

ФГБОУ ВПО «Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена»
Кафедра образовательных технологий в филологии
Автономная некоммерческая организация
«Центр дополнительного образования — «АЛЬФА-ДИАЛОГ»

ДИАЛОГ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА И КУЛЬТУРЫ

**Сборник
научных статей и методических рекомендаций по материалам
I Международного форума словесников
(19–20 октября 2012 года, Санкт-Петербург)**

*Науч. ред. и составление:
доктор пед. наук, проф. Н. Л. Мишатина,
доктор пед. наук, доц. Е. Р. Ядровская*

Санкт-Петербург
2014

Д 44 **Диалог традиций и инноваций в условиях трансформации общества и культуры:** Сборник научных статей и методических рекомендаций по материалам I Международного форума словесников (19–20 октября 2012 г., Санкт-Петербург) / Науч. ред. и составление: доктор пед. наук, проф. Н. Л. Мишатина, доктор пед. наук, доц. Е. Р. Ядровская. — СПб.: ООО «Книжный Дом», 2014. — 456 с.

ISBN 978-5-94777-347-7

В сборник вошли материалы научных докладов, прозвучавших на Международной научно-методической конференции, посвященной 80-летию со дня рождения Владимира Георгиевича Маранцмана, выдающегося российского ученого, основателя Петербургской методической школы литературного развития читателя-школьника. Конференция проходила в рамках I Международного форума словесников.

Сборник адресован широкому кругу преподавателей и исследователей: преподавателям вуза, исследователям-филологам, учителям-словесникам, студентам, магистрантам, аспирантам и докторантам.

Материалы печатаются в авторской редакции.

ББК80/84

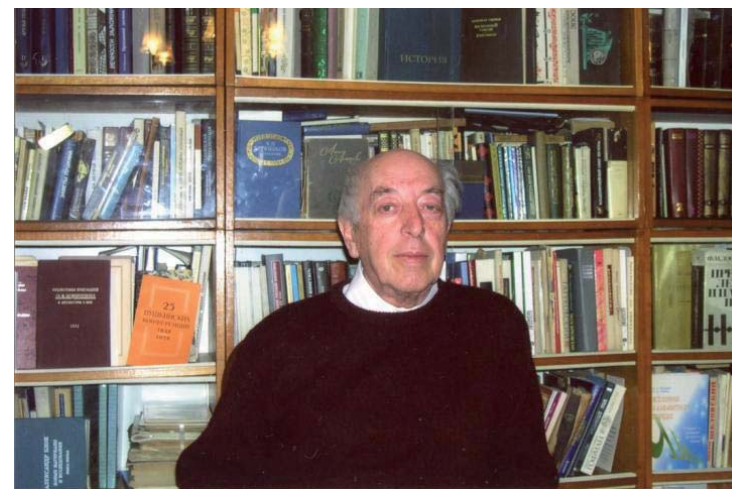
© Авторы статей, 2014

© РГПУ им. А. И. Герцена, 2014

© Оформление ООО «Книжный Дом», 2014

ISBN 978-5-94777-347-7

В рамках I Международного форума словесников прошла научно-методическая конференция, посвященная 80-летию со дня рождения Владимира Георгиевича Маранцмана
(30 июля 1932 — 5 января 2007)



Владимир Георгиевич Маранцман — Учитель, Ученый, Переводчик, Поэт. Основатель Петербургской методической школы литературного развития читателя-школьника.

Энциклопедическая образованность и пронзительная острота и глубина восприятия искусства, бескомпромиссность в науке, страстность и одержимость творчеством, щедрость, влюбленность в жизнь и доверчивость миру были отличительными чертами его натуры. Человека эпохи Возрождения.

Нам посчастливилось приобщиться к его миру. Масштаб личности задавал высоту требований ко всему, что делал он сам и делали другие. Рядом с ним было трудно. Но рядом с ним всегда росли. Рядом с ним было куда расти.

Как человек науки он всегда был беспощаден к фальши и бездарности, как человек искусства всегда верил, что гений и злодейство — вещи несовместные, и потому был убежден в высоком предназначении школьного литературного образования, цель которого, по мысли ученого-методиста, заключается не только в интеллектуальном освоении, но и эмоциональном присвоении гуманистического потенциала искусства, в овладении механизмами общения с искусством, наукой, людьми.

Мы благодарны судьбе за Встречу, за неисчерпаемый источник идей и вдохновения.

Ученики, коллеги, друзья

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО О ВЛАДИМИРЕ ГЕОРГИЕВИЧЕ МАРАНЦМАНЕ

<i>Шамрей Л. В.</i> «Любовь летит сквозь времена...»	10
<i>Ачкасова Г. Л.</i> «А весна обязательно придет, она непременно будет...»... 16	
<i>Галицких Е. О.</i> Пять методических этюдов: дар памяти В. Г. Маранцману как андрагогу	22
<i>Дорофеева М. Г.</i> Человек дарящий.....	28
<i>Ядровская Е. Р.</i> «Значит, нету разлук. Существует громадная встреча»	30

Раздел I. НАУЧНАЯ ШКОЛА В. Г. МАРАНЦМАНА

<i>Беньковская Т. Е.</i> Научная школа В. Г. Маранцмана: перспективные направления исследований	36
<i>Антипова А. М.</i> Учебно-методические комплекты по литературе под редакцией В. Г. Маранцмана: оригинальность авторской методической концепции	46
<i>Ачкасов В. А.</i> Взаимодействие речевого и литературного развития в контексте теории эволюции читателя-школьника В. Г. Маранцмана	53
<i>Белова Н. А.</i> Научно-методический потенциал идей В. Г. Маранцмана в фокусе интегративного подхода к обучению русскому языку и литературе	59
<i>Беньковская Т. Е.</i> Перевод как способ интерпретации художественного произведения в УМК под редакцией В. Г. Маранцмана	66
<i>Боровик М. Г.</i> Методическая система В. Г. Маранцмана (1932–2007) .. 73	
<i>Мишатица Н. Л.</i> Методическая лингвоконцептология в контексте проектирования «невидимого колледжа»	76
<i>Прокофьева А. Г.</i> Проблемы школьного изучения творчества А. С. Пушкина в работах В. Г. Маранцмана	87
<i>Роговер Е. С.</i> Глубина проникновения в смысл и форму художественного текста	93
<i>Сотова И. А.</i> Критерии речевого развития В. Г. Маранцмана как ориентир современной антропоцентрической методики.....	99

Раздел II. ПЕТЕРБУРГСКАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА: ДИАЛОГ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА И КУЛЬТУРЫ Преподаватели вуза — университету и школе

<i>Акабашева А. С.</i> Анализ поэтического текста в системе непрерывного филологического образования и читательского развития	106
<i>Бабурина М. А.</i> Диалог А. С. Пушкина и И. А. Бродского о любви.....	114
<i>Белова А. В.</i> Аналитическая деятельность читателя в контексте новой образовательной парадигмы	118
<i>Богданова Л. А.</i> Элективный курс «Литература родного края»	125
<i>Галицких Е. О.</i> Интерактивный семинар «Поэтика интермедиальности в современном культурном пространстве: литература, театр, кино, живопись» как инновационная образовательная практика университета	130
<i>Дербенцева Л. В.</i> Исследовательская деятельность на уроках МХК в современной школе	140
<i>Дунев А. И., Дунева Ю. А.</i> Решение филологических задач на уроках русского языка и литературы.....	145
<i>Зиновьева Т. И.</i> Использование терминологического словаря в лингвометодической подготовке учителя начальных классов	152
<i>Зиновьева Т. И.</i> Подготовка учителя к осуществлению педагогической коммуникации: противоречия и пути их преодоления	158
<i>Илакавичус М. Р.</i> Методология филологической области современного общего образования.....	163
<i>Коренева А. В.</i> Профессионально-ориентированное обучение речевой деятельности студентов нефилологических специальностей	168
<i>Кочетова Е. В.</i> Разнообразие форм обобщений в УМК под редакцией В. Г. Маранцмана	176
<i>Красильникова О. А.</i> Развитие универсальных учебных действий слабослышащих младших школьников на уроках чтения.....	187
<i>Львова А. С.</i> Уровень владения учителем начальных классов терминами из области диалогического общения.....	192
<i>Ляпина А. В.</i> Культурный контекст на уроках изучения русских народных сказок	198
<i>Малкова Ю. В.</i> Формирование эмоциональной картины мира учащихся.....	206

<i>Миронычева В. Ф., Кузина И. В.</i> Предмет «Литература» в контексте ФГОС	215
<i>Овченко О. Ю.</i> Проектная деятельность студентов как способ формирования поликультурной компетентности	221
<i>Остапова Е. В.</i> Переводная художественная литература в образовательном пространстве Республики Коми	225
<i>Прокофьева Т. А.</i> Система работы по изучению сказуемого в 5–8 классе	232
<i>Радь Э. А.</i> Структурный анализ притчи о блудном сыне в контексте изучения Библии: уровни нарратива	238
<i>Репина А. В.</i> Особенности психологизма в современной женской прозе (на примере произведений Л. Улицкой и Л. Петрушевской).....	246
<i>Романичева Е. С.</i> О профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования в области чтения	249
<i>Сокольницкая Т. Н.</i> Принципы развития методической компетентности учителя русского языка на постдипломном этапе непрерывного педагогического образования	255
<i>Терентьева Н. П.</i> Аксиологический подход к изучению художественного мира литературного произведения в литературоведении и методике	260
<i>Тихонова С. В.</i> Роль киноэкранизации пьесы В. Розова «Вечно живые» в развитии аналитических умений учащихся	265
<i>Шерстобитова И. А.</i> Технология концептуального анализа как средство достижения планируемых результатов ФГОС второго поколения в поликультурном образовании	273
<i>Шутан М. И.</i> Вариация на тему в структуре урока литературы	279

Учитель-исследователь — современной школе

<i>Белозерцева Т. А., Пушкина О. Н.</i> Интегрированный проект «Кафе “Бродячая собака”» как способ совершенствования универсальных учебных действий (к 100-летию открытия знаменитого арт-кафе)	287
<i>Володина М. Н.</i> Развитие критического и рефлексивного мышления учащихся посредством технологии проблемно-диалогового обучения на уроках русского языка и литературы	293
<i>Гаврилова Т. С.</i> Современный учитель: вызовы времени	299
<i>Головина Н. И.</i> Видеоинтервью «Круг чтения» как один из способов решения актуальной педагогической проблемы	304

<i>Дамдинова С. Р.</i> Формирование семейных ценностей как личностный результат изучения литературы в школе	308
<i>Елаева Т. А.</i> Система культурно-образовательных событий как одна из организационных форм учебно-исследовательской деятельности школьников.....	313
<i>Коняева В. Ю.</i> Внутрипредметные связи на уроках русского языка и литературы	319
<i>Куликова Е. Л.</i> Формирование и развитие творческих способностей учащихся на уроках английской литературы.....	322
<i>Любавская Н. В., Матюха Л. В.</i> Творческая мастерская и особенности её проведения	327
<i>Мазур О. И.</i> Реализация деятельностного подхода на современном уроке литературы.....	335
<i>Матюха Л. В.</i> Проблемно-поисковый метод на уроке «Закон и беззаконие в “Песне про царя Ивана Васильевича...” М. Ю. Лермонтова»	339
<i>Мужурьянц И. В.</i> Театральный кружок в сельской школе	342
<i>Неснова Т. А.</i> Концепт на уроках литературы как средство установления интертекстуальных связей	347
<i>Обухова М. Ю.</i> Лингвоконцептология как новый опыт петербургской школы.....	354
<i>Павлова Т. Г.</i> Обоснование педагогической позиции словесника.....	357
<i>Постричева И. Д.</i> Изучение фольклорной волшебной сказки «Перышко Финиста — ясна сокола» в 5 классе	364
<i>Саввина Н. М.</i> Работа с текстом как метапредметное умение	374
<i>Сапегина Л. А.</i> На съезде я встретила единомышленников	382
<i>Сивцева Л. С.</i> Интерпретация лирических произведений на уроках-мастерских.....	390
<i>Смирнова Н. С.</i> Использование инновационных педагогических технологий на уроке литературы	394
<i>Суслова О. И.</i> Кумуляция как средство выражения авторской позиции в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души»	401
<i>Топехина О. Н.</i> Формирование целостности мировоззрения и совершенствование читательского восприятия школьника на современном уроке литературы	406

<i>Хрусталёва Л. И.</i> Взаимосвязь учебной мотивации и креативных способностей младших школьников	409
<i>Шарапова Т. П.</i> Музейный проект «Литературный квартал»	413
<i>Шелгунова Г. В.</i> Применение в практике преподавания лингвоконцептоцентрического подхода	417
<i>Яковлева Ю. Г.</i> Интерпретационная деятельность на уроках литературы в 8–9 классах как путь развития мотивации к чтению	425
Магистры Герценовского университета — школьному образованию	
<i>Галай М. С., Марчук О. В., Окерешко А. В.</i> Электронный элективный курс «А. П. Чехов глазами современного петербургского театра»	433
<i>Мельситова Е. С.</i> Обучение английскому языку с помощью компьютерных игр	438
<i>Хабарова Д. А.</i> Сопоставление чтецких интерпретаций стихотворения Б. Л. Пастернака «Снег идет»	443
Список участников	449

СЛОВО О ВЛАДИМИРЕ ГЕОРГИЕВИЧЕ МАРАНЦМАНЕ

«ЛЮБОВЬ ЛЕТИТ СКВОЗЬ ВРЕМЕНА...»

(из сборника стихов В. Г. Маранцмана «Песни муз»)

Впечатления от встреч с Владимиром Георгиевичем Маранцманом, от воздействия его личности, влияния его идей и его слова оказались столь глубокими и долговременными, что и сегодня многие из нас, его учеников и последователей, живут этими впечатлениями, погружаются в воспоминания, одновременно светлые и горестные, испытывают потребность побыть в мощном, эстетически просвещенном мире его научных идей.

Воздействие личности, ума, таланта Владимира Георгиевича велико. Кому выпала удача общаться, говорить, слушать его, те помнят теплоту и трепетность чувств при мысли о встречах с Владимиром Георгиевичем; его свободолюбие, мужественность, мощь ума, напряженность мыслительного и эмоционального поиска; сочувствовали неизбежному одиночеству его как ученого — и многое другое, что трудно выразить словами. В жизни, трудах своих он не раз встречался с завистью, ленью. Кто-то так и не прочитал всерьез его книги или статьи. В тех же случаях, когда, читая, сталкивались с тонкими, сложными рассуждениями ученого, возникало раздражение: зачем (для школьника!) так усложненно...

Попытка запечатлеть на бумаге эмоции, мысли, согретые теплом встреч с Владимиром Георгиевичем, обусловлена удивлением и восхищением оригинальностью и масштабом, перспективностью его научных идей, воплощение которых в практике обучения в российских школах еще впереди.

Убеждена, что задача обобщения значимости трудов В. Г. Маранцмана еще не состоялась: слишком широк охват проблем, удивительно точно определены методологические линии литературного образования. При современной тенденции к упрощению, судьба его идей может быть еще драматичнее, чем прежде.

Научное значение его поисков, его ответов на насущные вопросы школьного обучения оказались гораздо важнее теории и методики преподавания литературы. По сути они определяют пути развития гуманитарного образования, для которого:

Чтение — это универсальный способ развития читателя, чтение как событие в личной жизни, как интеллектуальное усилие, как индивидуальный этико-эстетический опыт.

Чтение как способ понимать себя и мир; текст как макросистема со множеством смыслов, осваивать которую почти также увлекательно, как и

жить. Активизация эмоций, воображения, памяти, мышления — гарантия успешности освоения текстов различного типа.

Читатель свободен, но его свободное действие не спонтанно: оно регулируется задачей, целью; оно подчинено «собственной логике», порождаемой упорядоченной структурой текста.

Избыточность художественных примеров — условие свободного действия читателя. «Нам союзна лишь то, что избыточно...» — писал Мандельштам. Эта мысль превращена в педагогическую теорию и практику.

Самым мощным средством развития творческого человека является образность мышления как природная способность, что дает возможность успешно не только анализировать художественное явление, но и синтезировать впечатления, интерпретировать их.

В исследованиях В. Г. Маранцмана контекст научных отечественных и европейских работ всегда присутствовал, но не подавлял его собственную мысль, самое поразительное в которой то, как теории трансформировались в систему естественных (по отношению к произведению и читателю) вопросов, заданий, позволяющих понять прочитанное и выйти на эстетический уровень его освоения.

Не возьмусь объяснить, когда и почему сама методика В. Г. Маранцмана приобрела характер эстетический, этико-эстетический, т.к. он никогда не забывал о реальном, растущем читателе и очень бережно относился к нему. «Юный читатель конгениален поэту», — его любимая фраза.

И мы, его ученики, продолжаем вести с ним этот важный разговор — о судьбе школьного литературного образования, о значении гуманитарного образования в целом.

В моих воспоминаниях немало тех мимолетностей, которые, по истечении времени, оказываются не менее важными, чем научные идеи. Облик Владимира Георгиевича из этого и складывается, из этих картинок-эскизов...

Шел 1973 год... В. Г. Маранцман стал моим научным руководителем в аспирантуре. Еще работая в школе и вузе, я читала статьи Владимира Георгиевича в журнале «Литература в школе». Они и для того времени были задиристыми, смелыми, оригинальными, но для меня, учителя молодого и поэтому уверенного в себе, казались тоже слишком сложными. «Ученики никогда не смогут это выполнить...». Никогда не говори никогда. Только со временем я стала понимать, что ученики могут то, что может учитель. Действительно, все зависит от учителя. Во всяком случае, многое.

Запомнился не столько вступительный экзамен в аспирантуру (его принимали М. Г. Качурин, З. Я. Рез...), сколько сценка в фойе 20 корпуса Герценовского института на Мойке: у высокого окна мирно беседовали

В. Г. Маранцман и А. М. Докусов, которого я никогда не видела, но знала по работам. Так вижу их и сейчас: плотный, невысокий, с короткой шеей и остатками седых волос, с маленькими всевидящими глазами Докусов и рядом с ним высокий, чуть сутуловатый, увлеченный, эмоциональный Владимир Георгиевич...

Аспиранты кафедры методики литературы в Герценовском всегда толпились около него: интересно было узнать мнение о новой книге, о новом фильме, спектакле. Помню разговор о «Зеркале» А. Тарковского а 70-е, и о «Короле Лире» у Л. Додина в конце 90-х. Мы по-прежнему любили поговорить о событиях культурной жизни с Владимиром Георгиевичем. Сам о себе он написал в своих стихах:

Сам увлеченный читатель, Владимир Георгиевич вместе с героями книг познавал мир и спасался тоже стихами:

Я бал Ромео пылким по весне
И Гамлетом, скорбящим в море бед.
А ныне Лиром быть придется мне,
и вкус измен узнать на склоне лет.

...

Но я живу, утаивая стон,
И от стихов старинных мне светлей.

Большим событием в научной жизни методистов-словесников в 80-е гг. была докторская диссертация В. Г. Маранцмана, посвященная взаимосвязи восприятия и анализа произведения в школе.

В день защиты в аудитории на филологическом факультете была праздничная атмосфера, волновались аспиранты, студенты. Было много гостей — из вузов города, из Москвы приехали Н. Кудряшов и Н. Молдавская. Их работы знали все учителя страны. В перерыве перед голосованием многие ринулись к В. Г. Маранцману, но говорили не о диссертации, а радовались эффектной внешности его сына, Сережи (он еще был старшеклассником, Эвелина Михайловна, мама, скромно сидела в стороне). Не выдержав этого потока похвал, В. Г. Маранцман воскликнул: «Это лучшее, что я сделал в своей жизни!» Все засмеялись.

Ирония, юмор, изящная речевая и интеллектуальная нюансировка была присуща и его устной речи, его «Еще бы!» или «Конечно...» можно было понять точнее по интонации. Но когда речь шла об убеждениях, о методике литературы, об ученике-читателе, об учителе, — он был, при всей своей деликатности, негибким, бесстрашен. Лев по гороскопу, он вполне был им в боях за качество литературного образования в школе и вузе.

Таким он вспоминается, когда шли споры о программах и учебниках по литературе в конце 90-х годов. Его экспериментальные программы

по литературе для 5–11 классов, после тщательной корректировки в практике, легли в основу его уникальной линии УМК — «Академический школьный учебник» (первый в России).

Не все, может быть, знают, что его диссертация не была сразу утверждена (диво дивное! Научная работа — лучшая во II половине XX века). Прочитав рецензии из ВАКа, он, обратившись ко мне, с горечью сказал: «Посмотри. Поленились даже замечания серьезные сделать». Все это прошло. Но я знаю, что эти и другие раны, нанесенные его самолюбию, чувству достоинства, болели долго...

Выходили его книги, статьи. Их жадно читали все педагоги страны, стремились послушать его выступления на конференциях. Со всей страны ежегодно съезжались его ученики на Герценовские чтения.

В 1999 году Владимир Георгиевич приехал на фестиваль «Русская словесность», посвященный 200-летию со дня рождения А. С. Пушкина, в Нижний Новгород. Годы были сложные, трудностей немало. Но, задумав фестиваль как демонстрацию учительских дарований, мы не ошиблись еще и потому, что таланты тех, кто приехал на фестиваль, придавали размышлениям какую-то необъяснимо высокую, духовно просветленную ноту. Воодушевление всех объединило — и зал, и президиум, где были А. М. Шанский (Москва), Т. Г. Браже, Н. В. Тимерманис (Санкт-Петербург), А. С. Акбашева (Стерлитамак), А. Г. Прокофьева (Оренбург).

Как слушали Владимира Георгиевича! Он говорил о значимости художественных впечатлений в развитии школьника. Легко, точно, изящно он мог говорить о вариантах «Благовещения» в музеях Италии, об особенностях мелодий Верди, о рисунках Кузьмина к «Евгению Онегину»...

А. С. Пушкин — вообще особая тема в деятельности и жизни В. Г. Маранцмана. Любимый поэт. Любимая тема.

Студенты иногда удивлялись: «Как можно так много знать об одном стихотворении?» Было изучено всё. И написано о Пушкине для школы так, что лучше — нельзя. Можно только иначе. Но нужно ли...

Стихотворение «Эхо» — одно из таких. И эта симптоматично, ибо он ждал откликов, реакций на свои публикации.

Своеобразным «эхом» в памяти осталась поездка с В. Г. Маранцманом и Т. Г. Браже в Большое Болдино, в Макарьевский монастырь, на семинары и конференции в Москве, Н. Новгороде...

Удивительно, как реагировали на появление В. Г. Маранцмана разные люди — продавщица книжного магазина в Большом Болдино, угадав в Владимире Георгиевиче и Терезе Георгиевне настоящих ценителей высокой классики, нашла («только для Вас») то, чего не было на полках... Несколько «распутинских» старух, тогда еще живших во Львовке (сегодня тамлюдно; экскурсии, дачники) подойдя к дому, в миниатюре

повторяющем Больше-Болдинский дом-музей, с достоинством и несуетным интересом расспрашивали Владимира Георгиевича о его отношении к Пушкину, к его творчеству... И надо было видеть, как ранним утром по улочке вдоль музея (пыль, козы) со счастливым и чуть-чуть торжественным лицом прогуливался Владимир Георгиевич.

То, что В. Г. Маранцман хорошо поет, пишет стихи, мы знали, но не слышали. Однажды, в Нижнем Новгороде, к встрече с преподавателями кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования мы приготовили ему сюрприз — замечательный хор Автозаводского Дома культуры восстановил полностью текст песни Якова Турка (Тургенев, «Певцы»). Многоголосие было отшлифовано отменно, звучала запись убедительно. С интересом выслушав и посмотрев фрагмент, Владимир Георгиевич быстро заговорил о чем-то другом, потом с удовольствием, после других музыкальных номеров, сам спел несколько песен на итальянском языке. А когда почти все разошлись, и за чашкой чая продолжались разговоры «о главном», он тихо сказал: «Песню Якова нужно все же петь одним голосом. Многоголосие здесь мешает». И он был прав. У Тургенева, во всяком случае, — так.

Статьи, книги, лекции В. Г. Маранцмана помогли понять, что чудо рождения крупной, эстетически выраженной мысли (как у художника, так и у читателя) является следствием напряженного, мучительного труда, признаком которого является противоречие, а следствием — его преодоление.

Одним из его любимых произведений был романс М. Глинки «Сомнение» (на слова Дельвига). Мучения-страсти бушевали в его душе. Поразительно — он сумел превратить не только свой труд педагога, но и жизнь свою в предмет творчества. Поэтому были нужны стихи, поэтому нужен был Данте.

У него интерес к культуре Италии вырос до переводов произведений Петрарки, Родари, Данте... Еще в мои аспирантские годы (1972, кажется, год), Владимир Георгиевич попал в больницу. И там он начал изучать итальянский язык. Шли годы... Когда появился перевод «Божественной комедии» (второй по сути среди законченных, наиболее удачных переводов в XX веке) реакция была очень скромной: маленькая заметка в «Литературной газете», предисловие сурового Гаспарова, удивленно-недоуменные реакции сослуживцев, аспирантов, студентов... Но стоит только прочесть предисловие «В поисках созвучий», как понимаешь, что для Владимира Георгиевича любовь к русской классике обернулась открытием великих истин Данте. И оказалось — исторически! — что взаимосвязь мотивов, образов с поэзией Пушкина, Лермонтова неслучайна. Встреча была предопределена. Труд этот Владимира Георгиевича еще не осмыслен по значимости в истории литературы.

Вспоминается волнение В. Г. Маранцмана на Международной научной конференции, посвященной его 70-летию. Он был в строгом костюме и чуть-чуть растерян — все шло под руководством его учеников, как бы само по себе. Говорили о нем — в его присутствии. Ученики и последователи Владимира Георгиевича со всех регионов страны, из Болгарии и Италии, Литвы и Эстонии, Украины и Белоруссии смогли говорить о деле, о судьбе научных идей, их развитии, о литературе в школе, о русской классике с верой в возможности юных читателей. Этот подход Владимир Георгиевич ценил больше всего.

Павловск. Он очень любил парк, его аллеи. В учебных фильмах для гимназий Санкт-Петербурга в начале XXI века запечатлены его замечательные сюжеты: «Труд писателя», «Портрет дерева», «Времена года»... Многие сцены сняты в Павловске.

В одном из них («Портрет дерева») есть фрагмент, в котором В. Г. Маранцман читает стихотворение Тютчева «Ива», беседует о строчках его, подчеркивая значимость отдельных слов-концептов, связывая эти строчки ассоциативно с другими («О, эта Ницца...»), выделяя такие слова: «Жизнь, как подстреленная птица, подняться хочет, но не может» Нет! Как и поэту, Владимиру Георгиевичу удалось преодолеть многое, взлететь. Нельзя забывать главное в его трудах. Он всегда видел, как и любимый им Данте, «звезды над каждым кругом» жизни. Его идеи в методике литературы, опередив время, сегодня помогут устоять в школе русской классике. Да и методике литературы как науке тоже.

**«А ВЕСНА ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРИДЕТ,
ОНА НЕПРЕМЕННО БУДЕТ...»**

Пасмурный промозглый февральский полдень, скорее похожий на закат. Под ногами слякотная, холодящая ноги жижа. С утра ощущение тревоги, тяжести и даже безысходности. На кафедре, что находится на первой линии Васильевского острова, обсуждали что-то важное, пили чай, потом пошли к метро. Говорим, не о делах, а почему-то то о Тютчеве, то о Фете... И вдруг Владимир Георгиевич произносит: «А весна обязательно придет, она непременно будет...» Эти слова как солнечный луч из-за сплошной облачной пелены — мгновенный, ласкающий и согревающий. Слова эти для меня стали кодовыми: что бы ни случилось — весна обязательно придет. И появляется вера, с нею — надежда, следом (пусть ненадолго) уверенность...

Сказать, что В. Г. был удивительный человек — все равно, что ярлык навесить — стандартный, сухой, но именно это слово — удивительный (диво, дивиться, удивлять и удивляться) отражает его сущность.

Прежде всего, он был человеком вне времени. Он так много знал и так полифонично и глубоко чувствовал, что принадлежал одновременно разным культурным эпохам. Его перевод «Божественной комедии», его антологические стихи говорят нам — это человек Возрождения; венки сонетов, посвященный Павловску — он из прошлого России; слушает Верди — словно беседует с ним, пишет об Италии — грустит по родному. В. Г. Маранцман ощущал, воспринимал культуру далекой от него эпохи, культуру народа, которому не принадлежал, как свою, как родную. Он мог, говоря строкой фетовского стиха, «чужое вмиг почувствовать своим. Энциклопедизм и бесконечно богатая гамма эмоций, которая жила в нем, делала возможным для него такую реальность. Словно временной тоннель открывался и позволял ему свободно существовать в разных временных и пространственных мирах то Данте, то Пушкина, то Ахматовой...

Вместе с тем, он не был человеком, витающим в облаках. Он всегда был здесь и сейчас, делал нужное дело, отстаивал то, что считал правильным и праведным, ставил цель и шел к ней, и вел к ней людей, которых считал соратниками, протягивал руку и гостеприимно приглашал в свой мир, в союзники, готовый всегда идти «вместе».

И все же было в нем что-то, что рождало ощущение полета, непосредственность и вера — вера в себя, вера в другого, вера в возможность решения сложных, казалось бы, неразрешимых задач. Своей непосредственностью и увлеченностью он заражал других. Вспоминается Между-

народный конкурс педагогического мастерства, который проходил на базе Артека в начале двухтысячных годов. Учителя из разных уголков России (и не только) дают открытые уроки с группами учеников, которых они привезли с собой. Подмосковная школа. Учитель — умная, тонкая, доброжелательная, талантливая, о чем свидетельствуют результаты ее труда — замечательные ученики. Начинается первый урок. Кажется все хорошо, все, как надо: стройно, грамотно, умно. Но, вероятно, учитель не может справиться с волнением, боится ошибиться, это передается классу — ребята зажаты, нет нужного нерва, пульсации, какая появляется от живого процесса, словно сбилось дыхание. Владимир Георгиевич нервничает (он не умел прятать эмоций или не хотел...). Он чувствует возможности класса, которые не реализуются. Урок закончен. Впереди еще один. Очень осторожно, бережно, не желая напугать, обидеть, просит: «Позвольте, я попробую продолжить урок». По школе в минуту разлетелся слух: Маранцман дает урок. Звонок. В аудитории яблоку негде упасть, и учителя, и члены жюри, все, кто мог, здесь. Владимир Георгиевич выходит на невысокий помост перед доской, начинает говорить. Минута, вторая, третья — и что-то происходит: дети те же, но другие, вернее, они такие, какими сотворила их учительница, теперь они настоящие. Они заговорили легко, свободно. Было ощущение, что этих в белых кофточках и рубашках птенцов кто-то поднял на крыло, и они — взлетели, и теперь счастливые парили, наслаждаясь предоставленной свободой. Учительница заплакала. От счастья и гордости: ее дети демонстрировали высочайший уровень понимания и общения.

Этот человек жил широко, размашисто, он, казалось, ничего и никого не боялся и позволял себе поступать, говорить, делать так, как чувствовал и мыслил. С ним было нелегко, потому что он не знал середины, он проживал свою жизнь в «наивысшей степени»: если любил, то беззаветно, если не принимал чего-то, то предельно категорично, если кому-то верил, то верил без оглядки. И в этом смысле он был похож на ребенка, который мог увлекаться и обманываться. Это касается его личных отношений с окружающими. В профессии же, в методике он всегда и точно знал, где истина. И здесь он никогда не был подвержен влиянию, он отстаивал и защищал свои позиции отчаянно, невзирая на дружеские отношения и симпатии. При этом он обладал потрясающей способностью увидеть достоинства другого, понять другого, поддержать его.

Мысль о том, что особенности авторской методической системы определяются личностью ее создателя, не нова. Методическая система Маранцмана развивалась и продолжает развиваться его учениками, таковыми являются даже те, кто от него сегодня отрекается. И все же в основе этой системы — идеи, заряженные энергетикой личности Учителя.

Есть множество факторов, определяющих личность Маранцмана. Один из них — это поэтический дар. Поэт — человек крайностей, даже если речь идет о полутонах — все равно они проявляются в превосходной степени. О чем я и пыталась сказать. Маранцман — поэт по мироощущению и восприятию. Но он еще и просто поэт, который пишет стихи.

Прежде всего, сочинительство не было для него простой забавой, чем-то вторым или третьим. Оно, смею предположить, такая же значимая составляющая его духовной жизни, как методическая деятельность, как переводческая. Это одна из форм самовыражения, позволяющая понять глубинные интенции и скрытые механизмы его методической системы.

Сонет, миниатюра, элегия, послание — далеко не полный перечень жанров, в которых воплощался «внутренний человек». Им создано несколько циклов: «Песни муз», «Павловск», «Календарь любви», «Лики природы», «Зеркала искусств», «Петербург». Философ сказал: «Искусство — автопортрет культуры», поэзия всегда автопортрет автора. Каков он — Маранцман — лирический герой нескольких поэтических циклов.

Цикл как форма объединения поэтических текстов (прежде всего по тематическому принципу) указывает на то, что написание стихов было для поэта Маранцмана потребностью, состоянием, в котором он пребывал с постоянством. В его произведениях ярко обозначены две ценностных доминанты: искусство и любовь или — любовь и искусство?

Искусство — послекусие любви.
Когда она растерянно уходит,
в потемках музыка мотив выводит,
чтоб музы душу к слову повели.
Искусство — эхо нежное любви.

Искусство, может быть, дитя любви.
Оно хранит в себе ее порывы,
но если в сети чувств мы суетливы,
в стихе суть жизни сразу улови.
Искусство нам дано взамен любви.

Искусство — просветление любви.
Когда невыносима резкость жара,
когда за радость наступает кара,
мы строим церковь Спаса на крови.
Искусство — уходящий свет любви.

В искусстве наступает смерть любви.
Оно ножом обрубит пуповину,
как только отчуждения видит спину,
и прежних ласк тогда уж не зови.
Искусство — отрешение любви.

Ответ в тексте: искусство — выше — «Искусство нам дано взамен любви».

Что же для него искусство? Процесс творчества он сравнивает с любовью:

Услад любви и пытки вдохновенья
едина суть. Полеты без границ
манят восторгом самоотреченья.

И далее:

Услад любви и пытки вдохновенья
едина суть. Они грозят тебе
полетом в бездну до изнеможенья.

Любовь и вдохновение схожи и равнозначны, у них одна природа: это полет без границ, пусть даже в бездну и — самоотречение...

Искусство обладает величайшей силой воздействия на человека, и это известно поэту — Маранцману. Он пишет: «Искусству искренности мало, // Оно всю жизнь грозит испить», то есть оно требует жертвы (ни много, ни мало) — жизни. Почему эта жертва поэта не пугает, он спрашивает в стихотворении «Я не надеюсь больше на добро»: «Но отчего лукавое перо // По белому листу скользит проворно?» и дает ответ в другом стихотворении:

Здесь мир, где вольному запрета нет.
Рыданием спасает он от бед,
и в жуткой темноте дарует свет,
на то, что мучает, дает ответ.

Стих принесет благословенье дню
откроет таинство волшебной ночи,
он расстоянья делает короче,
и я его за странность не браню.

Лишь от стихов яснее голова
и отступает нестерпимость боли,
и рифм цветок распустится на воле.
Они как в море грозном острова.

Стихи звучат порой едва-едва
и прячутся в углах души, доколе
не окатит тебя волною соли
беда или радость, оглушив сперва.

Здесь все очевидно, эти строки не нуждаются в комментарии. Обратим внимание только на один момент: Настоящее искусство всегда рождается на пике боли, будь она от великой радости или великой

скорби. Об этом и говорит поэт: настоящее прячется в углах души пока «не окатит тебя волною соли беда иль радость, оглушив сперва». Стихи для него — как в море грозном острова, которые спасают его от бед, которые дают ответы на волнующие вопросы, а главное — это мир, в котором нет запрета.

В стихах Маранцмана явственно видны его эстетические предпочтения: музыка — похоже, это его главная страсть. На это указывают не только прямая декларация, но и музыкальные термины, с помощью которых он выражает свое состояние:

Страданье призывает дух мелодий,
чтоб песнопеньем победить раздор,
и прерывается жестокий спор
дыханьем теплых вальсов и рапсодий
(«Стихов, чужие руки, не касайтесь...»)

Кому выпало счастье общения с Владимиром Георгиевичем, знали, что музыка была его страстью. В строках следующего стихотворения оживает образ человека, который в мире музыки не был гостем — это была его родная стихия:

О, раненая музыкой душа!
Ты звуками в мгновение сражена,
Слезам, как огнем обожжена.
Приходит ветер, листья вороша,
То свет приносит, то ночную мглу,
И мир шумит теперь в моем углу.
Пути не зная, я вперед лечу,
Хоть не осталось сил, но властен зов,
И каждый день, входящий в сердце, нов,
И горе я мелодией лечу.
Нет, музыка не возвращает вспять,
она велит все сызнова начать.

Что касается языка поэзии, то прежде всего обращает на себя внимание такая особенность, как отсутствие в его стихах слов-маркеров, указывающих на социальный статус, на время, в котором живет поэт. Нет в них особенных, редко употребляемых слов, он не создает неологизмов, но знакомые привычные уху слова в его стихах перестают выполнять просто коммуникативную функцию: они получают новое эстетическое звучание и оправдание: Чистейший русский язык. Вспоминаются слова Паустовского том, что «поэзия обладает одним удивительным свойством. Она возвращает слову его первоначальную, девственную свежесть». Полное соответствие этому находим в поэзии Маранцмана.

Поэзия В. Г. Маранцмана не является просто самовыражением, она наполнена жаждой просветительства, желанием «обратить в свою веру», привести в мир красоты, в мир искусства других. Это не делает ее назидательной, но придает удивительную пронзительность:

Мне говорить, что сердце отдавать:
и больно, и безумная отрада,
когда поймешь, как слова людям надо,
когда наступит встречи благодать.

И, побеждая недостаток сил,
я отдаюсь зовущему полету,
беру высокую до звона ноту
и открываю все, что я любил.

Читая стихи В. Г. Маранцмана, понимаешь: творческий процесс, который может быть представлен как замысел-труд — воплощение был не просто осмыслен методистом, но и пережит. Потому так достоверно и основательно представлен в его методической системе. Процесс литературного творчества он рассматривает как движение к смыслу и не просто к смыслу, но смыслу художественному, поэтическому.

Цель его жизни была — поднять литературу, поэзию, искусство до уровня эстетического культа, помочь читателю ощутить ту ее силу, которой обладал Орфей, которая известна и ему.

В методике Владимир Георгиевич — поэт, художник, в поэзии — просветитель. Литературоведческая, переводческая, поэтическая деятельность Маранцмана соединены в учительстве, которое и было смыслом его жизни.

Тема «Маранцман-поэт» требует специального осмысления, а его стихи могут составить содержание хорошего поэтического сборника, вызывающего у читателя, по выражению русского классика, «поэтический восторг» и веру в то, что весна обязательно придет, она непременно будет...».

Выражаю глубокую благодарность Елене Константиновне Маранцман за предоставленные рукописные материалы — стихи В. Г. Маранцмана.

ПЯТЬ МЕТОДИЧЕСКИХ ЭТЮДОВ: ДАР ПАМЯТИ В. Г. МАРАНЦМАНУ КАК АНДРАГОГУ

До последнего часа
Обращённым к звезде —
Уходящая раса,
Спасибо тебе!

М. Цветаева

Осень 1989 г. была поворотным моментом в моей жизни и профессиональной судьбе, потому что «наступивший октябрь» я встретила на курсах повышения квалификации преподавателей литературы в РГПУ им. А. И. Герцена на кафедре методики преподавания русского языка и литературы у Владимира Георгиевича Маранцмана. Именно этот опыт общения и учения с МАСТЕРОМ и дал мне возможность 25 лет изучать, преподавать и просто любить методическую науку как квинтэссенцию всего лучшего, что есть в педагогическом, филологическом и культурологическом знании. Именно Владимир Георгиевич Маранцман сформировал в нас, слушателях тех курсов из разных регионов страны, представление о служении методике как вечно молодой и мудрой, развивающейся и творческой, устремленной в будущее и знающей свои корни науке.

Доминанта душевной жизни

Систему обучения нужно оправдать развитием ученика.

Очаг возбуждения притягивает к себе все другие раздражители.

Доминанта касается и духовной сферы.

Доминанта душевной жизни притягивает к себе все.

В. Г. Маранцман

В моей личной библиотеке есть три очень важные для меня книги А. А. Ухтомского «Доминанта души», «Заслуженный собеседник» и «Интуиция совести». Но путь к этим книгам мне давно открыл В. Г. Маранцман. Так получилось, что «доминанта души» стала необходимым андрагогическим ресурсом развития педагогического творчества и помогала словесникам выстраивать свой путь профессионально-личностного становления. В. Г. Маранцман считал, что результатом любого обучения, а особенно результатом повышения квалификации учителя, ученого, преподавателя, должна быть обязательно новая книга, обладающая важным эффектом — притягивать к себе другие источники знаний, другие книжные новинки или мечты о чтении. Он представлял, раскрывал свой читательский опыт так страстно и убедительно, что слушатели курсов сразу верили в то, что

«роман с книгой ничем заменить нельзя». Он вдохновлял на чтение книг судьбоносных, определяющих «доминанты душевной жизни человека».

Мы поверили в то, что «по чтению можно узнавать и определять человека. Ибо каждый из нас есть то, что он читает; и каждый человек есть то, как он читает; и все мы становимся незаметно тем, что мы вычитываем из прочитанного...» (И. А. Ильин) У взрослого читателя есть авторитеты, поэтому любимый вопрос методистов звучит как пароль: «Что посоветуешь прочитать?» И каждый поделится своим читательским впечатлением «здесь и теперь»: Н. М. Свирина посоветует открыть Романа Гари «Обещание на рассвете», Е. С. Романичева назовет А. Чудакова «Ложится тьма на старые ступени», Т. Г. Браже откроет вам Д. Гроссмана «С кем бы побегать»... Эта любовь к перспективам чтения — «знак» профессионализма.

Метапредметные ресурсы методики В. Г. Маранцмана

«В последней сказке А. С. Пушкина «Сказке о золотом петушке», которую внимательно изучила Анна Ахматова, нарушена гармония мира: в ней красота без добра, власть без силы, мудрость без бескорыстия»

В. Г. Маранцман

Метапредметные ресурсы общения В. Г. Маранцмана с «детьми изрядного возраста» заключались именно в этом его убеждении, что методика сохраняет гармонию понимания между автором, героем литературного произведения, учителем и учеником. Красота текста должна завораживать своей нравственной силой, власть слова должна иметь эстетический результат, а мудрость учителя должна быть бескорыстна, иначе ученики не поверят «урокам» автора, не услышат точку зрения и комментарий учителя, не пойдут за ним в глубину текста, не выстроят с писателем внутреннего диалога. Рядом с Владимиром Георгиевичем всегда ощущалась эстетика личности, гармония всего, к чему он прикасался в своей преподавательской деятельности. Сила жеста, яркость смыслового акцента, парадоксальность вопроса, неожиданность задания, глубина вывода помогали достигать главного воспитательного эффекта: его не просто слушали, а становились его учениками взрослые люди, за которыми стоял опыт успешной педагогической деятельности. В. Г. Маранцман учил эту деятельность «взвешивать» на весах вечности и культуры и оценивать критически. Он помогал постоянно задавать себе смысложизненные вопросы.

В. Г. Маранцман требовал от педагога выходить на занятия за рамки «самовыражения» и открывать содружество искусств как дары волхвов. Он учил искать в книгах ответы на свои вопросы, видеть главное. Учил

«ценить стилистическую изысканность текста и подлинность личного переживания, но не в том случае, когда они превращаются в капитуляцию перед смыслом жизни» (Наталья Гранцева). Филологические анализы и методические комментарии В. Г. Маранцмана обладали особой провидческой силой, не устарели под бременем «вызовов времени», остались актуальными в главном убеждении: литература «пробуждает поэзию» в повседневности и создает условия для развития эмоционального интеллекта школьника, выстраивает его мир духовных ценностей.

В. Г. Маранцман всей своей методикой доказывал, что «искусство видит мир как целое, в нем правят не случайности. Это космос, а не хаос, и потому современному человеку, который может быть сметен головокружительным ритмом времени, искусство несет спасение. Оно связывает человека со всем родом человеческим, а не только с его собственным поколением. Искусство — удивительный способ гармонизации истории и личности. Оно делает совместными и все стороны человеческого бытия: от тембра голоса до умения размышлять, от манеры двигаться до движений души» (В.Г. Маранцман)

*Синергетический эффект методики В. Г. Маранцмана
Однолинейное мышление — бедствие.*

В. Г. Маранцман

Лекции В.Г. Маранцмана носили диалоговый характер, и в них всегда был синергетический ресурс, все поля лекций заполнены его советами: то послушать Шнитке, то посмотреть выставку, то сходить в театр на Литейном, то порадовать себя балетом или Пушкиным в исполнении И. Смоктуновского... И главное, на следующем занятии мы узнавали, что он везде уже был: послушал, посмотрел, узнал. Было стыдно «не быть», «не знать», «не видеть», «не увлечься» обогащением своих культурных впечатлений. Это была методика установки на будущее, она раскрывала резервы личностного роста взрослых слушателей, помогала не останавливаться на достигнутом. Вдохновляющий личный пример носил характер «скрытого огня патриотизма», профессор умел показать красоту родного города и его культурные коды и кладовые. Человек как развивающаяся открытая система, в которой есть не иссякающий ресурс познания, был в поле зрения каждого занятия В. Г. Маранцмана.

Особенно глубоко и оригинально был проведен анализ романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин», в котором каждая строчка находила собеседника, «гуляла по Летнему саду» с читателем. Казалось, что В. Г. Маранцман знает наизусть всего Пушкина и одаривает нас своим завораживающим чтением. Об этом ресурсе поэзии у Владимира Солоухина написано так: «Поэзия не любит, чтобы ее объясняли и

пересказывали, но она любит, чтобы ее читали вслух. Есть несколько стихотворений, которые открылись мне и которые я полюбил после того, как мне прочитали их другие люди». В. Г. Маранцман требовал, чтобы методисты читали наизусть стихотворения, которые цитировали в своих лекциях.

Как ресурс развития он формировал убеждение в том, что у каждого взрослого человека должен быть свой том любимых стихотворений под названием «Стихи про меня и для меня» и собирать его нужно всю жизнь, а начинать в школе, продолжить в студенческие годы и утешать себя ими в старости.

Андрагогический эффект мастер-класса

*Современная школа вынуждена распахнуть двери
всем сферам культуры. Нынешний ученик далек от келейности,
он живет жадно, во все стороны.
... Урок должен преобразиться, в нем должны забить родники
жизни,
он должен стать не созерцанием, а действием.*

В. Г. Маранцман

Высшее гуманитарное образование — это пространство борьбы идей и выбора приоритетов, это поле инновационных процессов в методике, именно здесь происходит столкновение двух векторов развития: тенденции к изменению всей образовательной системы и тенденции к сохранению культуросообразности образования. «Эпоха постмодерна» привела к отрицанию «прописных истин» бытия человечества, породила многообразие дискурса, отразилась в стирании границ между науками, поставила человечество перед необходимостью поиска нового опыта. В методической системе В. Г. Маранцмана много идей, устремленных в будущее, он понимал необходимость «действия» на уроке, разработал проблемное изучение литературного произведения в школе. В методике В. Г. Маранцмана «человек — деятельный участник своих истин» (А.У. хтомский), поэтому мастер-классы при обучении взрослых — это «уроки деятельности» в режиме сотворчества.

Опыт изучения и преподавания методической системы В. Г. Маранцмана дал возможность разработать алгоритм мастер-класса как инновационной формы образовательного процесса в вузе. Мастер-класс — это презентация креативного, поискового, деятельностного характера преподавания мастером-профессионалом своего дела. «Мастер-класс» включает следующие этапы:

1. Постановка педагогом (преподавателем, учителем) проблемы профессионального мастерства, компетентности.
2. Презентация личности мастера и его стиля преподавания.

3. Интерактивное включение всех участников мастер-класса в процесс формирования нового опыта творческой деятельности (работа в группах, социализация, выстраивание «живого знания», эксперимент, поиск, диалог).

4. Обогащение профессионального опыта, формирование компетенций путем интерактивного взаимодействия, выполнение заданий, решение профессиональных задач, основанных на эффективных приемах творчества преподавателя.

5. Работа с методическими и дидактическими материалами педагога (учебниками, пособиями, книгами, статьями, открытиями). Важно, что эти учебники уже написаны и с ними организуется работа на мастер-классе.

6. Рефлексивный этап мастер-класса, самоанализ каждого участника:

- Какому профессиональному приему научился?
- Какой мыслью, идеей обогатился?
- С какой перспективой развития (чтения, познания, деятельности) уходишь?
- Какой вопрос перед собой ставишь?
- Какие ресурсы своего развития видишь?
- Как расширил свой кругозор общения, понимания, культуры?

Владение методикой мастер-класса — это показатель профессиональной компетентности преподавателя и учителя, демонстрация его профессионального опыта в открытом режиме взаимодействия. Смысл мастер-класса, его сверхзадача заключается не в том, чтобы рассказать «как я умею и могу», а в том, чтобы сформировать новый опыт у участников мастер-класса, поэтому педагог раскрывает «тайны мастерства» другим.

Именно на мастер-классах родились идеи новых технологических ключей, современных способов работы с текстами, формировался опыт подготовки методиста-андрагога.

Личностный ресурс методики В. Г. Маранцмана

*У редких радостей столь долгий след,
Что не прогнать возвратного порыва,
Хотя песок заносит торопливо
Сеть радостей, грозя в часы отлива
Оставить в памяти лишь эхо бед.*

В. Г. Маранцман

Прошли годы, «редкие радости встреч» происходили на конференциях, то в Питере, то в других городах России. Владимир Георгиевич в Самаре на научно-практической конференции тесно работал с выпускниками своей методической школы, была ликующая весна, разлив Волги, прогулка по ней на теплоходе. И разговоры о будущем методики, ее андра-

гогическом потенциале, радости и горести ученого всегда были шире его личного благополучия. Сейчас «большое видится на расстоянии» и можно раскрыть с разных сторон огромный вклад В. Г. Маранцмана в развитие не только методической науки, но и в андрагогику, в подготовку педагогов к преподаванию предметных методик в вузе. Сейчас ясно осознается, что образец «креативности речи учителя-словесника» мы видели в творческом потенциале, писательском и переводческом даре Владимира Георгиевича Маранцмана, потому что «слово слушалось его, как змея заклинателя» (А. А. Ахматова).

Когда уходит из жизни человек, ставший личностью в науке или искусстве, то неизбежно его биография мифологизируется, становится легендой, торжественно неотвратимым «часом ученичества». Методика Владимира Георгиевича Маранцмана отразилась в судьбах и мыслях его «взрослых учеников», которые стремятся сохранить традицию радости учить и учиться.

И.-В. Гете очень точно заметил, что значение человека не сводится к тому, что он после себя оставил, а заключается главным образом в том, как он действовал при жизни и на что откликался, а также в том, пробудил ли он в своих современниках потребность действовать и отдаваться новым веяниям.

ЧЕЛОВЕК ДАРЯЩИЙ

Очень не хватает Владимира Георгиевича. Взрослеешь, стареешь — возникают вопросы, мучают тебя, однако понимаешь, что кроме него, Владимира Георгиевича, ответить на них некому.

Во-первых, вопросы профессиональные. О школе, в первую очередь. Почему выверенные годами и проверенные ни на одном поколении школьников подходы к преподаванию литературы отвергаются так жестко? Почему кто ни лень прикладывает руку к написанию учебников по литературе? Умер Владимир Георгиевич, а на его место так никто и не пришел — столь же авторитетный, талантливый, мощный и азартный.

Во-вторых, уже не задашь Владимиру Георгиевичу, как бывало, вопросов про все на свете — про телепередачу, про книгу, про его любимую Италию, или про то, что происходит со страной нашей. Кто теперь ответит на вопросы о любви и одиночестве, с кем споешь заветный романс «Что это, сердце, сильно так бьется?» или окупжавскую «Виноградную косточку»? У кого спросишь: «Владимир Георгиевич, как вам «Сталинград» Бондарчука?» Догадываешься только, что ответил бы.

Наш курс (1986–1991) отличался социальной активностью и песенным творчеством. В марте 1989 года во время выборов Съезда народных депутатов СССР, мои однокурсники были наблюдателями на избирательных участках. Перед выборами мы собрались в одной из аудиторий на 1 Линии Васильевского острова, совещались, кому что делать и, вообще, что это такое — демократические выборы? Пришел Владимир Георгиевич (вдруг, его не приглашали), сел за парту, почему-то, запомнилось, что одет был в длинном пальто и курил прямо в аудитории. Советовал нам распределиться по избирательным участкам в округе Студенческого городка. Мой однокурсник Андрей зло заметил ему: «Вы ведь коммунистом были. Это вы страну до ручки довели». На что Владимир Георгиевич как раз в этом месте закурил, по-моему, «Мальборо», и, улыбаясь, ответил: «Ну, давайте, все претензии ко мне, я за всех отвечу».

В 90-е годы, работая на кафедре под руководством Владимира Георгиевича, мы неоднократно подписывали различные письма в поддержку тех или иных демократических инициатив. Не говоря уже о письмах в защиту уроков литературы в школе. И сейчас, наблюдая за происходящим в стране и мире, я обязательно думаю: «А как бы это событие, эту политическую фигуру оценил Владимир Георгиевич?»

В наш студенческий фольклор Владимир Георгиевич попал еще тогда, когда мы его знать — не знали, но слышали, что на 3 курсе методику лите-

ратуры будет читать «сам Маранцман». Однокурсница Саша Иванова, чья учительница была «любимой ученицей Маранцмана», агитировала нас в почитатели Маранцмана. Убежденность Саши в том, что Маранцман — это гений, заразила нас. Так появилась песня «Купите мне Маранцмана, живого, непоседливого...», а затем любимая наша песня про черную куртку и узкую лестницу, по которой, как по Риму, прошел Маранцман.

Помнится драматический момент, связанный как раз с методикой. На 3 курсе лекции по методике литературы нам начал читать один из профессоров кафедры. И вот на одной из лекций, когда преподаватель рассказывал нам о 26 или 28 качествах учителя литературы, дверь в аудиторию почему-то открылась, и зашел Владимир Георгиевич. Дальше было следующее: Владимир Георгиевич задал нам, студентам, несколько вопросов, и другой преподаватель тоже задал свои вопросы. Мы стали голосовать. После чего первый лектор вышел из аудитории и больше никогда уже не появлялся. Вопросы касались преподавания литературы в школе. Нам предложили две системы, два подхода к преподаванию литературы в школе. Мы выбрали Маранцмана.

Владимир Георгиевич казался мне небожителем. Лекции он читал как поэт, откинув правую руку чуть вверх. Его баритон меня завораживал. А еще мы часто пели под гитару. И вот это было истинным счастьем!

В последние годы он часто был зол и грустен. Как-то раз он сказал мне по поводу своего перевода «Божественной Комедии»: «Я многим на факультете подарил свой перевод. И тишина. Ни один ничего мне не сказал. Никто даже не прочитал». Вспомнилось пушкинское «Эхо», которое Владимир Георгиевич очень любил.

Он умел быть нежным. Он умел хвалить. Он умел любить. Он умел быть щедрым. О себе могу сказать только одно: «Если бы не он...»

А еще он говорил, что без свободы ничего не бывает — ни любви, ни творчества, ни хорошего урока литературы.

Дорофеева Марина, ученица В. Г. Маранцмана

«ЗНАЧИТ, НЕТУ РАЗЛУК. СУЩЕСТВУЕТ ГРОМАДНАЯ ВСТРЕЧА»

Есть люди, яркий и негасимый свет жизни которых способен осветить путь других. Таким человеком был Владимир Георгиевич Маранцман.

Во всем он стремился к совершенству — в научном поиске, в искусстве, в общении с людьми. Рядом с ним было трудно. Рядом с ним было удивительно легко.

Масштаб личности задавал сложность при-сутствия рядом и дарил вдохновляющее счастье со-причастности. Он заражал своей устремленностью к прекрасному в искусстве и жизни. Рядом с ним всегда приходилось тянуться вверх. Его дар общения с художественным текстом, поиск красоты в людях и жизни претворяли эстетические и жизненные впечатления в новых научных идеях, которые он воплощал сам или щедро дарил другим. Состояние вдохновенности жизнью и творчеством было естественной доминантой его души.

Мне посчастливилось быть его студенткой, аспирантом, докторантом. Судьба подарила Встречу с Учителем.

Эпизоды Встречи стали судьбой.

Пушкинский семинар, который вел Владимир Георгиевич, научил меня читать Пушкина.

Практика в школе с Владимиром Георгиевичем — вдохновила на учительскую профессию. Вот мой урок по «Алисе» в 5 классе, восторженный отклик Владимира Георгиевича и просьба обязательно написать статью об этом уроке. Помню мои долгие «сидения» в библиотеке в мучениях написать статью, которая, как мне казалось, должна была быть *научной*, что означало тогда в моем понимании некий текст, написанный сухим научным языком без эмоций и живых картин. Как поняла потом — Владимиру Георгиевичу нужен был живой рассказ о *действе урока*, об ответах ребят, об их живой сопричастности тексту, о встрече, которая состоялась на уроке.

Кинотеатр «Космонавт». Узнав, что мы, его подопечные по практике, не смотрели «Ностальгию» Тарковского (!), поспешил пригласить нас в кино. Помню наш восторг: *в кино с профессором!* Усиленно напряженно мы старались понять тогда фильм, который был труден и необычен для нас, не знавших еще Тарковского. Замерший зрительный зал. И *чувство дождя и одиночества человека*, которое тогда охватило сердце, до сих пор живет в моей памяти.

Последний год института. Невероятная для эпохи факультетская новость, первая ласточка перестройки,— четыре студента с филфака поедут в Оксфорд. Тогда это звучало так, как если бы сейчас речь шла о полете в космос. В списке «выбранных кафедрами» моя фамилия вскоре бесспорно вычеркнута. Владимир Георгиевич был единственным тогда, кто вступился. Чувство сопротивления несправедливости вопреки природной тяге к самосохранению было свойством его натуры. Встреча с Оксфордом состоялась гораздо позже, через 22 года, но судьба щедро подарила тогда другие события.

Восемьдесят третий год. Владимир Георгиевич пытался помочь мне остаться учиться дальше — отсутствие ленинградской прописки не позволяло стать аспирантом— и он искал школы, в *которых можно было бы прописаться*.

Счастливые годы учительствования в эпоху 1990-х. Вдохновенность детьми и учебниками Владимира Георгиевича. Одержимость идеями — пройти с ребятами все, написать все творческие работы, предлагаемые программой Маранцмана.

Глубина мысли и чувства учебных статей, созданных им и его учениками, постоянно требовала учительского и человеческого соответствия, интеллектуального и духовного напряжения. На первых учебниках школы Маранцмана я прежде всего училась не как учитель, а как читатель. Заново открывала для себя прочитанные когда-то книги. И это было лучшей школой Читателя: школой диалога с искусством, миром, самой собой. Именно это и стало потом темой моей научной работы — которую, как всегда поразительно точно, чутко улавливая музыку твоей души, умел обозначить Владимир Георгиевич.

1999 год. 200-летие со дня рождения Пушкина. Работать в герценовском университете начала потому, что об этом попросил Владимир Георгиевич, а сказать «нет» ему было невозможно. Драматизм долгого мучительного расставания со школой сменился радостью нового неведомого мне тогда творчества — методической интерпретации.

И в начале 2000-х мне выпало счастье пройти школу методики Владимира Георгиевича Маранцмана— работать в коллективе с талантливейшими его учениками по созданию новых учебников по литературе. Прекрасные годы методического творчества, диалога с учеником, диалогов с Владимиром Георгиевичем. Новое прочтение знакомых текстов, открытие новых имен, поиски сопряжения смыслов текста и смыслов читателя-школьника. Радостное и жуткое чувство в момент завершения учебной статьи. Замирание жизни до его ответа: резкой критики или вдохновляю-

щей похвалы. Он задавал высокую планку для всего, что делал в науке сам и для всего, что делали его ученики. Рядом с ним всегда хотелось расти. Рядом с ним было куда расти.

В 2003 году я познакомилась со шведским профессором Орьяном Туреллем, который посвятил свою диссертацию литературе в русской школе. Тема для исследования, надо сказать, не просто редкая, наверное, единственная в своем роде на Западе. Не будучи знаком лично с Владимиром Георгиевичем, Орьян знал его по работам и участвовал в эксперименте по выявлению качества чтения, который в то время проводил наш герценовский университет совместно с учеными Швеции и Финляндии. Встреча переросла в дружбу на годы и научные диалоги о литературе в школе. И мне всегда было безумно жаль, что *их* встреча не состоялась. Их многое объединяло: широчайшая эрудиция и любовь к искусству, талант переводчика и бескомпромиссность в науке. В противовес показателям PISA Орьян Турелль всегда настаивал на том, что лучшие читатели — это русские школьники и студенты, и лучшие учителя литературы — это русские учителя.

Так, сам того не зная, Владимир Георгиевич Маранцман положил начало международному методическому диалогу. И сегодня я думаю о том, что русской методической школе есть, что сказать западной науке, и этот диалог сегодня, в период бездумного копирования чужих образовательных систем, насущно необходим.

Уход из жизни Владимира Георгиевича в 2007 году совпал с активным внедрением ЕГЭ по литературе, нарастающей тенденцией снижения статуса самого предмета, духовного дефолта страны и обострившейся в мировом масштабе проблеме чтения.

Владимир Георгиевич Маранцман очень остро чувствовал время. Драматические эпохи жизни страны отзывались болью и тревогой в его сердце: «Уход от гуманистической культуры стал, к сожалению, характерной приметой времени не только в России, но и во всем мире. В диапазон достоинств не входят ни интеллект, ни глубина и сила чувств, ни порыв, ни социальный протест» (*Маранцман В. Г.* Цели и структура курса литературы в школе: Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005. С. 3). Он верил в высокое предназначение школьного литературного образования и спасительный потенциал искусства: «Вне развития гуманистического сознания невозможен прогресс общества. Литература как предмет школьного изучения в решении этих задач играет первостепенную роль, поскольку именно искусство позволяет личностно присвоить

потенциал культуры и влиять на сознание и поведение учеников школы (Там же. С. 14).

Последнее 5-летие прошло в методической науке, за редким исключением, как попытка вписаться в формат официальных образовательных нормативов. Если в советскую эпоху принято было ссылаться на партийные документы и цитировать классиков марксизма-ленинизма, в 1990-е — цитировать из *возвращенной*, то сегодня неизменным источником для цитат стал *федеральный государственный образовательный стандарт*. Именно ему сегодня присягают на верность, быстро забыв о том, какой убийственной иронии еще недавно подвергался любой государственный акт.

Продуцирование информации, как и ее использование, стало неуправляемым потоком.

Если в 1990-е многообразие учебников по литературе давало учителю свободу для профессионального творчества, то сегодня их обилие настораживает, а отсутствие в большинстве из УМК по литературе основательно продуманных и научно обоснованных концепций — пугает, дискредитирует методику как науку. Попытки последних лет вписать литературу в стандартный формат обречены самой сущностью предмета-искусства — всегда живого, свободного, меняющего в диалоге со временем.

Уходящий 2013 год ознаменовался внешне неожиданным поворотом общественности и государства к предмету «литература». Попытка ли это обрести национальную идею, или невозможность русскому человеку жить без поиска истины и жажды духовной свободы и мы подошли к черте, за которой дальше пустота, протест ли против бюрократизации системы образования, предвестие ли новых открытий — покажет время.

За жаркими баталиями о количестве часов, содержании обучения и формах аттестации важно не потерять сам процесс чтения как деятельности созидательной, пробуждающей эмоциональный и духовный мир человека. В спорах о классике и современности, о потребностях современных подростков — важно не потерять сам художественный текст и самого ученика, которому трудно расти, не имея корней. В разработке аттестационных требований к учителю важно не потерять человека. Ученик растет в пространстве-времени Личности Учителя. Есть ли оно и чем оно наполнено?

Масштаб личности ученого-поэта Владимира Георгиевича Маранцмана задал нам масштаб понимания цели школьного литературного образования как освоения *механизмов общения с искусством, наукой, людьми*.

Настало время перемен, время нового диалога о школьном литературном образовании, в котором Владимир Георгиевич Маранцман — наш важный и столь необходимый сегодня собеседник.

Научный и духовный потенциал методической школы Владимира Георгиевича Маранцмана дает нашему профессиональному сообществу мощную научную основу для создания новой концепции школьного литературного образования и определяет ее стратегические высокие цели.

Раздел I

НАУЧНАЯ ШКОЛА В. Г. МАРАНЦМАНА

НАУЧНАЯ ШКОЛА В. Г. МАРАНЦМАНА: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

В данной статье автором выявлены и осмыслены наиболее приоритетные и перспективные направления научных исследований В. Г. Маранцмана и его научной школы для развития методики преподавания литературы и совершенствования школьного литературного образования, ориентированного на духовно-нравственное, культурно-историческое и литературно-творческое развитие ученика.

Ключевые слова: научно-методическая школа; методическая система; вариативность подходов; литературное развитие; преемственность исканий; проблемность как принцип развивающего обучения; диалог культур.

Одним из основных признаков понятия «научная школа» является непереносимое наличие научного лидера исследовательского коллектива. Научно-педагогические школы традиционно и по сей день связываются с именами основателей и лидеров направления, руководителей, возглавляющих школу. Таковы современные школы А. М. Колмогорова в математике, П. Л. Капицы в физике, П. Я. Гальперина в психологии и педагогике, В. Г. Маранцмана в методике преподавания литературы. И это естественно, поскольку издавна, еще со времен Платона и Аристотеля, школа предполагает учителя, несущего «свет истины» своим ученикам и через них — всему миру.

Для жизнеспособности и долголетия научной школы, как показал анализ зарождения и развития научно-методической школы В. Г. Маранцмана, представленный в данной статье, необходимы верность логике науки и ее внутренней природе, преемственность и цельность методических исканий, передача «эстафеты» от лидера к его ученикам, расширение и углубление проблем и направлений исследования, перспективных для развития науки и школьной практики.

Взгляды В. Г. Маранцмана на изучение литературы формировались в русле методических исканий ученых ленинградской школы — предшественников и современников. Немаловажную роль в его становлении как ученого, определении круга научных интересов сыграли взгляды Г. А. Гуковского, профессора ЛГПИ им. А. И. Герцена, на школьное изучение литературы. Гуковский был убежден, что подлинно захватывающим и воспитывающим на уроках литературы может быть путь изучения под руководством учителя от первоначального, часто наивного, но зато живого восприятия к научному пониманию литературы, к постижению законов искусства при сохранении живости, эмоциональности восприятия. Только

так можно научить читать любые произведения, отличая искусство от подделки, откликаясь на мысль и переживания автора, думать над книгой, испытывать радость общения с ней и чувство эстетического наслаждения.

Под его руководством работали такие талантливые ленинградские методисты, как С. В. Клитин, М. Н. Салтыкова, Т. В. Чирковская, А. С. Дегожская, М. Н. Эгерштрот, Н. И. Громов, О. Б. и О. Л. Тодес, В. С. Габо и другие, развивая и после смерти лидера выдвинутый им принцип научности в преподавании литературы, анализа произведения в его художественной целостности, в единстве содержания и формы.

Это была школа филологической культуры, пытливого чтения, внимания к слову и образу, к деталям в тексте и вместе с тем интереса к теории, к широким историко-литературным концепциям.

Сделанный нами историко-библиографический срез работ по вопросам изучения художественного произведения в школе названных методистов-словесников, публиковавшихся на страницах журнала «Литература в школе», в выпусках «Ученых записок» ЛГПИ им. А. И. Герцена, методических сборниках, отдельных книгах 1940–1970-х гг., дает объективную картину плодотворности их исканий в области взаимодействия литературоведения и методики, обогащавших методическую науку и школьную практику.

Взаимодействие читательского восприятия и авторской мысли, искусство общения учителя и ученика на уроке литературы, преемственность анализа литературных произведений в разных классах, вариативность его в зависимости от проблематики и жанровых особенностей произведения, филологический подход к сюжету, освоение учащимися теоретико-литературных понятий в процессе изучения художественных произведений, соотношение литературоведческого и школьного анализа, поиски методов и приемов, проявляющих специфику литературы как искусства слова и характер общения ученика с литературным произведением, литературное развитие школьников, содружество искусств на уроках литературы — вот основные проблемы, которые будут решать ученые и практики ленинградской методической школы 1960–1970-х гг. Т. В. Чирковская, А. М. Докусов, З. Я. Рез, М. Г. Качурин, Г. К. Звягинцева, В. Г. Маранцман, Н. А. Станчек, Т. В. Зверев, Н. В. Тимерманис и другие, продолжая традиции, заложенные Г. А. Гуковским и его учениками.

Уже в конце 1960 — начале 1970-х гг. складывается методическая система В. Г. Маранцмана, опирающаяся на открытия литературоведения (историко-функциональный подход к изучению литературы), психологии (психология восприятия искусства), педагогики (развивающее обучение) и методики (литературное развитие школьников). Ее фундаментом становится выдвинутая и экспериментально подтвержденная ученым теория школь-

ного анализа, направленного по целям, содержанию и методам на развитие читателя-школьника, в частности таких читательских качеств, как воображение, эмоциональная чуткость и эстетические чувства, умение осознать свои впечатления, интеллектуально и эмоционально выразить их.

К концу 1960 — началу 1970-х гг. следует отнести зарождение научно-методической школы, лидером которой становится В. Г. Маранцман, а его фундаментальные открытия, признанные как наиболее перспективные для науки и школьной практики, будут положены в основу исследовательской программы школы, объединившей единомышленников и учеников, готовых к ее реализации и защите результатов.

Анализ проводимых исследований в рамках школы позволил прийти к выводу о том, что ученые школы В. Г. Маранцмана и, прежде всего, ее лидер чутко реагируют на изменения, происходящие в обществе, открытия в области литературоведения, педагогики, психологии, философии образования, смену образовательных парадигм и зачастую первыми не только выдвигают, но и решают важнейшие проблемы методической науки на каждом новом этапе литературного образования, намечают ближайшие и отдаленные перспективы исследований. К ним, в частности, относятся:

- эволюция читателя-школьника: литературное развитие учащихся и его этапы; противоречия и доминанты в читательском восприятии школьников на разных ступенях обучения; сдвиги в литературном развитии; критерии литературного развития (1970–1990-е гг.);

- возрастные особенности восприятия учащимися литературных произведений в их родо-жанровой принадлежности (1970–1990-е гг.);

- проблемное обучение литературе; принципы создания проблемных ситуаций; вариативность подходов к проблемному изучению литературного произведения в зависимости от рода и жанра (1970–2000-е гг.);

- взаимосвязь искусств на уроках литературы (1970–1980-е гг.);

- диалогическое обучение литературе: ученик — читатель и писатель (1990-е гг.);

- диалог искусств в системе школьного литературного образования; художественное и эстетическое развитие школьника (1990–2000-е гг.);

- изучение литературы в широком историко-культурном контексте; литературное образование как способ вхождения школьника в художественную культуру (1990–2000-е гг.);

- анализ и интерпретация литературного произведения в школе; эстетический анализ (1990–2000-е гг.);

- задачи и формы анализа литературного произведения в контексте художественной культуры; разработка методического инструментария на каждом этапе литературного развития ученика (2000-е гг.);

- интерпретация художественного произведения как технология общения учащихся с искусством (1990–2000-е гг.);

- развитие литературно-творческих способностей учащихся на уроках литературы и их критерии (1990–2000-е гг.);

- цели и структура курса литературы в школе; разработка системы литературного и художественного образования как естественного вхождения учащихся в культуру; создание программ по литературе для 5–11 классов, построенных по принципу диалога культур; комплекса учебно-методических пособий для средней школы, методических рекомендаций для учителя (1990–2000-е гг.);

- создание аудио- и видео — комплектов к изучаемым темам, медиакниг «Искусство. Творчество. Диалог» (1990–2000-е гг.);

- разработка концептуальной общности и преемственности программ по литературе с 1 по 11 класс; создание учебно-методического комплекта по литературе для начальной школы (1990–2000-е гг.);

- разработка и внедрение национально-регионального компонента литературного образования (1990-е гг.);

- обращение к историческому наследию прошлого, выявление важных идей для качественного изменения преподавания литературы; открытие новых имен в отечественной методике, не отраженных в историографических исследованиях (1990–2000-е гг.);

- применение историко-библиографического подхода к историографическим исследованиям; создание историко-библиографической базы методики преподавания литературы (1990–2000-е гг.);

- выявление гуманитарных способностей учащихся, в том числе литературных и речевых способностей, определение их критериев (2000-е гг.) и другие.

Проведенный нами анализ диссертационных исследований аспирантов и докторантов В. Г. Маранцмана 1960 — начала 2000-х гг., а также научных изысканий самого ученого свидетельствует либо о подтверждении, конкретизации, углублении отдельных принципиально важных позиций, обозначенных или заявленных им, на уровне локальных исследований, либо о собственном видении постановки и решения проблемы в русле общей проблематики школы.

Анализ показал, что в 1970–1980-е годы исследования ведутся преимущественно в области изучения всех сфер восприятия художественного произведения на разных этапах литературного развития школьников с учетом жанрово-родовых особенностей текста. Перед исследователями ставятся задачи определения критериев литературного развития школьников, поисков способов формирования читательских умений, выявления таких методов, приемов, форм, путей анализа, которые опирались бы на

периоды литературного развития школьников и основные типы их деятельности, а также на специфику литературы как словесного искусства, помогали состояться встрече читателя с писателем.

В 1990–2000-е гг. проблематика исследований процессов общения учащихся с искусством расширяется и выходит на уровень диалога читателя и писателя, диалога с искусством, культурой.

В диссертационных исследованиях Р. В. Глинтерщик, Л. И. Коноваловой, Т. Ф. Сигаевой, Е. И. Вершининой (Целиковой) 1960–1980-х гг. не только подтверждаются открытые В. Г. Маранцманом противоречия и доминанты читательского восприятия учащихся и их причины, но осуществляется поиск таких методических приемов, которые были бы наиболее адекватны, с одной стороны, самой природе художественного произведения, с другой — воспринимающего его ученика, заметно продвигали бы его в литературном развитии. Не случайно в ряде исследований этих лет заострено внимание к проблеме читательского воображения школьников как принципиально важного критерия литературного развития. В локальных исследованиях авторы задаются целью на конкретном литературном материале углубить теоретически и экспериментально проверить характер соотношения воспроизводящего, воссоздающего и творческого воображения в разные возрастные периоды читателей-школьников в зависимости от художественной природы произведения и определить, какие приемы прежде всего стимулируют творческое воображение и какую функцию выполняет один и тот же прием при изучении произведений разных жанров, с тем чтобы в зависимости от жанра и рода произведения, педагогической задачи учителя и цели урока наиболее целенаправленно его использовать. Этой проблемой серьезно занимается Л. И. Коновалова на уровне кандидатской, а затем и докторской диссертаций.

Вопросы развития читательского воображения в связи с исследованием проблемы восприятия и анализа произведений в их родовой специфике ставятся в 1980 — начале 2000-х гг. в исследованиях И. В. Полковниковой, И. В. Рогожиной, Т. Ф. Панченко, И. Н. Гуйс; проблемы диалога искусств на уроках литературы в диссертациях Н. М. Свириной, И. Л. Шолпо, М. Т. Дорофеевой и др.

Впервые в рамках научной школы В. Г. Маранцмана получила разработку на теоретическом и экспериментальном уровне идея проблемного обучения литературе, выдвинутая ученым, оказавшаяся чрезвычайно перспективной для школьного преподавания литературы, стимулирования интереса учащихся к чтению. В. Г. Маранцман рассматривает проблемность как принцип развивающего обучения. Уже в начале 1970-х гг. он приходит к убеждению, что проблемное обучение литературе может строиться лишь на основе учета возможностей учеников на каждом этапе

их литературного развития, возрастных особенностей читательского восприятия, что является определяющим началом уровня проблемных ситуаций. Способы и средства создания и разрешения проблемных ситуаций, как показали экспериментальные исследования, прямо зависят и от уровня литературного развития учеников, и от родовой принадлежности художественного произведения, и от целей и задач, которые ставит учитель.

В статьях, монографии «Проблемное изучение литературного произведения в школе» (1977) ученым были намечены пути и способы создания и разрешения проблемных ситуаций в зависимости от этапа изучения произведения, его родовой специфики на материале анализа лирических стихотворений А. С. Пушкина, С. Есенина, А. Блока, В. Маяковского, драмы А. Н. Островского «Гроза» и комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», романов А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

Под научным руководством В. Г. Маранцмана в 1970–1980-е гг. идет целенаправленная исследовательская работа Л. В. Шамрей, Л. С. Гудковой и других на конкретном литературном материале по уточнению возможностей возникновения проблемных ситуаций разной функциональной и целевой направленности, выделению и обоснованию различных способов создания проблемных ситуаций с учетом родовой и жанровой специфики произведения, по выявлению зависимости возникновения и разрешения проблемных ситуаций от соотношения эмоционального и понятийного начал в восприятии и осмыслении текста.

В исследованиях учеников В. Г. Маранцмана 1990–2000-х гг. по проблемному изучению литературного произведения в школе происходят существенные качественные изменения. Проблемный анализ содержит потенциальные возможности для преодоления возрастного и этнопсихологического барьера в общении учащихся с писателем не только на уровне жанрово-родовой принадлежности произведения, но и на уровне индивидуальной художественной манеры, языка и стиля писателя, которые обуславливают изменение проблемной организации анализа — к такому выводу приходят Т. В. Рыжкова, О. А. Дмитриенко, Л. Л. Гордиенко, О. И. Осипова, С. В. Федоров, диссертационные исследования которых направлены на поиски таких приемов, способов и форм проблемной организации анализа, которые, опираясь на художественный метод писателя, способствовали бы овладению учеником–читателем эстетическим языком писателя, трудно постигаемым при первичном восприятии.

В диссертационных исследованиях названных ученых получили серьезную теоретическую и практическую разработку принципы проблемной организации групповой работы учащихся при изучении литературной

темы, в том числе творческих мастерских, установлена зависимость структуры групповой работы от художественной природы изучаемого текста и своеобразия читательского восприятия, выстроена и обоснована система постепенно усложняющихся вопросов и заданий, направленных на постижение своеобразия художественного мира писателя, поэтики изучаемого произведения.

Проведенный нами анализ систем уроков проблемного изучения романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», предложенных Т. В. Рыжковой и В. Г. Маранцманом, «Доктора Живаго» Б. Л. Пастернака, разработанных Л. Л. Гордиенко, С. В. Федоровым, Н. М. Свириной, позволяет сделать вывод о том, что при единстве взглядов на проблемный путь анализа в рамках научной школы возможны индивидуальные вариации его преломления в зависимости от авторской концепции методиста в подходе к изучению писателя.

В 1980 — начале 2000-х гг. в рамках научной школы В. Г. Маранцмана ведут исследования по проблемному изучению литературы в зарубежной и национальной школе с русским языком обучения Господинка Г. Илиева (Болгария, 1982), Эли К. Герова (Болгария, 1992), Нгуен Вьет Ты (Вьетнам, 1985), Чан Тзхань Бинь (Вьетнам, 1995), Р. Г. Каллас (Эстония, 2001), О. И. Осипова (Якутия, 2004), И. И. Санникова (Якутия, 2004) и другие, осуществляя активный поиск разнообразных вариантов создания проблемных ситуаций и методических способов их разрешения для учащихся разного уровня литературного развития, с учетом национальных и этнопсихологических особенностей читательского восприятия литературных произведений разных художественных систем.

Несомненный приоритет принадлежит В. Г. Маранцману и его школе в разработке проблемы взаимосвязи искусств применительно к литературному образованию. Еще в начале 1970-х гг. ученый определил направления и перспективы использования смежных искусств в преподавании литературы. В статье «Содружество искусств на уроках литературы» (1971) В. Г. Маранцман преодолевает сложившиеся на протяжении многих десятилетий стереотипы в применении произведений искусства на уроках литературы. Смежные искусства, к которым обращается учитель на уроках литературы, по убеждению В. Г. Маранцмана, способны обострить эстетическую восприимчивость учащихся, развить их ассоциативное и образное мышление, углубить и расширить представления об искусстве, пробудить не только разум, но и чувства. Идеи, высказанные В. Г. Маранцманом в этой статье, неоднократно будут подтверждены в его работах последующих лет, получают продолжение в исследованиях его аспирантов,

обращенных к проблеме развития, стимулирования и объективации читательских интерпретаций.

В конце 80-начале 90-х годов получает обоснование и развитие его идея диалогического обучения литературе. По мнению В. Г. Маранцмана, диалогическое обучение, вовлекая во взаимодействие музыку и скульптуру, архитектуру и графику, живописные полотна и литературный текст, театральные спектакли и кинофильмы, помогает школьникам осознать своеобразие структуры каждого художественного произведения и историю эволюции художественных стилей. И при последовательной и поступательной системе погружения в культурный контекст разных эпох выйти на уровень диалога с художественным произведением, его создателем современниками, героями, критиками.

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

Осмыслению и решению проблемы диалога читателя с писателем, преодоления возрастного барьера восприятия школьником разных искусств на пути их вхождения в художественную культуру посвящены кандидатские диссертации Н. М. Свириной и И. Л. Шолпо о взаимодействии музыки и литературы, архитектуры и литературы на уроках словесности; И. Б. Костиной об инсценировании и драматизации на уроках литературы; М. Г. Дорофеевой о влиянии опыта кинозрителя на литературное развитие школьников, Е. Р. Ядровской о творческих работах учащихся по литературе как диалоге с искусством и собственной личностью; докторские — Л. В. Шамрей «Функциональные закономерности взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы»; Н. М. Свириной «Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру»; Г. А. Ачкасовой «Диалог искусств в системе школьного литературного образования»; работы монографического характера.

Исследования показали, что в условиях взаимодействия разных искусств и литературы на уроках словесности литературное развитие школьников происходит быстрее за счет взаимодополняемости средств каждого из искусств. Системное привлечение музыки, живописи, архитектуры и других искусств на урок литературы способствует акти-

визации процессов образной конкретизации и образного обобщения, усиливая внимание учащихся как к форме произведения на уровне художественной детали и на уровне композиции, так и к его концептуальному смыслу. Союз литературы и других искусств на уроках словесности стимулирует познавательную и творческую деятельность школьников и оказывается действенным способом приобщения их к художественной культуре, расширяя тем самым возможность и самого урока литературы.

Впервые именно учеными школы В. Г. Маранцмана была выстроена система литературного и художественного образования как естественного вхождения учащихся в культуру, что нашло воплощение в программах по литературе 5–11 классов, построенных по принципу диалога культур; мировой художественной культуре, в комплексе учебно-методических пособий для учащихся и учителей, призванных формировать человека культуры, что особенно актуально, когда происходит подмена истинных духовных ценностей массовой попкультурой.

В. Г. Маранцмана и его учеников отличает преемственность научных исканий и традиций петербургско-ленинградской научно-методической школы XIX–XX вв., обращение к отечественным корням, историческому опыту русской гуманитарной педагогики, выявление в методическом наследии прошлого важных идей для качественного изменения преподавания литературы и развития их применительно к современным условиям. В 1990-е гг. на кафедре были выполнены и защищены кандидатские диссертации В. Н. Альбатыровой (Бредихиной), Т. Е. Беньковской, посвященные осмыслению развития методики преподавания литературы в 1900–1970-е гг. в историко-библиографическом аспекте, созданы библиографические пособия по методике. В 2000-е гг. защищены докторские диссертации Е. Н. Целиковой и Т. Е. Беньковской, посвященные эволюции анализа литературного произведения в школе, научным направлениям и школам в методике преподавания литературы; кандидатская Ю. Ю. Поринца — методическому наследию И. Ф. Анненского.

Накопленный за несколько десятилетий опыт научных и научно-экспериментальных исследований, органическая связь исторически сложившихся традиций и инновационных подходов определили статус кафедры методики преподавания русского языка и литературы под руководством В. Г. Маранцмана как одной из ведущих научно-методических школ России 1990–2000-х гг.

Исследовательская программа школы, нацеленная еще в период ее становления на развитие ученика-читателя, его творческих способностей, на диалогичность и проблемность обучения, изучение литературы во

взаимодействии с другими искусствами в широком культурном контексте в русле формирования в 1990-е гг. парадигмы личностно и культурологически ориентированного образования приобрела характер научно-методического направления, охватившего как методическую науку, так и школьную практику, о чем свидетельствуют проанализированные нами материалы научных сборников, диссертационных исследований, публикаций ученых-методистов вузов России, опыта учителей-словесников из разных регионов на страницах педагогических журналов.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ ПОД РЕДАКЦИЕЙ В. Г. МАРАНЦМАНА: ОРИГИНАЛЬНОСТЬ АВТОРСКОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

В статье раскрываются уникальные свойства программы и учебно-методических комплектов по литературе под редакцией В. Г. Маранцмана.

Ключевые слова. Читатель-школьник, учебно-методический комплект, диалог культур.

Начиная с 90-х гг. XX в. в России накоплен богатый опыт разработки учебно-методических комплектов по литературе, которые, несомненно, играют важную роль в формировании читательской культуры современных школьников.

Учебно-методические комплекты (УМК) по литературе представляют собой систему дидактических средств (при определяющей роли учебника) по предмету для одного класса, обеспечивающую процесс учебно-воспитательной работы по определённой программе [1]. Компонентами УМК являются учебник (учебник-хрестоматия), хрестоматия, учебные пособия, рабочие тетради, книги для чтения учащихся; методические пособия, методические советы (рекомендации) для учителя; фонохрестоматии и др. Своеобразие состава УМК по литературе обусловлено оригинальностью авторской концепции литературного образования, находящей своё отражение в программе и реализующейся прежде всего в учебнике (учебнике-хрестоматии).

В современной практике литературного образования прочное место заняли УМК по литературе для 5–11 классов под научной редакцией Владимира Георгиевича Маранцмана. Авторский коллектив выстроил свою программу на основе возрастного развития читателя и смены видов деятельности учащихся и с учётом того, что содержание и формы образования должны быть непосредственно связаны с актуальными для ученика проблемами и способами деятельности. Такова основная концептуальная идея программы, опирающейся на общее развитие учеников и намечающей постепенное усложнение их эстетической деятельности в процессе изучения литературы [2; 3].

Цель литературного образования определяется следующим образом: не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми.

Концептуальными содержательными элементами программы являются *принципы*, которыми руководствуются её составители:

1) соответствие литературного материала возрастным особенностям ученика и проблематике его возраста;

2) ориентация содержания программы и характера работы по литературе на развитие ученика с опорой на ведущий тип деятельности на каждом этапе;

3) выделение в программе основных эпох исторического развития искусства для формирования целостного мировоззрения, системного взгляда на мир;

4) учёт социальных потребностей времени, общественной психологии поколения;

5) развитие литературных способностей школьника.

В программе под научной редакцией В. Г. Маранцмана намечены такие этапы литературного образования: 1 этап — начальная школа (1–4 классы); 2 этап — 5–6 классы; 3 этап — 7–9 классы; 4 этап — 10–11 классы. Внутренняя связь, преемственность между различными этапами литературного образования обеспечивается разработкой сквозных линий, объединяющих литературный материал; постепенным, восходящим по кругам каждого класса освоением творчества писателей; целенаправленным развитием читательских умений. Так, например, особенности подросткового возраста (сосредоточенность школьников на вопросах нравственного выбора и оценке окружающей жизни) обуславливают выбор лейтмотива программы 7 класса — темы поисков смысла жизни, в 8 классе сквозными доминантными проблемами курса литературы являются проблемы «Герой и время» (социально-нравственное содержание) и «Жанры литературных произведений» (теоретико-литературный процесс), что позволяет проследить развитие литературы от античности до наших дней в данном аспекте. Курс 9 класса построен на смене эпох развития литературы, при этом сопрягается русское и европейское литературное развитие с целью «показать и общие тенденции, и самобытность русского искусства». Главной задачей курса литературы 10 класса является изучение творческого пути писателя как развитие его личности и реакции на историческое и эстетическое движение эпохи. Программа 10 класса строится на основе диалогов разных видов искусства (литература и живопись, архитектура, музыка, театр, кино). В программе 11 класса основное внимание сосредоточено на актуальных для конца XIX и XX в. проблемах социального, нравственного и философского характера: «Эволюция и революция», «Время и вечность», «Война и мир», «Самосознание и жизнь общества». Общий мотив курса — «Литература и общество». Такое его построение позволяет «завершить формирование ценностных ориентаций личности

выпускника» и выявить своеобразие искусства этого времени, всё более сближающегося с философией.

В рассматриваемой программе литературного образования предложена продуманная *система изучения теории литературы с 5 по 11 классы*, успешно реализованная в учебниках. В 5–6 классах формируются умения видеть отличие одного писателя от другого, понимать своеобразие мироощущения и художественной манеры писателя в рамках изучения отдельного произведения. В 7–9 классах на первый план выдвигаются нравственно-исторический аспект изучения словесного искусства и системное сопоставление литературы с другими видами искусства. В 10–11 классах программа строится как диалог культур: сопоставляются исторические периоды развития литературы и выявляются национальные особенности искусства внутри исторических эпох. Важно отметить, что большое внимание уделено интегральным категориям современной эстетики и теории литературы — «автор», «произведение», «читатель». Уже с 5 класса даётся установка на выявление способов выражения авторской позиции. В программе предусмотрено формирование комплекса понятий, связанных с изучением художественного произведения: изображённого мира, композиции и художественной речи. Анализ программы показывает, что актуальными в процессе постижения литературы учащимися являются категории восприятия и герменевтики искусства: «читатель», «восприятие», «интерпретация», «понимание».

Особую роль В. Г. Маранцман отводит *внеклассному чтению*, видя в нём основу литературного развития учащихся. Им намечено несколько принципов взаимосвязи уроков внеклассного чтения с уроками по основному курсу литературы: в 5–6 классах — проблемно-тематические связи; в 7–8 классах — историко-литературные связи (прежде всего связь «по автору»); в 9–11 классах — ассоциативные связи. Важным разделом программы является раздел «*Литературное творчество*», в котором рекомендованы разнообразные виды работы с учетом возрастной эволюции читателя-школьника и ведущего типа деятельности.

Таким образом, в программе предложена концепция литературного образования, призванного стимулировать и общее, и литературное развитие учащихся, а значит, способствующего росту личности ученика.

Идеи составителей программ последовательно реализуются в созданных на основе программ учебниках [4], рабочих книгах под общим названием «Читатель и время...» [5]. Ключевой идеей методической концепции В. Г. Маранцмана является идея диалога культур, диалога различных видов искусства. При этом диалог культур помогает выявить национальное своеобразие русской литературы, а диалог искусств приобщает к тайнам мастерства художников слова. Уникальные свойства рассматриваемого

УМК раскрываются через методический аппарат учебников и рабочих книг, а также методы и приёмы изучения литературы, рекомендуемые в пособиях для учителей [6].

Известна позиция В. Г. Маранцмана: учёт возрастной эволюции восприятия учащихся позволяет учителю грамотно разработать систему изучения художественного произведения. Не случайно особое место в структуре учебных книг занимают вопросы, нацеленные на выявление первоначального восприятия учащимися художественного произведения. Исследуя структуру восприятия как эстетической деятельности, В. Г. Маранцман говорил о взаимодействии таких элементов, как читательские эмоции, воображение, осмысление содержания и формы произведения. Каждый из этих элементов восприятия, по мнению методиста, может оцениваться по уровням, позволяющим определить развитие ученика как читателя. Учёный выделил «сферы» (стороны) восприятия: 1) силу эмоциональной реакции; 2) освоение содержания (смысла) произведения; 3) степень внимания к художественной форме; 4) активность работы воображения [7].

В. Г. Маранцман справедливо видел основное значение исследования читательского восприятия в том, что оно позволяет грамотно моделировать процесс анализа литературного произведения: определять основное направление анализа, выбирать путь и приёмы изучения текста, вызывать потребность анализа. А это, в свою очередь, даёт возможность существенно влиять на первоначальное восприятие учащихся, углублять, корректировать его в процессе разбора, развивать их воображение, совершенствовать вкус.

Примечательно, что в учебниках уделено повышенное внимание выявлению ученического восприятия. Так, после самостоятельного прочтения пьесы А. Н. Островского «Снегурочка» в учебнике семиклассникам предлагается такой вопросник: 1. Почему пьеса «Снегурочка» названа «весенней сказкой»? 2. Что радостно, что смешно и что грустно в этой пьесе? 3. Как Островский относится к Снегурочке и берендеям? 4. Нарисуйте или опишите словесно эскизы костюмов для Снегурочки, Весны, Купавы, Леля, Мизгирия и царя берендеев. 5. Какой вы видите Снегурочку до встречи с Мизгирем и в последней сцене? 6. Как песни и обряды связаны с ходом действия пьесы? 7. Почему Мизгирь оставил любящую его Купаву? 8. Почему гибнет Снегурочка? 9. Согласны ли вы со словами царя берендеев в финале?

Многие вопросы и задания учебников, носящие дифференцированный характер, а также рубрики учебников и рабочих книг отличаются новизной и оригинальностью. Приведём отдельные интересные примеры из учебника для 7 класса к разделу «Александр Николаевич Островский»:

Послушайте три песни Леля из музыки П. И. Чайковского к «Снегурочке». Как меняется основной эмоциональный тон песен? Прочитайте монолог Снегурочки, составив «партию чувств» героини, обозначив, как меняются её интонации. Подумайте, как должна быть освещена сцена при произнесении этого монолога (после второго действия). Прочитайте стихотворение Б. Ахмадулиной [«Снегурочка»], положенное на музыку А. Петровым для фильма Э. Рязанова «Жестокий романс». В чём разница отношения к самозабвению любви А. Островского и Б. Ахмадулиной? [8]. Данные примеры вопросов и заданий свидетельствуют об их направленности на развитие литературно-творческих умений и творческих способностей читателя-подростка.

Общеизвестно, какой серьёзный вклад внес В. Г. Маранцман в изучение творчества А. С. Пушкина в школе. В главах учебников, посвящённых поэту, содержится глубокий и тонкий анализ художественных произведений А. С. Пушкина, изучаемых в разных классах. В них во всей полноте отразились методическая и литературоведческая позиция учёного. В. Г. Маранцман опирается на лучшие методические традиции и достижения учёных-пушкинистов, но при этом всегда открывает что-то новое в пушкинском тексте. В целом им разработана такая система изучения творчества А. С. Пушкина в средних и старших классах, которая учитывает возрастную эволюцию читателя-школьника, характер восприятия учащимися пушкинских произведений. Приведём оригинальные, с нашей точки зрения, примеры вопросов и заданий для учащихся из *учебника для 8 класса* к разделу «А. С. Пушкин»: Какие места города [Петербурга] были дороги Пушкину? Подготовьте рассказ об одном из петербургских знакомых Пушкина (В. А. Жуковский, А. И. Тургенев, П. Я. Чаадаев) по стихам, воспоминаниям, собранным в книге «Друзья Пушкина» (М.: Правда, 1984. Т. 1) (после изложения биографических сведений о поэте); Какой музыкой вы сопровождали бы чтение этого стихотворения? Как вы себе представляете зимнюю дорогу и какие цвета вы выбрали, чтобы нарисовать иллюстрацию к этому стихотворению? (к «Зимней дороге» А. С. Пушкина); Что вы узнали о товарищах Пушкина по Лицею из этих стихотворений [лицейских посланий]? Что можно сказать о самом поэте, читая эти послания? Попробуйте дать своё определение послания. Кому из наших современников вы хотели бы посвятить послание, а кому — написать дружеское письмо? Как будет различаться содержание этих произведений? [9]

Вся *рабочая книга* для 8 класса посвящена диалогу писателя и читателя, диалогу автора со своими героями. Об этом свидетельствуют даже названия большинства рубрик: «Диалог с Пушкиным», «Диалог о Пуш-

кине», «Диалог литературы и живописи», «Диалог литературы и кино», «Диалог литературы и музыки», «Диалоги поэтов разных времён» [10].

В *учебнике для 9 класса*, основной текст которого написан В. Г. Маранцманом, в полной мере воплощена творческая индивидуальность его автора, что проявилось в характере изложения учебного материала, методическом аппарате учебника [11]. В написанных В. Г. Маранцманом главах учебников для 10–11 классов [12; 13] также ярко выражено авторское начало. Биографические и интерпретационные статьи учебников несут отпечаток личности учёного. В биографических статьях о А. С. Пушкине, М. Ю. Лермонтове, Н. В. Гоголе, Ф. М. Достоевском, Л. Н. Толстом и др. портреты писателей созданы с нескрываемой симпатией, с включением культурологических сюжетов. Автором дан богатый материал по архитектуре, живописи, музыке, памятным литературным местам, связанным с писателями. Диалог искусств и диалог культур образуют то смысловое поле, в которое погружается ученик.

Специально следует указать на отдельные параграфы учебников, посвященные размышлениям учёного над литературными произведениями. В. Г. Маранцман предложил превосходные образцы анализа и интерпретации литературных текстов, отражающие его личные пристрастия и безупречный вкус. Образный стиль (не противоречащий принципу научности), ясность и точность изложения учебного материала помогают его усвоению и установлению многообразных ассоциативных связей.

Анализ учебников по литературе, созданных под руководством В. Г. Маранцмана, показывает, что их структура и содержание учитывают личностные и индивидуальные качества школьников, а «основные элементы учебника структурированы в том числе и в логике деятельности учащихся, конструирующих в ходе обучения систему личностных смыслов по отношению к изучаемому предмету» [14].

Вся система работы с учебниками и рабочими книгами, входящими в состав УМК по литературе под редакцией В. Г. Маранцмана, призвана убедить школьников в том, что «вдумчивое чтение всегда предполагает диалог автора и читателя, который позволяет искусству преодолевать пространство и время, делают культуру бессмертной» [15].

Литература

1. Журавлёв В. П. Фонохрестоматия как компонент учебно-методического комплекта // Литературное образование: современное состояние, перспективы, технологии. XV Голубковские чтения. М., 2007. С. 54–55.
2. Программа литературного образования 5–9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. 3-е изд., М.: Просвещение, 2007.
3. Программа литературного образования 10–11 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. 3-е изд., М.: Просвещение, 2007.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РЕЧЕВОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО
РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ЭВОЛЮЦИИ
ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА В. Г. МАРАНЦМАНА**

В статье рассматриваются стадии взаимодействия речевого и читательского развития обучающихся. На каждом из пяти этапов этого процесса наблюдаются свои специфические тенденции и закономерности.

Ключевые слова: речевое и читательское развитие, вербальная трансляция восприятия, репродуктивное и интерпретационное.

Проблема взаимообусловленности речевого и читательского развития является одной из важнейших в методике. Попытки нахождения продуктивных точек сопряжения этих процессов предпринимались неоднократно, но выработка четкой системы работы в этом направлении находится в стадии становления. Одним из ориентиров в решении этого вопроса является теория эволюции читателя-школьника В. Г. Маранцмана.

Можно выделить определенные стадии эволюции читательского развития и уровней восприятия обучающимися художественного текста в соотносительности с речевым развитием. На первом, непродолжительном, так называемом букварном этапе система языка уже усвоена и в целом устная речь отвечает норме, но письменная речь находится в стадии становления, поэтому в процессе перекодирования письменной речи во внутреннюю и устную происходит торможение уже достаточно отработанных навыков, которыми владеет ученик при перекодировании устной речи. Школьники заново учатся воспринимать чужую, теперь уже письменную речь. При чтении вслух (озвучивании письменной речи) наблюдается множество ошибок: на уровне фонетики, морфемики, лексики, грамматики (несоответствие графического знака с фонемой, недочитывание слов, часты паронимические замены словами, не вписывающимися в контекст, ошибки в согласовании, управлении, видо-временной соотносительности глаголов и пр.).

Процесс чтения на этом этапе требует повышенной концентрации внимания; ученик иногда не понимает значений слов, не видит границ предложений, он неверно интонирует, расставляет логические ударения, от него ускользает смысл прочитанного и т. д. Техника чтения недостаточна для свободной ориентации в тексте, поэтому его целостное восприятие затруднено. Внимание концентрируется, на процессе чтения, доминирует функция «узнавания» слова.

В непосредственном восприятии высок удельный вес языкового образа, который носит конкретно-единичный характер. Читатель этого

4. См.: Литература. 5 класс: Учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011; Литература. 6 класс: Учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2008; Литература. 7 класс: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2011; Литература. 8 класс: учебник-хрестоматия для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2011; Литература. 9 класс: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. 5-е изд. М.: Просвещение, 2012; Литература. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. 8-е изд. М.: Просвещение, 2011; Литература. 11 класс: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2011.

5. См.: Читатель и время: Рабочая книга по литературе: 5–6 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2008.

6. См.: Литература. 5 класс: Методические рекомендации / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2008; Литература. 6 класс: методические рекомендации / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2008; Литература. 7 класс: методические рекомендации / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2008; Литература. 8 класс: методические рекомендации / под ред. В. Г. Маранцмана. 2-е изд. М.: Просвещение, 2007; Литература. 9 класс: Методические рекомендации / Под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2006 и др.

7. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. Л., 1974.

8. Литература. 7 класс: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2011.

9. Литература. 8 класс: учебник-хрестоматия для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2011.

10. См.: Журавлёв В. П. Учебно-методический комплект по литературе как форма реализации авторской методической концепции: монография. М., 2012. С. 31.

11. Литература. 9 класс: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. 5-е изд. М.: Просвещение, 2012.

12. Литература. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. 8-е изд. М.: Просвещение, 2011.

13. Литература. 11 класс: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2011.

14. Романичева Е. С., Сосновская И. В. Введение в методику обучения литературе: учебное пособие. М.: Флинта-Наука, 2012. С. 14

15. Литература. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. 8-е изд. М.: Просвещение, 2011. Ч. 1. С. 346.

возраста может понимать определенную условность, но она связана не с художественным вымыслом, а с деформацией реальности. Дифференциация персонажей носит димерный, антонимичный характер (плохой — хороший). Нарушена последовательность воспроизведения прочитанного: учащиеся часто воспроизводят вначале концовку текста, лишь затем припоминая его начало. Это происходит потому, что воспроизводится прежде всего то, что ближе к непосредственному восприятию и следовательно наиболее индуцировано. Восприятие фрагмента нечетко интегрируется в целостный текст. Интенция текста осознается импульсивно на основе эмоциональных всплесков, зачатки аналитико-синтезирующего восприятия носят непоследовательный, иногда спорадический характер. В таком восприятии доминируют субъективные связи.

Но уже в конце первого начале второго классов техника чтения позволяет учащимся сконцентрировать внимание на семантике слова, связях и отношениях в синтаксической структуре; начинает осознаваться целостность текста. В процесс чтения начинают включаться ассоциации, в том числе основанные на предыдущих контекстных включениях языковых единиц. Все это свидетельствует об увеличении степени коммуникативной заряженности языковых единиц в процессе восприятия.

Речь совершенствуется: быстро растет запас лексики, разнообразие и объем синтаксических конструкций, интенсивность накопления языковых моделей иногда опережает понимание их значения, соотносительности со связями и отношениями в реальном мире. В письменной речи сохраняются стилистические черты устной. Как читатели учащиеся недостаточно осознают внутритекстовые связи, сосредотачиваясь на субъективно значимых фрагментах, эстетическая логика произведения, его интенция осознаются в недостаточной степени, читателя поглощает конкретный эпизод. Восприятие идет на фоне открытого эмоционального переживания, но в нем доминируют субъективные связи. Внимание более сконцентрировано на совершении переходов от частного к частному, минуя общее, так как единичное и общее, реальность и художественный вымысел слабо дифференцированы.

Восприятие единично, конкретно, отсутствуют художественное обобщение и конкретизация. Наблюдается неразличение жизненного и художественного рядов, нечувствительность к противоречивости характера, поступка, события, в то же время ярко выражено противопоставление контрастных характеров и поступков.

Понимание условности еще редко продвигается дальше осознания деформации реальности. Художественный текст индуцирует в сознании читателя систему конкретных представлений, которые не всегда совпадают с художественной системой произведения. На аналитическом

уровне доминирует эмоции непосредственного восприятия, что находит отражение в экспрессивной лексике, наблюдается димерная дифференциация образной системы. Интенция текста начинает осознаваться более последовательно, но часто на уровне конкретных языковых образов, возникающих на основе неустойчивых ассоциаций. В непосредственном восприятии также доминирует языковой образ. Художественно-эстетическое восприятие в стадии становления.

В 5–6 классах отмечается все более устойчивое понимание в процессе чтения переносного значения слова, его оттенков. Доминирующим личностным мотивом речевой и читательской деятельности является яркость и эмоциональная насыщенность эпизодов, захватывающее читателя развитие событий. В непосредственном восприятии помимо единично-конкретных, языковых образов, начинают доминировать образы, продуцируемые осознанием переносного значения слова, его контекстного значения. На аналитическом уровне в речи учащихся много грамматических конструкций, выражающих противительное-сопоставительное значение. Однако сопоставление идет не на уровне внутренних черт характера персонажа или противоречивости оценки события, а в основном в противопоставлении различных персонажей, поступков и событий.

При трансляции восприятия в речи начинает функционировать отвлеченная лексика; при пересказе текста все чаще встречаются синонимические замены, что свидетельствует о накоплении достаточного количества языковых единиц и возможности их оперативного использования. Постепенно уменьшается использование антонимичных эпитетов, а, следовательно, димерная дифференциация образов постепенно начинает уступать место полимерной оценке.

В речевом развитии доминирует расширение запаса языковых моделей в то же время появляются признаки перехода с количественного на качественный (коммуникативно-точный) уровень. При пересказе деталь функционирует за счет репродуцирования художественного текста, однако на аналитическом уровне она нередко размывается, так как отношение к событиям и персонажам подавляет их изображение, исключая те случаи, когда анализ начинает подменяться пересказом; вычленение эмоциональных рельефов сочетается с пропуском логических звеньев.

7–9 классы характеризуются стабильным переходом восприятия в художественно-эстетическую сферу, понимается художественная условность. Основной качественный сдвиг в читательской и речевой деятельности связан с появлением и развитием рефлексии, открытием «Я». Интенсивно идет становление индивидуального стиля, складывается языковой образ личности. Продуктивно моделируется структура воспринимаемых речевых жанров. Репродуцирование чужой речевой модели

отторгается, предпочитается собственная интерпретация текста-образца. На фоне рефлексии этот процесс идет довольно трудно, так как на данном этапе интеллектуальное развитие вступает в конфликт с существующим уровнем развития речевого. Повышенная рефлексия как бы «не доверяет» устоявшимся моделям в языковой памяти субъекта. Это происходит несмотря на то, что в устной и письменной речи среднестатистический ученик овладевает практически всеми грамматическими формами и необходимым запасом лексики. На уровне синтаксиса интенсифицируются конструкции, выражающие противоречивость явлений, внутренних черт характеров, неоднозначности поступков, но наблюдается общая категоричность в оценке. В связи с этим восприятие переходит на качественно новый уровень, однако субъективизм в оценке продолжает доминировать, хотя и в другой плоскости, а именно в читательском произволе по отношению к авторской позиции. Доминирование собственного «Я» подавляет объективное восприятие. Собственное высказывание начинает осознаваться как один из вариантов, в речи много вводных конструкций, начинают проявляться изобразительные детали. Высказывание строится как единый монолог, но оно часто алогично и следует за ассоциациями. Такой механизм также порождается рефлексией, направленностью субъекта на себя.

Доминирующим личностным мотивом в речевой и читательской деятельности является мотив поступка и развитие отношений между персонажами. Ведущая речевая установка художественного текста — текст как модель речевого жанра, стимулятор выбора языковых единиц, их интерпретации в речи в соответствии с личностной потребностью. Эмоции переходят на более высокий уровень и начинают проявляться в форме чувства, как результат обобщения. В читательской деятельности эмоции уже также зависят от чувств, так как именно они становятся главными детерминантами эстетического развития. В тоже время чувства в этом возрасте еще слабо подвержены амбивалентности.

В 10–11 классах доминирует читательское настроение, читатель в тексте видит «образ автора», восприятие на этой стадии все более переходит на уровень диалога. Эстетическое восприятие стабильно доминирует, школьник способен абстрагироваться от субъективного начала, дифференцировать личностные впечатления и объективную оценку.

Читатель соотносит автора и его произведение с эпохой и литературным процессом, мыслит концептуально, но смотрит на произведение «сверху», не видя деталей, читатель стоит над текстом, а не погружается в него. В связи с этим на аналитическом уровне восприятия главное внимание уделяется построению концепции.

У среднестатистического обучаемого устная и письменная речь близки к норме, коммуникативно целесообразны, но в то же время подвержена

унификации. Для формирования и формулирования мысли учащиеся начинают использовать с высокой степенью частотности ограниченный круг языковых единиц, которые составляют сравнительно небольшую часть от существующих в языковой памяти. Такая выборочная актуализация потенциально возможных к использованию моделей, видимо, связана с качественными изменениями во внутренней речи, в частности с высокой степенью ее свернутости, большой скоростью и интенсивностью протекающих на этом уровне процессов мышления, а также с доминированием в устной и письменной речи учащихся научного и публицистического стилей.

Явление унификации нельзя рассматривать только в негативном плане. Возрастание скорости мышления, протекания процессов во внутренней речи выстраивает определенную иерархию востребованности языковых единиц в процессе их актуализации в речи. При достаточно большом запасе языковых моделей происходит манифестация наиболее индуцированных языковых единиц, что, с одной стороны, сводит к минимуму потери в динамике построения речевого высказывания, но, с другой — сужает языковой выбор. Многое здесь зависит от жанра и мотива речевого высказывания. Целенаправленный подбор речевых заданий и соответствующая их мотивация в речевой ситуации помогают эффективно преодолевать негативные явления в унификации речи.

Моделируется система концепций, выбор языковых единиц осуществляется в соответствии с целями высказывания. Интенция текста ввиду достаточной квалификации читателя осознается вне субъективного произвола. Индуцированные художественным текстом эмоциональные, понятийные, образные, ассоциативные ряды начинают носить системный характер, предстают как «функциональные ансамбли».

Доминирующий личностный мотив во взаимодействии речевого и читательского развития «Я и мир», «Мое место в мире» Ведущая речевая установка художественного текста — текст как концептуальная модель, стимулятор интерпретации языковых единиц и речевых жанров в соответствии с личностной потребностью и задачами высказывания.

Таким образом, в 5–6 классах текст репродуцируется на уровне языка, моделирование речевого жанра осуществляется слабо, также как и дифференциация функциональных стилей, процессы импровизации и интерпретации на уровне языка связаны с тем, что репродуцирование текста не абсолютно. Таким образом, процесс интерпретации и импровизации носит вынужденный характер и не связан с целенаправленным намерением.

В 7–8 классах моделируются в основном речевые жанры, общая структура высказывания, а импровизация и интерпретация происходят на уровне языковых единиц, они связаны с процессами рефлексии и обу-

словлены тенденцией речевого развития данного возраста (становление индивидуального стиля, мотивация выбора).

В 10–11 классах моделируются в основном концепции, импровизация и интерпретация приобретают характер унификации, которая связана с ускорением перекодирования внутренней речи во внешнюю и, как следствие, использованием наиболее индуцированных языковых форм.

Литература

1. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. М. Лабиринт, 1998 С. 53–74.
2. Львов М. Р. Основы теории речи. М.: Академия, 2000. 245 с.
3. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. 1998. № 8. С. 91–98.
4. Маранцман В. Г. Развитие речи и эволюция читателя-школьника // Развитие речи учащихся IV–X классов в процессе изучения литературы в школе: пособие для учителя / сост. В.Я. Коровина. М.: Просвещение, 1985. С. 12–21.
5. Маранцман В. Г. Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу. М.: Просвещение, 1986. 127 с.
6. Маранцман В. Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. 2003. № 4. С. 21–25.

Н. А. Белова

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИДЕЙ В. Г. МАРАНЦМАНА В ФОКУСЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена определению потенциала научно-методических идей В. Г. Маранцмана о диалоге литературы и искусства как смысловом поле для развития ученика через обращение к интегративному подходу в изучении филологических дисциплин.

Ключевые слова. *Интегративный подход к обучению русскому языку и литературе (другим гуманитарным дисциплинам), уровни интеграции, урок словесности, межпредметная задачная ситуация на интегрированном уроке.*

Интеграция в сфере образования, обусловленная логикой развития науки, связана с активным проявлением тенденции к интеграции научных знаний на современном этапе и является одним из наиболее продуктивных и перспективных направлений. Именно интеграция рассматривается как условие обобщения научных знаний, повышения их комплексности и системности. Исследование общих закономерностей формирования целостной творческой личности в процессе обучения различным дисциплинам наиболее продуктивно в филологической области. Возможность создания целостной системы филологического образования обусловлена общностью предметов языкового и литературного образования, по мнению Е. А. Быстровой и М. В. Черкезовой, которое мы полностью разделяем. Ученые выделяют следующие признаки, характеризующие систему филологического образования: во-первых, наличие единого понятийного ядра (текст, его структура, тема, эстетическая функция слова, изобразительно-выразительные средства языка, стили и т. д.); во-вторых, обучение языку наряду с усвоением его формальных категорий и коммуникативной функции включает изучение его эстетической функции, рассмотрение языка как хранителя всей духовной культуры народа, и прежде всего литературы; в-третьих, основное при изучении литературы — понимание ее как словесного искусства (идейный и нравственный пафос литературного произведения осваиваются через систему художественных образов, созданных средствами языка); в-четвертых, ориентированность на текст; в-пятых, речевое развитие учащихся (важнейший аспект языкового и литературного образования) одинаково успешно решается на уроках русского языка и литературы [1, с. 44].

Следует отметить неоднозначность решения вопроса об условиях целесообразного применения интегративного подхода в школе наряду с

традиционным предметным преподаванием. Интеграция русского языка и литературы в школьном обучении имеет несомненное достоинство, проистекающее из естественных связей этих дисциплин, — возможность дать учащимся системные филологические знания, что отмечалось еще учеными XIX в., уделявшими серьезное внимание проблемам методики изучения системы языка, а также организации занятий по русскому языку на основе текстов художественных произведений, включаемых в школьную программу литературного образования (Ф. И. Буслаев, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский, А. Д. Алферов, К. Б. Бархин, Н. Ф. Бунаков, А. М. Пешковский, Л. В. Щерба, А. Я. Острогорский и др.). При этом видимым недостатком интегрированных курсов является то, что они не могут полностью заменить традиционные дифференцированные учебные предметы, поскольку без усвоения школьниками базового, «ядерного», содержания русского языка и литературы невозможно установление межпредметных связей между ними. Считаем, что включение интегрированных курсов в систему школьного образования даст требуемый эффект системности знания при выполнении следующего условия: интегрированные уроки и курсы русского языка и литературы должны не заменять дифференцированные учебные предметы, а «надстраиваться» над системой традиционного предметного преподавания дисциплин, что позволяет обращаться к изучению тех явлений, фактов, вопросов, которые остаются за «рамками» дифференцированных предметов в силу объективных условий (в первую очередь, на уроках русского языка школьник изучает систему языка, лингвистические понятия, нормы русского литературного языка; на уроках литературы — литературоведческие понятия, литературное произведение в его эстетической и этической функции, творчество писателей, литературный процесс). Оба предмета «пересекаются» при рассмотрении смежных филологических понятий и в области развития связной речи учащихся, развития творческого начала личности школьника при работе с художественным текстом.

Учитывая данные исходные положения, мы предлагаем следующее разграничение основных интегративных уровней (под *уровнем интеграции* филологических дисциплин мы понимаем степень взаимосвязи, с одной стороны, содержания учебных предметов, являющихся дидактическим отражением достижений соответствующих научных дисциплин, а с другой, процессуальных элементов обучения русскому языку и литературе): уровень межпредметных связей, уровень дидактического синтеза, уровень целостности, — что дает нам возможность определить особенности взаимосвязи учебных дисциплин в каждом варианте интеграции русского языка и литературы.

Уровень межпредметных связей русского языка и литературы, а также других гуманитарных дисциплин (история, иностранные языки, МХК), учебных предметов эстетического блока реализует их минимальное содержательное интегративное взаимодействие. В случае установления межпредметных связей русского языка и литературы ведущим связующим звеном выступают общие элементы содержания (например, смежные лингвистические и литературоведческие понятия, явления или особенности функционирования языковых единиц в художественной речи, их изобразительно-выразительные возможности), решающие дидактические задачи обобщения и систематизации знаний учащихся, актуализации ранее сформированных знаний путем их переноса из родственной учебной дисциплины, при отсутствии значимой процессуальной интеграции. Уровень межпредметных связей гуманитарных дисциплин является наименее глубоким и наиболее доступным — включение межпредметных заданий возможно в структуру любого урока при необходимости представить то или иное явление целостно. **Уровень дидактического синтеза** филологических дисциплин — средний уровень — предполагает содержательную и процессуальную интеграцию и реализуется в системе уроков развития связной речи на базе образцовых текстов русской классической и современной литературы, отражающих многообразие индивидуальных стилей, способов отбора и сочетания средств языкового выражения. Кроме того, работа по развитию связной речи традиционно проводится на уроках данного уровня интеграции с привлечением произведений живописи (сочинение-описание по картине). Анализ текста-образца на уроке создает условия для подражания как начального этапа в развитии творческой самостоятельности учащихся. На данном уровне интеграции работа учащихся усложняется, степень интегративного взаимодействия дисциплин (по сравнению с МПС) продолжает расширяться: наблюдая за языковыми средствами, их стилистической ролью в образцовых художественных (публицистических, научно-популярных, в т.ч. искусствоведческих) текстах, постигая особенности «языка» разных видов искусства (живопись, театр и др.), школьники учатся использовать полученные знания в самостоятельной текстовой деятельности.

Высшим уровнем интеграции русского языка и литературы — уровнем целостности — является максимальная содержательная и процессуальная интеграция филологических учебных дисциплин, в результате которой рождается новая дисциплина, представляющая собой иное качественное образование («Русская словесность»). Под уроком словесности мы понимаем интегрированный урок русского языка и литературы, который проводится с целью формирования у учащихся представления об эстетической функции русского языка, богатстве и гибкости его системы, о роли средств

словесного выражения в создании художественных образов, о содержании и форме текста как едином целом, о характерных чертах индивидуальности художника слова или отдельного произведения. На уровне целостности (уроках русской словесности) в центре внимания оказывается текст не только как дидактическое средство, но и как непосредственный объект рассмотрения.

Интегративные уровни, таким образом, взаимосвязаны между собой: от минимального взаимодействия дисциплин (на уровне межпредметных связей) до максимального (на уровне целостности) происходит закономерное расширение связей содержания филологических (шире — гуманитарных) учебных предметов. Степень обобщения школьниками учебного материала интегрируемых дисциплин от уровня к уровню повышается, возрастает «удельный вес» работы с художественным текстом. Именно текст, будучи интегративной единицей, служит основой создания той речевой среды, которая развивает чувство языка, творческие способности учащихся, приобщает к культуре [2].

Интегративные характеристики в значительной мере зависят от деятельности учителя, который и создает необходимые педагогические условия, реализуя интегративный подход. Интегративный подход к обучению филологическим дисциплинам определяем как реальное воплощение интегративного принципа в профессиональной деятельности учителя-словесника: совокупность задач, содержания, форм, методов, приемов, средств в изучении взаимосвязанного материала родственных филологических дисциплин для создания системных знаний школьников в данной области, влияющих на формирование целостного мировоззрения учащихся. Учебные программы дисциплин, являясь непосредственным руководством для учителя, отражают научно-методическую концепцию автора программы. Программа по литературе для школ и классов с углубленным изучением литературы, гимназий и лицеев гуманитарного профиля (5–11 классы) под редакцией В. Г. Маранцмана отражает идею осуществления интеграции литературы и языка, а также литературы и других видов искусства [3]. В этой программе не выделена специальная часть, посвященная рассмотрению интегративных связей, но программа интегративна по своей сути: в каждом разделе предлагаются темы, ориентирующие на изучение языка того или иного произведения, стилистических особенностей творчества писателя, наблюдение за употреблением изобразительно-выразительных средств языка. Одна из ведущих идей программы — диалоговое обучение, под которым В. Г. Маранцман подразумевает вовлечение во взаимодействие музыкальную пьесу, скульптуру, архитектуру, живописное полотно, литературный текст, театральный спектакль, фильм, что помогает школьникам осознать своеобразие структуры каждого художественного явления и историческую эволюцию стилей искусства.

Образность, единство содержания и формы определяют связь между предметами эстетического цикла, являются той интегрирующей основой, которая дает возможность постичь предмет и задачи каждой области искусства в их взаимосвязи. Сопоставление различных видов искусства на художественно-структурном уровне позволяет понять своеобразие применяемых в литературе, музыке, живописи, театре композиционных приемов и способов организации художественных форм, позволяет установить образно-стилевое единство и выявить специфические пути развития каждого из них в тот или иной исторический период.

Методические идеи В. Г. Маранцмана в фокусе осуществления интегративного подхода к обучению нам представляются особенно ценными потому, что снимают противоречие между усилением интегративных процессов в современном образовании и преимущественной ориентацией методической системы общеобразовательной школы на традиционные предметные сферы, а применительно к обучению русскому языку и литературе (с учетом ее связей с другими видами искусства) — позволяют наметить конкретные пути формирования у школьников системных филологических знаний; вдохновляют творческого учителя на создание интегрированных уроков, в центре которых — текст, представляемый как явление/отражение культуры, результат диалога искусств и мастерства художника слова.

Содержательными принципами построения интегрированных уроков, воплощающих названные уровни интеграции русского языка и литературы (а также других гуманитарных дисциплин), с ориентацией на программу В. Г. Маранцмана могут быть следующие:

1) создание у детей целостного представления о языке, литературе и других видах искусства (уроки строятся на основе лингвистического, филологического, культурологического анализа художественного текста, комплексного использования произведений различных видов искусства с целью объединения их в сознании детей в одну неразрывную область человеческого мышления и художественного познания окружающей действительности);

2) тематическое (сюжетно-тематическое и историко-тематическое) построение уроков;

3) построение урока на основе ассоциативного сопоставления художественного материала (сравнительное рассмотрение различных произведений искусства углубляет восприятие каждой отдельной темы, поскольку деятельность учеников нацелена на поиск сходного или противоположного в литературном произведении, музыкальном или живописном полотне);

4) целостность теоретической и практической творческой деятельности детей; выражение своих оценок, эмоций посредством языка устно и письменно в осваиваемых литературных жанрах и жанрах речи.

Материал программы требует выполнения творческих заданий интегрированного характера или создания межпредметных задачных ситуаций на уроке, развивающих образно-ассоциативное мышление, связную речь, художественное воображение школьников, формирующих их художественную фантазию. На основании анализа программы обозначим возможные межпредметные задачные ситуации, раскрывающие ее развивающий потенциал:

- во-первых, творческие задания на выявление образно-поэтического единства различных произведений, объединенных по каким-либо общим признакам (стилистическое родство, жанр, сюжет и т. д.), например:

- 1) воплощение различных образных решений в пределах одной и той же темы («Образ родной природы в лирике русских поэтов XIX в. и живописи И. Левитана, И. Шишкина и др.»);

- 2) сравнение произведений разных композиторов, написанных на один и тот же литературный текст или различных сценических воплощений того или иного драматургического произведения (театр), литературного произведения (кино) и под.;

- 3) сравнение литературных, музыкальных и живописных произведений для развития способности находить не только сюжетные, но и внутренние эмоциональные связи в различных творениях искусства, близких по замыслу, но отличающихся образным решением;

- 4) сравнение различных способов художественного воплощения одного и того же сюжета (например, «Руслан и Людмила» А. С. Пушкина и М. Глинки), а также его исполнительских интерпретаций;

- во-вторых, выявление взаимосвязи между конкретным художественным образом и средствами его воплощения, например:

- 1) изобразительное воплощение словесных или музыкальных текстов — передача средствами живописи или рисунка общего настроения произведения, тех или иных черт характера персонажа;

- 2) подбор адекватных литературному произведению живописных или музыкальных произведений;

- 3) словесные описания собственного восприятия живописного или музыкального произведения, структурированные по законам заданного литературного жанра или жанра речи и др.

Программа под редакцией В. Г. Маранцмана в полной мере позволяет раскрыть дидактические возможности текстов литературных произведений: ориентирована на формирование читательских умений учащихся, овладение ими навыками анализа художественного текста, развитие их устной и письменной речи, творческих способностей. Кроме того, интерпретация литературного произведения, в которой отражается понимание его объективного смысла, окрашенное личностным отношением школь-

ника к тексту, сопоставление литературного произведения и его художественных интерпретаций в изобразительном искусстве, музыке, театре, кино приобщают учащихся к «нравственным истинам», способствуют достижению цели литературного образования: «не только интеллектуальному освоению, но и эмоциональному присвоению гуманистического потенциала искусства и науки, отработке эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми» [3].

Преимущество познавательного усилия русских методистов-филологов, в ряду которых значимое место занимает В. Г. Маранцман, расширяет границы исследовательского поля для создания эффективных методик обучения языку и литературе (а также другим гуманитарным дисциплинам), поиска инновационных приемов работы с художественным текстом в школе в быстро меняющемся контексте современности (контексте, характеризуемом переизбытком информации, большая часть которой остается необработанной и невостребованной, а также рядом острых проблем: Читают ли современные школьники художественные тексты? Что именно они читают? Понимают ли прочитанное и как? Какой урок извлекают из классических произведений? Способны ли в речи выразить свои мысли и чувства? и мн. др.).

Таким образом, реализация интеграции русского языка и литературы, а также других гуманитарных дисциплин, просматривающейся как на уровне предметов в целом, так и отдельных тем, предлагаемых в программе для изучения литературы под редакцией В. Г. Маранцмана, позволяет достичь формирования не только устойчивого познавательного интереса, но и воспитания активной языковой личности, способной к самоопределению в социуме. Чрезвычайный интерес к этой идее, имеющей актуальное звучание и очевидные перспективы при ее воплощении в области образования обусловлен тем, что, говоря словами ученого-методиста, «Гуманитарное образование в школе, будь это изучение языка, родного или иностранного, литературы, музыки, изобразительного искусства, кино, МХК, помогает растущему человеку обрести ценностные ориентации, найти противоядие хаосу в гармонии, избавиться от агрессии» [3].

Литература

1. Быстрова, Е. А. О филологическом образовании в школе / Е. А. Быстрова, М. В. Черкезова // Педагогика. 1997. № 6. С. 43–46.
2. Белова Н. А. Содержание и процесс интеграции филологических дисциплин в школьном образовании: Монография. М.: МАНПО, 2005. 272 с.
3. Литература 5–9 классы: Программа / под редакцией члена-корреспондента РАО, профессора В. Г. Маранцмана. 3-е изд. // URL: http://www.prosv.ru/ebooks/Maranz_Lit_5-9_kl/index.html. 29.08.12 г.

ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В УМК ПОД РЕДАКЦИЕЙ В. Г. МАРАНЦМАНА

В статье представлен анализ инновационных подходов к школьному изучению произведений зарубежной литературы в УМК под редакцией В.Г. Маранцмана, в частности — использование перевода как действенного средства постижения и интерпретации текстов иностранных писателей в контексте реализации авторской концепции диалога культур при построении литературного курса. В данной статье подчеркивается преемственность методических исканий В. Г. Маранцмана и его учеников с И. Ф. Анненским в использовании перевода на уроке литературы.

Ключевые слова. Литературное развитие, перевод как средство интерпретации, культурный контекст, концептуальный подход, диалог культур.

Диалог культур стал приметой нашего времени, выражая тенденцию к единству человечества и обогащая каждую национальную культуру широким диапазоном достижений культуры других народов.

Русская культура всегда была открыта к взаимодействию с другими культурами, при этом отчетливо сознавая свое своеобразие, свою собственную неповторимость. Русская читающая публика в разные времена и эпохи избирала себе в спутники не только отечественных литераторов, но и зарубежных писателей, близких по мироощущению и поднимаемым проблемам. В их число входили Данте и Гете, Шекспир и Байрон, Бальзак и Гейне, Хемингуэй и Ремарк и другие. Все они стали явлением нравственной и эстетической жизни нашего общества благодаря переводам, которые позволяли русскому читателю осваивать иные миры и пространства.

С проблемой перевода художественного произведения неизбежно встает другая — проблема степени его адекватности оригиналу. Конечно, избежать некоторой трансформации смыслов авторского текста, его нюансов при переводе на другой язык практически невозможно. Эти изменения связаны со стремлением переводчика, следующего за оригиналом, в художественной интерпретации подарить читателю виртуальный мир, который был создан иностранным писателем на страницах его книг, приблизить иноязычный текст к современной читательской аудитории. Однако нельзя не согласиться с мнением академика Д.С. Лихачева, настаивавшего на сохранении при переводе неповторимости оригинала. «Именно в разнообразии эстетических сознаний их особенная поучительность, их богатство и залог возможности их использования в современном художественном творчестве. Подходить к старому искусству и искусству других

стран только с точки зрения современных эстетических норм, искать только то, что близко нам самим, — значит, чрезвычайно обеднять эстетическое наследство», — писал он [1, с. 357]. Вместе с тем, известно немало случаев несоответствия подлинника переводу. Так, например, А. А. Брагина в статье «Об одном языковом образе и его эквивалентах», говоря о переводе С. Маршака стихотворных строк Льюиса Кэрролла о Humpty Dumpty, замечает, что бесхитростный и веселый стишок о Шалтае-Болтае у Маршака

Шалтай-Болтай сидел на стене.
Шалтай-Болтай свалился во сне.
Вся королевская конница,
Вся королевская рать
Не может Шалтая,
Не может Болтая,
Шалтая-Болтая,
Болтая-Шалтая,
Шалтая-Болтая собрать!

вовсе не так уж мил и весел у Кэрролла:

Humpty Dumpty sat on the wall:
Humpty Dumpty had a great fall.
All the king's horses and all the king's men
Couldn't put Humpty Dumpty in the place again.

А. А. Брагина обращает внимание на то, что английское имя Humpty Dumpty в переводе на русский язык означает «горбун, толстяк-коротышка». Это имя — намек на зловещее лицо в истории Англии — горбуна герцога Глостера, впоследствии короля Ричарда III. Став королем ценою подкупа, подлости, братоубийства, Ричард III — горбун-коротышка — не может удержаться на королевском троне и теряет его навсегда. Ничто теперь — «ни конница, ни его люди» — не может вернуть ему трон. Таким образом, Льюис Кэрролл проводит определенные параллели в судьбе короля Ричарда III и Humpty Dumpty. А в общеизвестном русском переводе С. Я. Маршака Humpty Dumpty превращается в забавный персонаж Шалтая-Болтая как бездельника и пустослова (ср.: Болтай — болтать, мутить, слоняться, шататься, а также много говорить, пустословить; Шалтай — шалый, шалун, шальган, бездельник). «Лишившись английского имени, — замечает исследователь, — Шалтай-Болтай лишился и «английского фона» [2, с. 49].

Вот что писал о поисках «своего» перевода «Божественной комедии» В. Г. Маранцман: «Моя работа началась лет десять назад и была побуждена желанием точности, нарушения которой я заметил в переводе Лозинского. Однако, пытаясь сделать стихотворный перевод буквальным,

я поначалу ломал свободу интонации, без которой стих не живет. Отойдя от педантизма, я впал в другую крайность. Пастернаковская вседозволенность соблазняла возможностью оживления перевода. Но я понял, что мои образы начинают заслонять дантовский стих. Введение собственных образов переводчиком ведет к подмене мироощущения поэта. И я пытался найти иные принципы своего перевода» [3, с. 11]. В ходе мучительных раздумий он пришел к убеждению, что «точность перевода обеспечивается не только правдой слов, но также правдой чувств. Нитью Ариадны должно быть не только буквальное значение слова, но и верность интонации, характерность образов дантовского текста, подлинность тропов» [3, с. 11].

Занимаясь переводческой деятельностью, В. Г. Маранцман относился к переводу как одному из способов художественной интерпретации текста, сближающей его с читателем. Не случайно уже в 1990-е гг. он начинает активно вводить в методику школьного преподавания литературы при изучении зарубежных писателей для более глубокого их постижения различные переводы, что находит отражение и в программах, учебниках, изданных под его редакцией. Так, в учебник-хрестоматию для 6 класса им была включена баллада Ф. Шиллера «Перчатка» в переводах В. А. Жуковского и М. Ю. Лермонтова; в учебнике для 9 класса представлены вопросы и задания для учащихся сравнить переводы «Ада» Данте П. А. Катенина и М. А. Лозинского; «Сонетов» Петрарки В. Иванова, В. Брюсова, В. Маранцмана; «Фауста» Гете Б. Пастернака и М. Лозинского. Одиннадцатиклассникам при изучении литературы XX в. предложены задания сопоставить греческий миф об Орфее и Эвридике и его поэтическую интерпретацию в стихотворении Р. М. Рильке «Орфей. Эвридика. Гермес»; сравнить переводы стихотворения Рильке, сделанные В. Микушевичем, К. Богатыревым и В. Маранцманом; сопоставить художественные интерпретации стихотворения Г. Аполлинера «Мост Мирабо» в переводах М. Кудинова, П. Антокольского, В. Маранцмана.

Важнейшим критерием оценки перевода учащимися для В. Г. Маранцмана остается степень его соответствия оригиналу, его смысловому, образному, эмоциональному, интонационному строю, «музыке» стиха. Не случайно ученый-методист предлагает школьникам и такой вид работы на уроке, как чтение стихотворения на языке его создателя; восстановление подстрочника — дословного перевода текста — или составление его самими учащимися, что позволяет при сопоставлении разных переводов прояснить свое восприятие, понимание и толкование текста, создать собственную интерпретацию. И помогают им в этом следующие вопросы: какой из переводов произвел на вас более сильное впечатление и почему?

В каком из переводов для вас слышнее настроение поэта, переливы его чувств? Что дает непосредственное вхождение в текст, более объемное его осознание? и др.

Обращение к переводу, как показала школьная практика, не только развивает литературный и эстетический вкус учащихся, чувство слова, ритма, но и расширяет их культурное поле, помогает состояться диалогу разных культур. Однако В. Г. Маранцман не ограничивается предложенными приемами и способами интерпретационной деятельности учеников в работе над переводом. Так, в заключение урока о Петрарке он предлагает учащимся послушать фортепьянные пьесы Ференца Листа и подобрать к ним наиболее понравившиеся переводы для декламации. Выбор перевода к музыкальному тексту не только реализует логическую работу по сравнению разных переводов, но переносит ее в интуитивный, эмоциональный план, закрепляя умения в эстетическом вкусе. Анализ трагедии В. Шекспира «Гамлет» в методической системе В. Г. Маранцмана сопровождается сопоставлением, кроме переводов, актерских и музыкальных трактовок. Такого рода интерпретационные ряды побуждают учеников к созданию собственных художественных интерпретаций, используя различные средства: перевод, выразительное чтение, инсценирование, иллюстрацию, пантомиму или танец и др. Все это способствует более глубокому постижению и языка создателя, и художественного произведения, а также развитию творческих способностей учащихся.

Несомненное влияние на формирование методической системы В. Г. Маранцмана, направленной на развитие ученика как читателя, как человека культуры, оказали педагогические взгляды далекого его предшественника И. Ф. Анненского, которого, как и Маранцмана, отличал универсализм: он был не только педагогом, но и блестящим поэтом, переводчиком, литературным и театральным критиком. И. Анненский, преподавая классические языки и словесность, одним из первых в российской школе начал активно использовать перевод как прием освоения языка художественного произведения, составленный самими учащимися, который сумел бы передать не только мысли подлинника, но и его тональность, стилистику, так как «этический тон Геродота должен в переводе звучать иначе, чем искусственно риторический стиль Тита-Ливия» [4, с. 151]. На уроках И. Анненский привлекал различные виды работы над языком художественного текста во время перевода, такие, как, например, выбор наиболее точных и выразительных эпитетов, сравнений и других эмоционально-экспрессивных средств; сопоставление переводов, сделанных как учащимися, так и переводчиками-профессионалами. В анализ поэтического произведения И. Анненский органично вплетал обращение к живописным полотнам и музыкальным фрагментам, которые, с одной

стороны, дают своеобразную «установку» на восприятие и анализ литературных произведений, с другой — убедительно показывают общие и отличительные свойства словесного, изобразительного, музыкального искусства (см., например, предложенные им сравнения поэтического описания степи у Гоголя и степи на картине Куинджи; «Валкирий» А. Н. Майкова и «Полета Валькирий» Вагнера).

Используя многие элементы методической системы И. Ф. Анненского, В. Г. Маранцман не просто «возродил» забытый опыт своего предшественника и сделал его достоянием современной методической науки и практики, но поставил его на научную основу. Введение в методический арсенал перевода как приема и средства интерпретации художественного произведения в школе было теоретически обосновано ученым и заняло достойное место в его методической системе, в исследованиях его учеников, нашло реальное воплощение в школьных программах по литературе и учебно-методических материалах, созданных под его руководством.

Концепция реализации диалога культур при построении курса литературы в средней школе привела В. Г. Маранцмана и авторский коллектив составителей программ и УМК под его руководством к необходимости расширения культурного поля учащихся посредством обращенности не только к новым именам западноевропейской литературы, но и желанием ввести юных читателей в доселе незнакомый им мир японской и китайской культуры и тем самым разрушить стереотипное представление учащихся о поэзии, расширить палитру их мироощущения. Так, в программу и учебники 7 и 8 классов были включены произведения классиков японской и китайской поэзии Мацуо Басё и Ду Фу.

Прежде чем был включен данный материал в школьную практику, его многократно апробировали в работе с учащимися школ Санкт-Петербурга [5]. В ходе эксперимента были выявлены препятствия, которые мешают восприятию поэзии Востока. Это, прежде всего, отсутствие навыка медленного, внимательного чтения и незнание реалий японского и китайского быта, непонимание значения многих слов, в результате чего, по наблюдениям одной из учениц В. Г. Маранцмана И. Л. Шолпо, «воображение «пробуксовывает» или уводит в сторону» [5, с.60]. Поэтому И. Л. Шолпо вводит в текст главы школьного учебника, посвященной Басё, необходимые фоновые знания, пробуждающие работу как воссоздающего, так и творческого воображения, возникновению ассоциаций; сведения о культуре и быте Японии; раскрывает учащимся «секреты» построения хокку; предлагает такие вопросы и задания, которые помогают преодолению трудностей при восприятии и интерпретации японской поэзии. Так, уже на первом уроке учащимся предлагается послушать запись звуков весеннего

дождя в субтропическом лесу и ответить на вопросы: Что за звуки вы слышали? Какие картины при этом представили? Где это дождь — в городе, в деревне, в лесу? Весенний, летний или осенний? Какое настроение вызывают у вас эти звуки? Вызывают какие-то ассоциации, воспоминания? [5, с. 63]. Учащиеся вместе с учителем рассматривают интерьер традиционного японского жилища, размышляют о том, чем отличается японский дом от привычного европейского, как он влияет на поведение человека и т.д. Учитель знакомит их с символикой времен года у японцев, со свойственной им созерцательностью и эстетизмом, находящим выражение и в художественном творчестве, и даже предлагает поупражняться в искусстве каллиграфии и подумать, что должен ощущать человек, когда долго, неторопливо, красиво пишет.

Как и В. Г. Маранцман, И. Л. Шолпо при изучении хокку обращается к переводу. Так, в учебнике-хрестоматии для 7 класса предлагается школьникам сравнить подстрочник одного из самых знаменитых хокку Басё с переводом В. Марковой:

Подстрочник
Старый пруд.
Лягушка прыгает.
Воды звук.

Перевод
Старый пруд.
Прыгнула в воду лягушка.
Всплеск в тишине.

Ниже следуют вопросы и задания, которые побуждают учащихся к вдумчивому и внимательному чтению:

1. Почему переводчица добавляет «лишние» по сравнению с оригиналом слова?
2. Почему в оригинале не сказано, что лягушка прыгает именно в воду?
3. Почему в подлиннике нет слова «в тишине» — ведь это важное слово?
4. Важно ли то, что в оригинале глагол «прыгать» стоит в настоящем времени?
5. Сравните перевод В. Марковой с предложенным ниже. Какой перевод вам нравится больше и почему?

Глухой водоем.
Вдруг лягушка прыгает.
Только всплеск воды. [6, с. 132–133].

В учебнике-хрестоматии представлено одно из наиболее адекватных оригиналу толкований этого стихотворения Саисе Фумико. Познакомившись с ним, ученики должны прояснить собственную интерпретацию стихотворения Басё.

В методических рекомендациях в помощь учителю И. Л. Шолпо представлены и такие виды работы над хокку, как «упражнение в соавторстве», сопоставление подлинных японских хокку и стилизаций русских и европейских поэтов и, наконец, собственное литературное творчество — создание своих хокку, в которых в полной мере проявится степень освоения изученной темы.

Использование перевода при изучении произведений зарубежной литературы в УМК под редакцией В. Г. Маранцмана побуждает учителя-словесника к привлечению метаметодических связей с другими школьными предметами, в частности, иностранным языком, музыкой, изобразительным искусством, МХК, стимулирует учащихся к стремлению читать произведения иностранных писателей в подлиннике.

Литература

1. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. М., 1979.
2. Брагина А. А. Об одном языковом образе и его эквивалентах // Брагина А. А. Литература на устном экзамене. М., 1996. — С. 47–52.
3. Маранцман В. Г. В поисках созвучий // Данте Алигьери. Божественная комедия: Ад. Чистилище. Рай / пер. с итал. В. Маранцмана. — СПб.: Амфора. ТИД Амфора, 2006. С. 9–24.
4. Анненский И. Языки в средней школе // Русская школа. 1892. № 7–8. С. 146–167.
5. Шолпо И. Л. Японская классическая поэзия в 7 классе / И. Л. Шолпо // Изучение литературы в 7 классе: методическое пособие для учителя / автор-составитель Н. М. Свирина. — М.: Классикс Стиль, 2002. — С. 58–76.
6. Литература. 7 кл.: учеб.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. Ч. 1.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА В. Г. МАРАНЦМАНА (1932–2007)

В работе выделены стержневые методические идеи В. Г. Маранцмана: учёт первоначального восприятия учащихся, выбор пути анализа художественного текста, проблемное изучение литературного текста, изучение литературы в контексте культуры.

Ключевые слова: Читательское восприятие, школьный анализ, проблемное обучение.

Владимир Георгиевич Маранцман — переводчик, литературовед, методист. Он занимался широким кругом вопросов, касающихся теоретических проблем методики, содержания литературного образования, школьного анализа художественных произведений, восприятия текста учащимися, проблемного обучения, изучения литературного произведения в контексте искусства, культуры. Им написан ряд значимых работ для методики преподавания литературы работ: «Анализ литературного произведения и читательское восприятие» (1974), «Роман А. С. Пушкина «Дубровский» в школьном изучении» (1974), «Комедия Н. В. Гоголя «Ревизор» в школьном изучении» (1975), «Проблемное изучение литературного произведения в школе» (1977), «Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в школьном изучении» (1983), «Изучение творчества А. С. Пушкина в школе. На пути к А. С. Пушкину» (1999), «Изучение литературы в 7-м классе: методическое пособие для учителя» (2002) и др.

В. Г. Маранцман развивал в методике преподавания литературы психологическое направление, активно занимался проблемами эстетического воспитания школьников.

Методист утверждал общность законов творческого процесса художника и восприятия читателя. Поэтому школьный анализ рассматривался им как взаимодействие ученика, писателя и учителя. На читателя, ученика, воздействует объективный смысл произведения, и ассоциации, рождённые чтением, базой для которых становится личный опыт. Исследователь выделяет 4 сферы читательского восприятия — сила эмоциональной реакции, освоение содержания и смысла произведения, степень внимания к художественной форме, активность работы воображения.

В. Г. Маранцман является последовательным сторонником школьного анализа. Он разводит понятия литературоведческого и школьного анализа текста. Основой школьного анализа является литературоведческая концепция. Литературоведческий анализ полнокровен, рассматривает лите-

ратурное произведение как целое, его структурные элементы, сопряжение с жизнью, сознанием писателя и литературным процессом и т. д.

В центре школьного анализа, который носит избирательный характер, — литературное произведение и читательское восприятие. Его задачи — организация общения ученика с произведением, воздействие на ценностные ориентации школьников, развитие нравственных, эстетических качеств личности, развитие читательских качеств: воображения, эмоциональной чуткости, эстетического чувства, умения осознать, развить свои впечатления.

На идее возрастных уровней литературного развития школьников, особенностей их восприятия выстраивается методическая система В. Г. Маранцмана.

Цель литературного образования — интеллектуальное и эмоциональное обогащение личности школьника. Содержание литературного образования зависит от этапа возрастной эволюции читателя, определяется ведущим типом деятельности. 5–6 классы — возраст наивно-реалистического отношения к искусству, когда герои и события воспринимаются как реально существующие, поэтому следует отбирать произведения, насыщенные событийностью. 7–8 классы — время нравственного эгоцентризма. Отбор произведений связан с имеющимися в тексте нравственными проблемами, что помогает школьнику познать самого себя. 9–10 — осознание своих связей с миром. Это период изучения историко-литературного курса.

С идеей возрастных особенностей личности, родовой спецификой произведения связан и выбор пути анализа литературного произведения. В 5–6 классах ведущий путь анализа — целостное изучение художественного произведения, то есть «вслед за автором». 7–8 классы — анализ системы образов. 9–10 класс — проблемный анализ. Анализ литературного произведения происходит в три этапа: вступительные занятия (организация процесса чтения, комментариев, выявление читательского восприятия), анализ (осмысление читательских впечатлений, сопоставление читательских эмоций и художественной мысли писателя, преодоление конфликта между читательским сознанием и авторской мыслью), заключительные занятия (подведение итогов, целостный взгляд на концепцию произведения).

В. Г. Маранцман выделяет литературоведческие приёмы и приёмы, свойственные школьному анализу. Среди литературоведческих приёмов — сопоставление разных редакций для выявления и развития авторской мысли, сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя, сравнение данного произведения писателя с произведениями других мастеров слова, стилистический анализ, воссоздание исторической и психологической ситуации, послужившей поводом к пониманию произ-

ведения. Приёмы выявления восприятия при школьном анализе включают в себя выразительное чтение, устное словесное рисование, творческие пересказы, составление киносценария, оживление личных впечатлений учеников, связанных с текстом.

Особое внимание В. Г. Маранцман уделяет разработке проблемного изучения литературного произведения. Под проблемным обучением автор понимает «систему связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций, в ходе которых ученик с помощью и под руководством учителя овладевает содержанием предмета, способами его изучения и развивает в себе качества, необходимые для творческого отношения к науке и жизни» [1]. Создание проблемных ситуаций требует постановки острого проблемного вопроса, обладающего следующими свойствами: наличием противоречия, не очевидно разрешимого для ученика; наличием интереса для ученика; ёмкостью. При постановке проблемного вопроса учитывается родовая специфика произведения. Так, например, при изучении драматических произведений проблемная ситуация выстраивается вокруг театральной истории, отзывов, актёрских трактовок и т. д. Спецификой проблемной ситуации на уроках литературы является неоднозначность её решения, так как искусство многопланово.

В. Г. Маранцман стоял у истоков изучения литературы в контексте искусства и культуры, поэтому ввёл в анализ текста художественного произведения дополнительный культурологический компонент — сопоставление произведений разных видов искусств.

Методическая система В. Г. Маранцмана, его теоретические воззрения и практические разработки во многом определили тенденции современного преподавания литературы в школе. Учёт первоначального восприятия учащихся, выбор пути анализа художественного произведения, проблемное изучение текста художественной литературы, изучение литературы в контексте развития искусства и культуры — вот те узловые моменты, которые делают методическое наследие учёного актуальным для нашей школы.

Литература

1. Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1977. С. 11.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ «НЕВИДИМОГО КОЛЛЕДЖА»¹

Настоящая статья посвящена проблеме формирования новых научно-методических школ и их функциональной роли в создании нового знания в изменившихся социокультурных условиях. Автор предлагает позиционировать формирующиеся в сетевом столетии молодые научно-методические школы как «невидимые колледжи». Феномен «невидимого колледжа» рассмотрен с позиции нового научного направления — методической лингвоконцептологии.

Ключевые слова: научно-методическая школа, «невидимый колледж», «человекомерные» саморазвивающиеся системы, синергетический эффект, этос науки, модель науки (по Т. Куну), «нормальная наука», методическая лингвоконцептология.

Начну с короткого припоминания. Известно, что В. Г. Маранцман, основатель петербургской научно-педагогической школы литературного развития читателя-школьника² считал, что отечественная методика русского языка конца 90-х годов находится в «хронологической провинции» (думаю, что эта метафора С. С. Аверинцева наиболее точно передает позицию выдающегося ученого). Он был обеспокоен тем, что школьный курс русского языка (в отличие от методики литературы) не выстроен — ни психологически, ни педагогически, поскольку *нет ясной картины речевого развития ребенка*. Маранцман, справедливо полагая, что в школе учат не языку, а скорее лингвистике, отчетливо видел также, что методике недостает антропоцентризма («язык во мне и я в языке»), т.е. понимания и осознания учеником себя через речь.

Одним из условий постижения искусства слова ученый считал *сближение задач литературного и речевого развития школьников*. Он постоянно говорил нам, методистам русского языка, что система развития речи ребенка должна учитывать прогресс в области читательского восприятия и помогать ученику преодолевать разрывы и неравномерности в уровне постижения жизненных и художественных впечатлений и способности выразить эти впечатления в слове [7, с. 48]. Если происходит «преображение речи читателя», значит система развития речи работает, если нет — она мертва.

Он часто писал о сотворчестве как гармоническом диалоге читателя и автора, в основе которого лежат текстовые ассоциации. В преподавании же русского языка В. Г. Маранцман не находил этой опоры на ассоциативность. Он мечтал об интегративной методике, в результате работы которой происходило бы естественное и свободное взаимодействие речевого и литературного развития ученика, эстетическое и этическое освоение речи.

Очевидно поэтому В. Г. Маранцман, всегда мыслящий категориями гуманитаристики, с воодушевлением в 1996 году поддержал мое обращение к концепту в качестве эвристической единицы обучения речи. После защиты кандидатской в 2000 году [9] патриарх методической науки вынесет окончательный вердикт: «Вы нашли курицу, которая будет нести золотые яйца». Его слова означали, что маятник научно-методических исследований на кафедре качнулся в сторону лингвокультурной концептологии. Таким образом, кафедра В. Г. Маранцмана одной из первых сумела сменить «концептуальные очки» (удачный образ В. С. Стёпина), осмысляя интеграцию знаний о человеке с позиции постнеклассического (социокультурного) типа философской рациональности.

Мощная научная интуиция не подвела ученого. Уже в рамках новой кафедры — кафедры образовательных технологий в филологии — была закончена докторская диссертация и издана монография [10]. С точки зрения известного российского лингвоконцептолога профессора С. Г. Воркачева, проведенное исследование обеспечило **выход лингвоконцептологии в лингводидактику** [1]. Новое теоретико-прикладное направление в методике обучения русскому языку как родному позиционировалось мною как **методическая лингвоконцептология**, под которой понимается *теория и практика обучения оптимальным средствам введения в культуру (представленной системой ее базовых концептов) сквозь призму языка современного ученика — как формирующуюся языковую личность, субъекта индивидуальной картины мира*. Термин «методическая лингвоконцептология» был поддержан также и основателем научной лингвокультурологической и социолингвистической школы профессором В.И. Карасиком.

Я рассматриваю методическую лингвоконцептологию как интегральную парадигму, включающую *системно-структурный, коммуникативный и когнитивный* подходы [11, с. 80]. В рамках ее реализуется карауловская идея языкового воздействия на мировоззрение языковой личности школьника, ибо за каждым концептом стоит языковая личность, мировоззренческие основания которой строятся именно концептом.

Теперь что касается выбора: *формирующаяся научно-методическая школа или «невидимый колледж»?* Моя позиция следующая. Функцию-

¹ Статья напечатана в «Университетском научном журнале» № 3 за 2012 год.

² Научно-педагогическая школа В. Г. Маранцмана входит в реестр научных и научно-педагогических школ Санкт-Петербурга.

нирующие сегодня научные **методические** школы как жесткие институциональные образования в их традиционном варианте — это школы, которые возникли и получили развитие во второй половине XX века. Они, как правило, отвечают основным характеристикам научной школы: известность в научном сообществе, высокий уровень исследований и их оригинальность, научная репутация, научные традиции, преемственность поколений [5].

Традиционные методические школы исследованы в докторской диссертации В. Д. Янченко, в которой выявлен потенциал научного наследия последней трети XX века, представленный прежде всего ведущими формами профессиональной самоорганизации, «создающей особую научную среду, играющей мобилизующую и стимулирующую роль в развитии фундаментальной науки»: методическими системами отдельных ученых, лингвометодическими научными школами и научными направлениями [18, с. 33–36].

Что касается нового века, то в условиях открытого образования и информационной культуры вновь организационно оформляемые научно-методические школы (чаще всего так называемые «школы как научные направления») несут в себе уже по умолчанию симптомы кризисных явлений и представляют собою искусственную конструкцию.

Во-первых, как правило, минимальный цикл, позволяющий фиксировать существование научной школы, — это три поколения исследователей: основатель, последователь-преемник и ученики преемника. При этом учитываются два важных условия: должен наличествовать основоположник школы — выдающийся или известный ученый, «зодчий научного знания» (Т. Кун), длительное время работающий в этом направлении, и несколько докторов наук, выросших в данном коллективе.

Однако для молодых научных методических школ (имею в виду русистику) очень остро стоит проблема основателя, лидера масштаба В. Г. Маранцмана, сложного, противоречивого и при этом совсем «не форматной» цельности человека, человека ренессансной культуры. Рядом с личностью такого масштаба всегда трудно. Но рядом с нею всегда растут, ибо рядом с нею есть куда расти. Сегодня же, если воспользоваться словами Бориса Пастернака, «талантов много, духа нет». Поэтому, очевидно, «концептуальные дефициты» (термин философа Н. Автономовой) — большое место сегодня как методической науки, так и гуманитарного познания в целом.

Во-вторых, условие наличия нескольких взаимосвязанных поколений в новой реальности становится декларативным и практически невыполнимым. Это связано и с тем, что в последние десятилетия процесс диффузии знаний (в том числе методического) ускоряется; появляется риск потери

авторства (например, в условиях кажущейся полифонии постоянно открываемых новых методических подходов к обучению русскому языку при вторичности теоретической прописанности некоторых из них); качество методических диссертаций оставляет желать лучшего, поскольку в нашей специальности, как это не цинично звучит, в силу объективных причин дарвиновский отбор, как правило, не проводится.

Полагаю, что во многом с изменившимися условиями формирования научных школ как одной из форм трансфера знаний связана и необходимость их излишней временной градации. Так, в Ульяновском государственном университете решением квалификационной аттестации научных школ присваиваются квалификации: «Признанные научные школы», «Известные научные школы», «Развивающиеся научные школы», «Формирующиеся научные школы» [5]. В этом случае процесс интеллектуальной капитализации может и не наступить.

Наконец, научная школа должна выполнять все функции научной деятельности: производство знаний (исследование), их распространение (коммуникацию) и воспроизводство как знаний, так и самого научного сообщества [5].

При этом в научной среде всё более актуальными становятся системные термины «экономика знаний» и «управление знанием», ибо согласно постулатам экономики знаний спрос и только спрос определяет, жить или не жить знанию дальше. Всё это ведет к изменению исторически сложившегося этоса науки, т. е. морального кодекса ученых, составленного еще в XX веке американцем Робертом Мертоном, автором классической модели человека науки и его профессионального поведения. Моральный кодекс ученых, согласно четырем императивам этоса науки Р. Мертона, включал набор из четырех норм, обозначенных терминами *универсализм* (верность научной истине), *коллективизм* (**открытость результатов** научных исследований для научного сообщества), *бескорыстие* (чувство удовлетворения от решения научной проблемы, а не стремление к получению какой-то личной выгоды), *научный скептицизм* (критичность по отношению как к собственным идеям, так и к идеям своих коллег-ученых) [8, с. 13–25]. Сегодня же даже научная репутация согласно постулатам экономики знаний должна получить рыночную оценку.

Неслучайно директор инновационных программ Ассоциации негосударственных вузов России В. С. Капустин выделяет три стадии инновационного развития: генерацию идеи (появление эксклюзивного знания), новацию (признание научным сообществом идеи) и инновацию (коммерциализацию инновационного проекта). Расстояние между этими стадиями ученый метафорически точно называет «долинами смерти», отмечая

проблемность всех трех стадий для современной России. Но самым уязвимым местом в инновационном развитии, с его точки зрения, оказалась срединная стадия, поскольку «от широты и уровня признания нового знания зависит и внедрение инноваций в практику» [4].

Что касается научно-методических школ, то их инновационные идеи в информационном веке, или *сетевом столетии*, как более точно и емко его называют эксперты, как правило, так и погибают в «долинах смерти». Одна из причин этой печальной картины кроется в том, что в силу своей определенной закрытости эти научные сообщества содержат в себе тенденцию к инерционности.

Поэтому мне представляется более правильным в рамках методической науки молодым научным школам, возникающим в XXI веке в условиях нового — информационного — общества, позиционировать себя как «невидимый колледж».

Современное понятие «невидимого колледжа» в западной социологии науки выдвинуто американцем Диреком де Солла Прайсом. Этот термин отображает не столько формальные, сколько неформальные связи. Обще-принятого определения этой новой для России формы научной самоорганизации, образуемой в результате усилий самих ученых и не имеющей организационного оформления, нет. Обычно предлагается сугубо прагматическое определение: *невидимый колледж* — это группа элитных ученых, активно взаимодействующих друг с другом, объединенных общим интересом и целью и тесно связанных исследовательским направлением и подходом [2]. Применительно к методической науке главная цель невидимого колледжа видится не только в подготовке новых ученых, но и в организации процесса «обучения на практике» (learning by doing) учителей-исследователей нового поколения.

Характеристики невидимого колледжа как сетевой структуры в науке отвечают как раз «вызовам» новой реальности в новых, зачастую неопределенных условиях. Обозначу некоторые из этих вызовов.

Главный признак невидимого колледжа — это **наличие связей** — **формальных и неформальных** (обмен «неявным знанием» в процессе живого общения); **сильных** («ученик — учитель», реализуемых через соавторство) и **слабых** (научное цитирование, обеспечивающее обмен информацией и результатами). Невидимый колледж рассматривается мною как открытая (идет обмен с окружающей средой информацией и творческой энергией), саморазвивающаяся, неравновесная с нелинейными процессами и вероятностными результатами система [13]. Это сложная развивающаяся система является «человекоразмерной», ибо в нее включен человек [13]. По законам синергетики (по мысли Германа Хакена, автора термина, синергетика означает «совместное действие») она

имеет множество путей развития, то есть путь ее развития не единствен, не определен, как и пути развития элементарных структур, ее составляющих. Эта система существенно меняет способы общения в диаде «автор научной идеи — члены научно-методического (гуманитарного) сообщества», поскольку «синергетически управлять — это управлять, не управляя, но создавая условия» [17, с. 47]. Следовательно, можно говорить о резонансном самоуправлении.

Так, например, невидимый колледж «Методическая лингвоконцептология» создается на общей идеологической платформе. Всех его участников — от ученых до учителей-исследователей из разных регионов России и ближнего зарубежья — объединяет желание преодолеть культурные и цивилизационные риски, о которых мы наконец услышали и с президентской трибуны. Эти риски связаны с «потерей собственного культурного лица, национального культурного кода, морального стержня». Я бы добавила: и с неумением защищать свои лингвистические ресурсы, противостоя глобалистскому неолиберальному дискурсу. Следовательно, побудительным мотивом к налаживанию связей в невидимом колледже становятся интересы общего дела — *духовно-нравственное развитие личности в контексте становления ее гражданственности* (национальной, общероссийской, общечеловеческой) [16]. Невидимый колледж позволяет репрезентировать научно-методическому сообществу логику своего движения к реализации ключевых целей российского образования через систему базовых концептов русской культуры — эвристических «познавательных единиц» обучения и воспитания.

Очень важно, что именно «невидимый колледж» создает условия для проектирования системы, в которой потребитель знания активно участвует как в его дальнейшем развитии, так и в создании нового знания в рамках заявленного научного направления. Здесь каждый может найти свой горизонт понимания и приложения знаний. Приведу несколько показательных примеров.

В научной школе профессора В. И. Стативки (Украина) аспиранты занимаются проблемой адаптации лингвоконцептоцентрического подхода в условиях изучения синтаксиса словосочетания в школе. Ученые разных поколений творчески развивают и блестяще защищают методологические и методические позиции лингвокультурной концептологии на кафедре филологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (М. Б. Багте, С. В. Федоров, И. А. Шерстобитова, Ю. В. Малкова и др.). Практической реализации идей невидимого сообщества методических лингвоконцептологов способствует и активно функционирующий с 2008 года городской ресурсный центр (на базе гимназии № 171).

Следовательно, в открытом сетевом пространстве «невидимого колледжа» на ценностно-смысловом и технологическом уровнях происходит интеграция науки и образования, что ведет к *симбиозу производства и потребления знаний*. Тем самым обеспечивается спрос на знания, а учитель-экспериментатор, учитель-исследователь, если говорить о его профессионализме по результату, поднимается на высший — **системно-моделирующий творчество** — уровень.

Во-вторых, **разнообразие форм научной коммуникации в ситуации «невидимого колледжа»** позволяет инкорпорировать базовые метапредметные идеи (например, формирование и развитие «практической философии» подрастающего человека или «сферы практического разума» — в понимании И. Кантом как сферы выбора поступка), а также техники освоения мировоззренческих концептов в *расширенную* модель гуманитарного образования. Поэтому учениками, последователями, соавторами становятся не только аспиранты, как в традиционной научной школе, но и представители других специальностей, а, возможно, и научных дисциплин. Так возникает в пространстве невидимого колледжа как интегрированной нелинейной структуры *синергетический эффект*, обусловленный прежде всего тем, что связи между его членами упорядочиваются и развиваются, становясь более тесными и продуктивными. В целом синергетический эффект как эффект повышения результативности (преимущество синергизма выражается формулой $< 2 + 2 = 5$) за счет использования взаимосвязи и взаимодействия («единство в многообразии») проявляется по следующим направлениям: повышается эффективность использования образовательных ресурсов (в том числе благодаря интенсивному освоению методологически-методического инструментария); увеличивается способность к генерированию и использованию инноваций в рамках научного направления; растет конкурентоспособность методик и технологий; усиливается публикационная активность.¹

Поэтому одну из функциональных ролей невидимого колледжа в будущем я вижу в осуществлении интеграции гуманитарного знания, т.е. по сути решения проблемы цельности знания, его единства. В этих условиях начинает действовать принцип взаимодополнительности Н. Бора как структурообразующий принцип современного научного знания и современной картины мира.

Приведу пример. Главное определение словесности, по Вл. Далю, — это «формирование разумного суждения». Для выражения абстрактных состояний и мыслей нужен «метафизический» русский язык, на отсутствие

¹ Только в журнале «Русская словесность в школах Украины» (из списка ВАК Украины) по заказу редакции напечатаны в 2009–2012 гг. 8 научно-методических статей пяти членов невидимого колледжа методической лингвоконцептологии.

которого указывал в свое время Пушкин. Овладеть языком «разумного суждения» можно как раз на философских текстах. Только не на текстах «чистой» философии (это скучно, говорил Алексей Федорович Лосев), а на текстах так называемой *филологической философии* (если использовать термин философа и филолога XX века Александра Пятигорского). Нужна интеллектуальная практика «медленного, внимательного» чтения мысли, заданной многослойным продолжительным контекстом. Этой практики, обычной для западных гимназий, у наших школьников нет, хотя философия первой половины XX века, по мнению того же А. Пятигорского, была лингвистической, а второй половины века (собственно современная философия) — филологической [12, с. 128].

Позиционируя себя как открытую систему, невидимый колледж тем самым заявляет о своей готовности к диалогу на правах непосредственного участника или посредника, видящего свою задачу во всемерном обеспечении взаимопонимания между участниками диалога. Идеология невидимого колледжа «Методическая лингвоконцептология» позволяет осуществлять различные междисциплинарные проекты. Один из них — это совместный интегративный проект двух ученых — русиста и философа — представлен в учебном пособии «Диалог с концептами русской культуры» (2010), на страницах которого философская проблема «поиска бытия», смысла жизни смещается из области чистой рациональности в сферу языкового мышления [3]. Язык действительно (вспомним формулу М. Хайдеггера) становится «домом бытия».

В-третьих, если использовать применительно к современной методической науке куновскую модель науки, ядро которой составляет системное взаимоотношение четырех базовых понятий («научная парадигма», «научное сообщество», «нормальная наука» и «научная революция»), то речь пойдет, очевидно, всё-таки о развитии лингвокультуроориентированной методики как «нормальной науки». Хочется подчеркнуть, что процесс кумулятивного «развития через накопление» научного знания (в рамках одной — *культурологической* — парадигмы) гораздо продуктивнее и успешнее проходит в условиях функционирования «невидимого колледжа», благодаря постоянной обратной связи между его членами (как положительной, так и отрицательной, и, кроме того — комбинированной обратной связи с переменным знаком), что способствует «*постоянному расширению пределов научного знания и его уточнения*».

Так, например, в рамках культууроориентированной парадигмы не только задаются образцы, средства постановки и решения проблем в условиях нормальной науки, но и оперативно вырабатывается собственная научная частная эпистемология, необходимая для проектирования **концептоцентрической методики** нового века, в центре которой ока-

зывается концепт как основной инструмент современной гуманитарной науки. Именно постепенное распространение лингвокультурологических идей как лингвистических новаций поставило вопрос о расширении категориального аппарата методических дисциплин.

Понятия ученик как формирующаяся «языковая личность», его «индивидуальная языковая картина мира» и «личностный концепт» как ее структурообразующий элемент» сегодня объективно можно уже назвать «точками интенсивности» (определение М. К. Мамардашвили) мыслительной деятельности членов методического сообщества нового столетия, что безусловно означает переход методической науки на новый мировоззренческий уровень и принятие ею новых представлений о критериях и ценностях научного мышления.

Позволю напомнить, что **впервые** само понятие «концепт» было введено мною в методику преподавания русского языка как родного еще в рамках кандидатской диссертации и последующих публикаций 1998–2002 гг. [9]. В недрах кандидатского исследования зародилась ведущая идея будущего «невидимого колледжа» — **идея лингвоконцептоцентрического подхода к речевому развитию школьников** и начала формироваться **новая терминосистема**, определяющая научно-методическую парадигму заявленного подхода. Изначальная ориентированность невидимого колледжа на максимальное количество формальных и неформальных связей позволяет на полипарадигмальном этапе развития лингвометодики XXI века значительно ускорить и объективировать сам процесс конкурентного отбора перспективных для ее метаязыка терминов. Например, в понятийно-терминологический аппарат современной лингводидактики уже входят предложенные мною методические термины «*лингвокультурологическая задача*» (ЛКЗ) и «*метафорический портрет концепта/ слова*». Тем не менее работа по разъяснению реальных возможностей «языка» методической лингвоконцептологии и границ его применимости продолжается.

В-четвертых, в безграничном информационном пространстве формальные (речь идет о цитировании и публикационной активности, в том числе соавторстве) и неформальные (дискуссии, конференции, семинары и т.п.) связи можно сделать достаточно видимыми и параметризованными. Эти «невидимые связи» выявляются с помощью «видимых» индикаторов. Один из параметров, например, — это всем известный «индекс цитирования».

Процесс выявления «невидимых связей», безусловно, может значительно ускорить создание сайта. Открытие в 2012 году моего персонального сайта в Интернете (mishatinanl.ucoz.com) показало, что в современных условиях даже территориально разобщенная группа может поддерживать регулярные и тесные контакты (включая и международные).

К основным признакам невидимого колледжа ученые также относят уровни **кластеризации и централизации** вокруг одного или нескольких лидеров, определяемые по позиции соавторства. Коэффициент кластеризации показывает, насколько интенсивность связей в малых группах выше, чем в целом по совокупности данных [2]. Так, по данным невидимого колледжа методической лингвоконцептологии можно пока говорить о доминировании «парных связей» между автором и его соавторами: ученым-философом, ученым-филологом, аспирантами, учителями-исследователями. При этом нельзя не отметить имеющийся факт: сохранение «раздела рынка» научного труда в методической науке как результат конкуренции между научными школами, что проявляется часто в отсутствии ссылок-цитат на работы ученых, работающих в одной лингвокультурологической парадигме, но принадлежащих к разным школам.

Думаю, что чувство интеллектуальной ответственности есть условие интеллектуальной деятельности научно-методического сообщества, поскольку, по словам Т. Куна, парадигма управляет не областью исследования, а группой ученых, работающих в данной парадигме. Именно «ответственная личность» (М. М. Бахтин), участно событийствующая в процессе диалога с другими личностями, «расширяя поле рефлексии над деятельностью», учитывает «соотнесенность получаемых знаний об объекте... с ценностно-целевыми структурами» [15, с. 633].

Подведем итоги вышесказанному. Методическая лингвоконцептология, которая явно выходит за пределы освоенного, являясь по сути **метапредметным** направлением, представляется сегодня «игрой в пазлы», с которой, как известно, Томас Кун сравнивал «нормальную науку». Чтобы сложились эти пазлы, нужны координированные усилия членов всего педагогического сообщества, современной формой научной самоорганизации которого может стать **невидимый колледж**.

Особый смысл этот научный посыл приобретает в контексте рассуждений основоположника российской лингвоконцептологии Ю.С. Степанова о формирующейся на наших глазах «всеобщей гуманитарной науки», или в западной терминологии — «новой всеобщей антропологии», главным объектом которой становится концепт — «тонкая пленка культуры» [11].

«Звездное небо» отечественной методики мы увидим тогда, когда отечественная методика по праву будет признана инновационной составляющей «всеобщей гуманитарной науки» XXI века.

Литература

1. Воркачев С. Г. Российская лингвокультурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития / Известия РАН. Серия литературы и языка. 2011. Т. 70. № 5. С. 64–74.

2. Дежина И., Киселева В. Научные школы: форма стагнации или интеллектуальной капитализации // Мировая экономика и международные отношения. 2009. № 1. С. 43–51. URL: <http://www.hse.ru/data/676/784/1235/Science%20Schools%20-%20for%20MEiMO%20-%20edit.doc>

3. Диалог с концептами русской культуры / под ред. Н. Л. Мишатиной. М.: Изд-во «Русское слово», 2010. 248 с.

4. Капустин В. С. Сетевые взаимодействия в высшем профессиональном негосударственном образовании как путь к инновационной модернизации российской высшей школы и повышению конкурентоспособности негосударственного сектора образования // Сайт С. П. Курдюмова «Синергетика». URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Obrazo.htm#Ob953>.

5. Криворученко В. К. Научные школы — важнейший фактор развития современной науки // Московский гуманитарный университет: [сайт]. М., 2005–2007. URL: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/scientificschools/about/Krivoruchenko_factor/

6. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ. И. З. Налетова; общая ред. и послесловие С. Р. Микулинского и Л. А. Марковой. М.: Прогресс, 1975.

7. Маранцман В. Г. Речевые способности школьников и их развитие в процессе обучения / Русский язык в школе. 1994. № 6. С. 41–49.

8. Мирская Е. З. Р. К. Мертон и этос классической науки // Философия науки. Вып. 11: Этос науки на рубеже веков. М.: ИФ РАН, 2005. С. 13–25.

9. Мишатиная Н. Л. Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся VII–IX классов. Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.

10. Мишатиная Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. Монография. СПб.: «Сага» — «Наука», 2009. 264 с.

11. Мишатиная Н. Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики обучения языку. Linguistic Concept-Building as a Trend in the Theory and Practical Application of Modern Teaching Methodology / Университетский научный журнал. Humanities and Science University Journal. № 2 (2012). С. 77–88.

12. Пятигорский А. Краткие заметки о философском в его отношении к филологическому // Philologica 1995, № 3–4. С. 128–130.

13. Синергетика: перспективы, проблемы, трудности (материалы круглого стола) // Вопросы философии. 2006. № 9. С. 3–34. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/KrStolSyner.htm>

14. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М.: Языки славянских культур, 2007. 248 с.

15. Стёпин В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М.: Прогресс — Традиция, 2000. 744 с.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проспект. М.: Просвещение, 2008. 21 с. (Стандарты второго поколения).

17. Шипилина Л. А. Методология психолого-педагогических исследований: Учеб. пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика». М.: ФЛИНТА: Наука, 2011.

18. Янченко В. Д. Научно-методическое наследие последней трети XX века и его потенциал в системе профессиональной подготовки учителей-словесников. Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 53 с.

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А. С. ПУШКИНА В РАБОТАХ В. Г. МАРАНЦМАНА

В статье определяется место и значимость в методическом наследии В. Г. Маранцмана работ о творчестве А. С. Пушкина, рассматриваются литературоведческие и методические проблемы, поставленные в них ученым.

Ключевые слова: Методическое наследие В. Г. Маранцмана, произведения Пушкина, проблемы изучения, восприятие, анализ текста.

В. Г. Маранцман был ученым разносторонних интересов. Его внимание привлекали многие аспекты методики преподавания литературы: литературное развитие школьников, содержание и структура школьного литературного курса, школьные программы, учебники по литературе, содружество искусств на уроках литературы, литературное краеведение и многие другие.

Большое количество работ ученого было посвящено вопросам анализа художественного произведения. Владимир Георгиевич оставил нам методические рекомендации по изучению произведений Н. В. Гоголя, М. Ю. Лермонтова, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, А. А. Блока, А. А. Ахматовой, М. А. Булгакова и многих других авторов, но наиболее значимым для ученого был А. С. Пушкин.

В разное время В. Г. Маранцманом писались статьи и методические пособия, посвященные целому ряду пушкинских произведений: «Роман А. С. Пушкина «Дубровский» в школьном изучении» (1974), «Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в школьном изучении» (1983), «История и семейственные записки» — о «Капитанской дочке» (1984).

Проблемы изучения лирики, драматургии и прозы поэта затрагивались ученым в монографиях «Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников» (1974), «Труд читателя» (1986).

В 1999 году В. Г. Маранцман опубликовал монографию «Изучение творчества А. С. Пушкина в школе. На пути к А. С. Пушкину», состоящую из двух книг и включающую все написанное ученым о поэте. Во введении ученый предупреждает читателей: «Эта книга складывалась долго — всю жизнь. Однако в ней представлены не столько итоги, сколько подступы к теме. Итогов, вероятно, не может быть принципиально: Пушкин бездонен, дети, читающие его произведения, меняются в каждом поколении» [1, с. 3]

Монография ценна тем, что включает весь круг произведений А. С. Пушкина, изучаемых в школе, — лирику, поэмы, прозу, драматургию

и дает подробные методические рекомендации учителю по изучению их в тех или иных классах.

В соответствии с теоретически разработанной В. Г. Маранцманом системой литературного развития школьников первая же глава монографии посвящается проблеме восприятия произведений поэта школьниками. В других главах в связи с тем или иным произведением поэта приводятся результаты «срезов» читательского восприятия пушкинских произведений.

Ученый останавливается на встречающихся трудностях восприятия пушкинской лирики, особенно слабыми учениками, у которых неразвитость видения поэтического мира часто приводит к прямолинейному пониманию лирического образа, подчеркивает, что «неподключение» и «переключение» — крайности восприятия, которые необходимо преодолевать в школьном анализе, чтобы «личные ассоциации, непременно возникающие при чтении, не заслоняли собой поэтического содержания и строя стиха», советует изучать стихотворение в старших классах в контексте всего творчества поэта.

В. Г. Маранцман рекомендует учителю создавать проблемные ситуации с помощью различных музыкальных воплощений лирических произведений, показывать стихотворение как особую систему, в которой всё взаимосвязано и взаимозависимо.

Ученый отмечает сложности в понимании учениками драматических произведений из-за скрытого характера авторских оценок в драме, но считает, что чтение драмы усиливает работу воображения читателя.

Чтение сказок Пушкина не затрудняет учащихся младших классов, но при анализе сказок возникают определенные сложности, и учитель, по мнению ученого, не должен ограничиваться лишь пониманием поверхностного смысла. Глава в монографии «Сказки А. С. Пушкина в школьном изучении», особенно интересная литературоведческим и методическим осмыслением сказок Пушкина, дает учителю возможность разобраться в предыстории сказок «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях», «Сказка о золотом петушке», увидеть, как важно для понимания этих произведений обратиться к творческой истории сказок, к сравнению вариантов текста, к работе с черновиками, к рассмотрению школьниками иллюстраций.

Целая глава в монографии отводится лирике и лиро-эпическим произведениям А. С. Пушкина на уроках литературы в 5–9 классах.

Подчеркивая, что изучение лирики требует «целого ряда условий», автор пишет о необходимости соблюдать их все, так как поэзия Пушкина — «квинтэссенция лирики, не разбавленная подробностями прозы». Особенно важны такие методические условия: тщательный отбор сти-

хотворений поэта с обязательной ориентацией на возраст школьников; создание «установки» на чтение; уточнение чтения анализом для избежания субъективного читательского произвола; углубленное внимание к слову-образу.

В. Г. Маранцманом рассмотрены различные приемы анализа пушкинской лирики: вовлечение читателя-школьника в разбор произведения с помощью сравнения вариантов текста, помогающее в прослеживании движения чувств лирического героя, распутывании цепи ассоциаций; обращение к летописям и словесному комментарию, необходимому для элементарного понимания текста (например, при разборе «Песни о вещем Олеге» толкование слова *вещий*); использование приема заочной экскурсии; создание проблемной ситуации с помощью проблемных вопросов (почему погиб Олег; почему в начале баллады Пушкин называет Олега «вещим», а затем «могучим»); скрытый анализ (изучение любовной лирики с помощью музыки и других видов искусства) и др.

Эталонными стали разборы В. Г. Маранцманом пушкинской пейзажной лирики (прежде всего — «Зимнего утра»), стихотворений «Деревня», «Песнь о вещем Олеге», «Анчар» и др.

В. Г. Маранцман был против изучения поэмы «Полтава» А. С. Пушкина в отрывках. Настаивая на анализе всей поэмы, ученый предлагал различные варианты изучения ее — через композицию и стиль, героев, через сопоставление эпиграфа и эпилога, рассматривание портретов, через аналитическое чтение, включающее вопросы и задания такого типа: Зачем описаны богатства Кочубея? Как в портрете Марии угадывается её характер? Почему Кочубей отказался от прямой мести Мазепе? и т.п.

Проблемам изучения прозы А. С. Пушкина ученый посвятил ряд статей, методическое пособие и три главы монографии. В. Г. Маранцман проследил процесс включения в школьные программы по литературе пушкинских прозаических произведений, отношение к ним русских педагогов начиная с К. Д. Ушинского, отметил, что проза Пушкина вошла в школьные программы позднее, чем лирика и сказки, и долгое время, за исключением «Дубровского» и «Капитанской дочки», входила лишь во внеклассное чтение.

В монографии предлагаются методические рекомендации по изучению «Повестей Белкина» — произведений, которым посвящено пока немного методических работ. Автором на основе глубокого литературоведческого анализа «Повестей Белкина» (о непредсказуемости сюжетов, демонстрирующих расхождение природы человека и роли, навязанной ему обществом, о странных противоречиях между намерениями пушкинских героев и реальным ходом жизни и т. д.) и проведенного в 6-х классах методического эксперимента (на примере повести «Выстрел») рассматри-

ваются такие приемы, как создание проблемной ситуации, киносценария, способствующие развитию воссоздающего и творческого воображения.

Досконально рассмотрены ученым методические пути изучения в 7-м классе романа А. С. Пушкина «Дубровский».

В. Г. Маранцман называет своих предшественников в решении проблемы изучения этого романа Пушкина: Н. И. Кудряшева, Т. Ф. Курдюмову, И. И. Аркина и др. и подчеркивает, что, как правило, методисты предлагали путь анализа романа «вслед за автором», как наиболее эффективный.

В монографии ученый набрасывает свою поурочную схему подачи материала: установка на чтение романа через заочную экскурсию «Барская усадьба»; установка на анализ через решение проблемного вопроса (Почему Дубровского при всех доблестях преследуют неудачи?); беседа по первой главе «Ссора друзей»; урок «Отец и сын» с использованием приема «устное словесное рисование»; урок «Пожар в Кистенёвке» через составление киносценария; урок «Учитель» в ходе пересказов с изменением лица рассказчика; «Любовь и бегство» в процессе составления учениками монтажа для выразительного чтения диалогов, сопоставления «изящного циника Верейского и грубого деспота Троекурова» и заключительный урок «Судьба героя» в сопоставлении чернового плана и композиции романа и решении проблемных вопросов (Завершен ли роман? Отчего Пушкин не захотел его печатать?).

Следует отметить, что методической разработке системы уроков по изучению романа «Дубровский» предшествует основательный литературоведческий анализ романа, данный ученым в разделах «Ненапечатанный роман и его реальные источники», «Суждения критики», «Единство сюжета», «Источник конфликта», «Причины поражения героя. Сложность авторской оценки В. Дубровского» и др.

Создавая свою литературоведческую концепцию, В. Г. Маранцман пробует решить важный вопрос методики, имеющий теоретический и практический интерес — показать, как процесс школьного изучения пушкинского романа основывается на литературоведческой концепции и в то же время сохраняется своеобразие школьного анализа текста.

Маранцмана как методиста волнует проблема: почему учеников нередко не увлекает научный анализ, отличающийся глубокими мыслями, тонкими наблюдениями. Ученый пробует разобраться в некоторых свойствах детского сознания, препятствующих «прямому контакту с произведением искусства»: «наивный реализм», «частичность» восприятия, приводящая к исчезновению в читательском сознании целых звеньев сюжета..., однолинейность оценки героев...» [1, с. 234]. Вместе с тем Владимир Георгиевич отмечает и другие свойства детей: «непредвзятость взглядов, живость и чуткость реакции, ассоциативность мышления», кото-

рые «приближают детей к художественному видению и позволяют тонко и глубоко чувствовать искусство, делать свои открытия, порой поучительные и для взрослого человека». Ученый считает, что «опора на эти преимущества детского сознания и спор с произвольными сторонами читательского восприятия учеников оказываются для школьного анализа равно необходимыми.» [1, с. 235]

Вопросы изучения «Капитанской дочки» рассмотрены многими методистами — Н. И. Кудряшевым, Н. О. Корстом, К. П. Лахотским, А. С. Дегожской, Г. И. Беленьким. Но В. Г. Маранцман для изучения и этого произведения находит новые подходы. Ученый предлагает опираться на читательские впечатления и создавать установку, исходя из проблемы «История или семейственные записки». К каждой главе повести ученым разработана система вопросов, с помощью которых учитель может создавать проблемные ситуации, например: В чем ирония названия первой главы и о каких двух путях жизни идет речь в эпиграфе к ней? Почему Гринев, несмотря на сопротивление Савельича, подарил вожатому заячий тулупчик? Можно ли назвать поведение Пугачева «припадком великодушия», как это сделал Гринев? Почему Гринев не мог до конца открыть причин «странной дружбы» с Пугачевым?

Вторая часть монографии В. Г. Маранцмана посвящена проблемам изучения биографии и творчества А. С. Пушкина в историко-литературном курсе. И эту часть ученый начинает с вопросов восприятия произведений поэта, отмечая: «Многослойность содержания пушкинских произведений делает их внешне доступными любому читателю. При этом аристократический такт и снисходительность или демократический гуманизм Пушкина не позволяет читателю заметить своей ограниченности. Напротив, каждый убежден в добром расположении поэта к себе и горд полнотой своего понимания. Пушкин дарует щедро (как Петр Великий прощал побежденных) счастливую легкость присоединения к высокому, ощущение благородства, полета» [2, с. 9]

В пространной главе, раскрывающей пути изучения биографии и лирики поэта в старших классах, В. Г. Маранцман показывает возможности рассмотрения учителем трагической судьбы Пушкина, его поэтического мира, погружения в философские размышления поэта о противоречиях жизни и её многообразии («для Пушкина человек безграничен, жизнь бездонна...»), дает систему уроков и анализ ряда стихотворений.

Во второй части монографии львиная доля текста приходится на методику изучения романа «Евгений Онегин». Глава называется «Варианты изучения романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Прежде всего хочется отметить, что Владимиром Георгиевичем предложены системы уроков, ставшие в методике уже классическими, изучения романа разными

путями: «вслед за автором», пообразным, проблемно-тематическим, смешанным. В главе приводятся результаты «среза» читательского восприятия романа и выявляются трудности прочтения произведения, сопоставляется отношение к роману девятиклассников и одиннадцатиклассников. Уделяет внимание ученый и проблеме письменных работ по роману, называя разновидности их: работы, требующие анализа отдельных эпизодов или их сопоставления, исследовательского характера, локальные по материалу («Петербург в начале и в конце романа»), на нравственные темы, лирического плана («Любимые строфы пушкинского романа в стихах») и др. Выделяются как особенно увлекательные для девятиклассников темы, требующие эстетической оценки художественных интерпретаций романа в других видах искусства (например: «Последняя встреча Онегина и Татьяны в иллюстрациях Кузьмина, Рудакова, Добужинского»).

Говоря о вариантах изучения романа «Евгений Онегин», В. Г. Маранцман напоминает, что время «меняет акценты читательского восприятия, поэтому, строя систему уроков по изучению того или иного произведения, мы должны считаться не только с возрастом читателя, но и с особенностями исторической эпохи, которая во многом определяет отношение к искусству».

И ещё один вывод делает ученый-методист: «...и литературоведческая концепция, и методические решения для воплощения в реальный урок требуют творческого преобразования, трансформации» [2, с. 95]. Владимир Георгиевич хотел, чтобы школьный анализ литературного произведения усиливал «личностное прочтение текста, побуждая ученика к образному его воссозданию» [2, с. 96]

В заключительной главе монографии «Эхо Пушкина в литературе XX века» В. Г. Маранцман обращается к проблеме современного прочтения Пушкина, необходимой на уроках литературы. В главе анализируются переключки с Пушкиным в рассказе А. П. Чехова «Ионыч», в стихах А. Ахматовой (назвавшей свое стихотворение, как и Пушкин, «Царско-сельская статуя»), в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Таким образом, в методическом наследии В. Г. Маранцмана большое место занимают его работы о А. С. Пушкине, в которых предлагается ряд новых, современных литературоведческих и методических истолкований пушкинских текстов, решаются основные проблемы изучения творчества поэта в школе.

Литература

1. Маранцман В. Г. Изучение творчества А.С. Пушкина в школе. На пути к А.С. Пушкину: пособие для учителя и учащихся: в 2 ч. М., 1999. Ч. 1.

2. Маранцман В. Г. Изучение творчества А. С. Пушкина в школе. На пути к А. С. Пушкину: пособие для учителя и учащихся: в 2 ч. М., 1999. Ч. 2.

ГЛУБИНА ПРОНИКНОВЕНИЯ В СМЫСЛ И ФОРМУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье характеризуются работы В.Г.Маранцмана, содержащие методические рекомендации и литературоведческий анализ программных текстов. Показана глубина проникновения в их содержание и форму.

Ключевые слова. Анализ, интерпретация, содержание, форма, композиция, язык.

Владимир Георгиевич Маранцман, с которым я одновременно учился в аспирантуре и с которым долгие годы дружил, был талантливым методистом и одаренным литературоведом. Для его работ была характерна глубина проникновения в анализируемый текст, его смыслы и художественную структуру. Это относилось к интерпретации произведений самых различных родов и жанров. Чаще всего методист оттапливался от истории создания и содержания текста, чтобы затем перейти к обусловленной замыслом художественной форме. Иногда он шел от последней, высвечивая в ее своеобразии проблематику и мотивы произведения.

Так, анализируя фольклорный текст — былинку «Илья Муромец и Соловей Разбойник» — он начинал его истолкование с характеристики особенностей строя и повествования. «Величавость быliny отражает внутреннее спокойствие, равновесие духа, сознающего свои возможности, — писал он. — Былина нетороплива и из строгой уважительности к героям, и из ощущения значительности событий, и от характерного для русского национального характера стремления постепенно разглядеть событие, то любовно, то иронически рассмотреть его» [1, с. 4]. Осмысля далее центральный образ быliny — Ильи Муромца, — автор смело сопоставлял его с Гераклом из античного мифа и выяснял, что роднит этих героев и чем они не похожи друг на друга. А переходя к характеристике антагониста Ильи — Соловья Разбойника, — методист отмечал, что грозная и мертвящая сила врага передана в былине безлюдьем вокруг него. Соловей Разбойник показан как губитель красоты жизни. Часто встречающиеся уменьшительные суффиксы в этой картине становятся необходимым проявлением нежности, сочувствия народа к загубленной разбойником природе.

Интерпретируя пушкинскую «Сказку о мертвой царевне и о семи богатырях», В. Г. Маранцман начинал методические рекомендации с передачи записи народного текста, который лег в основу пушкинского произведения. Автор статьи предлагает пятиклассникам подумать, что роднит последнее и отличает от сюжета, записанного поэтом. В ходе выразительного чте-

ния осуществляется поиск эмоционального лейтмотива чтения каждого фрагмента. Методист сопоставляет сюжетные ходы пушкинской сказки с родственными мотивами мифа об Амуре и Психее, изложенные в «Метаморфозах» Апулея, и убеждает, что литературная сказка поэта наделена новым смыслом. В заглавии, по мысли В. Г. Маранцмана, содержится резкий внутренний диссонанс: семь богатырей не могут спасти царевну. Лесные братья гостеприимны, заботливы, но лишены преданности. И только верная любовь королевича Елисея спасает царевну, пробуждая от мертвого сна. Чтобы понять всю сложность авторской оценки героев, нужно осмыслить композицию произведения. Царице-мачехе, не уверенной в себе и постоянно пользующейся зеркальцем, противопоставлена доверчивая и беззащитная царевна, а также царевна-мать, преданно ждущая у окна. С борьбой света и тьмы в сказке связана и Чернавка, исполняющая злой приказ царицы, которая «черной зависти полна...» [2, с. 76]. Но все мрачные силы побеждены бесстрашным чувством Елисея.

Особенности восприятия рассказа Тургенева «Муму», по убеждению методиста, побуждают строить разбор произведения на основе анализа «вслед за автором», помогающего раскрыть причинную связь событий. Важно, чтобы пятиклассники заметили не только богатырскую физическую силу Герасима, но и его трудолюбие, азарт в работе, честность, любовь к порядку, чуткость и догадливость. Соединение его богатырства и немоты даны Тургеневым как жестокое противоречие природы и судьбы героя. Разительный конфликт привычки Герасима к подчинению и силы его чувства получает отражение в истории с Татьяной и Муму. В первой из этих сюжетных линий сталкивается душевная чистота героя, потребность сильного человека защищать слабого, способность быть преданным — и смирение перед суровой судьбой. Во второй истории — с беззащитной Муму — сказывается рост человеческого достоинства Герасима и движение к внутреннему освобождению от крепостной зависимости. Анализу подчиняется при этом множество микроэлементов текста (жесты, мимика персонажей, авторские сравнения, метафоры и иные языковые средства), пейзажи рассказа, обнажающие одиночество героя, эпизоды, говорящие о трудной победе богатыря над усвоенным им рабством [3, с. 143]. Обогащают анализ тургеневского рассказа воспоминания В. Н. Житовой и осмысление спектакля Малого драматического театра в Петербурге.

Истолкование «Повестей Белкина» приводит В. Г. Маранцмана к выводу, что человек в изображении Пушкина «оказывается сложнее внешнего взгляда на него, по возможностям своим шире предопределений реальной судьбы, богаче собственных намерений и представлений о ценностях жизни» [4, с. 69]. В этом автор статьи убеждает, осуществляя анализ отдельных произведений, составивших «белкинский» цикл.

Хотя герой «Выстрела» Сильвио упорно и искусственно заключает свое поведение в рамки дуэльного поединка и сословного тщеславия, оказывается, однако что он выше этих стремлений, обусловленных банальным армейским бытом и литературными образцами бытия романтического злодея. Проведя вторую дуэль с графом, Сильвио предстает как человек, наделенный огромной силой страстей и подлинным благородством, как личность редкой духовной значительности.

Сюжет повести «Метель», сконструированный романтическим воображением Марьи Гавриловны, и подлинные переживания этой героини существенно отличаются друг от друга. Надуманность чувств и поведения героев повести обуславливает пушкинскую иронию стиля. Время, природа (разыгравшаяся метель) и подлинные чувства ставят все на свое место и провозглашают предрассудки в прошлое.

История, изложенная в «Барышне-крестьянке» и повествующая о влюбленности молодого барина в деревенскую девушку (сюжет поддержан ориентацией на «Бедную Лизу» Карамзина), передана как очередная условность и опровержение трагедии в среде русского помещичьего быта. Случай на охоте примиряет конфликтующих Берестова и Муромского и обнаруживает всю несерьезность и неосновательность былой вражды.

Ситуация блудного сына, сниженная до лубочных изображений, опровергается в «Станционном смотрителе».

Осмысляя роман «Дубровский» [5] и посвящая ему отдельное пособие, В. Г. Маранцман дает свежее и интересное его истолкование. Объясняя поведение Андрея Гавриловича Дубровского, автор книги говорит о потрясении персонажа несправедливым и неожиданным для него решением суда, из-за которого тот становится в своем безумии дерзким и трагичным. На страницах романа вызревает бунт, напоминающий последующее негодование Евгения в «Медном всаднике». Бунт Дубровского более стремителен (хотя и менее многопланов, чем у героя поэмы), но сдержан робостью «маленького человека». Исследователь и далее проводит неожиданные параллели. Попадая в ситуацию Гамлета, Владимир Дубровский, наделенный мужеством и решимостью, тоже не мстит за своего отца. Правда, причины такого поведения, как считает методист, у них различны. Гамлет не может совершить примитивной мести, ибо наделен любовью к человечеству, гуманистическим мироощущением и сознанием невозможности осквернить себя преступлением. Владимир Дубровский скован в своем поведении любовью к Маше Троекуровой и — в отличие от датского принца — низких мотивов действия не преодолевает, становясь выразителем социального протеста. В итоге Гамлет идет к трагической победе, а Дубровский — к трагическому поражению.

Автор пособия разворачивает еще одну аналогию, когда сопоставляет «Дубровского» с шекспировской трагедией «Ромео и Джульетта». Маша Троекурова и Владимир Дубровский разделены враждой домов, как и влюбленные у английского драматурга. Встреча пушкинских героев происходит тоже на своеобразном маскараде, где Дубровский выдает себя за Дефоржа. Два свидания Маши и Владимира по основному мотиву тоже напоминают две встречи Ромео и Джульетты. В обоих произведениях присутствуют немилый жених (Парис и Верейский) и сказывается мотив опоздания. Эти совпадения в композиции оправданы, по мысли В. Г. Маранцмана, смысловой ситуацией, лежащей в основании текстов. С другой стороны, трагическая мысль романа сказывается в исходе всех его сюжетных линий и выявляется в общей композиции.

Предлагая методические рекомендации по изучению «Мертвых душ» Н. В. Гоголя, автор пособия для учителей [6] внимательно следит за тем, как разворачивается повествование книги. При этом выявляются расхождения между чичиковским отношением к городу и чиновникам и авторской оценкой увиденного. Гоголь не обличает замеченное им, говорит о нем торжественно, как бы воспевая и возвышая персонажей, встреченных в городе N. Но эти предметы изображения столь ничтожны, что возвышенный стиль их описания проникнут иронией и рождает смех. Возвышенные эпитеты и сравнения усиливают комизм несоответствий. Родственным образом Гоголь описывает помещиков, их хозяйствование, быт, их отношение к чичиковской сделке. Вновь микроэлементы текста (например, серый цвет дня, изб, стен кабинета; повторение слов и жестов гостя Маниловым; накопительство Коробочки; описание мебели Собакевича и кучи вещей Плюшкина) подчиняются в анализе методиста общей концепции, предлагаемой автором. Истолкователь книги писателя устанавливает связь городских и сельских глав, петербургских картин и истории капитана Копейкина; выясняет, что не только афера Чичикова, но и его многоликий характер объединяет главы «Мертвых душ»; доказывает правомерность жанрового их определения как поэмы.

Не только эпические, но и лирические произведения, вошедшие в школьную программу, В. Г. Маранцман анализировал с необходимой глубиной проникновения в их содержание, смыслы и художественную форму. Так, интерпретируя «Парус» Лермонтова или «Далекое» Рубцова, он устанавливал взаимосвязь всех слагаемых их структуры. Анализ «Далекого», например, он начинал с его названия, затем вскрывал эмоциональную атмосферу и тональность произведения, раскрывал чувство, с каким поэт вспоминает «бревенчатый низенький дом». Далее методист осмыслил пейзаж начала и конца стихотворения и делился наблюдением над композицией стихотворения [7, с. 93–95], над средней строфой и отно-

шением ее с началом и концом лирического текста. Выяснялась семантика и символическая значимость образов вьюги, поезда и звезд.

Столь же глубоко и содержательно истолковывал В. Г. Маранцман произведения драматического рода. Вторая часть книги, посвященной изучению комедии Гоголя «Ревизор» [8, с. 62–181], опираясь на особенности восприятия пьесы учащимися, говорила о необходимости приближения анализа комедии на уроке к зрительным впечатлениям от спектакля. Раздумья методиста о гармонии субъективного и объективного в анализе приводили к выводу о желательности, с одной стороны, держать «все нити действия» в его развитии, а с другой — разворачивать систему самостоятельных работ, обогащающих творческое воображение [8, с. 75]. Именно так строится далее предлагаемая система уроков. Автор углубляет представления учащихся о героях пьесы, вводит иллюстрации различных художников (В. Кардовского, А. Константиновского) и отдельные сцены из учебного кинофильма; организует ролевое чтение и составление «режиссерского плана»; формирует теоретико-литературные понятия, заботясь о методическом разнообразии работы на уроках. Постановка широких задач обучения сочеталась в книге с тонким и вдумчивым анализом гоголевского текста.

Систему уроков по изучению грибоедовской комедии «Горе от ума» Маранцман разворачивает в книге, написанной совместно с Т. В. Чирковской, — «Проблемное изучение литературного произведения в школе» [9, с. 93–115]. Он строит эту систему так, чтобы с помощью аналитического чтения проследить развитие действия по актам, понять мотивы поступков героев и московский быт 20-х годов XIX века. Сравнивая монологи Фамусова и его антагониста, методист обнаруживает комические ситуации, которые, по верной мысли автора, не должны заслонять содержание всей сцены. Аналитическое чтение вскрывает не только комизм, но и драматизм явлений и пьесы в целом [10, с. 107–111].

В книге «Труд читателя» содержится немало литературоведческих решений, интересных старшеклассникам. Так, в разделе о «Скупом рыцаре» Пушкина делается заключение о том, что эта пьеса развивает мотив трагедии Шекспира «Тимон Афинский». В главе, посвященной «Моцарту и Сальери», находим свежее суждение о том, что гений, не унижая себя, следует гуманности своей природы и оказывается беззащитным. В этом заключена трагедия Моцарта [11, с. 42–68].

Проницательные наблюдения содержатся в книге «Изучение литературы в 9 классе». В разделе об Эсхиле говорится о том, что высокий нравственный итог «Прометей» «оспаривается и подтверждается веками. Наше время дает свой вариант сюжета в легенде о Данко (М. Горький, «Старуха Изергиль») и в трагедии М. Карима «Не бросай огонь, Про-

метей!» [12, с. 30]. Эту трагедию башкирского поэта методист ввел в историко-литературный курс.

Все приведенные нами примеры методических рекомендаций свидетельствуют о глубоком проникновении их автора в смыслы и формы художественных текстов школьной программы.

Литература

1. Изучение литературы в 6 классе: методические рекомендации для учителя. СПб.: Спец. лит-ра, 1998.
2. Изучение литературы в 5 классе: методические рекомендации. СПб.: «Спец. лит-ра», 1997.
3. Там же.
4. Изучение литературы в 6 классе: методические рекомендации для учителя. СПб.: Спец. лит-ра, 1998.
5. *Маранцман В. Г.* Роман А. С. Пушкина «Дубровский» в школьном изучении: пособие для учителя. Л.: «Просвещение», Л. О. 1974. 112 с.
6. *Маранцман В. Г.* Высокий восторженный смех: Изучение поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души»: пособие для учителей. Таллин, 1987.
7. *Маранцман В. Г.* Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу: книга для учащихся старших классов средней школы. М.: «Просвещение», 1986. 128 с.
8. *Докусов А. М., Маранцман В. Г.* Комедия Н. В. Гоголя «Ревизор» в школьном изучении: пособие для учителя. М.: «Просвещение, Л. О., 1975. 192 с.
9. *Маранцман В. Г., Чирковская Т. В.* Проблемное изучение литературного произведения в школе: пособие для учителя. М.: «Просвещение», 1977. 208 с.
10. См. подробнее: *Роговер Е. С.* Русская и зарубежная драматургия в школьном изучении: учебное пособие: в 2 ч. СПб; М.: «Сага» — «Форум», 2007. Ч. I. С. 107–111.
11. *Маранцман В. Г.* Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу: Книга для учащихся старших классов средней школы. М.: «Просвещение», 1986. 128 с.
12. *Маранцман В. Г.* Изучение литературы в 9 классе. 2-е изд. М.: «Просвещение», 1994. 208 с.

И. А. Сотова

КРИТЕРИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В. Г. МАРАНЦМАНА КАК ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОЙ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ

В статье рассматриваются критерии речевого развития учащихся, предложенные профессором В. Г. Маранцманом, раскрывается их актуальность для современной антропоцентрической методики преподавания литературы, приводятся примеры заданий на сопоставительный анализ вариантов текстов А. С. Пушкина.

Ключевые слова. Антропоцентрическая методика, речевое развитие, критерии речевого развития учащихся В. Г. Маранцмана.

Современная антропоцентрическая методика (от *греч.* *ánthrōpos* — человек и *лат.* *centrum* — центр) ориентирована на индивидуализацию образования с учетом способностей, интересов и склонностей учащегося, на развитие личности как высшую цель воспитания в процессе обучения. Понимание задач развития личности определяет критерии, которые ученый избирает для педагогического проектирования.

Среди публикаций, посвященной этой актуальной теме, особое место занимает статья доктора педагогических наук, профессора В. Г. Маранцмана «Речевые способности школьников и их развитие в процессе обучения», опубликованная в журнале «Русский язык в школе» в 1994 г.

Поставив задачу определить соотношение литературного и речевого развития школьников, В. Г. Маранцман исследует речевое развитие учащихся разного возраста в связи с их литературным развитием и обосновывает взаимосвязь и взаимообусловленность процессов становления речевой способности и читательской культуры.

Длительные наблюдения над развитием читательского восприятия и речевых возможностей учеников, планомерные исследования лексического запаса, стилистических особенностей их речи позволили В. Г. Маранцману убедиться в том, что «сами по себе речевые упражнения не дают необходимого эффекта в продвижении речевой деятельности... Устная и письменная речь, объективирующая процессы сознания, меняется вместе с общим движением ученика как читателя, как личности» [1, с. 48].

Установление закономерных связей между общим, литературным и речевым развитием учащихся приводит ученого к важному выводу: «Система развития речи школьника должна учитывать прогресс в области читательского восприятия и помогать ученику преодолевать разрывы, неравномерности в уровне постижения жизненных и художествен-

ных впечатлений и способности выразить эти впечатления в слове» [Там же].

В концепции В. Г. Маранцмана критерии речевого развития ученика обнаруживают «степень речевой компетентности школьника и его креативного потенциала речи:

1. Объем словаря (активного и пассивного) и осознанное его употребление в речи.
2. Практическое владение нормами литературного языка и осознание законов языка.
3. Оценка речевых высказываний собеседника и художественного текста.
4. Овладение различными стилями речи и жанрами речевых высказываний.
5. Соответствие плана содержания и плана выражения в речи.
6. Обращенность речи, соотнесение ее с характером аудитории.
7. Индивидуальный характер, личность речи (словарь, интонация, образность).
8. Соотношение устной и письменной речи» [Там же].

Чрезвычайно актуальна и современна ценностная установка автора на воспитание творчеством в процессе изучения литературы, позволяющая глубже взглянуть на предмет и увидеть задачи речевого и литературного развития учащихся в выработке «индивидуального характера, личности речи». В предложенных ученым критериях выделим также риторический аспект оценки качеств речи, предполагающий развитие у школьников не только речевой, но и психологической компетенции.

«Забота об индивидуальном своеобразии и художественной заразительности речи» открывает широкие перспективы разработки эффективных методических средств, стимулирующих речевое творчество учеников. Среди таких средств ученый выделяет словесные игры, стилистический эксперимент, а также «прямое погружение в творческую лабораторию писателя» — работу с вариантами текста, позволяющую увидеть «таинственный и трудный процесс обретения словесной плоти мыслью, волнующей человека» [1, с. 49].

В своей педагогической практике мы также обратились к сопоставительному анализу вариантов текстов известных авторов и предложили учащимся, в частности, следующие задания.

Сравните первоначальную и окончательную редакции фразы из «Капитанской дочки». Отметьте, что изменил А. С. Пушкин в тексте. Какое из описаний правдивее и ярче показывает положение Маши Мироновой?

Первоначальная редакция

Марья Ивановна сидела перед окном на стуле в крестьянском оборванном платье с распущенными волосами.

Окончательный вариант

На полу в крестьянском оборванном платье сидела Марья Ивановна, бледная, худая, с растрепанными волосами.

Прежде всего мы вспомнили вместе с учащимися события, отраженные в повести (глава «Сирота»), и — подробно — сцену, фрагмент которой взят для сопоставительного анализа:

Я взглянул и обмер. На полу, в крестьянском оборванном платье сидела Марья Ивановна, бледная, худая, с растрепанными волосами. Перед нею стоял кувшин воды, накрытый ломтем хлеба. Увидя меня, она вздрогнула и закричала. Что тогда со мною стало — не помню.

Затем обратились к анализу по вопросам учителя.

— Какие художественные средства помогли автору создать выразительный образ измученной пленницы?

— В первоначальной редакции о трагическом положении Маши Мироновой говорит только одна художественная деталь — «*крестьянское оборванное платье*».

Во втором варианте текста появились эпитеты «*бледная, худая*». Причем в позиции после главного слова: подчеркивается значимость передаваемой уточняющими определениями информации. При прочтении уточняющие определения выделяются интонационно.

— Замена эпитета: «*распущенными*» → «*растрепанными*» (о волосах) — не случайна: волосы девушки не просто распущены (т. е. не убраны в прическу), а находятся в беспорядке, спутаны, взлохмачены.

— И сидит Марья Ивановна не «*перед окном на стуле*», а «*на полу*».

— Каково значение этой художественной детали?

— В первом варианте текста создается впечатление, что Марья Ивановна, сидя на стуле перед окном, ждет избавителя или просто смотрит в окно от нечего делать. В окончательной редакции ясно выражено отчаяние пленницы — она уже ни на что не надеется и никого не ждет. Нечего больше ждать.

— Обратили ли вы внимание на строение фразы, порядок слов? Какую роль играет порядок слов в раскрытии авторского замысла?

— В первоначальном варианте использован прямой порядок слов: подлежащее → сказуемое → второстепенные члены. В окончательной редакции — инверсионный: обстоятельство места → дополнение → сказуемое → подлежащее → группа уточняющих определений.

— Как проявляются в строении этой фразы потрясение и гнев Гриневы? Прочитайте выразительно оба варианта фразы. Какие слова выделены логическим ударением в первом и во втором случае?

— В первоначальном варианте логическим ударением выделено дополнение «с распущенными волосами». В окончательном — инверсия усиливает смысловое значение подлежащего «Марья Ивановна» и группы уточняющих определений, следующей за подлежащим.

— Представьте, что вы операторы и снимаете эту сцену для фильма. Какие планы и в какой последовательности вы будете снимать?

— Сначала — общим планом — темную комнату и фигуру измученной девушки на полу, перед ней — кувшин воды, накрытый ломтем хлеба, затем — лохмотья, в которые она одета, и наконец — крупным планом — бледное худое лицо и растрепанные волосы.

— Каково значение рассмотренной сцены в структуре повести?

— Эта сцена ярко демонстрирует глубину нравственного падения Швабрина: он так «любит» девушку, что готов добиваться «взаимности» любой ценой и не гнушается ничем — ни угроз, ни издевательств.

Сравните тексты чернового и окончательного вариантов фрагмента поэмы А. С. Пушкина «Кавказский пленник» (1820 г.). Выделите поправки, внесенные автором в стихотворение. Раскройте причины произведенных в тексте изменений.

* * *

Первоначальная редакция	Промежуточные варианты*	Окончательный вариант
Несется конь меж диких гор	Помчался конь меж диких гор ²	Стремится конь во весь опор,
На крыльях огненной отваги...	На крыльях огненной отваги...	Исполнен огненной отваги;
Все путь ему: долина, бор	Все путь ему: болото ³ , бор,	Все путь ему: болото, бор,
Ручьи, утесы и овраги...	Кусты, утесы и овраги...	Кусты, утесы и овраги;
Огнем и дымом пышет он,	Седой поток пред ним шумит ⁴ —	Кровавый след за ним бежит,
Чем дале, тем быстрее мчится,	Он в глубь кипящую несется ⁵	В пустыне топот раздается;
Кровавый след за ним ложится	Кровавый след за ним бежит	Седой поток пред ним шумит —
И тихой, тихой слышен стон.	И гул пустынный ⁶ раздается.	Он в глубь кипящую несется...

Сопоставительный анализ фрагментов осуществлялся по вопросам учителя.

— Что стало предметом изображения в этом фрагменте поэмы?

— Бег коня. Отважное и мощное животное изображается в движении.

— Какие поправки внесены автором в текст? Чем обусловлены изменения?

— Последовательная смена вариантов: *несется* → *помчался* → *стремится* — отражает поиск единственно верного слова, наиболее точно

* См. промежуточные варианты в последовательности их появления:

¹ Во весь опор.

² равнина.

³ а) Ручей ли перед ним шумит, б) Поток ли перед ним шумит.

⁴ а) Стрелой прямо в глубь несется, б) Стрелой он прямо в глубь несется.

⁵ а) И гул далекой, б) И стон невятный.

передающего очень быстрое, стремительное движение к определенной цели. Нестись означает «очень быстро двигаться, мчаться» и обозначает ненаправленное действие. Помчаться — «начало очень быстрого движения». Стремиться — «быстро двигаться, направляться куда-л.».

— Метафора «на крыльях огненной отваги» заменена оборотом «исполнен огненной отваги». Троп «на крыльях» передает легкость и какую-то внешность движения по отношению к коню, к тому же это уже стертая метафора, в окончательном варианте подчеркивается, что «огненная отвага» присуща самому животному.

— Замены в следующей строке: *долина* → *равнина* → *болото* и *ручьи* → *кусты* — обусловлены стремлением показать действительную мощь животного, для которого «всё путь». Через демонстрацию трудностей пути утверждается сила и выносливость коня.

— Фраза «огнем и дымом пышет он» исключена из текста в силу своей сказочности, не соответствующей авторскому замыслу и стилю.

— Замена: *стон* → *гул* → *топот* — позволяет сделать картину более понятной, так как при чтении первого варианта остается неясным, чей «тихой (невятный) стон» слышен в пустыне. Равно как и «далекий (пустынный) гул».

— В строке «Кровавый след за ним ложится» произведена замена глагола. Причем и «ложится» и «бежит» в данном контексте обозначают одно и то же — «распространяться по поверхности, покрывать собой что-л.», но у глагола «бежит» можно выделить смысловой оттенок: указание на быстроту происходящего действия.

— Замена вызвана не столько желанием уточнить смысл, сколько стремлением выдержать ритм четырехстопного ямба и сохранить рифму: «бежит» — «шумит». Сравните в первоначальной редакции: «мчится» — «ложится».

— «Седой поток», «глубь кипящая», т.е. kloчущая, бурлящая при стремительном движении вода — это образ водопада. Смена последовательности строк в окончательном варианте стихотворения позволяет выстроить препятствия на пути коня по восходящей линии и добиться большей эмоциональной выразительности фразы.

Мы убедились, что осмысление творческого опыта писателя способствует пробуждению у учащихся чувства слова, помогает осознать универсальность затруднений, которые испытывает пишущий в процессе создания речевого произведения, и увидеть средство для преодоления этих затруднений — самоконтроль и совершенствование написанного.

Таким образом, в своей концепции литературного образования В. Г. Маранцман выдвигает положения, которые позволяют рассматривать

предложенные им критерии речевого развития учащихся как ориентир современной антропоцентрической методики.

Литература

Маранцман В. Г. Речевые способности школьников и их развитие в процессе обучения // Русский язык в школе. 1994. № 6. С. 41–49, 63.

Раздел II

ПЕТЕРБУРГСКАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА: ДИАЛОГ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА И КУЛЬТУРЫ

А. С. Акбашева

АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЧИТАТЕЛЬСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье речь идет о работе по формированию читательской культуры старшеклассников, избравших гуманитарные специальности, и студентах-филологах в контексте системы непрерывного филологического образования в новых социокультурных условиях.

Ключевые слова. Текст, образ, смыслопорождение, читатель, культура, творчество, сотворчество, старшеклассник, студент-филолог, образование, технология, деятельность, развитие.

С самого начала своей образовательной деятельности любой человек оперирует понятием текст, имея в виду в каждом конкретном случае свойственный этому тексту смысл: текст задачи, упражнения, стихотворения, выступления, музыкального сочинения.

Текстом воспринимается поведение человека, его слова и поступки, пытаюсь понять которые, другой человек постигает причинно-следственные связи его душевной жизни, его внутренний мир. При этом внешнее самовыражение и самоутверждение не всегда равно внутренней сути и природе человека. Мы сталкиваемся с необходимостью и потребностью перевода одного текста, более сложного, многозначного, порой непредсказуемого, каковым является, например, человек, в другой текст, в целях коммуникации, да и самопознания. Вспоминается написанное А. Блоком в поэме «Возмездие»:

В сердце каждом, мысли каждой
свой произвол и свой закон,

глаза лермонтовского Печорина, которые не смеялись, когда он смеялся, диалектика души и нравственное прозрение героев Л. Толстого, непредсказуемость и кризис сознания героев Ф. М. Достоевского.

Текстом рассматривается культура в целом. «Однако исключительно важно подчеркнуть, — пишет Ю. М. Лотман, — что это сложно устроенный текст, распадающийся на иерархию текстов в текстах и образующий сложное переплетение текстов» [1, с. 72]. Подчеркнутое нами акцентирует наше внимание на поэтике, интертекстуальных связях, диалогичности искусства слова, во многом определяющих читательскую деятельность. Текст как смыслопорождающее устройство, выполняет, по Ю. М. Лот-

ману, три функции: творческую, информационную и функцию памяти. Он становится «генератором новых смыслов и конденсатором культурной памяти» [2]¹. Но открываются эти смыслы только вдумчиво читающему. В. Г. Маранцман неоднократно и настойчиво подчеркивал, что методика преподавания литературы заинтересована и в том, чтобы специфика литературного произведения (род, жанр, автор) была раскрыта не только через авторское сознание, но и читательское восприятие [3, с. 6]. Каждому, кто имеет прямое отношение к литературному образованию (учитель словесности, студент-филолог, ученик-читатель), понятно, что произведение искусства слова — это и авторский текст, уникальный и многозначный, но это в определенном смысле и читательский текст, отражающий уровень, характер, динамику восприятия литературного произведения читателем, для которого актуализируются его пласты содержания в авторском тексте. Метод возрастных и исторических проекций, предложенный в 1970-е гг. В. Г. Маранцманом в исследовании читателя, его эволюции, позволяет наглядно увидеть жизнь литературного произведения в движении эпох (одного человека в разные годы, разных поколения). И школьник, и студент понимают, что имеют дело с «вечными» текстами с текучим содержанием и «текучими» текстами с вечным содержанием, по Д. С. Лихачеву [4, с. 190]. Однако именно живое читательское восприятие игнорируется, преодолевается, утрачивается, если от обучаемого требуется простое воспроизведение готового знания, учебного материала. Проявляется это, например, при сопоставлении читательского восприятия школьником и студентом одного и того же произведения. В процессе обсуждения рассказа Л. Толстого «Кавказский пленник» (Почему спасительницей Жилина у Толстого выступает девочка Дина? Почему писатель отказался от черновой редакции финала? и др.) школьники легко и порой очень точно на интуитивном уровне подмечают главное в рассказе и потому близки к постижению авторской позиции. Подкупает искренность, непосредственность, внимание к детали, событию, внутреннему состоянию героя, хотя и испытывают определенные затруднения в связи с недостаточным словарным запасом. Один из ответов: «Такой финал не вытекал из логики характера Жилина. Он, конечно, мог дослужиться до чина генерала, но ему это не нужно. И он не мог мстить. Он понял правду и горе старика, у которого все сыновья погибли». Объясняя мотивы поведения Дины, одна из учениц в смущении, но убежденно, высказала мысль, что героиня рассказа влюбилась в Жилина (что не исключается содержанием рассказа и авторской позицией), чем вызвала в классе бурную дискуссию.

¹ Запомнилось емкое определение художественного образа, данное Ю. М. Лотманом в одной из лекций для студентов и аспирантов в 1974 г. в ЛГПИ им. А.И. Герцена: «Художественный образ — устройство, постоянно порождающее новые смыслы».

Студент же не спешит с ответом и не всегда потому, что не знает этого ответа. Стремясь соответствовать уровню студента, он чаще всего исключает свое, индивидуальное, личностное, читательское восприятие и старается прежде всего мобилизовать имеющиеся у него знания о предмете и нередко проигрывает старшеклассникам, еще не успевшим утратить естественность и непосредственность читательских реакций.

Весьма острой бывает дискуссия в 11 классе по финалу поэмы А. Блока «Двенадцать». Один из учеников «увидел», что «двенадцать красногвардейцев ведут Христа на расстрел». И был удивлен, когда услышал, что также воспринял это «шествие» М. Волошин, что послужило для него стимулом активной читательской деятельности и самооценки. Сегодняшний студент в осмыслении этого сложнейшего произведения в большинстве своем идет не столько от текста, а сколько от знания литературоведческих трудов, материалов лекций и других источников, попадает под влияние той иной точки зрения, даже не пытаясь вовлечься в процесс смыслопорождения в поэме, понять свое восприятие. Порой довлеет и авторитет печатного слова и неуверенность в правоте своего понимания. Вот почему с самого начала изучения курса «Теория и методика обучения литературе» из проективно-исследовательских технологий используем технологию развития критического мышления через выполнение задания: сделать себя как читателя объектом самопознания и исследования, результатом выполнения которого становится читательская автобиография, пополняющая папку достижений. Такого же рода заданием сопровождается в нашей системе практика по литературе в старших классах: каждый разработанный и проведенный студентом урок завершается самоанализом, который, вне сомнения, выполняет развивающую в профессиональном плане функцию. Осуществление методического замысла порой осложняется тем, что старшеклассники и студенты почти не читают.

В начале XX в. Н. А. Рубакин писал: «Присмотримся прежде всего к молодежи, которая ничего или почти ничего не читает. Чем можно объяснить ее отрицательное отношение к чтению?» [5, с.155]. Если не знать автора этих слов, можно предположить, что написано о сегодняшней ситуации с чтением. Объяснение не-чтения молодежью начала XX и XXI вв. будет различным. Не отвлекаясь от темы, отметим только, что книга в XX веке была почти единственным источником знаний, сегодня мы располагаем многоканальной информацией. В большей степени, чем в прежние эпохи, литература и читатель Серебряного века в многообразии индивидуальных сознаний, всплеска творчества и рождения нового мироощущения ищут взаимопонимания, идут на открытый диалог, в который вовлекаются не только избранные, но и широкие круги читателей. Чтение означало

участие в социальной жизни, оно формировало социальное поведение. А для современного человека общение с интернетом значит участвовать в социальной жизни, влиять на ее динамику, а книга пока (убеждена, временно) отошла на второй план.

Современность представляет широкие возможности выбора самых разных путей жизнестроения, реализации творческого потенциала, утверждая многообразие ярких индивидуальностей. При этом современный молодой человек, выражающий новое мироощущение и иное ощущение своего «я» в других социокультурных условиях, во многом дисгармоничен; будучи внешне раскрепощенным (но не всегда от чтения — знания — понимания), он внутренне напряжен, непредсказуем, парадоксален, находится, на наш взгляд, в преддверии, если не катастрофы, то в предчувствии грядущих изменений во всех сферах жизни человека, природы. Нельзя не согласиться с В. С. Библером, подчеркнувшим, что современное сознание, бытие с особой силой обнаруживают себя в промежутке [6]. Ситуация промежутка характерна и для читательской среды: между книгой и компьютером, книжной и компьютерной культурой. Сужению круга вдумчивых читателей среди школьников и студентов в немалой степени способствуют и негативные установки самой системы образования, оказавшейся сегодня в глубоком кризисе. Со всем этим приходится считаться, искать новые и актуализировать традиционные формы и методы в системе работы по организации чтения и изучения литературных произведений.

В контексте идеи непрерывного литературного образования особое внимание уделяем исследованию своеобразия чтения и восприятия произведений искусства слова читателем в его движении от старшеклассника к студенту-филологу. И потому речь ведем об одной категории читателей: о старшеклассниках, избравших гуманитарные специальности, и студентах-филологах. Здесь тоже немало удручающего: низкий уровень подготовки школьников, озабоченных не чтением книг, а натаскиванием себя к ЕГЭ по русскому языку; отсутствие высокого конкурса на факультет, мотивированной ориентированности на профессию и специальность. Но в целом даже в сегодняшних условиях это читательски неплохо подготовленная группа школьников, а затем наших студентов. Она, конечно, неоднородна, и это хорошо, если иметь в виду не полярные уровни литературного образования и развития, а многообразие творческих индивидуальностей, оригинальность эстетического восприятия, чутье к слову. У каждого из читателей свои стартовые и потенциальные возможности, разный уровень и динамика самоосуществления.

Особенностью восприятия старшеклассниками и студентами истории русской литературы конца XIX — начала XX в. является их интерес к про-

цессам взаимовлияния разных видов искусства, рождения на их стыке новых жанров, пристальное внимание к художественным и философским исканиям в культуре начала XX в., к диалогу поэтов, науки и поэзии, к принципам художественного изображения мироощущения человека переломной эпохи. Этот интерес проявляется и в выборе тем для индивидуального изучения: «Русская поэзия начала XX в. и музыка (живопись, театр)», «Эксперимент над человеком в творчестве Л. Андреева», «Философия времени И. А. Бунина», «М. Цветаева — А. Блок (А. Пушкин, А. Ахматова, О. Мандельштам, В. Маяковский, Б. Пастернак): диалог поэтов», «Евангельский сюжет о Христе в творчестве Л. Андреева» и др.

В восприятии 11-классников, да и студентов-филологов, литература начала XX в. предстает как неожиданная художественная система, в которой утверждается стихия и энергия слова в культуре. Студенты предпочитают в первую очередь говорить не столько о традициях, сколько о новаторстве, диалоге эпох, что естественно и для возраста читателя, и для искусства рубежа веков.

На первом этапе открытия для себя, например, поэзии М. Цветаевой от чтения ее стихов создавалось впечатление черновика. Читателю как бы предлагался открытый процесс создания стихотворения, а не его итог. Это ощущение черновика подкреплялось строчками поэта о «невоспитанном стихе», о стихе, который «хлещет», «летят они, написанные наспех». И не проза самой Цветаевой о творчестве и воспоминания Ариадны Эфрон меняли читательское представление о работе поэта над словом, а сами стихи, вовлекающие читателя в процесс непрерывного смыслопорождения, приводили к открытию, что тогда, в начале XX в., родилась новая поэзия (как, впрочем, и новая проза); ярко заявило о себе новое художественное мышление и новый поэтический язык. Действительно, происходила «радикальная трансформация акта созидания художественного знака, с одной стороны, и художественного восприятия, с другой» [7, с. 321]. А всеобщий навык читать «по верхам, о чем еще в 20-е гг. XX в. писал М. Гершензон [8], или вовсе не читать не может приблизить читателя к готовности вовлечься в процесс смыслопорождения в поэтическом тексте.

Обращение к личностно-ориентированным технологиям позволяет выстраивать индивидуальную программу читательского развития. Одинадцатиклассники и студенты выражают свое видение и понимание текста в цвете (рисунки, иллюстрации с комментарием к ним), в звуке (музыкальное сочинение — редко), в слове (произведения собственного литературного творчества, по мотивам произведения); аргументируют свой выбор текстов для самостоятельного анализа; составляют комментарий и примечания к стихотворению; участвуют в конкурсах и олимпиадах вузовского, регионального, всероссийского и международного уровней;

разрабатывают тесты по творчеству поэта; изучают себя и школьников как читателей и др. И всегда идет работа над созданием своих текстов.

В работе над стихотворением М. Цветаевой 1934 г. «Вскрыла жилы: неостановимо...» школьница, не зная черновой редакции стихотворения, тонко уловила первоначальный смысл, прозвучавший в строках «От веку — мимо не вмещающих ушей людских», и смысл подчеркнутого поэтом слова «мимо». Мимо — значит в никуда. Уловила и невысказанное в стихотворении прямо, но повлиявшее на его образную систему, мироощущение Цветаевой периода эмиграции. Читатели обратили внимание, и каждый из них по-своему объяснил параллелизм «хлещет жизни» — «хлещет стих», наполненность и емкость ряда жилы — жизнь, образотворческую и смыслопорождающую функцию слова «жилы» вместо привычного «вены», значимость тростника («в землю черную питать тростник»). Когда к жизни и крови приравнивается стих, то и хлещущее движение много прочнее оказывается соединено с жизнеутверждением, нежели с гибелью. Здесь уместно вспомнить написанное в 1932 г. стихотворение Б. Пастернака «О знал бы я, что так бывает...», которое во многом близко к цветаевскому пониманию творчества и которое завершается словами: «и дышат почва и судьба». Когда-то Д. К. Мотольская (посчастливилось прослушать в Герценовском ее курс лекций по теории литературы) и К. И. Соколова одним из парадоксов лирики назвали ту «ее особенность, что и движение от единичных впечатлений к широким философско-поэтическим обобщениям, и устремленность к всеохватности, и сложный процесс самопознания лирического «я» совершаются на малом пространстве поэтической структуры, где как будто трудно развернуться мысли, где начало ее и конец оказываются максимально приближенными» [9, с. 158]. Говоря иначе, читатель поэзии постигает смыслы «тесноты стихового ряда», по Ю. Тынянову. М. Цветаева приводит читателя к изумленному восхищению энергией стиха, преодолевающей смерть и если не превосходящей энергию жизни, то уже точно равной ей. Слово всегда несет в себе возможность «развертывания свернутого в нем смыслового содержания» [10, с. 45].

Все названные выше виды творческой работы позволяют совершенствовать навыки вдумчивого чтения, анализа текста, чутье к слову, создавать читательский текст (безусловно, не идентичный авторскому), двигаться в своем читательском развитии от ситуации непонимания к пониманию — актуализации *своих* смыслов в неисчерпаемом поэтическом тексте. Например, работая над текстом загадочного, но поначалу мало понятного стихотворения А. Блока «Шаги Командора», студенты постигают социально-исторический и философский смысл произведения в контексте диалога эпох, культур, рассматривают художественное своео-

бразие времени и пространства, представляют иллюстрации и стихи по мотивам блоковского текста. Их привлекает (не без нашего влияния) вовлеченность поэтов и писателей в контекст отечественной и мировой истории и культуры. Вчерашние наши старшеклассники на новом уровне читают и осмысливают проблематику «Чистого понедельника» И. А. Бунина, историю и современность в «Лебедином стане» М. Цветаевой, мироощущение человека переломной эпохи, эстетические, нравственно-философские, религиозные искания в культуре начала XX в., трансформацию евангельских сюжетов в творчестве художника.

Свои достижения читательской, творческой, учебной деятельности студенты представляют в портфолио. Читательская увлеченность и активность становятся стимулом и условием успешного научного исследования (за последние годы защищены и кандидатские диссертации, опубликованы статьи, монографии, учебные пособия по русской поэзии Серебряного века), разработки и внедрения интересных форм внеаудиторной работы по литературе, которая рассматривается нами как динамический резерв для литературного развития и творчества в контексте системы непрерывного филологического образования. На филологическом факультете СФ Башкирского ГУ периодически проводятся литературные праздники: Пушкинский фестиваль, фольклорные «Живые родники», Цветаевские чтения, олимпиады, конкурсы, ежегодная межвузовская студенческая научная конференция «Молодежь. Прогресс. Наука» и др. На республиканских Ломоносовских чтениях, организуемых гимназией № 1 г. Стерлитамака, работой филологических секций руководят ежегодно вузовские преподаватели, осуществляя в многообразии форм сотрудничество вуза и школы в решении общих задач. Продуктивность сотрудничества со словесниками республики отметили наши учителя — Марк Григорьевич Качурин и Владимир Георгиевич Маранцман, участвовавшие у нас во всероссийских научных конференциях в 1979 и 1990 гг. и прочитавшие уникальные спецкурсы для студентов и словесников. В 1979 г. на базе нашей кафедры, на которой работают четыре выпускника аспирантуры методической кафедры РГПИ им. А. И. Герцена, была создана проблемная лаборатория по изучению читательского восприятия под руководством В. Г. Маранцмана.

Учеба в аспирантуре ленинградской научной школы литературоведения и методики, на 4-х месячных ФПК, переписка с выдающимися учеными, методистами, оставившими яркий след в теории и практике преподавания литературы, З. Я. Рез, М. Г. Качуриным, В. Г. Маранцманом, продуктивный обмен опытом на замечательных Герценовских чтениях, сотрудничество с коллегами, составляющими методическое единение,

на долгие годы определили направление деятельности не только методистов, но и всей литературной кафедры нашего вуза.

Литература

1. Лотман Ю. М. Текст в тексте // Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб: «Искусство — СПб», 2001.
2. См. об этом: Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М.: Языки русской культуры, 1996.
3. Методика преподавания литературы / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана: пособие для студентов и преподавателей: в 2 ч. М.: Просвещение, Владос, 1999. Ч. 2.
4. Лихачев Д. С. Литература — реальность — литература. Л.: Сп., 1981.
5. Рубакин Н. А. Этюды по психологии читательства // Русская школа, 1910. № 11.
6. Библиер В. С. От наукоучения к логике культуры (Два философских введения в XXI век). М.: Издательство политической литературы, 1991 // URL: [www/koob.ru](http://www.koob.ru)
7. Лайош Нире. Единство и несходство теории авангарда // От мифа к литературе. М., 1993.
8. См: Гершензон М. Статьи о Пушкине. М., 1926.
9. Мотольская Д. К., Соколова К. И. Лирическое произведение // Пути анализа литературного произведения. М.: Просвещение, 1981.
10. Лосев А. Ф. Форма — Стиль — Выражение. М.: Мысль, 1995.

ДИАЛОГ А. С. ПУШКИНА И И. А. БРОДСКОГО О ЛЮБВИ

В статье проводится сравнительный анализ стихотворения А. С. Пушкина «Я вас любил...» и стихотворения И. А. Бродского «Я вас любил. Возможно...». Анализ стихотворений великих поэтов 19 и 20 веков проводится в рамках интерпретационной герменевтики, применимой в рамках школьного урока и отражающей не только эстетическое отличие разных творческих манер, но и диахроническую трансформацию темы любви в современной поэзии.

Ключевые слова. Сравнительный анализ художественного текста, синтаксическое строение предложения, знаки препинания и их роль в художественном тексте.

Стихотворение А. С. Пушкина «Я вас любил...» является одним из самых известных произведений поэта. Недаром его называют лирическим шедевром, вершиной поэтического мастерства. В коротком (всего восемь строчек!) художественном тексте раскрывается глубокое лирическое переживание, рассказана целая история взаимоотношений и эволюция чувств лирического героя. Музыкальность стихотворения, его непередаваемая прелесть заключена и в его кажущейся простоте: по сути дела, нет ни одного слова, которое было бы непонятно каждому человеку и, пожалуй, большинству читателей понятно и знакомо само переживание... И в то же время это стихотворение до сих пор волнует и современного школьника, и зрелого человека какой-то тайной. При кажущейся простоте в этом небольшом тексте как будто скрыта какая-то загадка: во-первых, несмотря на споры и изыскания литературоведов и исследователей творчества Пушкина, не определен адресат стихотворения, во-вторых, само стихотворение не столько раскрывает, сколько и скрывает подлинную страсть и бурю эмоций, выраженные, на первый взгляд, вроде бы повествовательно, сдержанно и философски отстраненно. И, конечно, примечателен тот факт, что почти полтора века спустя другой поэт, наш современник, И. А. Бродский пишет по мотивам пушкинского шедевра стихотворение, которое не просто аллюзия на известнейшее лирическое произведение, но еще и пародия на него, но еще и спор с первоисточником.

Сравнительный анализ двух этих «историй любви» особенно интересен в синтаксическом и пунктуационном аспекте, именно в построении фразы ярко видны отличия пушкинского стихотворения от стихотворения Бродского.

Начнем с произведения Пушкина. В данном случае мы идем вслед за автором, от начала к концу. Как часто бывает в небольших по объему лирических произведениях каждая строка и каждое слово в художественном тексте наиболее обладает тем самым качеством, которое В. В. Виноградов назвал «приращениями смыслов», а Ю. М. Лотман указывал на то

свойство художественного текста, которое получает каждый словесный знак — «каждый знак получает больший смысл, чем в национальном языке, каждый элемент языка начинает значить больше, чем если бы он существовал отдельно, вне контекста, и в тоже время сумма целого больше, чем сумма его частей...» Первые две строки стихотворения:

Я вас любил: любовь еще, быть может,
В душе моей угасла не совсем;

Обращаем внимание на синтаксическую конструкцию и пунктуационное оформление предложения: перед нами сложное предложение с различными видами связи — бессоюзное и сложносочиненное в составе бессоюзного (далее идет «Но пусть она вас больше не тревожит...»). Вторая часть бессоюзного предложения дополняет первую часть, раскрывает ее содержание. Так кажется на первый взгляд. Если же вдуматься, то можно увидеть, что предложение по законам грамматики построено не то чтобы неверно, а как-то странно: что именно раскрывается и поясняется? То, что герой «**Я вас любил**»? При более внимательном прочтении грамматически получается следующее — двоеточие и все построение предложения относится даже не к слову, а к его форме — прошедшему времени глагола «любил», выраженному формообразующим суффиксом «л», и этот грамматический факт возможно интерпретировать как размышление: герой как будто вслушивается в свои слова, в свое переживание, произнося «Я вас любил» — «что уже в прошлом»? И тогда уместным и совершенно правильным становится постановка двоеточия, так как далее следует объяснение, раскрытие: **любовь еще, быть может, / В душе моей угасла не совсем;**

И объяснение, почему и нужно бороться с этим чувством, помочь ему угаснуть:

Но пусть она вас больше не тревожит;
Я не хочу печалить вас ничем...

Кроме разбора синтаксической конструкции интересным становится анализ метафоры «любовь... угасла». Не случайно, в первичных читательских ассоциациях к этому стихотворению появляются образы огня, света, пламени, свечи — поскольку они вызваны этим скрытым сравнением: любовь в поэзии А. С. Пушкина представлена в метафорическом образе огня и света.

В этом метафорическом образе, восходящем к основным архетипическим символам в восточной мифологии (огонь, вода, земля и воздух), соединено и пламя страсти, очень земное чувство, и свет, духовное и возвышенное переживание любви, сравнимое с божественным высоким устремлением «к свету». Получается, что в первых двух строках поэт выразил и свое видение любви, и целую гамму тонких душевных движений.

Следующие строки объясняют, почему герой отказывается от своего чувства. Акцент переносится с «я» на «нее», лирическую героиню. Как и в первых двух строчках, здесь раскрывается не один семантический пласт, по сути эти две строки рассказывают всю историю взаимоотношений героев, дают неявное представление об адресате послания. Считаем возможной такую интерпретацию: любовь поэта была безответной, как потом далее будет сказано «безмолвной, безнадежной», но даже в самом безответном чувстве есть тайная надежда, ожидание взаимности, которая по каким-то причинам была невозможна, но это ожидание, переживание было тягостно для женщины. Даже не будучи выраженной, любовь героя ее «печалила и тревожила», поскольку, видимо героиня обладает чуткой душевной организацией, и не может не печалиться из-за безответности ею же внушенного чувства.

Глубокий подтекст пушкинского стихотворения выражен повествовательно, все стихотворение состоит из двух сложных предложений, внутри которых движение мысли выражено последовательно и оформлено запятыми и точками с запятой:

Я вас любил безмолвно, безнадежно,
То робостью, то ревностью томим;
Я вас любил так искренно, так нежно,
Как дай вам бог любимой быть другим.

Точка после первой части стихотворения — это момент принятия решения (чувство должно пройти), так как потом слова «я вас любил» уже являются началом строк, началом простых предложений в составе последующих осложненного и сложного предложений. Решение же это, повторимся, принято потому, что сама любовь лирического героя «печалила и тревожила» героиню. Таким образом, синтаксическое и пунктуационное оформление классического лирического послания выполнено в соответствии с правилами русской пунктуации и передает последовательное развертывание мысли и чувства поэта.

Если в стихотворении А. С. Пушкина вся пунктуационная палитра исчерпывается тремя знаками препинания (запятые, точки с запятой, точки), то в стихотворении И. А. Бродского представлено почти все разнообразие существующих в русской пунктуации знаков: здесь и точки, и тире, и двоеточие, и восклицательные знаки, и запятые, и вопросительный знак, и скобки, и кавычки:

Я вас любил. Любовь еще (возможно,
что просто боль) сверлит мои мозги.
Все разлетелось к черту на куски.
Я застрелиться пробовал, но сложно
с оружием. И далее: виски:
в который ударить? Портила не дрожь, но
задумчивость. Черт! Все не по-людски!

Я вас любил так сильно, безнадежно,
как дай вам Бог другими — но не даст!
Он, будучи на многое горазд,
не сотворит — по Пармениду — дважды
сей жар в крови, ширококостный хруст,
чтоб пломбы в пасти плавильсь от жажды
коснуться — «бюст» зачеркиваю — уст!

Обилие знаков препинания, «рванные», неровные строки, точки внутри строк создают нервный ритм стихотворения. Не вдаваясь пока в сравнительный анализ стихов по всем языковым уровням, отметим только некоторые особенности стихотворения Бродского.

Скобки — примета вставных и вводных конструкций, но в скобках еще есть и вводное слово «возможно», и это нагромождение нескольких знаков и конструкций используется поэтом несколько раз: и двоеточие, разделяемое словом «виски», и два восклицания рядом: «Черт! Все не по-людски!», и в конце стихотворения одиннадцатая и четырнадцатая строки, содержащие уточняющие тире.

Во всем этом изобилии уточнений, восклицаний, вводных конструкций проявлена рефлексия, присущая и герою стихотворения, и нашему современнику вообще — человеку, страдающему от неразделенной любви, от того, «что все не по-людски», не смилившемуся, как пушкинский герой, а неистовствующему, болезненно переживающему уход любимой. Да и любимая, лирическая героиня этого стихотворения не похожа на «печальную и тревожащуюся» героиню предыдущего послания. Та, о которой писал Пушкин, явлена чуткой, бережной по отношению к герою. Героиня стихотворения Бродского имеет «бюст» и «уста», и любить ее «дай Бог другими», не только боль, но и ревность, и мстительность, и отчаяние прочитывается в этом «не даст!» — выкрике героя, подчеркнутым и тире, и восклицательным знаком.

Даже беглое сравнение двух этих произведений дает представление не просто о двух разных поэтах, разных поэтических системах, но и о разных эпохах: эпохе возвышенного представления о чувствах в поэзии и эпохе обнаженных чувств, откровенного и надрывного их выражения.

Деятнадцатый век — век классической литературы, когда поэзия служила гимном прекрасного:

И долго буду я любезен тем народу,
Что чувства добрые я лирой пробуждал...

И двадцатый век, век разлома в сознании, крушения духовных ценностей, сомнения в казалось бы вечных истинах: любви, красоты, правды, долга... И отчаянный призыв к прошлому наследию, повтор на современный лад, пародия, издевка, но и болезненная тоска по возвышенному — неслучайно стихотворение И. Бродского заканчивается словом из высокого поэтического лексикона «уст».

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧИТАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье рассматривается специфика аналитической деятельности читателя в контексте стандартизированной образовательной парадигмы. Основные положения статьи связываются с рассмотрением вопросов о задачах анализа литературного произведения в условиях «новой школы».

Ключевые слова: *Метапредметное, универсальное действие, анализ имманентный, контекстуальный, эстетический.*

В федеральных государственных образовательных стандартах большое внимание уделяется аналитической деятельности обучающихся. Основная цель новых стандартов — научить учиться, для этого необходимо «владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения» [1]. Обеспечить формирование универсальной способности человека — умения учиться — призвана Программа развития универсальных учебных действий: «Данная способность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия — это обобщенные способы действий, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целей, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [2]. «Существенное место в преподавании школьных дисциплин должны также занять так называемые метапредметные учебные действия. Под «метапредметными» (т. е. «надпредметными» или «метапознавательными») действиями понимаются умственные действия учащихся, направленные на анализ и управление своей познавательной деятельностью» [3]. В блоке универсальных действий познавательной направленности «выделяются универсальные логические действия: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных)» [4]. Таким образом, анализ в новых школьных стандартах фактически оказывается основным универсальным учебным действием метапредметного уровня.

В качестве основного универсального как метапредметного, так и специально-предметного действия он рассматривается и в области литературы. В стандарте основного общего образования называются предметные результаты изучения области «Филология (литература)», которые в том числе должны отражать: «овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных

отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т. п.; формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное; осознать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» [5]. В стандарте среднего (полного) общего образования говорится о том, что изучение предметной области «Филология» должно обеспечить «сформированность навыков различных видов анализа литературных произведений» [6]. В Примерной программе по литературе в перечень целей изучения предмета «Литература» включено «позапное, последовательное формирование умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст» [7].

Процедура анализа литературного произведения в базовых документах, стандарте, примерной программе не описывается, формулируются задачи, определяются пути и виды анализа. Авторы базового документа «Фундаментальное ядро содержания общего образования» обращают внимание на то, что «понимать литературу как вид искусства в соотношении и взаимосвязи с другими видами искусства (музыкой, театром, живописью, кино) помогают опыт анализа и интерпретации художественного произведения как художественного целого, концептуальное осмысление его в этой целостности и взаимосвязях с культурной средой, взгляд на его поэтику как на воплощение своеобразия авторской личности и художественных тенденций эпохи. Обращение к междисциплинарным, общегуманитарным категориям (личность, культура, миф, картина мира, эстетическая и художественная ценность, катарсис и др.) развивает представление о критериях художественности, о классике, об уровнях и рядах литературы (массовая, беллетристика и др.), формирует литературный вкус. Знания о предмете, задачах и методах науки о литературе углубляются посредством приобщения учащихся к пониманию жанров, типов и методов литературоведческих исследований (текстологических, комментаторских, биографических, библиографических, историко-литературных, критических, интерпретационных); общими сведениями по источниковедению (исторические, эпистолярные, мемуарные и другие источники), об истории книги, о крупнейших библиотеках, книжных и рукописных собраниях» [8]. Также авторы данного документа считают, что наряду с тем, что школьники должны изучить все основные теоретические понятия, они должны получить сведения «о литературоведческих направлениях и школах (академические школы, историческая поэтика А. Н. Веселовского, формальный метод, семиотика, структурализм, постструктурализм)» [9]. В стандарте среднего (полного) общего образования выделяется два уровня освоения

предметных областей — базовый и углубленный. Изучение учебного предмета «Русский язык и литература» должно обеспечить на базовом уровне: «<...> 3) владение умением анализировать текст с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации; <...> 7) сформированность умений учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественного произведения; 8) способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы и выражать своё отношение к ним в развёрнутых аргументированных устных и письменных высказываниях; 9) владение навыками анализа художественных произведений с учётом их жанрово-родовой специфики; осознание художественной картины жизни, созданной в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания; <...>» [10].

Требования к предметным результатам освоения углубленного курса русского языка и литературы (родного (нерусского) языка и литературы) должны включать требования к результатам освоения базового курса и дополнительно отражать: «<...> 8) понимание и осмысленное использование понятийного аппарата современного литературоведения в процессе чтения и интерпретации художественных произведений; 9) владение навыками комплексного филологического анализа художественного текста; <...> 11) владение начальными навыками литературоведческого исследования историко — и теоретико-литературного характера; 12) умение оценивать художественную интерпретацию литературного произведения в произведениях других видов искусств (графика и живопись, театр, кино, музыка); 13) сформированность представлений о принципах основных направлений литературной критики» [11].

Таким образом, мы видим, что к школьному анализу литературного произведения предъявляются очень высокие требования.

В литературоведении нет однозначного определения понятия анализа литературного произведения. В предисловии к хрестоматии «Анализ художественного текста (эпическая проза)» его авторы дают следующее определение: «Под «анализом» мы будем иметь в виду *характеристику состава и структуры художественного текста, а также функций различных элементов этой структуры с помощью научных понятий*» [12]. В. И. Тюпа так определяет понятие анализа художественного произведения: «системное исследование поэтики единичного литературного произведения, создающее научную основу для интерпретации его смысла как художественного целого» [13]. Соответственно первым вопросом анализа оказывается вопрос о составе литературного произведения. Уже в пятом классе школьники знают основные компоненты литературного произведения — тема, идея, герой, персонаж, сюжет, композиция и т. д.

Как правило, учитель дает определение компонента, но не показывает, как найти его в тексте. Важным моментом оказывается выбор определения, действительно научное определение должно позволить увидеть границы понятия в художественном тексте. Так, например, определение эпитета как красочного определения не дает возможности найти эпитет в тексте, определение пейзажа как описания природы требует расшифровки понятия «природа» — деревья, цветы, светила и т.д. Научить «разбирать» текст на компоненты — это первая задача анализа. Но к этому не сводится анализ художественного произведения. Другая более важная проблема — это проблема обнаружения функций компонентов в тексте. Функция определяется через отношение одного компонента к другим. И здесь уже возникает вопрос о взаимосвязи анализа и интерпретации художественного текста. Составители хрестоматии, о которой уже шла речь, считают, что анализ может как предшествовать интерпретации, так и быть попутным. С их точки зрения, задача анализа — скорректировать первоначальную читательскую «гипотезу» смысла и обосновать общезначимую интерпретацию произведения. Именно к анализу они относят способ искать и находить заранее никому не известный смысл. Авторы хрестоматии, используя понятие «интерпретирующий анализ», фактически приходят к мнению о том, что анализ и интерпретация неотделимы друг от друга.

В качестве основных путей анализа остаются имманентный и контекстуальный. Само понятие имманентного анализа противоречиво, поскольку анализ предполагает рассмотрение текста в его частях, а имманентность осознается как некая целостность. Имманентный анализ противопоставляется, как правило, контекстуальному: имманентный направлен на сам текст, контекстуальный — на обнаружение значимости внешних контекстов. С точки зрения М. Л. Гаспарова, имманентный анализ — это анализ «не выходящий за пределы того, о чем прямо сказано в тексте. Это значит, что мы не будем привлекать для понимания стихотворения ни биографических сведений об авторе, ни исторических сведений об обстановке написания, ни сравнительных сопоставлений с другими текстами» [14].

Учитель и школьники должны осознавать, какую операцию они совершают с текстом — чтение, анализ, интерпретация, оценка и т.д., какой путь или вид анализа они выбирают. Ученикам могут предлагаться конкретные задания: «Выполни имманентный анализ с биографическим, культурно-историческим, историко-литературным и т.д. комментарием».

Также новые стандарты предлагают, о чем говорилось выше, познакомить детей с основными методами анализа, предложенными литературоведческими школами. В этом смысле имманентными в большей мере будут формальный и структурный виды анализа. Основным операционным принципом формального анализа является выделение поэтического

приема и объяснение его эстетической функции, структурного — обнаружение со- и противопоставительных отношений между элементами структуры на разных уровнях текста. Более глубокое знакомство с литературоведческими методами анализа может состояться в ходе работы кружка, факультатива, отдельного самостоятельного курса.

Стандарт называет основные виды анализа — эстетический, смысловой, филологический.

Безусловно, уроки литературы нельзя превращать в уроки литературоведения, о чем много писал В. И. Тюпа. Суть эстетического анализа, с его точки зрения, «состоит в рассмотрении текста литературного произведения как «совокупности факторов художественного впечатления» (М. М. Бахтин). При этом эстетический анализ ориентирован на выявление смыслообразной архитектурной целостности этой «совокупности»: полноты и неизбыточности, завершённости и сосредоточенности составляющих её «факторов», — в чём и заключается «красота» произведения подлинного искусства, когда, как говорится, ни прибавить, ни убавить, ни изменить ничего нельзя, не сделав хуже» [15]. Но В. И. Тюпа не отрицает необходимости знания азов литературоведческого анализа: «Убийственный для эстетического восприятия разбор по набившей оскомину схеме: тема — идея — характеры — художественные средства, — пригоден лишь для иллюстративной публицистики, имитирующей художественность. Однако без изрядной доли схематизации не обойтись и в случае подлинного искусства. Не обойтись без профессионального литературоведческого знания (обычно недодаваемого в пединститутах и университетах) о том, как устроено — в принципе всякое — литературное произведение, и с чего следует приступить к его анализу. Крайне поверхностное знакомство с этим кругом проблем в немалой степени лишает учителя профессиональной уверенности в себе, парализует его педагогическое творчество, его дидактическое искусство, призванное самый урок превратить в импровизационный спектакль, где зрители становятся соавторами “действия”» [16].

Основной пафос работ В. Г. Маранцмана заключался в том, что отношением к литературе как к искусству слова определяется читательская состоятельность учителя, ученика. Во вводной статье к учебнику для 9 класса «Чудесная сила искусства» Владимир Георгиевич пишет: «Удивительное свойство литературы и других искусств — делать живым давно прошедшее и угадывать будущее. Но происходит это чудо лишь тогда, когда читатель услышал голос писателя, взял его за руку, пошел за ним» [17]. Отрадно то, что в новых стандартах всячески приветствуется интермедиаальный анализ, обнаруживающий связь литературы с другими видами искусства, анализ, о котором так много думал и писал В. Г. Маранцман.

Основной ошибкой при выполнении смыслового анализа является подмена литературного героя человеком, литературных обстоятельств жизненными.

Филологический анализ приобретает свою особую значимость на ступени полной школы, где будет преподаваться такой учебный предмет как «Русский язык и литература». Фактически это возвращение к традиции гимназической школы, к методике Ф. И. Буслаева и его последователей.

Радует и то обстоятельство, что новые стандарты фактически провозглашают окончательный переход к диалоговой парадигме обучения.

Поскольку анализ предопределяется выбранным в диалоге с собой, учениками, автором, наукой и т.д. соотношением компонентов текста, то диалогическим оказывается сам механизм анализа. Кроме того, диалогика анализа литературного произведения задана самой природой литературного творчества. Анализ литературного произведения в диалогической перспективе позволяет не только увидеть его составные части, но и ощутить художественную активность текста как нечленимого целого.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
2. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2619>
3. Там же.
4. Там же.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
7. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2627>
8. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2619>
9. Там же.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
11. Там же.
12. Анализ художественного текста (эпическая проза): хрестоматия / сост. Н. Д. Тамарченко. М.: РГГУ, 2004. С.6.
13. Тона В. И. Анализ художественного текста // Поэтика: Словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко. М.: Издательство Кулагиной; Intrada, 2008. С.20.

14. Гаспаров М. Л. «Снова тучи надо мной...». Методика анализа // О русской поэзии: Анализ, интерпретации, характеристики. СПб.: Азбука, 2001. С. 11–12.

15. Тюпа В. И. Эстетический анализ художественного текста (Часть первая: Сюжет «Фаталиста» М. Лермонтова). URL: http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse1_18.htm

16. Там же.

17. Маранциман В. Г. Художественная литература: кн. для учащихся 9 кл. М.: Просвещение, 1991. С. 3.

Л. А. Богданова

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ЛИТЕРАТУРА РОДНОГО КРАЯ»

В статье представлен элективный курс по литературе для учащихся 8 класса, посвященный литературе Удмуртии. В содержание курса вошли произведения, никак не представленные в школьной программе: это произведения русскоязычной, удмуртской и татарской литературы XX–XXI вв., значимых для культуры Удмуртии. Изучение элективного курса «Литература родного края» обладает большим воспитательным потенциалом, способствуя воспитанию толерантности молодежи, живущей в многонациональной республике. Предложенный курс может быть реализован как вариативная часть Примерной программы по литературе в рамках ФГОС второго поколения.

Ключевые слова. ФГОС второго поколения, примерная программа по литературе, элективный курс, воспитание толерантности.

Российская Федерация является многонациональным государством, поэтому формирование толерантности у детей представляет одну из важнейших задач, стоящих перед современным учителем.

Конфликты, возникающие на национальной, религиозной почве, могут возникать и в детской среде, поэтому в школе необходимо вести работу по воспитанию как национального самосознания, так и уважительного отношения детей к представителям иной нации и иного вероисповедания.

В Удмуртской Республике на протяжении многих веков жили бок о бок разные народы: удмурты, русские, татары и др. Культуры этих народов взаимодействовали, а значит, взаимообогащались, и черты, свойственные только одному народу, становились общими чертами.

Предлагаемый элективный курс дает возможность рассказать о взаимодействии культур Удмуртии. Цель курса: пробудить интерес к многонациональной литературе родного края.

Задачи, стоящие перед учителем:

- 1) разработать программу элективного курса по литературе родного края;
- 2) собрать материал по темам программы;
- 3) разработать технологии ведения занятий.

При разработке программы, с нашей точки зрения, необходимо учитывать следующее:

1. Состояние литературы в различные периоды истории края.
2. Многонациональность литературы нашего региона.
3. Многотемность и многожанровость произведений.
4. Следование традициям русской классической литературы.
5. Отдельно необходимо представить произведения авторов, чья жизнь напрямую связана с Глазовом.

Для учащихся 8 класса предлагается элективный курс «Литература родного края» (36 часов)

1. Эпос удмуртского народа в литературных произведениях (М. Худяков, К. Герд, Н. Байтеряков, В. Ванюшев) — 2 часа

2. Роль Г. Верещагина, В. Короленко в печально знаменитом Мултанском деле (по документальным материалам и роману М. Петрова «Старый Мултан») — 2 часа

3. Роль К.Герда в становлении связей между русской и удмуртской литературой 2 часа

4. Традиции Ф. Достоевского в творчестве К. Митрея — 2 часа

5. Традиции Н.Некрасова в поэтическом творчестве М. Петрова — 2 часа

6. Образ современности в повести Г. Красильникова «Остаюсь с тобой» — 2 часа

7. Нравственные проблемы в повести В. Ар-Серги «Сочти, сочти, кукушечка» — 2 часа

8. Основные мотивы лирики В. Ар-Серги — 2 часа

9. Основные мотивы женской поэзии. Творчество А. Оки — 2 часа
«Ученые и поэты»:

10. К. Герд — поэт, филолог, этнограф, культуролог — 2 часа

11. В. Владыкин — ученый и поэт — 2 часа

12. В. Ванюшев — поэт, этнограф, филолог, историк — 2 часа
«Литературный Глазов»:

13. Образ родной природы в лирике Ф. Васильева — 2 часа

14. Время и человек в поэзии О. Поскребышева — 2 часа

15. В.Захаров — наш современник — 2 часа

16. В. Семакин как один из плеяды русских поэтов удмуртской земли — 2 часа

«Удмуртские поэты о войне в стихах»

17. В. Семакин, Ф. Васильев, К. Герд, А. Оки — 2 часа

«Удмуртия в семье народов Российской Федерации».

18. Габдулла Тукай, Муса Джалиль и др. — 2 часа

Особое внимание хотелось бы уделить содержанию одной из тем: «В. Семакин как один из плеяды русских поэтов удмуртской земли», во-первых, потому, что этот поэт родился в Глазове, но, к сожалению, был незаслуженно забыт нами, во-вторых, в этом году, а точнее, 12 декабря 2012 г., ему исполнилось бы 90 лет, в-третьих, благодаря Владимиру Кузьмичу нашу малую родину, Удмуртию, знают многие и называют «родниковым краем».

Владимир Кузьмич Семакин родился 12 декабря 1922 г. в Глазове Удмуртской АССР. Отец — Кузьма Иванович — был партийным работ-

ником, мать — Людмила Николаевна — служащая. Летом 1926 г. мать трагически погибла. Сыну было три года... Отца по работе часто переводили из одного района Удмуртии в другой, и Володе приходилось учиться в разных школах. Бывало, что преподавание велось на удмуртском языке. Позже полученные языковые знания пригодились ему в жизни (он был не только талантливым поэтом, но и великолепным переводчиком).

В 1948 г. Владимир Кузьмич окончил Удмуртский педагогический институт. Пять лет преподавал литературу в ремесленных училищах Ижевска и в 1953 г. поступил в Литературный институт им. А. М. Горького. После окончания Литинститута тридцать лет проработал в московском издательстве «Советский писатель» главным редактором, последние семь лет в должности заведующего редакцией русской советской поэзии. Многие годы Владимир Кузьмич помогал своим удмуртским собратьям по перу издавать книги в столице, знакомил удмуртских поэтов с хорошими, добросовестными переводчиками. В. Семакина можно с полным основанием назвать полпредом удмуртской литературы в Москве.

За большую творческую и общественную работу поэт был награжден орденом Дружбы народов (1984) и медалями: «За трудовую доблесть» (1970), «Ветеран труда» (1984), «За победу в Великой Отечественной войне 1941–1945»; значком «Отличник печати» (1986). Владимир Семакин — лауреат премии журнала «Огонек» за 1970 г. за цикл стихов «Лен колоколится» [1].

В жизни каждого поэта наступает момент, когда он пытается определить свое место в поэзии, подвести какие-то итоги, оценить пройденный путь. В. Семакину не только удалось взглянуть на себя со стороны, но и увидеть истоки своего творчества. Они, по мнению поэта, — в родной земле, в чистой воде родников:

*Оттого ль, что душу живу
не прошла мурава,
поят песенную жилу
родниковые слова.
Так и брызжут, а откуда?
Брызжут, словно из горы,
из-под глыбы, из-под спуда,
где копилась до поры... [2]*

Что есть поэзия? В. Семакину видится взаимосвязанность поэтического творчества и самой жизни. Для того чтобы суметь донести до людей свои чувства и мысли, сначала необходимо их иметь. Богатство поэта не в количестве произведений, а в том, что он успел познать, чем наполнил свой мир. На пустом месте поэзия не прорастает:

*Не так-то уж много я песен сложил,
но, братцы, учтите: я сам еще жил.
Возился с металлом, бродил по лугам
и щуку волок из реки да к ногам.
А если бы не жил, о чем бы писал?
Какой бы метафорой пустошь спасал?
Какой бы я стал огород городить,
не в силах живого словечка родить?*

Следуя традициям русской классической поэзии, В. Семакин видит в поэте не только лирика, но и гражданина, отзывающегося на все призыва эпохи делом и словом. Поэт принадлежал к поколению, вступившему в Великую Отечественную войну на самом пороге взрослой жизни. На фронт его не взяли из-за чрезвычайно слабого зрения (–7,5 диоптрий). Но военное лихолетье не прошло стороной: с января 1943 по май 1945 В. Семакин был участником трудового фронта на строительстве военного завода в Воткинске. Потом, на протяжении жизни поэт много раз будет вспоминать о своих ровесниках, отдавших жизнь за Родину, но то, что выпало на его долю, было не меньшим подвигом:

*Я вышел со смены, упал на пригорке,
К барaku добраться мне было невмочь.
Крепил я казенники к пушкам на сборке.
Не спал я, не помню, которую ночь.
Не тут ли начало спасенья земли?
Нас ветром качало, а пушки все шли...*

Военная закалка проявилась и в творчестве поэта. Он не мог позволить себе покривить душой, промолчать тогда, когда нужен был его голос, он считал себя призванным эпохой:

*Я твой нарочный, время,
твой всегдашний посыльный,
и душе не во бремя
труд порой непосильный.
Пусть в лицо то пороша,
а то ливни косые —
непосильная ноша,
но она для России.*

Понимание важности своего творчества сливалось у Семакина с ответственностью за то, что он пишет. По мыслям поэта, в поэтических строках должно отражаться не видение жизни, а сама жизнь.

Наполненность творчества и судьбы, конечно же, не могла не сказаться на самочувствии поэта. Он не дожил до 70-летия двух лет. Про таких людей говорят: сгорел на работе. Сам В. Семакин перед кончиной писал:

*Тучи поредели,
небо в позолоте,
кто-то лишь при деле,
кто-то — весь в работе.
Силы на пределе,
сердце на излёте.
Не торчал при деле,
а горел в работе.*

«На излете» — так поэт хотел назвать книгу своих прощальных стихов. Вся его жизнь напоминала собой полет, стремительный и высокий. Люди, подобные В. Семакину, не умирают. Их жизнь обрывается на излете.

Несмотря на то что большую часть жизни поэт прожил в Москве, по завещанию его похоронили в Ижевске, в родной земле.

В качестве заключения хочется сказать, что каждый учитель в своей работе руководствуется целым рядом мотивов, начиная от высоких и заканчивая практическими.

Будущий учитель может определить для себя следующие мотивы:

1. Учитель обязан не только вести уроки, но и проводить внеклассную, воспитательную работу.

2. Учителю литературы логичней привлечь внимание детей к литературным материалам.

3. И наконец, учитель должен донести до своих учеников следующее: каждый человек должен с уважением относиться к другим людям, к другим культурам, помня о культуре своего народа, испытывая гордость за своих земляков, за свою малую родину.

Литература

1. Данные о жизни В. Семакина приводятся по воспоминаниям З. А. Богомоловой. См.: *Богомолова З. А. Певец родникового края. Послесловие // Семакин В. К. От ледохода до ледостава: Стихотворения. Ижевск: Удмуртия, 2001. С. 309–329.*

2. Здесь и далее тексты стихотворений цитируются по изданию: *Семакин В. К. От ледохода до ледостава: Стихотворения. Ижевск: Удмуртия, 2001. 336 с.*

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ СЕМИНАР
«ПОЭТИКА ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ
КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ЛИТЕРАТУРА, ТЕАТР,
КИНО, ЖИВОПИСЬ» КАК ИННОВАЦИОННАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА УНИВЕРСИТЕТА**

Статья раскрывает концепцию семинара, в котором формируется филологический опыт и гуманитарное знание об интерпретации художественных произведений в разных видах искусства.

Ключевые слова. Поэтика, интермедialность, содружество искусств, смыслы гуманитарного знания, сотворчество, мастер-класс.

О этот дар — сердца глаголом жечь! —
Он нынче все нужней, сложнее, дороже.

Римма Казакова

Ю. М. Лотман размышляя над вопросом, чему же учатся люди, характеризовал университетскую ступень образования как пространство сотрудничества, то есть когда одни хотят учиться, а другие им помогают в этом [4, с. 459]. Именно по этому принципу на филологическом факультете был организован Всероссийский интерактивный научно-практический семинар, который доказывал, что «единство создается взаимосвязью разного» (Ю.М. Лотман). С одной стороны, мы стремились сохранить традицию, потому что филологический факультет ежегодно проводит научные конференции и научно-практические семинары, посвященные проблемам интерпретации художественных произведений в различных видах искусств. У студентов-филологов есть возможность участвовать в проведении Литературных часов, обсуждений театральных спектаклей, организации интегративных образовательных экспедиций по литературным местам России.

С другой стороны, мы всегда стремимся внести новые формы сотворчества и использовать инновационные технологии в образовательной процессе факультета. Поэтому в этом году к участию в семинаре были приглашены педагоги, режиссеры, художники и писатели, аспиранты, выпускники факультета, студенты разных специальностей, магистры, ученые из других образовательных учреждений. И поэтому такое сообщество включилось в работу и организацию мастер-классов, дискуссий, обсуждение театрального спектакля, презентацию опыта творческой интерпретационной деятельности, посещение выставок, обсуждение фильмов, читательскую деятельность.

Смысловым центром стали ценности и смыслы гуманитарного знания, поиски интермедialности в современной русской и зарубежной литературе. Анализ интерпретационной деятельности студентов в гуманитарном университете и резервы взаимодействия текстов культуры раскрыла в своей открытой лекции с презентацией доцент из РГПУ им. А. И. Герцена — Елена Робертовна Ядровская. Она автор учебных пособий «Интерпретация текстов искусства» (СПб., 2011) и «Чтение как диалог» (СПб., 2011). Радостью творческого труда и живым интересом слушателей было насыщено выступление художника Сергея Юрьевича Горбачева, который представил на суд слушателей свои рассказы, провел презентацию своих новых книг и еще не изданных рассказов. Он включился в обсуждение специфики работы художника книги и проблем профессиональной жизни писателя и художника.

Мастер-классы, в которых была групповая, творческая, интерпретационная работа, создали «содружество искусств». Дискуссионный мастер-класс «**Литература + живопись: палитра слова и цвета**» провела доцент, декан филологического факультета К. С. Лицарева, учебное погружение в «**Режиссуру современного урока**» организовала кандидат педагогических наук, директор Вятской гуманитарной гимназии В. В. Воложанина, «**Тайны мастерства интерпретации**» раскрывала кандидат педагогических наук, доцент РГПУ им. А. И. Герцена Е. Р. Ядровская, мастер-класс «**Литература + кино: возможности диалога**» состоялся под руководством кандидата педагогических наук, доцента Е. А. Кобелевой, открытое занятие кандидата филологических наук, доцента О. А. Поляковой под названием «**Шекспир, и нет ему конца**» подготовил зрителей к просмотру спектакля «Сон в летнюю ночь» в Театре на Спасской. Народная артистка РФ О. А. Симонова, выпускница нашего университета, рассказала об уникальном опыте работы театральной лаборатории «**Школа + театр**».

Завершался семинар спектаклем У. Шекспира «Сон в летнюю ночь» в Театре на Спасской. Спектакль вызвал много споров и неоднозначных оценок, зрители отмечали феерию красок, театральность, выразительность актерской игры, другие искали переживаний, интерпретации идеи Шекспира в наши дни. Жизнь как театр, где действуют маски и перевертыши, притворство и актерство, где не любовь, а только игра в нее. Что важнее: подлинность или мнимость, постоянство или свобода, стабильность или изменчивость?

Результатами семинара были поиски инновационных путей встречи с миром искусства студентов нового времени. От книги к спектаклю, от кино к книге, от узости восприятия к широте культурных запросов. Главное — активный интерес студентов и преподавателей к творчеству

писателей, режиссеров, художников, музыкантов. Семинар обеспечивает не только освоение нового содержания и систематизацию изученного, но и формирование нового опыта творческой деятельности.

Отрадно, что следствием было посещение студентами и преподавателями спектакля «Медведь» в Кукольном театре, возможность сравнить две интерпретации рассказа А. П. Чехова — кинематографическую с артистом Жаровым и театральную, где героев рассказа озвучили известные артисты. Студенты смогли оценить и динамику спектакля, и выразительность костюмов, и творческое воображение зрителей, которые замечали детали сценографии.

Следствием и последствием семинара явился активный интерес студентов к культурной жизни города, посещению выставок и музеев. Выставка в Художественном музее Ильи Лубенникова и Наталии Глебовой стала источником неожиданных литературных интерпретаций. Стимулом интереса к работам художников послужила мастерская творческого письма, на которой была прочитана каждым участником цитата из книги Наталии Глебовой, в которой она дала такую характеристику своему мироощущению:

«Я зеленый человек. Первый зеленый лист, появившийся весной, для меня всегда радость. С годами эта новизна не меркнет, и я к ней не привыкаю. Кроны деревьев на фоне неба, или путаница листьев и ветвей в лесу притягивают мое внимание. Я готова всегда их рисовать, находить все новые способы изображать все те же сюжеты. С другой стороны, я зеленый человек в смысле — незрелый, еще меняющийся, незавершенный. По-видимому, это мое пожизненное качество, я не могу с ним бороться, да и не хочу. Возможность импровизации, мое право делать картины так, как я сейчас хочу, не променяю ни на какую творческую стабильность» [2, с. 124]. Студенты третьего и первого курсов на этой мастерской творческого письма написали свои словесные портреты, искали свои краски и способы выражения мысли. Вот что у них получилось:

Я счастливый человек. Ведь счастье — это когда рядом с тобой твоя любимая семья, преданные друзья, которые всегда помогут в трудную минуту, быть счастливым легко, если вы благодарны жизни, судьбе. Счастье приходит к тому, кто любит, постоянно растет, развивается. Давайте будем делать друг друга счастливыми.

Локтина Ксения

Я солнечный человек. Меня вдохновляет и радует каждый луч солнца. Солнечный свет — главный «фонарь» и художник природы средней полосы России, моей Родины. Мне нравится вечерняя

зорька с переливами цветовых оттенков, нравится величие поднимающегося рассветного солнца, яркость летнего солнечного жара и скупость зимнего солнцестояния.

Я солнечный человек в смысле выбора людей, с которыми дружу. Мне так нравятся натуры горячие, искренние, любящие, добрые. О таких говорят «светлый человек — открытый, сердечный».

Пусть всегда будет солнце!

Галицких Елена

Я эмоциональный человек. Темперамент часто переходит границу сангвиника в сторону холерика. Хочется плакать — плачу. Хочется смеяться — смеюсь. Кричать не всегда получается, хотя иногда очень хочется. Бабушка в детстве говорила мне: «Хочешь кричать — иди в самый конец огорода». И этот крик, вместе с которым выходит вся дурь, сотрясал деревья в ближайшем лесу, пугал мирно гуляющих в выгоне коз и овец. Как же мне не хватает любимой деревни, ветхого забора, муравейника рядом — того святого места, где можно кричать в полную мощь, освобождаясь от всех накопившихся проблем.

Бровцына Елизавета

Я влюбленный человек. Любовь для меня — это нечто особенное. Это то, мне кажется, что должен испытать каждый человек. У каждого она своя, а я ее представляю так: солнечный день, на небе ни тучки, деревья в цвету, чувствуется запах чего-то свежего, душистого. Скамеечка, где места только для двоих. Сидят они — влюбленные. Скромно и нежно держась за руки, искренне и любя, глядят друг другу в глаза, объятия, поцелуи, звонкий смех. И они понимают, что будут вместе всегда. Они счастливы. Они любят. Вот такой романтизм чувств.

Щекотова Галина

Я анализирующий человек. Значимые для меня события, люди — объект для размышлений. С годами эта моя черта становится все сильнее. Добраться до сути, понять причину того или иного поступка — своеобразное анатомирование. Порой это превращается в самокопание, но чаще всего дает бесценный жизненный опыт.

Иногда мне хотелось бы быть другой, но сейчас это очень сложно. Менять себя вообще нелегкая задача. Да и стоит ли? Каждый человек — индивидуальность. Нужно просто найти в нем хорошее.

Шибанова Анна

Я музыкальный человек. Проникновенная мелодия может увлечь меня настолько, что месяц (и даже больше!) я буду ходить как замороженная: все с мыслью об этой мелодии, с чувством,

впервые ею вызванным, но всегда как будто новым — музыка помогает мне жить, выживать, переживать самые, казалось бы, безысходные, трагичные моменты в жизни. Я очень люблю петь. И даже когда молчит голос, душа поет, а в ней расцветает ромашковое поле.

Еще в детстве, прочитав «Русалочку» Андерсена, я поняла, что самое страшное, что со мной может случиться — это если я потеряю голос, т. к. люблю дарить любимые песни людям.

Черменина Анна

Я противоречивый человек. Пожалуй, со мной согласятся все близкие, родные люди. Я могу плакать, а через мгновение заливаться хохотом. Могу быть активной, общительной, веселой и жизнерадостной, а могу — закрытой, замкнутой, грустной. Возможно, настроение мое меняется сообразно окружающему меня миру. Увижу прекрасный первый цветок — улыбнусь, а рядом гора мусора — тут уж не до улыбки.

Вероятно, дело в высокой степени чувственного восприятия мира. Можно сказать, что это мой дар. Главное, не растерять его по жизни.

Смирнова Наталья

Я морской человек. Я очень люблю море, воду. Даже в детстве, маленькая, могла часами «баландаться» в ванне, изображая дельфина. Люблю все, что связано с морем. Картины, поэзию, музыку. Кажется, что люди, выросшие у моря совсем другие — иные, от остальных отличающиеся.

Вы плавали когда-нибудь в шторм? Да, это опасно. Но раз попробовав, вы ощутите в себе потребность встречи с этим «необычным явлением», у которого есть свой характер и настроение, особая манящая глубина и цвет.

Я очень хочу на море. Мне просто необходимо его увидеть...

Кокоулина Виктория

Я еще совсем ничего не знающий человек. 20 лет, но совсем мало знаю, нет, я, конечно, знаю уже что-то, но совсем это незначительная часть того, что могу узнать завтра, через месяц, годы, в будущем. А я так люблю узнавать и познавать новое! И обычно это праздник души, если что-то новое пришло в мою жизнь.

Например, на днях я узнала о существовании животного, ранее мне неизвестного (а вроде всех уже видела хотя бы на картинках): по TV на канале «Природа»; ползает по тропическим деревьям, существо типа лисы: сверху ярко рыжее, а снизу темно-бурое с полосатым хвостом, как у енота, и белыми ушами, как у панды. То ли лиса, то ли енот, то ли панда! Это красная панда! Сразу

нашла информацию в интернете, все разузнала. И начала всем рассказывать... Ну как! Я знаю, а другие еще не знают!

Вострикова Дарья

Я улыбающийся человек. Ответная улыбка — для меня всегда радость. Свет улыбок согревает меня всегда, особенно в тяжелые моменты жизни. Счастливые лица окружающих меня людей помогают справиться с проблемами.

Я готова всегда дарить улыбку не только близким людям, но и незнакомым. Мою улыбку может вызвать даже самая незначительная мелочь. Например, только что распустившийся цветочек одуванчика весной. Как же мне не хочется терять эту способность улыбаться миру!

Боровикова Светлана

Я — странный человек. Не совсем от мира сего, хотя и от сего тоже. Уникальный, так сказать, я «человечище». Я всегда верила, что людей сравнивать не надо. Недавно ту же мысль вычитала в книге Марка Леви «Похититель теней»: «Мой папа говорил, что никогда не надо сравнивать людей, ведь каждый человек ни на кого не похож, главное — найти непохожесть, лучше всего подходящую именно тебе». И я верю в это, хоть пока и не нашла подходящую мне «непохожесть». Все мы — странные люди. И уникальные. Я тоже непохожесть, иногда неуклюжая и капризная, но на удивление целеустремлённая и сообразительная непохожесть. А ещё музыка... Во мне постоянно звучит музыка. Всегда разная. И я, как эта музыка. И моя непохожесть когда-нибудь услышит её вместе со мной.

Аримо Юнита

Я комичный человек. Все у меня выходит с переподвыпедвертом. Умею ли я молчать? Умею! И даже люблю. Помню, как-то вычитала в одной детской книге гениальную фразу: «Молчи — сойдешь за умного». Следовать этой детской заповеди во взрослой жизни выходит не всегда, но, преодолевая себя, я добиваюсь сокрытия своих дерзких мыслей за «губными» вратами. Умею ли я слушать? Умею, как говорят. Однажды меня даже назвали благодарным слушателем. Какая же прелесть: молчать и слушать — вкушать и отдыхать!

А почему комичный? Да потому, что смогла уйти от темы незаметно, возможно, даже с юмором!!! А вообще, читайте, товарищи!!!

Шуракова В., ФР-11

Я — весенний человек прежде всего потому, что родилась в самый разгар весны (почти начало лета) 25 мая. Весна вошла в каждую клеточку моего тела с самого рождения, поэтому

я так ее люблю. Я не люблю холодных тонов, а зеленые, желтые, оранжевые и сиреневые оттенки мне по душе. Я не так открыта миру, как лето, не так замкнута в своем холодном безразличии, как зима. Я даже не люблю категорических суждений, а весна — это переходное состояние, неопределенное солнечное, всегда свежее и готовое к возрождению, как и я сама.

Я родилась вместе с природой познать этот мир.

Леушина Д., ФР-11

Если в одной студенческой группе учатся такие разные студенты, то можно предположить, что и искусство воздействует на каждого по-разному, поэтому прав Ю. М. Лотман, предлагающий образованию выйти за стены школы и вуза, открыть двери театру, кино, живописи на занятиях в университете.

Учебный курс «Детская литература» и «Теория и методика преподавания литературы в школе и вузе» открывают широкие возможности для кино-интерпретаций. Мы смотрели «Гадкого утенка» Г. Бардина, «Сказку сказок» Ю. Норштейна, «Моя любовь» А. Петрова по повести И. Шмелева, мультфильм «Про девочку, которая искала своего мишку» по стихотворению Саши Черного. После просмотров студенты заполняли рефлексивные листы, в которых давали оценки фильмам с точки зрения интерпретатора-филолога. Нужно было «увидеть» и записать средства художественной выразительности, афоризмы героев, интересные идеи, художественные ассоциации. Надо отметить, что анализ этих творческих работ дал возможность увидеть не равнодушные оценки, а пережитые эмоции, радость сотворчества с авторами фильмов и их героями.

Особый источник интерпретационных впечатлений представлял экранизации литературных произведений и возможность их анализировать и сопоставлять. Кинофильм «Дни Турбиных» Владимира Басова, сериал Сергея Снежкина «Белая гвардия» и знание романа М. Булгакова, анализ фильмов «Палата №6» Карена Шахназарова, сериал Александра Прошкина по роману Бориса Пастернака «Доктор Живаго» дают интересный опыт интерпретации [7, с. 109–119]. С точки зрения М. Ромма: «Литература — та питательная среда, без которой невозможно само существование кинематографа [6, с. 373]. Классическая русская литература — это лучшая в мире проза. Нет народа, который бы создал хоть что-нибудь подобное по глубине, по совершенству, по точной силе слова, по образности, по необыкновенной силе видения мира буквально в каждой строчке. Для того чтобы по-настоящему понимать нашу литературу, нужно быть духовно подготовленным к этому» [6, с. 375].

Проведенный семинар и был инновационной формой подготовки студентов к культурологической, интерпретационной и читательской дея-

тельности. И наконец, акцентирую особую просветительскую роль встреч с художниками, режиссерами, актерами. Студенты 5 курса посмотрели выставку Бориса Мессерера, портреты Беллы Ахмадулиной, декорации к спектаклям. Общение с людьми творчества всегда вдохновляет и открывает горизонты познания, выстраивает перспективы чтения, мечты.

Приведу пример такой встречи, которая состоялась с режиссером Алексеем Владимировичем Бородиным, художником Станиславом Леонидовичем Бенедиктовым и режиссером Еленой Михайловной Долгиной, после показа «Российским академическим молодежным театром» (Москва) в Кирове двух спектаклей «Вишневый сад» и «Фандорин». Содержание этого разговора будет интересно участникам семинара и читателям, потому что речь шла о творчестве и интерпретации, о пересечении искусств.

А. В. Бородин объяснил свое обращение к Чехову. Он сказал, что ставит Чехова впервые. «Пространство и время Чехова возникает на сцене, хотя зрители и герои пьесы проживают конкретную жизнь. Но возникает сквозное ощущение времени, не бытовое, а смысложизненное. Вот Раневская говорит просто, обыденно: «Прощай, молодость. Прощай, мой сад», и я почувствовал, что это про меня, я пережил в Кирове 7 молодых лет, здесь родился вятский сувенир — мой сын Володя. Я поклонился молодости, приехав сюда. Театр есть **движение, действие**. Самое главное в спектакле, как и в работе актера, **импровизация**.

Наша жизнь бывает разной, порой жестокой, трудной. В одном из писем Чехова к Ольге Леонардовне, в трудный период жизни: он в Ялте харкает кровью, она в Москве после операции, — а он пишет ей: «Будь бодра и весела, хотя бы делай вид». Вот урок культуры, унынием не заражать других.

На вопрос о том, что он считает главным в своем творчестве, А. В. Бородин заметил, что видит его в способности создавать особое эмоциональное состояние на сцене. «Вот есть текст, нужно его оживить, наполнить жизнью, чувствами, деталями, связями, а не просто говорить актерам, откуда выходить и где стоять. В жизни главное, и в актерской профессии это главное, **работать, работать и работать. Развиваться и удивлять**, поэтому наш творческий союз, который сейчас перед вами, не распался, мы развиваемся». Разговор подхватил С. Л. Бенедиктов: «Тургенев говорил, что главное в таланте — это подробность. В Кирове удавалось сохранять чувство сосредоточенности на главном, на творчестве». А свою точку зрения режиссер Е. М. Долгина интерпретировала так: «Режиссер С. А. Гончаров считал, что главное — какую **телеграмму спектакль посылает зрителям, зачем он им и что говорит со сцены**».

Отвечая на вопросы и размышляя о творческом труде актера, А. В. Бородин отметил: «В труппе театра 80 человек, многие снимаются

в кино. Петр Красилов, например. Стараюсь давать актерам возможность работать. Человеческое ценю в актерах, в первую очередь — порядочность. Не люблю ленивых. И еще важно, чтобы актер был умным, не обязательно образованным, но умным, чтобы с ним можно было разговаривать. Очень важную роль играет обговор, разбор роли, биография характера. Еще очень важно, чтобы актер был искренним и знал то, что говорит. Это правило Михаила Чехова, у него написано — знать то, что говоришь и быть искренним. Очень ценю, когда в спектакле возникает нерв, такой силы взаимодействие, что оно делает спектакль живым, происходящим. И еще — нельзя быть злопамятным, нельзя хранить обиды, нужно прощать их и забывать, иначе в театре нельзя будет работать».

Я задала А. В. Бородину очень важный для меня вопрос: *«Понимаете ли вы молодежь?»* «Мне преподавание студентам театрального мастерства очень нужно, дает возможность каждый сезон начинать как первый, с чистого листа. Помните у Пушкина «Здравствуй, племя младое, незнакомое!» Обратите внимание «незнакомое», но «здравствуй!» У меня хорошие дети — Володя и Наташа — и замечательные внуки. Сын — главный редактор газеты «Труд». Дочь в крупном ресторанном комплексе.

Обязательно смотрите «Берег утопии», спектакль идет с 12 дня до вечера по субботам, но это интересно, в нем Герцен, Белинский, Тургенев, Бакунин. Из разных городов мира люди приезжают только посмотреть этот спектакль, пьеса Т. Стоппарда, английского драматурга, премьера состоялась в Лондоне. (Восторженные отзывы зрителей, в том числе О. А. Симоновой). Сейчас готовим к постановке музыкальный спектакль «Алые паруса».

Кино люблю, но не часто смотрю. Моя ученица Чулпан Хаматова особенно хороша в фильме «Лунный папа». Она играет великолепно.

Жизнь — это театр, а театр — это жизнь. Пусть движение продолжается, нельзя жить только воспоминаниями, живите настоящим, творчеством».

Анализ итогов семинара, инновационных форм образовательного взаимодействия студентов и преподавателей позволили сделать следующее заключение: интерактивные семинары, литературно-образовательные фестивали [1], Гриновские, Лихановские и Крупинские чтения, литературные дискуссии позволяют «встретить» в режиме сотворчества выпускников университета, преподавателей и студентов разных факультетов, показать возможности открытого образования. Вятский государственный гуманитарный университет в качестве центра культурно-образовательного сообщества Вятского края не только активизирует творческие силы молодежи, но реализует гуманистические идеи объединяющей силы искусства и доказывает самим фактом своего существования, что **«творчество — это**

потрясающий способ существования — страстный, глубокий, только любовь может сравниться с творчеством, но ведь одно не исключает другого! ... Истинно творческого человека всегда видно невооруженным глазом — потому, как он идет, как сидит, как пьет чай, с каким вниманием смотрит на тебя, как молчит, что говорит. Если он коснется тебя — пожмет руку или погладит по голове, — ты это запомнишь на всю жизнь. Он творит какой-то особый мир вокруг себя, ужасно притягательный» [5, с. 5].

Литература

1. Галицких Е. О. Страницы черногорского дневника в контексте поэтических строк Риммы Казаковой // «Литературные знакомства»: альманах. М., 2011, № 2–3. С. 154–159.
2. Глебова Н. Живопись, графика, монументальные работы. М., 2010.
3. Интерпретация текстов искусства: учебное пособие / под ред. Е. Р. Ядровской. СПб., 2011.
4. Лотман Ю. М. Чему же учатся люди? // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М., 1994.
5. Москвина М. Учись видеть. М., Гаятри, 2007.
6. Ромм М. Кино в системе искусств // Избр. произ. в 3 т. М., 1980. Т.1.
7. Ядровская Е. Р. Чтение как диалог: уроки литературы в основной школе. СПб., 2011.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ МХК В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются способы организации исследовательской деятельности на уроках МХК, способствующие формированию и развитию художественно-образного мышления. Автор статьи обращает внимание на сообразность природе художественной культуры системы занятий, построенной в логике движения от этико-эстетического подхода к эстетико-культурологическому постижению искусства. Предлагая один из вариантов проведения уроков по искусству эпохи Возрождения, показывает, какие возможности открывает такая система для реализации потребности постижения целостной картины мира и развития творческих способностей ребенка в рамках системы общего образования.

Ключевые слова. *Организации восприятия, этико-эстетический подход, эстетико-культурологическое постижение искусства, художественно-образное мышление, исследовательская деятельность, систематизация.*

«Чем глубже задумываемся мы о существе техники, тем таинственнее делается существо искусства», — высказал свои наблюдения немецкий философ-экзистенциалист Мартин Хайдеггер в середине 70-х гг. XX века. В начале XXI в. «тайного» и недоступного в искусстве для современных школьников оказалось «с избытком», поскольку погружение в мир техники буквально завладело мыслями и чувствами наших учеников. По результатам социологических опросов, большинство подростков предпочитают «погружение» в виртуальный мир компьютерных возможностей, нежели эмоциональное переживание от восприятия «живого» настоящего искусства. По мнению учащихся, восприятие искусства — это своеобразный труд, который не всегда интересен и понятен. До «стадии наслаждения» (по В. Г. Белинскому) необходимо пройти «стадию восторга», а это невозможно без развития общей культуры учащихся, предполагающей и эмоциональную отзывчивость и достаточный эстетический уровень восприятия произведений искусства. Искусство даёт нам видение эстетической сущности вещей. Часто художник обращает наше внимание на то, что мы воспринимали, но не замечали. Французский философ Анри Бергсон считал, что искусство познаётся интуитивно и усиливает эту способность у всех, кто с ним соприкасается. Непосредственное действие произведения искусства начинается с эстетического восприятия, содержащего в себе несколько существенных моментов. Встреча с адекватным предметом искусства вызывает некую предварительную эмоцию, которая расценивается как радость узнавания в нём ожидаемого образа. Стадия

узнавания может закончиться неприятием «чужого взгляда на жизнь», тогда произведение оценивается как странное, абсурдное, безобразное. В случае, когда художественная информация произведения способствует «вчувствованию» в него собственных переживаний, идея, заложенная художником в своё творение, как бы рождается заново в душе воспринимающего. Этот процесс психологического очищения может подниматься до высокого напряжения (потрясения), когда радость переживается не только от открывшегося смысла, но и от самого акта открытия.

Совершенно очевидно, что на первый план при изучении предмета «Искусство» должна выноситься задача **организации восприятия** учащимися произведений искусства, раскрытия перед ними закономерностей исторического развития, эстетических принципов, особенностей образного языка искусства, формирования и развития художественно-образного мышления.

В Программе по МХК для 8–11 классов под ред. д. п. н., профессора В. Г. Маранцмана дается картина исторического движения искусства и мотивируется выдвижение одного из его видов на первый план в определенную историческую эпоху. 8–9 классы — выявление нравственной проблематики искусства и эстетическая характеристика его видов, знакомство с видами искусства: классификация, язык разных видов искусства. 10–11 классы — историческая панорама развития художественной культуры: от древнейших цивилизаций к XX в. Предлагаемая программа изучения мировой художественной культуры для старших классов подчинена задаче интерпретирования видов искусства с учетом их художественного языка. Программа опирается на общепризнанные достижения искусствоведческой науки и открывает возможность для истолкования произведений искусства на основе их целостного восприятия. Таким образом, **логика освоения художественной культуры** — от *этико-эстетического подхода* с опорой на наивнореалистическое восприятие искусства ребенком к *эстетико-культурологическому* постижению искусства с возможностью реализовать потребность постижения целостной картины мира, его историко-культурного развития. На территории Нижегородской области в течение многих лет преподаватели по МХК работают по программе В. Г. Маранцмана (Н. В. Новожилова, учитель МБОУ Сицкая СОШ Чкаловского района, Эзенкина С. А., учитель МБОУ СОШ № 123 г. Н. Новгорода и др.)

Потребность в творчестве — неотъемлемая характеристика нормально развивающегося человека. Обладающий креативностью человек отличается высоким интеллектуальным уровнем и способен решать проблемы нестандартным, творческим путем на основании интуиции. Именно в области искусства человек может приобрести ранний, успешный и пол-

ноценный опыт творчества — порождения и осуществления собственных замыслов. С учетом сложности поставленной задачи необходим поиск эффективных решений, которые позволили бы развить творческие способности ребенка в рамках системы общего образования.

Предлагаем один из вариантов проведения уроков по искусству эпохи Возрождения. Возрождение — эпоха, определившая мировую художественную культуру нового времени. В методике преподавания можно встретить разнообразие вариантов изучения этой темы в школе. С одной стороны, материала, действительно чрезвычайно много (имеется ввиду архитектура, изобразительное искусство, музыка и т. д.), именно этим объясняется увлечённость преподавателей в создании оригинальных уроков. Однако иллюстративного материала для старшеклассников явно недостаточно для целостного представления об этом периоде в истории культуры. Разговор об эстетике той или иной эпохи всегда оказывается самым сложным. Вариантом преодоления подобных «сложностей» могут стать групповые исследовательские задания для учащихся.

Идею нашего урока мы обозначили следующим образом:

«Здесь — путь всему, что высоко и ново...» (идеалы и ценности Возрождения).

По мнению многих искусствоведов, «выстроить единую хронологическую линию развития Ренессанса — не только трудное дело, но вряд ли возможное...» Следовательно, возможны варианты систематизации этого материала. Один из таких вариантов мы и предлагаем нашим ученикам. В создании **концепции** нашего урока мы опирались на исследование А. Ф. Лосева «Эстетика Возрождения»: «...начиная с XIV и вплоть до конца XVI в. деятели культуры по всей Европе были убеждены, что они переживают «новый век», «модерный век» (Вазари). Чувство совершающейся «метаморфозы» было интеллектуальным и эмоциональным по содержанию и почти религиозным по характеру...».

Основные эстетические положения, предложенные нашим ученикам для обсуждения:

1. «Эстетика Возрождения сложна, т. к. всем хотелось бы свести её к одному — единственному принципу, а это невозможно». Мы предлагаем нашим ученикам создание образа эпохи Возрождения через отдельные, возможно, противоположные позиции. Для этого мы устанавливаем следующую последовательность в подборе и подаче материала: выбор страны, основной идеи, позиции, реализации её в разных видах искусства, именах и т. д.

2. Представление эстетической «новизны» эпохи Возрождения: приоритет красоты во всех смыслах (гармония, симметрия, пропорция, ритм и т. д.)

3. Достоинство, самостоятельность и красота самого художника. Художник — творец — индивидуальность

Результаты работы в группах:

1. **«Кардинал всей Германии». Николай Кузанский (1401–1464)**

Крупнейший мыслитель эпохи Ренессанса (Германия). Происхождением из низшего сословия (его отец был рыбаком и виноделом), стал папским кардиналом и епископом. Он составил карту центральной и восточной Европы, создал проект реформы юлианского календаря, провозгласил единство и бесконечность Вселенной.

Работы: трактат «О красоте», «Об уме», «Учёному незнанию». Представлено понятие бесконечности и охарактеризованы её типы.

Идеи:

- Основной принцип мировой жизни — свет и красота. В учении о красоте и гармоничности он даёт философское обоснование характерному для всего Ренессанса увлечению гармонией и пропорцией.

- Человек и окружающий мир едины.

- Человеческое искусство — суть проявления человеческого ума. В каждом искусстве — 3 сферы: «искусства разумные, прозрачнейшие, яснейшие, затем нижние, всегда более затемнённые, и средние» (математика, музыка).

2. **«Реформатор Италии». Савонарола. (1452–1498).** Колоссальная фигура Эпохи Возрождения, Флоренции. Противоречивое отношение к личности Савонаролы в истории культуры. Гибель Савонаролы — символ общественно-политического падения эпохи Возрождения.

Идеи и речи Савонаролы оказывали Огромное влияние на слушателей (по воспоминаниям Пико дела Мирандола, Микеланджело и др.) В своих проповедях он настойчиво повторял, что «без добродетели, без самоотречения, без нравственного величия как отдельный человек, так и всё общество неминуемо идут к гибели».

Работы: «Краткое изложение философии, морали, логики, разделение и достоинства всех наук».

Идеи:

- Опыт — «единственный учитель жизни», всякое познание начинается с ощущения. Говоря о поэзии, он различает естественное и фальшивое в творчестве.

- «В чём состоит красота? В красках? Нет. В линиях? Нет. — Красота — это форма, в которой есть сочетание пропорции и гармонии.

- Свобода — основа любого творческого дела и общественного устройства. (Именно это вызывало недовольство Лоренцо Медичи, который, заигрывая с Савонаролой, хотел исповедаться у него, но был возмущен условиями священника (дать свободу жителям Флоренции). В монастыре

в Риме Савонарола провёл ряд реформ, связанных с демократическими свободами: участие в управление страной, школы, образование, искусство и т.д. Им была приобретена знаменитую библиотеку Медичи.

3. «Английский эмпирик». Фрэнсис Бэкон (1561–1626).

Философу мало повезло в истории философии, т.к. его всегда хотели сделать чистым эмпириком и чистым индуктивистом, тогда как он всё ещё продолжал линию Ренессанса, правда, по мнению исследователей, упадочного.

Идеи:

- Учение о формах: «сведение всего многообразия вещей к простым формам»: форма (простая и общая, сложная и вторичная и т.д) вещи, явления, внутренний смысл вещи и явления, изменчивость и постоянство формы.

- Трактат «О мудрости древних», где подробно рассматривается тайный смысл каждого мифа, выявляется его противоречивость. Анализ мифа об Орфее, мифа о Пане, миф о Прометее.

4. «Французский скептик». Мишель Монтень (1533–1592).

Философ периода разложения возрожденческой эстетики, который во многом предвосхитил эпоху Просвещения. Его 3-томник «Опыты»

Идеи:

- Критика возрожденческого титанизма, признание слабости человека, бессилия перед хаосом жизни.

- Смысл человеческой жизни — в поисках истины.

Итогом нашего урока является выступление групп (с включением примеров из разных видов искусства) и обсуждение исследовательских заданий. По нашему мнению, урок, организованный в такой форме, помимо исключительно предметных задач, предполагает развитие у учащихся основных интеллектуальных операций (анализ и синтез, обобщение и др.), умение структурировать материал и информацию, полученную из различных источников, определять цели своей деятельности, взаимодействовать с другими людьми в достижении этих целей.

РЕШЕНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена использованию задачной формы предъявления учебного материала на уроках русского языка и литературы. В тексте определяются принципы, функции и технологии применения задач в филологическом образовании школьников.

Ключевые слова: задача, филология, учебник, задачник, решение, мышление, мотивация.

Тот, кто, обращаясь к старому, способен открывать новое, достоин быть учителем; тот, кто ищет новое, не признавая старое, всего лишь проходимец.

Конфуций

В любом деле, а тем более в методике преподавания, важно осознавать, что изменилось, что стало актуальным и какие современные условия позволяют опереться на предшествующий опыт и традицию.

Основная задача методики — это формирование у школьника мотивации к предмету, которая начинается с интереса и максимально проявляется в сформировавшейся потребности. Балансируя между новым и старым, учитель для каждого урока и каждого задания, каждого класса и каждого ученика ищет оптимальный путь к решению поставленной задачи.

Как сказал поэт: *Экономична мудрость бытия: всё новое в нем шьётся из старья*. Это высказывание может стать языковым материалом для филологических задач. Например:

Что мужского есть в этой стихотворной строфе?

Эта задача предназначена для 6 класса при изучении темы «Стихотворная речь». Ответом на вопрос является термин «рифма».

Для 7 класса может быть сформулирована такая задача: *Сколько слов в этом высказывании состоят из 3 морфем?* Задача позволяет повторить понятия: нулевое окончание, окончание личных форм глагола и функция разделительного мягкого знака. Всего в высказывании три слова, содержащих по три морфемы. Существительное «бытие» включает в свой состав две морфемы, так как в современном русском языке уже не соотносится со словом «быт».

Задачная форма предъявления учебного материала — это совсем не новоявленная мода, навязанная отчетами о количестве используемых инновационных образовательных технологий, это во многом основа обу-

чения поиску ответа на вопрос, напрямую связанная с умением находить и принимать решения в неоднозначных жизненных ситуациях. Метод решения задач применяется в образовании, пожалуй, с начала возникновения педагогики. Упоминание о задачах для учеников встречается уже у античных философов. Так, считается, что Пифагор первым решил задачу построения по двум данным фигурам третьей, равновеликой одной из данных и подобной второй.

В традиционной школе задачный метод является одним из основных форм обучения точным и естественнонаучным дисциплинам. Для современного образования стали привычными задачки по математике, физике, химии и биологии.

Многие полагают, что именно математика и физика развивают мышление человека, помогают просчитывать варианты, находить оптимальный способ решения. Парадокс в том, что мышление большинства людей на 70–80% вербально, то есть связано с проговариванием во внутренней или во внешней речи условий задачи и способов ее решения. Многие ученики не могут решить простейшую задачу, если не видят перед собой записанные условия или не графически не оформят способ решения.

Хорошо известно, что решение задач активизирует мышление и стимулирует развитие познавательных способностей человека, а как формат обучения позволяет интегрировать знания по различным предметным областям, искать свой путь к ответу и в конечном счете — учиться думать, строить логические заключения, принимать решение. Работа на уроке с задачами как нельзя лучше реализует принцип немецкого педагога Адольфа Дистервега, сформулированный в первой половине XIX в.: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

В меньшей степени, чем на уроках точных и естественнонаучных предметов, обучающие возможности задач используются в гуманитарных дисциплинах. Сборники задач по лингвистике, литературоведению, истории редко встретишь в традиционном школьном обучении, хотя, конечно, существуют и такие. Известны задачи по лингвистике Бодуэна де Куртенэ начала XX в. В 1957 г. вышел известнейший сборник задач по языкознанию Л. Р. Зиндера [1957]. Среди учителей-словесников популярны задачки А. Н. Журина [1993, 1995], Б. Ю. Нормана [2004, 2006]. Интересный задачник для младших и средних школьников составила Л. А. Шкатова [1996]. Оригинальные филологические задачи, построенные на основе текстового материала, предложены в книге С. А. Шаповал «Русский язык в функциональном аспекте» [2007]. Задачная форма активно используется составителями заданий международного конкурса «Русский медвежонок — языкознание для всех». Историкам наверняка хорошо известна книга Г. И. Годера «Задания и задачи по истории древнего мира» [1996].

Есть задачки по истории, обществознанию, психологии и другим предметам, изучающим человека и культуру.

Современными психологами сформулированы основные требования к познавательным задачам, развивающим мышление человека:

- 1) проблемность (в задаче содержится вопрос, на который необходимо ответить);
- 2) принципиальная доступность решения (у задачи должно быть одно или несколько решений, данных задачи должно быть достаточно для нахождения ответа);
- 3) целесообразность (задача должна иметь внутренний смысл, сопряженный с опытом решающего и его общими представлениями о мире);
- 4) целостность (данные задачи представляют самостоятельную ситуацию, не связанную с фоновыми знаниями решающего).

В настоящей статье разговор пойдет о задачах филологических. **Филологическая задача** представляет собой вопрос, построенный на понимании слова, высказывания, текста и требующий построения рассуждения. Данными такой задачи являются не числовые значения и величины, а слова, высказывания и тексты.

С. А. Шаповал в статье «Самодостаточные филологические задачи как учебный жанр» предлагает следующие признаки «филологичности» задач:

«Филологическими будут такие программы, курсы, учебники, задачи, которые:

- 1) работают с реальными текстами;
- 2) нацелены на их прояснение, понимание (а это значит, что тексты должны содержать в себе какую-то загадку, проблему, неясность);
- 3) обучают разным приемам и способам работы с текстами — тем, которыми владеют профессиональные филологи» [Шаповал 2000: 42].

Жанр филологической задачи — универсальная учебная форма. Задачи можно использовать на любом этапе урока и во внеурочной деятельности: в начале урока для активизации внимания и мышления, в середине для разрядки, в конце для подведения итога и также можно предложить в качестве домашнего задания. Для решения задач школьникам не нужны специальные знания. Это позволяет работать с учениками, имеющими разный уровень подготовки по русскому языку и литературе. От учителя требуется мастерство и понимание места, количества и функции задач, включаемых в учебный процесс. Систематическое обращение к такой форме обучения поможет получить результат, к которому идет учитель — это ученик, который имеет представление о принципах строения языка, умеет обращаться с текстом и создавать творческие грамотные речевые произведения.

Филологическая задача направлена на понимание, осмысление и интерпретацию языкового материала, в качестве которого может выступать как слово, так и высказывание, а чаще всего текст. Например, в одном анекдоте доведенный до крайности учитель говорит ученику:

— *Сидоров, завтра без родителей в школу не приходи!*

На что Сидоров отвечает:

— *А послезавтра?*

В чем лингвистическая основа этого анекдота?

Лингвистическая соль приведенного анекдота — в разной оценке ситуации «ходить/не ходить в школу». В устах учителя «Не приходи в школу» — это **запрет**, совмещенный с **угрозой** («без родителей»). Для нерадивого же ученика «Не приходи в школу» — это **разрешение** отсутствовать с вытекающей отсюда **радостью**. Данный пример — иллюстрация того, что одно и то же высказывание может быть в коммуникативном плане истолковано по-разному. (Задача и ее решение взяты из книги Б. Ю. Нормана «Русский язык в задачах и ответах» [2004: 61, 159].

А. А. Зализняк в статье 1963 г. «Лингвистические задачи» [1963] вывел принцип самодостаточности рассматриваемого учебного жанра. В процессе решения задач совмещаются функции обучения и развития школьников, а также контроля за уровнем их обученности и развития.

Для решения подобных задач важны не знания, хранящиеся в памяти ученика, а его способность к анализу и синтезу. Для решения «недостаточно чисто формальных, логических операций: для того, чтобы приступить к этим операциям, человек обязательно должен исходить из некоторого общего представления о строении всякого языкового текста» [Зализняк 1963: 138].

Особенности учебного жанра задачи делают его весьма перспективным в школьной практике преподавания русского языка и литературы.

Авторский коллектив, работавший над созданием учебно-методического комплекса по русскому языку [Русский язык: 2008], использовал жанр учебного текста для организации материала параграфов. В каждом параграфе под рубрикой «Решаем лингвистические задачи» школьникам предлагаются лингвистические задачи. Это позволило минимально обращаться к теоретическим выкладкам, которые, по замыслу создателей учебника, старшеклассник должен получать самостоятельно.

Например, при решении в шестом классе следующей задачи: *Какие окончания объединяют слова «волчий», «лисий», «охотничий»? Как определить окончания в этих словах?* требуется найти не один аргумент, а целых три.

К моменту решения задачи шестиклассники уже изучили тему «Притяжательные прилагательные». Задача может выполнять и пропедевтиче-

скую функцию в сильном и обученном классе. Для этой задачи необходимо предложить прописать (или проговорить) ход решения — это важно. То, что понятно учителю, имеющему филологическое образование, не всегда понятно ученикам.

Решение выглядит так.

Прилагательные «волчий», «лисий», «охотничий» склоняются, в формах косвенных падежей имеют материально выраженные окончания. Например, в формах «волчьего», «волчьему», «волчьим» необходимо написать букву «Ь», которая показывает, что последующая буква обозначает два звука: «й» и гласный. Представив транскрипцию, убеждаемся, что в каждой форме косвенного падежа присутствует звук [й]: [вóлч'й'эва] [вóлч'й'эму] [вóлч'й'им].

Притяжательные прилагательные образованы от существительных с помощью суффикса *-ий*.

Так как притяжательные прилагательные склоняются, то значение мужского рода, единственного числа именительного и винительного падежей выражается с помощью нулевого окончания.

Таким образом, в притяжательных прилагательных, образованных с помощью суффикса «-ий», в именительном и винительном падежах следует выделять нулевое окончание, которое обнаруживается путем сравнения с другими формами и выявления словообразовательного суффикса со значением принадлежности.

В теме «Местоимение» ученикам предлагается задача, основанная на шуточной истории.

Кузнец держит щипцами раскаленную подкову.

— Боже, какая она горячая! — восхищается крестьянин.

— Да нет! — говорит кузнец. — Дадите десятку, так я ее языком оближу.

— Не верю, — отвечает крестьянин.

Опираясь на понимание особенностей употребления местоимений в современном русском языке, школьники должны ответить на вопрос: *Как кузнецу удалось выполнить обещание?*

Для решения ученики должны самостоятельно сформулировать правило употребления местоимений по отношению к предшествующему существительному: *местоимение относится к ближайшему имени существительному*. Выполняя обещание, кузнец облил десятку, которую дал крестьян, а не горячую подкову.

В использовании лингвистических задач и задачной формы предъявления учебного материала важно, чтобы обучающийся не только нашел правильный ответ, но и смог сформулировать ход решения, проговорив или записав его. Построение индуктивно-дедуктивных и дедуктивно-

индуктивных конструкций в переходах от частного к общему и от общего к частному формируются логические схемы мышления, вырабатывается потребность к познанию и саморазвитию. А это создает условия для формирования успешности ученика в современной школе [Дунев 2012]

Традиционно учебники русского языка строятся как сборники упражнений с элементами справочника или как справочники, дополненные упражнениями и заданиями.

Лингвистические и литературоведческие задачи предполагают элемент соревновательности. Чем важны лингвистические соревнования? Б. Ю. Норман отмечает: «Они заставляют учащегося думать нестандартно, активизировать знания, лежавшие до сих пор мертвым грузом в его голове. Участие в олимпиаде или викторине не обязательно приведет школьника к победе или к началу его научной «карьеры», но наверняка даст ему ощущение эвристического напряжения и радости от маленьких, но самостоятельных открытий» [Норман 2004: 4].

Важнейшая сторона филологических задач — их занимательность и увлекательность.

Конечно, противопоставляя задачи упражнениям, работе с правилом, написанию диктантов и изложений, мы подчеркиваем, что жанр задачи не должен быть единственным и даже основным. Задачи должны гармонично вписываться в учебник и учебный процесс, представлять собой специальный вид дидактического материала и регулярно появляться на уроках русского языка, литературы, истории. Поэтому на современном этапе развития методики преподавания русского языка и литературы является актуальным создание филологического задачника. Бесперспективно искать старое в новом, путь познания — находить новое в старом.

Филологические задачи на уроках русского языка и литературы формируют познавательный интерес к филологии, служат развитию вербального мышления и становятся стимулом для школьников к творческой деятельности.

Литература

Зиндер Л. Р. Сборник задач по общему языкознанию. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1957.

Журинский А. Н. Слово, буква, число: Обсуждение самодостаточных лингвистических задач с разбором ста образцов жанра. М., 1993.

Журинский А. Н. Лингвистика в задачах: Условия, решения, комментарии. М., 1995.

Норман Б. Ю. Русский язык в задачах и ответах: для олимпиад, викторин и самообразования. Мн.: Новое знание, 2004.

Норман Б. Ю. Лингвистические задачи. Учебное пособие. М.: Флинта. Наука, 2006.

Шкатова Л. А. Задачник по русскому языку: учеб. пособие для учащихся 5–9-х кл. сред. шк. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1996.

Шаповал С. А. Русский язык в функциональном аспекте. Текстовый материал с объяснениями и комментариями. М.: МИОО, 2007.

Годер Г. И. Задания и задачи по истории древнего мира. М., 1996.

Шаповал С. А. Самодостаточные филологические задачи как учебный жанр // Русская словесность. 2000. № 3. С. 40–43; № 4. С. 36–40. URL: <http://www.philology.ru/literature1/SShapoval2.htm>

Зализняк А. А. Лингвистические задачи // Исследования по структурной типологии. М., 1963.

Русский язык. 5 класс: учебник для русскоязычных школ Республики Таджикистан / Н. В. Богданова, Т. В. Губернская, А. И. Дунев и др. / под ред. А. И. Дунева и Д. Н. Чердакова. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. 320 с.

Русский язык. 10–11 классы: учебник для русскоязычных школ Республики Таджикистан / С. П. Белокурова, С. В. Друговейко-Должанская, А. И. Дунев [и др.] / под ред. А. И. Дунева, Д. Н. Чердакова. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. 496 с.

Дунев А. И. Категория успешности в современной российской школе // Образование XXI века: формирование условий для создания успеха учителя и ученика в общеобразовательном учреждении. Вып. 5. Сборник научно-методических статей / отв. ред. к. ф. н., доц. А. И. Дунев. СПб.: САГА, 2012. 104 с. С. 9–12.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье представлена характеристика методов и приемов формирования терминологической компетентности педагога в области начального языкового образования, особое внимание уделено описанию особенностей работы с терминологическим словарем по методике обучения русскому языку.

Ключевые слова: Терминологическая лингвометодическая компетентность, терминологический словарь по методике обучения русскому языку.

Профессиональная компетентность учителя в области языкового образования трактуется как категория, характеризующая готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности в конкретных ситуациях обучения русскому языку и получению при этом запланированных (стандартом, программой, педагогом) результатов (Т. М. Балыхина, О. Е. Курлыгина, Н. Ю. Штрекер и др.).

Обязательным условием лингвометодической подготовки учителя начальных классов является овладение понятийно-терминологическим аппаратом науки. Способность педагога оперировать понятиями, адекватно применять специальные термины в процессе обучения младших школьников русскому языку мы рассматриваем как интегральную профессионально-личностную характеристику — терминологический потенциал учителя, уровнями проявления которого являются: уровень терминологической осведомленности; уровень терминологической грамотности; уровень терминологической компетентности [2].

В процессе профессиональной подготовки в вузе терминологическая лингвометодическая осведомленность студента-педагога проявляется в наличии у него понятийно-терминологических представлений, сложившихся на основе опыта (извлеченного из усвоенных практическим путем традиций начального обучения русскому языку, почерпнутого из средств массовой информации и др.) Однако житейские представления не могут обеспечить правильное решение задач языкового образования.

Уровень терминологической лингвометодической грамотности учителя соответствует этапу развития профессионального личностного тезауруса в области языкового образования, используемого для ориентировки в вопросах обучения школьников русскому языку. Грамотный педагог владеет терминологией науки: знает, какой именно термин обозначает то или иное лингвометодическое понятие.

Терминологическая лингвометодическая компетентность учителя проявляется в ситуациях реального использования терминологических знаний для решения задач начального языкового образования, в стремлении педагога содействовать улучшению функционирования понятийно-терминологического аппарата методической науки, что обнаруживает социально-нравственную позицию педагога.

Условием достижения уровня терминологической лингвометодической компетентности в профессиональной подготовке учителя, по нашему мнению, является специальное обучение студентов работе со словарем-справочником по методике обучения русскому языку. Исследователи проблем учебной лексикографии (Э. Г. Азимов, Т. А. Артюшкина, А. М. Ильина, Т. Л. Канделаки, И. В. Медведева, М. И. Морозова и др.) рекомендуют обращаться к справочному пособию в различных ситуациях образовательного процесса: при выполнении исследовательских проектов, в процессе решения лингвометодических задач, чтения специальных текстов [1; 3; 7; 8]. Однако анализ практики подготовки учителя начальных классов в курсе «Методика обучения русскому языку» показывает, что терминологические словари в число часто используемых лексикографических произведений не входят.

Необходимо вести целенаправленную работу по формированию у студентов-педагогов умений использования терминологического словаря в решении лингвометодических задач. На подготовительном этапе обучения целесообразно не только сообщить студентам, что до относительно недавнего времени методика обучения русскому языку не располагала специальным терминологическим словарем, но и предложить обсудить причины этого явления. В публикациях исследователей проблем специальной лексикографии (Э. Г. Азимов, Т. А. Артюшкина, А. М. Ильина, Т. Л. Канделаки, М. И. Морозова, М. Р. Львов, В. П. Нерознак, В. М. Полонский, Г. М. Ходжиматова, А. Н. Щукин и др.) освещены сложности создания словаря-справочника, отражающего понятийно-терминологическую структуру науки. В качестве наиболее острой названа проблема отсутствия единых, общепринятых подходов, как в отборе важнейших понятий (определении словника) для включения в словарь, так и в их определении. М. Р. Львов отмечает: «на достигнутом уровне развития методики обучения русскому языку весьма затруднительно представить понятийно-терминологический аппарат науки как систему; представляет сложность и сам процесс определения существенных признаков понятий. Многие явления и факты образовательного процесса, играющие важную роль в обучении русскому языку, в воспитании средствами родного языка, еще не стабилизировались, недостаточно обобщены, не имеют постоянных названий» [4, с. 3]. Например, не имеют названий многие инновационные

процессы начального языкового образования; не закрепились термины за многими видами речевых ошибок; не названы многие языковые упражнения, оформившиеся как типы и воспроизводящиеся в учебниках и др.

Целесообразно в режиме дискуссии обсудить со студентами-педагогами факторы, оказывающие влияние (негативное/позитивное) на возможность создания терминологического словаря. В ходе обсуждения данного вопроса отмечается, что в последние годы процесс переосмысления понятийного аппарата методики обучения русскому языку идет весьма интенсивно и протекает в контексте процессов стандартизации. В свою очередь, внедрение в образовательный процесс федеральных государственных стандартов начального общего и высшего профессионального образования, возвращение к гуманистическим истокам меняют педагогическую ситуацию следующим образом: центральной фигурой педагогического взаимодействия вновь становится ребенок, в центре педагогических исследований оказываются проблемы развития личности. Субъект-субъектный характер современной образовательной парадигмы, внедрение новейших педагогических технологий, глобальное изменение образовательной среды в целом активизируют связи методической науки с педагогикой, психологией, социологией и др. Как следствие, методическая наука обогащается новой терминологией. Выявленные в ходе учебной дискуссии факторы, оказывающие влияние на процесс создания терминологического словаря, во многом объясняют сложность задачи его составителя: «собрать воедино важнейшие понятия методики обучения русскому языку, систематизировать их, определить эти понятия, дать по каждому из них краткую, лаконичную справку» [4, с. 4].

В процессе самостоятельного ознакомления со «Словарем-справочником по методике русского языка» М. Р. Львова студенты узнают, что эта книга — первый словарь понятий, предназначенный для изучения методики русского языка и вот уже четверть века успешно используемый в практике профессиональной подготовки учителя русского языка [4]. Обсуждение вопроса о предназначении этого учебного пособия позволяет студентам понять замысел автора-составителя: использование словаря-справочника, адресованного будущим педагогам, изучающим методику русского языка и преподавателям данной учебной дисциплины, должно «способствовать формированию четких научных знаний, усвоению системы терминов и понятий» предметной области «Методика обучения русскому языку». Словарь-справочник призван играть интегрирующую, унифицирующую роль в развитии теории и практики обучения русскому языку, способствовать единству в понимании специалистами лингвометодических терминов, единству их употребления. М. Р. Львов подчеркивает важность этого предназначения словаря в условиях все усиливающейся

сегодня дифференциации методической науки на разные, в сущности, самостоятельные ветви: методику русского языка как родного и методику русского языка как иностранного. По замыслу автора, в данном словаре представлены понятия и термины только одной такой ветви — методики русского языка как родного, включение же основных понятий и терминов начального языкового образования (например, «азбука», «звуковые методы обучения грамоте») обеспечивает единство начального и среднего звеньев школы. Студенты приходят к выводу, что данное пособие дополняет учебник по курсу методики, позволяет получить лаконичную, но ёмкую информацию при изучении курса, повторении его, при подготовке к экзаменам, прохождении педагогической практики [4].

Особая задача преподавателя — формирование у студентов-педагогов представления о методике обучения русскому языку как самостоятельной отрасли педагогической науки, имеющей полуторавековую историю и располагающей на современном этапе своего развития определенной, достаточно стройной системой понятий и терминов. При этом усвоение студентами-педагогами значения, взаимосвязи понятий «понятие» и «термин» является базовым условием продуктивного использования словаря-справочника в работе по развитию терминологического потенциала: понятие — мысль о предметах и явлениях действительности, отображающая их общие и существенные признаки, связи и отношения; термин — слово или словосочетание, точно обозначающее какое-либо научное понятие. Студенты постигают роль, предназначение понятий: как и в любой науке, в методике обучения русскому языку ее основные понятия служат опорой, фундаментом и в то же время показателем уровня ее развития; с введения точных определений начинается построение научной теории. Опираясь на обобщение практики, живого опыта, научное знание формируется в понятиях, в их развертывании, в определении этих понятий по законам логики.

Следует подчеркнуть, что коллективное обсуждение словаря-справочника предусматривает не только констатацию особенностей учебного пособия, но и выработку у студентов оценочного отношения. В ходе беседы уточняется, что словарь-справочник имеет достаточно традиционную структуру (макроструктуру): предисловие, в котором дана общая характеристика современного состояния системы понятий и терминов предметной области «Методика обучения русскому языку»; собственно словарь, включающий более 600 словарных статей; содержание с указанием букв (только!) и соответствующих им страниц. Студенты приходят к выводу, что такое построение «Содержания» приводит к поиску понятий посредством последовательного, требующего значительных временных затрат перелистывания, что весьма неэффективно. Выдвигаются

предложения относительно иных подходов к оформлению содержания, например: «Указатель понятий, включенных в словарь-справочник по алфавиту».

Обсуждение студентами вопроса об отборе терминов (понятий) для данного словаря, происходит с опорой на информацию, содержащуюся в «Предисловии» [4, с. 4]. Положительно оценивая приведенный автором перечень (с позиций исторического взгляда на проблему), студенты неизбежно констатируют отсутствие в списке современных научных трудов и учебников, приходят к выводу: обновление понятийно-терминологического аппарата методической науки не нашло отражения в пособии; отсутствие необходимой информации требует продолжения поиска, обращения к иным источникам.

Дискуссия на тему «Удобен ли принятый в словаре алфавитный порядок расположения терминов?» предполагает разделение студентов на две группы — сторонников и противников такого подхода. Сторонники алфавитного подхода обосновывают свою позицию легкостью поиска необходимой информации; противники (возможно, сам преподаватель) выдвигают контраргументы. Например: информация о понятиях рассеивается по всему словарю, поэтому целостного представления о понятии не создается; наблюдается разноречивость в дефинициях видовых понятий и др.

Анализ содержания и типовой структуры (микроструктуры) словарной статьи предполагает обсуждение целесообразности отдельных изменений, дополнений. Например, предлагается описать некоторые понятия по такому плану (как возможной структуре статьи): заголовочное слово; грамматическая характеристика; семантизация заголовочной единицы (необходимо варьировать способы семантизации терминов с учетом выявленных в ходе контрастивного анализа терминологических лакун); элементы тезаурусного описания; иллюстративные предложения. Кроме того, предлагается предусмотреть аспект определенной работы по предупреждению ошибок в трактовке терминов. Студенты приходят к выводу: в случае отсутствия необходимой информации следует осуществлять ее поиск в дополнительных источниках, например, в терминологических словарях, ориентированных на методику обучения иностранным языкам, понятийно-методический аппарат которой совпадает с аппаратом методики обучения русскому (родному) языку.

Таким образом, формирование терминологической лингвометодической компетентности требует организации целенаправленной работы, важное место в которой занимает освоение студентами-педагогами эффективных приемов определения понятий, в том числе — с помощью терминологического словаря.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Артюшкина Т. А. Систематизированный учебно-терминологический словарь в профессиональной подготовке специалистов в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 6. С. 40–48.
3. Ильина А. М. Терминологическая работа как путь к профессиональному знанию // Профессиональное образование. № 3. 2007. С. 79.
4. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. — М.: Просвещение, 1988. 240 с.
5. Медведева И. В. Принципы составления терминологического словаря, отражающего многоаспектную характеристику термина: автореф. ...канд. филол. наук. М., 2000. 18 с.
6. Морозова М. И. Двухязычный терминологический словарь как опора для извлечения информации из текстов по проблемам теории обучения иностранным языкам: автореф. ...канд. пед. наук. М., 2000. 18 с.
7. Полонский В. М. Педагогический словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 534 с.
8. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2011. 608 с.
9. Ходжиматова Г. М. Научные основы обучения терминологической лексике в неязыковом вузе: монография. Душанбе: Авесто, 2010. 240 с.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ: ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В статье представлен анализ противоречия между творческим характером коммуникативной деятельности педагога и ориентацией образовательного процесса высшей школы на репродукцию.

Ключевые слова. Коммуникация, педагогическая риторика, учебно-методический комплекс дисциплины.

Коммуникация в структуре педагогической деятельности занимает приоритетное положение, значимость решаемых ею задач позволяют считать коммуникацию особым видом профессионально-педагогической активности, имеющим творческий характер. Разработчики содержания педагогического образования исходят из положения о том, что учитель выполняет эталонную функцию демонстрации образцов коммуникативной деятельности, являясь при этом одновременно и субъектом, и объектом процесса общения.

Мы считаем, что сегодня в подготовке учителя к осуществлению профессиональной деятельности, в том числе коммуникативной, назрели противоречия, одним из которых является противоречие между творческим характером коммуникативной деятельности учителя и ориентацией образовательного процесса высшей школы на репродукцию.

Это противоречие проявляется уже на первых курсах профессионального педагогического образования в условиях самостоятельной работы студента. Преподаватели различных учебных дисциплин отмечают, что вчерашние школьники не могут подготовить сообщение и ответить на вопросы по подготовленному им самим докладу, создать презентацию и выступить с ней.

Наиболее ярко противоречие между творческим характером педагогической (в том числе коммуникативной) деятельности и ориентацией образовательного процесса в высшей школе на репродукцию обнаруживается в условиях педагогической практики. Руководители практики (преподаватели вуза и школьные учителя) неизменно констатируют, что студент-практикант не может действовать самостоятельно в ситуациях педагогической коммуникации: общения с представителями администрации школы, учителем и учащимися, их родителями, методистом-предметником. Преподаватели, являющиеся участниками педагогической практики, констатируют отсутствие у студентов творческого подхода к подготовке и про-

ведению уроков. Приведем текст выступления преподавателя-методиста на заседании, посвященном подведению итогов педагогической практики: «Мы вновь и вновь обнаруживаем, что студент-практикант не может разработать урок самостоятельно, ждет, чтобы ему предоставили «готовые рецепты». На консультацию студенты, как правило, приходят с чистым листом, они готовы только к тому, чтобы записать урок «под диктовку», убеждены, что продиктовать урок преподаватель обязан. На уроке приходится наблюдать лишь дословное воспроизведение конспекта».

Анализируемое нами противоречие обнаруживается и в процессе выполнения студентом исследовательской работы: студент не спешит действовать самостоятельно; его активность проявляется в таких просьбах: «Дайте список литературы»; «Дайте книги, которые Вы называли» и др.

Проблема, таким образом, состоит в поиске путей преодоления противоречия между творческим характером педагогической (в том числе коммуникативной) деятельности и ориентацией образовательного процесса в высшей школе на запоминание и воспроизведение. По нашему мнению, значительным потенциалом для решения этой задачи располагает самостоятельная работа студентов, которой во ФГОС ВПО отводится большая доля, нежели в предыдущих стандартах, следовательно, сегодня профессиональное педагогическое образование стоит на пороге кардинального изменения отношения к самостоятельной работе.

Мы убеждены, что правильно организованная самостоятельная работа и творчество в профессиональной подготовке учителя тесно связаны: развивается только тот, кто создает, творит новое (для себя и для других), кто самостоятельно выходит за рамки predetermined, реализует личностный потенциал. Творческий характер педагогического образования обеспечивается опорой на интегративные способности студента и, в свою очередь, обеспечивает их развитие, готовит к профессиональной деятельности на творческой основе.

Возникает вопрос: возможно ли творчество в условиях занимающего прочные позиции объяснительно-репродуктивного обучения? Безусловно, в ситуации, когда требуется запомнить и воспроизвести, возможности для творчества есть, однако они предельно ограничены, потому что творчество возможно лишь в условиях свободы, по крайней мере, свободы выбора.

Творческого результата в процессе освоения студентами-учителями учебных дисциплин можно ожидать лишь тогда, когда обучающимся будет предоставлен реальный выбор собственной образовательной траектории как в стратегическом плане, в течение всего периода обучения в вузе, так и в рамках каждой отдельной дисциплины. К сожалению, приходится констатировать: практика показывает, что идея выбора студентом собственной образовательной траектории (выбор последовательности изучения дис-

циплин, курсов, баз практики, направлений исследования и др.) системой пока провозглашается только на словах, возможно, жесткость системы будет ослабевать небыстро.

Однако в рамках отдельной учебной дисциплины каждый преподаватель, безусловно, имеет определенную свободу в том, чтобы предоставить студенту возможность выбора, возможность действовать самостоятельно, привлечь к участию и в планировании, и в осуществлении собственной индивидуальной траектории изучения отдельной учебной дисциплины, тем самым, создать условия для реализации творческого потенциала студента. В этом мы видим определенные возможности для постепенного перехода образовательного процесса высшей школы на путь реализации творческого подхода в подготовке учителя.

Возникает проблема готовности преподавателей к нововведениям, инновационной деятельности, предполагающей целый комплекс мер: переосмысление целей и содержания образования, технологий, средств обучения, в целом — системы управления учебным процессом. Предпринятый нами анализ современного состояния образовательного процесса педагогического вуза в целом подтвердил данные психолога Роджерса относительно особенностей субъектов инноваций: новаторов 3%; ранних реализаторов 14%; предварительное большинство составляет 34 %; позднее большинство — 34%; колеблющихся 16%.

Именно в статусе ранних разумных реализаторов ведут инновационную деятельность в области формирования у студентов умений педагогической коммуникации (коммуникативной компетентности) преподаватели кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ГБОУ ВПО МГПУ.

Мы рассматриваем коммуникативную компетентность как совокупность компетенций в области вербальных и невербальных средств адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения. Для формирования коммуникативной компетентности учителя необходимо решить ряд задач. Среди них: овладение риторическими знаниями о сути, правилах и нормах общения, о требованиях к речевому поведению в различных коммуникативно-речевых ситуациях; овладение коммуникативно-речевыми умениями; осознание специфики педагогического общения, особенностей коммуникативно-речевых ситуаций, характерных для профессиональной деятельности учителя; усвоение опыта анализа и создания профессионально значимых типов высказываний; развитие творчески активной речевой личности, умеющей применять полученные знания и умения в новых, постоянно меняющихся условиях, способной искать и находить собственное решение многообразных профессиональных задач; познание будущими педагогами сути речевого

идеала как компонента культуры и педагогического идеала как образца педагогического общения.

Названные задачи могут быть решены в рамках дисциплины «Педагогическая риторика». Основное предназначение этой дисциплины многие исследователи (Н. Д. Десяева, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, Л. Е. Тумина, Л. В. Хаймович и др.) видят в развитии языковой личности учителя, его способности осознанно использовать средства педагогической коммуникации в целях управления учебной деятельностью учащихся.

Усвоение студентами-педагогами содержания учебной дисциплины должно быть обеспечено полноценным учебно-методическим комплексом. Мы разделяем позиции исследователей проблем создания учебника для высшей школы (М. Н. Арслановой, В. Г. Бейлисон, Т. И. Березиковой, А. А. Гречихиной, Д. Д. Зуева, Ж. А. Колотязной и др.) и рассматриваем учебно-методический комплекс как интегрирующее ядро целостного процесса освоения предметного содержания. Такой учебно-методический комплекс по дисциплине «Педагогическая риторика» (для направления «Педагогическое образование», бакалавриат) разработан авторским коллективом (Л. В. Ассуирова, Н. Д. Десяева, Т. И. Зиновьева, А. С. Львова, Л. В. Хаймович) преподавателей кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ГБОУ ВПО МГПУ.

Учебник «Педагогическая риторика» в полной мере соответствует классическому пониманию вузовского учебника, содержит систематизированный теоретический материал, обеспечивающий студента научной информацией. Содержание второго компонента учебно-методического комплекта — «Практикума по педагогической риторике» — в полной мере соотносится с теоретическими положениями учебника «Педагогическая риторика». Практикум представляет собой адресованный и преподавателям, и студентам сборник заданий, призван сыграть весьма существенную роль в деле формирования коммуникативной компетентности студентов-педагогов, тем самым приблизив изучение студентом дисциплины в вузе к практике коммуникативной деятельности педагога.

Темы учебного пособия, задания практикума актуализируют внимание студентов на значимых аспектах профессиональной коммуникативно-речевой подготовки педагога. Среди них: навыки публичной речи, межличностного общения, ведения дискуссии и полемики; основы профессиональной речевой культуры; навыки восприятия, создания и редактирования текстов профессионального и социального значения и др.

Особенность методической организации практикума проявляется в общей логике, единой последовательности расположения учебных материалов в рамках каждой отдельной темы. Для изучения темы студенту предложено пройти такой путь: осознание задач освоения темы,

изучение научной (лингвистической, риторической, психологической, педагогической, методической) литературы, беседа по предложенным вопросам; выполнение заданий в режиме самостоятельной работы, решение коммуникативно-речевых педагогических задач, выполнение внеаудиторной работы, выполнение контрольных итоговых тестов в режиме самопроверки.

В рамках каждой темы представлены инвариантные и вариативные задания. Так, инвариантное задание «открывает» каждую тему и предполагает подготовку к собеседованию по предложенным в пособии вопросам и списку литературы. Вариативные задания имеют различные направленность и степень сложности и, следовательно, позволяют студентам выбирать их в соответствии с учебными задачами, личными интересами и потребностями, уровнем подготовки, что в определенной степени обеспечивает индивидуально-дифференцированный подход в обучении, стимулирует инициативу и творчество студентов.

Мы убеждены, что внедрение в процесс подготовки учителя учебно-методического комплекса «Педагогическая риторика» обеспечит успешное формирование у студентов умений педагогической коммуникации.

Литература

1. Педагогическая риторика / под ред. Н.Д. Десяевой. М.: Издательский дом «Академия», 2012.

М. Р. Илакавичус

МЕТОДОЛОГИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме определения методологических оснований филологической области общего образования, позволяющих решать приоритетные воспитательные задачи современности.

Ключевые слова. Филологическая область общего образования, духовно-нравственное развитие и воспитание, встреча, событие.

В палитре являющих себя в современном научно-методическом дискурсе представлений о месте и роли филологических дисциплин общего образования имеются два почти исключаящие друг друга. Их методологический «антагонизм» волнует не только кабинетных ученых, но и педагогов-практиков прежде всего общеобразовательных, так называемых «дворовых», школ. В самом упрощенном виде позиции эти могут быть описаны следующим образом. Сторонники первой точки зрения считают, что практика преподавания филологических дисциплин не может обойтись без освоения достаточно сложного терминологического инструментария, который, внося в сознание учащегося некий «понятийный каркас», позволяет решить задачу овладения современными научными представлениями о данной области знания. На уроках, организуемых ими, учащиеся поражаются владением категориейной эквилибристикой, умением «развязать» тело речевого произведения. Вторая точка зрения определяет подобное целеполагание отнюдь не приоритетным. На первое место в этой концепции преподавания выходят идеалы и ценности, значения и смыслы в органичном для них диалогическом контексте. Поддерживая данное положение, хотим обратить внимание на общепедагогическую проблематику, являющую себя в этой дискуссии.

Описанные выше разногласия уже имели место быть в отечественной истории педагогики. В общественный период ее развития [4] шел поиск путей, на которых реализовалась бы главная цель — воспитать *прежде всего человека*. Именно об этом размышлял Н. И. Пирогов, а веком ранее — М. В. Ломоносов. На наш взгляд, наиболее полно сформулировал данную вневременную педагогическую цель А. С. Хомяков, определив ее как приуготовление следующего в исторической цепи поколения к деятельности на историческом поприще отцов. Подобный уровень осмысления педагогической деятельности стал основанием для формулирования и конкретно предметных задач в рамках российской словесности — современным языком говоря, интегративной области, из лона которой

вышли известные сегодня предметы «русский язык» и «литература». Этот шаг был направлен против получившего широкое распространение схоластического метода преподавания, который основывался на тезисе: форма должна предшествовать содержанию. Его популярность была исторически обусловлена небывалым для того времени расцветом языкознания. Методисты переносили интерес к этой отрасли знания в практику преподавания словесности. Предположение о развивающей для интеллектуальной сферы силе изучения языков было воспринято как аксиома. Многие неравнодушные забили тревогу: в педагогической практике стала отесняться на второй план нравственная составляющая. Так В. В. Розанов писал об исчезновении из преподавания живого духа, о торжестве механической дрессировки юношеского ума. Звучали предостережения: мышление не может быть уподоблено мышце, которая должна получать сверхнагрузки для собственного развития. Человек не равен одной только интеллектуальной составляющей.

Ответом на данный метод в период гимназической реформы под руководством Д. А. Толстого стал получивший широкое признание метод, названный индуктивным. Сутью классического образования признавалось самостоятельное осмысление и усвоение учащимися духовных ценностей в процессе работы с текстами мастеров слова. Литературный русский язык стал средоточием, к которому стремились все теоретические сведения, извлекаемые из разборов произведений, указанных в программе. Ярким примером подобного способа филологического образования стала книга «Живое слово для изучения родного языка. Методика русского языка в рассказах и объяснениях по литературным образцам, в связи с логикой, грамматикой и словесностью, для всестороннего развития и воспитания учащихся, согласно требованиям педагогических принципов» (1889 г.) Алексея Васильевича Барсова, учителя Воронежской гимназии. Считая себя учеником, автор так расставлял приоритеты: грамматика для литературы, а не наоборот. Сводя к минимуму терминологическую «муштру» и формальные упражнения, А. В. Барсов обращал внимание учителей и их подопечных на ценности и смыслы. Еще одним важным достоинством предложенной методики явилось то, что внимание было сконцентрировано не на старших классах, а на 4 классе восьмилетней гимназии. Предметом педагогической заботы становилось «благоприятное настроение души» взрослеющего человека.

Прошло не одно десятилетие. Вновь можно услышать голоса уважаемых педагогов, ученых, предлагающих возродить некогда разделенный предмет — российскую словесность. В ответ звучат логически выстроенные аргументы их оппонентов. Отодвигая вопрос целесообразности подобного решения на второй план, определим для себя главную, на наш

взгляд, проблему преподавания филологических дисциплин (прежде всего русского языка и литературы) в общеобразовательной школе — возрождение принципов человеко- и культуросообразности. Они зиждятся на представлениях о личности как высшей формы бытия человека, как целостности, соразмерной культуре. Понятие «личность» описывает существенные характеристики человеческого бытия — изначально присущую активность, социальность, рефлексивность, способность и потребность понимания, стремление к смыслу, духовность. Понимание личности требовало понятие «субъективная реальность», описывающее ее внутренний мир, сообразный и соразмерный внешнему миру. Ядром субъективной реальности является ценностно-смысловая сфера личности. Это интимная сфера, своеобразный координационный центр, знающий о себе и соотносящий деятельность с принятыми как «свои» ценностями и смыслами. Мы определяем ее как целеустремленную, ориентированную аксиосферой культуры, иерархическую динамическую структуру взаимосвязанных и взаимозависимых подсистем ценностных ориентаций и смыслов личности. Данная сфера сообразна аксиосфере культуры. В обеих сферах смысложизненные ценности — главные, системообразующие. Укрепление личности в культуре — занятие позиции самостояния — возможно при освоении широкого культурного контекста. Он создан опредмеченным в смысложизненных ценностях культуры культуросообразным опытом решения смысложизненных проблем [3].

Система образования на каждом историческом этапе развития решает специфические задачи. Современная социокультурная ситуация взросления характеризуется как сложная, противоречивая, лишенная ясного ориентира на воспроизводство в каждом представителе подрастающего поколения базовых национальных ценностей. Данное обстоятельство побудило общество определиться с важнейшими гранями идентичности самобытной российской цивилизации, что и было зафиксировано в Преамбуле российской Конституции. Ценностная структура идентичности, описанная в Преамбуле, явилась основанием для разработки Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина РФ [2]. «Почитание памяти предков, завещавших нам любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость», «общность судьбы на родной земле», «ответственность за свою Родину перед нынешними и будущими поколениями» — этот ряд понятий задает перспективу формирования культурно-исторической идентичности гражданина России.

Концепция свидетельствует об осознании необходимости включения в зону педагогической ответственности заботы о создании условий, в которых возможно было бы способствовать передаче подрастающему поколению всей полноты опыта, накопленного российским народом.

Иерархически высший по значимости для сохранения всей социокультурной общности является опыт смысложизненного самоопределения, специфика которого и определила актуальность такой области педагогики, как духовно-нравственное развитие и воспитание. Анализ современной психолого-педагогической литературы позволяет констатировать осознание этой важнейшей задачи образования. Она может быть сформулирована как создание педагогических условий для взращивания в каждом «специфически человеческого качества». Это качество предполагает превалирование в потребностной сфере личности духовного над материальным, включение в ответственное целеполагание значимых для культуры родного народа и человечества сверхзадач, осознанное включение таким образом в культурно-историческую цепь поколений, готовность и умение сопереживать находящимся рядом *другим*. Область духовно-нравственного развития и воспитания рассматривает именно эту психолого-педагогическую проблематику.

В данном контексте на первый план выходит воспитательная функция филологического образования, понимаемая нами как освоение культурособразного способа бытия. Предметом духовного питания становятся тексты культуры, а ключевым действием, актом учения становится событие встречи. Феномен встречи состоит в том, что внутренний мир человека откликается отнюдь не на все организованные для его блага педагогические ситуации. Осмысление акта взаимодействия с чем или кем-либо как встреча возможно тогда, когда выявлены и исследованы сообразные природе человека в данный период его развития проблемы, решение которых позволит успешно разрешить возрастной кризис и выйти на новую ступень с наименьшими потерями. Тогда востребуется знание, необходимое для преодоления разрыва времени рода и времени человека [5]. Это знание, содержащееся в аксиосфере культуры в виде культурособразного опыта решения смысложизненных проблем, не может рассматриваться как единственно верный путь их решения. Об этом писал М. М. Бахтин, когда определял акт нашей деятельности как двуликого Януса, смотрящего в разные стороны: в объективное единство культуры и в неповторимую единственность нашей жизни [1]. Однако переживание опыта предыдущих поколений, осмысление точек зрения людей, посвятивших свою жизнь народу и культуре, является тем хлебом насущным, без которого невозможно духовное становление человека.

Примерная программа по литературе 5–9 классов определяет в качестве результата предметного образования человека эмоционально богатого и интеллектуально развитого. По мнению разработчиков, общение с художественным произведением ценно для современного школьника как средство наращивания опыта диалога с миром культуры. Целеполагание

предмета «русский язык» не менее масштабно. Это приобщение к духовному опыту русского народа, приоритетный путь социализации личности, инструмента понимания культурно-исторического опыта человечества и национальной самобытности материнской культуры. Поэтому работа с ценностями и смыслами выходит на первый план, определяя второстепенную роль и отчетливую инструментальную ценность терминологической составляющей обучения.

От того, как будет осмыслять цели своей деятельности выходящий к учительскому столу филолог, зависит успешность решения стоящих перед системой образования задач. Если это будет «дрессировка» во владении предметной терминологией как самодовлеющая ценность, если во главу угла встанет анализ без синтеза, то о воспитывающей функции общего образования можно забыть. «Благоприятное настроение души» подрастающего поколения так и останется благими намерениями, известно куда ведущими.

Литература

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники / Под ред. И.Т.Фролова. М.: Наука, 1986.
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.
3. Илакавичус М. Р. Педагогическое освоение воспитательного потенциала персонифицированных идеалов культуры: историко-педагогический аспект // Человек и образование. 2010. № 2 (23). С. 40–46.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб.: Алетейя, 2004.
5. Эльконин Б. Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Д. Эльконин. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье доказывается необходимость речевой подготовки студентов-нефилологов. Описана авторская система профессионально-ориентированного обучения речевой деятельности в курсе «Русский язык и культура речи».

Ключевые слова. Речевая деятельность, профессионально-ориентированное обучение, студенты-нефилологи.

Современная образовательная стратегия российской высшей школы направлена на переход от формально-знаниевой к компетентностной парадигме, в центре которой находятся профессиональные компетенции обучающегося. При этом профессиональная коммуникативная компетенция во многом является системообразующей и стержневой, являясь не только целью, но и средством эффективного развития личности в образовательном процессе. Об этом свидетельствует и тот факт, что данная компетенция вошла в перечень ключевых компетенций, закрепленных в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения. Проблема ее формирования особенно остро встает при обучении студентов-нефилологов, которые не всегда осознают востребованность речевой подготовки для эффективной трудовой деятельности.

В этих условиях нами разработан профессионально-ориентированный курс «Русский язык и культура речи» для студентов-нефилологов, что предполагает:

- усвоение студентами системы коммуникативных понятий, обеспечивающих осознанное формирование практических навыков;
- овладение общеречевыми, общепрофессиональными и специфическими коммуникативными умениями;
- активное участие в учебно-речевых ситуациях, актуальных для будущей профессии обучающихся;
- осознание ценностной составляющей курса, его роли в становлении профессионала.

Нами отобрано содержание, которое представляет собой взаимосвязь инвариантной (коммуникативные знания и умения, которыми должен владеть каждый человек для успешного общения в разных речевых ситуациях), вариативной (знания и умения, необходимые для профессионального общения в любой профессии) и специфической (коммуникативные

знания и умения, профессионально значимые для одной или нескольких сходных профессий) составляющих и обеспечивает максимальный учет профессиональных потребностей обучаемых. Определено необходимое условие реализации такой трехчастной модели — интеграция курса «Русский язык и культура речи» с общепрофессиональными и специальными дисциплинами. Это позволяет осуществлять речевую подготовку специалиста на основе триединства «язык — профессия — личность» и выводит на первый план метапредметную функцию курса «Русский язык и культура речи».

В основе структурирования курса лежит деятельностный аспект культуры речи. Предметом ее изучения является не только правильная, коммуникативно-целесообразная и этически корректная речь, но также осознанная речевая деятельность и ее виды, в процессе которых и проявляется владение нормами литературного языка, речевое мастерство, знание этики общения. Согласно этому подходу курс разделен на шесть модулей: «Язык как целостная система коммуникации», «Культура речи и ее основные аспекты», «Говорение как вид речевой деятельности», «Слушание как вид речевой деятельности», «Письмо как вид речевой деятельности», «Чтение как вид речевой деятельности». Считаем, что предложенное структурирование делает курс более цельным и действенным, позволяет формировать все виды речевой деятельности в их взаимосвязи, совершенствовать важнейшие коммуникативные умения, связанные со способностью воспринимать устную и письменную информацию, в том числе профессионального характера, создавать собственные речевые высказывания, соблюдая все виды языковых норм.

Профессионально-ориентированное обучение осуществляется нами не только при изучении двух-трех тем (как это часто бывает на практике), а на протяжении всего курса, при изучении всех модулей. Этим достигается системность обучения и, как следствие, его эффективность. Проиллюстрируем данное положение профессионально-ориентированными заданиями для студентов направления «Реклама и связи с общественностью».

Модуль 1. Язык как целостная система коммуникации

1. Прочитайте реплики, в которых активно используют жаргон рекламистов. Переведите их на русский литературный язык. В случае затруднений обращайтесь к справочным материалам.

1. Володя в простоте своей изваял гвоздь. 2. Лужайку обычно портят те, кто сам не умеет делать косухи. У них постоянно корел глючит и сплошная зяба в макетах. Поэтому они только лямзят и думают мелко всяко. Оттого у них и цены низкие. 3. Наш креативщик постоянно подвалы и чердаки плющит да и резьбу

у клиента часто сворачивает. 4. Мне сказали, что вы на прошлой неделе сильно перетумачили с вижуалами. И сейчас занимаетесь улучшаиингом. Я не хэпти от этой вашей биг айдиа. Может, стоит поитормить для приличия.

2. Перед вами описание речевой ситуации. Назовите ее структурные компоненты (цель, участники общения, условия общения). Какие виды речевой деятельности используются в процессе коммуникации? Перечитайте анализ выступления Кольцова, сделанный сотрудницей его PR-службы. Докажите, что невербальное поведение Кольцова негативно влияет на его имидж. Какими средствами общения (кинетическими, паралингвистическими, проксемическими) он не владеет?

В довершение всего Тимофей Кольцов вдруг появился в программе «Герой дня» на НТВ и выглядел там так плохо, что расстроенная Катерина едва-едва смогла досмотреть передачу до конца.

Ему противопоказаны долгие студийные беседы. Он выглядит идиотом. Камера искажает его голос, подчеркивает неумение говорить. Он слишком долго думает, прежде чем ответить, поэтому кажется, что ему совсем нечего сказать. Он не улыбается, и поэтому кажется, что у него плохие зубы или скверный характер. Он не умеет уходить от ответа, а когда пытается, то делает это с грацией слона. У него прямо-таки на лбу написано: «Я не буду отвечать на этот вопрос».

Все это Катерина записала на листке и стала звонить Приходченко (генеральному директору PR-агентства). Его не было дома, к телефону подошла его жена и сказала, что он повез сына в цирк (Т. Устинова)

Модуль 2. Культура речи и ее основные аспекты

1. Прочитайте текст. Определите его стиль и основное предназначение. Соблюдая ситуативную и стилевую уместность, перескажите текст:

а) преподавателю на семинарском занятии; б) однокурснику, который пропустил лекцию и совершенно не разбирается в теме; в) младшей сестренке.

Рекламный текст представляет собой контаминацию различных стилей, жанров и разновидностей речевой деятельности (устных и письменных, диалогических и монологических, разговорных и научных и т.д.), а также различных способов аргументации (эмоциональных и рациональных, ассоциативных и логических, образных и предметных, прямых и иносказательных, диссонирующих и конформистских и т.д.). Рекламный текст квалифицируют как сложный жанр волюнтаривно-информационного вида, а именно как апелятивно-репрезентативный жанр, в котором соединяются

апелятивно-эмоциональные функции (прагматически заинтересованное обращение к адресату), репрезентативные (представление определенной информации потребителю) и воздействующие (убеждение в достоверности информации и необходимости совершить требуемое действие, покупку, приобретение, вклад).

2. Прочитайте отрывок из произведения Т. Устиновой. Почему руководителю рекламного отдела не понравилась реклама шоколадных батончиков? Какое качество хорошей речи в ней не соблюдается? Обоснуйте свою точку зрения. Предложите ваш вариант рекламного сообщения.

— Что нового можно придумать про шоколад? Все давно придумано!

— Ребята, я все понимаю, но надо придумать, — Ольга посмотрела на своих ребят. — Я вас очень прошу: подумайте... Что-нибудь оригинальное и незамыленное, хорошо? Кстати, кто писал текст для кондитерских батончиков? Борис, ты, кажется? Мне особенно понравилось вот это место. — Ольга взяла со стола распечатку и с выражением прочла: «Этот батончик называется молочным, потому что на две трети состоит из цельного молока. Он как будто соткан из тысяч капель цельного молока. Он полезен детям и взрослым, потому что в нем много молока». Боря! Это что такое? Это ж какая сила мысли! Просто с ума сойти! Он на две трети состоит из молока, потому что в нем много молока!

Боря, длинноволосый долговязый монстр креатива, заерзал на стуле:

— Я переделаю, Ольга Михайловна...

— Очень надеюсь...

Модуль 3. Слушание как вид речевой деятельности

1. Проведите устную или письменную самодиагностику «Как я слушаю лекции по профессионально значимым дисциплинам» (какой объем информации остался в памяти, в чем причины неэффективного слушания).

2. Прочитайте диалог журналиста и капитана милиции. Докажите, что у капитана возникают трудности в понимании информации, связанные с тем, что он не является специалистом в области журналистики. Какие приемы рефлексивного слушания он применяет?

Назовите моральные проблемы журналистики и ПР, поднятые в ходе диалога. Вы разделяете возмущение капитана или согласны с мнением журналиста?

— Из-за чего вы вчера поссорились с потерпевшим?

— Мы всегда ссорились из-за одного и того же. Из-за денег...

Он все время подозревал меня в том, что я за его спиной ставлю в номер оплаченные материалы, а с ним не делюсь.

— Что значит — оплаченные материалы?

— Джинсу, — сказал Батури.

Свекольный цвет стал во все стороны распространяться по капитанской физиономии.

— Джинса — это заказные материалы, — неторопливо объяснил Батури, — не реклама, а как бы это сказать, имиджевые статьи. Например, статья в рубрике «Карьера» о каком-нибудь начальнике или политике. Какой он умный, тонкий, любит жену, детей, собаку и отечество. Честный, порядочный, образованный, но в то же время из народа. Джинса — ходовой товар, особенно перед выборами или какими-нибудь крупными кадровыми перестановками. Бывает, конкуренты заказывают друг друга, тогда мы пишем, что банк такой-то вот-вот лопнет, ибо там неграмотный менеджмент, а председатель правления раньше сидел в Матросской Тишине.

— А если за задницу возьмут?

— Возьмут, извинимся. Это очень просто — на последней странице. Извините, ошибка вышла, ваш председатель вовсе не алкоголик, а человек уважаемый и приличный во всех отношениях...

— Значит, заказали, заплатили, вы напечатали. Потом опять заказали, заплатили...

— Нет, — перебил Батури, — не совсем так примитивно. Мы точно знаем, с кем и против кого в данный момент дружим. Хозяева и друзья — табу, ни за какие деньги. Остальные на усмотрение и в соответствии с интересами текущего момента.

— Свобода слова, твою мать! — в сердцах воскликнул капитан. — На черта вам сдалась первая поправка, когда у вас сплошная мешковина!..

— Джинса, — поправил Батури невозмутимо. — Политическая пресса — такое же оружие, как «стечкин». Прошу прощения за банальность. У оружия нет никакой свободы. Оно стреляет в зависимости от того, у кого в руках... (Т. Устинова)

3. Прочитайте рекламные тексты. Какие типы и виды вопросов в них используются? Какие функции выполняют вопросы в анализируемых текстах? Приведите другие примеры реклам, в которых используются вопросительные конструкции.

Почему шоколад Milka такой сказочно нежный?

У вас поехала крыша? Наша фирма поможет вам: ремонт мягкой и жесткой кровли.

Разыгрался аппетит? Не тормози, сникерсни!

А почему вы любите Доширак?

Как бороться с трудновыводимыми пятнами?

Модуль 4. Говорение как вид речевой деятельности

1. Представьте себе:

1) Вы специалист по связям с общественностью, работающий в строительной фирме, которая собирается построить развлекательный центр на территории городского парка. С этой целью придется вырубить немало деревьев. Население города и местные органы власти относятся к этим планам отрицательно. Ваша задача повлиять на общественное мнение, изменив его в нужную вам сторону. Как вы начнете и закончите свою речь, если ваш адресат: а) администрация города; б) представители партии «зеленых»; в) молодежь; г) люди, которые участвовали в создании парка; д) жильцы домов, рядом с которыми будет вестись строительство. Выберите адресат и составьте полный текст убеждающей речи.

2. Докажите, что приведенный ниже текст носит характер рекламы. Определите ее жанр, назовите композиционные и языковые особенности. Определите, насколько удачна реклама. Предложите другие варианты текстов, рекламирующих профессию спичрайтера (тексты должны относиться к разным рекламным жанрам).

Если профессия или деятельность обязывает Вас говорить публично — речи, доклады, аналитические отчёты, пусть даже только тосты — мы освободим Вас от сложной и рутинной работы по подготовке риторической ткани и обеспечим выступлению должный успех. Для оратора очередное публичное выступление — событие. Мы сделаем всё возможное для Вашей наилучшей подготовки. Специалисты создадут для Вас новые эффектные речевые решения. Ваши идеи, развёрнутые в перспективе и красочно проиллюстрированные приемами ораторского искусства, откроют для людей Вас — незнакомого. Яркого оратора, в багаже которого имеются новые понятия, доступные смыслы и чёткие тезисы.

3. Прочитайте текст. Оправдано ли используемое в тексте сопоставление? Аргументируйте ответ, приведя конкретные примеры. С кем бы сравнили спичрайтера вы?

В этой команде спичрайтер — вратарь. Он не забивает голы и редко становится кумиром болельщиков. Но, подобно голкиперу, спичрайтер находится на последнем рубеже обороны. Права на ошибку у него нет, никто не подстрахует. Недаром говорят: хороший вратарь — половина команды (А. Ильин).

Модуль 5. Чтение как вид речевой деятельности

1. Изучите профессиональные журналы по будущей специальности. Найдите в журналах статьи на предложенную преподавателем тему (просмотровое чтение), подготовьте их краткий обзор (ознакомительное чтение).

ние), содержание наиболее интересной передайте подробно (изучающее чтение).

2. Перед вами словарная статья, раскрывающая значение понятия «реклама». Какой вид чтения вы будете использовать, если вам надо: а) найти информацию о видах рекламы в зависимости от сферы осуществления; б) составить к практическому занятию схему «Классификации рекламных текстов»; в) законспектировать данный фрагмент, так как информация вам еще понадобится, а словарь есть только в читальном зале.

Реклама — это текст, в основе которого лежит представление фирмы, товара, услуги с тем, чтобы привлечь внимание потребителя, заинтересовать его, убедить в преимуществах рекламируемого объекта... Выделяют основные виды рекламы: в зависимости от рекламируемого объекта (Р. товара — в узком смысле, фирмы, услуги, марки, идеи, дела, кандидата и т. д.); в зависимости от сферы осуществления (Р. экономическая, политическая, социальная, досуговая); в зависимости от адресата (Р. для массового потребителя, для специалиста); в зависимости от материального носителя информации (Р. на радио, на телевидении, на плакатах, на уличных щитах и т. д.); в зависимости от способа аргументации (Р. рациональная, эмоциональная, логически обоснованная, ассоциативная, предметная, образная, фактологическая и др.).

3. Прочитайте текст про себя, усвойте содержание. Назовите сферу деятельности ПР-специалиста, о которой напомнил вам этот текст. Какой термин из сферы связей с общественностью может выступить синонимом словосочетания персональный тренер? Подготовьте текст к его устному преподнесению. Определите цель предстоящего выступления. В соответствии с этим продумайте интонирование текста в целом и каждого его элемента в частности. Выпишите слова, трудные с точки зрения орфоэпии, проверьте их произношение по орфоэпическому словарю. Прочитайте текст вслух (правильно и выразительно).

Неумение качественно произнести речь, даже написанную, компрометирует выступающего. Это давно усвоили в Америке. О США Виктор Анатольев пишет: «Факт, что ежегодное послание «О положении страны» президенты репетируют по 3–4 часа, голосом шлифуя текст. У Джорджа Буша никогда не было эксперта, который бы присутствовал при подобных подготовках и давал советы интонационного плана. Однако смысловые консультации — какие идеи следует выделить даже интонационно он получал у Джеймса Бейкера. Не знаю, есть ли персональный тренер у Билли Клинтона, но даже если он есть, то в Америке это не считается чем-то сверхъестественным: к услугам таких

тренеров сплошь и рядом прибегают президенты кампаний, специалисты по маркетингу, банкиры и политики самого разного уровня» (Г. Г. Почепцов)

Модуль 6. Письмо как вид речевой деятельности

1. Перед вами реклама новой Тойоты Camry. На основе содержания и языкового оформления текста определите, кому адресована реклама, заполните пропуск прилагательным, определяющим назначение автомобиля.

Большая и комфортная ТОЙОТА CAMRY — это идеальный автомобиль. Просторный салон с удобными креслами, автоматический кондиционер и роскошное оснащение сделают поездку приятной и легкой. Она прекрасно управляется и великомерно держит дорогу. Автомобиль оснащен современными системами безопасности, подушками и боковыми шторками для защиты водителя и пассажиров. Дизайн ТОЙОТЫ так же хорош, как и интерьер, и ее владелец получит удовольствие не только от вождения, но и от восхищенных взглядов соседей!

2. Напишите рекламный текст о достоинствах определенной машины в нескольких вариантах: ориентированный на мужчину-водителя; на женщину-водителя; на семью с маленькими детьми; на семью с подростками.

3. Представьте себе, что ваш родственник (отец, дядя, старший брат и т. п.) избирается в городскую, областную, государственную думу. Вам как сотруднику PR — структуры, входящей в его предвыборный штаб, поручили написать биографию кандидата. Определите, какой вид биографии (конспект, рассказ или повествование) вам понадобится. Подготовьте необходимый материал, выделив биографическую информацию имиджевого характера. Напишите текст биографии.

Практика показывает, что профессионально-ориентированное обучение курсу «Русский язык и культура» способствует формированию коммуникативной компетенции студентов, обеспечивает синтез речевого, профессионального, интеллектуального развития обучаемых, освоение ими ценностных ориентиров в будущей трудовой деятельности.

РАЗНООБРАЗИЕ ФОРМ ОБОБЩЕНИЙ В УМК ПОД РЕДАКЦИЕЙ В. Г. МАРАНЦМАНА

В статье рассматриваются различные формы обобщения в их взаимосвязи как процессуальные явления. Автор обращает внимание на систему вопросов и заданий на сравнения и сопоставления, заложенные в УМК под редакцией В. Г. Маранцмана, на условия, которые она создает для развития у школьников способности к обобщениям. На примере изучения творчества Ю. Трифонова в II классе показано, как построение системы уроков с учетом типов и уровней обобщения позволяет интенсифицировать развитие читательской деятельности школьников.

Ключевые слова. Сравнение, сопоставление, типы и уровни обобщения, контексты, концептуальное мышление.

Сегодня вопрос о «культуре чтения» напрямую связан с вопросом о степени развития диалогического отношения к миру. Наиболее естественные условия для формирования диалогического мышления создает концепция культурологического подхода, признанная одной из ведущих в методике преподавания литературы на современном этапе. Стало аксиомой утверждение: чем в большее количество связей вступает текст, тем целостнее его постижение, глубже уровень обобщения. Способность объяснять целостность изучаемых явлений в историко-культурном процессе — основа нового, взрослеющего взгляда на человека, на мир, на себя, важного для обеспечения динамики развития читателя.

На то, что только при изучении литературы в контексте художественной культуры можно показать «связь времен, живую их переключку» [1, с. 93], художественное произведение увидеть как процессуальное явление, не раз обращал внимание В. Г. Маранцман.

Чтобы общение читателя-школьника с художественным текстом развилось в диалог, важно научить школьника видеть скрытые, внутренние связи между явлениями, видеть движение смыслов. В связи с этим наиболее остро встает вопрос о роли сравнений, сопоставлений, аналогий в литературном развитии учащихся, их месте в учебной деятельности школьника. Сопоставление разных точек зрения, параллели разного рода внутри текста и между текстами актуализируют разные контексты, что позволяет ввести интеллектуальные действия в процесс обучения и сделать объектом изучения и научения. Принципы сопоставительного изучения литературы находили свое воплощение в методических системах многих отечественных педагогов-словесников XIX–XX вв. (Ф. И. Буслаева, А. Д. Галахова, В. И. Водовозова, В. Я. Стоюнина, В. П. Шереметев-

ского; А. Д. Алферова, Н. О. Корста, Н. И. Кудряшева М. М. Рыбниковой, Я. А. Ротковича и др.). Однако как методический прием сравнение крайне недостаточно используется в практике учителей-словесников. Причину следует усматривать, прежде всего, в отсутствии научно-разработанной методики сопоставлений. Если обратиться к современным авторским программам, то нетрудно заметить, что задания на сравнение и сопоставление различного уровня представлены во всех существующих УМК, но носят фрагментарный характер. Провозглашаемые в программах тезисы о развитии литературы как поступательном движении, о необходимости уделять внимание вопросам традиции и новаторства, изучению литературы в историко-литературном и историко-функциональном аспектах непоследовательно воплощаются в содержании УМК и системе вопросов и заданий. Впервые задания на сравнение и сопоставление как система были представлены методической школой В. Г. Маранцмана, опирающейся на диалогическую концепцию обучения. Четко организованная структура этой системы позволяет обучить школьника приемам сравнения и сопоставления. В чем уникальность этой системы?

Проанализировав вопросы и задания на сравнения и сопоставления, мы выявили следующую закономерность:

1. задания на сравнения и сопоставления представлены как способ деятельности ученика и как прием анализа художественного текста;
2. количество заданий на сравнение увеличивается с 5 по 11 класс от 40 до 60%;
3. вопросы и задания на сравнения сформулированы с учетом возрастных особенностей читателя-школьника;
4. сами вопросы и задания, представленные в этой системе, воздействуют на все сферы восприятия, активизируют их.

За основу классификации вопросов и заданий на сравнение и сопоставление, помещенных в УМК под редакцией В. Г. Маранцмана, могут быть взяты два признака: широта охвата явлений культуры и степень вовлеченности в работу сфер восприятия.

С учетом широты охвата явлений культуры (I) можно выделить следующие группы:

- 1) сравнение внутри одного произведения (например, 11 класс, рассказ В. Некрасова «В окопах Сталинграда»: Чем отличается 1 и 2 часть книги? Во второй части почему время идет быстрее, а в первой медленнее?);
- 2) сравнения в контексте творчества писателя (например, 7 класс: «Подберите эпиграфы из сонетов к произведениям Шекспира, которые вы читали»);

3) сравнения в контексте эпохи (например, 7 класс, тема «Родина глазами русских поэтов», предлагаются стихи В. Набокова, Б. Окуджавы, В. Высоцкого, А. Галича: «Какие мотивы и образы перекликаются в стихах этих поэтов?»);

4) сравнение произведений писателей разных эпох (например, 8 класс, «Красный цветок» М. Гаришина и «Анчар» А. С. Пушкина: *Какое произведение можно назвать продолжением другого?*);

5) сравнение художественного произведения и его интерпретации в живописи, музыке, кино, театре;

6) сравнение редакций произведения, чернового и окончательного вариантов, разных переводов.

Учитывая степень вовлеченности в работу различных сфер восприятия (II), выделяем такие группы вопросов и заданий на сравнения:

1) сравнения на уровне настроения, впечатления, состояния, отношения (например, 7 класс, предлагаются варианты стихотворения А. С. Пушкина «На холмах Грузии...» и задается вопрос: *Какой из вариантов стихотворения печальнее, а какой — светлее? Почему?*);

2) объяснить сравнение (например, 6 класс: *Что общего в сравнениях, характеризующих Бирюка, которого все окрестные мужики боялись «как огня» и который «...в какую бы ни было пору, хоть в самую полночь, нагрянет, как снег на голову»?*);

3) изобразительные, музыкальные ассоциации (например, 7 класс: *Попробуйте нарисовать портрет автор «Одиссеи» по его афоризмам*);

4) литературные ассоциации (например, 11 класс, по творчеству А. Платонова: «В 1920 г., отвечая на вопрос анкеты: «Какие писатели оказали на Вас наибольшее влияние?», начинающий писатель и публицист ответил: «Никакие». Можете ли вы назвать предшественников Платонова в русской литературе?»);

5) сопоставления на уровне идейно-тематическом, мотивном, на уровне стиля (например, 11 класс: *Найдите лермонтовские мотивы в стихотворениях сборника А. Ахматовой «Белая стая» (1917 г.) и подумайте, как они преобразились в стихотворениях А. Ахматовой*).

Анализ системы вопросов и заданий на сравнения и сопоставления в УМК под редакцией В. Г. Маранцмана позволяет отметить следующие особенности. Преобладание вопросов и заданий на сравнения и сопоставления меняется от курса к курсу. Количество вопросов и заданий, предполагающих сопоставление в рамках конкретного художественного текста, существенных изменений не претерпевает (сравним: 5 кл. — 112; 7 кл. — 152; 11 кл. — 156). Количественное соотношение вопросов и заданий, предполагающих контекстное осмысление художественного произведения, резко увеличивается. Наиболее доминирующей становится

группа № 2 и № 4 (классификация I). Задания группы № 2 позволяют осмыслить творчество писателя в его развитии с учетом традиций и новаторства. Задания группы № 4 — увидеть произведение как часть единого литературного пространства в его связях и перекличках. А в конечном итоге реализовать один из основополагающих принципов программы — принцип диалогичности.

Количественное соотношение сравнений различных групп позволяет сделать вывод, что задания располагаются по принципу нарастания уровня сложности: от сравнений более простых, внутри произведения, к более сложным, за его пределами, вплоть до соотношения внутри культуры.

Не претерпевает серьезных количественных изменений и группа вопросов, предполагающих объяснение, осмысление сравнения и задания, связанные с необходимостью подбора музыкальных, изобразительных ассоциаций, ассоциативного осмысления какого-либо образа, выражения.

В совокупности сравнения внутри текста, мотивация употребленного автором сравнения и ассоциации различного рода можно считать начальной ступенью в овладении учениками приемами сравнения. Они выполняют роль своеобразного интеллектуального «тренажера», приучая школьника быстро и четко подмечать общее и различия в сопоставляемых явлениях, подготавливая переход от конкретного образа, эпизода, состояния к понятиям различного уровня. Взаимодействие логического и эмоционального элементов в них стимулирует естественное интеллектуальное освоение художественного пространства, подготавливая школьника к осознанию связей. После этого сравнение в контексте творчества писателя, эпохи, культуры не спугнет читателя и станет посильным для него.

Обращает на себя внимание и формулировка вопросов и заданий.

В период «наивного реализма» (3, с. 8) у детей доминирует конкретное мышление. Конкретное мышление предполагает конкретное задание (например, 5 кл.: *Чем не похожа бабочка Фета на бабочку Набокова?*). Конкретные вопросы направляют внимание детей на конкретные образы, слова, выражения, эпизоды, строфы, портреты литературного героя. Вместе с тем школьники знакомятся с литературоведческими понятиями, учатся быть внимательными ко всем компонентам художественного текста, постигают их функции и смысл. Стало быть, овладевают умением видеть общее и различия между сопоставляемыми явлениями, а также овладевают литературоведческим анализом. Изучение теоретико-литературных понятий и обучение анализу текста происходит в комплексе, стимулируя литературные способности школьников. Задания на сравнения и сопоставления делают этот процесс более интенсивным.

В период «нравственного самоуглубления» (3; с. 9) сосредоточенность подростка на себе часто мешает ему видеть объективный смысл произведения. Учитывая юношеский эгоцентризм, анализ строим так, чтобы на первом плане оказывались нравственные коллизии произведения.

Задания на сравнение и сопоставление предполагает уже больше отождествления. Они направляют внимание школьника, например, на мотивы поступка героя, активизируя тем самым эмоциональную сферу. Когда это происходит, подросток вступает в диалог. Постепенно в анализ включаются эстетические и социальные мотивы.

Нельзя не заметить, что нередко формулировка задания акцентирует внимание школьника на элементах художественного текста, которые связаны со всем художественным текстом сильнее и органичнее, чем другие, несут в себе специфику целого. Например, анализ стихотворения Н. Рубцова «Далекое» завершает задание: «*Как связаны в стихотворении образы вьюги, поезда, звезд?*».

Умение видеть смысловые узлы текста и устанавливать между ними связь не позволяет тексту рассыпаться в нашем сознании на отдельные составляющие, а сам анализ художественного текста сохраняет очень важное свойство — целостность. Таким образом, сравнения и сопоставления становятся не только способом деятельности ученика, но и приемом, позволяющим воспринимать текст в его целостности, а значит — ступенью в овладении читателем-школьником искусством анализа художественного произведения, витком в «спирали восхождения к широким образным обобщениям» (2, с. 28).

Хотелось бы поделиться своими наблюдениями за реакцией учеников на задания на сравнения и сопоставления.

Было бы лукавством не признать, что первое ощущение, которое испытывают школьники при встрече с вопросами и заданиями такого характера, — ощущение сложности, и в лучшем случае дети начинают находить чисто внешние (формальные) сходства и отличия, не прочитывая за деталью смысла. Вначале у детей вызвали затруднения даже задания на объяснение сравнения (например, Бирюка И. С. Тургенев в своем рассказе сравнивает и с огнем: «...мужики боялись его как огня»; и со снегом: «...в какую бы ни было пору, нагрянет как снег на голову»). Но уже через два-три месяца работы по такой системе читатели-школьники самостоятельно могли ответить на вопрос: «*Что роднит Путь с Алешей Пешкой и Николенькой и в чем своеобразие каждого из них?*»:

«Скромный Путь, немного избалованный Николенька и трудолюбивый Алеша. Все они разные, но объединяет их любовь к своей семье, к своим родным и близким», — пишет Андрей П.

Очень нравятся школьникам задания такого характера: «*На страницах современных газет, журналов найдите шукинских героев*» (7 класс). Анализ детских работ показывает, что дети начинают действовать по закону, которому подчинены все шукинские тексты. Дети подходят к современному человеку с мерками Шукшина. Приведем несколько цитат из работ семиклассников.

Дима К., объясняя свой выбор, пишет: «*...В. М. Шукшин в рассказе «Чудик» раскрывает прекрасные свойства души героя: честность, скромность, застенчивость. Я думаю, эти качества присущи и моему герою... На портрете он задумчивый. Может быть, он думает о добрых делах для людей...*»

Вова У. заканчивает свое размышление так: «*...Двух одинаковых людей на земле быть просто не может. Каждый человек уникален по-своему. Но мне кажется, все люди должны быть едины в одном — в своем душевном порыве, стремлении к красоте, как «чудики» Шукшина.*»

Сергей П. с сожалением замечает: «*Чудиков», подобных Ивану, осталось мало. Все больше людей, смотрящих на мир по-обывательски...*»

Самыми перспективными, с нашей точки зрения, являются сравнения на культурологическом уровне. Это позволяет осуществить очень мощный прорыв в литературном развитии учащихся, способствует формированию читательской культуры, когда литература начинает восприниматься не как сумма отдельных произведений, а как система, живой организм. Читатель-школьник оказывается подготовленным к восприятию художественного текста в контексте других явлений культуры, осознанию причинно-следственных связей исторического, социального, философского, эстетического порядка. Качество читательского восприятия, его концептуальность, системность — это показатели совершенствования и развития самой способности мыслить словесно-художественными образами.

Опираясь на систему заданий на сравнения и сопоставления, заложенную в УМК под редакцией В. Г. Маранцмана, можно интенсифицировать методику изучения художественного текста в направлении развития у школьников способности к обобщениям.

Способность к обобщению открывает внутренние, скрытые связи между явлениями, мирами, культурами, научает воспринимать мир как нечто целостное, формирует «образ мыслей». На старшей же ступени образования, в период «познания связей, причин и следствий» (3, с. 10), работа с такими категориями, как время, память, пространство, совесть, любовь, жизнь и т. п. будет неглубокой, поверхностной, если не учитывать

обобщения различного уровня, через которые и происходит осмысление этих важнейших категорий бытия. Оформить свой опыт (жизненный, читательский, исторический, культурологический, социальный и т. п.), сохранив при этом эмоциональность восприятия произведения искусства, явления жизни, и позволяет способность к обобщению. Вот почему так важно развивать у школьников способность к освоению обобщений в художественном произведении, а на старшей ступени — интенсифицировать методику в этом направлении.

Литература, как известно, оперирует образным обобщением. Специфика образного обобщения заключается в том, что в нем взаимодействуют все типы и уровни обобщения: конкретное и абстрактное, логическое и чувственное, объективное и субъективное, типическое и архетипическое. Какой уровень обобщения способен постигнуть ученик:

- на сюжетно-событийном уровне;
- на уровне осмысления композиционных связей;
- обобщение историко-литературного уровня;
- обобщение историко-культурного уровня;
- обобщение «новообразное», или кенотипическое —

зависит от культурной памяти ученика и уровня его литературного развития на данном уроке.

Разные уровни обобщения отражают различное количество связей, в которые включается текст. Чем больше таких связей, тем целостнее и глубже его восприятие. Поэтому освоение текста через различные контексты подразумевает систему регулятивных действий учителя:

- через систему заданий помочь ребенку активизировать ассоциации, расширить поле контекстов;
- не позволить ученику выйти за пределы того контекста, который диктуется изучаемым произведением.

Умение учитывать различные уровни и типы обобщений при построении урока, позволяя ученику подняться на новую ступень в осмыслении материала, — показатель профессиональной культуры учителя.

Система вопросов и заданий на различного рода сравнения и сопоставления, разработанная научно-методической школой В. Г. Маранцмана, позволяет активизировать различные контексты и реализовать возможность освоения художественного текста на различных уровнях.

Проиллюстрируем это на примере построения системы уроков по творчеству Ю. Трифонова. Изучение творчества этого писателя невозможно вне погружения в эпоху. Поэтому первый урок «Юрий Валентинович Трифонов. «Диалог с судьбой» задуман как **портрет на фоне эпохи**. Второй урок посвящен изучению повести «Обмен» и называется **«И вина есть вина, и цена есть цена, и всегда хорошо, когда честь спасена?!..»**.

На нем мы организовываем наблюдения за трансформацией слова «обмен». Уроки 3 и 4 позволяют осмыслить мотив обмена в контексте одной из центральных проблем творчества Ю. Трифонова — «человек в движении исторического времени» на материале романа **«Старик»: «Каждый лик времени имеет свои гримасы и причуды» и «Человек обречен, время торжествует?!..»**. Завершаем постижение философской концепции времени и человека в творчестве Ю. Трифонова на уроке-семинаре по роману **«Дом на набережной»: «Кто разрушил дом на набережной?»**.

Все эти уроки моделирующего типа составлены с учетом укрупнения смысловых структур. Включение образных обобщений в читательскую деятельность позволяет провести читателя путем создания образного обобщения и приобщить к такой форме мышления. Постепенно на основе накопления частных наблюдений над текстом, которые синтезируются в сознании читателя-школьника в некоторое новое качество, формируется специфика знаково-символического образа. Например, сначала ученики выявляют, что старик — это герой в системе образов, затем открывают, что это и констатация возраста и опыта, причем второе становится предметом пристального внимания автора. Погружаясь вместе с автором в глубины памяти героя, осмысливая его опыт и опыт его поколения, ученики выходят к обобщению более высокого уровня: старик — это образ времени конкретно исторического, времени, способного лгать, предавать, помнить избранное, и времени вечного. В результате постижение образного обобщения становится адекватным развитию мышления ребенка. Ученикам открывается природа образного обобщения, и они в своих комментариях начинают опираться на связи эмоционального, логического и нравственно-эстетического внутри образа. Интересно было проследить, как в процессе изучения творчества Ю. Трифонова расширялось представление об эпохе 60–80 гг. XX в., как в своих комментариях ученики начинали обнаруживать большую свободу композиции из различного рода информации, осмысленно привлекать в процессе восприятия различные контексты, показывая многомерность связей текста. От «черной точки», которая, по мнению учеников, может стать отражением эпохи 60–80 гг. XX в. до «дома на набережной» как отражения представления о взаимосвязи времени и человека, представления о времени как кружении, отражении, прорастании одного слоя в другом.

Вот как комментирует свое представление об эпохе, сложившееся после изучения повести «Обмен», Виктор Б.:

«Черная точка — вот что, на мой взгляд, наиболее точно отражает эпоху 60–80 гг. XX в. Утрата отзывчивости, взаимопонимания, теплоты и искренности во взаимоотношениях — это

страшная трагедия целого поколения. Символом этой трагедии и является черный цвет. Поражает до глубины души, как легко люди рвут отношения с самыми близкими и дорогими, казалось бы, людьми — с друзьями, братьями и сестрами, с родителями. Как легко ставят точку во взаимоотношениях! Волна душевного опустошения захлестнула эпоху. Кстати, если долго смотреть на черную точку, то начинает казаться, что она постепенно растет, захватывая все больше и больше белого, чистого пространства. Это сродни той эпидемии, которую запечатлели писатели и поэты эпохи 60-х. У Дмитриева в повести «Обмен» еще была возможность «спастись», горько, что он не нашел в себе силы противостоять «олукьяниванию». А вот лирический герой поэзии В. Высоцкого лишен такой возможности. Его крик — это крик целого поколения: «Спасите наши души — мы гибнем от удушья!». В этом, на мой взгляд, и заключается ужас той эпохи. Дмитриевых не становится меньше».

Приведем некоторые выдержки из ответов учеников на семинаре по проблеме «Кто разрушил «дом на набережной»?»:

«60-е... Были в них и такие, которые пошли по пути нравственного предательства, подобно Глебову. Но были и такие, как Ю. Трифонов, В. Высоцкий, Р. Рождественский... Они тоже испытали на себе все искушения времени, его изломы, но выстояли, несмотря ни на что. И в отличие от Глебовых, автор помнит о трагических противоречиях своей эпохи, помнит о предательствах, изменах. И заставляет Глебова, спустя 25 лет, прийти к «дому на набережной». Но это уже другой дом: тот, прежний, растворился в водах, исчез...» (Андрей П.).

«Мне кажется, древняя символика образа дома в творчестве Ю. Трифонова переосмысливается, искажается трансформируется. Проявляется это прежде всего в том, что дом утрачивает свою главную функцию — защищать от невзгод, он перестаёт быть «крепостью», человек чувствует себя в доме Трифонова незащищённым. Так из дома на набережной все куда-то загадочным образом исчезали. Более того, в доме Трифонова живут люди, между которыми нет взаимопонимания, даже если это родные друг другу люди. Как часто именно дом становится предметом спора, ссоры. Пример тому — судьба Дмитриева («Обмен») и старика Летунова («Старик»)). (Александр Т.).

«...В образе «дом на набережной» и монолитность, архаичность и зыбкость, динамичность...» (Илья С.).

«...Если образ дома вообще сквозной образ в русской литературе и культуре, то «дом на набережной» — это чисто трифоновский образ. Мне кажется, этот ёмкий, многозначный образ не только портрет эпохи 60–80-ых гг. XX века, не только отражение

судеб героев Ю. Трифонова. Он отражает и духовный опыт самого Ю. Трифонова, его внутренне ощущение, переживание своего времени, своего поколения, своей судьбы. В связи с этим мне вспомнился у А. Твардовского «дом у дороги...» (Юлия К.).

«...Дом...» становится напоминанием о том, что «жизнь — такая система, где все загадочным образом по какому-то высшему плану закольцовано, ничто не существует отдельно, в клочках, все тянется и тянется, переплетаясь одно с другим, не исчезая совсем». Каждый из нас в потоке — и не известно, выплывем ли. Это зависит от самого человека, его воли, ума, убеждений...» (Дмитрий К.).

Погружение в поэтику Ю. Трифонова позволило обнаружить, что уже имеющиеся в истории культуры типы и архетипы в творчестве Ю. Трифонова трансформируют свое значение в «новообразные», через которые проходит новая культурная семантика. Этот емкий, многозначный образ «дом на набережной» —

- 1) и портрет эпохи 60–80 гг. XX в.;
- 2) и отражение судеб героев Ю. Трифонова;
- 3) и отражение духовного опыта самого Ю. Трифонова, его внутреннее ощущение, переживание своего времени, своего поколения, своей судьбы;
- 4) это зрительно реализованное представление Ю. Трифонова о времени как явлении многослойном, времени, в котором одно переливается в другое, прорастает друг в друге, отражается.

Такие обобщенно-образные схемы мыследеятельности не имеют аналогов. Процесс их постижения сопровождается обилием метафор и аналогий, им свойственна символическая емкость, динамичность, растущая смысловая наполненность. Рожденные в сознании писателя в процессе творческой эволюции, они способны порождать новые ассоциации, вести к новым смыслам. Например, у А. Геласимова находим образ «Дом на Озерной». Все это делает «новообразы» существенно значимыми для развития читательской культуры школьника.

Формирование же способности к освоению системы образных обобщений в изучаемом произведении лежит через тренировку таких универсальных учебных действий, как сравнение, сопоставление и обобщение. Все это в конечном итоге ведет к формированию устойчивых навыков общения с текстом, способствует повышению читательской культуры школьника, приобщая к культуре мышления, адекватной природе изучаемого текста, к культуре философствования. Читатель-школьник начинает философствовать с учетом того опыта — жизненного, читательского — которым владеет здесь и сейчас. В таком подходе есть **бесконечная перспектива роста ученика как читателя.**

1. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. 1998. № 8. С. 91–99.
2. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976. 224 с.
3. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 5–9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005. 222 с.
4. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 10–11 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005. 176 с.
5. Роман с историей. (Беседа корреспондента Ральфа Шрёдера с Юрием Трифоновым) // Вопросы литературы. 1982. № 5. С. 66–77.
6. Трифонов Ю. В. Дом на набережной. Время и место. М.: «Издательство Астрель», 2000.
7. Трифонов Ю. В. Исчезновение. Время и место. Старик: Романы М.: Современник, 1989.
8. Эпштейн М. Все эссе: в 2 т. Т. 1: В России. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. 544 с.

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

В статье излагается содержание экспериментальной программы усвоения содержания уроков чтения и овладения слабослышащими школьниками универсальными учебными действиями.

Ключевые слова: нарушение слуха, литературное развитие, универсальные учебные действия, обучение, художественная культура, чтение, читательская деятельность, культурное поле, образовательно-развивающая программа.

В XXI в. в педагогической науке начался поиск перспективных образовательных гуманитарных технологий, направленных на создание условий, обеспечивающих «умение учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Качество знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий.

В структурной многокомпонентности развития современного человека немаловажное место занимает литературное образование, которое играет важную роль в процессе развития универсальных учебных действий учащихся [1, 2, 3]. Однако в условиях современного информационного общества наблюдается устойчивая тенденция возрастания визуализации в усвоении социально-культурной, в том числе и литературной информации, что, в свою очередь, ведет к снижению у школьников интереса к чтению, работе с книгой, и стремлению заменить этот процесс необременительным восприятием упрощенных видеовersionов литературных произведений. Для слабослышащих школьников указанная тенденция представляет дополнительную опасность, так как речевое недоразвитие этой категории учащихся создает значительные трудности на пути их литературного развития, а, значит, и развития в целом. Этот факт становится причиной того, что книга не может заинтересовать детей с нарушением слуха, а поэтому не становится важной частью их самостоятельной жизни [2].

Анализ программ специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида подтверждает, что в последние десятилетия особое

внимание уделяется проблеме формирования культуры чтения слабослышащих школьников. Переход специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с нарушением слуха на ФГОС второго поколения предусматривает более высокий теоретический уровень знаний школьников и их умение работать самостоятельно. В качестве основной цели процесса обучения называют литературное, творческое, эстетическое и художественное развитие учащихся с нарушением слуха. Реализация данной цели связана с развитием у слабослышащих учащихся универсальных учебных действий, которым свойственен широкий перенос материала какого-либо предмета и его использование при изучении других предметов. В качестве некоторых примеров универсальных учебных действий можно привести умение устанавливать аналогии, составлять план выполнения задач, решения проблем творческого и поискового характера, выполнения проекта совместно с учителем; предвидеть (прогнозировать) последствия коллективных решений; овладение приемами интерпретации и преобразования художественных, научно-популярных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий и др.

Диагностика развития универсальных учебных действий слабослышащих школьников 4-х классов осуществляется на основе рассказа, который вызывает яркую эмоциональную реакцию и обладает связями с культурным пространством, объём которого составляют разнообразные виды искусств, такие как живопись, литература, художественная фотография, кино, театр, музыка. Так, связь произведения с живописью и художественной фотографией устанавливается посредством анализа иллюстраций, портретов или фотографий автора. Значительное количество связей изучаемого художественного произведения формируется самой литературой при сравнении рассказов одного автора, рассказов разных авторов на близкую тему, при сопоставлении характеристик литературных героев и т. д. Связь художественного произведения с кино предполагает просмотр мультфильмов, снятых по мотивам рассказов автора. Раскрыть взаимодействие рассказа и театра можно путём написания сценария по рассказу, изготовления декораций и героев из различных материалов (сшить из ткани, сделать с помощью техники папье-маше, вылепить из пластилина, глины, теста) и последующего инсценирования произведения. Взаимосвязь рассказа и музыки осуществляется в рамках доступного младшему школьнику с нарушением слуха анализа музыкальных отрывков, звучащих в инсценированных произведениях, а также в процессе описания музыки, которая соответствует настроению рассказа. Таким образом, произведение служит стимулом для развития универсальных учебных действий младшего школьника, так как на его основе можно

расширить представления детей о связи разных видов искусств и создать условия для выхода в культурный контекст произведения.

Диагностика развития универсальных учебных действий предполагает изучение активности слабослышащего младшего школьника, которая рассматривается нами как потребность в дальнейшей деятельности с художественным текстом и самовыражении школьников в процессе заданий: 1) задания, направленные на восприятие литературного произведения как искусства; 2) задания, направленные на создание продуктов собственного творчества. Ученики ставятся в позицию свободного выбора типа и объёма задания. Главное условие — самостоятельное выполнение понравившихся заданий в течение недели. Учащимся необходимо выполнить хотя бы одно из предложенных заданий и представить его классу. Анализ выполненных работ показывает, что из четырнадцати предложенных заданий, слабослышащие учащиеся выбирают всего два-три вида: составление рассказа об авторе, просмотр мультфильма и создание иллюстраций. Таким образом, мы пришли к выводу, что у большинства слабослышащих младших школьников, независимо от уровня литературного развития, возникает потребность самостоятельно выполнять интересные для них задания, которые, раскрывают культурные связи художественного произведения с культурным пространством, а значит, существует положительная тенденция к дальнейшему развитию универсальных учебных действий слабослышащих школьников. Однако стоит отметить, что количество таких связей невелико (не более трёх) и ограничивается выполнением детьми несложных и наиболее знакомых заданий (главным образом, создание иллюстраций к рассказу).

Учитывая выявленную специфику развития универсальных учебных действий на уроках чтения у слабослышащих школьников, нами разработана экспериментальная образовательно-развивающая программа, которая, с одной стороны, создаёт условия для усвоения содержания предметной стороны уроков чтения, с другой — ориентирует школьника с нарушением слуха на овладение универсальными учебными действиями, обеспечивающими их культурное развитие. В основе программы лежит положение о необходимости создания в учебном процессе ситуаций, ставящих школьника в активную творческую позицию, что ведёт к выходу в культурный контекст произведения на трёх уровнях.

Первый уровень подразумевает выход слабослышащего младшего школьника в культурный контекст произведения и включает в себя ряд положений: использование новых средств обучения, опирающихся на современные технологии массовой культуры: компьютерные программы, мультфильмы, фильмы. С этой целью мы предлагаем:

1) использование компьютерной программы PowerPoint, с помощью которой создаются уроки-презентации с отрывками из фильмов, мультфильмов, большим количеством иллюстраций и анимаций; 2) ориентация на эвристические и творческие методы на всех этапах анализа произведения. Учащиеся получают задания типа: «Составьте сказку...», «Представьте себе...», «Сравните рассказ и мультфильм...» и др.; 3) включение в процесс обучения проектной деятельности. Например, результатом долгосрочного проекта «Зарубежные писатели — детям» может быть изготовление электронной книги сказок, включающей литературно-творческие работы четвероклассников, выполненные ими после изучения произведений Г. Х. Андерсен «Оле-Лукойе», братьев Гримм «Горшок каши», А. Линдгрен «Малыш и Карлсон», Дж. Родари «Приключения Чипполино». На этом уровне наблюдается личностный рост учащихся, так как ученики приходят к осознанию литературы как средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций, первоначальных этических представлений и понятий о добре и зле. Встраивается диалог с автором в процессе чтения текста и на этапе его обсуждения.

На втором уровне происходит выход школьников с нарушением слуха в культурный контекст произведения за счёт межпредметной взаимосвязи уроков чтения, изобразительного искусства, ознакомления с окружающим миром, ручного труда, развития речи, грамматики. На этом уровне учащиеся выполняют творческие задания, направленные на восприятие литературного произведения как искусства слова, и создают продукты собственного литературного творчества. В свою очередь знакомство с приемами интерпретации, преобразования художественных текстов способствует формированию универсальных учебных действий.

Третий уровень предполагает выход слабослышащего школьника в культурный контекст произведения во внеурочной деятельности: участие в литературных праздниках, играх, викторинах, проводимых в школе; посещение выставок, музеев, театров, библиотек и других культурно-просветительских мест, связанных с тематикой изучаемого произведения. На этом уровне формирование универсальных учебных действий обеспечивается за счет обучения правильному и умелому пользованию речью в различных ситуациях общения, передаче другим своих мыслей и чувств.

Таким образом, образовательно-развивающая программа позволяет развивать универсальные учебные действия слабослышащих младших школьников на уроках чтения, создает специальные условия для того, чтобы каждый школьник с нарушением слуха осознал свой индивидуаль-

ный путь к культуре, сформировал своё индивидуальное культурное поле уже на начальной ступени обучения.

Литература

1. Книга для учителя школы слабослышащих. Обучение русскому языку, чтению, произношению / К. Г. Коровин, И. М. Гилевич, Н. Ю. Донская и др. / под ред. К. Г. Коровина. М., 1995.

2. Красильникова О. А. Литературное развитие слабослышащих школьников в системе начального обучения СПб., 2006.

3. Красильникова О. А. Обучение чтению детей с нарушениями слуха. М.: Академия, 2005.

УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ТЕРМИНАМИ ИЗ ОБЛАСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В статье автор представляет результаты исследования уровня владения учителем начальных классов терминами из области диалогического общения.

Ключевые слова. Диалогическое общение, коммуникативная компетентность, диалог, дискуссия.

Одним из компонентов становления личности современного педагога является обучение русскому языку как средству общения, важнейшей формой которого является диалог. Показателями готовности будущего педагога к диалогическому общению является знание начинающим учителем сущности основных понятий теории диалога.

С целью выявления уровня владения учителем начальных классов терминами из области диалогического общения среди студентов Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ было проведено специальное исследование в форме анкетирования и индивидуальной беседы.

Студентам были предложены следующие вопросы: Что представляет собой понятие «диалог»? Каковы характерные признаки диалога? Каковы, критерии сопоставления диалога и монолога? Что, на Ваш взгляд, порождает возникновение диалога? Каковы средства общения, которые направлены на речевое оформление диалога? Какие виды диалогического общения Вы знаете? Что, по Вашему мнению, является целью дискуссии? Какие правила общения необходимо соблюдать, чтобы достичь в дискуссии поставленной цели? Какие наиболее важные диалогические умения лежат в основе дискуссионного общения? Используете ли Вы на своих уроках дискуссионные ситуации?

Результаты анализа полученных материалов (анкет, протоколов индивидуальных бесед) обнаружили: уровень владения начинающими педагогами терминами из области диалогического общения недостаточен. Приходится констатировать, что лингвистические представления начинающих педагогов о диалоге как форме общения поверхностны. Студенты смешивают следующие понятия: формы общения, виды речевой деятельности, виды диалога, средства общения. Кроме того, студенты не могут определить понятие «диалог» на основе родовидовых связей.

Как известно, в трудах лингвистов (Л. В. Щерба, Л. П. Якубинский) понятие диалога рассматривается как форма общения, тип речи.

Так, в словаре-справочнике «Педагогическое речеведение» диалог представлен как «разновидность (тип) речи, при которой происходит обмен взаимообусловленными репликами (при зрительном и слуховом восприятии собеседника)» [5].

Значительный интерес в деле обучения студентов диалогическому общению представляет определение из «Словаря лингвистических терминов»: «Диалог – одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора. Диалог характеризуется относительной краткостью отдельных высказываний и относительной простотой их синтаксического построения» [1].

«Лингвистический энциклопедический словарь» содержит следующее определение диалогической речи: «Диалогическая речь (от греческого *dialogos* — беседа, разговор двоих) — форма (тип) речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта» [4].

На наш взгляд, заслуживает внимания работа А. Стельмашук «Диалогизация и способы ее реализации в различных речевых сферах современного русского языка», в которой автор сопоставляет понятия «диалогическая речь» и «диалог». По мнению ученого, диалогическая речь — это одна из двух основных форм речи, характеризующаяся непрерывной сменой принадлежащим двум (или нескольким) людям высказываний, связанных содержательно и (в большинстве случаев) грамматически. Диалог же А. Стельмашук определяет как компонент художественной речи, имитирующий диалогическую речь и обладающей при этом дополнительной содержательной и эстетической функцией [6].

Сравнение взглядов различных ученых позволяет студентам обнаружить следующее: во-первых, несмотря на различия в формулировках, диалог практически во всех исследованиях представлен как конкретное воплощение языка в его специфических средствах, как форма речевого общения, сфера проявления речевой деятельности человека и — шире — как одна из форм существования языка. Опора на представленные трактовки определения понятия «диалог» в процессе обучения студентов диалогическому общению позволяет систематизировать их представления о формах общения и видах диалога. А это значит, что обучающимся следует точно знать формы общения и определять диалог именно как форму общения. Ответы студентов (например: «диалог — это наличие двух собеседников») свидетельствуют об отсутствии такого понимания.

Среди названных студентами-педагогами признаков диалога и критериев сопоставления диалога и монолога наиболее распространенными

(к сожалению, ошибочными) оказались следующие: наличие/отсутствие этикетных формул и количество участников разговора; указания на верные критерии (смена высказываний двух или нескольких лиц, прямая адресованность реплик) малочисленны.

Обучение студентов-педагогов основам сопоставления диалога и монолога должно происходить с опорой на труды М. М. Бахтина, Л. В. Щербы, Л. П. Якубинского и др.

Так Л. В. Щерба отмечал, что «всякий монолог является зачаточной формой «общего», нормализованного, распространяющегося языка; язык «живет» и изменяется главным образом в диалоге» [7].

Л. П. Якубинский выделяет такие характерные черты диалога, как быстрый обмен взаимообусловленными краткими высказываниями-репликами, происходящий без предварительного обдумывания при зрительном и слуховом восприятии собеседника.

Монологу же присущи следующие черты: длительность, связность, построенность речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную ответную реплику; наличие предварительного обдумывания.

По мнению Л. П. Якубинского, диалог легко вписывается в представление о речевом общении, о сотрудничестве в процессе речевой деятельности, в то время как монолог требует специального объяснения как форма речи, существующая наряду с диалогом. Интересно указание ученого на то, что в живой речи диалог и монолог зачастую переплетаются. Л. П. Якубинский это явление называет «монологическим диалогом» [8].

М. М. Бахтин свои воззрения на диалог и монолог базирует на следующей основе: любая идея живет не в изолированном индивидуальном сознании человека. Оставаясь только в индивидуальном сознании человека, идея, по мнению М. М. Бахтина, вырождается и умирает. Человеческая мысль становится подлинной мыслью, то есть идеей, только в условиях живого контакта субъектов. «Язык живет только в диалогическом общении пользующихся им. Диалогическое общение и есть подлинная сфера жизни человека» [2].

Совершенно очевидно, что М. М. Бахтин утверждает диалог как единственную форму воплощения языка и мысли. Мы разделяем позицию М. М. Бахтина о том, что идея, зарождаясь в сознании человека, только начинает жить. Формирование данной идеи происходит при условии ее вступления в диалогические отношения с идеями собеседника. Таким образом, мысль становится подлинной мыслью только в живом диалогическом контакте с чужой мыслью, воплощенной в чужом, выраженном в слове сознании [8].

Элементы научной дискуссии по вопросам сопоставления диалога и монолога содержатся в трудах И. И. Васильевой и М. Н. Кожиной. По мнению М. Н. Кожиной, в монологе отсутствует адресованность [3].

Мы согласны с И. И. Васильевой, которая считает, что монолог обладает адресованностью в той же мере, что и диалог. Однако мы не можем разделить мнение ученого относительно различия между данными понятиями, которое состоит в наличии или отсутствии установки в высказывании на ответную реакцию, которая есть не во всякой адресованной речи. По мнению И. И. Васильевой, адресуя определенную информацию своему партнеру, говорящий может передать ее только как осведомительную, не стремясь при этом получить ответную реакцию, а может передать ее с намерением получить обратную информацию.

Наличие установки на ответную реакцию в коммуникативной ситуации необходимо для поддержания культуры диалогического общения. Высказывание говорящего, содержащее установку на ответную реакцию, инициирует коммуникацию слушающего, обладающую всеми основными признаками диалога: двусторонностью, двунаправленностью, циклическим характером. Например, установка на ответную реакцию, содержащаяся в вопросе, отражает интенцию информационного поиска и содержит в себе требование информации. Ответным действием со стороны слушающего является сообщение требуемой информации. Между инициирующими и ответными высказываниями устанавливается отношение целевого соответствия: ответное высказывание реализует цель инициирующего. Образуется диалогическое единство — цикл, в котором семантика инициирующего высказывания обуславливает семантику ответного.

Таким образом, при сопоставлении монолога и диалога студенты-педагоги в качестве верных критериев должны выдвигать следующие: наличие/отсутствие предварительного обдумывания (следовательно, различное построение речевого ряда); наличие / отсутствие установки на ответную реакцию; структура (длительное единичное высказывание/ обмен краткими репликами).

Представления будущих учителей о видах диалога и дискуссии как виде диалога также ограничены: при выборе синонима к слову «дискуссия» студенты называли лишь понятие «спор». Заметим, что лингвориторически данная позиция верна, однако решение проблем обучения диалогическому общению студентов-педагогов, по нашему мнению, требует иной трактовки понятия дискуссии: посредством синонима «обсуждение», что также находит подтверждение и в лингвистической литературе (М. К. Бородулина и Н. М. Минина и др.), и в трудах по риторике (А. Н. Кузнецов и др.).

Так, классификация М. К. Бородулиной и Н. М. Мининой с позиции функционального подхода, определяющего цели и задачи данных видов диалога, позволяет рассматривать дискуссию и спор как самостоятельные, отдельные и различные виды диалогического общения.

Данную позицию поддерживает мнение Н. Н. Кузнецова о том, что участники дискуссии, в отличие от участников спора, сопоставляя противоречивые суждения, стремятся прийти к единому мнению, найти общее решение проблемы. Основываясь на классификации М. К. Бородулиной и Н. М. Мининой, а также — на мнении Н. Н. Кузнецова, считаем правомерным не определять дискуссию как вид спора, а рассматривать данные виды диалога в процессе обучения студентов диалогическому общению отдельно.

Следствием поверхностных лингво-риторических представлений студентов о природе диалога и дискуссии как виде диалога являются их неточные представления о вежливом диалогическом общении. Так, большая часть опрошенных студентов не смогла назвать те средства общения, которые направлены на речевое оформление диалога. В то же время, опора на собственный коммуникативный опыт позволила испытуемым правильно сформулировать следующие правила диалогического общения: внимательное слушание собеседника, использование в речи формул речевого этикета. Однако в ходе индивидуальной беседы, нередко выяснялось, что представления студентов о взаимосвязи процесса слушания с невербальными средствами общения, о тематических группах этикетных формул весьма неточные и неполные. Это позволило нам сделать вывод: представления студентов-педагогов о качествах вежливого собеседника поверхностны и поэтому не позволят им грамотно построить диалогическое общение.

Преодоление названных недостатков в понимании начинающими педагогами терминологии из области диалогического общения позволит качественно повысить уровень профессиональной компетентности студентов-педагогов.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 2007. С. 30.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. С. 123.
3. Кожина М. Н. Диалогичность письменной научной речи как проявление социальной сущности языка // Методика и лингвистика. М., 1981. 248 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / [Науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.», Ин-т языкознания АН СССР]; Гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990. С. 53.
5. Педагогическое речеведение: словарь-справочник // под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. М., 1998. С. 46.

6. Стельмашук А. Диалогизация и способы ее реализации в различных речевых сферах совр. русс. яз. (художественная и научная проза): автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. СПб., 1993. 34 с.

7. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л., 1958. Т. 1. С. 45.

8. Якубинский Л. П. Язык и его функционирование. М., 1986. С. 17–59.

КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

В статье рассматриваются бытовые народные сказки и сказки о животных в культурном контексте: включение информации о быте, традициях русского народа, особенностях духовной жизни, а также о тотемистических представлениях наших предков.

Ключевые слова. Сказки о животных, бытовые сказки, культурный контекст, приемы комического изображения.

Основной задачей современного литературного образования является освоение учащимися духовных ценностей, формирование жизненных позиций, развитие художественно-эстетического вкуса и творческого потенциала. Устное народное творчество — необходимый материал для постижения богатства национальной культуры и нравственных ценностей, воплощённых в искусстве слова. В фольклорных произведениях разных жанров учащимися раскрываются особенности миропонимания и эстетики, древнее поэтическое мышление народа. Именно поэтому народное творчество рассматривается в школьной программе как неотъемлемая часть литературы и культуры.

Значительное место в программах отводится славянской мифологии, календарной и обрядовой поэзии, жанрам устного народного творчества. Предпочтение отдается жанру сказки, который отражает не только нравственные ценности и эстетические идеалы народа, но и представления русских о разнообразных аспектах действительности.

Методика накопила значительный опыт в изучении жанра сказки, разнообразный по трактовкам и способам осмысления материала (Т. В. Зуева, В. И. Влащенко, Л. А. Камалова, Е. Н. Колокольцев, О. В. Корзова, О. Н. Левушкина, Т. Г. Соловей). Однако в ходе рассмотрения учебных программ, учебников-хрестоматий, методических статей и пособий мы обнаружили противоречия: жанровые разновидности сказок (волшебные, бытовые, о животных) изучаются изолированно друг от друга, не всегда учитывается специфика каждого вида сказки, вопросы и задания носят чаще репродуктивный характер. Открытия фольклористов в области изучения народной сказки не нашли еще должного применения в школьной практике. Особенно это коснулось сказок о животных и бытовых, природа которых предполагает разговор о приёмах и способах комического изображения. Именно с этих сказок ученик начинает вхождение в мир смеховой культуры, знакомится с формами (юмор, ирония, сарказм, гротеск) и приемами комического изображения (гипербола, литота, ана-

грамма, каламбур, сравнение и др.). Однако, как показывают методические исследования и наш педагогический опыт, «учащихся средней школы привлекают в основном внешние, элементарные формы комизма, не происходит значительного роста уровня восприятия комического на протяжении обучения в школе, труднее осознаётся противоречивое единство смешного и печального, не различаются приемы сатирического изображения, оттенки иронии, ее семантико-стилистическая двуплановость» [1, с. 204]. Да и учитель на уроках изучения сказки не всегда заостряет внимание на данной категории.

Тому подтверждение — результаты регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по литературе (2011 г.). Учащиеся 9-х классов г. Омска «буквально» истолковали смысл сказки М. Е. Салтыкова-Щедрина «Самоотверженный заяц», не увидев авторской иронии и сатиры (думается, омские школьники не явились исключением).

В статье более подробно рассмотрим бытовые сказки и сказки о животных в культурном контексте (включение информации о быте, традициях русского народа, особенностях духовной жизни, а также о тотемистических представлениях наших предков). Культурологический подход к изучению народных сказок обеспечит вхождение школьников в большой мир литературы и культуры, создаст необходимые условия для изучения русской классики как «текста культуры». Разрабатывая концепцию уроков, мы старались учесть достижения отечественной фольклористики.

Проанализировав исследовательскую и научно-методическую литературу, мы убедились, что в методике, как и в отечественной фольклористике, нет единого определения сказки, что на наш взгляд, не лучшим образом отражается на качестве литературного образования школьников. Несмотря на отсутствие единения в среде учёных-методистов, считаем, что учащиеся должны познакомиться с поэтическими законами, действующими в любой сказке:

- 1) основной художественный признак сказок — сюжет;
- 2) в основе сказки всегда лежит антитеза между мечтой и действительностью;
- 3) распределение персонажей по полюсам добра и зла;
- 4) победа главного героя — обязательная установка сюжета;
- 5) герои сказок — типы, носители определённого качества;
- 6) действие — главный приём изображения персонажей;
- 7) контаминация сказочных сюжетов;
- 8) единая схема эпического развития.

Бытовые сказки. Бытовые сказки и сказки о животных — это богатый материал для формирования интереса к культурным традициям своего народа и представления о комическом.

В новеллистических сказках показываются жизненные несообразности, несоответствия поведения людей нормам здравого смысла. Неразумность обыденного, привычного вскрывается в бытовых сказках с помощью средств и приемов комического изображения. Образы отрицательных героев строятся на особом выделении, акцентировании таких черт, как невежество, жадность, глупость, лень, выделяющихся как основные свойства, доведенные до абсурда.

Цели урока по бытовым сказкам — воспитывать уважение к культурным традициям своего народа; формировать умение замечать противоречия и несообразности и учиться распознавать приемы создания комического в художественной литературе.

Наблюдая за несостоятельностью трусости, жадности, глупости, лени, коварства, ученики «поднимаются над опасностью» (Ю. Боров), над несовершенством мира и утверждают идею победы ума, решительности, трудолюбия, доброты. Формат статьи не позволяет детально представить методику изучения бытовых сказок. Таблица, составленная школьниками, — итог работы на уроке.

Название сказки	Особенности (черты) бытовых сказок	Герои	Высмеиваемые пороки	Приёмы комического
«Жена-доказница»	Нет чудесных ситуаций, реальные персонажи в реальной обстановке, необычные поступки, в основе которых не фантастика, а гипербола, быстрота действия	Старик, старуха, барин	Глупость, болтливость старухи	Гиперболизация; прямое изображение заведомо нереальных ситуаций (заяц в мордах сидит, рыба в горохе водится, а черт с барина шкуру дерёт); ироничная речь рассказчика
«Чего на свете не бывает»	Реальные персонажи в реальной обстановке, необычные поступки, в основе которых не фантастика, а гипербола, быстрота действия	Барин, мужик	Глупость барина, чувство социального превосходства	Прием смыслового «сдвига» (нонсенс); разговорные интонации
«Солдатская шинель»	Социальная направленность	Солдат, барин	Жадность, глупость барина	Умолчание, которое приводит к искажённому пониманию ситуации, ирония

Анализ бытовых сказок показал, что в них не только остро звучит критика социального устройства, но и утверждают права и мораль

человека. Герои живут в реальном мире и побеждают благодаря уму, смелости и находчивости. Смех учит распознавать жадность, глупость, лень, трусость, а значит и не забывать о том, что такое ум, решительность, трудолюбие, доброта. Рассматривая комедию Н. В. Гоголя «Ревизор», Ю. Боров пишет: «Мне радостно сознавать, что всё опасное для общества не только грозно, но и внутренне несостоятельно, комично. Страшен мир фитюлек и мертвых душ, но он и комичен: он далёк от совершенства, не соответствует высоким идеалам. Осознав это, я поднимаюсь над опасностью» [2, с. 179].

Сказки о животных. В школьный курс литературы 5 класса включены следующие сказки о животных: «Журавль и цапля» (под ред. В. Я. Коровиной), «Лиса и козёл» (под ред. М. А. Ладыгина), «Байка о щуке зубастой» (под ред. В. Г. Маранцмана), «Кот и лиса», «Лиса и волк» (под ред. Б. А. Ланина).

Как показал анализ учебных программ, изучение не отражает специфику этого вида сказок. Ученики видят в образах животных лишь человеческие качества и пороки. Наша задача — заострить внимание учащихся на мысли о том, что животные не только «олицетворяют человеческие пороки, но и сохраняют присущие им определённого вида черты. В этом состоит своеобразие, особый эстетический эффект» [3, с. 102–103].

Сказки о животных являются самыми древними. Их происхождение связано с представлениями людей о родственных связях с животным миром. Животное считалось родоначальником — тотемом, которое покровительствовало роду [4, с. 450]. Однако появление сказок, в которых животные являются олицетворением человеческих пороков, указывает на разложение тотемного культа. В. П. Аникин полагает: «Миф превращается в сказку, когда животные перестают быть предметом веры» [5, с. 49]. Действующие лица сказок — дикие и домашние животные — медведь, волк, лиса, собака, кошка, коза, конь, а также птицы, рыбы и насекомые. Характеристика героев основана на наблюдении за повадками, манерой поведения зверя, его внешним обликом. Она является оценочной с позиций человека. Например, собака изображается преданной человеку, кот — ленивым, петух — самоуверенным, крикливым и лекаверным. Хищные животные противопоставляются домашним. [6, с. 75].

С помощью аллегорического изображения животных, сказка высмеивает отрицательные черты, однако она никогда не вытесняет черт самого животного. Юмор и ирония проявляется в воспроизведении нелепых ситуаций, с помощью эффекта неожиданного и разговорной речи персонажей.

Цели урока по сказкам о животных — выявить специфические особенности сказок; актуализировать мысль о том, что животные в сказках, с одной стороны, олицетворяют человеческие качества, с другой — сохра-

няют повадки животного; научить распознавать приёмы создания комического эффекта; помочь осознать учащимся безграничные возможности искусства, перевода словесных образов на язык кино.

В основе сказки *«Лиса и козёл»* лежит распространённая ситуация — столкновение контрастных персонажей: дикого и домашнего животного — лисы и козла. Здесь проявляется основное качество лисы — умение перехитрить, обмануть с целью победы и получения для себя выгоды. Она перехитрила козла, в результате чего он помог ей вылезти из колодца, а сам попал в беду. В сказке осуждается не только власть одних над другими, обман, но и способность поддаваться этому обману.

Беседа по сказке «Лиса и козёл»:

1. Почему герои не получают яркого описания?
2. Почему лисе удалось обмануть козла?
3. Какие качества животного и человека присущи героям сказки?
4. Где происходят события сказки?

Сказка *«Журавль и цапля»* строится на повторе, который определяет комизм ситуации, с одной стороны, (повтор действий, повтор фраз, повтор ситуаций) и формирует мотивный комплекс «одиночества», с другой (однообразие жизни, скука, нерешимость, эгоизм и др.)

Вопросы и задания к сказке:

1. Что в сказке показалось вам самым интересным? Как вы относитесь к героям сказки?
2. Почему герои так и не смогли пожениться?
3. Какие пороки высмеиваются в данной сказке и почему?
4. Какие качества, свойственные этим птицам, они сохраняют? Найдите подтверждение в тексте.

Сопоставление народной сказки с мультфильмом Ю. Б. Норштейна *«Цапля и журавль»* (1974) позволит школьникам открыть для себя безграничные возможности искусства, увидеть механизмы перевода перевести словесных образов на язык кино, подняться на уровень философских обобщений.

Материалы для учителя:

Сюжет сказки и ее финал необычны: Цапля и Журавль ходят свататься друг к другу, и хотя внешне ничто не мешает им сойтись и жить вместе, но внутренние свойства их характеров (эгоизм, самовлюбленность, гордыня, мелочность, нерешительность, обидчивость и др.) не дают им сблизиться, обрекая на одиночество. Финал этой истории остаётся открытым: «Так до сих пор и ходят они друг за дружкой».

И Цапля, и Журавль живут в руинах помещичьих усадеб XIX в. При этом отчетливо заявлен высокий культурный уровень изображения элементов архитектуры — всех этих ротонд, колонн, вазонов, перил, балюс-

и т.д., которые создают полноценный образ архитектуры. Жилище героев воспринимается и как их культурный уровень, причем еще до их появления на экране, и намек на статусность этих птиц во многих культурах. Так, в славянской традиции, как пишет А. В. Гура, журавль считается «священной птицей», он выполняет защитную функцию [7, с. 665–666]. В восточных и европейских преданиях журавль является воплощением света утреннего солнца; аллегорией справедливости, долголетия; выступает в роли посланца бога [8, с. 202]. Цапля — солярная птица, олицетворение вод и рассвета; символ обновления жизни (Египет); священная птица Посейдона (Греция); олицетворения такта и деликатности (Япония) [8, с. 549–550]. В бытовой ситуации (что соответствует жанру сказки о животных) образы этих птиц нарочито снижаются, что способствует созданию комического эффекта.

В «Цапле и журавле» такое построение интерьера-экстерьера даёт возможность увидеть руины, где живут персонажи, еще и как образ внутренних, «духовных руин», в которые они постепенно превратили самих себя. Руина-архитектура слипается здесь в восприятии с «руиной» — обитателем этого жилья. При этом свойства одного бессознательно переносятся на свойства другого. Руины обоих усадеб окружены бесконечным болотом, заросшим камышом. Где-то на горизонте — тусклая серая масса леса. Такое построение помещает героев в очень выпукло ощущаемый вакуум. Вокруг них нет никого, ни единого живого существа. Так создается выпуклый и яркий художественный образ одиночества, составляющий стержень их характеров: они сами себя обрекли на одиночество своей смертоубийственной тактикой жизни. Лишь они двое способны терпеть друг друга, все остальные живые существа интуитивно избегают их.

Это одиночество видится принципиальным: ведь все внешние мотивы, препятствующие сближению героев, полностью и принципиально исключены: между ними нет ни единой преграды, и в любой момент любой из них может быстро прийти до соседа по тропке среди камыша.

Но это не просто одиночество, это исключённость, выброшенность из нормальной жизни, отъединённость от нее, что подчёркивается сценой праздничного салюта, происходящего где-то за горизонтом: там, за горизонтом, люди празднуют и радуются жизни. Здесь, на авансцене первого плана, персонажи мучаются и мучают друг друга. Жизнь как бы изолировала их от себя. Поток жизни оставил их на островке, где *нет жизни*, а есть лишь мучительная агония бесконечного взаимоистязания-умирания, которому нет конца — как в наваждении, как в больничном кошмаре или в бреду. В целом фильм производит впечатление черно-белой картины. Понятно, почему здесь нет не только ярких красок, но и вообще цветов: так передается обесцвеченность мира Цапли и Журавля, — они «съели»

цвет своей жизни, уничтожили его. Осталась лишь тусклая «мышинная» серь — великолепный визуальный образ прозябания, духовной тщеты и нищеты, недостойной людей.

Исключение в цветовом решении составляют две сцены: фантазия Журавля (в начале фильма он, медитируя, плывет по небу к Цапле с букетом одуванчиков), и фантазия Цапли (она танцует с Журавлем вальс в старинном парке). Здесь появляются приглушенные и мягкие цвета неба, травы, кустов. Этот образ также великолепно и просто работает: лишь в своих мечтах Цапля и Журавль способны на нормальное (цветное, многокрасочное, многомерное) восприятие мира; в жизни же они являются марионетками своего эгоистичного мелочного «Я».

Из разбора этих вполне элементарных мотиваций изменения цветовой палитры, а вместе с ней частично и изобразительного стиля в отдельных эпизодах, кажется, вполне понятно, как всё это работает в плане своей художественности, «формы» и «содержания» [9].

Режиссер, несмотря на расширение культурно-смыслового поля, сохраняет черты, присущие жанру сказки (например, оставляет болото, на котором живут Журавль и Цапля).

Вопросы для сравнения сказки и анимационного фильма:

1. Что общего между анимационным фильмом и сказкой?
2. Что мешает героям сказки и мультфильма пожениться?
3. Как ведут себя герои в сцене сватовства? Опишите их.
4. Где живут герои сказки, а где герои мультфильма?
5. Что символизируют руины?
6. Почему их жилища постепенно разваливаются?
7. Какие цвета преобладают в мультфильме? Почему?
8. С какой целью в мультфильм «добавлены мечты героев»?
9. Какими новыми смыслами наполняется сказка в режиссёрском осмыслении?

В качестве итога урока учитель зачитывает высказывание Л. Петрушевской об этом мультфильме: *«Что это за фильм «Журавль и Цапля»! Печальный, нежный, смешной, с дождями — старый парк, серебряное небо, туманы, далёкая музыка и два одиноких существа, последние аристократы этих мест, среди колонн разрушенной беседки. Там царствует робкая, гордая любовь. Обедневшие изгнанники, ни кола ни двора, имуществ нет, только руины. Один зонтик на всю вселенную, какая-то полуцелая шляпка, бусы из рябины. Нелепые, породистые носы. Взорные характеры. И эта нежная, прощальная музыка о любви, которой нельзя сбыться... Великий фильм о любви, когда зритель всей душой жаждет финального поцелуя, но его никогда не будет».* Согласны ли вы с мнением писательницы?

В качестве домашнего задания можно попросить школьников подготовить инсценировку одной из сказок.

Таким образом, думается, что столь актуальный на сегодняшний день культурологический подход к изучению народных сказок обеспечит вхождение школьников в большой мир литературы и культуры, создаст необходимые условия для изучения русской классики как «текста культуры».

Литература

1. Белова А. В. Формирование представлений о комическом в литературе // Изучение литературы в 5 классе: методическое пособие для учителя / под ред. чл.-кор. РАО В. Г. Маранцмана. М.: Классик Стиль, 2003. С. 204–226.
2. Боров Ю. Б. Эстетика: учебник: в 2-х т. Смоленск: Русич, 1997. Т. 1. 676 с.
3. Костюхин Е. А. Типы и формы животного эпоса. М.: Гл. ред. вост. лит-ры изд-ва «Наука», 1987. 271 с.
4. Аникин В. П. Русское устное народное творчество: учеб. М.: Высшая школа, 2001. 726 с.
5. Аникин В. П. Русская народная сказка. М.: Просвещение, 1977. 208 с.
6. Ведерникова Н. М. Русская народная сказка. М.: Наука, 1975. 135 с.
7. Гура А. В. Символика животных в славянской народной традиции. М.: Издательство «Индрик», 1997. 912 с.
8. Керлот Х. Э. Словарь символов. М., 1994.
9. Орлов А. «Цапля и журавль» Юрия Норштейна. Полемические заметки о художественных средствах создания характера персонажа. URL: animator.ru/articles/article.phtml?id=74 (23.05.2012)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются практические приемы формирования и развития активного словаря эмоций учащихся среднего и старшего звена

Ключевые слова. Эмоциональная картина мира, базисные эмоции, фундаментальные эмоции, метафорика эмоций.

Отечественный нейропсихолог А. Р. Лурия справедливо полагал, что речь, являясь средством общения, становится одновременно и механизмом интеллектуальной деятельности, позволяющим выполнять операции отвлечения и обобщения и создающим основу категориального мышления.

Именно через речь и в процессе речи выстраивается картина мира человека. Под эмоциональной языковой картиной мира понимают сложное структурно-смысловое образование, сформированное вербализованными эмоциональными представлениями, эмоциональными понятиями, эмоциональными концептами.

Как верно подметил В. В. Библихин, «наш мир никогда не бывает лучше нашей речи» [3, с. 5–6]. Вспомним, что и Людвиг Витгенштейн в Логико-философском трактате говорил: «Границы моего мира определены границами моего языка» [4]. Эти два высказывания, перекликаясь, звучат достаточно тревожно. То, что вошло в язык — осталось в нем, породило концепт, смысл, то же, чего нет в нашем словаре — навсегда отсутствует в нашей модели мира.

Таким образом, от богатства и гибкости словаря подростка зависит не только способность к успешному общению, не только понимание текстов, но и развитие эмоциональной сферы, т. е. построение своей личной эмоциональной картины мира.

В школьном возрасте особенно ощутимо влияние языка на формирующиеся концепты и понятия. К примеру, сленг сужает восприятие мира во всей его полноте, выигрывая в моментальной («точечной») выразительности, но проигрывая в гибкости, глубине, точности обозначений.

При работе со школьниками выражению чувств следует учить как на уроках русского языка, так и на уроках литературы. Этой цели служат такие упражнения, как метафорические «портреты чувств»; составление «кардиограммы эмоций»; игра в цветовое выражение чувств; овладение

фразеологией переживаний; анализ выражения эмоций в фольклоре и в русской классике.

Чтобы школьник мог адекватно выражать собственные эмоции и понимать эмоции других, с точки зрения механизмов речи необходимо

- 1) количественное накопление в памяти лексического багажа;
- 2) развитие навыка мгновенного включения точного слова в речевой контекст.

Для этого прежде всего необходимо правильно составить «эмоциональный словарь» — отобрать слова актуальной лексики, с которыми можно будет работать на уроках. Это непростая задача.

В русском, английском и других языках существует множество слов, обозначающих различные психические состояния, связанные с проявлением эмоций. Научные работы, изучающие всю совокупность эмоций, рассматривают различные количества таких слов: от двух-трех десятков до сотни.

Многогранность эмоций, разнообразие их проявления, способность к слиянию исключают возможность простой линейной их классификации. Кроме того, человек способен испытывать несколько эмоций и состояний одновременно, в результате чего возникают сложные эмоции, описываемые сложными языковыми конструкциями.

Сегодня психология располагает целым рядом независимых оснований для деления эмоциональных явлений. Даже перечень наиболее известных оснований выглядит внушительно. Эмоции различаются по модальности (качеству, знаку), по интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, генетическому происхождению, сложности, условиям возникновения, форме своего развития, по уровням проявления в строении психического (высшие-низшие), по предметному содержанию и направленности (например, на себя и других, на прошлое, настоящее и будущее), по особенностям их выражения и т. д.

Ч. Дарвин считал, что эмоции появились в процессе эволюции живых существ как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям его жизни. По Дарвину, телесные изменения, сопровождающие различные эмоциональные состояния, в частности, мимика, есть не что иное, как рудименты реальных приспособительных реакций организма («Выражение эмоций у человека и животных», 1872).

На основе изучения лицевой экспрессии Пол Экман (США, XX век) выделяет шесть базисных эмоций: **гнев, страх, отвращение, удивление, печаль и радость**. Базисные эмоции (от *греч.* *basis* — основа и *лат.* *emovere* — возбуждать, волновать) представлены минимальным набором, на базе которого могут формироваться все другие эмоциональные про-

цессы и состояния. Именно эти эмоции фиксируются при электрической стимуляции различных подкорковых зон мозга.

Разные авторы называют различное число базисных эмоций — от 2 до 10. Так, например, американский ученый Роберт Плутчик, выделяет восемь базисных эмоций, деля их на четыре пары, каждая из которых связана с определенным действием:

- 1) разрушение (гнев) — защита (страх);
- 2) принятие (одобрение) — отвержение (отвращение);
- 3) воспроизведение (радость) — лишение (уныние);
- 4) исследование (ожидание) — ориентация (удивление).

Ко вторичным эмоциям, по Плутчику, можно отнести: гордость (гнев + радость); любовь (радость + принятие); любопытство (удивление + принятие); скромность (страх + принятие). Вспомним, что и ревность, к примеру, Б. Спиноза называл сложным аффектом, состоящим одновременно из любви и ненависти к любимому лицу и зависти к тому, кого он любит.

Интересна классификация эмоций современного одесского психолога В. О. Леонтьева [6], которую он представил в виде куба. В этом кубе верхняя грань — положительные эмоции, нижняя грань — отрицательные; левая грань — предвосхищающие, правая грань — констатирующие; передняя грань — направленные на себя, задняя грань — направленные на внешние объекты, на других людей.

Примером эмпирической классификации может служить различие десяти «фундаментальных» эмоций, выделенных на основе комплексного критерия, охватывающего их нервный субстрат, экспрессию и субъективное качество (К. Изард [5]). По нашему убеждению, в результате изучения русского языка ученик 8–9 класса должен различать и уметь называть эти 10 фундаментальных эмоций:

1. Интерес-возбуждение.
2. Удовольствие-радость.
3. Удивление.
4. Горе-страдание.
5. Гнев-ярость.
6. Отвращение-омерзение.
7. Презрение-пренебрежение.
8. Страх-ужас.
9. Стыд-застенчивость.
10. Вина-раскаяние.

На первом этапе работы с детьми достаточно ограничиться набором 10–12 слов, описывающих разные степени радости и горя — т. е. 2-й и 4-й из фундаментальных эмоций. Вот возможные варианты таких лексических наборов:

РАДОСТЬ, БЛАЖЕННОСТЬ, ОЖИВЛЕНИЕ, ВОСТОРГ, ВОСХИЩЕНИЕ, ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТЬ, СЧАСТЬЕ, УДОВОЛЬСТВИЕ, ВЕСЕЛЬЕ, ВООДУШЕВЛЕНИЕ, ЛИКОВАНИЕ, БЕЗРАЗЛИЧИЕ.

ПЕЧАЛЬ, ГОРЕ, РАВНОДУШИЕ, ГРУСТЬ, РАСТЕРЯННОСТЬ, ОТЧАЯНИЕ, ОГОРЧЕНИЕ, СТРАДАНИЕ, СКУКА, ТОСКА, ПОДАВЛЕННОСТЬ, УНЫНИЕ.

Запишем каждое слово на отдельной каточке соответствующего цвета (красного или синего). Предложим детям, разделенным на группы построить «лестницу настроений»: расположить положительные эмоции по степени усиления (от нейтральной к самой сильной) и раскрасить каждое слово в соответствующий цвет. Затем то же самое предлагаем проделать с карточками отрицательных эмоций.

В сильных группах можно предложить и другие группы слов, например: ВОЛНЕНИЕ, ПАНИКА, ИСПУГ, БЕСПОКОЙСТВО, ТРЕВОГА, УЖАС, СТРАХ (8-я фундаментальная эмоция по Изарду). Или группу 5-й эмоции (от РАЗДРАЖЕНИЯ до ЯРОСТИ).

Далее полезно отразить свои чувства за прошедший день (старшеклассникам) или за неделю (школьникам среднего звена). Детям дается следующая инструкция: «Нарисуйте «кардиограмму» своих эмоций, которые вы испытали за вчерашний день. По горизонтальной оси — время (в часах), когда вы пережили то или иное чувство, по вертикальной — интенсивность этого чувства».

На уроке литературы можно дать следующее задание: представьте, что вы пишете автобиографическую повесть в стиле Л. Н. Толстого. Расскажите о событиях одного своего дня, анализируя свои чувства. Используйте вышеприведенные названия эмоций (можно образовывать от них наречия, глаголы, прилагательные: *радость — радостно — радовался — радостный*).

Следующая ступень формирования эмоциональной картины мира — работа с метафорами эмоций. Обращаем внимание детей на то, что основным источником психологической лексики является лексика «физическая», используемая во вторичных, метафорических смыслах, поскольку внутренний мир человека моделируется по образцу внешнего, материального мира. События, явления внутренней жизни человека уподобляются внешнему — физическому, природному и социальному миру, его событийным и пространственно-предметным характеристикам.

Обращаясь к традиционным языковым метафорам эмоций, учащиеся с помощью педагога способны отметить, что в основе них лежат аналогии: с жидким, текучим веществом (*страсти кипят, прилив чувств, хлебнуть горя, испить чашу страдания, волна нежности*), с огнем (*гореть*

желанием, любовный пыл, пламя любви, огонь желания), с воздушной стихией (буря страстей, вихрь, шквал, порыв чувств, чувства обуревают), с болезнью, отравой (лихорадка любви, переболеть любовью, зависть отравляет душу), с живым существом (чувства рождаются, живут, говорят, умирают, пробуждаются) и др.

Метафоры отрицательных эмоций часто основываются на аналогии со всем тем, что причиняет боль путем внешнего, механического воздействия. Негативные чувства *грызут, терзают, гложут, кусают, ранят, точат, режут по сердцу, пронзают сердце, колют*.

Исследователи (А. Д. Шмелев, Н. Д. Арутюнова, Ю. Д. Апресян и др.) отмечают национально-культурную природу образов-ассоциаций, которые переносятся из внешнего для человека мира во внутренний, на безграничные возможности их развертывания, трансформаций, сочетаний.

Анализ специфичности когнитивных метафор, относящихся к эмоциям, также был произведен В. А. Успенским [7], рассмотревшим в том числе существительные *горе* и *радость* в составе метафорических выражений типа *испить горя, глубокое горе, тяжелое горе, горе придавило его* и т. п.; *радость разливается в человеке, бурлит, играет* и т. п. Единый ключевой, мотивирующий их образ здесь — жидкость, вода. *Горе*, с точки зрения В. А. Успенского, мыслится в русском языке как «тяжелая жидкость, заполняющая некоторый бассейн, на дне которого находится человек», а *радость* — «это легкая светлая жидкость», «по-видимому, она легче воздуха». Образом «текучих эмоций» порождены такие сочетания, как *излить душу (печаль, горе), страсти волнуются в душе; страсти (чувства) кипят (бурлят), иметь каплю жалости (любви, снисхождения, уважения), испить до дна чашу страданий, облить (окапать) презрением, прилив чувств, накатывать, подкатывать (о горе, тоске)* и т. п.

Радость «может овладевать всем существом человека и, переполняя его, *выливаться, выплескиваться* вовне (ср. также *дышать, светиться* радостью), *растворяясь* в окружающем мире». Образ «выплескивания радости вовне», выхода человека за пределы своего тела представлен в характерных выражениях *быть вне себя от радости*.

Представление об элементах эмоциональной жизни человека как о жидком (а не сыпучем или твердом) веществе исключает такие сочетания, как *накормить восторгом, съесть страдание, высыпать печаль* и пр. Так, разрешено *выпить (испить, осушить) чашу, кубок, фиал* (поэт.), *бокал* (поэт.), но не *рюмку, кружку, стакан, чашку, бутылку* и пр. *страданий*. Можно *облить презреньем*, но не *жалостью*. Нельзя измерять чувства литрами, например, говорить о *литре презренья, восторга*, но есть шуточное выражение *ноль внимания, фунт презренья*, говорят также *узнать почем фунт лиха*, хотя жидкости обычно не измеряются фунтами [1; 2].

Образ огня, горения вводит в язык такие сочетания, как *пламя (жар, пил, огонь, пожар) любви, пламенная (пилкая, жаркая, огненная, горячая) любовь, гореть желанием (любовью, ненавистью и пр.), сгорать от любви, пилать страстью, страсти испепеляют душу, любовь (злоба, ненависть и пр.) разгорается в сердце, страсть (любовь, зависть, гнев, ярость, ненависть) опаляет (обжигает) душу, раздуть страсть (огонь страстей), разжигать ненависть (злобу)*.

Изучение метафорики чувств показывает, сколь велика в процессе ее создания роль культурно-исторического багажа народа — поэзии, художественной литературы, мифологии. Ведь язык, будучи одним из основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нём говорит, т.е. национальную культуру. В связи с этим полезно обратиться к образам фольклора. Хорошо, если учитель найдет возможность прокомментировать в классе или «разгадать» с детьми некоторые пословицы:

Нет лучше **веселья** сердечной **радости**.

От **радости** голова вскружилась, дух сперся.

Огорченный песен не слушает.

Горе — что море: не переплыть, не вылакать.

Жить **грустно**, а умирать **тошно**.

Что червь в орехе, то **печаль** в сердце.

День меркнет ночью, а человек **печалью**. С **печали** не мрут, а сохнут.

С **тоски** вольного свету не видишь.

Счастье на крыльях, **несчастье** на костылях.

Раскрывая смысл пословиц, дети убеждаются, что каждая пословица — свернутый текст. Фразеологизмы, так же как и пословицы, представляют собой важную составляющую «языка» культурных концептов. Они не только выражают и транслируют, но формируют культурное самосознание народа — носителя языка. При работе с фразеологизмами в школе возможно упражнение такого типа:

1. Сгруппируйте фразеологизмы по значению: Тревога. Страх. Стыд. Сострадание. Удивление. Другое чувство (укажите какое).

Глаза на лоб полезли, волосы стали дыбом, душа болит, челюсть отвисла, мороз по коже дерет, сердце кровью обливается, совесть мучает, мурашки бегут по спине, кошки на сердце скребут, сердце замирает, душа в пятки уходит, в голове не укладывается, дух захватывает, кровь стынет в жилах; сгореть от стыда, дрожать, как осиновый лист, ушам (глазам) не верить, сидеть как на иголках, наложить в штаны, принимать близко к сердцу, сквозь землю провалиться, не находить себе места, лишиться дара речи; ни жив ни мертв, как громом поражен.

2. Составьте рассказ о себе, используя максимальное количество фразеологизмов.

Не исключено, что изучение фразеологических оборотов (понимание и правильное употребление) может вызывать у детей затруднение. Поэтому здесь от учителя требуется кропотливая работа по разъяснению их смысла, по введению их в активный запас. Напомним, что активное употребление фразеологизмов — это высший этап овладения языком.

На основе предшествующего анализа можно приступить к самостоятельному творчеству — минисочинениям. Хороший прием работы в 5–6 классах предложила профессор Н. Л. Мишатиная — создание метафорических портретов чувств. Вот какие «портреты» написали ее ученики: «Обида похожа на черничный сок — пролил, и никогда до конца не отстирается», «Обидевшись, человек сворачивается, как еж, и встречает мир острыми иголками». «Обида как лабиринт. Ты совершенно один, ты растерян, заперт в своей душевной боли, но ты ищешь свет, ищешь выход».

Нелишне поговорить с ребятами о том, что у человеческих чувств есть и невербальное — «цветовое выражение». Учитель может дать следующее задание: «Вспомните, как описывается в литературе внешнее проявление того или иного чувства, и подберите к каждому «цветовому» глаголу одно-два объясняющих слова:

Покраснеть от ...
Порозоветь от ...
Побагроветь от ...
Побледнеть от ...
Побелеть от ...
Позеленеть от ...
Пожелтеть от ...
Посинеть от ...
Почернеть от ...
Стать серым от ...
Просиять от...»

В слабых классах можно дать некоторые слова для справок: *гнев, обида, стыд, досада, ярость, страх, радость, горе, ужас, боль, тоска, зависть, удовольствие, усталость, злость, смущение, холод, крик, счастье*.

После проверки этого задания уместно привести фрагменты стихотворения Эдуарда Асадова «Цвета чувств»:

...Когда засмеются в душе подчас
Трели, по-вешнему соловьиные,
От дружеской встречи, улыбок, фраз,
То чувства, наверно, пылают в нас
Небесного цвета: синие-синие.

А если вдруг ревность сощурит взгляд
Иль гнев опалит грозным рассветом,
То чувства, наверно, в нас горят
Цветом пожара — багряным цветом.

Когда ж захлестнет тебя вдруг тоска,
Да так, что вздохнуть невозможно даже,
Тоска эта будет, как дым, горька,
А цветом темная, словно сажа.

Если же сердце хмельным-хмельно,
Счастье, какое ж оно, какое?

Мне кажется, счастье как луч. Оно
Жаркое, солнечно-золотое!

Назвать даже попросту не берусь
Все их — от ласки до горьких встрясок.
Наверное, сколько на свете чувств,
Столько цветов на земле и красок.

Судьба моя! Нам ли с тобой не знать,
Что я под вьюгами не шатаюсь.
Ты можешь любые мне чувства дать,
Я все их готов, не моргнув, принять
И даже черных не испугаюсь.

Но если ты даже и повелишь,
Одно, хоть убей, я отвергну! Это
Чувства, крохотные, как мышь,
Ничтожно-серого цвета!

В целом создание лексики и грамматики чувств есть результат великого усилия человека познать самого себя: *«Безмерность моих слов — лишь слабая тень безмерности моих чувств»*(М. И. Цветаева).

На продвинутом этапе обучения в течение учебного года составляются цитатные словари эмоций на материале программных произведений русской классики.

«Бабушка крепко держала меня за руку и серьезно, но вопросительно посматривала на присутствующих ... Я был бы очень **огорчен**, если бы Сережа видел меня в то время, как я, сморщившись от стыда, напрасно пытался вырвать свою руку...» (Л. Н. Толстой, «Детство»).

«Мало-помалу она приучилась на него смотреть, сначала исподлобья, искоса, и все **грустила**, напевала свои песни вполголоса, так что, бывало, и мне становилось **грустно**, когда слушал ее из соседней комнаты» (М. Ю. Лермонтов, «Герой нашего времени»).

«Может быть, отлетая к миру лучшему, ее прекрасная душа с грустью оглянулась на тот, в котором она оставляла нас; она увидела мою **печаль**, сжалась над нею и на крыльях любви, с небесною улыбкою сожаления, спустилась на землю, чтобы утешить и благословить меня» (Л. Н. Толстой, «Детство»).

«После обеда я, в самом **веселом** расположении духа, припрыгивая, отправился в залу, как вдруг из-за двери выскочила Наталья Савишна с скатертью в руке...» (Л. Н. Толстой).

«Настали святки. То-то **радость!** ... » (А. С. Пушкин, «Евгений Онегин»).

«При звучном ропоте дубрав **Блаженство** вольности познав...» (М. Ю. Лермонтов, «Мцыри»).

Учащиеся приходят к мысли, что раскрытие внутреннего мира людей составляет одну из основных тем и задач художественного творчества. Поэтому именно в этой сфере пользования языком и возникает потребность в разработке точных и тонких способов сообщений о мире души, именно здесь вырабатывается нужный для выполнения этой задачи лексикон.

Литература

1. *Апресян В. Ю., Апресян Ю. Д.* Метафора в семантическом представлении эмоций // Апресян Ю. Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М., 1995. С. 453–465.
2. *Арутюнова Н. Д.* Метафора в языке чувств // Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М., 1999. С. 385–402.
3. *Бибихин В. В.* Слово и событие. Писатель и литература. М., 2010.
4. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат. М., 1958. С. 5–6.
5. *Изард К. Е.* Эмоции человека. М., 1980.
6. *Леонтьев В. О.* Классификация эмоций. Одесса, 2002.
7. См.: *Успенский В. А.* О вещных коннотациях абстрактных существительных // Семиотика и информатика. 1979. Вып. 11.

В. Ф. Миронычева, И. В. Кузина

ПРЕДМЕТ «ЛИТЕРАТУРА» В КОНТЕКСТЕ ФГОС

В статье осмысливается необходимость создания системы в работе учителя по достижению учащимися личностных, метапредметных и предметных результатов в логике освоения основных образовательных программ «Литература» и «Русский язык».

Ключевые слова. ФГОС, литература, система, результаты освоения ООП, развитие личности, универсальные учебные действия, предметные умения.

В последнее десятилетие очень много и часто говорили о том, что выпускники средних учебных заведений не отвечают требованиям государства по формированию высоко духовной личности. Именно поэтому Стандарты второго поколения имеют совершенно новую структуру, построенную в виде пирамиды, верхушка которой — предметные умения и навыки.

Схематически это может выглядеть так:

Схема 1

Результаты освоения образовательной программы основного общего образования



Одна из первоочередных задач школы — «формирование российской гражданской идентичности обучающихся» [1, с. 5], которая представлена «портретом выпускника основной школы» [1, с. 5]. На первое место встает воспитание такого человека, который бы хотел и умел осваивать образовательное пространство; владел методами и приемами саморазвития и самовоспитания и в то же время имел базовый уровень научных знаний.

Неизбежно встает вопрос: чему и как учить подрастающее поколение, чтобы на выходе получить высокий результат качества обученности

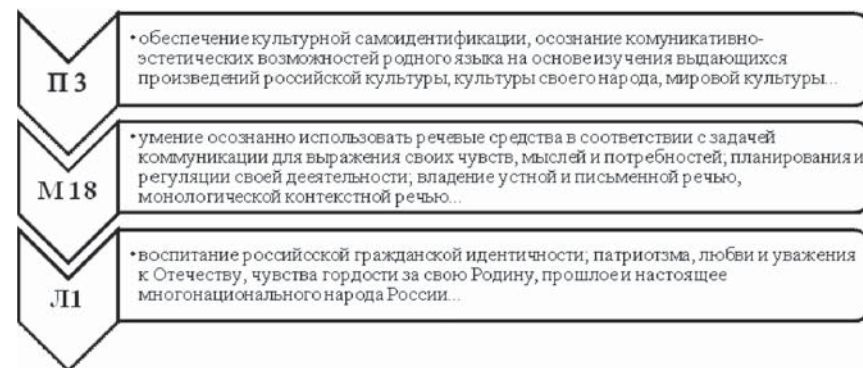
школьников? Только внимательное и вдумчивое прочтение Стандарта может привести к пониманию того, что личностные и метапредметные результаты в равной мере заложены в предметном блоке. Главное, понять логику Стандарта второго поколения, которая, на наш взгляд, заключается в доминировании нескольких личностных и метапредметных результатов при изучении одного из обязательных предметов, включенных в перечень Стандарта.

Хорошо продуманная иерархия просто обязана «работать» на учителя-предметника. Но встает вторая проблема: ГИА и ЕГЭ, которые, на первый взгляд, не ставят целью проверку личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы. Данные виды итоговых испытаний предполагают проверку сформированности предметных результатов, говоря языком предыдущего стандарта: знаний, умений и навыков, полученных в процессе освоения конкретной дисциплины. Однако выпускник основной школы в момент, когда остается один на один с заданием, должен проявить все сформированные за годы учебы личностные качества, применить отточенные универсальные учебные действия при решении конкретных предметных задач.

Очевидным является то, что учитель-предметник при огромном желании не сможет на каждом занятии уделять равное внимание формированию того или иного умения, особенно если оно напрямую не связано с изучаемой дисциплиной. Стандарт этого и не подразумевает. Целесообразно, на наш взгляд, разложить три составляющие результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования на предметы, обозначенные в Стандарте, учитывая специфику каждого из них.

Так, например, предмет «Литература», который «занимает особое место в формировании личности, духовного мира человека, его нравственности, мышления, эмоций, речи, творческих начал» [2, с. 8]. В большей степени именно при изучении теоретических литературоведческих основ, во время филологического анализа художественного, художественно-публицистического или публицистических текстов основной упор делается на «воспитание гражданской идентичности...» [1, с. 7]. Одно из главных требований литературы — это «смысловое чтение» [1, с. 11], поэтому «выбор произведений для школьных программ, школьные учебники по литературе постоянно находятся в зоне внимания, в зоне критики» [2, с. 8]. Личностные и метапредметные универсальные учебные действия позволяют определиться с предметным результатом освоения литературы — «обеспечение культурной самоидентификации» [1, с. 11]. Таким образом, выделяются доминирующие умения:

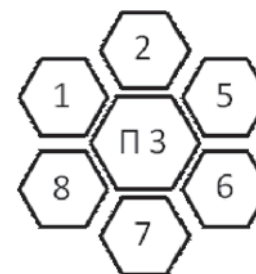
Доминирующие умения. Литература



Примечание: Л — личностные результаты, М — метапредметные результаты, П — предметные результаты; цифра обозначает номер результата освоения основной образовательной программы в Стандарте.

В зависимости от конкретных задач на каждом последующем этапе литературного образования отрабатываются другие предметные умения: «Развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции», «понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как особого способа познания жизни» [1, с. 11] и другие.

Предметные результаты освоения Литературы



Примечание: П — предметные результаты; цифра обозначает номер результата освоения основной образовательной программы в Стандарте.

Для соблюдения одного из главных принципов дидактики — принципа преемственности, целесообразно, на наш взгляд, определиться с доминирующим предметным результатом в каждом классе.

Таблица 1

Предметные результаты освоения Литературы

Класс	Доминирующие предметные результаты [1, с. 11]
5	«осознание значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего развития; формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества, многоаспектного диалога» (1)
6	«понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как особого способа познания жизни» (2), «развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции» (5)
7	«обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся произведений российской культуры, культуры своего народа, мировой культуры» (3)
8	«овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т.п., формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» (6)
9	«воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать своё мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развёрнутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать своё досуговое чтение» (4)

При определении личностных и метапредметных универсальных учебных действий учитель должен отталкиваться от собственного видения и понимания задач, которые он ставит перед учащимися на протяжении всего изучения дисциплины.

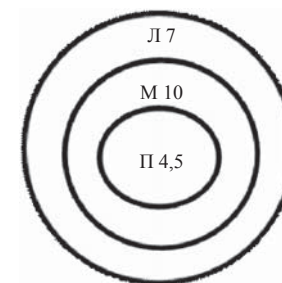
Таким образом, учитель литературы выработает свою систему освоения ФГОСа. Необходимо также учитывать и тот факт, что в Стандарте среднего (полного) общего образования предметные области «Литература» и «Русский язык» объединены в одну — «Русский язык и Литература», поэтому в среднем звене (5-9 классы) в равной мере учителю-словеснику нужно обращать пристальное внимание на уроки русского языка.

Так, в качестве доминирующего личностным результатом при освоении предмета Русский язык можно определить «формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе

образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [1, с. 8], что будет реализовываться через осознанное использование речевых средств «в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью» [1, с. 9]. На всем протяжении изучения русского языка можно в качестве доминирующих обозначить: «расширение и систематизацию научных знаний о языке; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; освоение базовых понятий лингвистики, основных единиц и грамматических категорий языка» [1, с. 10] и «формирование навыков проведения различных видов анализа слова (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического), синтаксического анализа словосочетания и предложения, а также многоаспектного анализа текста» [1, с. 10]. Все остальные умения в той или иной степени формируются в процессе изучения русского языка как школьного предмета.

Схема 4

Доминирующие умения. Русский язык



В результате актуальными при переходе на федеральный образовательный стандарт второго поколения становятся продуктивные технологии, педагогической ценностью которых является ориентир на конкретный продукт, создаваемый школьниками.

Данный подход к реализации ФГОСа не является единственно верным. Мы лишь предприняли попытку осмысления Стандарта, учитывая, что на одном школьном предмете невозможно вести целенаправленную работу по формированию качеств личности, универсальных учебных действий, заложенных в документе. Необходимо учитывать и тот факт, что предметные умения и навыки, формируемые в процессе обучения, органично включают в себя личностные и метапредметные универсальные учебные действия, которые постоянно находятся в поле зрения учителя,

выполняющего важную миссию — воспитание высоко духовного гражданина своего Отечества, способного к саморазвитию, самовоспитанию, самосовершенствованию.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 48 с. (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-023273-9.

2. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана: в 2 ч. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. Ч. 1. 288 с.

О. Ю. Овченкова

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье представлен опыт организации проектной деятельности студентов 3 курса факультета социальных коммуникаций и филологии. Проект «Вместе — целая страна» является результатом коллективной деятельности студентов над решением проблемы формирования поликультурной компетентности обучающихся в условиях многонациональной республики (Удмуртии), страны. Разработанное медиапособие может быть использовано во внеклассной работе педагога, на уроках МХК, уроках внеклассного чтения по литературе, а также при изучении вариативной части Примерной программы по литературе (региональный компонент).

Ключевые слова. Проект, проектная деятельность, профессиональные и социальные компетентности, медиапособие, презентации, профессионально-личностный потенциал, поликультурная компетентность, условия формирования

Будущий педагог должен уметь отвечать на вызовы времени, уметь проектировать свою деятельность, используя различные источники информации и оптимальные средства достижения результата. Задача вуза — создать условия для формирования профессиональных и социальных компетентностей студентов, которые помогут им успешно реализовать профессионально-личностный потенциал.

Метод проектов способствует формированию таких важных профессиональных компетентностей, как умение самостоятельно мыслить, работать с информацией; размышлять, опираясь на знание фактов, принимать самостоятельные решения. Немаловажным является направленность метода на формирование необходимых социальных компетентностей, связанных с культурой общения в команде, организацией совместной деятельности по проекту, требующей подчас выхода за пределы своего узкого социума [1].

Поликультурная компетентность, проявляющаяся в толерантном отношении к культуре другого народа, признании ценности наследия своего народа, уважительном и бережном отношении к культуре вообще есть признак человека современного, образованного, культурного.

Вашему вниманию предлагается проект, разработанный студентами 3 курса факультета социальных коммуникаций и филологии Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко.

Проект «ВМЕСТЕ — ЦЕЛАЯ СТРАНА»

Актуальность проблемы формирования поликультурной компетентности определяется особенностями этнического, многоконфессионального, мультикультурного характера России. Вся история нашей страны — доказательство того, что только содружество народов, ее населяющих, терпимое отношение людей друг к другу, общая судьба, взаимопомощь в трудную годину — условия национальной безопасности, процветания, международного авторитета нашей Родины.

Современное общество, прошедшее период экономической и политической нестабильности, оказалось перед необходимостью дать ответ на новые вызовы времени: проблемы миграции, столкновение культур разных народов, попытки экстремистских сил использовать недовольство масс в своих целях. Понимание этого определило **цель** нашего проекта: выявление условий формирования поликультурной компетентности на основе понимания своеобразия и единства культур.

Задачи проекта:

- показать близость мировых религий в видении понятий «добро» и «зло», «нравственность» и «духовность»;
- показать проявления национальной культуры в литературе, национальном костюме, кухне, традициях.

Объектом нашего проектного исследования является культура народов, представленных в населении Удмуртии и г.Глазова.

Предмет исследования — своеобразие и внутренне гуманистическое единство национальных культур

Цели, задачи, обозначенные объект и предмет исследования позволили нам сформулировать **гипотезу**, которая заключается в том, что знание культуры народов, населяющих нашу страну, способствует формированию поликультурной компетентности. Эта гипотеза может быть реализована при следующих условиях:

- **организационные** — разработка и планирование программы воспитания поликультурной компетентности учащихся;
- **социально-политические** — признание ценности каждой культуры;
- **дидактические** — внесение в школьную и вузовскую программу предмета «Национальные культуры народов России».

База исследования — факультет социальных коммуникаций и филологии ГГПИ им. В. Г. Короленко.

Разработка и внедрение проекта осуществлялось в течение 2011–2012 учебного года.

На первом этапе — констатирующем (февраль 2012 г.) — на факультете социальных коммуникаций и филологии среди студентов

нами был проведен опрос на тему «Что значит для меня моя национальная самоидентификация?» На основе полученных результатов можно выделить три группы студентов:

Группа А. Студенты, не придающие значения своей принадлежности к определенной нации (25%);

Группа В. Студенты, с уважением относящиеся к представителям других наций (60%);

Группа С. Студенты, признающие свою нацию лучшей (15%)

На втором этапе — формирующем (март-апрель) — был разработан проект. На основе проекта создан ряд тематических презентаций.

Содержание проекта «Вместе — целая страна»

Мероприятие	Содержание мероприятия	Ответственные
«Нет плохих религий» Панорамная лекция	Презентация религиозных учений (иудаизм, христианство, ислам) и их влияние на культуру (литература, изобразительное искусство, музыка, искусство храма)	Лекомцев Александр, Бузанаков Сергей, Югов Александр
Национальная кухня как отражение образа жизни народа Фестиваль народных блюд	Презентация национальных блюд и традиций гостеприимства Мастер-класс по приготовлению национальных блюд	Зарубина Дарья, Семенова Анастасия
Национальный костюм как средство сохранения информации о роде и человеке «По одежке встречают...» Модное дефиле	Презентация национальных костюмов славян, удмуртов, мусульман	Корнева Анна, Шулепова Юлия, Русских Алиса
«Ты и твое имя» Конкурс знатоков	Презентация самых распространенных и редких имен	Пыжьянова Анастасия, Бегишева Екатерина, Югов Александр
«Как слово наше отзовется...» Конкурс лучших исполнений	Презентация творчества известных национальных писателей, художников, музыкантов	Пыжьянова Анастасия, Бегишева Екатерина

На третьем этапе — контрольном (апрель) — предполагается провести опрос среди студентов факультета СК и Ф с целью выявления уровня сформированности интереса и уважения к национальным культурам, что может стать началом формирования поликультурной компетентности студентов.

Материалы, собранные и обработанные студентами, составили медиа-пособие для учащихся, учителей, студентов, которое может быть использовано во время педагогической практики во внеклассной работе.

Литература

1. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 368 с.

Е. В. Остапова

ПЕРЕВОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ КОМИ

В работе освещены основные моменты становления переводной художественной литературы как части литературного процесса и актуализированы проблемы включения ее в образовательное пространство Республики Коми.

Ключевые слова. Перевод, художественная литература, образование.

Одним из условий современного образования является расширение образовательного пространства. Под образовательным пространством личности мы понимаем ту окружающую среду, которую он воспринимает, на которую реагирует, с которой вступает в контакт и взаимодействует в процессе образовательной деятельности.

Распространение идеи образовательного пространства связано с отказом от бытовавшего в рамках прежней парадигмы представления об образовательном процессе как линии или заданной траектории, по которой нормативно должен двигаться субъект образования.

Первым важным шагом в расширении и формировании регионального этнокультурного образовательного пространства явилось принятие ЗАКОНА РЕСПУБЛИКИ КОМИ О государственных языках Республики Коми 28.05.1992 г., провозглашающий следующее: «Государственными языками Республики Коми являются коми и русский языки. В Республике Коми, как единственной и исконной территории обитания и компактного проживания коми народа, коми язык является объектом особой заботы государства и находится под его защитой. Русский язык на территории Республики Коми является основным средством межнационального общения» [1].

Претворению закона в жизнь способствовал пересмотр фундаментальных понятий, среди которых «литературный процесс», «национальная литература», уточнения определения «региональная литература». Необходимо отметить, что с конца 1980-х гг. в отечественном литературоведении остро ставится вопрос о новом прочтении литературного наследия, наравне с авторскими произведениями постепенно включаются в читательский круг и научный оборот многие, и известные ранее, но «забытые», и выявленные впервые, переводные тексты. Пересмотру также подвергаются программные и методические документы, связанные со школьной практикой, с преподаванием филологических дисциплин в вузах республики.

Цель нашей работы — осветить основные моменты становления переводной художественной литературы как части литературного процесса и актуализировать проблемы включения ее в образовательное пространство Республики Коми.

Совершая небольшой экскурс в историю литературного перевода в Коми крае, отметим, что на сегодняшний день первые пробы перевода на коми язык датируются концом XIV в. и связаны с переводом отрывков Евангелия. Начало же собственно художественных переводов можно датировать серединой XIX в., периодом жизни основоположника коми литературы И. А. Куратова, благодаря которому впервые были осуществлены переводы Гёте, Шиллера, Пушкина. Но особенно большой размах перевод на коми язык приобрёл в 20–60-х гг. XX в. Из зарубежной классики в этот период, благодаря деятельности П. Доронина, И. Изъюрова, С. Морозова, В. Чисталева на коми языке были изданы книги братьев Гримм, В. Гюго, Ч. Диккенса, Р. Киплинга, М. Твена. В периодической печати в переводе на коми язык публиковались произведения У. Шекспира, Г. Уэллса, Э. Войнич, фрагменты текстов английской, японской, финской народной поэзии. В эти же годы на коми языке были изданы произведения А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Гоголя, И. Тургенева, Л. Толстого. Библиотеку переводов также пополняет большое количество произведений советских писателей: М. Горького, А. Гайдара, В. Маяковского, С. Маршак, С. Михалкова.

Обзор литературы показывает, что переводческая деятельность в Республике Коми традиционно ведётся в нескольких направлениях: перевод художественных произведений с коми языка на русский язык и на финно-угорские языки, с русского языка и финно-угорских языков на коми язык. В современный период наибольший удельный вес составляют переводы с коми языка на русский язык. Значимость данного факта неоспорима с точки зрения включения произведения в общероссийский литературный контекст и признания всероссийским читателем. Однако в развитии коми литературы огромную роль играют переводы на коми язык. Так, литературным фактом стал выход в свет в 1993 г. книги, значение которой для коми культуры трудно переоценить — литературный эпос «Биармия» К. Жакова на русском языке и его перевод на коми язык [2]. К. Ф. Жаков — уроженец Коми края, писатель, этнограф, философ, чья научная, творческая и педагогическая деятельность в полной мере раскрылась в Санкт-Петербурге в начале XX в. Литературный эпос, в идеализированном ключе повествующий о начале мира народа коми, нашел своего читателя в конце XX в. и стал для него подобно глотку свежего воздуха. «В годы советской власти на протяжении почти 70 лет имя К. Ф. Жакова было вычеркнуто из живого употребления, произведения запрещены на его родине» [3, с. 5].

Литературный эпос «Биармия», написанный на русском языке и мастерски переведенный современным коми поэтом М. Елькиным на коми язык, стал настоящим откровением для коми читателя. Сразу после публикации он включен в школьные хрестоматии по коми литературе, в вузовскую программу курса «История коми литературы».

Трудно переоценить роль переводной литературы в становлении национального, этнокультурного образования. Переводные религиозные тексты были единственными обучающими текстами на всем пути развития коми письменности в течение нескольких веков. Первым учебным пособием стала книга преподавателя Санкт-Петербургской гимназии № 6, уроженца Коми края Г. С. Лыткина «Зырянский край при епископах пермских и зырянский язык. Пособие при изучении зырянскими русским языком». СПб. 1889 г.» (вновь изданная в Сыктывкаре, 1996). Учебное пособие полиязычно, оно содержит текст перевода на коми язык «Жития Стефана пермского», написанного Епифанием Премудрым; зырянско-русский словарь с приложением мордовских слов, русско-удмуртско-коми словарь, переводы с зырянского (коми) языка на русский язык фольклорных произведений, переводы с русского языка на зырянский текстов молитв. Первые учебные хрестоматии и книги для чтения на коми языке, подготовленные и изданные в начале 20-х гг. XX в., в значительной мере также состояли из художественных переводных текстов русской и мировой классики.

Обратившись к современности, нетрудно заметить, что школьная программа по коми литературе, изданная в 1974 г. (сост. В. Пунегов) и действовавшая вплоть до 1993 г., включала только оригинальные коми художественные произведения. В программу по коми литературе 1994 г. (сост. А. Таскаев) включено 3 переведенных произведения: «Зимний вечер» А. Пушкина, «Пловец» Языкова и отрывок из карело-финского эпоса «Калевала».

С целью практической реализации Закона о государственных языках была принята специальная программа развития коми языка как государственного, которая предполагала до 2005 г. поэтапное введение обучения коми языку во всех школах РК. В настоящее время параллельно существуют две программы обучения коми языку. Программа обучения родному коми языку охватывает круг учащихся, владеющих коми языком как языком своей национальности и предполагает обязательное изучение коми литературы на коми языке. Программа обучения коми языку как государственному ставит целью обучение детей разных национальностей коми языку. Различие программ вытекает из особенностей методического подхода: в основе программы обучения коми языка как государственного лежит принцип обучения иностранному языку. Казалось, прогрессивное решение должно было бы содействовать приобщению к коми языку всех

школьников республики. Однако процесс принял иной оборот. Почти сразу же после принятия данного закона появилась тенденция массового перехода СОШ РК к обучению по программе «Коми язык как государственный». На сегодняшний день подавляющее большинство учеников средних общеобразовательных школ, разговаривающих на родном коми языке, лишены возможности изучения письменной культуры коми, коми художественной литературы, насчитывающей несколько веков развития. Таким образом, происходит разрыв преемственности поколений как минимум на трёх уровнях: при переходе из детского сада в школу при поступлении выпускников школ в вуз (коми язык и литература изучаются только на факультетах с профилирующими специальностями двух вузов РК). В настоящее время данная тенденция обрела катастрофический размах: вырастает поколение детей, пока еще владеющих родной коми речью и в лучшем случае лишь слышавших имена коми писателей и поэтов, литературных героев коми, не читавших художественных литературных произведений на родном языке.

По нашему мнению, точная и верная оценка создавшейся ситуации с изучением литературы в целом в российской школе дана М. М. Голубковым в статье «Зачем нужна русская литература»: «Литература на глазах современного поколения перестает быть сферой национального самосознания, национальной саморефлексии. Сейчас литература утратила важнейшую свою функцию — ориентировать человека в историческом пространстве, определять его бытийные ориентиры» (4). Этот диагноз можно поставить и изучению родных литератур в национальных республиках.

На этом фоне изучение переводной литературы могло бы быть если не «спасательным кругом», то в какой-то мере дополнительным звеном в разорванной цепочке. Сегодня учёные отмечают «быстрое и повсеместное, глобальное усиление «переводческого фактора» [5, с. 246]. Перевод признаётся тотальным процессом, включающим текстовый, метатекстовый, ин- и интертекстовый, экстратекстовый уровни [6, с. 13–15]. Современность, для которой характерны, с одной стороны, повсеместный рост национального самосознания, обострение языковых и этнических проблем, а с другой — идея создания «единого культурного пространства», значительно повышает роль и значение переводческой деятельности.

В программе по коми литературе на коми языке, изданной в 2010 г., в каждом классе для самостоятельного чтения предлагается знакомство с фольклором финно-угорских народов и некоторыми произведениями финно-угорских авторов, изучение переводных произведений русских писателей Республики Коми, в 11 классе изучению переводной региональной литературы и обсуждению произведений в классе посвящен целый раздел [7]. Промежутком в 10 лет по заказу Министерства образования

Республики Коми разработаны 2 варианта программы по коми литературе для русских учащихся [8] и программа нового школьного предмета по выбору «Литература Республики Коми» [9], включающая как региональную литературу на русском языке, так и переводную коми литературу, призванную транслировать коми культуру в условиях диалога с культурами других народов, проживающих в республике. Указанные в пояснительной записке пути реализации программы предмета по выбору «Литература Республики Коми» довольно разнообразны: использование для углубленного изучения учебного предмета федерального компонента — литературы, для введения новых учебных предметов и спецкурсов, для введения факультативных курсов, курсов по выбору, организации обучения по индивидуальным образовательным программам, для самостоятельной работы обучающихся, для реализации различных вариантов предпрофильной подготовки и профильного обучения. По замыслу составителей, одной из существенных особенностей программы является «реализация культуроведческого подхода, который поможет учащимся воспринимать литературу Республики Коми как репрезентативную часть региональной культуры, а также позволить педагогам учитывать в обучении этнокультурную специфику литературы» [9, с. 38]. Процесс разработки УМК по рассматриваемому предмету обнаружил возможные риски в преподавании переводной коми литературы, ее «болевые точки». Так, несмотря на достаточную методическую разработанность программы, новый предмет не апробирован: рукописи учебников-хрестоматий созданы, но не изданы; переводная коми литература остается уделом «единичного пользователя». Но «ахиллесовой пятой» остается качество перевода. Наглядным примером этому являются стихотворения основоположника коми литературы И. А. Куратова «Кӧч Закар» — букв. «Заяц Захар», давно и успешно вошедшего в программы по коми литературе, нашедшего достойное место и в программе предмета «Литература Республики Коми» в разделе 6 класса. По сюжету произведения, в доме главного героя печника Захара происходит встреча персонажей — представителей традиционной трудовой культуры коми. Стихотворные переводы, совершенные разными переводчиками на русский язык, опубликованы в сборниках 1951, 1958, 1975, 1999 г. Недооценив мягкого юмора и авторской иронии в описании хода подготовки к празднику, волею переводчиков образ печника Кӧч Захара интерпретирован как разбойник и вор: «В кабаке закрытом выбил // Он окошко, черт рябой // Взял бутылку, но не выпил // А унес ее с собой»; «Стукнул кулаком в окно»; «Постучался кулаком». В оригинале фраза «рӧчалыштӧс ӧшиньсӧ» букв. означает «постучался бугорком пальца». Нетрудно заметить, каков транслируемый учащимся образ коми человека.

Вызывает тревогу продолжающийся процесс количественного и качественного сокращения преподавания национально-гуманитарных дисциплин в целом, национально-филологического блока в частности и в высшей школе. При переходе на двухуровневое обучение высшие учебные заведения несут потери, и прежде всего в области подготовки кадров национально-гуманитарного направления. Литературный цикл дисциплин национально-регионального компонента отодвигается на периферию основного образовательного процесса, приобретая формы индивидуальных бесед, студенческих научно-исследовательских лабораторий и т. д. Так, оценив языковую ситуацию, литературный и литературоведческий процесс в Республике Коми, осмыслив направления в коми литературоведении, в 2003–2004 учебном году кафедрой коми фольклора и литературы СыктГУ был предпринят принципиально новый шаг в организации научно-исследовательской работы студентов созданием научно-исследовательской лаборатории по разработке проблем художественного перевода. Теоретической основой для СНИЛ явился впервые введенный курс «Литературный перевод», в дальнейшем трансформированный в курс под названием «Теория и практика художественного перевода», ныне включенный в курс по выбору магистратуры. В качестве выразителя наших побуждений можно привести слова Н. Автономовой: «Перевод — это общечеловеческое дело, в котором может участвовать и реально участвует каждый. Диалог без перевода — это метафора или, можно сказать, прекрасный философский миф: для того чтобы он стал реальностью, нужна работа перевода...» [10]. За истекший период актуализирован и введен в научный оборот целый пласт истории региональной литературы: защищены дипломные работы о переводе на коми язык произведений А. С. Пушкина, С. А. Есенина, К. Ф. Жакова; о переводе на русский язык произведений основоположника коми литературы И. А. Куратова, литераторов XX в. В. А. Савина, В. В. Юхнина, И. Г. Торопова, Н. М. Дьяконова... Составной частью деятельности лаборатории является переводческое литературное творчество студентов, которое, бесспорно, приносит удовольствие от познания себя и мира через художественное слово. Перевод как творчество позволяет ощутить себя полноправным участником литературного движения, некоторым образом восполнить образовавшийся вакуум.

В 2010 г. приказом Министерства образования Республики Коми от 13.12.2010 года № 310 утверждена «**Концепция образования этнокультурной направленности в Республике Коми**», в которой признается, что «Этнокультурная направленность образования в Республике Коми является неотъемлемой частью образовательной деятельности, обеспечивающей приобщение обучающихся к ценностям культуры коми народа,

создание условий для становления высокообразованной личности, владеющей этнической и общероссийской культурой» [11].

Претворение в жизнь данного документа придает особое значение изучению перевода в воспринимающей литературе, контекстуализации перевода в его новом культурно-языковом окружении. Достигнутое понимание и признание необходимости включения переводных коми художественных текстов в учебно-познавательный процесс положило начало созданию комфортных психологических условий для ведения диалога культур в регионе. Дальнейшее движение по вхождению переводной художественной литературы в образовательное пространство Республики Коми требует активизации совместных усилий всех участников диалога: Министерства образования Республики Коми, поэтов и писателей, ученых, методистов, учителей, учащихся, родителей, общественности.

Литература

1. Закон о государственных языках республики Коми // Языки народов России в Интернете. — URL: <http://www.belti.ru/peoples/zakonkomi.html>
2. *Жаков К. Ф.* Биармия: Коми литературный эпос / сост., предисл., комментарии А. К. Микушева; пер. с коми М. А. Елькина. Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1993.
3. *Микушев А. К.* Коми «Калевала» // Жаков К. Ф. Биармия: Коми литературный эпос / сост., предисл., комментарии А. К. Микушева; пер. с коми М. А. Елькина. Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1993.
4. *Голубков М. М.* Зачем нужна русская литература // Литература в школе. 2012. № 10. С. 13–18.
5. *Тонер П. М.* Перевод в системе сравнительного литературоведения. М., 2001.
6. *Торон П.* Тотальный перевод. Тарту, 1995.
7. Коми литература: 5–11 классы уджтас / Лбсьодысьяс В. А. Лимерова, Е. В. Остапова. Сыктывкар: ООО «Анбур», 2010, 104 л.б. (Коми литература. Программа для 5–11 классов / сост. В. А. Лимерова, Е. В. Остапова).
8. Литература, искусство, история и природа Коми края: Программа для учащихся общеобразовательных школ и профтехучилищ Республики Коми. Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1997. 120 с.
9. Литература Республики Коми. Программа / сост. Болотова Г. В., Токарева Н. Н., Ганова Е. Ф., Коблова Н. П. Сыктывкар: ООО «Анбур», 2007. 112 с.
10. *Автономова Н. С.* Познание и перевод. Опыты философии языка. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. С. 646–647.
11. 11. Концепция образования этнокультурной направленности в Республике Коми. — URL: http://komishkola.ucoz.ru/koncepcija_ehtnokulturnogo_obrazovanija.doc

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ СКАЗУЕМОГО В 5–8 КЛАССАХ

В статье основное внимание уделяется методу систематического изучения сказуемого в средней школе. Автор описывает методiku в целом (5–8 классы) и обращает внимание на отдельные аспекты изучения. Статья может быть использована учителями русского языка и литературы для формирования учебной программы и подготовки класса к системному восприятию синтаксиса.

Ключевые слова. Русский язык, синтаксис, сказуемое.

Школьная программа предполагает подробное изучение сказуемого только в 8 классе — в рамках систематического курса синтаксиса. До этого времени источником информации является скорее практика разбора, в основном определяемая учителем — тем, какой материал он отбирает для работы на уроке. Даже в учебниках периодически предлагают для разбора относительно нетривиальные случаи, так что ничто не мешает учителю организовать работу так, чтобы, постепенно расширяя спектр анализируемых явлений, подготовить класс к системному восприятию синтаксиса в 8–9 классах.

Практика показывает, что работа со сказуемым на теоретическом уровне вполне по силам ученикам 5–6 классов, более того, в это время она может быть даже более результативна. Не секрет, что в 8 классе внимание подростков занимают совершенно не науки, так что абстрактные темы, тем более если они вызывают затруднения, школьники этого возраста часто склонны скорее пропустить, чем «сесть и разобраться» (по нашим наблюдениям, аналогично неинтересны и потому трудны в этом возрасте, например, работа со словосочетанием или изучение метрики на уроках литературы, если эти темы не изучались ранее), а сказуемое — не тот случай, где можно недоучить.

Кроме трудностей, связанных с личностными особенностями подростков, начинать более-менее углубленное системное изучение сказуемого в более ранние сроки заставляют требования практического разбора — уже упомянутое усложнение материала неизбежно потребует дать детям теоретические знания, которые позволят квалифицировать члены предложения осознанно, способствуя таким образом формированию навыков логического, системного мышления, привычку к рассуждению, основанному на знании: дети привыкают определять языковые явления исходя из языковых же критериев, формулируя объяснение, которое требуется предъявить одноклассникам и учителю. Такая организация работы рано

или поздно приучает в любой работе опираться на теоретическую базу и ИСХОДИТЬ из нее — вместо того чтобы подгонять теорию под свой вариант ответа.

Также более свободная ориентация в сказуемом необходима для более успешного освоения пунктуации. Умение найти основу — одно из базовых, без него невозможна осознанная работа со знаками препинания, как без умения находить морфемы невозможно изучать орфографию. Надо ли говорить, что умение видеть строение предложения, воспринимать его не только с точки зрения смысла, но и как синтаксическую структуру прямо определяет успешность работы над пунктуацией в целом? И успешность в поиске сказуемого — один из важных шагов в этом направлении. Как показывает практика, довольно часто вызывает затруднение осознание того факта, что инфинитив не всегда бывает членом грамматической основы (в особо запущенных случаях дети уверены, что это всегда сказуемое), а это заставляет, находя в предложении несуществующие сказуемые, вопреки всякой логике считать их однородными и разделять ненужными запятыми.

Построение школьной программы таково, что позволяет выделить время на углубленную работу со сказуемым за счет оптимизации изучения повторяющихся тем — «Существительное», «Прилагательное» и «Глагол».

Именно от качества работы над сказуемым в 5–7 классах зависит, сможет ли учитель в 8 классе ограничиться обобщением, работой со сложными случаями, а то и просто зачетом, использовав сэкономленное время более продуктивно.

В принципе опыт показывает, что термины «простое», «глагольное», «именное» совершенно не вызывают у детей затруднения: они вполне прозрачны. Кроме того, ознакомление с ними еще раз позволяет, с одной стороны, указать на связь синтаксиса и морфологии, а с другой — укрепить в сознании более слабо подготовленных детей мысль, что это все-таки разные понятия, разные уровни языка, которые связаны, но не тождественны.

Представляется, что сформировать умение находить и правильно классифицировать сказуемое до 8 класса — совершенно выполнимая в классах базового уровня с совершенно обычными детьми задача, более того, это реальная необходимость. Желаемой представляется ситуация, когда к 8 классу большинство учащихся ориентируется в теме настолько, что упражнения учебника можно предлагать в качестве обобщающих и повторительных на дом с выборочной проверкой.

Довольно значительная часть школьников приходит в 5 класс с убеждением, что «сказуемое — это глагол». Поэтому начальным (фактически

— подготовительным) этапом работы можно сделать разбор предложений, где часть сказуемых выражена другими частями речи (особенно полезно включать в разбор предложения, в которых выраженные разными частями речи сказуемые однородны): *Ворон умен и редко попадает в ловушки*. Здесь, с одной стороны, интонация и наличие союза облегчают работу, с другой — разнообразие частей речи, способных быть сказуемым, становится особенно очевидно.

Когда этот этап пройден, можно переходить к освоению более сложного материала. Практика работы показывает, что пятиклассникам вполне по силам научиться опознавать сказуемое, когда оно выражено словами с разной степенью лексической неполнозначности (в том числе контекстной), устойчивыми сочетаниями, а также разбираться с выражениями типа «просил помочь». Разберем эти случаи.

1. В. Н. Ивлева, заведовавшая кабинетом русской словесности СПбГУПМ, обращала внимание слушателей своих курсов на предложение *Третья женищина сказала, что ее сын — обычный мальчик* (встречается в диктанте по рассказу В. Осеевой «Три сына»). При синтаксическом анализе дети вполне ожидаемо отвечают, что вторая основа здесь «сын — мальчик», на что учитель совершенно резонно может спросить: а что, сын может быть девочкой?

Этот пример очень хорошо подходит для того, чтобы указать на принцип информативности при поиске сказуемого: оно должно что-то говорить о подлежащем, сообщать информацию. Подведя детей к мысли, что сказуемым здесь будет словосочетание «обычный мальчик», предложим аналогичные примеры: *Петербург — очень красивый город*, «Битлз» — любимая группа моего отца и т. д. Обычно, разобрав несколько таких предложений, пятиклассники смогут предложить и свои примеры, что говорит о доступности материала.

Постольку сказуемое в таких случаях всегда выражается существительным, а тема «Тире между подлежащим и сказуемым, выраженными существительным в именительном падеже» входит в программу 5 класса, учитель имеет возможность ввести соответствующие примеры совершенно естественно, в контексте материала учебной программы, не отводя на них дополнительных уроков.

Здесь, однако, возникает другая крайность: иногда учащиеся стремятся излишне расширить состав сказуемого, включив в него слишком много слов. Чтобы избавиться от этой «детской болезни левизны», достаточно предъявить для анализа парные примеры: *Осинка — дерево чуткое, ловит ветвями любую ветриночку / Старая лиственница с обгорелым стволом — отличный ориентир*. В первом случае сообщить про осинку, что это дерево, значит ничего не сказать, поэтому сказуемым будет «дерево

чуткое», во втором слово «ориентир» сообщает о подлежащем что-то новое, неочевидное, поэтому и может быть признано сказуемым само, без дополнительных уточнений.

2. Второй момент, который необходимо освоить в 5 классе, — требование односубъектности глаголов, входящих в сказуемое. Дети интуитивно готовы принять, что сказуемое не всегда состоит из одного слова, но при этом они должны четко понимать, что в него не могут входить слова, характеризующие разные предметы. Не вдаваясь в подробности, можно предложить им несложный пример: *Дедушка нахмурился, несколько раз осмотрел чемоданы и все-таки попросил нас помочь*. «Попросил» или «попросил помочь»? В классе обычно находятся сторонники обеих версий, и, дав детям поспорить, учитель может задать простой вопрос: «Кто попросил? Дедушка. А кто должен был помогать?» Умение видеть разносубъектность глаголов очень важно, и очевидность примера помогает сформировать его. Для закрепления навыка подойдут аналогичные сочетания: *велел подмести, приказал уехать, сказал подойти* и т. п.

3. Третья группа примеров, вполне посильная для усвоения пятиклассниками, — случаи, когда сказуемое выражено устойчивым словосочетанием или фразеологизмом. Выбор, с какого из этих явлений начать, зависит исключительно от уровня подготовки класса: кому-то стоит для начала предложить очевидное *Вова не подготовился к докладу и сел в лужу, Я опоздал, и начальник намылил мне шею*, а где-то можно сразу взять и менее прозрачные примеры: *Я позвонил бабушке, чтобы она дала мне совет*. В этом случае надо наглядно показать разницу между выражениями «дать что-то» (грушу, карандаш, ключ) и «дать совет» — можно включить оба в одно предложение, а можно опять-таки задать уточняющий вопрос. И обязательно попросить детей самостоятельно подобрать однословный синоним к устойчивому выражению: *сел в лужу* — опозорился, не справился, *намылил шею* — отругал, *дал совет* — посоветовал.

При работе с такими примерами также можно столкнуться желанием излишне расширить границы сказуемого. Например, при работе с предложениями типа *Мать вернулась в избу, села на лавку и крепко задумалась* от детей достаточно часто приходится слышать: «Но ведь она не просто вернулась, а вернулась в избу (не просто села, а села на лавку и т. д.)». Здесь снова помогает привычка задавать себе вопрос: глагол сам по себе и глагол со словами, претендующими на включение в сказуемое, обозначают действительно разные действия или это все-таки одно и то же действие, просто во втором случае сообщается его дополнительная характеристика? «вернулась» и «вернулась в избу» — это разные действия (как *давать грушу* и *давать совет, прийти и прийти к выводу*) или одно?

Если умение работать с материалом, представляющим три этих случая, сформировано и дети достаточно последовательно справляются с подобными заданиями, задачу 5 класса по работе со сказуемым можно считать выполненной — это некий минимум, который позволит безболезненно перейти к более сложным примерам в следующем году и обеспечит развитие, комфортное усложнение решаемых детьми заданий.

При работе с грамматической основой в 6 классе целью может стать постепенный переход к работе уже с типологией сказуемого. Начальное представление о терминах может быть дано еще в 5 классе: если учитель в процессе разбора предложения назовет сказуемое именным или глагольным, это вряд ли вызовет непонимание. Если материал предыдущего уровня сложности был освоен, в 6 классе детям вполне по силам различить модальную и фазисную связки составного глагольного сказуемого. Отталкиваться проще от фазисной: ее название вполне прозрачно, а глаголы *начать*, *продолжить*, *перестать*, *бросить* (в значении «закончить») не вызывают затруднений. При объяснении термина «модальная связка» можно опереться на изучаемый иностранный язык, а можно просто перечислить: *могу*, *хочу*, *люблю*, *умею*, *ненавижу* и т. п. Стоит также предложить детям хотя бы несколько примеров со связками — устойчивыми выражениями: *Мы имеем возможность наблюдать Луну в телескоп*.

Если базовые представления о составном глагольном сказуемом и видах связок усвоены, можно перейти к более сложному именному. Вряд ли стоит разбирать с шестиклассниками, что такое знаменательная и полужнаменательная связки, в теоретическом плане. Проще опять-таки предложить им примеры:

Маша не выспалась и весь вечер сидела сонная / Операция удалась, и через неделю больной уже сидел / Лошади остались на поляне, и передвижение по лесу казалось нам сущим адом / Графиня сидела бледная: то казался ей в углу сам Калиостро, то являлись погибшие дети, однако доктор оставался равнодушен к ее состоянию и продолжал ждать.

Поскольку этот материал несколько сложнее предыдущего, имеет смысл предложить для анализа сразу несколько предложений: так различия в функционировании одних и тех же глаголов становятся очевиднее. Кроме того, если класс слабоват, можно дать детям возможность выбрать, с какого примера начать. Принцип работы знаком детям с 5 класса, им остается только осознать, что он срабатывает и в этом случае. Предложенные примеры вполне наглядны: больной сидел (а до этого не мог) — Маша сидела сонная (речь не о том, что она могла бы прилечь или встать); лошади остались (а могли бы идти с нами) — доктор остался равнодушен.

В случае с глаголами «казаться» и «являться» непривычность фразы особенно очевидно показывает, насколько типична для этих слов роль связки и насколько странно они звучат в роли самостоятельного сказуемого.

Конечно, чтобы ориентироваться в таких случаях достаточно свободно, потребуется и разбор достаточного количества примеров, предложенных учителем, и составление своих по аналогии, однако наглядность и очевидность материала, предложенного для ознакомления с темой, облегчают эту задачу.

В заключение стоит отметить, что 5 и 6 классы, на наш взгляд, наиболее подходящее время для работы со сказуемым в обозначенных выше рамках, а усложнение материала, с которым приходится сталкиваться учащимся, не дает возможности откладывать знакомство со сложными случаями классификации сказуемого на более поздний период. Представляется, что предложенный способ организации материала, предполагающий переход от простого к сложному, использование приемов, знакомых по работе с более простыми случаями, при анализе более сложных, позволит учителю достичь поставленных целей: во-первых, научить детей ориентироваться в достаточно широком спектре способов представления сказуемого, во-вторых, привить навыки системной, научной работы по квалификации этого и любого другого языкового явления, в-третьих, подготовить учащихся к восприятию синтаксиса на теоретическом уровне, дать им инструментарий для осознанного освоения пунктуации.

СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ПРИТЧИ О БЛУДНОМ СЫНЕ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ БИБЛИИ: УРОВНИ НАРРАТИВА

В статье представлен структурный анализ притчи о блудном сыне, позволяющий обнажить глубинные смысловые пласты текста. Использование данного материала значимо в практике школьного и вузовского изучения Библии.

Ключевые слова. Сюжет-архетип, структура, мотив, универсальная мифологическая модель, конфликт поколений.

Библейское повествование о блудном сыне смысловыми нитями связано с основным сюжетом — об Адаме и Еве, с биографией каждого человека, с человечеством в целом. Этот сюжет потенциально заключает в себе возможность многочисленных диалогов. Используя литературоведческий подход в анализе сакрального, канонического текста, сделаем акцент на специфике поэтики конкретного библейского нарратива, осмысляемого как реальность.

Рассмотрение произведения как органического целого, каждый элемент которого реализуется лишь в отношении к другим элементам и к структурному целому всего текста [1, с. 25–26], позволяет обнаружить структурные и внеструктурные элементы системного единства библейского текста. Структура евангельской притчи, которая включает уровни сюжета, фабулы и уровень смыслов, способствует распознаванию внутренних антитетичных отношений:

- A — «у некоего человека было два сына» (Лк. 15:11);
- B — «Младший сын попросил часть наследства» (Лк. 15:12);
- C — Отец разделил детям имение (Лк. 15:12);
- D — Младший сын «пошел в дальнюю сторону» (Лк. 15:13) — в сатанинский мир [2, с. 331];
- E — «расточил имение свое, живя распутно» (Лк. 15:13–16). Грехопадение;
- F — Возвращение к отцу, осознание греха (Лк. 15: 18–20);
- G — Радость и любовь отца (Лк. 15:20);
- H — Покаяние сына (Лк. 15:21);
- I — Возвращение сыну внешнего и внутреннего статуса достойного человека (через внешние атрибуты) (Лк. 15:22–23);
- K — Воскресение: сын «был мертв и ожил, пропадал и нашелся» (Лк. 15: 24);
- L — Зависть старшего сына (Лк. 15:29–30);
- M — Слово Отца (Лк. 15:31–32).

Распознаются в свою очередь и разные смысловые уровни:

1) сакральный, высший смысл обретения Бога внутри себя, качественно новой духовной жизни (образ Отца — Бог);

2) бытовой смысл духовного единения двух поколений, понимания единства жизненных принципов и взглядов на жизнь. Обретение духовного родства оказывается выше родства по крови.

Первые две структурные позиции (A, B) заключают в себе главный мотив библейского нарратива — мотив «отцы — дети», который тематически составляет конкретный и самоценный образный план притчи. Этот мотив в структуре сюжета *первостепенен*, им определяется конфликтность поколений в ситуации жизненного выбора пути.

Сюжет о блудном сыне, основным источником которого является синоптическое Евангелие от Луки, созданное, как и другие Евангелия, в эпоху синкретизма [3], есть *универсальная мифологическая модель взаимоотношений поколений* с ее исчерпывающей процессуальной полнотой, включающей в себя все мыслимые моменты движения-действия — модель с волеизъявлением Сына, странствованием и страданиями в чужом мире и смирением и всепрощением Отца. Основанный на конфликте поколений в ситуации выбора жизненного пути, этот сюжет отражает всевременную проблему «отцов» и «детей». Понимание притчи как одного из наиболее полных образцов исполнения принадлежащих литературе возможностей широты охвата мирового бытия утверждает нас в мысли *соединения масштабов семейного и вселенского*.

Библейская притча есть «тематический ключ», который указывает на «высшую тему», объясняющую скрытый смысл любого земного события, — восстановления прерванной связи между человеком и Богом, преобразования человеческой личности, возвращения его божественного достоинства, т. е. встречи с Богом в самом себе и его мудростью. Распознавание духовных смыслов человеческой жизни — задача, решаемая через библейские философские истории. Человечество всегда, во все времена проецирует свои судьбы на один и тот же вечный сюжет, постоянно соизмеряя свое настоящее с евангельским прошлым, каждый раз по-новому осмысляя то и другое.

Притча о блудном сыне как «образ — идея — символ» заключает в себе значимый ряд смыслов и рассматривается нами как художественное произведение. Текст, созданный в эйдетической поэтике (О. Н. Бройтман), автором которого, с одной стороны, является евангелист Лука, с другой — Бог, несет значение *первоосновы* в построении взаимоотношений поколений, локализованной в ценностном прошлом, и выражает сакральное и соборное начала в человеческой жизни. Это идеальная (с эстетической точки зрения и с точки зрения ее содержания) модель имеет божественный

прецедент и может быть названа *каноническим сюжетом* — с исходом, в котором торжествует идеальное начало должного. Это эйдос, соединяющий в себе образ и идею, *поведенческий образец*, заданный Богом. Сюжет-архетип каноничен для многих и многих произведений русской литературы, содержащих в своей структуре мотив «отцы — дети», ибо им заданы порождающие принципы в разрешении конфликта поколений. Этот сюжет допускает большую свободу вариаций в художественной реализации темы отцов и детей и сам по себе неопределим сколько-нибудь однозначно: его моделью является творческий акт Бога.

Уровень фабулы в типологической модели — повествование о сыне-грешнике, с этим образом связана вся событийная сторона притчи. *Уровень сюжета* включает разные смысловые пласты. В историко-литературном процессе фабула трансформируется, сюжет осложняется благодаря авторским интенциям.

В притче в развернутом виде представлена основная тема православия: в главном — единство, во второстепенном — свобода, во всем — любовь. И содержится (как, впрочем, и в других библейских историях) христианская истина, имеющая глубокий философский смысл. По новозаветному Откровению любовь является самым существенным свойством Бога, она же составляет и все существо духовной жизни. Главным свойством истинной любви является бескорыстная жертвенность.

Выраженная через любовь Бога-отца к своим детям истина способствует примирению. Примирение происходит не через различие, где праведник, где грешник, а через их уравнивание, благодаря чему восстанавливаются любовь и человеческие отношения. Тема любви и спасения, изначально, онтологически, присутствует в христианском учении и христианском понимании литературы. Притча представляет образ преображенного человека, восстановившего в себе «образ Божий».

Бог, создав человека, наделил его индивидуальностью и творческим даром, реализация которого зависит от него самого, «и Творец, храня свободу его воли и выбора, не диктует человеку, что именно и как творить» [4, с. 544].

Мифологический сюжет по своему главному семантическому значению можно обозначить как *сюжет-макрособытие*, затрагивающее каждого и всех, содержащий идеальный набор потенциалов человеческого существования в фабульной ситуации конфликтности поколений. Идеальное предстает как духовное образование, выражающее *должные устремления*. Высшей целью стремлений во взаимоотношениях поколений является обретение духовного единства, родства по духу.

За отношениями отца и сына просвечивают отношения Я и Бога. Разные смысловые пласты разворачивает мотив «отцы — дети»: один

смысловой пласт связан с обретением Бога в своей душе, другой сопряжен с самим мотивом блудного сына. А мотив блудного сына, в свою очередь, разворачивается в рассказ о проявлении своеволия, несогласия с авторитетом отца, странствием, отпадении от Бога, возвращением и покаянием. Здесь образ как личность «ответственно начинает ценностно-смысловой ряд своей жизни» [5, с. 156].

Данный сюжет-архетип стал своеобразным «трамплином интертекстуальности» в русской и зарубежной литературе, обеспечивающим связь художественного текста и культурного поля. Художественная модель проявления своеволия и конфликта поколений — фабульная ситуация, которая для целого ряда произведений в историческом развитии русской литературы является центральной. В аспекте изучения одного сюжета-архетипа в движении эпох уместно употребление понятия «фабульная ситуация конфликтности поколения», которая репрезентирует смысловой инвариант. А он в свою очередь порождает разнообразные модификации этой формы как структурные варианты. Модификации открывают возможность расширения уровня сюжета. Так возникают разнообразные художественные инкарнации сюжета-архетипа в актуальном пространстве — модели, созданные индивидуальным авторским сознанием и передающие состояния мира в его данности и в его потенциальности. Каждая эпоха предлагает свои сюжетно-фабульные построения, сюжетно-смысловое содержание. Являясь *началом парадигмы* сюжетных модификаций по сходству (наличие единого мотива) и различию, мифологический сюжет потенциально содержит в себе разнообразие возможных интерпретаций всевременной темы. Совокупность инварианта и максимального числа вариантов позволяет говорить о системе, транслирующей и эксплицирующей смыслы, имплицитно присутствующие в инварианте. В каждом новом структурном варианте благодаря мотиву «отцы — дети» так или иначе присутствует сюжет-архетип. Именно он, расширяя смысловое пространство текста, становится *метатекстом* по отношению к другим моделям-вариантам.

Особенность метатекстуальной системы в системе — генетическая художественная предопределенность. С помощью «языка» инвариантной модели и происходит процесс варианто- и смыслопорождения. Вариантопорождение осуществляется как на сюжетно-мотивном уровне, ибо именно сюжет (в отличие от других уровней текста) наиболее открыт для любого рода трансформаций и диссоциаций, так и на повествовательном уровне.

Архетипический евангельский сюжет как художественный текст, заключающий в себе код для дешифровки индивидуальным художественным и не-художественным сознаниями и адресованный настоя-

щему и будущему, дает мощный культурный импульс художественной вариативности, сохраняя всегда главный «ген» этого сюжета — мотив «отцы — дети». Притча как смысловой вариант может быть актуализирована и возрождена в контексте новой эпохи, и потому что это «вечный» текст, и потому что читательское восприятие различных поколений всегда будет актуализировать те пласты содержания, которые для этого поколения наиболее значимы, что, безусловно, должен учитывать учитель-словесник.

Сюжетные модели разных эпох демонстрируют смысловую неисчерпанность и процесс *деканонизации* в разрешении проблемы отцов и детей. Этот процесс затрагивает не только уровень фабулы, выдавая структурные модификации, но и уровень сюжета, отражая смысловую спектральность.

Совершенно очевидна невозможность различения модификаций без обращения к общей модели, коей является канонический сюжет о блудном сыне. Разновидности повествовательных текстов частично реализуют эту модель, а частично отклоняются от нее. В аспекте рассмотрения совпадений и отклонений «нарратология сможет охватить все множество этих текстов, их историческое и культурное разнообразие» [6, с. 389]. Определение сходства и различия возможно благодаря «языку», позволяющему порождать многочисленные варианты универсального явления и классифицировать множество элементов, участвующих в структуре текста. В связи с этим можно выделить два комплекса: один составляют сочинения, где притча о блудном сыне сохранена в своем первоначальном композиционном построении; второй — произведения, где обнаруживается присутствие того же сюжета в значительно переиначенном виде. Помимо того, что в притче четыре плана: 1) повествовательно-событийный (фабульный); 2) идейный; 3) символический (символический план притчи способен развернуться в ряд смыслов); 4) потенциально-подтекстовый, который реализуется в актуальных сюжетах в движении эпох, она как инвариантная структура содержит в себе *смысловые координаты* [7], потенциально предполагающие вариативность. Смысловые координаты связаны с образами текста притчи, мотивами и пространственно-временной организацией. В создании сюжетных модификаций важна роль индивидуально-авторского сознания, моделирующего новые варианты-модели архетипического сюжета. Каждая новая событийная модель включает в себе разный набор ее составляющих, отражающий как *трансформацию* и *диссоциацию* первоначального мотивного комплекса, так и его *деструкцию* и *добавление* новых, авторских мотивов. Художественная модель ситуации вбирает в себя конкретное жизненное событие. Смысловые координаты позволяют эксплицировать глубинные философские пласты содержания евангельской притчи и включить в решение философских вопросов чита-

теля. А трансформации инварианта в актуальных сюжетах обладают смыслопорождающими функциями, на которых мы и сосредоточиваем свое внимание при их анализе как в исследовательском литературоведческом, так и в методическом плане со студентами-филологами.

Моделирующую функцию выполняют *авторское сознание*, опирающееся на память, и *главный мотив сюжета* — мотив «отцы — дети». Появление в творчестве того и иного писателя этого мотива, коррелирующего с мотивом блудного сына, обусловлено потребностями формирующего творческого метода, историческим и автобиографическим контекстами. Этот мотив программирует и обуславливает сюжетное развитие, т. е. «обладает моделирующими качествами» [8, с. 149]. Автор, выступающий субъектом творчества, привносит лично-творческое в парадигматически-каноническое [9, с. 149] через механизм личностной и сверхличностной памяти.

Потенциал вариативности, заключенный в каноническом сюжете, и способность авторского сознания моделировать новые сюжеты, сохраняющие в своей структуре главный «ген» — мотив «отцы — дети», «предлагают» отход от нормы в житейских ситуациях, ибо реальные возможности жизни сложнее и непредсказуемее (как, впрочем, и возможности «вечного» текста). В «новом» тексте — актуальном сюжете — легко обнаруживается присутствие нарративных категорий «конфликт поколений», «мотив своеволия». Мотив «отцы — дети» как концепт уже в первоначальном виде подтекстово сопряжен с ними, образуя концептосферу универсальной модели. И наша задача заключается в том, чтобы построить *типологию текстов* с единой структурной единицей. А типология текстов, выявляя сходства/различия, поможет спроецировать горизонтальные и вертикальные *межтекстовые связи*.

Огромная временная протяженность литературного процесса позволит нам выяснить степень следования сюжетному канону в разрешении конфликта поколений. Его повторение/воспроизведение в вариативном «исполнении» как акт творчества приобщает писателя/читателя/героев к божественному началу и противопоставляет хаосу. «Роль творческой личности, — отмечает О. Н. Бройтман, — роль посредника в ряду других посредников, а цель творчества — приближение к первооснове, локализованной в ценностном прошлом. <...> Поэтому всякая творческая инициатива должна быть обоснована первообразом и иметь в ней опору» [10, с. 148]. Эти слова вполне могут быть применимы и к литературному творчеству в историко-типологическом и историко-генетическом освещении «жизни» одного сюжета.

Таким образом, сюжет-архетип о блудном сыне суть канонический культурный текст. Заключенную в нем информацию канон передает

и одновременно порождает новую, то есть выполняет функцию «узелка, завязанного на память» [11, с. 125].

В архетипическом сюжете реализуется *ситуация выбора пути*, в которой происходит выбор героем собственной судьбы. Герой проявляет свою индивидуальность, максимум свободной инициативы. Дальнейший ход событий становится неизбежным и подчиняется уже внеличной необходимости. Возникшее противоречие между волевой инициативой и ее результатом отражает *судьбу* человека. В системе модификаций архетипического сюжета в русской литературе судьба в трагическом значении характерна как для драмы, так и для эпоса и лирики. Хотя есть примеры, когда своеволие героя и его положительный результат совпадают. Таким образом, можно утверждать, что художественные воплощения универсальной модели инварианта в литературе всежанровы. Весьма значимым является замечание Ю. М. Лотмана: «Искусство является средством познания и, в первую очередь, познания человека <...> Однако что следует разуметь под выражением «познание человека»? Сюжеты, которые мы определяем этим выражением, имеют одну общую черту: они переносят человека в ситуацию выбора и исследуют избираемое им при этом поведение. Ни одна реальная ситуация — от самой бытовой до наиболее неожиданной — не может исчерпать всей суммы возможностей и, следовательно, всех действий, обнаруживающих потенциально заложенное в человеке. Подлинная сущность человека не может раскрыться в реальности. Искусство переносит человека в мир свободы и этим самым раскрывает возможности его поступков. Таким образом, любое произведение искусства задает некоторую норму, ее нарушение и установление — хотя бы в области свободы фантазии — некоторой другой нормы» [12, с. 131]. Для исследователя-литературоведа, обратившего пристальное внимание на «жизнь» в русской литературе одного сюжета-архетипа, важны ведущая функция литературы — человековедение, поведение человека в ситуации свободы выбора, а также реализация/не-реализация личностного потенциала, что особым образом актуализируется в восприятии читателя и в методике преподавания литературы.

Конфликт поколений, выраженный в проявлении своеволия сына и несогласии с авторитетом отца, «находится» на уровне идейного и потенциального планов произведения и демонстрирует в притче *разные позиции сторон*:

отца, который выражает уважение выбора сына, снисхождение до грешника, виновника конфликтности, прощение и любовь (Бог всепрощающ);

сына, проявляющего свою индивидуальность, через раскаяние осознающего свое заблуждение и обретающего в своем сердце Бога.

Так мотив «отцы — дети», порождающий конфликтность в отношениях между поколениями, дает вектор для разворачивания темы блудного сына (коррелируя с мотивом блудного сына). И тот и другой мотивы, ситуация выбора, сакральные образы Бога-отца и сына в новом, актуальном, созданном авторским сознанием, тексте не равны своему изначальному смыслу. Выполняемые ими в художественном произведении функции определяются не первичным значением, а главенствующим пафосом данного произведения. «Едва ли не самая распространенная из этих функций — отмечает В. А. Недзвецкий, — содействие не сакрализации как таковой, а генерализации и универсализации создаваемых коллизий, сюжетов и судеб персонажей. <...> ... любой библейско-евангельский прообраз, антропоним или мотив, попадая в эстетический контекст оригинального творческого замысла, не остается некой цитатой, но, работая на этот замысел, уже тем самым неизбежно видоизменяется» [13, с. 540].

Как видим, евангельская притча наталкивает на размышления разного порядка. Охват перипетий истории сюжета о блудном сыне в единстве с художественно осмысляемыми коллизиями отношений между «отцами» и «детьми» и ситуациями выбора путей позволяют увидеть генетическую сюжетную предопределенность, с одной стороны, и «онтологичность» писательского сознания, впитывающего особенности своей эпохи и проявляющего своеобразие художественного метода, с другой.

Литература

1. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста / О поэтах и поэзии, СПб., «Искусство — СПб», 1996. С. 25–26.
2. См. комментарий к Библии: Новый Завет. Анахайм, 1998.
3. Бройтман С. Н. Историческая поэтика. М., 2001. 420 с.
4. Недзвецкий В. А. Статьи о русской литературе XIX–XX веков. Научная публицистика. Воспоминания. Нальчик: ООО «Тетраграф», 2011. 628 с.
5. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // ЭСТ. С. 7–180.
6. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов. // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. С. 387–422.
7. О смысловых координатах, порождающих сюжетную вариативность См.: Радь Э. А. Механизм порождения сюжетных модификаций (на примере сюжета о блудном сыне) // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2011. № 1. С. 60–64.
8. Путилов Б. Н. Мотив как сюжетообразующий элемент // Типологические исследования по фольклору. Сб. статей в память В. Я. Проппа. М., 1975. С. 141–155.
9. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. Таллин, 1992. Т. 2.
10. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб., «Искусство — СПб», 2000. 704 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЕ

(на примере произведений Л. Улицкой и Л. Петрушевской)

Представленный материал может стать основой разработки элективного курса по литературе для учащихся 10–11 классов или вариативной части Примерной программы в условиях перехода на ФГОС ООО второго поколения. Интересным является обращение к произведениям современных писательниц, чье творчество незаслуженно мало представлено (или совсем не представлено в содержании литературного образования современных школьников).

Ключевые слова. Психологизм, женская проза, типология женской прозы, приемы психологизма.

В художественной практике современной русской литературы выявляется стремление писателей отразить глобальные катаклизмы бытия человека конца XX в. и показать при этом его ценности. В этой связи постановка проблемы психологизма в современной женской прозе России является художественной опорой для исследования социокультурных, нравственных сторон жизнедеятельности личности конца XX в.

Актуальность данного исследования и его практический аспект связаны с тем, что именно проблема психологизма в женской прозе исследована мало (ученые чаще всего стремятся рассмотреть гендерный аспект в женской прозе, отмечая при этом «особую психологичность женского письма»). Объектом данного исследования являются произведения представительниц женской прозы конца XX — начала XXI в. Людмилы Стефановны Петрушевской и Людмилы Евгеньевны Улицкой, рассмотренные с целью выявления особенностей психологизма каждой писательницы. Цель исследования определяется как раскрытие своеобразия типологии психологизма на основе поэтики произведений данных писательниц. Эта цель реализуется в процессе решения следующих задач: рассмотрения теоретических основ психологизма в литературоведении и выявление типологии женской прозы на основе особенностей психологизма в творчестве Л. Петрушевской и Л. Улицкой.

Приемы психологизма на примерах творчества Л. Улицкой и Л. Петрушевской

Прием психологизма	Пример из произведений Л. Улицкой и Л. Петрушевской
Художественная деталь	... родительница, снявшая из-под пышных лисич незначительное пальто ... рядом шел в чудесном образом не запятнанных сапогах старичок-общественник

Внешние проявления внутренней жизни героя	... Опустив покрасневшие глаза, зажав лоб широкими кистями... он молча сидел у стола
Психологический портрет героя	... девочка стояла напротив со скорбно-семитским лицом ... тем самым лицом, какое было у Марии Иосиевой...
Повествование от третьего лица	Народ все прибывал, но никто не путался и не размешивался, все стояли по классам, по школам, ровненько
Повествование от первого лица	неожиданно я плачу, это моя слабость
Авторское психологическое изображение:	
1) внутренний монолог	«Противная, противная, обманщица, — думала она. — И товарища Сталина она не любит...»
2) поток сознания (как разновидность внутреннего монолога)	— Твой дом ждал тебя, Серго... Вот чашка твоя, смотри... Маргарита не велела трогать... Книжки твои и тетради старые стоят как стояли... Дождались мы, дождались тебя... Только Александра Арамовича нет с нами... Дети твои дождались тебя, Серго. Я знаю, она теперь встанет
3) сны и видения как пример психологизма	... подлинная природа страха открывалась лишь в снах, которые она видела почти ежедневно. Сны эти были довольно разнообразны, начинались кое-как, с первого попавшегося места, но кончались непременно появлением двух вражеских существ, всегда небольших и симметричных. Они приходили то в виде двух собак, то в виде двух карикатурных фашистов с автоматами, то в виде ползучего растения, разделявшегося надвое...
4) Умолчание о скрытых психологических переживаниях	Пришедшие в половине двенадцатого Алены родители были ошеломлены: дом был разгромлен, буквально вывернут наизнанку. Только что мебель стояла на прежних местах

Приемы и способы психологизма, о которых шла речь, «используются разными писателями по-разному. Благодаря этому создается неповторимость, своеобразие психологических стилей писателей» [11, с. 51].

Литература

1. Аверинцев С. С. Аналитическая психология К.-Г. Юнга и закономерности творческой фантазии // Вопросы литературы. М., 1970. № 3. 142 с.
2. Арбатова М. Женская литература как факт состоятельного феминизма // Преображение. 1995. № 3. С. 26–27.
3. Басинский П. Позабывшие добро?: Заметки на полях «новой женской прозы» // Лит. газ. 1991. 20 февр. (№ 7). С. 10.
4. Бедрикова М. Л. Особенности психологизма русской прозы второй половины 1980-х г. (Творчество В. Астафьева и В. Распутина): автореф. дис. канд. филолог. наук. Моск. пед. гос. ун-т. М., 1995.
5. Бергсон А. Опыт опосредованных данных сознания. Собрание сочинений: в 4 т. М., 1992. Т. 1.

6. Василенко С. Новые амазонки (Об истории первой литературной женской писательской группы. Постсоветское время) // Женщины: свобода слова и свобода творчества: сб. статей / сост. С. Василенко. М., 2001. С. 81

7. Вейнинггер О. Пол и характер. Ростов-на-Дону, 1998. 273 с.

8. Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. 2-е изд. Л.: Художественная литература, 1976. 448 с.

9. Григорьев И. Психоанализ как метод исследования художественной литературы // З. Фрейд, психоанализ и русская мысль. М., 1994. 436 с.

10. Джемс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. С. 62.

11. Есин А. Б. Психологизм русской классической литературы. М., 1988. 176 с.

Е. С. Романичева

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЧТЕНИЯ

В статье показано, что причины низких результатов, которые показывают российские школьники в международном исследовании PISA по читательской грамотности связаны во многом с тем, они в процессе обучения не навыки функционального чтения. Преодоление сложившейся ситуации автор видит в первую очередь в изменении содержания методической подготовки будущих учителей через включения инвариантного модуля по чтению в частнометодические дисциплины.

Ключевые слова. Исследования PISA по читательской грамотности, функциональное чтение, профессиональная подготовка бакалавров, модуль по чтению.

Парадокс компетентности состоит в том, что она обнаруживается за пределами ситуаций, в которых приобретается учеником и контролируется учителем.

<Из статьи в научно-методическом журнале>

И если эта эра информационная, то почему не учат работать с информацией?

В. Спиваковский. Образовательный взрыв

Российской образование переживает ситуацию, которую можно обозначить метафорой «образовательный взрыв». Ее можно «расшифровать», во-первых, как проявление бурных эмоций как сторонников, так и противников традиционной (академической, фундаментальной) системы образования, во-вторых, как разрушение таких форм его организации как урок, предмет и т. д., в-третьих, как разрыв с большой разрушительной силой специального снаряда, в роли которых выступили стандарты нового поколения. Именно они в качестве приоритетных заявили компетентностный, деятельностный, культуросообразный подход к образованию. Все эти подходы подразумевают *выход* за рамки предмета, за рамки основ изучаемой науки, иными словами, *выход в жизнь*. И речь здесь идет не о прикладном характере пресловутых ЗУНов, а о том, что, имея базовые знания и умения по предмету, выпускник должен быть способен решать жизненные задачи, действовать в нетипичных профессиональных ситуациях. Иными словами, ситуация, когда учивший несколько лет иностранный язык человек, оказавшись в стране изучаемого языка, оказывается абсолютно беспомощным, должна быть исключена. Именно с таких разумно прагматических позиций и оценивается теперь качество полученного учеником образования, его обученность.

Именно такие подходы заданы в международных исследованиях PISA по читательской грамотности (сразу оговоримся, что исследования по естественнонаучной и математической грамотности не будут предметом нашего рассмотрения), когда испытуемому предлагается работать с реальными текстами (статьями из СМИ, документами, письмами, таблицами, графиками и т. д.), а также художественными текстами, которые не имеют однозначной интерпретации. Иными словами, молодым людям в процессе работы с текстом предлагается 1) найти и извлечь из него информацию, 2) ее интегрировать и интерпретировать, а также 3) осмыслить и оценить содержание и форму текста.

Стабильно низкий результат, который демонстрируют российские школьники уже на протяжении десятка лет, настораживает профессиональное сообщество, но ...не приводит ни к каким системным сдвигам ни в организации процесса обучения, ни в его содержании. Попробуем разобраться, почему это происходит.

Начнем с уточнения того, что проверяется в исследованиях PISA и какие дефициты в навыках российских учащихся они выявляют. Ответ на этот вопрос можно сформулировать в одном предложении: *российские школьники, кстати, весьма успешные у себя на родине, показывают низкие результаты, потому что... плохо читают.* Почему же это происходит?

Во-первых, потому что на этапе перехода из начальной школы в среднюю, ученик должен постоянно совершенствовать навык «чтения для обучения». От степени развития этого навыка напрямую зависит его успешность в освоении других предметов. Однако профессиональное сообщество искренне убеждено: навык чтения сформирован в начальной школе, а его совершенствование — исключительно «по ведомству» учителя-словесника. Между тем как **умение читать** «уже не может считаться способностью, приобретенной в раннем школьном возрасте, и сводиться лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т. е. качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения» [1]. Фактически же в процессе обучения в средней школе последовательно развиваются и совершенствуются умения *филологического* чтения, работа над которыми последовательно идет на уроках литературы.

Во-вторых, у учащихся практически не формируется навык функционального чтения, т. е. чтения с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения определенного задания. Однако именно сформированность этих навыков, согласно утверждению известного психолога А. А. Леонтьева, свидетельствует о том, что ученик может свободно использовать навыки чтения и письма для получения

информации из текста — для его понимания, сжатия, преобразования и т. д. Не будем забывать: мы живем в информационном обществе, поэтому умение работать с информацией (точно формулировать поисковый запрос, отбирать информацию, оценивать ее, преобразовывать) является ключевым. При овладении функциональным чтением учащийся осваивает приемы просмотрового чтения и аналитического: он учится сканировать текст, выделять ключевые слова, подбирать цитаты, составлять схемы, графики, таблицы и т. д.

Разумеется, все эти навыками и приемами ученик овладевает в процессе работы с нехудожественным текстом, в первую очередь — учебным. Однако в школьной практике мы наблюдаем массовый отказ учителей от работы с учебной книгой, который они мотивируют следующим образом: «Неужели на уроке ученик должен читать учебник?» или «Неужели я должен работать с *таким* учебником?» Если на первый вопрос следует однозначное *да*, потому что познавательная деятельность ученика должна опираться на работу с источниками, в том числе и на бумажных носителях, и этой деятельности ученика надо учить. К слову заметим: согласно исследованиям, которые проводили социологи РГДБ (Российской государственной детской библиотеки) и члены РАЧ (Русской Ассоциации чтения), было выявлено, что ученик, плохо читающий книжный текст, плохо читает с экрана, что навык чтения с экрана не формируется спонтанно, так как подразумевает одновременное прочтение текстов разной природы: сплошных и визуальных (картинок, графиков, схем, врезок и т. д.).

К сказанному остается добавить, что деятельностный подход к обучению требует в первую очередь иной организации работы с учебным материалом. Старая схема *услышал — запомнил — воспроизвел*, в рамках которой много лет осуществлялся процесс обучения, должна быть «сдана в архив». А она, как это ни парадоксально, продолжает воспроизводиться на страницах современных учебников и «диктовать» учителю процесс деятельности обучения: «в массе своей учитель учит так, как подсказывает ему учебник» [2, с. 46]. Чтобы не быть голословным, обратимся к недавно вышедшему учебнику литературы, на страницах которого ученику 5-го класса предлагается следующий текст о стихотворении М. Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива» и на основе этого текста (через вопросы и задания, которые завершают учебный текст) задается работа с лирическим произведением: «...Самое главное в творчестве поэта — редкая, пронзительная искренность. Такое ведь тоже дано не каждому. А Лермонтов умеет обратиться к нам всегда с открытым сердцем.

Вот за этой всей душой, как своего сына, полюбил его наш народ. Его стихотворение «Выхожу один я на дорогу...» стало, что бывает очень редко, настоящей народной песней.

Описания природы, размышления о природе часто относятся к самым светлым страницам творчества Лермонтова. Поэт говорит о природе как о мире чистом, спасительном.

<далее приведен текст стихотворения — *Е. Р.*>

Есть у этого произведения очень яркая особенность. Оно представляет собой одно огромное, развернутое предложение. Поэтому, должно быть, мы и прочли его словно на одном дыхании. Лермонтов построил так его не случайно, а для того, чтобы лучше передать нам свое настроение, выразить свою мысль.

Посмотрите: бесконечно длинное предложение разбито у Лермонтова на четверостишия. Три из них начинаются повторяющимся словом *когда*. В них поэт показывает новые и новые картины природы. Как будто спокойные волны набегают одна за другой.

Но эти картины готовят нас к чему-то главному, что хочет сказать Лермонтов. Если в начале предложения произносится, а потом еще и повторяется слово *когда*, мы должны услышать в конце и другое слово — *тогда*. Иначе предложение останется незаконченным, бессмысленным.

И мы понимаем, что это заключительное *тогда* будет иметь отношение к самому поэту. Ведь природа, о которой говорит Лермонтов, не остается для него посторонней. Она принимает участие в душевной жизни человека. *Ландыш серебристый* приветливо кивает ему головой. *Студеный ключ* рассказывает о мирных далеких краях.

Природа обращается к поэту на своем языке. Но и сам он тоже стремиться к ней навстречу. Иначе не стал бы Лермонтов одушевлять явления природы, наделять их человеческими свойствами.

Только в последнем четверостишии звучит долгожданное *тогда*. И тут мы узнаем, что мирное состояние души редко посещает поэта. Скорее, наоборот, ему привычнее душевная тревога. Он глубоко несчастлив. Он даже не понимает, что можно на земле быть счастливым.

И все-таки природа учит другому. Общение с ней проясняет душевный мрак. Лермонтов говорит о том, что он переживает в такие мгновения. Он видит Бога — источник жизни, света и добра.

Встреча с природой не только умиротворяет поэта, но и приближает его к народному взгляду на мир...» <...> 1. В чем состоит особенность этого стихотворения? 2. Чему учит поэта встреча с природой? 3. Выпишите в тетрадь слова *студеный, чело*. Какие синонимы этих слов мы обычно употребляем в своей речи? Почему М. Ю. Лермонтов их не использовал, а заменил реже употребляемыми словами?» [3, с. 77–80]. Абсолютно понятно, что ответить на первые два вопроса, можно не обращаясь к тексту стихотворения, а найдя ответ в интерпретирующем тексте... по ключевым словам. Последнее задание вообще лишено смысла:

зачем нужно выписать эти слова? Чтобы ответить на последующие вопросы?

Не лучше обстоит дело и с учебниками по другим предметам. Стоит ли удивляться, что в исследованиях PISA наши учащиеся остаются на втором уровне читательской грамотности, демонстрируя умение искать информацию по простому и множественным критериям.

Конечно, сейчас идет активная работа над учебниками нового типа, но пока они будут написаны, пока пройдут экспертизу, будут напечатаны и лягут на школьную парту пройдет не один год, а учить детей нужно сейчас, сейчас и по-новому. Ведь новые ФГОСы для средней школы подразумевают освоение учащимися метапредметной программы по чтению «Чтение как работа с информацией» в начальной школе и «Основы смыслового чтения и работы с текстом» в основной. А это значит, что текстовая деятельность должна обязательно включаться в урок по любой дисциплине. Именно поэтому в содержание профессиональной подготовки учителя любого предмета должна быть включена дисциплина «Стратегическое и функциональное чтение», в рамках которой вчерашний выпускник «знаниевой» школы узнает, что такое функциональное чтение, овладеет стратегиями чтения нехудожественных текстов, что не только поможет ему в дальнейшем обучении, но и подготовит к освоению частнометодической дисциплины. В предметную методическую подготовку бакалавра педагогического образования (любого профиля подготовки) должен быть включен модуль по чтению следующего содержания: «Функциональное чтение: общее понятие и основные приемы. Стратегический подход к обучению чтению нехудожественных текстов. Читательская грамотность и читательские умения. Уровни грамотности чтения. Типы задач на грамотность чтения в исследованиях PISA. Приемы работы с текстом. Инструменты оценивания навыков чтения». Изучение этого модуля будет носить как теоретический, так и практический характер. При его освоении студенты будут учиться подбирать тексты предметного содержания, но в отличие от текстов учебника, имеющие *выход в жизнь*, т. е. реальные тексты, при работе с которыми ученик должен опираться на предметные знания, составлять к ним ситуативные вопросы и задания, позволяющие проверить грамотность чтения, включать текстовую деятельность в учебный процесс, обучать учеников стратегическому чтению. Такой подход к решению проблемы позволит нам ликвидировать дефициты, связанные с работой с текстами, последовательно формируя умения функционального чтения. И обновление профессиональной подготовки должно носить опережающий характер, потому что — выделим эту чрезвычайно важную для нас мысль — ключевым звеном любых изменений в образовании является профессиональное педагогическое образование. Никакие реформы

и/или модернизации российского образования не достигнут желаемого результата, если учитель XXI в. не будет готов к работе в информационном обществе.

Литература

1. Ковалева Г.С. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 / Г. С. Ковалева, Э. А. Красновский // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»), 2005, № 14. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200501401>
2. Лернер И. Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике / Проблемы школьного учебника. Вып. 6. М.: Просвещение, 1978. С. 46–64.
3. Литература. 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / авт.-сост. А. В. Гулин, А. Н. Романова. М.: ООО ТИД «Русское слово — РС», 2010. Ч. 1. С. 77–80.

Т. Н. Сокольницкая

ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПОСТДИПЛОМНОМ ЭТАПЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются особенности постдипломного этапа непрерывного педагогического образования, выявляется принцип вариативности как ведущий принцип системы развития методической компетентности учителя русского языка. В качестве необходимого условия реализации принципа вариативности рассматривается развивающая образовательная среда, и обосновываются развивающие возможности образовательной среды в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений разного уровня образования: школа — педагогический университет.

Ключевые слова. Методическая компетентность учителя русского языка, принципы развития методической компетентности, принцип вариативности, развивающая образовательная среда, сетевое взаимодействие образовательных учреждений.

Важной задачей в создании системы развития методической компетентности учителей русского языка на постдипломном этапе непрерывного педагогического образования является выявление и формулировка принципов, обеспечивающих отбор содержания, форм, методов, технологий развития. Очевидно, что принципы развития методической компетентности учителей должны отражать общие особенности современного образования, особенности развития самой системы непрерывного педагогического образования и её постдипломного этапа.

В качестве ведущего дидактического принципа системы развития методической компетентности учителей русского языка на постдипломном этапе педагогического образования мы рассматриваем принцип вариативности.

Вариативность является ключевой особенностью современного образования на всех его этапах и определяется сегодня как закономерность культурно-исторического процесса развития российского образования, ведущий принцип его организации и самоорганизации. Принцип вариативности включает в себя типологическую характеристику разнообразия образования, характеристику процесса и результата выбора в образовательной практике, характеристику творческой деятельности в образовании, его транссистемной, сферной организации (А. Г. Асмолов, А. М. Цирульников, В. А. Ясвин).

Вариативность образования ориентирована на личность обучающегося в широком смысле этого слова, учитывает его потребности, возможности, запросы. В конечном счете, вариативное образование нацелено на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования [1].

Вариативность профессионального образования обусловлена компетентностным и личностно ориентированными подходами к профессиональной подготовке. В Программе развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 гг. принцип вариативности был назван одним из ведущих принципов обновления содержания педагогического образования. Принцип вариативности образования включает в себя обеспечение вариативности содержания, методов и организации учебно-познавательной, творческой и иных видов деятельности обучающихся, а также *непрерывное развитие самой образовательной среды* за счет расширения межведомственных, межрегиональных и внутрирегиональных связей [2].

Необходимым условием реализации принципа вариативности как ведущего принципа системы развития методической компетентности учителей русского языка является, с нашей точки зрения, создание развивающей образовательной среды. Полагаем, что среда, обеспечивающая реализацию принципа вариативности, — это среда, которая предоставляет учителям многообразие образовательных возможностей, вариативность векторов творческой деятельности.

Развивающая образовательная среда подразумевает обеспечение вариативности содержания, методов и форм организации учебно-познавательной, творческой и иных видов деятельности учителей русского языка, направленных на развитие и саморазвитие их методической компетентности.

Постдипломный этап развития методической компетентности учителей русского характеризуется такими особенностями в профессионально-личностных устремлениях учителей, как

- стремлением к самостоятельному выбору форм и возможностей профессионального саморазвития (самостоятельное проектирование самообразования, свободный выбор форм профессионального обучения, образовательных курсов, учреждений, в которых осуществляется постдипломная профессиональная подготовка в области методики преподавания русского языка);
- заинтересованностью в получении таких профессиональных знаний и умений, которые напрямую связаны с их профессиональной методической деятельностью, желанием принимать активное участие в организации процесса собственного профессионального развития;

- высокой потребностью в профессиональном общении и взаимодействии, в самореализации, самоутверждении в области методики русского языка.

Создание развивающей образовательной среды, реализующей принцип вариативности, позволит в полной мере реализовать профессионально-личностные устремления учителей русского языка и даст возможность, во-первых, предоставить каждому учителю вариативные обучающие программы, вариативные формы, методы и технологии профессионального обучения и развития и возможность их выбора; во-вторых, обеспечить потребности учителя в личностно ориентированном образовании, в самообразовании и саморазвитии. Профессиональное самообразование и саморазвитие являются важной отличительной особенностью постдипломного этапа непрерывного профессионального педагогического образования, так как постдипломное образование учителя — это в большой степени самообразовательная деятельность, в которую учитель включается по собственному решению.

Развивающий потенциал образовательной среды реализуется на основе выбора учителями различных образовательных возможностей профессионального образования и профессионального взаимодействия.

Прежде всего, это традиционные образовательные возможности учреждений постдипломного профессионального образования: академий, институтов повышения квалификации. Как показывает практика, образовательная среда учреждений постдипломного профессионального педагогического образования предоставляет учителям-русистам достаточное количество образовательных программ, освоение которых происходит в форме курсового обучения. Данная возможность развития методической компетентности достаточно востребована в профессиональной среде, однако не позволяет в полной мере реализовать потребности учителей в личностно ориентированном образовании, в самообразовании и саморазвитии.

Образовательная среда, обеспечивающая развитие методической компетентности учителей русского языка, должна включать в себя внутришкольные возможности постдипломного педагогического образования. В образовательной среде школы, гимназии, лицея развитие методической компетентности учителей русского языка осуществляется в процессе

- освоения и совершенствования различных видов и форм методической деятельности, направленной на обучение школьников русскому языку, их развитие и воспитание средствами предмета;
- профессионального взаимодействия учителей русского языка — членов школьной методической кафедры;
- в ходе профессионального обучения и взаимодействия учителей-предметников при освоении педагогических и предметных технологий.

В условиях развивающей образовательной среды будет реализовываться образовательный потенциал районных, городских методических, ресурсных центров, методических объединений. Профессиональное обучение, профессиональное взаимодействие, совместная методическая деятельность, которые осуществляются внутри данных профессиональных объединений и сообществ, предоставляют учителям русского языка новые возможности для профессионального развития и саморазвития.

Развивающий потенциал образовательной среды может быть увеличен при включении в неё возможностей сетевого взаимодействия образовательных учреждений разных уровней образования.

При сетевом взаимодействии образовательных учреждений осуществляется совместное использование образовательных ресурсов. При сетевой организации профессионального обучения, методической деятельности наблюдаются опосредованные связи: круг взаимодействия увеличивается, а, следовательно, результаты обучения и продукты методической деятельности учителей становятся более продуктивными и качественными. Сетевое взаимодействие предоставляет современным учителям русского языка целый ряд новых образовательных и развивающих возможностей: нахождение в сети нужной информации, рассылка и/или получение различных нормативных документов, организация сетевых конференций, виртуальные издания, создание виртуальных методических библиотек, коллекций цифровых образовательных ресурсов, проведение профессиональных конкурсов, олимпиад, викторин, организация и выполнение сетевых проектов, создание сетевых методических объединений учителей..

В условиях развивающей образовательной среды, созданной на основе сетевого взаимодействия образовательных учреждений разного уровня образования — РГПУ им. А. И. Герцена и Гуманитарно-педагогического лицея г. Ухты Республики Коми, — актуальными оказались следующие формы развития методической компетентности учителей русского языка:

- проблемные семинары-практикумы, вебинары по актуальным вопросам современной методики обучения русскому языку;
- консультации, очные, заочные; групповые, индивидуальные;
- мастер-классы; совместные заседания предметной кафедры на базе Гуманитарно-педагогического лицея;
- научно-исследовательский, исследовательский проекты;
- совместная методическая деятельность по методико-технологическому обеспечению реализации дистанционных курсов по русскому языку для учащихся лицея ;
- подготовка к участию и участие в конференциях, семинарах, проводимых в РГПУ им. А. И. Герцена и Гуманитарно-педагогическом лицее

г. Ухты с целью апробации результатов научно-исследовательской деятельности;

- подготовка публикаций, отражающих результаты научно-методической исследовательской деятельности; создание учебных и методических пособий;
- создание индивидуального методического портфолио;
- стажировка на базе РГПУ им. А. И. Герцена; обучение в аспирантуре РГПУ им. А. И. Герцена и написание кандидатской диссертации по актуальным проблемам методики и технологий обучения русскому языку.

Практический опыт взаимодействия образовательных учреждений разного уровня образования — РГПУ им. А. И. Герцена и Гуманитарно-педагогического лицея г. Ухты Республики Коми — свидетельствует, что реализация принципа вариативности на основе создания развивающей образовательной среды повышает эффективность развития методической компетентности учителя-русиста, дает возможность для осуществления личностно ориентированного подхода к обучению учителей, позволяет раскрыть их творческий методический потенциал, содействует становлению и развитию новых форм профессионального взаимодействия.

В условиях развивающей образовательной среды, смоделированной на основе принципа вариативности, происходит существенная трансформация процесса развития методической компетентности учителей русского языка. Эта трансформация осуществляется за счет создания новых возможностей профессионального взаимодействия, творческой методической деятельности. Выбор вариантов организационных моделей, содержания, форм профессионального взаимодействия определяют при этом сами его участники

Литература

1. *Цирульников А. М.* Вариативность в организации сельской школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. М. Цирульников; Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании, специализир. Совет Д-018.07.01. М., 1994. 58 с.
2. Глоцарий ФГОС: URL: <http://standart.edu.ru>

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ И МЕТОДИКЕ

Статья посвящена методическому обоснованию аксиологического подхода к изучению художественного мира литературного произведения в школе.

Ключевые слова. Аксиологический подход, ценность, художественный мир литературного произведения.

Подход является особой формой познавательной и практической деятельности, позволяющей рассмотреть явления под определенным углом зрения. В методическом обосновании аксиологического подхода к изучению художественного мира литературного произведения в школе следует исходить, во-первых, из его определения в литературоведении, во-вторых, из понимания сущности аксиологического подхода в педагогике, в-третьих, учитывая специфику и инструментарий школьного анализа литературного произведения. Методист Е. И. Целикова, исследуя эволюцию анализа литературного произведения в школе, отмечала, что он, будучи целостной, открытой, эволюционирующей системой, «всегда оставался самобытным явлением, чьи сущностные свойства обусловлены научными открытиями в области литературной науки, и теми педагогическими задачами, которые всякий раз по-новому приходилось решать школе» [7, с. 7]. Это касается и художественной аксиологии в литературоведческом и методическом преломлении.

Художественная аксиология как одно из направлений отечественного литературоведения начала оформляться сравнительно недавно, в 90-е гг. XX столетия, и проходит в настоящее время период становления и развития (Э. Л. Афанасьев, А. П. Власкин, Т. С. Власкина, Р. А. Гальцева, О. В. Зырянов, И. А. Есаулов, Т. А. Касаткина, В. А. Котельников, В. Б. Петров, Е. В. Попова, И. Роднянская, В. А. Свительский, Л. Ю. Фуксон, В. Е. Хализев и др.). Обращение к ней отражает назревшее в литературоведении стремление вновь включить художественную культуру в общекультурный — бытийный — план.

Художественная аксиология имеет в качестве фундаментального методологического основания идеи русской религиозно-философской критики (В. С. Соловьев, Н. О. Лосский, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, И. А. Ильин, С. Л. Франк и др.), связанные с аксиологическим истолкованием природы и назначения искусства, судеб и творчества русских писателей, художественных произведений, а также с «собственно анали-

тическими подходами, в которых взгляд на различные уровни текста, от сюжета и героев до образного языка произведения строился на раскрытии той самой органической полноты и гармонии бытия, в которой испокон веку художник стремился приблизиться к божественному источнику Красоты, Добра и Истины» [2, с. 138]. Особо в этой связи следует выделить аксиологическую концепцию М. М. Бахтина, в частности методологически значимое представление о всеобщем характере ценностей в культуре: «... ни один культурный творческий акт не имеет дела с совершенно индифферентной к ценности, совершенно случайной, неупорядоченной материей, но всегда с чем-то уже оцененным как-то упорядоченным, по отношению к чему он должен теперь занять свою ценностную позицию» [4, с. 44]. Такой «упорядоченной», «оцененной» художником материей является и художественный мир литературного произведения. Ценностный подход, по М. М. Бахтину, проявляется как «ценностно осмысливающая эмоционально-волевая установка» [4, с. 98]. Эта установка характеризует позиции, с одной стороны, художника-творца и, с другой стороны, читателя: оценка — «ответ на ценность» (Р. Ингарден).

Таким образом, аксиологический подход к анализу художественного мира литературного произведения позволяет обнаружить органическую целостность этого мира, определенную ценностными установками автора и, в свою очередь, ставит реципиента-интерпретатора (литературоведа, критика, читателя) в «ценностную позицию», побуждая к проявлению отношения, оценки.

Следует учесть то обстоятельство, что, по признанию литературоведов, аксиологический подход к анализу литературных произведений — это методологический феномен, который, пребывая в стадии становления, пока еще требует особых и развернутых пояснений. Выделим отдельные аспекты понимания его сущности в современном литературоведении.

Говоря об аксиологическом измерении художественного мира, соотносении его с определенными ценностями, Д. А. Абдуллина пишет, что аксиология — «это лишь особое, но всеохватное измерение как самой жизни, так и художественной реальности текстов ...» [1]. Художественный мир литературного произведения ориентирован на определенную систему ценностей, строится на «определенной шкале авторских оценок» (А. В. Свительский). По мысли В. Н. Аношкиной, «аксиология автора, продиктованная его укорененностью во многовековой национальной духовной культуре, является тем «генетическим кодом», который создает текст как художественное единство и определяет его этические и эстетические достоинства» [3, с. 136]. Здесь, на наш взгляд, важна мысль о единстве, целостности, всеохватности аксиологических «параметров» и «генетическом коде» художественного мира. Л. Ю. Фуксон отмечает, что,

хотя мысль о ценностной стороне искусства содержится уже в «Поэтике» Аристотеля, отсюда не делались методические выводы относительно процедур практического анализа произведения [6]. Этот вывод актуален как для литературоведения, так и для методики обучения литературе.

Опираясь на источники по теории литературы, а также опыт литературоведческого истолкования произведений в свете аксиологии, определим содержательные аспекты аксиологического подхода к анализу художественного текста, чтобы показать его возможности в прочтении классики. Это необходимо для уточнения аксиологического «фокуса» изучения литературных произведений в школе.

По мысли Е. В. Поповой, главная цель аксиологического подхода — «исследование феномена ценности в литературном творчестве, его объект — литературное произведение, соотносимое с миром ценностей и обладающее ценностной значимостью... Ценностно ориентированный анализ дает возможность изучать художественное произведение как структуру, элементы которой обусловлены совокупностью аксиологических факторов» [5, с. 7, 13].

Аксиологический подход предполагает выявление аксиологических координат всякого эстетического объекта и субъекта (Бахтин), то есть аксиологического уровня произведения, осмысление его ценностных характеристик, таких как

- взгляд на художественный мир литературного произведения как на «зону оценивания» (Л. Ю. Фуксон);
- выявление в произведении смыслов, выражающих определенную систему ценностей, коррелирующую с характерной для определенной эпохи системой мировосприятия;
- рассмотрение норм, ценностей и идеалов как аксиологических характеристик человека, общества, эпохи;
- обращенность ценностных ориентиров проблематики произведений к прошлому (например, библейские источники, литературно-философские традиции), настоящему и будущему, связь с актуализацией ценностной проблематики в последующие эпохи жизни произведения в «большом» времени;
- ценностная ориентация автора: «образ жизни как ее оценка, открывающая ценность творчества» [6, с. 171];
- ценностная ориентация героя: «оценка жизни изнутри самой жизни» [6];
- диалог ценностных позиций героев и автора;
- триада «человек — идеал — общество» — основа духовно-нравственных исканий;

- переоценка ценностей как источник движущих конфликтов в произведении (ценности временные, мнимые, иллюзорные, реальные, истинные, вечные, антиценности);

- оценочная роль элементов поэтики — «одухотворенной структуры» (А. Ф. Лосев).

Таким образом, аксиологический подход задает определенный (ценностный) ракурс трактовки явлений художественного мира произведения в литературоведении и методике.

Аксиологический подход к изучению литературного произведения в школе, к анализу его художественного мира направлен на реализацию ценностного отношения субъекта (ученика-читателя) к объекту (художественному миру литературного произведения), что предполагает определенную методическую организацию процесса обучения, включающую:

- выявление ценностей художественного мира литературного произведения в качестве «аналитического фокуса» (И. Н. Сухих) его изучения;
- актуализацию аксиологического диалога, «встречи» авторов, читателей, культурных собеседников в синхронном и диахронном планах;
- установку на оценочность диалогической позиции читателя, занятие «единственного места в едином событии бытия» [4, с. 113];
- включение изучаемого произведения и ранее изученных в школе произведений автора в единый контекст, дающий представление о художественном мире писателя с присущими ему ценностными доминантами;
- направленность школьного анализа и интерпретации литературного произведения на выявление целостности художественного мира и вместе с тем его структурности, взаимосвязи всех его компонентов, «вездесущности смысла» (Л. Ю. Фуксон) и оценивания;
- использование методических приемов, техник понимания и рефлексии, технологий, способствующих «вживанию» читателей в художественный мир произведения и выражению эмоционально-ценностного отношения к нему;
- усиление значимости различных форм индивидуальной, групповой деятельности, возможности их выбора как проявление личностного читательского вектора в понимании, интерпретации произведения, его оценке и рефлексии.

Таким образом, аксиологический подход к анализу художественного мира литературного произведения в школе предполагает выявление ценностных установок автора, определяющих органическую целостность этого мира, и направлен на реализацию ценностного отношения ученика-читателя к произведению, его оценку, что предусматривает определенную методическую организацию процесса обучения литературе.

1. Абдуллина, Д. А. Возможности аксиологического подхода в прочтении автобиографической трилогии Л. Н. Толстого. URL: <http://www.mineralov.ru/abdul.htm>
2. Алпатова Т. А. Человек — идеал — общество: проблемы аксиологии литературы / Т. А. Алпатова, И. А. Киселева // Вестник МГОУ. Сер. «Русская филология». 2010. № 2.
3. Аношкина В. Н. Ценностное изучение русской литературы XIX в. // Духовный потенциал русской классической литературы: сб. науч. тр. мос. гор. обл. ун-та / ред. колл. В. В. Пасечник и др. М., 2007.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. М. : Искусство, 1979.
5. Попова Е. В. Ценностный подход в исследовании литературного творчества: автореф. дисс. ... докт. фил. наук. М., 2004.
6. Фуксон Л. Ю. Чтение. Кемерово : КемГУ, 2007. 254 с.
7. Целикова Е. И. Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001.

РОЛЬ КИНОЭКРАНИЗАЦИИ ПЬЕСЫ В. РОЗОВА «ВЕЧНО ЖИВЫЕ» В РАЗВИТИИ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

В статье проанализирован уровень восприятия художественного произведения читателями разных аудиторий и описаны приемы, способствующие возникновению у них читательской интерпретации. Показано, как сравнение текста пьесы и её экранизации на обобщающем занятии способствует активизации процесса обучения и эволюции читателя: от вариантов бытового понимания — до понимания нравственно-философского смысла произведения.

Ключевые слова. Восприятие, анализ, синтез как форма анализа, интерпретация, художественный образ, символ, обобщение

Философы еще в конце XX в. стали отмечать способность человеческого мышления смещать в «объём» одного сознания многие несводимые ранее смыслы бытия, смыслы культуры. Такая феноменология «провоцирует коренное изменение нашего мышления в целом. Общение в культуре — это не обмен информацией, это со-бытие и взаиморазвитие двух (и многих) совершенно различных миров». В. С. Библер (3, с. 13). Такое понимание культуры позволяет говорить о диалоге культур, который возможен лишь тогда, когда он осуществляется как «бесконечное раз-вертывание и формирование всё новых смыслов каждого вступающего в диалог» (3, с. 298). Возникают новые по своей природе связи мышления с объектом познания, в котором явления жизни уже обобщены в форме художественного образа.

Развитие науки и искусства требует пересмотра педагогических технологий обучения, чтобы на каждом уроке ученик в собственной интеллектуальной деятельности соединял накопленные им знания и тем самым осознавал и познавал проблемы мира во всей их глубине.

Достижения литературоведения по теории и истории литературы расширяют возможности методики. Особенность урока литературы состоит в том, что помимо развития интеллектуальных умений учащегося он призван развивать его эмоциональную сферу, а также включать в процесс обучения психические механизмы воображения и фантазии. Проблема восприятия и анализа художественного произведения школьниками стала основной в трудах ученых-методистов. Ею занимались В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский, Д. А. Алфёров, Ц. П. Балталон,

М. А. Рыбникова, В. В. Голубков, Н. И. Кудряшов, Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман, Т. Г. Браже, М. Г. Качурин, З. Я. Рез и др.

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

Показ на уроках гуманитарного цикла целостности явления или «повторяющиеся» образные явления по эпохам и национальным искусствам позволяет значительно улучшить запоминание материала большого объема, осознать сложные философские, ценностные, этические и эстетические понятия, а также дает возможность ученикам учитывать их специфику при выполнении проблемных заданий. Покажем, как можно организовать анализ литературного произведения и создать условия для его интерпретации на примере изучения пьесы В. Розова «Вечно живые».

«Вечно живые» — пьеса особая, это начало работы В. Розова в большой драматургии. Она с успехом была поставлена на сценах театра им. Ермоловой в Москве и в театре им. Ленинского комсомола в Ленинграде, её постановка в 1956 г. в студии молодых актеров под руководством О. Ефремова возвестила о рождении нового театра «Современник», по сценарию на основе этой пьесы М. Калатозовым снят фильм «Летят журавли», триумфально прошедший почти по всему миру. Но литературная критика неоднозначно восприняла эту пьесу: её больше ругали, чем хвалили. М. Туровская в своей статье писала: «Беда в том, что если взглянуть на пьесу Розова с высоты им же самим провозглашенной проблемы, то придется согласиться, что сюжет её мелок, мир героев узок, и сами эти герои — как погибшие, так и оставшиеся в живых — никак не соответствуют патетическому и символическому заголовку пьесы» [7]. И. Соловьева поддерживала свою коллегу: «Беда Розова в том, что за всеми этими бытовыми

картинами, за всей этой сердечной сумятицей героев он потерял им же самым выдвинутую тему» [6]. Эти противоречия и послужили установкой для анализа пьесы.

Занятия проводились в разных аудиториях: с учениками одиннадцатого класса и с учителями русского языка и литературы, проходившими курсы повышения квалификации. После первого чтения пьесы мы предложили слушателям ответить на вопросы: какие чувства вы испытывали, читая пьесу? Какие герои вызвали у вас симпатию и уважение, а какие нет? Почему пьеса о судьбе одной московской семьи называется так символично «Вечно живые»? На первые два вопроса и ученики, и учителя дали в основном одинаковые ответы: пьеса всем понравилась, она никого не оставила равнодушной. Симпатию в обеих аудиториях вызвали романтические герои: люди цельные, сильные духом, целеустремленные умные и талантливые, такие как Борис Бороздин, его сестра Ирина, отец Федор Иванович, молодой боец Владимир; а осудили — приспособленцев и дельцов, которые наживаются на всеобщем горе: администратора Чернова, Нюрку-хлеборезку, Марка Бороздина, Антонину Николаевну Монастырскую и её гостей. Неоднозначное отношение вызвала Вероника. Одиннадцатиклассники в силу своих возрастных особенностей не простили ей малодушие и предательство по отношению к Борису и почти единогласно лишили её своей симпатии, душевное состояние героини им было непонятно: «она вышла замуж не по любви и оттого была несчастна, все время страдала». (Илья Б.) Значение этого образа в пьесе они так и не осознали. Учителя так однозначно не спешили причислять Веронику к отрицательным героям. Они испытывали жалость к ней, сочувствие, но и к положительным героям причислять не спешили, отводя ей в пьесе особое место. «Это единственная героиня в пьесе, которая совершает ошибки и раскаивается за свои поступки». (Светлана Александровна Д.) Таким образом, судьба Вероники, которая, по мнению автора, является самой интересной и неоднозначной в пьесе, потому что иллюстрирует трудное и сложное явление духовной жизни, оказалась не доступна обеим аудиториям. Причиной этому может быть то, что В. Розов показывает масштабные личности героев Бориса, Владимира, Ф. И. Бороздина, Ирины и столь же масштабные отвратительные личности приспособленцев и дельцов Чернова, Марка, Нюрки-хлеборезки. На их фоне нерешительная Вероника со своей трагедией, которую мужественно старается перебороть, теряется и меркнет.

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

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

Сравнивая героиню в начале и в конце пьесы, и ученики и учителя замечают большую разницу в описании героини и отмечают, что

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

«В начале пьесы мы видим Веронику молодой, радостной и беспечной, не имеющей жизненного опыта. У неё все впереди — счастье, любовь, целая жизнь, но война рушит все надежды на счастье. Уходит добровольцем на войну Борис, умирают во время бомбежки родители Вероники, Марк, воспользовавшись её подавленным состоянием, соблазняет Веронику. Так В. Розов открывает нам драму человека, который не выстоял под натиском горя и бедствия войны. Она себя казнит за эту слабость, и её мучения вызывают не жалость, а уважение у окружающих. Федор Иванович так говорит о ней: «Она совершила ошибку, так она же сама и казнит себя, еле живет...». Её жизнь стала наказанием хуже смерти. Идеалы мирной жизни повержены, Вероника в отчаянии: «Я умираю, Анна Михайловна».

В конце пьесы перед нами как будто другой человек. Война закалила характер Вероники, научила быть твердой и уверенной, она способна разбираться в сложных обстоятельствах жизни и в людях, дать отпор любому врагу: «Твоя ложь удивительно похожа

на правду... Но все гораздо проще, Марк, — я не люблю тебя... Я никогда не любила... Мне было восемнадцать лет, и у меня все перепуталось в голове... Ты меня извини, но я презираю тебя...». В. Розов дает надежду на то, что Вероника окончательно окрепнет и откроет свою душу новой любви». (Светлана Витальевна М.)

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

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

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

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

Эпизод смерти Бориса почти документально восстанавливает состояние раненого: головокружение, галлюцинации — и простоту и обыден-

ность смерти на войне. Второй план становится понятен благодаря операторскому решению, когда в кружении смертельно раненого война вдруг проявляется жизнь в её стремительном движении, стремлении к красоте, полет к мечте; возникает видение Вероники, и как последний порыв к неосуществимому — лестница, устремленная вверх, неожиданная свадьба, и счастливое лицо Вероники на фоне цветущих яблонь.

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

Таким образом, анализируя данные эпизоды, учителя и ученики приходят к выводу, что

«Эти эпизоды не только показывают реальные события, а очень тесно связаны с судьбой Вероники, раскрывают глубину её трагедии. Оказывается Вероника — это главная героиня фильма и пьесы В.Розова». (Юля К.) «Только после просмотра фильма становится понятно, что образ Вероники — это обобщенный образ русской женщины с её непростой судьбой». (*Людмила Ивановна К.*)

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

На последнем этапе работы, где подводится итог накопленным наблюдениям, учителя и ученики определяют, какими значениями наполняются метафоры, ставшие названиями фильма и пьесы. На этом этапе происходит аккомодация информации в сознании через слово-образ, так называемая заключительная «информационная «свертка», которая оказывается тесно связанной со всеми органами чувств и со всеми отделами коры головного мозга, что обеспечивает эффективное включение функции долговременной памяти» [4, с. 13] Было предложено задание: Почему

сценарист назвал фильм «Летят журавли», а не оставил старое название пьесы «Вечно живые»? Это задание поможет учителям и ученикам осознать авторскую позицию в пьесе и фильме и подняться на уровень философского обобщения.

«В начале фильма журавлиный клин видят Борис и Вероника. Они счастливы, полны надежд и воспринимают его как символ своего счастья. Второй раз журавли в небе появились в конце фильма, в день встречи солдат с фронта. Пролетающий клин видит только Вероника, Борис погиб, а журавли летят все так же, как и раньше — жизнь продолжается несмотря ни на что...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Литература

1. *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности. Воронеж, 1999. 335 с.
2. *Анастасьев А. Н.* Виктор Розов. М.: Советский писатель, 1966. 284с.
3. *Библер В. С.* От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в 21 в. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
4. *Маслова Н. В.* Биоадекватная методика преподавания: методическое пособие / отв. ред. Н. В. Куликова. М., 2008. 79 с.
5. *Розов В.* Вечно живые. М. Эксмо, 2008. 640 с.
6. *Соловьева И.* После удачи. Литературная газета, 1956. 22 мая.
7. *Туровская М.* О чем написана эта пьеса. Комсомольская правда, 1956. 5 июля.

ТЕХНОЛОГИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Чтобы овладеть неродным языком,
необходимо постичь другой мир...
А. Мартине

Технология концептуального анализа направлена на формирование межкультурной компетентности инофона, побуждающей наряду с познанием русской культуры к анализу системы собственной культуры.

Ключевые слова. Концепт, концептуальный анализ, социокультурный комментарий, инофон, поликультурное образование.

Формируя у ребенка понимание, что русская культура является неотъемлемой частью мировой культуры, в том числе и родной культуры инофона, мы формируем в нем сознание гражданина России и гражданина мира. Ценным, на наш взгляд, является определение поликультурного образования, которое дал Томас: «Поликультурное образование имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры» [7, с. 83].

Необходимость обновления методики преподавания русского языка как неродного, становление её культуроведческой парадигмы стимулируют создание новых технологий обучения, основным принципом которых является принцип единства обучения языку и культуре. Это не противоречит ФГОС второго поколения, где требования к планируемым результатам структурируются по ключевым задачам общего образования и включают предметные, метапредметные и личностные результаты [1, с. 24].

В современной методике обучения русскому языку и развитию речи сегодня превалирует работа со словом как с системой смыслов, т. е. работа с концептом (понятие «концепт» впервые введено в методику преподавания русского языка как родного Н. Л. Мишатиной (2000)) [3, с. 20]. Концепт (*лат. conceptus* — мысль, представление) — система ценностей

и смыслов, способствующая интеграции в сознании учащихся разных культур. Концепт подразумевает содержательную многоаспектность понятия, богатство ассоциаций и представлений (смыслов), обеспечивает формирование «чувства знания», «возрастание гуманности» (Д. Андреев «Роза мира»). Следовательно, концепт — это новая «упаковка» текста, обеспечивающая его многомерность и многоканальность (вербальность и невербальность используемых знаков).

Любой человек — своего рода концептоносите́ль (Д. С. Лихачев), который может по-разному расшифровывать концепт в зависимости от своих ценностно-смысловых ориентиров, выраженных в социокультурном опыте [2, с. 3]. Технология концептуального анализа слова (разработана Мишатиной Н. Л. [3; 4; 5 и др.]) направлена на освоение знаний средствами развития интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни: умения работать со словарями, с текстами культуры и искусства; анализировать и систематизировать ценности и смыслы слов как концептов; принимать концептуально выверенные решения как на основе социокультурного опыта, так и на основе сформированных данной технологией навыков конструирования собственного знания, критичности как качества личности, умения реализовывать себя, получая положительные эмоции от процесса обучения.

Интеграция знаний осуществляется на уровне концептов культур, а концептуальный анализ является инструментом, позволяющим представлять результаты образования (предметные, метапредметные и личностные) в виде ценностно-смысловой поликультурной картины мира современного школьника-инофона.

Важным в технологии концептуального анализа является следование пяти этапам: ассоциативно-образному, ценностному, этапу культурной интеграции, концептуальному, интериоризации ценностей и смыслов русской культуры и формированию на их основе ЦСО в системе родной культуры.

Первый этап концептуального анализа — ассоциативно-образный — позволяет проанализировать восприятие концепта учащимися, образное и ассоциативное поля концепта, т.е. провести анализ прошлых знаний, воображения, ассоциаций. Концепт предполагает воспитание человека культуры, «облагороженного образами» (Д. Андреев). Значит, ассоциативно-образный этап выявляет личностное знание о концепте, актуализируя систему ценностей и смыслов учащегося.

Ценностный (научно-понятийный) этап — это анализ имен концептов, существующих постоянно (анализ словарных значений, стереотипов и т. п.). Ценностный этап концептуального анализа подразумевает работу с разными словарями, отражающими социальный и предметный

культурный опыт. Выделение ключевых слов (личностных смыслов) в определениях, их интерпретация, установление с помощью словарей сочетаемостных (контекстных) свойств концепта-понятия подразумевает линейное и нелинейное «развертывание» концепта. Таким образом, словарно-стереотипное воплощение концепта это не только освоение базовых знаний как культурного опыта, но и формирование на его основе системы ценностей и смыслов (личностного знания о концептах).

На этапе культурной интеграции рассматривается значение понятия как общечеловеческой ценности, знания о нем в культуре (в том числе и культуре мультимедиа). Этап культурной интеграции — это этап текстовой межкультурной коммуникации. Наиболее ценным является то знание, которым не стыдно поделиться, — знание поколений о культуре. Анализ художественных, искусствоведческих, философских и научно-популярных текстов (из журналов, газет, Интернета) как интертекстов не только способствует формированию информационной и культурной компетентностей учащихся, но, открывая перед учащимися философию слова, делает по-настоящему современным содержание предмета, дополняет материал любого учебника. Анализ текстов культуры (ценностно-смысловое чтение) развивает компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам, формирует основы гражданскойственности.

В образовании учащихся-инофонов знакомство с культурой происходит через изучение русского языка и литературы, т.е. в первую очередь через тексты, созданные на русском языке: классические и современные художественные произведения, журнальные и газетные статьи, учебники и учебные пособия филологического характера. Для адекватного восприятия текстов любого типа, особенно классической литературы, отстоящей от современности иногда на два века, чрезвычайно актуальным является наличие различного рода комментариев. Комментарий — древнейший универсальный инструмент работы с текстом. Латинское *«commentarius»* толкуется двояко: как толкование или объяснение (т. е. объяснительные примечания к тексту) и шире — как рассуждения, пояснения и даже критика объекта. Различают комментарии субъективные (авторские, читательские, критические) и объективные (исследовательские, научные). Среди них для преподавания русского языка как неродного наиболее актуальны лингвистический, реальный (исторический), социокультурный.

Лингвистический комментарий раскрывает особенности словаря и фразеологии писателя; частным случаем его являются так называемые глоссы (непонятные, устаревшие или диалектные слова).

В русском источниковедении и литературоведении используется также *реальный*, или исторический, *комментарий*, который рассказывает о событиях, обстоятельствах и лицах, упоминаемых в тексте, т. е. это комментарий, объясняющий реалии. Под реалиями подразумеваются различные объекты материальной и духовной жизни общества, встречающиеся в произведении (факты, исторические имена, события и пр.). В более широком смысле реальный комментарий может быть назван страноведческим, ибо те реалии, что подвергнуты осмыслению и толкованию комментатором, естественным образом связаны с жизнью языкового коллектива той или иной страны.

Постижение концептов русской культуры инофонами невозможно без знания социокультурного фона, присутствующего в тексте, — экстралингвистической информации, включающей мысли, духовные ценности, культуру, невербальные средства общения. Следовательно, в методике преподавания русского языка как неродного, на наш взгляд, целесообразно объединить приемы различных видов комментирования, так как важным оказывается не просто перевод или толкование слова как словарной единицы (то, что присутствует в лингвистическом комментировании), но и объяснение реалий, связанных с ним, ушедших или сохранившихся, но непонятных инофону (реальный (исторический) комментарий). Именно таким объединяющим комментарием становится *социокультурный комментарий*, предложенный С. Г. Тер-Минасовой, хотя она пишет о его противопоставленности лингвистическому [6, с. 89]. Социокультурный комментарий С. Г. Тер-Минасова назвала «способом преодоления конфликтов культур», которые возникают при чтении классической художественной литературы, т.к. ее язык в разной степени устарел и для носителей языка, не говоря уже об иностранцах [6, с. 89]. С. Г. Тер-Минасова выделила следующие необходимые элементы социокультурного комментария:

1. Историзмы — слова, вышедшие из употребления вследствие того, что обозначаемый ими предмет или явление уже неизвестны говорящим как реальная часть их повседневного опыта. 2. Архаизмы — устаревшие слова и обороты речи, вышедшие из употребления. 3. Слова, изменившие свои значения в современном русском языке. 4. Реалии, ссылки, аллюзии, требующие фоновых социокультурных знаний, отсутствующих у иностранных читателей и утраченных современным русским читателем. 5. Скрытые, как правило, неосознаваемые читателем «непонятные места» (в отличие от явных аллюзий), намеки на исторические факты, события, детали быта, образа жизни и пр. 6. Факты, не поддающиеся объяснению из-за того, что «порвалась связь времен» [6, с. 90]. Как видим, социокультурный комментарий совмещает в себе лингвистическое и лингвострановедческое комментирование. Социокультурный комментарий может быть применен на этапе культурной интеграции.

Концептуальный этап — это этап смыслов творчества. Он способствует получению нового знания о концепте как о предметном, межпредметном и надпредметном понятии, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях. На концептуальном этапе также формируются ценностно-смысловые отношения обучающихся к концепту как к личностно значимому объекту.

На пятом этапе формируются ценностно-смысловые ориентиры, где ценностная составляющая — объективные ценности знания русской культуры о концепте; смысловая составляющая — субъективные ценности знания на основе объективных ценностей, способов деятельности (анализ собственной культуры на основе знаний о русской культуре). Пятый этап повторяет ассоциативно-образный, но на более высоком уровне познания — личностном, основанном на интериоризации знания русской культуры для анализа родной культуры.

В ходе технологического прохождения этапов концептуального анализа происходит трансформация учебной деятельности ученика в социокультурную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на социокультурные. В рамках концептуального анализа рассмотрение слова как национального или общезыкового концепта позволяет достигать предметных (ценностный этап КА), метапредметных (этап культурной интеграции) и личностных (ассоциативно-образный, концептуальный и этап интериоризации и формирования ЦСО) результатов. Таким образом, концептуальный анализ является одним из инструментов интериоризации ценностей и смыслов русской культуры и формирования на их основе ценностно-смысловых ориентиров поликультурной личности (ЦСО).

Структура модели изучения концепта мобильна и зависит от времени и целей обучения, от прагматических интересов каждой личности, что позволяет производить моделирование культурно-адаптационных процессов учащихся-инофонов на основе интериоризации национальных и общезыковых концептов, содержательно интегрируя компетентностный и личностно ориентированный подходы.

Литература

1. Концепция государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М., 2010. 18 с.

2. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия АН СЛЯ. Серия лит. и языка. 1993. № 1. С. 3–9.

3. Мишати́на Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. Монография. СПб.: «Наука», «САГА», 2009. 264 с.

4. Мишати́на Н. Л. «Как сердцу высказать себя?..» Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода / учебно-методическое пособие. СПб.: «Милена», 2002, 2005. 260 с.

5. Мишати́на Н. Л. Технология освоения концептов русской культуры: учебно-методическое пособие. (Серия «Инновационные технологии в филологическом образовании»). СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. 80 с.

6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2009. 624 с.

7. Thomas H. Interkulturelles Lernen im Schler austausch. Saarbrücken u. Fort Lauderdale 1988.

М. И. Шутан

ВАРИАЦИЯ НА ТЕМУ В СТРУКТУРЕ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

В статье на примере уроков по лирическим произведениям А. С. Пушкина, А. А. Фета, И. Анненского, А. С. Кушнера доказывается, что один из путей сближения школьного анализа с художественным творчеством — особое внимание к принципу вариативности, предполагающему изменённое воспроизведение исходной темы.

Ключевые слова. Вариативность, интертекстуальность, дивергентное мышление, аналитическая деятельность, структура урока, «опредмечивание» образа.

По каким направлениям происходит сближение школьного урока литературы с законами художественного творчества?

В. Г. Маранцман к этим направлениям относит следующие: 1) «воспитание в читателе чуткости к той «внутренней установке» на верное понимание текста, которую помогает обрести читателю сам писатель»; 2) «поиски читателем своего варианта поэтического образа и выполнение творческих упражнений, развивающих читательское воображение»; 3) «включение в школьный разбор элементов творческой истории текста, подключение читателя к творческому процессу создания произведения»; 4) «насыщение анализа художественными интерпретациями текста, которые соотносятся с ним и оцениваются учениками»; 5) «попытки собственного «претворения» текста учениками (устное рисование, инсценирование и мизансценирование текста, составление киносценария, выразительное чтение и т. п.)».

Но исследователь совершенно справедливо утверждает, что связь школьного анализа с художественным мышлением проявляется и в самой организации занятия: 1) «своеобразие характера анализа в зависимости от литературного рода произведения (эпос, лирика, драма)»; 2) «построение школьного разбора в соответствии с законами художественной композиции (конфликт, с разрешением его во всех стадиях — от завязки до финала)» [1, с. 173]

На наш взгляд, один из путей сближения школьного анализа с художественным творчеством — особое внимание к принципу вариативности, предполагающему изменённое воспроизведение исходной темы. Как известно, этот принцип активно действует в музыке, но вне его невозможно представить и художественную литературу.

Причём в центре нашего внимания окажется явление интертекстуальности, конституирующие признаки которого присутствуют в следующем определении А. Ранчина: «Фрагменты претекста, оказываясь инкорпо-

рированными в новый текст (посттекст), приобретают в нём особенные, прежде им не свойственные смыслы. На пересечении «исходного» и «итогового» текстов рождается ещё одна смысловая сфера, ещё один текст, не похожий на них и одновременно им соприродный. Именно этот феномен, эфемерный, призрачный и реальный одновременно, а не произведение-текст я, в отличие от Ю. Кристевой, склонен именовать интертекстом». [2, с. 12]

Нередко новый текст представляет собой своеобразную вариацию на тему, заявленную и убедительно раскрытую в тексте исходном (пре-тексте).

Так, интересным для девятиклассников может быть сопоставление пушкинского «Желания славы» (1825) со стихотворением А. С. Кушнера «О слава, ты так же прошла за дождями...» (1974). В стихотворении А. С. Пушкина раскрывается тяжелейшее психологическое состояние лирического героя, узнавшего о том, что его возлюбленная предпочла другого. И сейчас он охвачен лишь одним стремлением: «Желаю славы я, чтоб именем моим / Твой слух был поражён всёчасно, чтоб ты мною / Окружена была, чтоб громкою молвою / Всё, всё вокруг тебя звучало обо мне...»

В стихотворении А. С. Кушнера совсем другая атмосфера: «на юг улетела последняя птица», «зима настанет», «последний ушёл из Невы теплоход», «снежок выпадает на город туманный», «замёрз на афише концерт фортепьянный», «последняя рифма стучится в висок». Атмосфера энтропии, умирания: упоминание о зиме здесь столь уместно! А что собой представляет прощание? Это прощание без слов, односложное, сухое. Итог отношений ассоциируется у поэта с музыкой, которая «медленно выйдет из слуха», а музыка в свою очередь сравнивается с водой, выходящей из ушей после купанья, а также с «маленьким, тёплым, щекотным ручьём» (точные физиологические детали). Освобождение от музыки — освобождение от любви, от прошлого, возвращение к которому невозможно. И главное — спокойствие, так контрастирующее с волнением пушкинского лирического героя: «Что я, где я? Стою, / Как путник, молнией, постигнутый в пустыне, / И всё предо мной затмилось!»

Знаком спокойствия является равнодушие к тому, чем охвачен пушкинский лирический герой: «О слава, ты так же прошла за дождями, / Как западный фильм, не увиденный нами, / Как в парк повернувший последний трамвай, — Уже и не надо. Не стоит. Прощай!»; «Нас больше не мучит желание славы, / Другие у нас представления и нравы...» Потрясает сам характер сравнений того, что случилось в сознании и душе современного человека, с реалиями бытовой, повседневной жизни. Кажется, что в последней восторжествовало прозаическое начало. Иначе говоря,

стихотворение А. С. Кушнера, вполне осознанно отталкивающегося от пушкинского стихотворения, которое было написано в первой четверти прошлого столетия, раскрывает психологический мир современного человека, далёкого от страстей, бешеных порывов, индивидуалистических реакций на случившееся. Действительно, мир замёрз: «Замёрз на афише концерт фортепьянный». Если замёрз фортепьянный концерт (какой точный и необычный образный ход!), то в самом мире нет музыки, нет красоты, нет подлинной жизни, а есть лишь её унылая имитация.

Как это стихотворение органично вписывается в историко-литературный контекст конца шестидесятых — семидесятых годов!

Как мы видим, тема желания славы в стихотворении А. С. Кушнера подаётся в совсем другом ракурсе, трансформируясь чуть ли до неузнаваемости.

Как в этом случае выглядит структура учебного занятия?

В начале урока подробно рассматривается пушкинское стихотворение. При этом особое внимание уделяется поэтике времени в нём (антитеза идиллического прошлого и катастрофического настоящего; желаемое будущее, приобретающее странные формы, которые, конечно же, обусловлены тяжелейшим душевным состоянием лирического героя в настоящем).

Далее 9-классники работают с текстом стихотворения А. С. Кушнера — и на этом этапе аналитической деятельности они не могут не обращаться к тексту пушкинского стихотворения и тогда, когда говорят о том, как характеризуется слава в произведении современного поэта, и тогда, когда заходит речь об отношении лирического героя к ней. Двигаясь по пути сопоставления, ученики должны подойти к обобщающей мысли: в этих произведениях представлены контрастные жизненные картины, раскрыты предельно далёкие друг от друга психологические состояния.

В десятом классе на одном из уроков по творчеству А. А. Фета после изучения стихотворения «На стоге сена ночью южной...» можно перекинуть мостик к стихотворению А. С. Кушнера «Стог», у которого есть следующий эпиграф: «На стоге сена ночью южной / Лицом ко тверди я лежал».

Содержание фетовского стихотворения 1857 г. определяет ситуация «человек и небо». Причём лирический герой, находясь на земле, одновременно существует в ином пространственном измерении («Земля, как смутный сон немая, / Безвестно уносила прочь...»). Земной мир постепенно исчезает, поэтому он не может быть соотнесён со смутным сном — и человек остаётся один на один с миром космоса. То есть происходит медленное освобождение его от земного. Встречающегося в начале стихотворения пространственного контраста уже нет.

В стихотворении Фета звучит мотив движения. Во-первых, слившись с миром космоса, лирический герой теряет чёткое представление о субъекте самого движения («Я ль нёсся к бездне полуночной, / Иль сонмы звёзд ко мне неслись?»). Во-вторых, граница между движением и покоем весьма относительна («Казалось, будто в длани мощной / Над этой бездной я *повис*. / И с замираньем и смятеньем / Я взором мерил глубину, / В которой с каждым я мгновеньем / Всё невозвратнее *тону*»). Воистину лирический герой Фета выходит за границы обычного, земного восприятия и понимания действительности, он оказывается в иной «системе координат». Чрезвычайно важно, чтобы эта мысль была осознана десятиклассниками в ходе анализа стихотворения.

Эта мысль получит своё развитие на следующем этапе занятия, посвящённом фетовскому стихотворению 1876го года «Среди звёзд», в котором знание о мире вечности, знание точное, чуть ли не математически выверенное, резко контрастирует с пониманием, основанным не на рационалистическом подходе, а на живом, полном поэзии и фантазии восприятии космоса: «Но лишь взгляну на огненную книгу, / Не численный я в ней читаю смысл». Именно такое восприятие ночного неба позволяет человеку приблизиться к миру вечности, а вечность вывозит его из душного мира земной тьмы и растворяет его душу в отрадном мире света.

Теперь ученики подходят к анализу стихотворения А. С. Кушнера «Сток». Как и на уроке в девятом классе, они сразу включаются в активную сопоставительную деятельность, при этом обращая внимание на принципиальное отличие этой лирической миниатюры от ранее рассмотренной.

Если Фет ограничивается обобщёнными и предельно краткими характеристиками земного мира, то Кушнер проявляет особый интерес к его деталям, характеризуемым далеко не романтическим способом. Поэт подробнейшим образом пишет о том, что полностью отсутствует у Фета, — о стоге сена: «Я боком встал, плечом повёл, / Так он кололся и кусался», «Он горько пахнул и дышал, / Весь колыбался и дымился», «Ползли какие-то жучки / По рукавам и отворотам», «Я гладил пыль, / ласкал труху».

И самое главное: если лирическому герою Фета становится доступным контакт с миром вечности, гармонизирующий его душевное состояние, то лирический герой Кушнера не может пробудить в себе романтическое настроение, ибо его охватывает безграничный страх, парализующий волю: «И голый ужас, без одежд, / Сдавив, лишил меня движений. / Я падал в пропасть без надежд, / Без звёзд и тайных утешений»; «И в целом стоге под рукой, / Хоть всей спиной к нему прижаться, / Соломки не было такой, / Чтоб, ухватившись, задержаться!» Причём отдельные художественные детали, отличающиеся натурализмом, явля-

ются знаками сильного волнения («Чесалась потная рука, / Блестела мокрая рубаха»).

Вместо возвышенного состояния души сковывающий страх, неприятные физиологические ощущения. Вместо звёзд дрожащего «хора светил», «живого и дружного», «ополоумевшие» облака, «серые от страха». Кажется, что окружающий мир — отражение лирического героя, его дисгармоничного состояния.

В одиннадцатом классе к произведениям А. С. Кушнера можно обратиться в связи с изучением лирики И. Ф. Анненского.

А. С. Кушнер поставил эпиграфом к своему стихотворению «Потомуто и лебеди нежные...» строчку И. Ф. Анненского «Облака, мои лебеди нежные!...».

Само стихотворение современного поэта не противоречит эпитету «нежные», являющемуся определяющим у И. Анненского, хотя акцент в нём делается совсем на другом, если можно так выразиться, на психологической драме, ибо облакам «хочется быть не похожими ни на что», ведь они тяготеют теми земными формами, которые постоянно воспроизводят (снежными вершинами, двугорбыми верблюдами, крышкой концертного рояля, зубчатой кремлёвской стеной, крахмальной манишкой поэта, шка тулкой, паклей, ватой). Причём этот перечень можно продолжать до бесконечности, ведь земная жизнь так многообразна.

В стихотворении И. Ф. Анненского «Облака», откуда взята поэтическая строчка, сами облака непосредственно соотнесены с настроением лирического героя и при этом не теряют поэтического очарования («Только под вечер в облаке розовом / Будто девичье сердце забрезжится», «Безнадёжно, полосками тонкими, / Расплываясь, друг к другу всё тянетесь...», «А вы всё надо мною, ревнивые, / Будто плачете дымчатым таяньем...»). Эта пейзажная картина проникнута человеческими чувствами. Насколько всё это далеко от атмосферы, создаваемой А. С. Кушнером: в его лирической миниатюре признак, на основе которого небесное приближается к земному, подчеркнуто материален, прозаичен. Даже сам повтор соединительного союза, кстати, занимающего и анафорическую позицию, и позицию в середине поэтической строки, делает интонационный рисунок монотонным, заунывным (во второй же строфе разделительный союз, повторяющийся в начале четырёх соседних строк, усиливает это ощущение). Обращает на себя внимание и эпитет А. С. Кушнера «стерильные». Несомненно, это слово несёт в себе оценочный смысл, близкий к ироническому.

«Психологическая подача» реалий небесного мира присутствует и у того и у другого поэта, но назначение её в каждом конкретном случае индивидуальное, своеобразное.

Конечно, в конце одиннадцатого класса на одном из уроков, посвящённых русской поэзии последних десятилетий, необходимо «собрать» весь изученный материал по творчеству А. С. Кушнера, расширив его.

На этом уроке можно рассмотреть и стихотворение А. С. Кушнера «Ветвь», тексту которого предшествует следующая строка И. Ф. Анненского: «Но сквозь сеть нагих твоих ветвей». Читая произведение современного автора, мы как бы видим среди слепящих снегов «ветвь на фоне дворца с неопавшей листвою золочёной». Но самое главное здесь ассоциация поэта: ветвь кажется ему рукотворной, «жёстко к стволу пригвождённой», и, по его мнению, она ничем не отличается «от многолетних цветов на фасаде», «от гирлянд и стеблей на перилах», от «узорных дверей». Причём ассоциация с вещным миром ни в коей мере не лишает ветвь поэтического очарования, ибо в центре внимания оказываются результаты художественной, творческой деятельности человека.

Во второй строфе стихотворения этот ассоциативный ряд получает продолжение: «Ветвь на фоне дворца, пошурши мне листочком дубовым, / Помаши, потряси, как подвеской плафон, побренчи, / Я представить боюсь, неуместным задев тебя словом, / Как ты бьёшься в ночи». Лирический герой сравнивает ветвь с подвеской плафона и тут же обращается к ней так, как можно обратиться к живому существу, за душевное состояние которого (слишком велика опасность его мук, страданий) переживаешь с особой силой. И далее психологический ракурс подачи образа становится ещё более очевидным: ветвь «похожа на тех, кто живёт, притворяясь железным / Или каменным, боль не давая почувствовать нам». Как мы видим, опредмечивание образа, имеющего непосредственную связь с миром природы, приобретает глубоко психологический смысл: речь идёт о несоответствии внутренней жизни жизни внешней, о некоем зазоре, свидетельствующем о силе духа, силе характера. Эпитеты «железный», «каменный» в этом контексте приобретают символический смысл.

И далее тема мужества получает развитие: «Но зимой не уроним достоинство тихое наше / И продрогшую честь». Симптоматично следующее: поэт употребляет личное местоимение множественного числа, то есть меняет число, ибо относит эту ветвь и самого себя к одному и тому же миру.

Принципиально важна и пушкинская тема, присутствующая в стихотворении: созерцая мир, поэт представляет «царскосельского поэта с гимназической связкой тетрадей и трилистник его золотой». То есть сам лирический герой, ветвь, которой посвящено стихотворение, входят в общее культурное пространство, освящённое именем Пушкина и столь близкое, дорогое Анненскому (вспомним его биографию и творчество).

«Опредмечивание» образа, встречающегося у И. Ф. Анненского, помогает А. С. Кушнеру, как это ни парадоксально, в развитии психологической темы, не лишает его поэтичности и тем более не разрушает его смысловое ядро.

На заключительном этапе урока неизбежны выводы учеников о мироощущении нашего современника и его творческой манере (здесь никак не забудешь о месте деталей «предметного», вещного мира в представленной им картине бытия), выводы, которые будут подготовлены трёхлетним опытом восприятия и осмысления произведений поэта.

Как мы видим, при организации занятий указанного типа необходимо серьёзное рассмотрение исходного художественного текста (лишь в последнем случае мы ограничиваемся одной поэтической строкой, ставшей эпиграфом). Конечно, особое внимание уделяется образной системе, при помощи которой раскрывается тема. Текст же современного поэта осмысливается на этом фоне, приобретая статус вариации.

Фиксируемые учениками сходства и различия (а последних оказывается намного больше!) подводят учеников к выводам философско-психологического характера.

Отметим, что деятельность такого рода, актуализирующая навыки сопоставления, способствует развитию дивергентного мышления школьников.

Слова «дивергент», «дивергенция» образованы от латинского слова *divergentis* — расходящийся в разные стороны. В лингвистике дивергентами называют варианты фонем. В сфере психологии вопрос о дивергентном мышлении поставил Д. Гилфорд, утверждавший, что дивергентная задача — это задача, имеющая не один, а много правильных ответов.

Учитель литературы должен формировать у школьников мышление парадигмами. А парадигма на уроке литературы может представлять собой совокупность 1) разных точек зрения на образ; 2) вариантов образного воплощения темы, сюжета, типа героя и т. п.; 3) разных форм читательской интерпретации произведения (литературоведческой, литературно-критической, публицистической, художественной направленности) и разных ракурсов интерпретирующей деятельности в рамках каждой из названных форм.

Как мы видим, на охарактеризованных выше занятиях речь идёт о вариантах образного воплощения темы. Внимание к этой стороне искусства слова трудно переоценить, так как оно формирует у школьников устойчивое представление о диалогической природе самого литературного процесса, немыслимого без художественных рефлексий его реалий. Учитель может создать целую систему, в которую войдут эти рефлексии как

главные элементы, что будет способствовать и расширению эстетического кругозора юных читателей.

И последний штрих. Если учитель думает о приближении уроков литературы к принципам искусства, то он может дать школьникам следующее творческое задание: оттолкнувшись от того или иного лирического произведения, написать собственное произведение в стихах или прозе на ту же тему и с теми же образами.

Литература

1. Методика преподавания литературы: Пособие для студентов и преподавателей: в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. М., 1995. Ч. 1. С. 173.

2. *Ранчин А.* «На пиру Мнемозины»: Интертексты Бродского. — М., 2001. С. 12.