы города Курска», «Мариинская гимназия: квест-игра», «Поэтический перекресток» и т. п.). В настоящее время первый и максимально «обкатанный» социокультурный проект — «Человек Читающий» — является общеуниверситетским клубом (со своим положением, уставом и участниками), а проект «Поэтический перекресток» в 2018 году в рамках Всероссийского конкурса молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования выиграл грант. Думается, это не последние достижения.

Каждый из перечисленных социокультурных проектов имеет свою логику построения и приобщения к текстам художественной культуры. Можно выделить три важных этапа, корректирующих и направляющих движение «творческой мысли» будущего педагога. Первый — выбор области работы в пространстве художественных текстов. Студенты определяют тему будущего проекта самостоятельно, основываясь на личных интересах или научных предпочтениях. Причем, очевиден интерес к книге как тексту культуры, что, на наш взгляд, закономерно. Русская культура текстоцентрична, литература долгое время определяла развитие общества в XIX–XX веках.

Второй этап — составление плана работы над проектом, «придумывание» творческих мероприятий, связанных с избранной темой. Например, при составлении плана работы «Человека Читающего» учитывались читательские интересы молодого поколения, отбирались тексты, о которых студенты и школьники хотят поговорить. План работы творческого проекта «Обыкновенное чудо: киномарафон» напрямую был связан с эволюцией музыкального кино в советской культуре, подразумевал просмотр и обсуждение кинотекстов.

Отметим, что написание сценария — одна из главных форм работы, определенная нами как «лаборатория творчества». Студенты свободны в построении сценарного плана, но ограничены тематикой своего проекта. Принцип интеграции, диалога искусств является ведущим методологическим подходом, помогающим получить «опыт восприятия произведения искусства как художественного явления в его целостности и многогранности, опыт его собственного прочтения, опыт переноса обретенных умений на предметы иной образовательной области с учетом понимания специфики построения художественного образа в разных видах искусства» [1, с. 12]. В течение времени сложилась важная, на наш взгляд, традиция, включать в сценарий разные области искусства. Так, рассматривая литературный текст, можно говорить и о театральных постановках, и клипах, и инсталляциях, и кинотворчестве. Таким образом, художественный образ рассматривается с разных сторон, понимается и оценивается в различных контекстах.

Социокультурные проекты являются долгосрочными, реализуются в течение учебного года. Однако после каждого проведенного мероприятия обязательно критическое осмысление произошедшего, выявление и анализ ошибок, определение возможных путей их исправления.

Обратимся к практике проектной деятельности. Одним из первых в рамках воспитательной работы кафедры культурологии стал проект «Человек читающий», созданный в 2014 году на базе факультета философии, социологии и культурологии КГУ. Главной целью стала поддержка интереса студентов и школьников к мировой и отечественной литературе, развитие творческих способностей студентов. Одна из главных задач, которую реализует проект

«Человек читающий», — создание неформальной площадки, на которой для свободной дискуссии собираются школьники, студенты, учителя, преподаватели, исследователи и просто любители чтения. Ведущей формой проекта была определена дискуссия, чтобы определить разность читательских позиций, сделать процесс обсуждения книги оживленным, ярким и интересным. Актуальность социокультурного проекта «Человек читающий» связана с обращением к современной литературе, причем выбор книги, вокруг которой строилось обсуждение, продиктован читательскими интересами молодежи и школьников.

Первоначально план работы социокультурного проекта был рассчитан на учебный семестр с периодичность одна встреча в две недели; постепенно организаторы стали охватывать учебный год полностью. Следует обратить внимание на то, что сценарий мероприятий-дискуссий всегда прописан, круг рассматриваемых вопросов сформулирован, хотя они достаточно условны — часто дискуссия, разность читательских позиций задает тон и направляет беседу в новое русло. С течением времени образовались постоянные организационные элементы сценария: герои-ведущие, приглашенные эксперты из разных областей научного знания, театрализация, экспозиция в аудитории. Так, дискуссия, посвященная Э. М. Ремарку («Три товарища»), стала интересна присутствующим в том числе и благодаря приглашенному эксперту-математику, раскрывшему смысл цифрового и геометрического начал в тексте, представившего авторскую гипотезу о роли числа в творчестве писателя. Обсуждение произведения «99 франков» современного писателя Ф. Бегбедера — неоднозначное, но актуальное, — прошло в коридоре университета, стены которого студенты обклеили рекламой из глянцевого журналов. Нетривиальная обстановка создавала атмосферу, близкую к той, которую читатель ощущает в процессе чтения книги, а подобранные видеоклипы (тематика — реклама как двигатель торговли) помогли спорящим увидеть «изнанку» массовой культуры, проследить пороки общества потребления и сделать выводы о собственном поведении в пространстве современной культуры.

Примечательно, что проект «Человек читающий», «вырос» из студенческого эстрадного театра «Арт-экспресс»: его организа-

торы и участники — в прошлом или настоящем являлись и являются актерами театра. Именно это обуславливает создание творческих мероприятий, соединяющих в себе и театральную постановку, и обращение к литературному первоисточнику, и роли ведущих. Так, в рамках обсуждения антиутопического романа Дж. Оруэла «1984» характеристика героя была представлена в качестве театрализованного монолога актеров театра. А в 2016 году на сцене Курского госуниверситета был сыгран мини-спектакль «Прикосновение» (по мотивам поэмы А. Твардовского «Василий Теркин»). Следует подчеркнуть, что данная форма стала творческим экспериментом и для режиссера театра, и для его зрителей, поскольку основное направление работы театра — эстрадное.

Проект «Человек читающий» стал площадкой для создания новых форм в диалоге «человек-книга»: «Поэтический перекресток», «Театр&Книга», «Кино&Книги», «Книговорот», «Классика. Перезагрузка» и др.

Проект «Классика. Перезагрузка» стал значимой дискуссионной площадкой города, на которой участники обсуждают классические литературные тексты, погружаясь в многообразие толкований и смыслов. По сути, он является частным направлением проекта «Человек читающий», цель которого — обсуждение классических текстов. Сегодня русская классика, являясь фундаментом для развития личности культурной, образованной, рефлексирующей, практически не востребована в молодежной среде. К сожалению, зачастую современная школа формально относится к изучению классических текстов, не помогает молодому поколению погрузиться в «неизъяснимую многозначность текста» (по мнению Гессе), навязывая привычные формулы и однобокие утверждения. Несомненно, совместная работа учителя и школьников ориентирована на результат ЕГЭ, именно в этом заключена «потеря» читателя в школьной практике, уход от текстов и писателей в тезисные и угловатые сочинения. Таким образом, формат «Классика. Перезагрузка» реализует простую и понятную цель — «возродить», вернуть Читателя, узнать через книгу самого себя, увидеть бесконечный поток смыслов в классической литературе.

За последние пять лет было проведено более десяти мероприятий (например, «Диалог с гением» — поэзия М. Ю. Лермонто-

ва; «Знакомый незнакомец» — «Евгений Онегин» А. С. Пушкина; А. С. Пушкин «Метель» — время и пространство; «Мечта. Добро. Жизнь» — А. Грин «Алые паруса»; «Золотое прошлое» — А. Гайдар «Тимур и его команда»; «Маскарад» — М. Ю. Лермонтов, драма «Маскарад», Гоголь Н. В. Страшный и ужасный — «Вий»?.. и пр.), каждое из которых — результат долгой подготовки и систематизации многопланового социокультурного материала.

В обсуждении классических текстов принимали участие не только студенты-создатели проекта, но и эксперты, специалисты в области литературы, культуры и искусства. Благодаря созданию определенного антуража, музыкального и визуального сопровождения, обращения к другим текстам культуры в процессе диалога происходит открытие книги и ее автора. Так, разговор о «Вие» Н. В. Гоголя был сопровожден иллюстративным материалом, экспозиционно представленным ключами-вопросами, хаотично расположенным в аудитории, цель которых — направлять дискуссию и поддерживать диалог с текстом и читателем. Также авторы сценария активно привлекали масс-медиа: участникам были показаны важные, на взгляд создателей сценария, отрывки из одноименного мультипликационного фильма и кинотекста. В качестве интересного примера можно привести заседание, посвященное драме М. Ю. Лермонтова «Маскарад», решенного в форме диалога драматического и балетного текстов. Дискуссию по поводу маски и маскарадности в повседневности и культуре сопровождали комментарии экспертов-культурологов и киноматериал. Причем, как и в случае с другими классическими произведениями, данная тема апробировалась в разных студенческих аудиториях (гуманитарных, технических и экономических), что заставляло ее организаторов оперативно корректировать вопросы и ход дискуссии.

Проект «Поэтический перекресток» существует с 2014 года. Идейным вдохновителем и ценителем стала профессор кафедры литературы Ачкасова Галина Леонтьевна. Идея проекта проста — чтение поэтических текстов на переменах, занятия, в парках и социокультурных заведениях. Стихотворения помогают каждому Читателю стать еще и Актером, способным озвучить написанные строки, раскрасить прозу дней метафорами и поэтическим настро-

ением. Нельзя не согласиться со словами Гессе о том, что «воздействие многих книг поразительно возрастает, когда их читают вслух. Впрочем, это верно, пожалуй, только по отношению к стихам, небольшим повестям, изящным коротким эссе и тому подобному. Если вот такие, подходящие для чтения вслух вещи читают хорошо, можно узнать из них удивительно много, особенно же ощутим при этом скрытый ритм прозы, то есть то, что составляет основу всякого индивидуального литературного стиля» [2, с. 43].

Стихотворения для проекта выбираются исходя как из личных предпочтений автора проекта, так и с учетом юбилейных дат, времени года и праздников. В течение трех лет Томашевская Марина, студентка КГУ (под руководством Шумаковой Ю. И.) создавала разнообразные мини-сценарии, которые создавали соответствующее настроение, помогали сделать процесс чтения более осмысленным, глубоким.

В настоящее время социокультурный проект курирует творческая группа под руководством студентки старшего курса Мезенцевой Людмилы. Новые формы «Поэтического перекрестка», созданные в рамках реализации выигранного гранта, — «Поэзия мелом», «Поэзия в парке», конкурс чтецов «Время Ч» — показывают значимость, важность, а главное — интерес — к слову звучащему.

Итак, создание социокультурных проектов открывает перспективы для творческого развития будущих педагогов, активизирует их исследовательские и коммуникативные способности, повышает роль художественной культуры в нравственном и эстетическом воспитании молодежи.

Литература

1. Ванюшкина Л. Современный урок МХК. М., 2007. 32 с.
2. Гессе Г. Магия книги: Эссе о литературе. СПб, 2018. 145 с.
3. Полякова Т. Н. Развитие креативной компетенции учащихся при обучении смысловому чтению: преодоление противоречий // Чтение детей и взрослых как способ формирования их креативной компетентности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. СПб. 2016. С. 7-11.
4. Химик И. А. Как преподавать мировую художественную культуру. М.: Просвещение, 1992. 160 с.

Раздел V

За рамками уроков и занятий

ПРОЕКТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье автор представляет опыт работы по реализации метода проектов по литературе во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, этапы проекта.

Организация проектной деятельности на уроках литературы и во внеурочной деятельности — это особая деятельность, предполагающая совместную творческую работу, направленную на достижение целей, поставленных перед группой увлеченных чтением учащихся. Учителю нужно не только вовлечь учащихся, несомненно, в интересную для них деятельность, но и помочь им определиться в выборе темы, целей и задач, срока выполнения и этапов по реализации проекта.

К примеру, проект «Книга своими руками» предполагал создание силами учащихся 7-ых классов собственной рукописной книги. Практическая значимость проекта состояла в том, что книги (рукописные) могли бы использовать учителя начальных классов для привлечения учащихся к чтению. Задачи проекта: изучение процессов и этапов создания книги; подготовка необходимого материала для собственной (рукописной) книги. Для этого предварительно были организованы и проведены несколько конкурсов по написанию рассказов о природе, поздравлений к праздникам, рассказов о животных, сказок и стихотворений. Отобраны лучшие (по мнению учащихся) работы.

Изучена научно-популярная литература об истории создания книги. Оформлены собственные книжки (рукописные) небольшого формата. Тип проекта: практико-ориентированный. По доминиру-

ющей в проекте деятельности — творческий проект; по предметно-содержательной деятельности — литературный; по количеству участников проекта — коллективный; по времени проведения — краткосрочный. Форма представления проекта — рукописные книги, созданные учащимися. Этапы проекта таковы: теоретический этап (история создания книги, книгопечатания, этапы создания книги в типографии и редакции); технологический этап (сочинение собственных произведений); презентационный этап (выступления перед учащимися младших классов).

Участие в проекте «Книга своими руками» — это возможность проявить себя в литературном творчестве.

Другой проект — «Я журналист» (внеурочная деятельность, объединяющая учащихся 6–10 классов). Учащиеся писали статьи (на экологическую тему) в местную газету. Периодичность издания газеты — один раз в неделю. Этапы проекта: теоретический (история появления газет в России и за рубежом); технологический (написание в газету статей на экологическую тематику, публикация статей, обсуждение); презентационный (выступление перед учащимися средних и старших классов, демонстрация газет, встречи с редактором и издателем газеты, встречи с читателями газеты). Форма представления проекта: опубликованные статьи в газете. По времени проведения — долгосрочный проект (статьи публиковали один раз в неделю два года). По доминирующей в проекте деятельности — творческий проект.

Участие в проекте «Я журналист» — это возможность проявить себя в роли журналиста, редактора газеты.

Третий проект — «Дневник Тани Савичевой» (к 70-летию со дня снятия блокады Ленинграда). Участники проекта — учащиеся старших классов. Цель проекта: показать значимость ведения дневника в жизни человека. Этапы проекта: теоретический (сбор материала о блокаде Ленинграда, о Тани Савичевой, о дневниках как бытовом письменном жанре литературы); технологический (написание работы, оформление газеты, написание дневника «Прабабуш-

ка в годы Великой Отечественной войны»); презентационный (выступление перед учащимися, чтение дневника «Прабабушка в годы Великой Отечественной войны»). Форма представления проекта: участие в литературном вечере «Блокада Ленинграда». По времени проведения — долгосрочный проект.

Участие в проекте «Дневник Тани Савичевой» — это возможность приобщиться к истории семьи, к истории Великой Отечественной войны, к трагическим страницам блокады Ленинграда.

Рекомендации учителю:

1. Предлагать учащимся выбирать самим темы для проекта.
2. Предоставлять всем желающим возможность принять участие в подготовке и реализации проекта.
3. Этапы проекта: теоретический, технологический и презентационный этапы.
4. По времени проведения: долгосрочные и краткосрочные проекты.

Надежда Ивановна Горобец

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Института Специальной Педагогики и Психологии им. Рауля Валленберга (Санкт-Петербург)

ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИНТЕЗА ИСКУССТВ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Статья посвящена проблеме духовно-творческого потенциала синтеза искусств в воспитании личности. Предпринят экскурс, раскрывающий роль кафедры методики преподавания литературы ЛГПИ имени А. И. Герцена в разработке вопросов, связанных с эстетическим воспитанием учащихся, а также рассмотрены научные подходы к определению такого феномена, как синтез искусств. Особое внимание уделено Программе по литературе для IX класса, изданной в 1999 году под редакцией В. Г. Маранцмана, открывающей и сегодня возможности для духовно-преобразующей и духовно-формирующей направленности образовательного процесса.

Ключевые слова: синтез искусств, воспитание, потенциал, деятельность, творчество, креативность, интегративность, мультимедиакнига.

*Хоть Мнемозина народила муз
От Зевса, дочери несхожи были:
Те думали, те пели, те шутили,
Но крепок был семейный их союз.
Чем держится при разнице такой?
Любой дано занятие по сердцу.
Они откроют даже иноверцу
Глубины жизни, скрытые судьбой.*

В. Г. Маранцман

Эти строфы из стихотворения Владимира Георгиевича Маранцмана «Родословная муз» в сборнике «Песни муз» [4, с. 11], изданном в 1997 году, удивительно точно определяют функциональную значимость содружества искусств, «семейного союза» поэзии, музыки, театра и других видов искусства в духовной жизни человека,

стремящегося к постижению мира, своего места в нем. Прошло уже более двадцати лет как читатели познакомились с поэтическими размышлениями литературоведа, ученого-методиста В. Г. Маранцмана о любимом им Павловске, об органичном, естественном сочетании природы и искусства в Павловском парке.

А мне вспоминаются далекие и одновременно такие близкие семидесятые годы XX столетия, когда Владимир Георгиевич пригласил нас, студентов-герценовцев, на незабываемую экскурсию в Павловск, познакомил с аллеей муз самого почитаемого в Павловске бога Аполлона, покровителя искусств. Позже я неоднократно приезжала в Павловск и смотрела на аллею муз, уже прочитав сонеты В. Г. Маранцмана к Эвтерпе, Полигимнии, Мельпомене...

Рождение поэтического сборника «Песни муз» в 90-е годы XX столетия было органичным и закономерным. Т. В. Чирковская, Н. А. Станчек, коллеги В. Г. Маранцмана, характеризуя деятельность кафедры методики преподавания литературы в ЛГПИ им. А. И. Герцена на протяжении 1920–1989 гг., отмечали, что «при всем многообразии решаемых кафедрой задач в ее работе этого периода четко прослеживается ведущий стержень — эстетическое воспитание и образование школьников — проблема, которая долгие годы не только не разрабатывалась в методике, но даже была под негласным запретом» [9, с. 17]. Внимание к личности ученика и эстетической природе искусства определили не только методический почерк кафедры, но и целое направление, которое в течение длительного времени называли «ленинградской школой» и которое нашло отражение в таких научных подходах:

- задачи, содержание, пути и приемы работы по эстетическому воспитанию учащихся — А. М. Докусов, Г. Г. Розенблат, Т. В. Чирковская;
- эстетическое воспитание при изучении лирики — З. Я. Рез, К. П. Лахостский;
- эстетическое образование учащихся — Н. А. Станчек;
- связь нравственного и эстетического воспитания — Т. В. Зверс;
- смежные искусства на уроках литературы, биография писателя в системе эстетического воспитания, принципы

анализа литературного произведения, способные сблизить школьное изучение художественного текста с языком искусства — В. Г. Маранцман [9, с. 17].

Эстетическая «прививка», полученная на кафедре, определила и круг моих научно-методических приоритетов на многие годы. В течение трех последних десятилетий в студенческих аудиториях Северодвинского филиала Поморского государственного университета имени М. В. Ломоносова (САФУ имени М. В. Ломоносова), в школах, гимназиях города Северодвинска, на курсах повышения квалификации учителей города Архангельска и Архангельской области проводилась целенаправленная и, как мне кажется, плодотворная работа по внедрению методики изучения художественных произведений в содружестве с другими видами искусства, введению культурного контекста на уроках литературы, осмыслению педагогического потенциала синтеза искусств.

Не секрет, что проблема взаимодействия, содружества, синтеза искусств вызывала и вызывает интерес не только ученых самых разных областей знания, но и учителей-словесников, студентов, учащихся школ в силу безграничности возможностей для исследования художественной картины мира.

Так, научные конференции по проблеме «Синтез в русской и мировой художественной культуре», проводимые филологическим факультетом МПГУ и посвященные памяти А. Ф. Лосева, объединили преподавателей высшей и средней школы, аспирантов, магистрантов, бакалавров при рассмотрении общетеоретических вопросов внутрилитературного синтеза и синтеза искусств в литературе, театре, музыке, живописи, декоративно-прикладном искусстве.

В существующих научных определениях понятия «синтез искусств» акцентируется внимание на внутрилитературном синтезе, когда художественное произведение объединяет различные виды искусства (музыку, поэзию, танец, живопись) таким образом, что ни одно из них не доминирует над другим. Однако, по мнению исследователей, целесообразно изучать проблему синтеза искусств и в любом другом едином произведении (не только литературном),

в результате чего возникает не сумма отдельных искусств, а органическое целое, обладающее особым художественным воздействием [8, с. 612].

В данной статье синтез рассматривается как процесс органического соединения взаимосвязанных равноправных видов искусства, объединенных познавательным, деятельностным аспектом, адекватным модели личности каждого конкретного индивидуума [2, с. 3].

Исследованию педагогического потенциала синтеза искусств посвящены работы В. В. Ванслова, М. А. Верба, М. С. Кагана, Б. Т. Лихачева, У. Ю. Фохт-Бабушкина, Г. И. Щукиной, Б. П. Юсова, Л. Н. Мун и других авторов.

С точки зрения Л. Н. Мун, основными педагогическими признаками синтеза искусств являются креативность, многоаспектность, интегративность, которые и определяют «духовно-преобразующую (связанную с возвышением) — духовным ростом, развитием личности) и духовно-формирующую (связанную с эмоционально-чувственной сферой) направленность образовательного процесса на целостное восприятие художественно-образной картины мира» [6].

Программа по литературе для IX класса, изданная в 1999 году под редакцией В. Г. Маранцмана, открыла новые возможности для духовно-преобразующей и духовно-формирующей направленности образовательного процесса не только в основной школе, но, как свидетельствует опыт работы, и в студенческой аудитории при реализации деятельностно-личностного подхода в обучении.

Проиллюстрируем художественно-педагогический потенциал указанной программы в процессе разработки и апробации спецкурса «Содружество искусств на уроках литературы» для бакалавров первого года обучения по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Литература»). Цели освоения этой дисциплины:

- развитие профессионального сознания будущих учителей литературы в контексте педагогической деятельности, а именно: в преподавании литературы как одного из видов искусства;
- формирование у студентов знаний в области различных видов искусства и умений проводить параллели между

разными видами искусства с использованием современных педагогических и информационных технологий;

- осознанное освоение бакалаврами современных технологий общения с разными видами искусства.

Отметим, что определяющей чертой Программы является не только ее интегративный характер, но и ориентация на развитие литературно-творческих способностей обучающихся. Представленные в ней разделы «Литература и живопись», «Литература и скульптура», «Литература и архитектура», «Литература и музыка», «Литература и театр», «Литература и кино» с рекомендациями для сопоставления произведений разных видов искусства актуализируют творческую работу учащихся по написанию таких нетрадиционных жанров сочинений, как эссе, дневник, путешествие, очерк, отзыв, рецензия.

Знакомство студентов с Программой, заинтересованное к ней отношение и выполнение ими заданий, рекомендованных для литературного творчества (работа над эссе «Облик и душа», «Самая печальная из романтических элегий», «Мой любимый пейзаж в живописи и литературе», «Какой бы памятник Петру I создал я и где бы его поставил?», «Памятник литературному герою» и др.), способствовали дальнейшему продуктивному диалогу, созданию мультимедиа книги «Роза Парацельса» как завершающего этапа изучения курса «Содружество искусств на уроках литературы». Мультимедиа книга «Роза Парацельса» стала приложением к учебно-методическому пособию по развитию устной и письменной речи учащихся [1]. Выбранное студентами название для мультимедиа книги было символичным. Вспоминается Учитель, главный герой рассказа Борхеса, способный Словом оживить розу. Таким Учителем стал для студентов Владимир Георгиевич Маранцман с его животворящей методикой, направленной на воспитание художественно зрячего и слышащего читателя.

Кратко охарактеризуем деятельность бакалавров по созданию «страниц» мультимедиа книги. На первом этапе работы по формированию профессиональных и общекультурных компетенций, ов-

ладение которыми способствует становлению обучающихся как профессионалов в культурно-просветительской и образовательной сферах, студенты составляли библиографические списки для сопоставительного анализа с последующей интерпретацией произведений избранных видов искусства, изучали теоретические работы о взаимодействии разных видов искусства на уроках литературы, постигали своеобразие языка каждого из них.

Наибольшее число презентаций студенты посвятили взаимодействию литературы и живописи на уроках словесности: «Любите живопись, поэты. Портрет в живописи и литературе (стихотворения Н. Заболоцкого “Портрет” и живописные портреты Ф. Рокотова)»; «Художественный диалог Н. Гумилева и П. Гогена»; «Стихотворение Н. Заболоцкого “Фокстрот” и картина М. Шагала “Революция” (эскиз)» и др.

Разработанные В. Г. Маранцманом вопросы для контрольных работ по каждому из представленных в Программе разделов стали основой для выполнения студентами небольших исследований. Например, при сопоставлении стихотворения «Фокстрот» и репродукции картины «Революция» бакалавры размышляли о том, какими предстают миры и как относятся к миру поэт и художник, в чем их мироощущение родственно, в чем — различно? Какие краски и почему они позаимствовали бы у Марка Шагала, чтобы выразить эмоциональный тон стихотворения Николая Заболоцкого? Можно ли при художественном оформлении сборника стихотворений Н. Заболоцкого «Столбцы», куда входит стихотворение «Фокстрот», использовать стихотворения М. Шагала? и др. [7].

Леонардо да Винчи, художник, поэт, ученый эпохи Ренессанса, очень тонко подметил органичный синтез живописи и поэзии: «Живопись — поэзия, которую видят. Поэзия — живопись, которую слышат». В словесных рядах-комментариях к слайдам студенты достаточно убедительно раскрывали роль изобразительно-выразительных средств, используемых авторами литературных и живописных произведений для передачи психологических особенностей образов, выявляли сходство и отличие в художественном отражении мира действительности и мечты в стихотворном и живописном произведениях.

В процессе поиска музыкальных интерпретаций к различным видам искусства создатели мультимедиа книги размышляли о том, что музыка как искусство не оперирует ни понятиями, как поэзия, ни зрительными образами, как живопись, скульптура, архитектура. Материал музыки — звук [3, с. 51].

Интересными и художественно убедительными стали сопоставления лирических и музыкальных произведений (стихотворений А. А. Фета «Я пришел к тебе с приветом...», «Я тебе ничего не скажу...» и романсов П. И. Чайковского, Т. Толстой; «фольклорных» стихотворений А. К. Толстого и народной песни). В процессе совместного прослушивания музыкальных произведений бакалавры подбирали «звучание» к собору Парижской Богоматери, к скульптуре Фальконе «Медный всадник» и др. Страницы мультимедиа книги, отражающие взаимодействие музыки и литературы, представлены и такими сопоставлениями, как А. С. Пушкин. Поэма «Руслан и Людмила» — М. И. Глинка. Опера Руслан и Людмила; А. С. Пушкин. Повесть «Пиковая дама» — П. И. Чайковский. «Пиковая дама». Разрабатывая эти страницы мультимедиа книги, студенты обращались к историям создания произведений разных видов искусства, рассматривали художественные особенности поэмы, оперы как жанров искусства, выявляли сходства и отличия в композициях, в тональном звучании произведений, знакомясь с исполнением музыкальных произведений великими мастерами. Кроме того, бакалавры писали эссе о значении музыки, звука в жизни человека.

В процессе руководства творческой работой студентов по созданию мультимедиа книги мы убедились в справедливости суждений И. Г. Минераловой о том, что использование ИКТ позволяет оптимизировать научно-поисковую и научно-творческую работу в вузе, что «наше невладение приемами активизации мысле- и рече-деятельности — причина того, что ИКТ используется неэффективно [5, с. 118].

Отметим, что особенно значимыми в мультимедиа книге стали страницы, посвященные сопоставлению литературного произведения и его киноинтерпретации. (Повесть М. А. Булгакова «Собачье сердце» и фильм В. Бортко «Собачье сердце»; Пушкинская трагедия «Моцарт и Сальери» и экранизация М. Швейцером «Маленьких

182

трагедий» А. С. Пушкина; Концепция счастья в повести Ф. М. Достоевского «Белые ночи» и в одноименном фильме Л. Висконти). Студенты единодушны были в суждениях о том, что «синкретичность природы кино, объединяющей практически все существующие искусства, позволяет оперировать мощным инструментарием воздействия на человека» [3, с. 63].

Архитектура — иной вид художественного освоения мира. Для языка архитектуры характерны предельно широкие обобщения объемно-пространственных, ритмических, цветовых отношений материального мира. В этом студенты убедились при разработке тем «Стилизация как художественный прием в произведениях А. К. Толстого (“Илья Муромец”, “Колокольчики мои...”, “Грозой клубится белою...”) и архитектоника древнерусского собора»; «Слово о полку Игореве” и архитектоника древнерусского собора»; «Стихотворение О. Э. Мандельштама “NotreDame” и собор Парижской Богоматери как памятник готической архитектуры».

Приведем в качестве классического методического образца некоторые из разработанных В. Г. Маранцманом вопросов для сопоставительного анализа стихотворения О. Мандельштама «NotreDame» и фотографий собора Парижской Богоматери, которые и определили ход исследования бакалавров при создании мультимедиа книги:

1. Какое впечатление производит на вас здание собора? Как может чувствовать себя в этом соборе человек, о чем он может думать? Подавляет или распрямляет человека готика?
2. Совпадает ли впечатление от собора, выраженное в стихотворении Осипа Мандельштама, с вашим видением?
3. Какой звук окрашивает собой все стихотворение? Как вы думаете, почему?
4. Как вы представляете себе свод, который «играет мышцами, распластывая нервы»? Как понимать эту метафору, чем она вызвана к жизни? Почему свод назван «радостным и первым» и сравнивается с Адамом?
5. О каком «стихотворном лабиринте, непостижимом лесе» говорит Мандельштам? Можно ли его увидеть на фотографиях собора? [7, с. 16].

В рамках одной статьи достаточно сложно осветить все составляющие мультимедиакиниги «Роза Парацельса» и представить хотя бы фрагменты письменных и устных размышлений бакалавров. Ее нужно смотреть, слушать, читать, чтобы еще раз убедиться в том, что синтез искусств обладает особым эстетическим воздействием на человека, способствует пробуждению творческого потенциала личности.

Литература

1. «В начале было Слово...»: учебно-методическое пособие по развитию устной и письменной речи учащихся / сост., отв. ред. Н.И. Горобец. Северодвинск, 2016.
2. Журавлева Л. Е. Развитие творческой личности в системе междисциплинарного обучения // Интеграционная педагогика. 2000. № 1.
3. Интерпретация художественного произведения. Факультативный курс для старшеклассников и студентов: учебное пособие / под общей ред. В. Г. Маранцмана. СПб., 2007.
4. Маранцман В. Г. Песни муз. Павловск, 1997.
5. Минералова И. Г. Синтез технологичности, логики и приемов эссеистики в развитии навыков самостоятельной монологической речи // Синтез в русской и мировой художественной культуре. Материалы XII научно-практической конференции, посвященной памяти А. Ф. Лосева. М., 2012.
6. Мун Л. Н. Синтез искусств как системообразующий фактор художественного образования: дис. ... докт. пед. наук. М., 2009.
7. Программа по литературе для учащихся IX класса, завершающих образование / под ред. В. Г. Маранцмана. СПб., 1996.
8. Черенцова Е. М. Искусство: словарь-справочник. М., 2002.
9. Чирковская Т. В., Станчек Н. А. Кафедра методики преподавания литературы ЛГПИ имени А.И. Герцена. История (1920–1989). СПб., 2007.

Ксения Александровна Елистратова

Кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы, Вологодская обл.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ ВОЛОГОДСКОГО КРАЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ: ЭТНОФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация

В статье рассматривается проблема изучения текста на уроках литературы в условиях полиэтнического класса. Принципы национально-культурного подхода к анализу литературного произведения, а также выделение в тексте национально-культурных доминант способствуют формированию и развитию национально-культурной идентичности обучающихся в условиях полиэтнического класса.

Ключевые слова: полиэтнический класс, инофон, региональная литература, художественный текст, национально-культурный подход.

Преподавание литературы в условиях общеобразовательной школы должно быть нацелено на синтез рационального, эмоционально-образного и творческого аспектов. Современные образовательные стандарты по литературе в своей основе направлены на рационально-прагматическое обучение, при котором художественное произведение — материал для изучения теории литературы, культуры речи и языка, развития коммуникативных компетенций. Однако важным представляется то, что родная (в нашем случае — региональная¹ литература) помогает обучающимся в процессе её изучения формировать и в дальнейшем развивать национальное самосознание. Именно поэтому литературное образование в настоящее время должно стать способом укрепления национальной самодентичности каждого обучающегося.

¹ Процесс приобщения к литературе Вологодской области имеет целенаправленный характер, чему способствует введение в разработанный в 2005 году региональный базисный план предмета «Литература Вологодского края». На его преподавание, с учетом имеющихся возможностей, отводится по 17 часов в 5, 8 и 9 классах.

В диалоге с художественным текстом, культурой (в нашем случае — региональной (вологодской) и армянской) ученики лучше познают свой национальный мир, находя в нём как общие черты, так и национальные.

Важным представляется то, что в полиэтническом классе при изучении, общении с художественными произведениями, отражающими национальную специфику, как русские обучающиеся, так и дети-инофоны учатся понимать другого, вести с ним диалог, видеть мир другого (в нашем случае — мир вологодской и армянской литератур и культур) доброжелательными, а не враждебными глазами. Как русский ученик, так и обучающийся-инофон посредством обращения к художественным произведениям вступают в межкультурную коммуникацию: авторы (региональная литература — В. И. Белов (1932–2012) и армянская литература — Вардгес Петросян (1934–1994)), мир текста, мир культуры. В силу этого в преподавании литературы, центральной частью которого является изучение, интерпретация художественного произведения, учитель должен сосредоточить своё внимание на рассмотрении текста с точки зрения его национально-культурной специфики. В нашем случае такую возможность дает литература Вологодского края, в частности творческое наследие В. И. Белова, и армянского автора — Вардгеса Петросяна, тексты которых представляют собой «набор специфических самобытных сигналов, которые автоматически вызывают у читателя, воспитанного в традициях данной культуры, определённые ассоциации» [3, с. 87], что обусловлено тем, что на становление личности в значительной мере оказывает влияние национальная культура, в которой она воспитывалась.

В условиях преподавания региональной литературы в полиэтническом классе интересным и эффективным является применение этнофилологический подход к художественному произведению, предполагающий рассмотрение текста с точки зрения его национальной специфики.

Среди представителей этого направления — Г. Н. Ионин, Е. С. Роговер, О. К. Лагунова, В. Н. Захарова и др. Связь этнологии (науки, изучающей нации) и художественной литературы как нового взгляда на проблему, наметилась примерно с середины 1980-х гг.,

когда это направление стало развиваться в рамках западной этнологии (работы Дж. Клиффорда, Ф. Пойатоса, К. Миллерм, В. Айзера и др.).

Этнофилологический подход к художественному тексту предполагает «выявление и изучение всех эстетических элементов, которые выражают акцентируемую автором национальную идентичность с определенной моделью ценностного устройства мира» [2, с. 44]. Мы со своей стороны понимаем под этнофилологией изучение механизмов и способов выражения / отображения в языке фрагментов национальной картины мира: климатические условия, флора и фауна, условия быта, язык, традиции и обычаи, занятия, одежда.

Кроме этого, этнофилологический подход позволяет адаптировать региональный текст в полиэтнической среде.

Так, на уроках литературы Вологодского края обучающимся 8-го класса были предложены тексты для выявления как общего, так и национального — В. И. Белов «Лад» [1] и В. А. Петросян «Армянские эскизы» [4].

Заранее оговорим, что выбор авторов и текстов не случаен. Оба писателя жили в одно время, оба — представители «деревенской» прозы, создавшие в своих произведениях зарисовки национального быта и народную эстетику.

Художественные тексты обоих авторов нашли отклик у обучающихся именно своими национальными представлениями на важные ценностные доминанты двух культур и литератур. Для учителя важным представляется ответить совместно с обучающимися на два принципиально важных вопроса: «Как проявляется / отражается национальное в тексте двух авторов и, главное, как это выявить при анализе?»

Заполнение сопоставительной таблицы входе анализ двух текстов задаёт вектор наблюдений, способствует раскрытию национальной концептосферы.

Национальный вектор наблюдения	В. И. Белов «Лад» (1982 г.)	В. А. Петросян «Армянские эскизы» (1980 г.)
Ландшафтно-климатические условия	<p>Весна: «Вот к самым баням подошла светлая талая вода — вытаскивай лодку, разогревай пахучую густую смолу... Заскрипели гужи, пропахшие дёттем, сошники запохрустывали мелкими камушками. В небе, над полем, заливаются жаворонки...»</p> <p>Лето: «На горяч в наших местах до сих пор растет уйма ягод, смородины и малины... Представим себе первое свежее лето, когда пахнет молодой листвой и сосновой иглой, когда растут сморчки и цветет ландыш... Лето, впрочем, на Севере не каждый раз ласковое: того и гляди ознобит ночным неожиданным инеем либо спечёт жаром быстро ссыхающуюся землю...»</p> <p>Осень: «Ранняя осень вся пронизана летними настроениями... Осенью, во время короткого сухого бабьего лета, надо успеть убрать с поля всё, вплоть до соломы... А когда поля убраны, не грех сходить по рыжикки. Ягоды тоже не последнее дело в крестьянском быту...Малину, смородину, княжицу собирали попутно со жнитвом. За брусникой и клюквой во многих местах ездили на лошадях...»</p> <p>Зима: «Запах снега, необычное состояние ног, новый способ езды... Мороз бодрит... День короток, только успеешь разок завернуться — и темно...»</p>	<p>«Страной камней называют Армению. Многоцветье тысяч и тысяч камней, больших и малых. Зангезур — причудливый мир исполинских утёсов; Арагац — край камней..., Арарат — два каменных всплеска над равниной... В Аштаракском ущелье растет большой орешник».</p> <p>«Зелёная долина так и сверкала, вся залитая солнцем... при каждом взрыве молнии», «омытые дождём, сверкали листья на дубе», «зелёная земля под скалой».</p>

Национальный вектор наблюдения	В. И. Белов «Лад» (1982 г.)	В. А. Петросян «Армянские эскизы» (1980 г.)
Флора и фауна	<p>Корова, телята, кони, петухи, курицы, ласточки, жаворонки.</p> <p>Овёс, горох, рожь, ячмень.</p> <p>Подснежники, молочай, хвощ, ландыш.</p> <p>Смородина, малина, земляника, смородина, княжица, черника, брусника, клюква.</p> <p>Картофель, репчатый лук, чеснок, репа, брюква, капуста, огурцы, морковь.</p> <p>Рыжики.</p>	<p>«Лань», «собаки-волкодavy», орлы, ястребы, аисты.</p> <p>«Раскидистый дуб», «куст шиповника», «запах тимьяна», «абрикосовое дерево», «виноградники».</p>
Условия быта	<p>«Дом (или хоромы) давал кров и уют не только людям, но и коровам, и лошадям, и всякой прочей живности. И если в духовном смысле главным местом в хоромы был красный угол главной избы, то средоточием, материально-нравственным центром, разумеется, была печь, никогда не остывающий семейный очаг... В деревне до мелочей была отработана взаимовыручка...</p> <p>Все общественные вопросы решались на сходах... Кстати, в добропорядочной семье важные дела решались на семейных советах, причем открыто, при детях... Семья для русского человека всегда была средоточием всей его нравственной и хозяйственной деятельности, смыслом существования...</p>	<p>В каждом армянском доме был тонир — это вырытая в земле и выложенная камнем печь, «ветряных мельниц в Армении нет, есть водяные»</p>

Национальный вектор наблюдения	В. И. Белов «Лад» (1982 г.)	В. А. Петросян «Армянские эскизы» (1980 г.)
	<p>По своей значимости «родной дом» находился в ряду таких понятий русского крестьянства, как смерть, жизнь, добро, зло, Бог, совесть, родина, земля, мать, отец.... Божница в углу над семейным столом, на котором всегда лежали обыденные хлеб-соль... Любимыми иконами в русском быту считались образы Богоматери, Николая Чудотворца... Изба (летняя и зимняя), сенники, светлица, вышка, поветь, чердак, хлевы, подвал и всевозможные закутки... Редкая семья в деревне не имела своей бани... Кроме бани, хороший хозяин обязательно строил яму - небольшой сруб, крытый и опущенный в землю».</p>	
Традиции и обычаи	<p>«6 марта — Тимофей-весновей... 12 марта — Прокоп — увяз в сугроб... 13 марта — Василий-капельник... Говорили, что ежели Евдокия напоит курицу, то Никола (22 мая) накормит корову...»</p> <p>К Ильину дню ночи становятся такими долгими, что «конь наедается, а казак высыпается» и др.</p>	<p>Встреча гостя дома всегда сопровождалась армянской песней («Антуни», «Крунк»); о хорошем и желанном госте говорили : «Имя твоё остаётся в веках».</p> <p>«Ежегодно 26 февраля в каждом доме празднуют день рождения Сасуника. Собирается всё семейство: отец, мать, дети, внуки, правнуки»</p>
Язык	<p>Наполнен меткими пословицами («14 апреля — Марья — зажди снега, заиграй овражки», или «Сила есть — ума не надо»),</p>	<p>Обращения: «джан»; в речь гармонично вплетаются строчки из старинных армянских песен, обращение к святым.</p>

Национальный вектор наблюдения	В. И. Белов «Лад» (1982 г.)	В. А. Петросян «Армянские эскизы» (1980 г.)
	<p>устойчивыми выражениями, отражающими многовековой опыт («Придёт осень, за всё спросит» — говорят летом, «Выпей ещё чашечку, дак лучше поешь-то!» и др.). Многие главы в своём сборнике В. И. Белов сопровождает частушками, загадками.</p> <p>Незнакомые слова: «поскотина», «розвальни», «дроги», «магазея», «домовушко», «обсоюзить», «ежа», «заспа», «вить».</p>	
Занятия	<p>Глава «Подмастерья и Мастера»: плотники, кузнецы, копатели колодцев, пастухи, сапожники, столяры, лодочники, печники, гончары, коновалы, каталя, мельники, знахари.</p> <p>В главе «Спутник женской судьбы» подробно описывается тербление льна, обмолот, расстил, битье масла, мятка, трепка, очес, пряжа, тканье, витье веревок, вязка рыболовных снастей.</p> <p>В главе «Рукодельницы» рассказывается о таких увлечениях, как шитье, вязание, плетение, кружевоплетение, чернение по серебру (Великий Устюг), шемогодская резьба по бересте, резьба по кости.</p>	Мастера-каменотёсы, кузнецы, земледельцы

Национальный вектор наблюдения	В. И. Белов «Лад» (1982 г.)	В. А. Петросян «Армянские эскизы» (1980 г.)
Еда	<p>«К числу таких домашних, а не подкупных лакомств можно отнести яблоки, кости (во время варки студня), ягодицу (давленная черника или земляника в молоке), пенку с топленого (жареного, как говорили) молока... Печёная картошка, лук, репа, морковь, ягоды, берёзовый сок, горох...»</p> <p>«Из ячменя варили кутью... Из ячменной, как говорили, яшной (ячневой), муки пекли яшники...В большие праздники пекли чистые пшеничники, которые замешивались однородной пшеничной мукой... Конечно, самым известным и любимым считался рыбник, когда в тесто загибали свежего леща, судака, щуку», «В день весеннего равноденствия сажали в печь «жаворонков» - миниатюрных тюрек из пшеничного теста», «Овсяный кисель - любимейшая русская еда» «Холодец был традиционной закуской по праздникам, а за обычным обеденным столом его хлебали в квасу...» и др.</p>	<p>«В деревне запах свежееиспечённого лаваша — это как приглашение к столу... На столе чего только не было: солёная, хлеб, сыр, масло, варенье. лоби, пахлава, и, конечно же, маджар...»</p>

Кроме этого, обучающиеся нашли у писателей общий и важный элемент национальной концептосферы — путь-дорога: «Человеку все время необходимо идти (хотя бы за грибами), нужно ехать (хотя бы за сеном), и он вытапывал тропу, ладил дорогу...»

Заполненная таблица позволила обучающимся воссоздать фрагмент каждой национальной картины мира. Интересным представляется и то, что обучающиеся сами отметили национальную структуру чувств, темперамент героев в художественном пространстве: русская душевность и армянская эмоциональность, экспрессивность; общие черты — трудолюбие, привязанность и настоящая любовь по отношению к родному дому, своим близким и родным.

На примере изучения и дальнейшего сопоставления двух авторов и двух текстов обучающиеся пришли к выводу: «Каждая национальная литература в процессе своего развития вырабатывает определённое число особых тем, но общими являются темы любви к своей Родине и к своей семье» [5, с. 3].

Таким образом, текст художественного произведения как основа литературного обучения и образования, действительно, будет обладать необходимым дидактическим потенциалом для воспитания и укрепления, как национально-культурной идентичности обучающихся, так и способствовать формированию межкультурной личности инофона.

Литература

1. Белов В. Собрание сочинений в пяти томах. Т. 1-3. М., 1991–1992.
2. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. - М., 1988.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие. М., 2001.
4. Петросян В. Армянские эскизы. М., 1998.
5. Эпштейн М. Н. Природа, мир, тайник вселенной. Система пейзажных образов в русской поэзии. М., 1990.

Елена Сергеевна Иванова

*Учитель литературы ГБОУ Республики Марий Эл «Поли-
технический лицей-интернат» (Йошкар-Ола)*

УЧАСТИЕ В СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ПРОЕКТАХ «АЛЬФА-ДИ- АЛОГА» КАК ПУТЬ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА И РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКОВ

Аннотация

В статье ставится проблема формирования инициативного и компетентного гражданина России, рассматривается значимость для ее решения диалоговых и проектных технологий в практике работы учителя-словесника. Особое внимание уделяется творческому взаимодействию учителя и учеников. Показывается, как активное вовлечение в социально значимые проекты «Альфа-Диалога» обеспечивает личностный рост и развитие всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: проектные технологии, индивидуальные образовательные программы, социально значимые проекты, личностное развитие школьника, воспитание гражданина, профессиональный рост учителя.

Приоритетная задача общества и государства в области образования — воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. Именно таким гражданином должен быть прежде всего учитель, ибо, без сомнения, личный пример — наиболее действенный. «Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель. Он — олицетворенный метод обучения, само воплощение принципа воспитания», — указывает А. Дистервег.

Участие в социально значимых проектах «Альфа-Диалога» позволяет гармонизировать взаимодействие учителя и учеников, вывести его на более высокий творческий уровень. Вот уже пять лет ГБОУ Республики Марий Эл «Политехнический лицей-интернат» (Йошкар-Ола) сотрудничает с Центром дополнительного профессионального образования «Альфа-Диалог» (Санкт-Петербург),

благодаря чему успешно решается основная педагогическая задача, стоящая перед школой и учителем, — создание и организация условий, инициирующих детское действие. Деятельностная парадигма обучения и личностного развития в настоящее время (в связи с введением ФГОС) особенно актуальна. Высококвалифицированные педагоги Центра, используя проектные технологии, обеспечивают результативность образовательно-воспитательного процесса. Содержательность и качество конкурсных заданий, предлагаемых руководителями проектов, во многом определяют мотивационный аспект учебно-творческой деятельности учащихся, обуславливают их личностную результативность не только в моменте «здесь и сейчас», но и в перспективном рассмотрении. Все лицеисты — участники проектов «Альфа-Диалога» — получают своеобразную «филологическую прививку» и на протяжении последующих лет обучения интересуются гуманитарными науками, читают современную литературу, участвуют в олимпиадном движении и различных конкурсах.

Приведу несколько примеров.

Бурина Ксения, участница социально значимого проекта «Петербургский читательский форум — 2016», победившая в конкурсе рассказов о школьной жизни с текстом «Непоседы» [2, с. 77–112], серьезно увлеклась писательством, её сочинения были опубликованы в сборниках творческих работ, изданных в Санкт-Петербурге в «Своем издательстве» [1, с. 30–43]; [2, с. 112–117]; сейчас Ксения — студентка факультета журналистики МарГУ (Йошкар-Ола).

Виктория Кондрашова, представившая на ПЧФ-2016 в рамках учебной конференции свое первое исследование по фэнтези Н. Щербы «Часодеи» [2, с. 415–417], стала тщательно готовиться к олимпиадам по литературе и в течение трех лет занимала призовые места на Региональном этапе Всероссийской олимпиады школьников. Сейчас Виктория — студентка филологического факультета Нижегородского госуниверситета им. Лобачевского.

Красильникова Злата и Сокова Анастасия приехали на ПЧФ-2016 ещё будучи восьмиклассницами. Они представили коллективную работу на стыке краеведения и литературоведения, рассказы-

вали о Котомкине-Савинском, выходец из марийской глубинки, ставшем поэтом «серебряного века» [2, с. 419–420]. Презентация лицеисток, подготовленная к конференции «Я — исследователь», впоследствии использовалась библиотеками города Йошкар-Олы при проведении квеста «ЛИК города» (ЛИК — это литература, история, культура). Анастасия увлеклась поэзией, стала сама сочинять стихи, а в ноябре 2017 года победила в Первом открытом конкурсе поэзии в г. Йошкар-Оле «Поэзия Красного города». Злата ежегодно участвует в конкурсах рассказов. Она собирается стать врачом, но литературное творчество не забрасывает [1, с. 140–144]. Девочки — активные помощницы учителя на уроках литературы. В дни дублера — полноправные организаторы учебных занятий, они проявляют способность концентрироваться на сути проблемы, определять систему аргументации.

Итак, мы видим, что познавательные, регулятивные, коммуникативные УУД (универсальные учебные действия) совершенствуются благодаря активному участию школьников в образовательных социально значимых проектах «Альфа-Диалога».

Личностный рост и интеллектуально-творческое развитие лицеистов, в свою очередь, стимулируют профессиональное совершенствование педагога, повышение его квалификации. Стоит отметить, что курсы повышения квалификации, проводимые Центром «Альфа-Диалог», очень полезны и интересны, они носят просветительский характер в широком смысле этого слова, направлены на моделирование личностно-ориентированного пространства педагога и школьника средствами искусства. (Не будем забывать, что литература — это тоже искусство! Искусство слова.)

Благодаря проектам для педагогов усилилась учительская рефлексия, которая в нашей профессии насущно необходима, но зачастую отодвигается в текучке дел. Работа над эссе об учительской династии (проект «Чтоб не распалась связь времен...») пробудила во мне «скрытую теплоту патриотизма» (Л. Н. Толстой), гордость за свою семью, дорогих моему сердцу людей. Текст своей работы [4, с. 284–290] я читала ученикам, получала ответный отклик, родился разговор о династиях, семейных традициях, нравственных ценностях, уважении к старшим, роду, народу. Обсуждали и проект

«Сельский учитель в большой России». В лицее учатся ребята из различных уголков Республики Марий Эл. Их рассказы о своих классах и учителях, трудностях и радостях деревенской жизни помогли мне в написании эссе о сельской школе [3, с. 180–185]. Мы вместе постигали сложный путь сельского учителя: из деревни — в город и из города — в деревню. В диалоге формировалось представление о высоком предназначении педагога, о важной роли учителя на селе.

Нравственные уроки — это, пожалуй, самое главное, что дают социально значимые проекты «Альфа-Диалога» учителю и ученикам. В этом плане считаю самым масштабным проект «Школа диалога народов России: литература и жизнь». В данном проекте из Политехнического лицея-интерната приняли участие девять человек. (Приведу некоторые сведения для сравнения: в проекте «Петербургский читательский форум — 2015» участвовала лишь одна лицеистка, на Всероссийскую филологическую школу в октябре 2015 приехали два человека, в 2016 — три, на ПЧФ-2016 — пять.) По результатам заочного этапа «Школы диалога народов России» из нашего лицея было выделено четыре лауреата конкурса (Красильникова Злата, Мелкумян Лилит, Петрова Алиса, Торощина Полина), две десятиклассницы (Белова Алина и Иванченко Алина) стали победительницами и участвовали в очном этапе проекта в Санкт-Петербурге. Для лицеисток из Йошкар-Олы большая честь — публикация в коллективном сборнике творческих работ. Каждый юный автор получил эту по-настоящему ценную книгу «Школа диалога народов России» [5]. В ней — уважение и любовь к народам России, богатая история самых разнообразных уголков нашей Родины, наблюдения над культурным наследием предков, искренняя благодарность мудрым наставлениям, идущим из неисчерпаемого фольклорного источника. Разнообразные конкурсные задания позволили организовать подготовку к проекту по индивидуальным образовательным программам, а в конце учебного года — провести настоящий творческий отчет. Отрадно, что подобная работа имела живой отклик в подростковом коллективе. Особый интерес вызвало сопоставление сказок разных народов. С одной стороны, сказка возвращает в пору детства; а с другой — это безусловный «урок» для «добрых молодцев» и «красных девиц». Самая же большая награда

проекта — право публикации в журнале «Дружба народов». В № 4 за 2018 была помещена работа Иванченко Алины «Из детства дорогие представления...(размышления о добре и зле на материале сказок нивхов, мари и русичей)». Конечно, одноклассникам Алины захотелось познакомиться с ее сочинением. Так постепенно расширяется читательский репертуар школьников: от работы лицеистки — к фольклорным источникам и произведениям национальных авторов.

По итогам проекта «Школа диалога народов России: литература и жизнь» Центром «Альфа-Диалог» был проведен вебинар, на котором рассматривались варианты проведения уроков по творчеству Расула Гамзатова. Эти методические идеи были мной восприняты с вниманием и глубоким интересом. На занятиях летней филологической школы в Политехническом лицее-интернате я провела практикумы по анализу стихотворения «Журавли».

Я убеждена, что изучение литературы народов России, восприятие культуры и традиций разных народов воспитывает гражданские чувства и формирует полноценную личность.

Пока мы готовились к очному этапу проекта, перечитали много поэтических текстов марийских авторов, старались подобрать такие, которые бы нашли отклик в сердцах слушателей разных национальностей. Полагаю, что нам это удалось. Стихи Валентина Колумба о молодости и радости труда («Жар-птица») и песни Валентины Изильяновой о гордости и любви звучали естественно и очень современно. Диалог разных народов состоялся и на поэтической волне.

После проекта «Школа диалога народов России» обучающиеся лица успешно выступили и на Республиканской конференции «Этномир». Лучшей была признана исследовательская работа Наташи Чирковой «Есенинские мотивы в творчестве марийского поэта Еремея Герасимова». Путь к этому научному сочинению был проложен выполнением конкурсного задания: сопоставлением изображения мира природы в произведениях русской и национальной литературы.

Как видим, диалог культур продолжается. А Школа диалога народов России, как и Центр «Альфа-Диалог», не знает каникул, так как нет выходных в самом значимом деле — воспитании гражданина.

Литература

1. Петербургский читательский форум: книга и жизнь. СПб: Свое издательство, 2017. 322 с.
2. Петербургский читательский форум: читатель — писатель — исследователь. СПб: Свое издательство, 2016. 474 с.
3. Сельский учитель в большой России: сборник творческих работ. СПб: Свое издательство, 2018. 602 с.
4. Чтоб не распалась связь времен. Сборник педагогических эссе и историй династий учителей-словесников / под общей ред. Е. Р. Ядровской. СПб: Свое издательство, 2017. 644 с.
5. Школа диалога народов России: литература и жизнь: сборник творческих работ. СПб: Свое издательство, 2018. 652 с.

Ирина Геннадьевна Косихина

Кандидат исторических наук, доцент кафедры художественного образования и истории искусств Курского государственного университета

ЛЮБИТЕЛЬСКИЙ ТЕАТР В КОНТЕКСТЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы включения любительского театра в образовательную систему вуза в контексте истории любительского искусства в России. Исходя из личного опыта работы по организации любительского театра Курского государственного университета, автор описывает систему деятельности студенческого коллектива, принципы работы с текстами художественной культуры.

Ключевые слова: любительский театр, образование, театрализация.

Театрализация образовательного процесса не является изобретением современной педагогики. Еще в эпоху Средневековья возникает так называемый «школьный театр», способствующий эффективному усвоению латинского языка, лучшему запоминанию библейских сюжетов, а также для «внушения добродетели и нравственности».

В эпоху Просвещения внедрение театра в обучение рассматривалось философами, педагогами и государственными деятелями как часть педагогического процесса. Так, Вольтер в переписке с Екатериной II положительно оценив включение в систему обучения Смольного института благородных девиц обязательных театральных постановок, отмечал: «декламация, как трагическая, так и комическая мне кажется превосходным образовательным средством, придающим грацию уму и фигуре, формирующим голос, манеру и вкус» [1, с. 173]. Сама Екатерина Великая считала театр действенным способом усовершенствования общественной нравственности. Следуя этой характеристике, императрица создавала назидательные драмы

для любительской сцены и настаивала на включении театральных уроков в программы учебных заведений. В Екатерининскую эпоху любительские театры существовали в Академии художеств, Шляхетском кадетском корпусе, Московском воспитательном доме и др.

Традиции образовательной миссии любительского театра как особого социокультурного явления сохранялись на протяжении всей истории его развития в России. Это определялось местом и функциями любительского искусства. Музыковед В. Н. Сыров считает, что «любительство как социокультурное явление образует целый пласт, который и структурно и коммуникативно противостоит профессиональному искусству», причем любительское искусство, имеющее ярко выраженную гедонистическую окраску, ориентирует человека на активное творческое созидание [5, с. 93]. Именно эти характеристики любительского творчества позволяют понять устойчивый интерес общества к любительскому театру.

Тем не менее, именно любительское искусство является базой искусства профессионального: нередко любительские объединения, приобретая профессиональный характер, превращались в масштабные (всероссийские) явления. Примером тому служит история театра 1920-х годов «Синяя блуза». Организатором театра при Московском институте журналистики в 1923 году являлся студент Борис Южанин, имевший опыт организации «живых газет». С этой формы начались представления студенческого коллектива сначала в рамках собственного вуза, а затем на разнообразных сценических площадках страны (Колонный зал Дома Союзов, Бетховенский зал Большого театра, сад «Эрмитаж» и др.) и за ее пределами (Германия, Польша, Скандинавия). Мода на «синие блузы» (участники коллектива выступали в синих свободных рубашках) распространилась по стране, породив «синемлузочное движение», в которое включились как любители, так и профессионалы (к 1928 году в стране насчитывалось около семи тысяч коллективов). Значительно расширился репертуар коллективов: он стал включать политические обозрения, пятиминутные доклады, частушки, эстрадные номера, сценки, коллективные декламации, гимнастические построения, эксцентрические шумовые оркестры и др. [6, с. 327–344].

Современный любительский театр отличается от своего дореволюционного собрата многообразием форм и их проявлений. Его художественная программа оперативно реагирует на потребности времени, отражает запросы современного зрителя. «Зритель любительского театра видит в актерах не недоступных ему «жрецов искусства», а своих приятелей, в связи с этим по-особому доверяя им. Актеры и зрители здесь не разделены рампой на два разных и не очень понятных друг другу мира, это — части единого целого. «Свои для своих на взаимоволнующую тему» — вот суть, формула того успеха, который сопровождает спектакли любительских театров», — пишет Н. И. Слободянюк [4, с. 3].

Эти качества любительского театра особенно ярко проявляются в молодежных театрах-студиях, возникновение которых связано с новыми социокультурными формами, появившимися в исторический период «оттепели». Самым ярким примером подобного театра является Студенческий театр и эстрадная студия «Наш дом» Московского государственного университета. Студийность как особый стиль творческого общения предполагала создание театра-дома, характеризующегося тесным творческим союзом режиссера, актеров, особым кругом человеческого взаимопонимания, сотворчества, сопереживания внутри актерского и актерско-зрительского сообщества, безудержной тягой к театральным экспериментам [3, с. 199].

Любительский театр занимает особое место в профессиональном становлении студентов вузов, способствуя формированию творческой и человеческой личности. Используя разнообразные формы работы, любительский коллектив одновременно является средством и методом театрального воспитания, побуждая студентов к фантазии, воображению, самостоятельности, ответственности.

В 1998 году в Курском государственном университете был создан студенческий эстрадный театр «Арт-Экспресс», художественным руководителем которого до сегодняшнего дня является автор этой статьи. Театр родился из потребности студентов в творческой самореализации и полезном общении, в связи с чем перед его организаторами ставились вполне актуальные задачи: с одной стороны, не копировать приемы профессионального драматического театра, в тоже время отойти от стереотипов любительской театральной сту-

202

дии. Поскольку первоначальный костяк коллектива составили студенты, реализующие себя в рамках разнообразных эстрадных жанров (вокал, эстрадный и народный танец, КВН), театр стал искать универсальную форму, позволяющую в полной мере реализовывать их умения и навыки. В конечном счете, от идеи эстрадного ревю и студенческого капустника пришли к эстраднему шоу со сквозным сюжетом (причем в таком жанре не работала ни одна сценическая площадка города). Так сформировалась общая направленность театра — эстрадный — подразумевающая постановку мюзиклов, водевилей, комедий, капустников, ревю [2, с. 5].

В коллектив театра нет специального набора, свои силы на сцене могут попробовать все желающие — каждому студенту-актеру найдется роль. Спецификой коллектива является ежегодное обновление актерского состава почти на треть, поскольку часть актеров выпускается из вуза и в коллектив вливаются первокурсники. В целом стабильный коллектив театра насчитывает около 30 человек. Это не только студенты, но и преподаватели, и сотрудники вуза, его бывшие выпускники, школьники. За двадцатилетнюю историю существования театра на его сцене, по подсчетам организаторов, выступало более 500 студентов.

Репертуар театра отличается разнообразием. Обычно в год выходит два-три спектакля — это эстрадные шоу-программы, ревю, водевили, капустники, комедии по оригинальным сценариям, при написании которых обязательно учитываются потенциальные возможности всех студентов. За двадцать лет существования коллектива было поставлено около 100 эстрадных спектаклей.

Основу сценариев театра часто составляют произведения классиков русской и зарубежной драматургии, современных авторов, которые творчески перерабатываются, превращаясь в собственный вариант текста. Такой подход к литературному тексту требует знакомство с историей театра. В театре этому уделяется особое внимание. Так, когда в 2014 году ставился спектакль по мотивам пьесы французского драматурга XIX века Эжена Лабиша «Путешествие мсье Перришона», для студентов были проведены специальные занятия, посвященные французской драматургии и творчеству Лабиша, устроен коллективный просмотр и обсуждение кинофильмов

по его произведениям («Соломенная шляпка», 1974, реж. Л. Квинихидзе; «Путешествие мсье Перришона», 1986, реж. С. Микаэлян). После чего текст пьесы был частично переписан, поскольку представления всегда идут без антракта (оптимальное время постановки — 1,5 часа) и «осовременен» (театр не имеет базы исторических костюмов), продуманы танцевальные и вокальные номера. Такая работа с литературным материалом происходит вот в течение 20 лет существования театра. При написании сценария использовались пьесы У. Шекспира, К. Гольдони, Г. Горина, Е. Шварца, Д. Ленского, П. Григорьева, Н. Островского и многих других.

Кроме собственно, постановок театр активно сотрудничает с другими молодежными объединениями (клубом «Человек читающий», проектом «Поэтический перекресток»), охотно выполняя разнообразные театрализованные заставки и отдельные сценки. В 2015 году по книге А. Т. Твардовского «Василий Теркин» был создан музыкально-литературный спектакль.

Театр не замыкается только в стенах университета, представления, как правило, идут на сцене областной филармонии и собирают до 500–600 человек разновозрастной аудитории (от дошкольников до пенсионеров). Одна из программ («Обыкновенное чудо (почти по Шварцу)») дважды демонстрировалась по местному телевидению.

Коллектив театра отличает дружеская атмосфера, в нем нет деления на «старичков» и «новичков», несмотря на ежегодное обновление состава. Критерием качества работы театра, на наш взгляд, является то, что выпускники университета, игравшие в театре, интересуются его деятельностью и часто сами выступают на сцене с сегодняшними студентами. Кроме того, многие студенты самостоятельно руководят детскими самодеятельными коллективами, используя умения и навыки, полученные на студенческой сцене, а также театральные репертуар.

Литература

1. Европейские писатели и мыслители. IV. Вольтер и Екатерина II. Издание В. В. Чуйко. СПб: Тип. газ. «Новости», 1882. 242 с.
2. Ефимова А. «Арт-экспресс» набирает ход // Курская правда. 2009. 24 янв. № 781.

3. Любительское художественное творчество в России XX века: Словарь / ред. Т. Н. Суханова. М.: Прогресс–Традиция, 2010. 496 с.
4. Слободянюк Н. И. Динамика развития любительского театра в России с 60-х годов до настоящего времени // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 3 (36). URL: vestnik.yvspu.org/releases/molodye_issledovateli_shkole/21_7
5. Сыров В. Н. Музыкальное любительство сегодня // Любительство в художественной культуре: история и современность: Ученые записки ИУБиП. № 2. Ростов-на-Дону, 2005. С. 93–98.
6. Уварова Е. Д. Театры малых форм / Русская советская эстрада. Очерки истории 1917–1929. М.: Искусство, 1976. С. 302–372.

Виктория Александровна Хамидулина

Магистрант 2 курса направления «Педагогическое образование», Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

ДИАЛОГ ИСКУССТВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОЕКТА ПО СТИХОТВОРЕНИЮ А. А. ФЕТА «КАКАЯ ГРУСТЬ! КОНЕЦ АЛЛЕИ»)

Аннотация

В статье обозначена актуальность реализации «диалога искусств» при анализе литературных произведений в начальной школе. Предложена методическая разработка внеурочного мероприятия в рамках проектной деятельности младших школьников, позволяющая объединить словесное, музыкальное и живописное искусство.

Ключевые слова: диалог искусств, полноценное восприятие, литературное произведение, живопись, музыкальное произведение, младшие школьники, начальная школа.

Введение

В современном образовательном пространстве намечаются новые подходы к формированию личности младшего школьника: именно в этот период закладывается фундамент для развития культурного поля ребенка. Сегодня на первый план выдвигается задача формирования способностей учеников решать актуальные задачи и «задачи будущего» в ходе творческой культуросообразной деятельности. Очевидно, что культуросообразная деятельность невозможна без диалогового «общения» между культурами, искусствами, науками, школьными дисциплинами, учителем и учениками, учеников между собой. Она диалогична по своей сути, что необходимо учитывать в процессе литературного образования младших школьников [4].

Важность культурологического направления в общей педагогике отмечалась еще в работах Яна Амоса Коменского, Дж. Локка.

В дальнейшем эти идеи получили развитие в трудах классиков отечественной педагогики К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского и др. Проблема интеграции различных видов искусств на уроке литературы является традиционной для методики.

Научные изыскания в данной области принадлежат ученым-методистам петербургской школы: Т. Г. Браже, М. Г. Качури-ну, Г. Н. Ионину, В. Г. Маранцману. В настоящее время традиции петербургской методической школы продолжают Г. Л. Ачкасова, М. А. Мирзоян, Н. М. Свирина, С. В. Федоров, И. Л. Шолпо и др. Применительно к начальной школе проблема диалога искусств исследуется М. П. Воюшиной, Е. П. Суворовой, Т. В. Рыжковой и др.

Диалог культур во внеурочной деятельности в рамках клуба любителей чтения «КЛЮЧ», на наш взгляд, может стать основой для успешной социализации школьника и оказать несомненную помощь в формировании полноценного восприятия художественной литературы через объекты других видов искусства. Ввиду этого в основу нашей методической разработки положена концепция организации сообщества школьников, которые любят читать и хотят познать этот мир с его эстетической стороны с помощью художественных произведений, предложенная М. П. Воюшиной [1].

На одном из заседаний клуба мы предлагаем использовать проектную деятельность, направленную на умение школьников презентовать литературное произведение (а именно лирическое стихотворение, так как оно считается наиболее сложным для восприятия ввиду образности передачи чувств, настроений, мотивов героя через различные объекты и явления) с помощью синтетического анализа произведений искусств музыки и живописи, схожих по настроению, образности, цветовой палитре, смене эмоций, динамике событий и т. д.), которые помогают глубже проникнуть в «содержательно-концептуальную информацию» (термин И. Р. Гальперина) [2 Г] поэтических строк.

На наш взгляд, применение «диалога культур» при анализе литературного произведения позволит научить младших школьников воспринимать и оценивать произведения искусства с точки зрения единства содержания и формы.

Отметим, что «форма» несомненно присуща произведениям всех искусств, но при этом процесс ее восприятия различен, что во многом определяет особенность его понимания и интерпретации. В ходе проектной деятельности младшие школьники должны уяснить, что каждый элемент формы произведения искусства (различных объектов искусств) является носителем содержания, научиться сопоставлять язык картины с языком музыки и словесного искусства. Такая деятельность способствует развитию «эстетической ориентации внимания» (термин И. В. Страхова) [3], необходимого для полноценного восприятия объектов различных видов искусства, культур.

В предлагаемой нами методической разработке в качестве объекта анализа выбрано стихотворение А. А. Фета «Какая грусть! Конец аллеи...»: оно не включено в программу для начальной школы, не известно школьникам, вместе с тем оно обладает художественным совершенством, интересно с точки зрения особенностей выражения авторской позиции. Понимание авторской концепции, на наш взгляд, необходимо для развития и расширения культурного уровня младшего школьника.

Анализ текущей работы над поиском художественной идеи в ходе проектной деятельности, а также всего презентуемого проекта в целом позволит выявить наличие или отсутствие определенных читательских качеств у младших школьников. Педагог сможет объективно оценить не только уровень развития читательской компетентности школьников, но и отметить возможности работы в данной группе с другими объектами искусства, речевые и организаторские способности учеников.

Содержание методической разработки

«Для понимания художественного произведения необходима возвышенная любовь и оценка гармонии, мелодии, ритма, голосоведения, тембров и оттенков...»

Н. Римский-Корсаков.

*Есть тонкие властительные связи
Меж контуром и запахом цветка.
Так бриллиант невидим нам, пока
Под гранями не оживет в алмазе.*
В. Я. Брюсов «Сонет к форме»

Цель внеурочного мероприятия: научить самостоятельной интерпретации литературных произведений с использованием языков других искусств. Цель обусловила постановку следующих задач:

- научить воспринимать и оценивать произведения искусства с точки зрения единства формы и содержания;
- научить выявлять точку зрения (позицию) писателя, художника, композитора, исполнителя в произведениях;
- научить сравнивать музыкальные произведения, стихотворения, картины, близкие и контрастные по настроению, по выражению формы и содержания;
- научить переводить язык слова в язык музыки и живописи.

Внеурочное занятие проводится в 3–4 классе и рассчитано на 2 часа.

Используемый материал:

- стихотворение А. А. Фета «Какая грусть! Конец аллеи»;
- репродукции картин Н. Н. Дубовского «В начале зимы», Л. Л. Каменева «Зимняя дорога», К. Я. Крыжицкого «Повеяло весной»;
- прелюдии Шопена e-moll, h-moll, c-dur.

Характеристика видов деятельности:

- оценивать произведения различных видов искусств с точки зрения единства содержания и формы;
- выявлять и сравнивать круг музыкальных, изобразительных, литературных образов в произведениях различных по настроению, содержанию и форме;

- воспринимать особенности интонационного и эмоционального развития сюжета в произведениях различных искусств;
- сравнивать языки различных видов искусств;
- творчески интерпретировать содержание литературных произведений в изобразительной и музыкальной деятельности.

Перед началом занятия необходимо развесить репродукции используемых картин (предпочтительней), либо подготовить презентацию с использованием изображений картин высокого качества (использовать материал электронного учебника, официальных сайтов галерей и музеев, электронные каталоги картин), а также раздать каждому члену клуба экземпляр с текстом стихотворения.

Ход урока:

Педагог: Приветствую вас, дорогие члены клуба «КЛЮЧ», на очередном нашем заседании. Как вы думаете, чем мы сегодня будем заниматься? (Дети обращают внимание на репродукции, магнитофон, текст стихотворения).

Дети: будем рассматривать картины, читать стихи, анализировать стихи, слушать музыку, танцевать...

Педагог: да, действительно мы будем все это делать. Но цель нашего урока – научиться самостоятельной интерпретации литературных произведений с использованием языков других искусств. Ребята, кто знает, что такое интерпретация?

Дети: это объяснение, разъяснение чего-либо...

Педагог: правильно. А как вы думаете, что значит «языки других искусств»? И какие они бывают?

Дети: искусство — это живопись, театр, музыка, литература, скульптура и т.д. Каждый вид искусства по-своему выражает свои мысли, с помощью различных знаков: живопись — с помощью красок, мазков, линий, форм предметов, музыка — с помощью звуков, интонаций и т. д. (Обсуждаем, каких).

Педагог: Сегодня мы с вами разделимся на две (три) команды, каждая из которых создаст творческий проект «Презентация стихотворения А. А. Фета «Какая грусть! Конец аллеи» посредством диалога литературного, музыкального, изобразительного искусств». На основе вопросов, которые помогут вам полноценно воспринять и оценить литературное, музыкальное, живописное произведение, вы должны подобрать к стихотворению наиболее подходящую картину и музыку, которые помогут нам глубже проникнуть в смысл художественного произведения.

Сейчас я прочитаю для вас стихотворение (или возможен вариант, когда специально подготовленный ученик декламирует стихотворение).

После прочтения знакомим детей с таблицей «Планируем работу» (табл. 1), и предлагаем детям написать на стикерах свою фамилию и имя и приклеить их в соответствующую ячейку таблицы. Этот прием поможет понять, распределены ли все роли среди участников группы, оценить организационные моменты и слаженность работы в группе, распределить ответственность между всеми участниками и определить их задачи (Приложение 1).

Таблица 1. Планируем работу

Роли	Кол-во детей	1 группа	2 группа	3 группа
Консультант по живописи	(1–3 чел.) на выбор учителя			
Консультант по музыке	(1–3 чел.)			
Консультант по литературе	(1–3 чел.)			
Секретарь	1			
Редактор	1			
Выступающий	1			

При этом каждый из участников группы может друг другу помогать, и первый шаг в их деятельности — это совместное обсуждение стихотворения, только после этого каждый вживается в свою роль и пытается выполнить поставленные перед ним задачи. Необходимо акцентировать внимание детей на том, что совместный

анализ лирического стихотворения А. А. Фета «Какая грусть! Конiec аллеи!» для них первично. На основе анализа стихотворения уже выстраивается дальнейшая работа в группе и содержание презентуемого проекта.

Перед началом работы учитель также знакомит учеников с таблицей оценивания результатов (табл. 2), на основании которой будет оцениваться результат работы группы при защите своего презентационного проекта. Тем самым ребята смогут еще на этапе формирования ответа выступающего учесть критерии оценивания и постараться довести ответ до наилучшего варианта.

Таблица 2. Критерии оценки результатов презентационного проекта

Критерий	Баллы	1 группа	2 группа	3 группа
Правильность распределения ролей	1–5*			
Логичность изложения	1–5			
Структурированность	1–5			
Глубина проникновения в тему	1–5			

*1балл — критерий не реализован.

2 балла — критерий частично реализован.

3 балла — критерий реализован частично, но при подсказке учителя в ходе защиты проекта группа смогла правильно сформулировать презентационную речь.

4 балла — критерий учтен, но имеются незначительные замечания.

5 баллов — критерий учтен полностью.

Педагог: При презентации стихотворения вы должны передать общность настроения, формы, содержания разных объектов искусства. При подготовке речи выступающего необходимо использовать формулировки из тех вопросов, которые будут приведены к каждому объекту искусства (Приложение 2).

Заключение

В ходе подготовки своего презентационного проекта младшие школьники могут не только приобщиться к миру искусства и на-

учиться декодировать его язык, но и раскрыть в себе разнообразные таланты, которые могли бы так дальше и дремать в уголках сознания. Цель работы над нашим проектом не заключается в том, чтобы загнать искусство в какие-то рамки, формализовать его. Поэтому мы не говорим о неоспоримо правильном варианте восприятия и представления литературного произведения через объекты музыкального и изобразительного искусств. Каждая группа может увидеть разные грани прекрасного и подобрать действительно убедительные аргументы при защите своего проекта. Но все же главное, что должны усвоить младшие школьники — это то, что содержание невозможно передать без анализа его формы, какое бы произведение искусства мы ни анализировали.

Дети должны увлечься процессом познания, восприятия различных языков искусства и их декодированием. Предполагается, что в дальнейшем они смогут самостоятельно подбирать музыку, картины, иллюстрации, скульптуры и т. д. при презентации литературных произведений. Научить самостоятельной интерпретации литературных произведений с использованием языков других искусств и является целью.

Такая культуросообразная деятельность направлена не на воспитание будущих филологов и культуроведов, а, на наш взгляд, должна стать фундаментом для расширения культурного поля ребенка в условиях активного насаждения образа мыслей и чувств масс-медиа. Мы считаем, что на современном этапе развития общества важно воспитать эмоциональную отзывчивость и эстетическую реакцию на «язык» различных видов искусства и культур.

Безусловно, деятельность по реализации проекта является трудоемкой и требует определенных знаний как от учеников, так и от учителя. Поэтому считаем важным расширять глубину знаний и широту мышления педагога в культурном пространстве, и конечно же развивать способность к диалогическому осмыслению мира.

Приложение 1. Инструкция

Консультант по живописи должен: более детально изучить особенности содержания и формы представленных для анализа

картин и описать композицию, особенности цветовой гаммы, настроение, характер и другие особенности.

Консультант по музыке должен: более детально изучить особенности представленных музыкальных произведений, определить и описать настроение, характер, образы и другие особенности.

Консультант по литературе должен: более детально изучить особенности лирического стихотворения, определить и описать настроение, композицию, детали, художественную идею и другие особенности.

Секретарь должен: фиксировать промежуточные выводы и по возможности кратко мысли и высказывания участников при совещании.

Редактор должен: вычитать, структурировать итоговый ответ выступающего, чтобы он был логичным, полным, грамотным.

Выступающий должен: доступно и грамотно презентовать проект группы, разбираться в изложенном материале, уметь отвечать на вопросы учителя и участников других групп.

При этом каждый из участников группы может друг другу помогать и первый шаг в их деятельности — это совместное обсуждение стихотворения, только после этого каждый вживается в свою роль и пытается выполнить поставленные перед ним задачи.

Приложение 2

Вопросы к литературному произведению

1. Какие эмоции автор выразил в стихотворении? Как ты думаешь, они меняются или неизменны на протяжении всего стихотворения?
2. Почему стихотворение начинается со строк «Какая грусть! Конец аллеи»? Что этим хочет продемонстрировать нам автор? Только лишь печаль о том, что тропинка закончилась?
3. О чем сигнализирует нам автор, говоря «на небе ни клочка лазури», «один лишь ворон против бури крылами машет тяжело»?
4. Как вы думаете, что может олицетворять «белоснежная и гладкая степь»?

5. Как автор описывает свое душевное состояние?
6. Для чего автор повторяет слово «опять» в первом и четвертом четверостишье?
7. В чем видит автор надежду на возрождение души?

Вопросы к музыкальному произведению

1. Определи, какое настроение у музыкальных произведений?
2. Какие ощущения, картины, образы возникают при прослушивании музыкальных произведений?
3. Какая гамма звуков передает настроение музыкальных произведений?
4. Соотнеси строки стихотворения А. А. Фета «Какая грусть! Конец аллеи» с музыкальными произведениями. Какая из композиций более точно передает эмоции, настроение, художественные образы и детали, заложенные в стихотворении? Постарайся как можно больше найти доказательств и привести аргументов.
5. Соотнеси стихотворение и музыкальные произведения и определи, какое из них соответствует его динамике / статике?
6. Опиши, какие музыкальные приемы усиливают настроение выбранного (как наиболее подходящего) музыкального произведения?

Вопросы к живописи

1. Определите, какое настроение у картин Н. Н. Дубовского «В начале зимы», Л. Л. Каменева «Зимняя дорога», К. Я. Крыжицкого «Повеяло весной»? Почему?
2. Какая гамма цветов и оттенков передает настроение картин?
3. Какие ощущения у тебя возникают, когда ты смотришь на эти картины?
4. Соотнеси строки стихотворения А. А. Фета «Какая грусть! Конец аллеи» с картинами. Какая из картин более точно пе-

редает эмоции, настроение, художественные образы и детали, заложенные в стихотворении? Постарайся как можно больше найти доказательств и привести аргументов.

5. Соотнеси стихотворение и картины и определи, какая из них соответствует его динамике / статике?
6. Опиши, какие приемы работы с красками усиливают настроение выбранной (как наиболее подходящей) картины?

Литература

1. Воюшина М. П., Суворова Е. П. Окно в мир: учебно-методическое пособие по внеурочной деятельности / под ред Г. А. Бордовского. Вып. 3. Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. 219 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006. 144 с.
3. Страхов И. В. О психологической структуре внимания // Вопросы психологии и внимания. Саратов. 1976. № 8. С. 3–17.
4. Хамидулина В. А., Черемисинова Л. И. Проблемы реализации «диалога искусств» на уроках литературного чтения в начальной школе // Проблемы филологического образования: межвуз. Сб. науч. Тр. / под. Ред. Л. И. Черемисиновой. Саратов: Изд-во Саратовский источник, 2018. С. 51 – 61.

Ирина Анатольевна Шерстобитова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования СПб АППО

**МЕТАПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РОМАНА
Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»
НА УРОКАХ РАЗНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ**

Аннотация

В статье рассматриваются концепты как методическая база метапредметного обучения и формирования личностных результатов обучающихся. Модель урока-штудии «Образ Кутузова» позволяет выявить межпредметный и метапредметный характер романа-эпопеи «Война и мир» Л. Н. Толстого и показать возможности использования текста писателя-педагога на уроках разных предметных областей.

Ключевые слова: концепт, концептный анализ, урок-штудия, интеграция, метапредмет.

Философия науки становится философией метаязыков, возникает современное пространство трансдисциплинарной коммуникации. Методическая лингвоконцептология, связанная с научной школой петербургского профессора Н. Л. Мишатиной, разрабатывает проблему формирования «целостного» человека в пространстве «семантической вселенной». [3].

Принцип дополнительности Н. Бор заимствовал на уровне метафоры у Вильяма Джемса, философа и психолога. Затем, описав с помощью принципа дополнительности квантово-механические явления, Бор переносит этот принцип в сферу гуманитарного знания. К нему присоединяются в сфере гуманитарных наук Р. Якобсон и М. М. Бахтин. Бахтин в технологии своего мышления применял квантово-механические метафоры. «Экспериментатор составляет часть экспериментальной системы (в микрофизике). Можно сказать, что и понимающий составляет часть понимаемого высказывания,

текста (точнее, высказываний, их диалога, входит в него как новый участник)» [2, с. 302].

В Яснополянской школе знания из разных предметов Л. Н. Толстой сообщал детям в форме художественных рассказов на уроках русского языка. В романе-эпопее «Война и мир», наподобие свободных бесед с учениками в Яснополянской школе, с помощью интеграции сведений из разных наук писателем объясняются события Отечественной войны 1812 года. Сформулируем научную метафору: роман-эпопея — это своеобразная энциклопедия применения знания из разных предметов в реальной жизни, он учит человека методологическому мышлению. В работе средством создания научной метафоры послужит концепт (лат. *conceptus* – мысль, представление) — система ценностей и смыслов, способствующая интеграции естественно-научного и гуманитарного образования [1, с. 51] и концептного анализа [7].

Приведем фрагмент построения *концепта* «Образ Кутузова» на интегрированном уроке-штудии или метапредмете, под которым понимается «то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними» [6]. В статье будут представлены два этапа воплощения концепта: *ассоциативный* и *этап диалога культур*.

На этапе ассоциативного воплощения концепта (*штудия № 1 «Мир знаний и ассоциаций»*) в рамках применения приёма «диалог с концептом» учащиеся воспроизводят общие знания, полученные на уроках по «Войне и миру». Вот примерный ответ учащегося: «В романе-эпопее «Война и мир» Льва Николаевича Толстого занимал вопрос о движущих силах истории. По мнению Толстого, человек, свободный на микроуровне (в нравственных поступках личной жизни), на макроуровне (как участник исторического движения) оказывается связан миллионном случайных поступков других людей. Писатель считал, что даже выдающимся личностям не дано решающим образом влиять на ход и исход исторических событий. По мысли Л. Н. Толстого, роль так называемых «великих людей» сводится к постижению законов истории. Это хорошо видно на примере образа русского полководца М. И. Кутузова: «То, что говорил дежурный генерал, было дельнее и умнее, но очевидно было,

218

что Кутузов презирал и знание и ум и знал что-то другое, что должно было решить дело»» (том 3, часть 2, глава 15) [4]. Выступающий с ответом ученик предлагает одноклассникам поразмышлять над вопросом: «Что Толстой подразумевает под «другим знанием», что может скрываться под понятием «законы истории»? Учащиеся выдвигают гипотезы-предположения.

Проникнуть в тайну произведения искусства, в замысел его создателя — значит, постичь замысел гения. В образе Кутузова Л. Н. Толстой отводит величайшему полководцу роль мудрого старика, постигшего то, в чем убеждён сам писатель, а именно — неизбежный фатализм событий и невозможность одной личности влиять на ход этих событий. В результате Кутузов получился не фельдмаршалом, а просто обыкновенным человеком, сопровождающим русскую армию и так же, как и Толстой, отрицающий возможность каких-либо стратегических задумок и планов. И это тот человек, о котором восторженно отзывался сам Суворов: «Хитёр, хитёр!..» Предлагаем учащимся проследить за движением мысли писателя в романе и создать эссеистический концепт «*Образ Кутузова*», возможно, вступив в спор с Толстым в оценке личности Кутузова. Для этого моделируем гипотезу урока-штудии: после Бородинской битвы баланс сил сместился не в пользу русской армии. Кутузов говорил в одном из своих писем о трудном выборе: «Не решен еще вопрос: потерять ли армию или потерять Москву?» Сдача русской святыни явилась необходимым шагом на пути к главной цели — разгрому Наполеона. И это решение не обыкновенного человека, а фельдмаршала. Известна крылатая фраза Кутузова «Мы Наполеона не победим. Мы его обманем». Как же Кутузов «обманул» Наполеона?

На уроке литературы обращения к концепту «*химическая реакция разложения*» требовал сам текст. Поэтому на этапе диалога культур (штудия № 3 «*Слово в диалоге культур*») проанализируем концепт «*химическая реакция разложения*» как метапредметное понятие. Толстой пишет: «Она (армия), с Бородинского сражения и грабежа Москвы, несла в себе уже как бы *химические условия разложения*» (том 4, часть 2, глава 18) [4]. При изучении фрагмента романа-эпопеи Л. Н. Толстого говорим с учащимися о том, почему писатель в романе уподобляет разложение армии Наполеона хими-

ческому процессу. Обращаясь к знанию обучающихся, спрашиваем, что такое реакции химического разложения и в чем их можно соотнести с текстом романа? Учащиеся говорят, что реакции разложения — это химические реакции, в которых из одного, более сложного вещества, образуются два или более других, более простых веществ. Фактором, вызывающим разложение, могут являться различные физические и химические воздействия. Все подобные процессы происходят по одному принципу: $ABV \rightarrow A+B+V$. Можно предположить, что Кутузов понимал, что произойдет с французской армией в Москве. Находим подтверждение этому знанию в романе: «...французские солдаты вступили в Москву еще в стройном порядке. Это было измученное, истощенное, но еще боевое и грозное войско. Но это было войско только до той минуты, пока солдаты не разошлись по квартирам. Как только люди полков стали расходиться по пустым и богатым домам, так навсегда уничтожилось войско, и образовались не жители и не солдаты, а что-то среднее, называемое мародерами. Когда через пять недель те же самые люди вышли из Москвы, они уже не составляли более войска... Цель каждого из этих людей при выходе из Москвы не состояла, как прежде, в том, чтобы завоевать, а только в том, чтобы удержать приобретенное» (том 3, часть 3, глава 26) [4]. По сути, армия Наполеона подверглась нравственному разложению, которое сродни химическому. И это стратегическая хитрость Кутузова.

В рамках применения приема «диалог с концептом» обращаемся к учащимся с вопросом: «Хотел ли Л. Н. Толстой наделить Кутузова знанием общенаучным, которое он применил в военной стратегии?» Учащиеся выражают свое мнение по этому вопросу; проектируют возможное «движение» мысли писателя, делают вывод о том, что интеграция базовых знаний из разных наук дает человеку широту мышления, благодаря которому им постигаются законы истории.

Далее осуществляется работа с концептом «закон всемирного тяготения». Известно, что Толстой в Яснополянской школе вел беседы по физике, ставил физические эксперименты. Для дальнейшей разработки гипотезы предлагаем учащимся продолжить анализ движения мысли писателя. Для этого обращаемся к эпизоду движения французов к Смоленску: «Сама огромная масса их, как

220

в физическом законе притяжения, притягивала к себе отдельные атомы людей. Они двигались своей стотысячной массой как целым государством» (том 4, часть 2, глава 19) [4]. Знания из области физики помогают учащимся вспомнить, что согласно закону всемирного тяготения, все материальные тела притягивают друг друга, при этом сила притяжения не зависит от физических или химических свойств тел. Зависит она, если все максимально упростить, лишь от веса тел и расстояния между ними. Что же понимал Кутузов, по замыслу Л. Н. Толстого? Кутузов понимал, что цель мародеров — удержать приобретенное — это их объединяет, подобно силе всемирного тяготения.

Продолжим работу с концептом «*химическая реакция разложения*» и обратимся для этого к концепту «*движение*». Современные физики разработали несколько технологий, позволяющих замедлить движение атомов (то есть, фактически, «охладить» их). Однако «отловить» молекулы и снизить скорость их движения заметно сложнее. Во времена Л. Н. Толстого было известно, что остановить движение атомов и молекул не представляется возможным, и писатель этим знанием наделил Кутузова, в отличие от других русских военачальников. Продолжим чтение: «Самое число их (французов) и тесное, быстрое движение лишало их этой возможности и делало для русских не только трудным, но невозможным остановить это движение, на которое направлена была вся *энергия массы* французов. Механическое разрывание тела не могло ускорить дальше известного предела совершавшийся *процесс разложения*. Ком снега невозможно растопить мгновенно. Существует известный предел времени, ранее которого никакие усилия тепла не могут растопить снега. Напротив, чем больше тепла, тем более крепнет остающийся снег. Из русских военачальников никто, кроме Кутузова, не понимал этого» (том 4, часть 2, глава 19) [4]. В этом фрагменте нельзя не обратиться к знаниям из химии. Любая химическая реакция (биodeградация, сольволиз, алкоголиз и др.) протекает медленно. Естественный процесс разложения (например, биodeградация) может быть ускорен, если перерабатываемый субстрат собрать в кучи, что позволяет сохранить часть теплоты, выделяющейся при ферментации, и достигнуть более высокой скорости реакции. Этот тип реакции мы видим на примере движения французской армии

к Смоленску. Интересно и сопоставление с комом снега. Действительно, в снеге содержится некоторое количество воздуха. Поэтому, начав таять, снег будет сначала впитывать в себя образовавшуюся влагу [5]. Кутузов «своей старческой мудростью» понимал, что естественный процесс разложения нельзя ускорить: «Он не мог им (другим русским военачальникам) сказать то, что мы говорим теперь: зачем сраженье, и загораживанье дороги, и потеря своих людей, и бесчеловечное добиванье несчастных? Зачем все это, когда от Москвы до Вязьмы без сражения *растаяла* одна треть этого войска?» (том 4, часть 4, глава 4) [4].

Какому же высшему велению следует Кутузов? Великий полководец понял законы исторического движения, т. к. «...знал не умом или наукой, а всем русским существом своим знал и чувствовал то, что чувствовал каждый русский солдат» (том 4, часть 4, глава 4) [4]. Обучающиеся делают вывод, что Кутузов, по мысли великого писателя, смог, благодаря своей «народности», постичь «движение мысли» каждого солдата, опираясь на общенаучные знания, смог понять законы истории: «Только допустив бесконечно малую единицу для наблюдения — дифференциал истории, то есть однородные влечения людей, и достигнув искусства интегрировать (брать суммы этих бесконечно малых), мы можем надеяться на постигновение законов истории» (том 3, часть 3, глава 1) [4].

Задаем учащимся проблемный вопрос о том, отрицал ли Л. Н. Толстой военную науку? Десятиклассники вспоминают сведения из биографии Толстого: писатель был участником обороны Севастополя. Предлагают версии: утверждение могло родиться из вырванных из контекста романа фраз М. И. Кутузова: «То, что говорил дежурный генерал, было дельнее и умнее, но очевидно было, что Кутузов презирал и знание и ум и знал что-то другое, что должно было решить дело» (том 3, часть 2, глава 15) [4]. На этапе диалога культур (*штудия № 3 «Слово в диалоге культур»*) воплощения концепта «военная наука» в рамках применения приема «слово в диалоге культур» просим проанализировать движение мысли Толстого. В романе-эпопее Л. Н. Толстой соединяет науку механику и военную науку, подобно М. М. Бахтину. Преломляя второй закон Ньютона (закон механического движения) на военную науку, Л. Н. Толстой показы-

вает ценность естественно-научного знания в реальной ситуации. Писатель с помощью закона Ньютона выводит свою формулу успеха в бою: «Сила (количество движения) есть произведение из массы на скорость. В военном деле сила войска есть также произведение из массы на что-то такое, на какое-то неизвестное x X этот есть дух войска, то есть большее или меньшее желание драться и подвергать себя опасностям всех людей, составляющих войско... Определить и выразить значение духа войска, этого неизвестного множителя, есть задача науки» (том 4, часть 3, глава 2) [4]. Попробуем решить задачу Толстого и выразить дух русского и французского войск с помощью физической формулы. Можно учащимся задать вопрос: применим ли «в чистом виде» второй закон Ньютона к военной стратегии французской армии?

Следующее задание может подтвердить или опровергнуть гипотезы-формулы учащихся: «Задача эта возможна только тогда, когда мы перестанем произвольно подставлять вместо значения всего неизвестного X (желание драться) те условия, при которых проявляется сила, как-то: распоряжения полководца, вооружение и т. д.» (том 4, часть 3, глава 2) [4]. По сути Л. Н. Толстой подсказывает нам математические модели победы в Отечественной войне 1812 года: «разложив» дух наполеоновской армии — «скорость», оставив только «массу», Кутузов уничтожил саму армию. Можем ли мы согласиться с концепцией Л. Н. Толстого? Учащиеся говорят, что не во всем: важно и вооружение, и распоряжения главнокомандующих и т. п. В целом, это задание позволяет обучающимся создавать математические модели побед и поражений, помня о том, что не подчиняется логике — о русском духе.

В рамках применения приема «диалог с концептом» вместе с учащимися обращаемся к гениальной формуле победы в бою Толстого. Понять формулу духа войска и смог Кутузов, по замыслу Л. Н. Толстого: «Десять человек, батальонов или дивизий, сражаясь с пятнадцатью человеками, батальонами или дивизиями, победили пятнадцать, то есть убили и забрали в плен всех без остатка и сами потеряли четыре; стало быть, уничтожились с одной стороны четыре, с другой стороны пятнадцать. Следовательно, четыре были равны пятнадцати, и, следовательно, $4x = 15y$. Следовательно, $x: y =$

15:4. Уравнение это не дает значения неизвестного, но оно дает отношение между двумя неизвестными. И из подведения под таковые уравнения исторических различно взятых единиц (сражений, кампаний, периодов войн) получатся ряды чисел, в которых должны существовать и могут быть открыты законы» (том 4, часть 3, глава 2) [4]. Л.Н. Толстой говорит о линейных уравнениях с двумя неизвестными, которые имеют бесконечное множество решений, что может быть применимо в военной стратегии. Такое линейное уравнение сам Кутузов мастерски решил, отдав Наполеону Москву; сделав акцент на самомнение Наполеона, на низменные инстинкты его солдат, на «неправильное» ведение войны («...вместо шпаги противника увидал (Наполеон) поднятую над собой дубину, Александр не подписывал мир с Наполеоном), на дух русского солдата и человека (партизанская война, отношение оставшихся в Москве людей к Наполеону), на голод в разоренной и сожженной Москве. Кутузов «обманул» Наполеона, и тот был вынужден уйти из Москвы. Предлагаем учащимся составить линейное уравнение с двумя неизвестными войны с Наполеоном, которое мог решать Кутузов.

По итогам работы просим учащихся создать «народно-научное» («наивная физика») определение формулы успеха в бою, опираясь на знания, полученные в рамках анализа фрагментов романа-эпопеи, и собственную точку зрения.

Таким образом, концепт «образ Кутузова» раскрывается с неожиданной для обучающихся стороны с помощью новой компетенции учителя — умения удивлять ученика, которая в будущем послужит основой способности не утрачивать умения познавать окружающий мир. Урок-исследование становится уроком-открытием нового понятия «великий человек», что подводит учащихся к мыслям-размышлениям, кого можно считать великим, кто достоин поклонения и подражания. Говорим с учащимися о том, что Толстой в «Войне и мире» разрешал философский вопрос: «Какого человека можно назвать великим?» Внешняя пассивность Кутузова — это форма проявления его мудрой человеческой активности, народности. Поэтому Кутузов, по замыслу Толстого, мыслит категориями единой культуры (по С. И. Гессену): химические реакции разложения французской армии, физические свойства таяния снега

и невозможность разгромить французов при отступлении к Смоленску, закон всемирного тяготения и отступление к Смоленску, физические измерения силы духа, математические формулы победы над врагом и т.п. К тому же, вопрос о роли руководящей личности для Толстого трансформируется в вопрос о её нравственной ответственности за ход событий, в которых она участвует (нравственные основания истории). Кутузов, будучи олицетворением народной воли, постиг нравственные основания истории и ее законы.

На уроке-штудии «Образ Кутузова» создана научная метафора: роман-эпопея написан как междисциплинарный учебный текст и в нем представлена концепция применения знаний из разных наук (химия, физика, астрономия и др.) Л. Н. Толстого-педагога. На наш взгляд, школьное образование должно научить человека работать именно таким образом. Высказывание М. М. Бахтина о своей работе очень подходит к концепции работы на уроке-штудии: «... наше исследование движется в пограничных сферах, то есть на границах всех указанных дисциплин, на их стыках и пересечениях» [1, с. 281]. Эта мысль находит подтверждение в эпилоге романа, где исторические законы сравниваются с коперниковской системой в астрономии: «Но как в астрономии новое воззрение говорило: «правда, мы не чувствуем движения земли, но, допустив ее неподвижность, мы приходим к бессмыслице; допустив же движение, которого мы не чувствуем, мы приходим к законам», так и в истории новое воззрение говорит: «правда, мы не чувствуем нашей зависимости, но, допустив нашу свободу, мы приходим к бессмыслице; допустив же свою зависимость от внешнего мира, времени и причин, приходим к законам» (часть 2, эпилог) [4].

Принцип дополнительности дает возможность использовать материалы концептного анализа романа Л. Н. Толстого «Война и мир» на уроках химии, физики, математики, астрономии, мировой художественной культуры.

Литература

1. Алексашина И. Ю. Моделирование методики преподавания интегрированного курса «Естествознание»: монография / И. Ю. Алексашина. СПб: СПб АППО, 2015. 178 с.

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. СПб: ООО «Книжный дом», 2017. 450 с.
4. Толстой Л. Н. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 3, 4. М. «Лексика», 1996. URL: ilibrary.ru/text/11/indexhttps.html.
5. Форстер К. Экологическая биотехнология. Л., 1990. / Пер. с англ. / Под ред. К. Ф. Форстера, Д. А. Дж. Вейза. Л.: Химия, 1990.
6. Хуторской А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Института образования человека; 02.03.2012 г. URL: eidos-institut.ru/journal/2012/0302.him.
7. Шерстобитова И. А. Естествознание: 10–11. Концептуальный анализ учебного текста: учебно-методическое пособие. Ч 1., Ч 2. СПб.: СПб-БАППО, 2010.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Ядровская Е. Р., Кочетова Е. В.</i> Открытая методика — 2018: в поисках утраченного или шаг в будущее?	3
---	---

РАЗДЕЛ I. О содержании и ценностях современного школьного литературного образования

<i>Кочетова Е. В.</i> Методические наследие Людмилы Васильевны Шамрей (10.03.1945 — 06.02.2018).....	11
<i>Беньковская Т. Е.</i> Вариативный подход к школьному преподаванию литературы и образовательная политика: от истории к современности.....	16
<i>Брякова И. Е.</i> Методические идеи Т. Г. Браже в педагогической деятельности учителя-словесника.....	27
<i>Гаптовой Л. А.</i> Национальная литература в школах России как основа диалога культур многонационального российского общества.....	34
<i>Рипп Н. А.</i> Ценности литературного образования «в эпоху перемен»: отблески жития	39
<i>Харченко А. И.</i> Каким быть школьному учебнику?.....	44

РАЗДЕЛ II. Литература в школе

<i>Белова А. В.</i> Как научить говорить на языке учебного предмета «Литература»? (К вопросу об изучении теории литературы в школе).....	55
<i>Боровик М. Г.</i> Интеграция разных видов искусств на уроках литературы (Бунт романтического героя в поэме М. Ю. Лермонтова «Демон»).....	61
<i>Лось Т. Н.</i> «Затесавшееся столетье. Серебряный век русской литературы». Методическая разработка урока русской литературы для учащихся 10 класса	70
<i>Ткаченко М. Б.</i> Монтажный подход как средство анализа художественного произведения (анализ отрывка из романа М. А. Булгакова «Белая гвардия»).....	77
<i>Тужикова Т. А.</i> Использование музейной педагогики и краеведения в преподавании литературы (На примере творчества М. Булгакова).....	84

РАЗДЕЛ III. Русский язык в школе и вузе

<i>Богданова Е. С.</i> Формирование диалогического мышления старшекласников в процессе текстовой деятельности.....	95
<i>Васильева М. И.</i> Проблемность как принцип проектно-исследовательской деятельности по русскому языку	104
<i>Ветошкина М. А.</i> Качество навыков использования рефлексивной лексики в письменной речи старшекласников	108

<i>Дудина Е. П.</i> Пути преодоления орфографической безграмотности у взрослых	116
<i>Дунев А. И.</i> Речевой портрет учителя как лингвистическая и как методическая проблема.....	122
<i>Журавлёва К. А., Иваненко А. А.</i> Лингводидактический потенциал текстов известных песен при изучении средств художественной выразительности	130
<i>Капустина Е. В.</i> «Путешествие в...» (урок развития речи по теме «художественная речь» в 5 классе на примере стихотворения Е. Евтушенко «Метаморфозы»)	139
<i>Кортунова Л. Н.</i> Формирование коммуникативной компетентности и повышение речевой культуры на уроках русского языка и литературы с применением технологии «Дебаты».....	145
<i>Покидьшева В. А.</i> О работе с языком классической литературы в школе	151

РАЗДЕЛ IV. Уроки мировой художественной культуры в школе

<i>Боброва Ю. М.</i> Использование музейных ресурсов в процессе изучения мировой литературы. Музей художественной детали как средство формирования читательского интереса	157
<i>Шумакова Ю. И.</i> Проектная деятельность как средство формирования творческой компетентности педагога по «Мировой художественной культуре».....	164

РАЗДЕЛ V. За рамками уроков и занятий

<i>Бахтиярова Л. Р.</i> Проекты по литературе во внеурочной деятельности	173
<i>Горбеев Н. И.</i> Духовно-творческий потенциал синтеза искусств в подготовке бакалавров педагогического образования.....	176
<i>Елистратова К. А.</i> Изучение литературы Вологодского края в полиэтническом классе: этнофилологический подход.....	185
<i>Иванова Е. С.</i> Участие в социально значимых проектах «Альфа-Диалога» как путь личностного и профессионального роста и развития учителя и учеников	194
<i>Косихина И. Г.</i> Любительский театр в контексте вузовского образования	200
<i>Хамидулина В. А.</i> Диалог искусств во внеурочной деятельности (презентация проекта по стихотворению А. А. Фета «Какая грусть! Конец аллеи»	206
<i>Шерстобитова И. А.</i> Метапредметное содержание романа Л. Н. Толстого «Война и мир» на уроках разных предметных областей.....	217

Открытая методика: в поисках утраченного или шаг
в будущее?: сборник научных докладов и статей
по итогам III Всероссийской научно-практической
конференции (РГПУ им. А. И. Герцена, 19–20 октября 2018)

ISBN 978-5-4386-1767-9