

Сборник научных докладов и статей по методике
преподавания русского языка и литературы

ОТКРЫТАЯ МЕТОДИКА

ПОИСК — ИССЛЕДОВАНИЯ — ТВОРЧЕСТВО



Санкт-Петербург
2015

УДК 372.881.161.1 / 882
ББК 74.268.1+3

Сборник печатается по решению Научно-методического совета учителей литературы и русского языка при ОО «АССУЛ»

Издание сборника осуществляется на средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 25.07.2014 № 243-рп и на основании конкурса, проведенного Обществом «Знание» России.

Редколлегия

Отв. ред. д. п. н. Е. Р. Ядровская
д. п. н. Н. Л. Мишати́на
к. ф. н. А. И. Ду́нев

Открытая методика: поиск — исследования — творчество: Сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы / под ред. Е. Р. Ядровской. — СПб.: «Свое издательство», 2015.

ISBN 978-5-4386-0864-6

Сборник научных докладов и статей подготовлен в рамках социально значимого проекта «Методическая наука — школьному филологическому образованию».

Сборник выпущен при поддержке

ОО «АССУЛ» и АНО «ЦДО — «АЛЬФА-ДИАЛОГ»



**альфа
диалог**

Содержание

Ядровская Е. Р. «Открытая методика»: новый путь и новый этап развития методической науки	5
Аналитический доклад (Русский язык)	15
Аналитический доклад (Литература)	64
Бабурина М. А. Анализ русской народной сказки «Колобок» как способа отражения национально-художественной картины мира	91
Беньковская Т. Е. Научные школы в методике преподавания литературы XX — начала XXI века, их роль в развитии научного знания и совершенствования литературного образования	100
Галицких Е. О. Технология обобщения и систематизации знаний под названием «список» — дар методики школьному филологическому образованию.....	119
Дейкина А. Д. Аналитические методы работы с текстом как дидактическим материалом на занятиях по русскому языку	131
Доманский В. А. Интерпретационная деятельность учителя-словесника в условиях развития современной филологической науки.....	143
Дунев А. И. Текст на уроках русского языка: от анализа к интерпретации и обратно	153
Зайцева О. Н. Базовые элементы технологии текстовой деятельности на уроках русского языка	162
Коновалова Л. И. Педагогический и социокультурный феномен чтения в коммуникативно-деятельностной парадигме.....	175
Левушкина О. Н. Характеристика текста как современный метод обучения русскому языку.....	181
Маранцман Е. К. Технологии в методике преподавания литературы.....	189
Мишатина Н. Л. Лингвометодика в свете методологических проблем....	198

Мишлимович М. Я. О руководстве чтением школьников	216
Петрова С. М. Графико-символический анализ художественного произведения как инновационная методика изучения русской литературы в современной школе (на материале школ Республики Саха (Якутия)	223
Роговер Е. С. Изучение литературы русского зарубежья в школе	231
Роговер Е. С. Т. В. Чирковская. Литературный портрет методиста	243
Сосновская И. В. Современный урок литературы (методологический аспект проблемы)	252
Сотова И. А. Виды речевой и текстовой деятельности на уроках русского языка	268
Терентьева Н. П. О ценностно-смысловом контексте аннотаций к изучаемым произведениям в программах по литературе	276
Черкезова М. В. Полиэтнический характер российского государства. Научные основы преподавания русской литературы в двуязычных образовательных организациях	290
Черняк М. А. Нужно ли читать современную литературу? К вопросу о месте подростковой литературы XXI века в школе	314
Шамрей Л. В. Особенности структурирования учебного процесса на уроках моделирующего типа	323
Шутан М. И. Работа с концептами на уроке литературы	334
Сведения об авторах	349

Ядровская Е. Р. / Yadrovskaya E. R.

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена, кафедра
образовательных технологий в филологии*

*Herzen State Pedagogical University,
Educational Technologies in Philology Department*

«ОТКРЫТАЯ МЕТОДИКА»: НОВЫЙ ПУТЬ И НОВЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ

“OPEN METHODS OF TEACHING” AS A NEW WAY AND NEW STEP OF THE METHODOICAL SCIENCE DEVELOPMENT

Аннотация

В статье обозначен новый этап развития отечественной методической науки в сфере школьного филологического образования и представлен первый Научно-методический совет по преподаванию литературы и русского языка.

Abstract

The paper marked a new step in the methodical science development in the field of school philological education and presented the first Scientific-methodical Council of the literature and Russian language teaching.

Ключевые слова: школьное филологическое образование, развитие методической науки, открытая методика, диалогическое взаимодействие.

Tags: school philological education, methodical science development, open methods of teaching, dialogic interaction.

Метод есть путь познания, исследования, деятельности. Выбирая ту или иную методику обучения, мы выбираем не сумму «рецептов» для достижения цели, а определенную научно обоснованную системную деятельность, направление и стратегию развития, мы выбираем **путь**. Упрощенное и узкое понимание методической науки, пренебрежительное отношение к ней, свидетелями которого мы являемся сегодня, сводит на нет все декларируемые цели российского образования.

Именно методика как **система ценностно-смысловой деятельности ученика и учителя** обуславливает реализацию аксиологического, герменевтического и системно-деятельностного подходов, которые сегодня являются стратегическими в образовании и определяют концепты времени: *смысл, ценности, понимание, деятельность, Человек.*

В силу своей гуманитарной специфики и мощного потенциала воздействия на ученика литература и русский язык как школьные предметы нередко становились точкой отсчета в решении не только педагогических, но и социальных проблем, а вопросы их преподавания в школе оказывались неразрывно связанными с выбором стратегии развития всей образовательной системы. Так было в 20-е (эпоха поиска), в 60-е (эпоха открытий) и 90-е годы (эпоха воплощений) XX века — периоды, знаковые в развитии методики и поворотные в судьбе России.

Первое десятилетие новой эры ознаменовалось в системе образования тенденциями к стандартизации, прагматизации и формализации: от нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс — до их воплощения в жизнь.

При этом на рубеже нулевых — десятых годов все острее стали ощущаться противоречия между технологизацией и гуманизацией образовательного процесса, между продекларированными государством образовательными целями и средствами их достижения, между поддержанными государством инициативами учительского сообщества и между прямо противоположными им по сути и содержанию принимаемыми в итоге нормативными документами. Особенно остро эти противоречия коснулись сферы школьного филологического образования, в наибольшей степени затрагивающей вопросы личностного развития школьника.

За последние два года было много значимых для развития литературного образования событий: съезд учителей-словесников, Литературное собрание, возвращение в школу сочинения, разработка и обсуждение «Концепции школьного филологического образования», бурная полемика вокруг списков

для программного чтения в школе. Педагогическую общественность волновало и сокращение часов на изучение литературы, и закрытие методических кафедр и диссертационных советов, и игнорирование Министерством образования и науки мнения ученых-методистов при принятии важных решений в области преподавания литературы и русского языка. Однако все эти события и переживания подготовили почву для того, чтобы наступивший Год литературы стал поворотным в судьбе школьного филологического образования. Сегодня развиваются и усиливают свои позиции две прямо противоположные тенденции: социальная и научная актуализация роли предметов «Литература» и «Русский язык» в развитии личности и объединение учительского и научно-методического сообщества, с другой стороны — принятие решений на уровне государства и разработка нормативных документов, **противоречащих целям развития школьника как читателя, как языковой личности, как гражданина своей страны.** Особенно наглядно последнее выразилось в соединении в старшей школе предметов «Русский язык» и «Литература», в выбранном маршруте возвращения сочинения и опубликованной недавно на сайте Министерства образования и науки Примерной основной образовательной программе основного общего образования (предмет «Литература») [Примерная основная образовательная программа: 235–256].

Предлагаемая программа по «Литературе» не может служить предметом для научной дискуссии, поскольку не имеет под собой никакой научно-методической основы (полная эклектика в терминологии, незнание системы литературного развития читателя-школьника, грубые речевые ошибки, небрежность в оформлении мысли и т. п.) и подменяет предмет «Литература» даже не «Чтением», а занятием по обработке информации, в котором учителю дарится полная свобода. Напомним, что рядом с понятиями «доверие учителю», «свобода творчества» в педагогической системе координат живут понятия *профессионализма* и *ответственности*.

Почему подобные документы и решения оказываются возможными в стране, где исторически столь значимы были Слово и Художественный текст, где созданы научно-методические школы по преподаванию русского языка и литературы, в год, официально объявленный Годом литературы?¹ Почему законы, открытые методикой, не используются [Маранцман 2003] и *Что делать?*

Мне видится, что ответы на эти вопросы нужно искать не в пространстве развития мысли по хорошо описанным маршрутам («наука и государство», «талантам нужно помогать...», или знаменитом ответе Н. М. Карамзина «Воруют...» [Довлатов 2012:]), а в самой науке, которая перестала оказывать реальное влияние на развитие системы образования, не потому, что союз «поэзии и власти» вряд ли возможен, а потому, что сама наука сегодня нуждается в обновлении фундамента, освоении нового изменившегося пространства, в прорыве, в результате которого она была бы способна не только «стать с веком наравне», но и заглянуть в будущее, решать задачи, которые будут завтра.

В феврале 2015 года состоялся Первый всероссийский методологический семинар «Проблемы методологии предметных методик и стратегии развития школьного преподавания в области русского языка и литературы в Российской Федерации»², на котором был создан Общественный научно-методический совет по преподаванию русского языка и литературы³.

В работе семинара приняли участие 35 ученых-методистов из разных городов нашей страны (Москва, Санкт-Петербург, Оренбург, Нижний Новгород, Киров, Иркутск, Иваново, Челябинск, Саратов и др.). Среди участников семинара — как ученые старшего поколения, так и их ученики, представители научно-методических школ: петербургской школы Владимира

¹ 2015 год — Год литературы, а также юбилейный со дня рождения выдающихся русских методистов XX века Марии Александровны Рыбниковой (1885–1942) и Василия Васильевича Голубкова (1880–1968).

² Методологический семинар был проведен АНО «ЦДО — «АЛЬФА-ДИАЛОГ» в рамках реализации социально значимого проекта «Методическая наука — школьному филологическому образованию» при участии ОО «АССУЛ» (При реализации проекта используются средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 25.07.2014 № 243-рп и на основании конкурса, проведенного Обществом «Знание» России).

³ Сайт Совета: mssovet.ru

Георгиевича Маранцмана, московской школы Алевтины Дмитриевны Дейкиной, московской методической школы под руководством Виктора Федоровича Чертова, нижегородской школы, руководимой Людмилой Васильевной Шамрей. Идея создания Совета была также поддержана известными петербургскими методистами: профессором Терезой Георгиевной Браже и профессором Ефимом Соломоновичем Роговером.

Состоялась Встреча — научная, человеческая, живая и продуктивная. За важными и насущными проблемами, которые не могли не обсуждаться, лейтмотивом проходил главный вопрос: в каком направлении должна сегодня развиваться методическая наука, чтобы отвечать вызовам времени?

Заметим, что отношения со временем, подобно чеховским героям, можно выстраивать по-разному: вспоминать золотой век чтения, сетуя на сегодняшнее нечитающее, неговорящее и непишущее поколение (что не совсем так!); подстраиваться ли под ситуацию в настоящем, идя по пути снижения всех требований, заняв лакейскую позицию «чего изволите», либо строить воздушные замки о возрождении читающей эпохи, пытаясь вступить в одну и ту же реку дважды.

Но есть и другой путь. Обращение к живительному потенциалу науки и искусства открывает нам возможность гармонизации отношений со временем и самим собой: «...наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни» (А. С. Пушкин), искусство же помогает войти в равновесие с миром и самим собой «в самые ответственные и критические минуты жизни» (Л. С. Выготский). И сам предмет нашей науки методики — *слово, художественный текст и путь ученика к слову и тексту* — есть неиссякаемый источник развития для ученого, его ценностно-смысловая, научная и духовная опора.

Созвучное ритму и скорости XXI века «Невозможно отстать. Обгонять — только это возможно» Бродского, с одной стороны, оказывается удивительно органичным современной философии образования и, внешне, — образовательным стратегиям государства, с другой — вступает

в противоречие с ценностно-смысловой сущностью реального педагогического процесса. Не случайно, все большее количество педагогов (не только в школе, но и в вузе) говорят об утрате смысла того, что делают. Установка на внешнюю интерпретацию деятельности (рассказ, вернее, «отчет» о том, что сделал,— *провел, опубликовал, принял участие, награжден...*) приобретает все большую значимость, чем само дело, и закон перехода количественных изменений в качественные начинает действовать: мы хуже учим и хуже учимся сами, мы смиряемся с двойными стандартами и принимаем правила игры, мы повторяемся, и в погоне за новым все меньше анализируем сделанное. Мне видится, что сегодня, чтобы не потерять себя и дело, которое любишь, чтобы идти дальше, нужна «остановка»: почти утраченный опыт созерцания, осмысления.

И потому в качестве первостепенных Научно-методический совет выделил три задачи:

- 1) дать научный анализ достигнутого в методике и обозначить стратегические задачи развития науки (Форма реализации: Аналитические доклады по итогам и перспективам развития методической науки в сфере преподавания русского языка и литературы);
- 2) осуществить попытку создания общей терминосистемы, языка методики, адекватного уровням развития науки (Форма реализации: Глоссарий методических терминов и понятий по методике преподавания литературы, Глоссарий по методике преподавания русского языка);
- 3) создать пространство для продуктивного диалогового взаимодействия ученых-методистов из разных регионов России (Форма реализации: Интернет-сайт научно-методического совета).

Отметим, что все указанные задачи ставятся и решаются в методической науке впервые.

В мае этого года на сайте Ассоциации учителей русского языка и литературы и сайте Совета были опубликованы Аналитические доклады^{1,2}. Обозначим главные результаты этой работы:

- 1) осуществлена попытка системного анализа достижений методической науки за период XX — десятилетия XXI века;
- 2) выявлены главные актуальные проблемы школьного филологического образования (Литература, Русский язык) на современном этапе;
- 3) обозначена стратегия развития методической науки и пути ее реализации;
- 4) получен опыт совместной диалогической научно-методической деятельности.

Аналитические доклады рассматриваются нами как необходимая «точка отсчета», как некий рубеж между тем, что сделано, и тем, в каком направлении должно идти дальнейшее движение и развитие методики.

Разработка глоссария методических терминов и понятий, адресатом которого будет являться, прежде всего, учитель, — задача сложная. Уже сейчас очевидно, что процесс работы над глоссарием дает нам, коллегам, опыт поиска общего языка при разности взглядов и возможных разных позициях по отношению к тому или иному понятию и одновременно выявляет как хорошо исследованные, так и «болевы точки» развития методической науки. Следующим этапом работы в этом направлении, нам видится, должно быть академическое издание, адресатом которого станут как российские ученые, так и коллеги за рубежом.

Сегодня нужно не только сохранить методику преподавания как науку, не утратив преемственность поколений ученых и идей, но и вывести ее на новый уровень развития, отвечающий достижениям сопредельных наук, реалиям изменившегося мира, вызовам времени. Особое значение Совет

¹ Аналитический доклад: Литература / Научно-методический совет // Электронный ресурс. — URL: http://nmsovet.ru/wp-content/uploads/2011/07/Аналитический-доклад_Литература.pdf

² Аналитический доклад: Русский язык / Научно-методический совет // Электронный ресурс. — URL: http://nmsovet.ru/wp-content/uploads/2011/07/Аналитический-доклад_Русский-язык.pdf

придает развитию методологии науки. Учеными-методистами отмечается, что методике уже сегодня узки ее рамки (Т. Е. Беньковская, Л. В. Шамрей), и потому для совершения качественного прорыва необходимы серьезные исследования в области методологии науки, и здесь большое значение будут иметь междисциплинарные исследования: методики в сопряжении с эстетикой, литературоведением, герменевтикой, синергетикой и теорией деятельности.

Это начало перемен Е. И. Целикова¹ обозначила образом-термином **«открытая методика»**, которая будет свободно существовать в новом культурном универсуме. Перед советом стоит задача разработки основ новой методики, ее методологии и принципов.

Мне также видится, что идея литературоцентричности культуры (термин В. А. Доманского) сегодня лишь внешне кажется устаревающей и должна быть по-новому осмыслена с учетом целей и задач языкового и литературного развития школьника. И пушкинское «чтение — вот лучшее учение» сегодня должно «прочитать» по-новому. Здесь, в первую очередь, речь должна идти о разграничении стратегий чтения: художественного, научно-познавательного, учебного и других видов текста. Смена доминант в каналах восприятия, источниках и способах представления информации меняет, но не отменяет насущной необходимости в формировании у человека культуры восприятия художественного образа и образного мышления, способности испытывать *умные эмоции*. Изменение доли литературного текста в общем объеме культурной информации, которую получает современный человек, не отменяет текстоцентричности культурного универсума: науки, искусства и жизни. И с этих позиций «возвращение сочинения» — результат не столько сложившихся обстоятельств (субъективность действительности), сколько объективация потребности растущего человека в рефлексии и продуктивности, в диалоге в Большом времени. Задача Совета — сделать этот процесс возвращения системным,

¹ Елена Ивановна Целикова: ученый-методист, школа В. Г. Маранцмана; член Научно-методического совета.

методически выверенным, неформальным. Лишь в этом случае мы сможем пробудить живые мысли и чувства у наших школьников и помочь им *привести их в порядок*.

Сегодня актуализируется значимость всех субъектов учебного художественного общения (ученика, учителя, художественного текста). Установка на осмысленную деятельность, диалоговое взаимодействие и творческий продукт сегодня предопределяет эффективность всего образовательного процесса.

Открытая методика — это наука, способная выходить за пределы *горизонтов ожидания* в отношении ко всем субъектам учебного процесса и за пределы самой себя. И в этой ситуации роль учителя в продуктивности и ценностно-смысловой значимости этого диалога не уменьшается, как принято сегодня считать, а возрастает. А потому обновления требует и система подготовки учителя. Разработка такой методической системы — одна из задач научного сообщества.

Открытая методика — это опыт диалога ученых-методистов о науке и в науке, развитие умений слушать и понимать друг друга, путь синергетического взаимодействия разных идей и научно-методических школ, науки и практики.



Члены совета на семинаре «Методология предметных методик и стратегии развития школьного образования в области русского языка и литературы в РФ» 27.02.2015, Санкт-Петербург

Литература

1. Аналитический доклад: Литература / Научно-методический совет // Электронный ресурс. — URL: http://nmsovet.ru/wp-content/uploads/2011/07/Аналитический-доклад_Литература.pdf
2. Аналитический доклад: Русский язык / Научно-методический совет // Электронный ресурс. — URL: http://nmsovet.ru/wp-content/uploads/2011/07/Аналитический-доклад_Русский-язык.pdf
3. Довлатов С. Д. Чемодан. — М.: Азбука, 2012.
4. Маранцман В. Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. — 2003. — № 4.
5. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. — Электронный ресурс. — URL: http://минобрнауки.рф/проекты/413/файл/4587/ООП_ООО_reestr_2015_01.doc

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ДОКЛАД ПО ИТОГАМ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО СЕМИНАРА «ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ» (Русский язык)

В «Концепцию школьного филологического образования» заложены методологические, методические и предметные приоритеты изучения русского языка, одним из которых является «изучение русского языка как объективно данного, исторически изменчивого, доступного познанию семиотического явления» с опорой «на представление о тексте как важнейшем предмете филологии и одновременно инструменте обучения, как целостной единице языка, речи и культуры».¹

Общий вектор развития, который задают Федеральные государственные образовательные стандарты, предполагает, в первую очередь, взгляд на процесс обучения русскому языку не только как усвоение системы дидактических единиц, лежащих в основе формирования компетенций учащихся (языковой, лингвистической, коммуникативной, культуроведческой), но и как процесс развития личности, обретения ею социального опыта, формирования готовности к разнообразному взаимодействию с окружающим миром.

Антропологический поворот в лингводидактике, актуализируя проблему «Язык. Культура. Языковая личность», привлек особое внимание к культууроориентированному подходу, который еще X конгрессом МАПРЯЛ в 1999 году был заявлен как подход XXI века. Поэтому представляется важным и обоснованным выделение авторами «Концепции школьного филологического образования» *культурно-антропологического подхода* как базового общегуманитарного научного подхода к изучению и преподаванию русского языка и литературы. Согласно рассматриваемой Концепции,

¹ «Концепция школьного филологического образования, Русский язык и литература».

«филологическое образование (и прежде всего – русский язык и литература как учебные предметы) формирует языковую личность, ментальность носителя языка, его национально-культурную идентичность, создает условия для личностного развития и самореализации, духовно-нравственного развития учащихся».

Фундамент процесса обучения русскому языку и одновременно усвоения культуры народа образуют методологические идеи ученых, стоявших у истоков русской методической науки (Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский и др.). Продолжая отечественные традиции, А.В. Текучев определял методику как науку «о наилучших средствах передачи культуры».

При смене научных парадигм, как писал Томас Кун, меняется модель постановки проблем и их решений. Уточнение области применения культурологической парадигмы знаний и некоторых ее параметров в современной методической науке привело к оформлению двух подходов: *культуроведческого* и *лингвоконцептоцентрического*, изначально имеющих стратегически разные методологические основания в решении общей проблемы «Язык и культура».

Культуроведческий подход ориентирован на лингвокультурологию и технологию работы в основном с невербальными (живопись, музыка, произведения народно-прикладной культуры) и вербальными (культуроведческие и искусствоведческие тексты) артефактами. На первом этапе своего становления (начало и середина 90-х гг. XX в.) он был представлен работами Е.А. Быстровой, А.Д. Дейкиной, Т.К. Донской, М.Р. Львова, Е.В. Любичевой, Т.М. Пахновой, Л.А. Ходяковой. Формирование культуроведческой компетенции на современном этапе осуществляется в рамках функционального подхода, выделяемого с точки зрения объекта обучения, и коммуникативно-деятельностного, выделяемого с точки зрения способа обучения.

Лингвоконцептоцентрический подход (с конца 90-х г.г. XX в.) связан с лингвоконцептологией (Л.Д. Юлдашева, Н.Л. Мишатиная — русский как родной, Л.Г. Саяхова и ее научная школа — русский как неродной), а практика его реализации - со сценарным системным освоением «языка» лингвоконцептов, составляющих «практическую философию» человека. Изменение, с одной стороны, общего «культурологического тренда» современной гуманитарной науки, основным инструментом которой становится концепт, с другой — поиск новых путей и средств для решения глобальной проблемы *построения гуманитарной картины мира* выпускника школы нового века (выполняющей мировоззренческую и миросберегающую функции), привело к разработке и развитию *методической лингвоконцептологии* (термин Н.Л. Мишатиной) как теоретико-прикладного направления российской методики.

Утверждая, что «слово почти всегда готово, когда готово понятие», Л.С. Выготский в книге «Мышление и речь», описывая «живую драму речевого мышления», писал о необходимости более тонких и сложных методов обучения. Не умаляя важности традиционного для школы метода *лексического анализа*, имеющего конкретную, практическую цель — расширение *знаний* ученика *о слове* (которые, безусловно, расширяют и возможности применения слова), методисты-лингвоконцептологи тем не менее **личностное развитие школьника** связывают с применением метода *учебного концептуального анализа*, цель которого видят в поэтапном формировании системного знания о концепте, существующем в сознании ученика как носителя русской культуры и выраженном в определенных языковых единицах, формирующих наивно-языковую картину мира. В процессе конкурентного отбора перспективных для развития метаязыка лингвометодики XXI века терминов в её понятийный аппарат уже входит методический термин **«лингвокультурологическая задача»** (ЛКЗ) как «задача на смысл», в которой языковая семантика соединяется со знаниями о мире (по Ю. Н. Караулову). Тем не менее работа по разъяснению реальных

возможностей «языка» методической лингвоконцептологии и границ его применимости продолжается.

С 2003 года по настоящее время идет процесс сближения в рамках культууроориентированной парадигмы культуроведческого и лингвоконцептоцентрического методических подходов (Е. А. Быстрова, Т. Н. Волкова, А. Д. Дейкина, Т. К. Донская, О. Н. Левушкина, Л. И. Новикова, Т. Ф. Новикова, Л. П. Сычугова, Л. А. Ходякова и др.). Всё чаще используется как объединяющий термин — *лингвокультурологический*. В контексте ФГОС диапазон действия лингвокультурологического подхода (который, безусловно, шире лингвоконцептоцентрического и строже культуроведческого) рассматривается учеными-методистами применительно не только к предметным, но и метапредметным и личностным образовательным результатам (см. работы О. Н. Левушкиной и А. Д. Дейкиной). *Лингвокультурологическая компетенция* — одна из четырех целей изучения русского языка – определяется как совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, и готовности к ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров школьника.

Развитие лингвокультурологического подхода как подхода интегрального должно осуществляться в направлении оптимального развития концептологического обучения языку и внимания к формированию лингвокогнитивного уровня сознания языковой личности школьника, имеющего следствием формирование индивидуальной концептуальной системы как совокупности ценностно-смысловых структур и вербальных средств их выражения в речетворческой деятельности.

Идея развития лингвокультурологического подхода как метапредметного подхода подсказана социокультурной ситуацией и реальной образовательной практикой, которая нуждается в выработке не только общих концептуально-методологических оснований, но

и собственной научной частной эпистемологии для создания *антропологической методики* нового века.

На сегодняшний день методической наукой

- не создана общая топография исследовательского поля лингвокультурологической (культуроведческой) методики, что является одной из причин неотрефлексированности и неотформатированности её терминологического аппарата;
- не разработано стандартизированное системное ядро подлежащей усвоению учащимися культуроведческой информации;
- нет взаимопонимания в определении ее источников;
- отсутствует перечень культуроведческих умений: общекультурных, лингвокультуроведческих и аксиологических;
- нет согласованных критериев определения уровня развития культуроведческих умений.

Главной задачей современной образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия перспективным потребностям личности, общества и государства. Проблемы образования в многонациональном обществе принадлежат к числу наиболее сложных, поскольку затрагивают не только собственно образовательные интересы и потребности, но и национальное самосознание и чувства людей. Особую актуальность эти проблемы приобретают в условиях кардинальной политической и социально-экономической трансформации общества и государства, характеризующейся быстрой сменой фундаментальных социально-культурных парадигм.

Современная система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Формулировки Федерального государственного стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми обучающиеся должны овладеть к концу обучения. Представление об ученике как субъекте учебно-

познавательной деятельности делает обоснованной необходимость переосмыслить цели, задачи и содержание школьного обучения русскому языку.

Курс русского языка в общеобразовательной школе построен на основе *системно-деятельностного подхода* к организации лингвистического образования учащихся. Это проявляется в следующем: освоение языковых и речевых понятий, закономерностей, правил и формирование соответствующих умений проходит по определённым этапам: от мотивации и постановки учебной задачи – к её решению, осмыслению необходимого способа действия и к последующему осознанному использованию приобретённых знаний, к умению контролировать выполняемые действия и результаты. Именно **через реализацию системно-деятельностного подхода к освоению предметного содержания осуществляется заложенная в ФГОС и Концепцию филологического образования идея органичного слияния процессов обучения, развития и воспитания школьников в одно целое.**

Целеполагание и содержание в обучении русскому языку основываются на принципах гуманизма и национально-культурной ориентированности, функционально-коммуникативной направленности и системно-деятельностной организации обучения, системности и историзма, нормативности и вариативности.

Одной из *главных целей* образования в соответствии с ФГОС становится не передача учебной информации в виде ЗУН, а формирование умения самостоятельно учиться, развитие значимых для этого компетенций, достижение заявленных образовательных результатов.

Основная цель обучения русскому языку в современной школе — формирование *языковой личности*, то есть личности, владеющей всеми видами речевой деятельности. Основные цели, содержание обучения, уровни знаний, умений и навыков характеризуются через *коммуникативную, языковую, лингвистическую (языковедческую) и культуроведческую*

компетенции. Виды компетенций названы в новых стандартах и обозначены в образовательном минимуме как основные составляющие содержания обучения русскому языку. Компетентностный подход обеспечивает единство языкового, речемыслительного, интеллектуального, духовно-нравственного и эстетического развития учащихся.

В Концепции филологического образования конкретизируются цели и задачи изучения русского языка в школе¹.

- Включение учащегося как языковой личности в культурно-языковое поле нации, общечеловеческой культуры, воспитание ценностного отношения к русскому языку как хранителю культуры, как государственному языку Российской Федерации, языку межнационального общения народов России, осознание учащимся тесной связи между языковым развитием и интеллектуальным, социальным ростом, а также духовно-нравственным и эмоциональным совершенствованием.

- Обогащение активного и потенциального словарного запаса, развитие грамматического строя речи учащихся, развитие у учащихся всех типов речевой деятельности, умений владеть русским литературным языком как средством общения во всей полноте его функциональных возможностей в соответствии с коммуникативной целью и ситуацией общения, с нормами устной и письменной речи, нормами русского речевого этикета.

- Освоение знаний о русском языке как системе и как развивающемся явлении, о его уровнях и единицах, о закономерностях функционирования языка в речи, освоение базовых понятий лингвистики, формирование аналитических умений в отношении языковых единиц и текстов разных типов.

Федеральный государственный образовательный стандарт включает в себя измененное *содержание* образования по предмету. В нем предлагаются формы учебной деятельности школьников по каждому из разделов изучаемого курса. Усвоение русского языка ориентировано на синтез

¹ См. Концепция школьного филологического образования, с. 8.

языкового, речемышлительного и духовного развития учеников. Превращаясь в деятеля на уроке, ученик самостоятельно ориентируется в деятельности учения и выбирает собственные способы усвоения учебного материала, формирует и отстаивает свою точку зрения. Роль учителя при таком подходе — **коррекция зоны ближайшего развития ученика**, уровня его продвижения в теме.

При разработке содержания обучения русскому языку (как родному) учитывается то обстоятельство, что он является не только учебным предметом, но и средством приобретения знаний по всем другим школьным предметам, мощным средством формирования духовного мира человека, основным каналом социализации личности, приобщения ее к ценностям человеческой культуры.

В содержании обучения русскому языку выделяются следующие основные линии:

- содержание, обеспечивающее формирование *коммуникативной компетенции*;
- содержание, обеспечивающее формирование *языковой и лингвистической (языковедческой) компетенций*;
- содержание, обеспечивающее формирование *культуроведческой компетенции*¹.

Первая содержательная линия представлена в примерной программе разделами, изучение которых направлено на сознательное формирование навыков речевого общения: «Речь и речевое общение», «Речевая деятельность», «Текст», «Функциональные разновидности языка».

Вторая содержательная линия включает разделы, отражающие устройство языка и особенности функционирования языковых единиц: «Общие сведения о языке», «Фонетика и орфоэпия», «Графика», «Морфемика

¹Примерная программа по русскому языку. 5-9 классы: проект. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — С. 10.

и словообразование», «Лексикология и фразеология», «Морфология», «Синтаксис», «Культура речи», «Правописание: орфография и пунктуация».

Третья содержательная линия представлена в примерной программе разделом «Язык и культура», изучение которого позволит раскрыть связь языка с историей и культурой народа.

В учебном процессе указанные содержательные линии неразрывно взаимосвязаны и интегрированы.

«Методологические основы изучения русского языка обусловлены его определяющей ролью в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности, формировании ее национального самосознания, мировоззрения, гражданской позиции и раскрытии духовного потенциала»¹.

Инновационные особенности содержания обучения русскому языку:

- ориентация на системность восприятия и усвоения учебного материала, демонстрацию внутрипредметных связей явлений языка и формирование на этой основе с и с т е м ы знаний, умений и навыков по предмету;
- усиленное внимание к употреблению в речи изучаемых явлений языка (нормативный, коммуникативный, этический и эстетический аспекты);
- демонстрация эстетической функции языка, которая максимально проявляется в лучших образцах русской классической и современной художественной литературы;
- дифференцированное предъявление материала, использование заданий различной степени сложности, что позволяет обучать школьников любого уровня способностей и учитывать индивидуальные потребности ребёнка;
- развитие творческих способностей учащихся, расширение культурологического кругозора, фоновых знаний, формирование эстетического вкуса учащихся средствами предмета;

¹ Концепция школьного филологического образования. С.6

- формирование навыков самостоятельной деятельности учащихся с использованием разнообразной учебной литературы (словарей, справочников, самоучителей, практикумов, пособий для подготовки к экзаменам, мультимедийных средств и т.п.).

Основой обучения русскому языку на современном этапе является **текстоцентрический принцип**, который предполагает, что базовой единицей обучения становится **текст** как результат речевой деятельности, средство обучения, формирования всех видов компетенций.

Введение в школьную программу понятия **текст** обусловило изменение акцентов в обучении родному языку и перенесение их с языкового образования на речевое развитие – важнейшую составную часть реализации личностно ориентированного обучения и неотъемлемую часть гуманитарного образования.

Анализ текста является основной базой для формирования умений школьников создавать собственное высказывание в устной или письменной форме, а также для тренировки умения осуществлять все виды речевой деятельности. Исследуя текст, учащиеся выстраивают систему языка, обнаруживают его закономерности, учатся строить собственные высказывания. Такое обучение позволяет расширить и углубить содержание учебного предмета «Русский язык» за счет включения комплекса речеведческих понятий, поскольку от степени сформированности связанных с ними умений зависят качество и результаты обучения по другим учебным дисциплинам, а также развитие личности в целом.

Таким образом, текст является не только дидактической единицей, средством обучения, но и ориентировочной основой для любого вида речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения, письма. Тексториентированное обучение – это путь от речевой деятельности к осмыслению и анализу языковых единиц в единстве их значения, формы, функции.

Особенностью содержания является также ориентация на обучение

всем видам речевой деятельности и формирование речемыслительных умений и способностей. Развивая речь, ученик учится думать, рассуждать, мыслить.

Большое внимание уделяется чтению как одному из видов речевой деятельности. Чтение рассматривается как процесс осознанного освоения текста и формирования коммуникативных, познавательных, личностных универсальных учебных действий, которые сводятся не только к ознакомлению школьников с общим содержанием текста, но и их умению выделить основу содержания, извлечь максимально полную информацию. Такое чтение становится **коммуникативно ориентированным**, поскольку способствует осмыслению и преобразованию информации.

Важнейшей особенностью подхода, обозначенного в стандарте, является **ориентация на результаты обучения**, которые отражают достижение образовательной цели. Стандарт второго поколения предъявляет новые требования к **ожидаемым результатам общего образования**, сформулированным в виде **личностных, метапредметных и предметных результатов**.

Личностные результаты обучения — это уровень сформированной ценностной ориентации выпускников школы, отражающей их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества. Это жизненные установки, ценностные ориентации, отношения, саморегуляция и т.п., в которых акцент делается на развитие эмоционально-волевой сферы личности.

Метапредметные результаты обучения — это освоенные при изучении нескольких или всех предметов универсальные учебные действия, межпредметные понятия. (Например, межпредметные связи между предметами русский язык — родной язык, русский язык — иностранный язык, русский язык — литература и др.).

Метапредметные результаты связаны с формированием УУД (познавательных, регулятивных, коммуникативных). УУД — универсальные учебные действия — основа самостоятельного успешного освоения новых

знаний и умений на базе формирования умения учиться. УУД определяются как обобщенные действия, которые не только порождают мотивацию к обучению, но и позволяют учащимся ориентироваться в различных областях познания. Метапредметные результаты предполагают освоение универсальных способов деятельности, которые затрагивают все основные сферы личностного развития: когнитивную, эмоциональную, волевою.

Предметные результаты — это результаты, в которых акцент делается преимущественно на когнитивную сферу, преломление универсальных способов учебных действий через призму учебных предметов. Предметные результаты отражают освоение обучающимися содержания предметных содержательных линий в соответствии с видами компетенций.

Концепция школьного филологического образования декларирует следующие **методические принципы освоения предмета, которые нашли отражение в содержании и результатах обучения русскому языку:**¹

- принцип комплексного достижения личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов в процессе изучения русского языка;
- принцип функциональности (изучение языковых явлений с точки зрения их функциональных возможностей, речевой практики личности);
- принципы системности и историзма изучения языкового материала (рассмотрение языка как развивающейся системы во взаимообусловленности языковых явлений);
- принцип ступенчатого формирования языкового навыка (постепенное формирование умений опознавать, анализировать, классифицировать языковые явления, оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации и сфере общения, умений включать изучаемое языковое явление в собственный текст);
- принцип преемственности изучения русского языка (изучение нового языкового материала с опорой на знания, умения, навыки, полученные

¹ См. Концепцию школьного филологического образования. С.11.

на предыдущих этапах обучения: начальное образование — основное образование — среднее образование).

- принцип текстоцентричности (приоритет работы с текстом как ведущего вида учебной деятельности);
- принцип реализации лингвокультурологической направленности текстовой деятельности на уроках русского языка (работа с текстом, прежде всего художественным, как с целостной единицей языка, речи и культуры, как с эстетическим идеалом);
- принцип развития языкового чутья (интуитивное усвоение законов языка на всех его уровнях; опора на познавательный интерес учащегося к незнакомым языковым явлениям);
- принцип мотивации речевой деятельности (создание условий для речемыслительной активности учащихся в каждый момент обучения русскому языку);
- принцип ориентации на практическое использование знаний, умений и навыков в процессе изучения русского языка, обеспечения активной речевой практики (создание межпредметной речевой среды, поддержка единого речевого режима, устанавливаемого методическими сообществами образовательных организаций);
- принцип формирующего оценивания достижения учебных результатов.

В Концепции по филологическому образованию нашли отражение особенности изучения русского языка в школах с параллельным изучением родного языка и в полиэтнических школах (классах).

В системе общего среднего образования в школе с родным (нерусским) языком обучения русский язык занимает особое место. Он является государственным языком Российской Федерации, средством межнационального общения, приобщения к духовным богатствам русской культуры и литературы. Русский язык является одним из важнейших каналов социализации личности учащихся, формирования гражданской идентичности

и толерантности.

Русский язык в школе с родным (нерусским) языком обучения выполняет специфические цели, обусловленные его статусом и государственным языком, и средства межнационального общения.

Цели изучения русского языка как неродного:

- владение русским языком как государственным языком РФ;
- развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, овладение основными видами речевой деятельности, нормами использования языка в разных сферах и ситуациях общения, нормами русского речевого этикета;
- освоение знаний о функционировании русского языка, его устройстве, об основных нормах русского литературного языка;
- воспитание любви и уважения к русскому языку, сознательного отношения к русскому языку как духовной ценности русского народа, формирование общероссийского гражданского самосознания и воспитание толерантности.

Основой содержания обучения русскому языку как неродному обозначен компетентностный подход — формирование языковой, лингвистической (языковедческой), коммуникативной, культуроведческой компетенций.

В соответствии с ФГОС и Концепцией в процессе обучения русскому языку как неродному осуществляется становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся; духовно-нравственное развитие и воспитание, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей; укрепление духовного здоровья обучающихся. В процессе изучения русского языка как неродного важно рассматривать язык через **диалог культур** как средство осознания учащимися многообразия мира, уважения и понимания ими ценностей другой культуры, в конечном счете — формирования умения жить и общаться

в многонациональной стране¹. Такой подход позволяет воспитывать у обучающихся основы российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности, а также ценности многонационального российского общества.

Концепция школьного филологического образования обосновывает методологические основы изучения русского языка, исходя из его определяющей роли в развитии личности, прежде всего интеллектуальных и творческих способностей. Среди общих научно-педагогических положений, связанных с русским языком как учебным предметом средней школы, в концепции определяется изучение русского языка как сложной многоуровневой системы и указывается на **когнитивный** и **коммуникативно-деятельностный** подходы в организации учебного процесса. Остановимся на особенностях учебно-познавательной деятельности учащихся со стороны когнитивной направленности обучения русскому языку.

Термин *когнитивный* возник в современной методике наряду с термином *познавательный* и сочетается с теми же доминантами: познавательные методы и приёмы – когнитивные методы, познавательные задачи — когнитивные задачи и т.д. Однако термином *когнитивный* в большей мере подчёркивается осознанность и глубина знаний, самостоятельность мысли в процессе познания, способность видеть сходства и различия изучаемых явлений.

Переосмысление методической наукой задач школьного познания происходит на основе научных достижений в области когнитивной грамматики, когнитивной психологии, когнитивной теории обучения. Историческое развитие методической науки в предметной области русский язык дало обширный понятийный инструментарий, разнообразие подходов, определённую общеметодических и частнометодических принципов

¹ Быстрова Е.А. Диалог культур на уроках русского языка. – СПб, 2002.

и многое другое, обеспечивающее перспективы филологического образования. Концепция когнитивной направленности в изучении русского языка отражает современные тенденции в преподавании: сохранение основного теоретического содержания школьного курса, усиление внимания к семантическим и функциональным особенностям языковых единиц во всём их структурном разнообразии, углубление работы с научными понятиями, обращение к тексту как единице языка, речи, культуры и др.

Когнитивная направленность обучения сопряжена с потребностью индивида (личности) в познании родного русского языка. Сохранение статуса русского языка как базового учебного предмета, пролонгированность его изучения (от 1-го до 11-го класса), расширение образовательного пространства русского языка (риторического знания, обращения к истории языка, лингвокультурологического анализа текста, культуры речи и др.) — положительные явления отечественного образования, основанные на лучших национальных и педагогических традициях, что отражено в трудах М. Т. Баранова, Е. А. Быстровой, А. Д. Дейкиной, Т. К. Донской, М. Р. Львова, Н. Л. Мишатиной, Л. А. Сычуговой, Л. А. Ходяковой и др.

Повышение мотивации в изучении русского языка в большой мере связано с интеллектуальными ресурсами обучающихся, обращение к которым подкрепляется когнитивной методикой (когнитивными методами, задачами, приёмами и др.) с использованием современных технологий. Результаты учебного процесса упрочиваются, если применяются активные приёмы познания, вырабатываются в самостоятельной деятельности учащихся конструктивные решения для применения полученных знаний о разнообразных языковых средствах в собственной речи. Теоретическое изучение языка предполагает мыслительные процедуры анализа, синтеза, обобщений, сопоставлений, вербальные и невербальные формы усвоения русского языка и др. На основе когнитивных приёмов изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями (учебно-языковыми умениями, по классификации М.Т. Баранова) происходит интеллектуальное

развитие учащихся, формируется лингвистическое мышление как качественно новое образование личности, повышается уровень сформированности мыслительных операций.

Когнитивно-семантический и когнитивно-функциональный подходы в обучении русскому языку способствуют формированию лингвистической компетенции, ориентированной на школьника как субъекта учения: усиливается проблемность в представлении учебного материала, ориентация на самостоятельную деятельность учащихся, формируются навыки рефлексии и метапредметные умения и навыки.

В научных исследованиях последнего времени (Бунеевой Е. В., Криворотовой Э. В., Савельевой Л. В., Устинова А. Ю., Черепановой Л. В. и др.) анализируются возможности когнитивного подхода к обучению русскому языку и использования познавательного потенциала школьника, находит чёткое выражение ценностная позиция авторов в отношении русского языка (Дейкина А. Д., Донская Т. К., Кулаева Г. М., Мишатина Н. Л., Новикова Л. И., Новикова Т. Ф., Сычугова Л. П. и др.).

Для лингвометодических работ важно и языковое содержание школьного курса, и методические закономерности организации учебного процесса. То и другое находит своё отражение в учебниках по русскому языку: когнитивная направленность обучения, прежде всего на понимание языкового явления и особенностей функционирования, очевидна в учебниках под научной редакцией Н. М. Шанского (Русский язык. 8 кл. 9 кл. Тростенцова Л. А., Ладыженская Т. А. и др.), М. В. Панова (Русский язык. 5 кл. и др.) и др. Вместе с усилением сознательного компонента познания, углубляется аксиологический компонент школьного курса русского языка, уточняются когнитивные механизмы субъектно-деятельностной организации учебного процесса (восприятия — понимания — узнавания — интерпретации), разрабатываются в обучении новые технологии (например, укрупнённых дидактических единиц, обращения к языковой модальности

в широком диапазоне её функционирования, активного использования достижений функциональной грамматики и др.).

При когнитивной направленности учебного процесса меняется практика самоконтроля («изучаю — значит запоминаю» на «изучаю — понимаю»), оценка качества обучения, при которой действенным показателем становится осознанный выбор лучшего и уместного для речи из возможных вариантов языка.

В этой связи следует подчеркнуть особое внимание к системе лингвистических понятий, изучение которых связано с содержательными обобщениями, состоящими из интегрированных единиц усвоения, «которые имеют взаимосвязанные, а иногда взаимоисключающие части и образуют родовую лингвистическую целостность» [Микерова Г. М. Лингводидактические основы обучения русскому языку по технологии укрупнённых дидактических единиц в начальных классах», 2008]. Учёт аналогичных (схожих) или противоположных (отличных от других) лингвистических понятий, рассмотрение самих языковых явлений под этим углом зрения (например, синонимия в синтаксисе, оппозиции в морфологии и др.) создаёт информационную общность, столь необходимую для оценки функционально грамотной языковой личности. На этом фундаменте держится преемственность в обучении русскому языку и перспективность совершенствования личности в языке и речи.

В терминосистеме методической науки понятия когнитивного плана осмысливаются в профессиональной деятельности учителя как доминирующие, формируется когнитивный стиль учителя, направленный на развитие личности учащихся, в частности такого важного компонента, как языковое творчество. В процессе обучения содержание лингвистических знаний органично связывается с коммуникативными потребностями учащихся, связи и взаимоотношения единиц разных уровней языка становятся очевидными, что позволяет учащимся осознать закономерности их совместного функционирования в тексте. Познание системы языка

обеспечивает развитие способности учащихся осознавать универсальные законы и этапы порождения речи, использовать языковые средства и приёмы их организации в речевом высказывании в соответствии с принципом коммуникативной целесообразности.

Когнитивная направленность обучения русскому языку, предполагаемая Концепцией, соответствует стратегиям и тактикам современного филологического образования.

Филологическое образование входит в систему гуманитарного образования, сутью которого являются изучение человека в его отношении к миру, знание о субъекте познания, т.е. о себе самом. Как средство познания действительности русский язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, развивает их абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности. Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми учебными предметами и влияет на качество их усвоения.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) предполагают изменение целей обучения русскому языку в школе — на первый план выдвигается задача формирования умений обучаемых ставить и решать коммуникативные задачи, а также использовать полученные знания и навыки в практической деятельности. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащиеся должны овладеть к концу обучения. Эти виды деятельности обозначены в личностных, метапредметных и предметных результатах обучения. Из этого следует, что одной из главных целей образования в соответствии с ФГОС становится не передача учебной информации в виде ЗУН, а формирование умения самостоятельно учиться, развитие значимых для этого компетенций, достижение заявленных образовательных результатов.

Отличительной особенностью нового стандарта является системно-деятельностный подход, который нацеливает на развитие личности ребенка, овладение системой метапредметных знаний, умений и навыков в процессе интенсивной учебной деятельности. Представление об ученике как субъекте учебно-познавательной деятельности делает обоснованной необходимость переосмысления целей, задач и содержания школьного обучения русскому языку. Субъект-субъектные отношения подразумевают активную позицию обучающихся, признают их права на выбор (в том числе — содержания своего образования и уровень его освоения) и наделение их ответственностью за сделанный выбор).

Вектор смещения акцентов ФГОС к деятельностной составляющей нашел отражение в **Концепции школьного филологического образования**, в которой обозначены основные задачи обучения русскому языку, базовое содержание обязательной части основной образовательной программы по русскому языку в современной школе. Именно через реализацию данного подхода к освоению предметного содержания осуществляется заложенная в стандартах и Концепции идея органичного слияния процессов обучения, развития и воспитания в одно целое.

Под **подходом к обучению** подразумевается методологическая основа, определяющая стратегию обучения (цели, задачи, содержание, действия учителя и ученика), это теоретическая база, которая строится на данных базисных для методики преподавания русского языка наук.

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания. Указанный подход призван обеспечить формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию обучающихся, их активную учебно-познавательную деятельность, в конечном счете, формирование социально грамотной и мобильной личности. Системно-деятельностный подход концептуально базируется

на обеспечении соответствия ведущей учебной деятельности обучающихся их индивидуальным особенностям и возрасту.

Системно-деятельностный подход, как известно, сложился на базе системного и деятельностного принципов.

Системный принцип в обучении предполагает всестороннее исследование явлений языка; он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики изучаемых единиц, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Принцип системности определяет необходимость формирования у обучающихся целостной **системы** знаний и умений. В соответствии с этим положением язык рассматривается как системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных структурных уровней, объединенных в единое целое. Системный принцип стал основой *системного подхода* в обучении русскому языку, при котором структурные, системные и содержательные характеристики языковых единиц анализируются во взаимодействии.

Основой *принципа деятельности* является то, что ученик становится активным субъектом образовательного процесса. Деятельностный принцип заключается в том, что продвижение ученика в развитии осуществляется в самостоятельном открытии знаний, в поиске ответов на поставленные вопросы. Не получая знания в готовом виде, а добывая их самостоятельно, школьник осознает при этом содержание и формы своей деятельности, что содействует успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей.

Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю. Система организации учебной деятельности обучающихся опирается на модель деятельности, предложенную А. Н. Леонтьевым, в которой он выделяет два связанных между собой ряда: 1) деятельность — действие — операция и 2) мотив —

цель — условие. Это значит, что любая деятельность обучающегося — это, прежде всего, процесс, который побуждается и направляется мотивом-стимулом, придающим ему личностный смысл, а на первый план выходит проблема самоопределения школьника в учебном процессе. Категория деятельности при таком подходе является фундаментальной и смыслообразующей всего процесса обучения. Обозначенный подход требует переориентации всего процесса обучения на личностно ориентированную модель обучения, которая способствует развитию индивидуальности, обеспечивает реализацию творческих и познавательных интересов, потребностей и наклонностей обучаемого.

Осуществление системно-деятельностного подхода в процессе изучения русского языка соотносится с проблемой формирования школьника как *языковой личности*, способной решать разнообразные задачи в процессе обобщения, осознания, действовать в различных сферах жизнедеятельности. Понятие языковой личности рассматривалось в работах многих ученых (М. М. Бахтина, В. В. Виноградова, Ю. Н. Караулова, М. Р. Львова, Г. П. Щедровицкого и др.). По определению Ю. Н. Караулова, языковая личность «есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств».¹ В лингводидактике языковая личность трактуется как личность, владеющая всеми видами речевой деятельности, способная решать разнообразные задачи в процессе обобщения, осознания, действовать в различных сферах жизнедеятельности.

Являясь истоком общечеловеческой нравственности, национальной культуры, личность рассматривается как ведущая социально-этическая категория, выражающая духовность. «Личность есть по преимуществу нравственный принцип, из нее определяется отношение ко всякой

¹ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987. С 38.

ценности», — отмечал известный русский философ Николай Александрович Бердяев¹.

Языковая личность формируется на протяжении всего обучения в школе и, прежде всего, в процессе изучения родного языка как источника развития духовных способностей школьников. «Языковая личность — вот та сквозная идея, которая пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка».²

Обучение, основой которого становится личность ученика как субъекта учебного процесса, обеспечивает развитие активности через самостоятельную и совместную деятельность обучаемых, развитие их мышления и способностей, в том числе и коммуникативных. Большую роль в личностно ориентированном обучении учащихся играет методика сотрудничества и сотворчества учителя с учениками, опирающаяся на индивидуальные способности школьника как основного субъекта образовательного процесса.

Таким образом, личностно ориентированное обучение рассматривается нами как средство, направленное на развитие креативности школьника, раскрытие его возможностей, становление самосознания, самореализации. Оно обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, развивает их абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности.

Основная идея системно-деятельностного подхода заключается в том, что главный результат образования - это не отдельные знания, умения и навыки, а *способность* и *готовность* личности использовать полученные знания и умения в профессиональной деятельности, т.е. овладение определенными компетенциями, ориентирующими на усвоение умений, обобщенных способов деятельности в процессе обучения, которые

¹ Бердяев Н.А. О назначении человека. — М.: Республика, 1993. С.61.

² Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987. С. 3.

осуществляются на основе формирования универсальных учебных действий (УУД), призванных объединить все учебные предметы в целостную образовательную систему.

Виды компетенций названы в Федеральном государственном образовательном стандарте РФ и обозначены в Концепции школьного филологического образования. Исходя из этого, у школьников формируются следующие основные компетенции: языковая, лингвистическая (языковедческая), коммуникативная и культуроведческая, что в конечном счете обеспечивает единство языкового речемыслительного, интеллектуального, духовно-нравственного, эстетического развития.

Языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенция включает в себя знания об основах науки о русском языке, о русском языке как знаковой системе и общественном явлении, элементы истории языка, а также сведения о выдающихся лингвистах. Кроме того, она предполагает усвоение знаний о единицах языка (с точки зрения структуры и семантики) и правил их соединения (с точки зрения функционирования в речи). В основу такого рассмотрения положен анализ языковых явлений в триединстве (значение, форма, функция), в плане их взаимной связи, контекстуальной обусловленности и текстообразующей специфики. Регулирует использование языковых единиц в определенной речевой ситуации ***языковая норма***, которая рассматривается как результат речевой деятельности. Нормативность языковых средств обеспечивает функционально-стилистическую дифференциацию языка. Владение литературными нормами является основой культуры речи – неотъемлемой части курса русского языка в основной школе. Культура речи – это не только владение нормами русского литературного языка в области произношения, ударения, словообразования, грамматики, но и умение пользоваться изобразительно-выразительными средствами языка в различных условиях коммуникации.

Коммуникативный подход к обучению родному языку реализуется в процессе формирования и совершенствования ***коммуникативной***

компетенции и связан с обучением школьников правильному использованию языковых средств в соответствии с нормами литературного языка во всех видах речевой деятельности: **рецептивной** (*слушание — чтение*), **продуктивной** (*говорение — письмо*); **формах** (*устная — письменная речь*) в ходе создания собственного высказывания. Сформированность коммуникативной компетенции зависит от способности учащихся воспринимать чужую речь и создавать собственное высказывание.

В настоящее время, когда одной из актуальных проблем общества является возрождение духовности, «национально-культурный компонент в преподавании русского языка становится одним из важных средств развития духовно-нравственного мира школьника, его ценностно-ориентационной культуры...»¹. Важным положением такого подхода является то, что язык как национальный феномен является составной частью культуры, формирующей национальное самосознание, которое реализуется в слове. Язык рассматривается как результат, продукт культурного развития человека. *Культуроведческий подход* в обучении предполагает приобщение к культуре в широком смысле этого слова. Язык и культура определяются как важнейшие социальные явления, имеющие деятельностный характер, поскольку существуют только в сфере человеческой деятельности. Язык, не являясь формой культуры, служит основным средством ее выражения, материальной базой создания любых культурных ценностей, орудием накопления, хранения и передачи информации. Изучение русского языка в культуроведческом аспекте, использование на уроках текстов культуроведческой направленности дает возможность углубить знания учащихся о связи языка и культуры как фактора национального менталитета и формирования национального самосознания подрастающего поколения, способствует формированию **культуроведческой компетенции** школьников.

¹ Быстрова Е.А. Культуроведческая функция русского языка в системе его преподавания // Обучение русскому языку в школе; под ред. Е.А. Быстровой. – М., 2004. – С. 131.

Заметим, что компетентностный подход не отрицает значения знаний, однако он акцентирует внимание на способности обучаемых использовать полученные знания в практической деятельности. Понятие *способности* характеризуется с разных позиций. Так, С.Л. Рубинштейн связывает данное понятие со *способами деятельности* (способность пользоваться языковыми средствами, речевым аппаратом, мыслительными операциями анализа, синтеза и т.д.). Основой деятельностного подхода, исходя из этого, становится сформированная способность у обучаемых строить свою учебную деятельность.

Системно-деятельностный подход подразумевает важнейшие особенности организации образовательного процесса сегодня:

- ориентация на субъект-субъектные отношения, подразумевающие активную позицию обучающихся, признание их права на выбор содержания своего образования, уровень его усвоения и наделение ответственностью за сделанный выбор;
- вариативность образования, в том числе дифференциация и индивидуализация обучения;
- реализация педагогики сотрудничества.

Системно-деятельностный подход предполагает органичное соединение процессов обучения, развития и воспитания школьников в одно целое, что является важнейшим условием формирования функционально грамотной личности. Категория деятельности при таком подходе к обучению является фундаментальной и смыслообразующей всего процесса обучения.

Таким образом, **системно-деятельностный подход, обозначенный в Федеральном государственном образовательном стандарте и заложенный в Концепции школьного филологического образования, предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения обучающимися своего образования с учетом успешности в личностной и профессиональной деятельности, в умении**

осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, и связана с мотивацией на непрерывное образование.

Кардинальные изменения, произошедшие в российском образовании на рубеже XX–XXI веков, обусловили необходимость более глубокого осмысления методической наукой ключевой роли текста в обучении русскому языку. Это связано с философией гуманистического образования, в частности с тем, что цель современного учителя русского языка — не просто передать учащимся знания о языке как системе, не только сформировать навыки грамотного письма и развить все виды речевой деятельности в процессе обучения русскому языку, но включить учащегося как языковую личность в культурно-языковое поле нации, общечеловеческой культуры, что можно сделать успешнее всего посредством текста. Основателями методической науки (Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин и др.) текст, прежде всего образцовый, был осмыслен как основа процесса обучения русскому языку. Современные взгляды методистов на роль текста в процессе обучения русскому языку обусловлены влиянием следующих факторов: общими установками в развитии образования, отраженными в Федеральных образовательных стандартах; развитием представлений о тексте в лингвистике и смежных науках; методическими концепциями использования текста в процессе обучения русскому языку. В работах ведущих современных ученых в области методики преподавания русского языка (В. В. Бабайцева, Е. А. Быстрова, Т. М. Воителева, А. Д. Дейкина, Т. К. Донская, Н. А. Ипполитова, В. И. Капинос, Т. А. Ладыженская, С. И. Львова, Е. И. Никитина, М. М. Разумовская и др.) реализуются методические концепции работы с текстом на уроках русского языка как средством обучения и предметом изучения. Работа с текстом позволяет строить учебно-воспитательный процесс так, чтобы достигать всего комплекса результатов (личностных,

метапредметных и предметных), формировать мировоззрение, систему ценностей учащегося.

Теоретической базой методических взглядов на текст являются теория текста (Н. С. Болотнова, И. Р. Гальперин, Г. А. Золотова, Т. М. Николаева, Е. В. Сидоров и др.), концепция речевой деятельности (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Н. И. Жинкин и др.), теория языковой личности (В. В. Виноградов, М. М. Бахтин, Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов и др.), труды по стилистике текста (А. И. Горшков, В. В. Одинцов, Г. Я. Солганик и др.).

Методика преподавания русского языка активно обогащается концепциями формирования мировоззрения учащихся в процессе обучения русскому языку (М. Т. Баранов, Т. К. Донская, Э. В. Криворотова и др.), различными подходами: личностно ориентированным (Н. А. Алексеев, А. Г. Асмолов, И. Я. Лернер, И. С. Якиманская и др.), компетентностным (Е. А. Быстрова, И. Г. Иванова, И. А. Зимняя и др.), текстоцентрическим / текстоориентированным (Е. А. Быстрова, Н. С. Болотнова, Н. А. Ипполитова, Т. М. Пахнова и др.), аксиологическим (А. Д. Дейкина, Г. М. Кулаева и др.), когнитивным (М. М. Разумовская, Л. А. Тростенцова, Н. М. Шанский и др.), функциональным (О. В. Алексеева, А. Ю. Купалова, Е. И. Никитина, В. Н. Мещеряков, М. М. Разумовская, А. Ю. Устинов и др.), культуроведческим (Е. А. Быстрова, Л. А. Ходякова, Л. И. Новикова и др.), лингвокультурологическим (Н. Л. Мишати́на, О. Н. Левушкина) подходами.

Такие научные тенденции повышают внимание к тексту как широкому понятию и универсальному средству реализации педагогических идей, связанных с обучением русскому языку. В то же время в современной науке создались основательные предпосылки для развития новой стратегии в отношении роли и места текста, в особенности художественного, в преподавании русского языка. На протяжении XIX и XX веков складывалась теория взаимосвязи языка и культуры: в зарубежной лингвистике (И. Гердер, В. ф. Гумбольдт, Э. Сепир, Б. Уорф, Э. Бенвенист

и др.), в русской лингвистике (И. А. Бодуэн-де-Куртене, Ф. И. Буслаев, М. В. Ломоносов, А. А. Потебня, И. И. Срезневский, В. Я. Стоюнин, Н. И. Толстой, К. Д. Ушинский, А. А. Шахматов, и др.), в таких интегративных науках, как семиотика (Вяч. Вс. Иванов, Ю. М. Лотман, Н. Б. Мечковская и др.), этнолингвистика (А. С. Герд, Н. И. Толстой, В. Н. Топоров и др.), этнопсихоллингвистика (В. В. Красных, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов и др.), теория межкультурной коммуникации (Д. Б. Гудков, Г. Г. Почепцов, С. Г. Тер-Минасова и др.), когнитивная лингвистика (Е. С. Кубрякова, Ю. С. Степанов, И. А. Стернин и др.), лингвокультурология (С. Г. Воркачев, В. В. Воробьев, В. В. Красных, В. А. Маслова и др.). В результате научных поисков сформировалась точка зрения на художественный текст как «конденсатор культурной памяти» (Ю. М. Лотман), как «единицу культуры» (Л. Н. Мурзин), поскольку «текст как объект лингвистического исследования <...> именно в составе культуры приобретает свою полную окончательную определенность: только зная культуру, в которую включается данный текст, мы получаем возможность постигнуть его наиболее глубокие смысловые пласты» (Н. Л. Мурзин). Актуальны труды, в которых представлено теоретическое обоснование взаимосвязи языка и культуры, особенностей культурологического подхода к изучению языка на основе текста, в частности художественного (Ю. Д. Апресян, Н. С. Болотнова, Е. М. Верещагин, В. В. Колесов, В. Г. Костомаров, Л. Н. Мурзин, Д. С. Лихачев, Ю. В. Прохоров, Ю. С. Степанов, В. Н. Телия, В. Е. Хализев и др.).

В современной методической науке господствует текстоцентрический принцип обучения русскому языку, понимаемый как необходимость работать с текстом на уроках русского языка, формировать на основе работы с текстом все виды речевой деятельности учащихся.

Реализация личностно системно-деятельностного, а значит, личностно ориентированного, компетентностного подходов в обучении русскому языку, достижение высшей цели образовательного процесса — формирование

личности учащегося — невозможны без опоры на текст, прежде всего художественный.

Новым содержанием современного урока русского языка являются *текстообразующая, изобразительно-выразительная, эстетическая* функции языковых единиц в тексте. Художественный текст осмыслен как *языковой эстетический идеал*.

Современная методика обучения русскому языку нуждается в реализации качественно новой стратегии работы с текстом в процессе обучения русскому языку, позволяющей не только использовать текст как дидактическое средство, но и сделать его развивающий потенциал доминантой учебного процесса.

К настоящему времени создана методическая система обучения **характеристикам текста** (О. Н. Левушкина), направленная на формирование умений понимать, интерпретировать и оценивать текст, воспринимать его в целостности содержания, авторской позиции, отобранных языковых средств, стилевой и речеведческой дифференциации и др. Данная система представлена тремя составляющими: методологической (характеристика текста как метод), технологической (характеристика текста как вид учебной деятельности) и реализующей (характеристика текста как вид школьного сочинения).

Предложены следующие виды характеристик текста: языковая (фонетическая, лексическая, морфологическая, синтаксическая), речеведческая, эмоциональная, культурологическая, ценностная, характеристика авторской позиции, комплексная характеристика — лингвокультурологическая.

Всесторонне разработана методическая система обучения наиболее сложному и многоаспектному виду характеристики текста — лингвокультурологической.

Методологическая составляющая лингвокультурологической характеристики текста заключается в том, что она является методом

обучения работе с текстом, прежде всего художественным, как целостной единицей языка, речи и культуры, раскрытию его лингвокультурологического потенциала. Данный метод обладает такими востребованными современной образовательной парадигмой свойствами, как активность, комплексность, интегративность и в определенной мере универсальность. С точки зрения деятельностного подхода лингвокультурологическая характеристика текста является одновременно и методом организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, и методом стимулирования и мотивации учения, и методом контроля и самоконтроля учащихся. В отношении используемых способов мышления опирается на индуктивный и дедуктивный пути мышления и может применяться как в классе, так и дома.

С технологической стороны лингвокультурологическая характеристика текста основана на коммуникативной модели «автор — текст — читатель» и определяется как вид учебной деятельности учащихся в процессе обучения русскому языку, целью которой является раскрытие лингвокультурологического потенциала текста, в процессе чего текст интерпретируется учащимися и достигается понимание не только поверхностных, но и глубинных его смыслов. Обязательными видами текстовой деятельности при лингвокультурологической характеристике текста являются рецептивная; аналитико-синтетическая; интерпретационная, смыслоформулирующая; рефлексивная, оценочная; творческая, продуктивная. Наличие рефлексивной, оценочной деятельности в технологической модели лингвокультурологической характеристики позволяет учащимся выражать собственное отношение к выявленным смыслам текста, к позиции автора, выраженной в тексте, что в целом способствует усвоению учащимися духовно-нравственных ориентиров, формированию их ценностной базы, мировоззрения в целом.

Лингвокультурологическая характеристика как вид школьного сочинения осуществляется по модели «автор — метатекст — получатель».

Структура содержания такого сочинения отражает три основных составляющих: понимание и интерпретацию поверхностных и глубинных смыслов текста; понимание и интерпретацию авторской позиции; выражение собственного отношения к содержательным аспектам текста и способам выражения авторского отношения к ним.

В «Концепции филологического образования» текстоцентрический принцип обучения отражен многогранно: связан с уровнями содержательным и методологическим, на каждом из которых он реализован *традиционно и инновационно*.

В предметном содержании обучения русскому языку *традиционно* выделен раздел «Речь», в структуру которого входит блок «Текст» (см. текст Концепции — «Русский язык как учебный предмет», раздел «Основное содержание предмета»; а также Приложение (1, п. 2 — основное общее образование; п. 2.1. — среднее общее образование базовый уровень; п. 2.1. — среднее общее образование углубленный уровень); *инновационным* является включение в содержание обучения русскому языку в основной школе тем, связанных с изучением выразительных возможностей изучаемых языковых единиц и частей речи (в разделах 3.1. «Фонетика. Орфоэпия. Графика»; 3.3. «Лексикология. Фразеология»; 3.4. «Морфология. Грамматика»), текстообразующей роли различных частей речи (в разделе 3.4. «Морфология. Грамматика»).

Процесс обучения работе с текстом на ступени среднего общего образования дифференцирован в зависимости от уровня изучения русского языка (базовый / углубленный).

При изучении русского языка на ступени среднего общего образования (базовый уровень) предусматривается осмысление авторского замысла текста и его реализации, рассмотрение проблем эстетической и этической ценности текста, овладение различными видами анализа текста, а также характеристикой текста как инновационным способом учебной текстовой деятельности, позволяющей формировать комплекс стратегий смыслового

чтения (понимание, интерпретация и оценка текста) и достигать при этом комплекса результатов: личностных, метапредметных и предметных. При обобщении и углублении знаний о языковых единицах всех уровней, о частях речи предусматривается выявление особенностей их использования в текстах различных стилей.

При изучении русского языка на ступени среднего общего образования (углубленный уровень) предполагается также рассмотрение художественного текста как явления культуры, как целостной единицы языка, речи и культуры. В круг рассмотрения включены также современные представления о тексте, проблемы установления взаимосвязи языковой формы и его содержания, вопросы понимания и интерпретации текста на основе различных видов его анализа.

Методологическая составляющая текстоцентрического принципа обучения русскому языку основана на *традиционном* признании основополагающим принципа обучения русскому языку как полифункциональному явлению при доминировании коммуникативной функции как ключевой, влияющей на качество и результаты общения, а значит, опора на представление о тексте как важнейшем предмете филологии и одновременно инструменте обучения, как целостной единице языка, речи и культуры (См. раздел «Методологические основы изучения русского языка» Концепции).

Инновационным в реализации текстоцентрического принципа в Концепции на уровне методологии является

- определение одним из ведущих методических принципов освоения содержания предмета принципов функциональности (изучение языковых явлений с точки зрения их функциональных возможностей, речевой практики личности) и текстоцентричности (приоритет работы с текстом на уроках русского языка как предметом изучения и средством обучения, формирование на основе работы с текстом всех видов речевой деятельности учащихся);

- описание критериев отбора учебного материала (в том числе для нехудожественных текстов с учетом всех видов речевой деятельности);
- соответствие учебно-методическим целям и задачам;
- возможность осмысления на определенном возрастном этапе;
- универсальность дидактических единиц, позволяющих достичь личностные, метапредметные и предметные результаты в их совокупности;
- дифференциация учебного материала с точки зрения уровней языка;
- описание критериев отбора художественных текстов и их фрагментов;
- значимость с точки зрения выявляемых в тексте лингвистических фактов;
- соответствие языковому эстетическому идеалу;
- аксиологическая значимость и духовно-нравственный потенциал;
- доступность содержания дидактического материала учащимся данного возраста;
- способность вызвать эмоциональный отклик учащихся;
- необходимость и достаточность объема текста (фрагмента) для одного познавательного акта на уроке русского языка;
- реализация на инвариантном уровне основной школы методической системы обучения *характеристике текста* как виду учебной деятельности, позволяющей обучать школьников стратегиям смыслового чтения (анализу, интерпретации и оценке текста) и достигать комплекса личностных, метапредметных и предметных результатов;
- реализация на *базовом инвариантном* уровне старшей школы методической системы обучения *характеристике текста* как способу выявления его целостности, взаимосвязи смыслов и языковой формы; на *углубленном инвариантном* уровне старшей школы — система обучения лингвокультурологической *характеристике текста* как

способу выявления целостности художественного и художественно-публицистического текста в его языковом, речевом и культурологическом аспектах; на *углубленном вариативном* уровне — лингвокультурологическая характеристика деловых и научных текстов.

Необходимо подчеркнуть важнейшие позиции современной методики преподавания русского языка по отношению к тексту:

- текстоцентрический принцип обучения в настоящее время является одним из основополагающих для процесса обучения русскому языку;

- в **Концепции филологического образования** **текстоцентрический принцип реализован как на уровне содержания, так и на методологическом уровне, на основе традиций и инноваций методики обучения русскому языку.**

Методология преподавания русского языка в школе определяет и основные принципы его изучения, в частности принципы системности и историзма изучения языкового материала (рассмотрение языка как развивающейся системы во взаимообусловленности языковых явлений).

Системно-целостный взгляд на язык как развивающееся явление в методике преподавания русского языка является традиционным (М. Т. Баранов). Однако, являясь принципиальным положением методики, историзм в преподавании русского языка реализуется в основном через историко-лингвистический комментарий к современным фактам языка и этимологический анализ слов, что, безусловно, является ценным достижением в методике преподавания русского языка (Е. С. Истрова, С. Д. Никифоров, В. В. Иванов, З. А. Потиха, Н. М. Шанский, С. И. Львова и др.). Однако в этом случае исторический компонент носит *характер знаний* по фактическому типу, чем и определяется «объясняющий подход» (М. М. Бахтин) к анализу языковых явлений. Таким образом, мы вправе говорить об историческом подходе к изучению русского языка, но

не о реализации в практике преподавания **историзма как методического принципа с целью формирования у школьников системно-целостного взгляда на язык как развивающееся, доступное познанию семиотическое явление.**

Дидактической единицей, позволяющей реализовать принцип историзма как методический в любом разделе курса русского языка (**познание и изучение языка** в исторически складывающейся языковой картине мира) в практике преподавания на современном этапе, может служить **1) текст, 2) системно организованное предметное содержание по истории языка.**

Текст мы рассматриваем как форму фиксирования знаний о человеке и как специфический способ бытия культуры. С точки зрения М. М. Бахтина, пространство культуры — это пространство языка, речи. За каждым текстом стоит система языка. В тексте ей соответствует все повторенное и воспроизведенное и повторимое и воспроизводимое, все, что может быть дано вне данного текста (данность)¹. Исследуя культуру сквозь призму проблем языка и анализируя жизнь человека как «потенциальный текст», предлагая рассмотреть человека и оценивать его как личность в контексте “большого” времени культуры, настойчиво связывая мысль и слово в единстве мышления-соучастия, М. М. Бахтин различает «большое» и «малое» время культур: человек живет в малом времени, но общается с большим. Тезис Бахтина о том, что «нет ничего абсолютно мертвого: у каждого смысла будет свой праздник возрождения», становится принципиально важным для изучения истории языка на основе текстов различных эпох русской культуры, ибо текст как целостное высказывание имеет отношение к ценности — к истине, красоте.

¹Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа. // Вопросы литературы. – 1976. - № 10. - С. 34.

Текст на протяжении эпох является формой продолжения определенной традиции, поскольку формируется в соответствии с правилами «письма-чтения», зависящими от исторического типа культуры. Любая традиция нерасторжимо связана с языком, в нем выражается и им в определенной степени обусловлена (вспомним в связи с этим гумбольдтовский тезис о том, что язык является носителем и внутренне схематизирующей силой мировоззрения, что он сам содержит в себе мировоззрение). Язык есть не только «дом бытия» (Хайдеггер), но и способ бытия человека, сущностное его свойство. Так понимаемый язык становится условием познавательной деятельности человека. Слово прошлого в определенных трактовках, объяснениях, преданиях должно быть соотнесено с миром исторического горизонта понимания ученика, исходя из которого когда-то произнесенное слово понимают в его исторической интерпретации. Текст восстанавливает и поддерживает традицию, и поэтому мы имеем право говорить о том, что текст — это уникальная культурная универсалия, представляющая собой систему языковых явлений, постижение которых ведет к формированию видения определенной картины мира, и с помощью которой национальное обретает себя в изменяющейся исторической обстановке. Текст необходимо рассматривать как «данный нам в непосредственном опыте феномен языковой реальности, который представляет собой определенным образом организованную последовательность языковых единиц разных «ярусов»¹. Языковые единицы являются необходимыми компонентами текста. Сочетание языковых единиц в тексте наиболее ярко характеризует структуру текста и дает представление об особенностях языка писателя.

Размышляя о создании художественного текста писателями во все времена, мы не можем отбросить и онтологический фактор: талант писателя, его Дар. Дар слова, чутье языка — это возможность постичь истину

¹Горшков А.И. Язык предпушкинской прозы. - М., 1982. - С.8.

интуитивно, глубоко, национально, что составляет одну из сторон пушкинского гения, гения Толстого, Достоевского и других русских писателей. Однако и язык также во многом определяет развитие духовного мира человека и внутренне содержит в себе мировоззренческое начало. Если тексты – это продукты человеческой деятельности, на которых «запечатлено» влияние индивидуального языкового сознания, то понимание текстов должно соотноситься с индивидуальным миром личности как автора текста, так и его «соавтора» — читателя. Как считал М. М. Бахтин, каждое высказывание и любой его элемент не только значит, но и оценивается. Отмечая далее творческую роль оценки при изменении значений слова, М. М. Бахтин приходит к выводу о ценностном характере коннотации слова в тексте¹.

Таким образом, историзм в практике преподавания русского языка может быть реализован при условии методического оформления текста как культурно-языковой универсалии. Следовательно, дотекстовые и послетекстовые вопросы и задания должны ориентировать читателя (учащегося) на:

- выявление особенностей динамики языковых явлений;
- оценку закономерностей языка как развивающейся системы;
- формирование ценностного, эмоционально-личностного отношения к жизни языка, целенаправленного развития чувства языка в процессе освоения его системных связей;
- «диалог» с текстом в процессе осознания культурно-языковой позиции (традиции) автора текста.

Рассмотрение **историзма как методического принципа изучения русского языка** позволяет определить и определенную структуру курса в основной и старшей школе (базовый и углубленный уровни). **Как система изучения в Приложении № 1 к «Концепции школьного филологического**

1

образования» представлены основные сведения по истории русского языка, являющиеся базовыми для рассмотрения современного состояния русского литературного языка. Например, на уровне предметного содержания обучения (вариативная часть) впервые вводятся *темы об истории русской графики, фонетических процессах, повлиявших на становление системы правописания, слогораздела, лексического значения слова, его морфемного состава, морфологических особенностей*. Введен раздел *об истории частей речи, синтаксических конструкций*.

«Знаниевая составляющая», данная в системе, позволит учащимся научиться («ученик получит возможность научиться» — требование к результатам обучения по ФГОС) определять сущностные составляющие современной парадигмы языка, сущностные языковые составляющие текстов различных эпох.

В «Концепции филологического образования» обнаруживается противоречие между декларативным характером телеологических, содержательных и рекомендательных положений и отсутствием в тексте «Концепции» ключевых понятий методики обучения русскому языку и литературе. Для решения задачи методического обеспечения необходимо создать **«Глоссарий терминов и понятий в сфере методики преподавания русского языка и литературы»**.

Проблема методического обеспечения «Концепции филологического образования» заключается в формировании и закреплении терминологической системы двух смежных методик преподавания русского языка и литературы. Описание понятийно-терминологического аппарата станет научно-методическим основанием системы обучения русскому языку и литературе в школе, изложенной в «Концепции».

Необходимость создания общего словаря методических терминов для преподавателей русского языка и литературы обусловлена прежде всего

отсутствием современных словарей методических терминов, адресованных учителям русского языка и литературы.

Издания, представляющие методику преподавания русского языка, не представляют современную терминологию, обновленную не только ФГОС, но и достижениями современной методической науки:

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) — 2009. (предшествующее и частично повторенное издание: Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь).
- Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов пед. вузов и колледжей. — М.: Изд. центр «Академия», 1999 – 271 с.
- Современный русский литературный язык и методика его преподавания: учебный словарь: учебное пособие / отв. ред. И. А. Сыров. — М.: Маска, 2012. — 383 с.
- Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. Сост. Р.К. Миньяр-Белоручев. — М.: Московский гос. ун-т им. Е.Р. Дашковой (МГИ), 1996. – 144 с.

В практике лексикографического представления терминов методики преподавания русского языка они традиционно описывались в широком кругу педагогических и дидактических понятий. Среди всех лексикографических изданий словари терминов отдельных наук стоят выше всех. Один из самых сложных типов словарной продукции — это терминологический словарь. В эпоху интернета создается впечатление, что словари и справочники утрачивают своё значение. Достаточно набрать в поисковой строке слово и сразу же получаешь исчерпывающую информацию.

Цель словаря методических терминов — представить методику обучения родному языку и литературе. Словарь должен раскрыть метаязык современной методики.

Терминологический аппарат методического словаря должен представлять не одну научную школу, а аккумулировать достижения российской методической науки в целом. Словарь призван отразить связь современной парадигмы обучения русскому языку и литературе с отечественной и зарубежной традицией. Приоритет следует отдать терминологии, активно использующейся в современном школьном филологическом образовании.

Таким образом, в словаре должны быть отражены связи: а) разных научных школ; б) истории и современности; в) методической науки и практики преподавания школьного предмета.

Ядро словника должно включать термины методик преподавания русского языка и литературы в современной российской школе.

Выделение терминов, репрезентирующих методику преподавания русского языка в школе и методику преподавания литературы в школе, среди общепедагогических и общедидактических, позволит лучше представить методики преподавания русского языка и литературы как самостоятельные науки.

Основной адресат глоссария методических терминов — учителя-словесники и школьные методисты, находящиеся в новых условиях обучения филологическим дисциплинам.

Другими адресатами «Глоссария» могут быть преподаватели русского языка и литературы; студенты, изучающие методику преподавания филологических дисциплин; учителя, преподаватели и методисты других предметных областей с учетом метапредметного характера наших дисциплин.

Педагогическому сообществу необходим словарь, который отразит связь современной парадигмы обучения языку и литературе с отечественной и зарубежной традицией преподавания русского языка и литературы.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования нового поколения включает в себя требования к результатам освоения основной образовательной программы общего образования, которые учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, поэтому можно с полным правом назвать этот главный государственный документ об образовании первым психологически ориентированным документом. Эта характеристика ФГОС проявляется прежде всего в описании системно-деятельностного подхода, который обеспечивает «построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся». Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»).

На основе идей ФГОС была принята Концепция школьного филологического образования (Русский язык и литература), методологической основой которой являются положения общей дидактики, педагогики, возрастной психологии.

Реализация идей ФГОС и Концепции требуют глубинного понимания специфики современного ребенка в контексте тех принципиально важных изменений, которые произошли в человеческом сообществе вообще, российском обществе, в частности. Чрезвычайно важно, что в принципиально изменившемся сегодня мире изменились не только условия жизни, социальное пространство существования и функционирования человека, система его отношений, изменился он сам, и, в первую очередь, эти социальные изменения коснулись воспитания и обучения.

Если еще два–три десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого социума: семьи, класса, ближайшего окружения, то сегодня он

поставлен в принципиально новую ситуацию, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном, в том числе, новом знаниевом пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей, прежде всего, из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, не просто не вписывается в систему образования, но представляет собой качественно иной тип, противостоящий стационарному образованию, принципиально меняющий, в частности, не только сочетание зрительного и слухового восприятия детей, но и структуру их мышления, самосознание и миропонимание. И все это происходит на фоне того, что в самом Детстве рухнули многие образующие его структуры, изменились отношения между детьми. Отмечается интенсивная примитивизация сознания детей, рост цинизма, грубости, а за этими внешними проявлениями кроются внутренние глубинные переживания ребенка — неуверенности, одиночества, страха, и в то же время — инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, то есть те современные приобретения Детства, которые являются тяжелой потерей для него.

Конкретные данные, полученные учеными (материалы исследований, проведенных в Психологическом институте Российской академии образования, Московском городском психолого-педагогическом университете, факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, Институте психологии РАН, Гуманитарно-художественном институте Нижегородского архитектурно-строительного университета), свидетельствуют о качественных психических, психофизиологических, личностных изменениях современного ребенка: во-первых, в минимально короткий пятилетний период, с 2005 года начиная, резко снизилось когнитивное развитие детей дошкольного возраста. Во-вторых, снизилась энергичность детей, их желание активно действовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт. В-третьих, четко фиксируется

неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения. Детям оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад. В-четвертых, обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности. Дефицит произвольности — как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника — является одним из наиболее тревожных факторов, достоверно установленных учеными Российской академии образования. В-пятых, отмечается недостаточная социальная компетентность 25% детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер. В-шестых, тревогу вызывают факты и факторы, связанные с приобщением детей к телеэкрану, начиная с младенческого возраста. Так, по данным ученых, к началу школьного возраста время просмотра достигает 10–12 тысяч часов, а по данным Института социологии РАН, более 60 % родителей проводят досуг с ребенком перед телевизором, у каждого десятого ребенка-дошкольника ВСЁ свободное время проходит у телевизора. В результате возникает особая потребность в экранной стимуляции, которая дает сбой в восприятии, блокируя собственную деятельность ребенка. Экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-либо занятии, отсутствию интересов, гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать звуковую информацию и читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут связывать их, в результате не понимают текста в целом. Дети

теряют способность и желание чем-то занять себя. Им неинтересно общаться друг с другом. В-седьмых, неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение общения детей, в том числе и детей подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности.

Особенно тревожным фактом является то, что в популяции современных растущих людей большую группу составляют дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе. При этом наблюдается распространенность основных форм психических заболеваний детей, которая каждые десять лет возрастает на 10-15%. В настоящее время имеется значительное число детей с ограниченными возможностями здоровья, где общее психическое недоразвитие (олигофрения) отмечается у 22,5 %, а дисгармоническое развитие (психопатии) — у 26,5 %.

В то же время все увеличивается, что вселяет оптимизм, категория одаренных детей, среди них и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей — лидеры, и дети «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах, — художественно одаренные дети, и дети, обладающие двигательным талантом.

Знаменательно, что на первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, то есть фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. Отмечаются серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества не только по сравнению с серединой 90-х годов, но и началом нового столетия. Так, с 2007 г. начиная, на первый план выдвигаются интеллектуальные (1 место), волевые (2 место) и соматические (3 место) ценностные ориентации. Образованность, в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также

хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей.

Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности: чуткость, терпимость, умение сопереживать, — занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников.

Одним словом, мы имеем реальные изменения Детства, изменившееся пространство его функционирования, что порождает множество вопросов — педагогических, психологических, философских, культурологических.

Особую значимость приобретает задача установления ориентиров, направлений личностного развития растущих людей, которая никогда не стояла так остро, как в наши дни. При этом актуализируется необходимость выявления средств, механизмов, условий формирования ценностной базы растущих людей, их нравственных установок и ориентаций, введения в мир большой духовной культуры, формирующей уважение к Человеку, уважение важнейших человеческих качеств. Разработки, в частности, психолого-педагогических основ воспитания личностных особенностей, кумулирующих в единстве лучшие черты конкретного этноса, в целом российского народа и общечеловеческих ценностей.

Особый смысл приобретает проблема отношений детей, отношений их к себе, к миру и к другому человеку, понимания, чувствования ими другого человека. Это предполагает научный поиск путей, создание возможностей, стимулирующих рост и совершенствования творческих сил каждого молодого человека, его критического мышления, помогающих его саморазвитию и самореализации. **Сегодня все яснее становится необходимость формирования новой концепции воспитания и обучения подрастающего поколения, на что и ориентирована Концепция.**

Для успешной реализации задачи сохранения и укрепления единства образовательного пространства Российской Федерации и других задач,

сформулированных в Концепции филологического образования, сама Концепция должна предусматривать, по аналогии с Концепцией развития математического образования, пути решения назревших проблем с обучением русскому языку и литературе **на всех этапах образования от начальной до высшей школы.** Единство ценностных ориентиров, ключевых идей ФГОС начального, основного и среднего образования является необходимой предпосылкой для создания такой концепции. Очевидно, что только при создании единой концепции можно обеспечить реальную преемственность между всеми этапами филологического образования в России.

В нынешнем варианте Концепции есть идеи, объединяющие современную методику преподавания русского языка в начальной, основной и средней школе. Прежде всего это касается методических принципов освоения русского языка. К ним можно отнести принцип текстоцентричности, принцип реализации лингвокультурологической направленности текстовой деятельности, или культуроведческий подход, принцип развития языкового чутья и другие. Необходимо отметить, что не все современные УМК по русскому языку для начальной школы в одинаковой мере учитывают данные принципы. В качестве примера комплекта, который создавался на основе указанных принципов, можно назвать УМК по русскому языку для начальной школы в новой образовательной системе «Диалог».

Одним из принципов освоения русского языка в Концепции назван принцип мотивации речевой деятельности. Представляется, что не только речевая, но и познавательная деятельность в целом на уроках русского языка и в начальной школе, и на других этапах образования нуждается в мотивации. Проблемы мотивационного характера фигурируют на первом месте в перечне проблем в Концепции развития математического образования. Не менее остро эта проблема стоит и при обучении русскому языку. Известно, что рейтинг этого предмета является довольно низким как

в начальной школе, так и на последующих этапах образования. Поэтому целесообразно говорить не об опоре на познавательный интерес учащихся, а о развитии и постоянной поддержке этого интереса в процессе обучения. Возможно, следует в самой Концепции или в приложениях к ней обобщить достижения методической науки и практики обучения, связанные с мотивацией познавательной деятельности, путями **развития познавательного интереса к процессу изучения русского языка.**

Курс русского языка в начальной, основной и средней школе, безусловно, сближает ориентацию содержания на формирование предметных компетенций учащихся (коммуникативной, языковой, лингвистической, культуроведческой) и на достижение в процессе обучения русскому языку комплекса результатов: личностных, метапредметных и предметных. В связи с этим представляется необходимым разработать **единую программу формирования предметных и универсальных учебных действий** для начальной, основной и средней школы с описанием уровней сформированности этих действий, этапов их формирования и критериев их оценки.

Принцип ориентации на **практическое использование знаний, умений и навыков в процессе изучения русского языка**, обеспечения активной речевой практики актуален не только для основной и средней, но для начальной школы. Большинство существующих УМК по русскому языку для начальной школы в недостаточной мере обеспечивают активную речевую практику для учащихся. Особенно мало заданий в учебниках для развития устной речи детей.

В заключение еще раз подчеркнем, что хотя в стандарте и отмечается его направленность на обеспечение преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и профессионального образования, решение этой задачи невозможно без разработки единой концепции развития образования в конкретной предметной области.

Текст доклада подготовили:

Бабурина Марина Анатольевна, к. ф. н., доц. кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А.И. Герцена;

Воителева Татьяна Михайловна, д. п. н., проф. кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета;

Дейкина Алевтина Дмитриевна, д. п. н., проф. кафедры теории и практики обучения русскому языку и РКИ Московского педагогического государственного университета;

Дунев Алексей Иванович, к. ф. н., доц. кафедры русского языка РГПУ им. А.И. Герцена;

Зайцева Ольга Николаевна, к. п. н., доц., средняя общеобразовательная школа № 2097 г. Москвы;

Левушкина Ольга Николаевна, д. п. н., доц. кафедры филологического образования Московского института открытого образования;

Мишати娜 Наталья Львовна, д. п. н., проф. кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А. И. Герцена;

Савельева Лариса Владимировна, д. п. н., проф. кафедры языкового и литературного образования ребенка РГПУ им. А. И. Герцена.

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ДОКЛАД ПО ИТОГАМ РАБОТЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО СЕМИНАРА «ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ» (Литература)

На разных этапах развития общества, в особенности в периоды смены социально-политических условий, идеологических установок, ценностных ориентаций, образовательной парадигмы, у ученых возникала потребность в рефлексии по поводу своей деятельности, в осмыслении пройденного пути.

Осознание методической наукой себя как целостности позволяет не только получить объективное представление о ее развитии, но и изменить картину общего движения методики, показать диапазон ее возможностей как науки, четко сформулировать цели и задачи современной методики преподавания литературы в российской школе, определяющие содержание литературного образования, разработать адекватные предмету технологии обучения, ориентированные, с одной стороны, на традиции отечественной школы, с другой — на социальные потребности XXI в., общественную психологию нового поколения, преодолеть сложившиеся противоречия.

Пути развития в новых условиях предметных методик, в том числе методики преподавания литературы, связаны с осознанием цели и задач образования, его функции в современном изменяющемся мире.

В представленной в 1993 году концепции прогноза развития образования до 2015 года группа ученых (Ю. Громыко, И. Давыдов, В. Лазарев, В. Рубцов, В. Слободчиков) в качестве важнейшей характеристики создавшейся в начале 1990-х годов ситуации анархизации российского образования выделила отсутствие концептуальной образовательной политики, методологических ориентиров.

Поддерживая продекларированный на государственном уровне личностно ориентированный, деятельностный подходы к содержанию

образования, которые призваны обеспечить развитие и самореализацию личности, ее способностей, авторы достаточно жестко заявили, что «если образцы деятельностного содержания образования не будут разработаны, то никакого развития образования в нашей стране не может быть», а основным результатом изменения образования станет его «эклектизация», когда «в причудливых сочетаниях будут соединяться и смешиваться друг с другом разные, прямо противоположные парадигмы образования»¹.

К сожалению, несмотря на то, что уже к концу 1990-х годов заявили о себе тенденции гуманизации российского образования, создания культуросообразной школы, диалогического и деятельностного подхода в обучении, прогноз названных ученых подтвердился. Причина видится в осознанной государственной политике в отношении образования, которая в велась на протяжении последних 15 лет. Эта политика привела к насильственному внедрению Болонской системы, к разрушению традиционного пятилетнего высшего образования и замене его на бакалавриат и магистратуру — без четкого понимания, зачем нам это нужно и в чем смысл того и другого. А в школе она привела к насильственному внедрению тестовой системы (ЕГЭ), принятой в англосаксонской образовательной модели и принципиально чуждой российской национальной образовательной традиции, и в итоге — к кризису.

В последнее время одной из наиболее обсуждаемых проблем на сайтах Интернета, страницах печатных изданий, в профессиональных коллективах учителей-словесников и ученых-методистов является состояние школьного литературного образования в стране, единодушно признанное критическим. Причины, приведшие к тяжелой ситуации, большинству участников дискуссий видятся в том, что система ценностей русской классической литературы, занимающей основное место в школьных программах, не имеет ничего общего с современными реалиями; что Россия уже давно перестала

¹Громыко Ю. Концепция прогноза развития образования до 2015 года / Ю. Громыко, И. Давыдов, В. Лазарев, В. Дубцов, В. Слободчиков// Народное образование. — 1993. — № 1. — С.17–27; № 2. —С. 3–7. Цит. с.18, 27).

быть литературоцентричной страной; что Интернет разрушил культуру медленного чтения, лежащего в основе литературы; что, наконец, литература в школе не только перестала быть ведущей дисциплиной, что впервые за всю историю российского образования оказалась вытесненной на периферию, а обязательный экзамен для выпускников школ превратился в экзамен «по выбору» со всеми вытекающими из этого драматическими последствиями.

Между тем культура, искусство традиционно являются источником и пространством воспитания, формирования ценностного сознания. Литература, как феномен культуры, изначально соотносится с миром ценностей и обладает ценностной значимостью. Чтение художественной литературы дарует ученику возможность духовной встречи, общения с носителями ценностного сознания — автором, героями, культурными собеседниками, диалога с ними, рождающего чувство сопричастности художественному миру, способствующего становлению «человека культуры».

Однако процессы обучения литературе в современной школе отмечены конфликтностью. На рубеже столетий кардинально изменилось информационное пространство. Следует признать, что опыт освоения компьютерных и информационных технологий сказывается на характере читательской деятельности, влечет качественные изменения в самом процессе чтения, восприятия художественного текста. Обнаруживается противоречие между знанием и пониманием литературы учащимися. Социологами, педагогами, библиотековедами констатируется кризис чтения художественной литературы, усиление прагматической направленности читательского выбора. А утрата «литературоцентризма» обернулась «сменой вех» в литературном образовании. Сокращение часов на изучение литературы, преуменьшение значимости традиционных сочинений по литературе, проведение итоговой аттестации школьников в унифицированном формате ЕГЭ — проявления формализации походов

к литературному образованию, что ведет к изменению статуса и понимания степени ценности предмета, который традиционно был мировоззренчески кардинальным в отечественной школе. В новом ФГОС учебные предметы «Русский язык и литература», включенные в образовательную область «Филология», представлены в интегрированном варианте. В ситуации усиления утилитарно-прагматических тенденций в образовании литература, действительно, оказалась на его периферии.

В докладе мы осуществляем попытку ответить на три главных вопроса: ***каковы на сегодня достижения методической науки в области преподавания литературы, какие проблемы перед нами стоят, каковы пути их решения и перспективы развития нашей науки.***

Отметим, что в силу своей уникальной специфики и мощного потенциала воздействия на читателя, литература как школьный предмет нередко становилась точкой отсчета в решении не только педагогических, но и социальных проблем, а вопросы ее преподавания в школе оказывались неразрывно связанными с выбором стратегии развития всей образовательной системы. Так было в 20-е (эпоха поиска), в 60-е (эпоха открытий), 90-е годы (эпоха воплощений) XX века — периоды, знаковые в развитии методики и поворотные в судьбе России.

Первое десятилетие новой эры ознаменовалось в системе образования тенденциями к утверждению стандартизации и прагматизации: от сознания до поступка, от замысла урока до его анализа. При этом уже на рубеже 2010–2020-х годов все острее стали ощущаться противоречия между технологизацией и гуманизацией образовательного процесса, между эклектичностью подходов и установок к образованию и тенденцией сделать процесс обучения системным, деятельностью, живым.

Особенно остро эти противоречия коснулись сферы школьного филологического образования, как наиболее остро реагирующей на происходящее. События последних двух лет (съезд учителей-словесников, Литературное собрание, возвращение сочинения, разработка Концепции

школьного филологического образования, бурная полемика вокруг урока литературы и учителя — с одной стороны, сокращение часов на изучение литературы, закрытие ряда методических кафедр и диссертационных советов, спад научного интереса к методике — с другой стороны) подготовили почву для того, чтобы сегодня стало возможным объединение учительского сообщества и методической науки для сохранения и развития отечественного школьного филологического образования.

Зрелость науки определяется ее способностью вызывать к жизни **научные школы**. В методике они не только призваны искать ответ на вызовы в предметном образовании, выдвигаемые реальной действительностью, но и прогнозировать и проектировать его будущее, опережая настоящее. Это один из факторов, определяющих жизнестойкость и продуктивность их деятельности.

Какие научные школы в методике преподавания литературы сегодня определяют вектор развития науки и школьного литературного образования? Это, если говорить обобщенно, московская и петербургская школы, которые сложились исторически, и, прежде всего, научно-методическая школа МПГУ на базе кафедры методики преподавания литературы, руководимая в настоящее время проф. В. Ф. Чертовым, развивающая идеи ее лидеров проф. В. В. Голубкова, проф. О. Ю. Богдановой уже в новых исторических и социокультурных условиях; школа проф. В. Г. Маранцмана (РГПУ им. А. И. Герцена), ученики и единомышленники которого после его ухода из жизни сохраняют верность избранному им пути в науке и в понимании целей и задач литературы как учебного предмета; созданная на базе АППО (Санкт-Петербург) научная школа в области теории и методики гуманитарного образования, руководителем которой является проф. Т. Г. Браже. Значительный вклад в развитие методической науки и совершенствование литературного образования в современных условиях вносят ученые-методисты Нижнего Новгорода (развитие образного мышления учащихся; диалог культур в процессе изучения литературы),

Оренбурга (история и методология методики преподавания литературы; научные школы и направления в методике; литературное краеведение в школе; формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза), Кирова (современные технологии обучения литературе), Челябинска (аксиологизация школьного литературного образования), Иркутска (литературное развитие школьников; школьный литературный анализ; современный урок литературы; развитие эмоциональной сферы и мотивации в процессе преподавания литературы) и других городов России.

Сегодня методика преподавания литературы вступила в период «нормальной» науки (Т. Кун), когда установилась единая образовательная парадигма, и на современном этапе нет принципиальных разногласий в разработке и решении актуальных методических проблем учеными разных научных школ. Вариативный подход, несомненно, расширяет диапазон методики как науки и литературы как учебного предмета, позволяет исключить единообразие, стереотип, шаблон в преподавании литературы, которым «страдала» школьная практика предшествующих десятилетий.

В рамках указанных научных школ наиболее отчетливо представлена система школьного литературного образования, литературного развития учащихся 2000-х годов; определены структурные составляющие процесса литературного развития школьников и структурные составляющие условий для успешного его протекания, представляющие в свою очередь тоже системы, взаимосвязанные и взаимообусловленные, охватывающие все аспекты литературного развития школьников в современных условиях; осмыслена интерпретационная деятельность как система и механизм литературного развития учащихся; критерии речевого и литературного развития школьников; понятие литературной и речевой компетентности; система речевой деятельности учащихся; система не только межпредметных, но и внутрипредметных связей, связи литературы с другими искусствами в режиме диалога культур; осуществляется технологический подход

к преподаванию литературы, разрабатываются новые технологии применительно к преподаванию литературы и внедряются в школьную практику, в опыт учителей-словесников и др.; разработаны и откорректированы содержание и структура ЕГЭ по литературе, контрольно-измерительные материалы, критерии оценки выпускных работ; проделана большая работа в области практической методики в помощь учителям-словесникам и учащимся. Наконец — разработана Концепция школьного филологического образования, и перед учеными-методистами и учителями-словесниками ставится нелегкая задача ее реализации.

Итак, прежде всего обозначим крупным планом **основные достижения**, результаты развития, итоги, к которым пришла методика преподавания литературы ко второму десятилетию XXI века:

1. **Определены принципы и методы, проясняющие специфику преподавания литературы** как искусства слова и определяющие характер обучения литературе как учебной дисциплине. Методика литературы «вышла» из-под жесткого контроля дидактики и литературоведения, что дает основания считать ее самостоятельной и зрелой наукой. В то же время методика стремится к органичному включению в свой арсенал новейших достижений в области литературоведения и других смежных наук.

2. **Совершился переход от доминирующего в прошлом историко-литературного подхода к литературе в школе к историко-функциональному**, включающему в себя важный момент изучения произведений с точки зрения не только их места в жизни прошлого, но и в духовной жизни людей последующих поколений, в том числе и нынешнего.

3. Создана **система литературного развития читателя-школьника**, охватывающая все этапы школьного литературного образования, все структурные составляющие, находящиеся во взаимной обусловленности и взаимосвязи.

3.1. Определены литературные способности, периоды и критерии развития читателя-школьника.

3.2. Выявлены цели, задачи и содержание школьного анализа литературного произведения, рассмотрена его специфика, классифицированы методы и приемы. Расширен круг приемов школьного анализа, учитывающих общение учащихся со словесным искусством на разных этапах взросления и обучения.

3.3. Решена задача приближения школьников в процессе изучения литературы к законам художественного мышления. Создана система вопросов к художественному произведению на разные сферы восприятия, позволяющая раскрывать его эстетический и духовный потенциал. **Диалог** утвердился в качестве читательской установки, адекватной природе искусства слова и сущности литературного образования.

3.4. Значительный вклад внесен в решение проблемы развития воображения, фантазии, эмоционально-чувственной сферы, тех читательских качеств школьников, которые позволяют вступать в диалог с автором, героями произведений и тем самым становиться истинными соучастниками литературного процесса.

3.5. Определены методы и приемы активизации читательской деятельности школьника на всех этапах художественного общения (восприятия, анализа, интерпретации), выявлен характер их соотношения в процессе обучения.

3.6. Разработана система внеклассной деятельности учащихся (внеклассное чтение, литературное краеведение, литературное творчество и др.), значительно обогатившая процесс изучения литературы на уроке.

3.7. Создана система моделирующей деятельности школьников в процессе изучения литературы.

3.8. Создана система развития интерпретационной деятельности читателя-школьника, реализующая диалогический потенциал художественного общения. Процессом и результатом активного

взаимодействия диалогов (жизнь — читатель — художественное произведение и его контексты в Большом времени — читатель — жизнь) рассматривается читательская интерпретация художественного произведения, в которой воплощается личность читателя-школьника, отражаются процессы его эстетического и духовного напряжения, читательского и личностного роста.

4. Разработаны системы внутрипредметных и межпредметных связей в процессе изучения литературы.

5. Создана система изучения национальной литературы в школе, в основе которой лежит диалог родных литератур с параллельно изучаемой русской литературой.

6. На научной основе созданы учебно-методические комплексы по литературе. Реализован принцип вариативности в использовании учителем авторских программ и учебников.

7. Школьное литературное образование освободилось от шаблона, схемы, идеологического догмата, псевдоакадемических клише. В изучении литературы утвердилась нераздельность живого проникновения в художественный текст и его анализ, условием которого является диалогическая активность познающего. Актуализирована и научно обоснована ведущая роль школьного литературного образования в личностном развитии — *как механизма общения читателя-школьника с искусством, наукой, людьми, самим собой.*

8. Получила теоретическое обоснование идея изучения литературы в широком художественном контексте, на основе которой создана методическая система литературного образования, способствующая **вхождению читателя-школьника в мировую художественную культуру.**

9. Значительных результатов достигла методика преподавания литературы и в сфере **начального образования:**

9.1. В конце XX века кардинально изменилось представление о цели **начального этапа литературного образования школьников:** вариативные

программы выдвинули в качестве основных целей развитие ребенка, воспитание читателя, формирование полноценного восприятия художественного произведения. Изменилось название предмета — вместо нейтрального «Чтение», появилось «Литературное чтение».

9.2. В XXI веке понимание необходимости учета специфики литературы как искусства проявилось в принципах построения современных программ: художественно-эстетическом, литературоведческом, целостного восприятия, системности.

9.3. Создана и внедрена в практику система *начального литературного образования* и развития учащихся, комплексно реализующая принципы диалогового обучения (УМК «Диалог») и позволяющая выстроить четкие преемственные и перспективные связи с основным этапом образования.

10. **Осмыслен и изучен исторический путь развития методики** от становления и до сегодняшнего состояния, выявлены основные этапы, научные школы и направления, как позитивные, так и негативные тенденции, что очень важно сейчас, когда реформируется система литературного образования, разрабатывается программа реализации Концепции школьного филологического образования.

11. Научно разработаны и вошли в практику школьного образования наиболее приоритетные **методические подходы** к преподаванию литературы, охватывающие все аспекты освоения предмета и развития личности ученика:

- *системно-деятельностный подход*, нашедший самое непосредственное преломление в современных вариативных программах, в разработке классификаций нетрадиционных уроков литературы, стимулирующих читательскую, интерпретационную и литературно-творческую деятельность учащихся;
- *лично-ориентированный подход*, учитывающий индивидуальность каждого ученика;

- *когнитивный и коммуникативно-деятельностный подходы*, которые формируются в современной методической науке и требуют психофизиологической сообразности содержания, методов, приемов и форм обучения;
- *аксиологический подход*, ставящий в центр образовательного процесса школьника-читателя, открывающего для себя бытийную многомерность мира, выстраивающего свои отношения с ним, определяющего смысл своего присутствия в мире и свое предназначение, делающего свой ценностный и мировоззренческий выбор (Н. П. Терентьева);
- *герменевтический подход*, нацеливающий на понимание явлений языка и литературы, активизацию интеллектуального и духовного опыта в ходе интерпретации, учет ценностей и свободного выбора личности в процессе творческого овладения предметом. Он сегодня признан одним из наиболее приоритетных в литературоведческой и методической науке. Понятие «интерпретация» было методически адаптировано: интерпретация рассматривается как процесс постижения и способ объективации личностного восприятия, важный этап понимания смыслов и ценностей литературного произведения читателями-школьниками (О. Ю. Богданова, Н. В. Беляева, М. Ю. Борщевская, Т. Г. Браже, М. П. Воюшина, И. В. Гуйс, Е. О. Галицких, Е. А. Зинина, Г. Н. Ионин, Е. В. Карсалова, С. А. Леонов, В. Г. Маранцман, Н. Л. Мишатина, И. А. Подругина, И. В. Рыжкова, А. Н. Семенов, И. В. Сосновская, Е. Г. Чернышева, В. Ф. Чертов, Л. В. Шамрей, А. М. Шуралев, М. И. Шутан, Е. Р. Ядровская и др.);
- *диалогический подход* в обучении литературе, предполагающий диалог между учеником-читателем и писателем и его героями; между учащимися в восприятии и оценке прочитанного произведения; между учеником и учителем (Г. Л. Ачкасова, Н. В. Беляева, Т. Г. Браже,

Р. Ф. Брандесов, И. Е. Брякова, О. М. Буранок, М. П. Воюшина, Е. О. Галицких, В. А. Доманский, С. А. Зинин, Г. Н. Ионин, М. Г. Качурин, Е. Н. Колокольцев, Л. И. Коновалова, Л. А. Крылова, С. П. Лавлинский, С. А. Леонов, Г. С. Меркин, Н. Л. Мишатина, Е. С. Роговер, И. В. Рогожина, Е. С. Романичева, Н. М. Свирина, З. С. Смелкова, И. В. Сосновская, Е. П. Суворова, В. Ф. Чертов, М. И. Шутан, Е. Р. Ядровская, М. В. Яковлева и др.). Очевиден интерес методики к проблеме читательского самосознания (И. Ю. Савкина, И. Н. Свечникова);

- *культурологический подход* к изучению литературы в школе, утверждающий основное предназначение литературы как учебного предмета не только в гуманизации картины мира и толковании системы ценностей культуры, но и в духовном общении — как основы формирования ценностных ориентаций учащихся (В. Г. Маранцман, Л. В. Шамрей, Г. Л. Ачкасова, Н. М. Свирина, В. А. Доманский, Л. А. Крылова, И. В. Сосновская и др.);

- *культурно-пространственный подход*, учитывающий авторские особенности художественного осмысления мира через пространство (культурное и географическое пространство России, русская природа в литературе, биографическое пространство автора и др.);

- *технологический подход* к преподаванию учебных предметов, который предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных учебных целей. Однако технологический подход осуществляется в пределах сложившихся методов (типов), организационных форм, приемов обучения и лишь дополняет их и не является универсальным — решающим все современные задачи образования, как это иногда представляется. Современные технологии обучения литературе создают условия для усвоения способов обмена

информацией, не только построения новых знаний, но и их углубления, преобразования; они помогают учащимся проявить себя в диалоговом взаимодействии с участниками учебного процесса, презентовать продукт своей деятельности, определить свой личностный рост. И наконец, технологии реализуются в интерактивных формах проведения занятий, предполагающих отсутствие жесткой регламентации, свободу и инициативность; активизирующих мыслительную деятельность школьников; раскрепощающих их устную и письменную речь; побуждающих к собственному творчеству;

- *метаметодический подход к изучению школьных дисциплин, в том числе и литературы, который предполагает интеграцию и синтез знаний из разных областей, выделение надпредметного инварианта в их содержании с целью формирования целостной системы знаний учащихся.* В решении этих задач неocenимо значение проводимых на базе НИИ ОО РГПУ им. А.И. Герцена в течение ряда лет Всероссийских научно-практических конференций, посвященных методологическим проблемам метаметодики, проблемам формирования метаметодического подхода к изучению учебных дисциплин, в том числе и литературы, осмыслению межпредметных и интеграционных связей в контексте метаметодических проблем современного образовательного процесса.

Ключевыми концептами и метафорами, определившими основные достижения методической науки на протяжении более чем двух столетий, стали: *деятельность читателя (работа разных сфер восприятия), чтение для сердца и разума, чтение как труд и творчество, чтение как диалог; сознание, смысл, ценности, посредничество; литературное развитие; школьный анализ художественного произведения, взаимосвязь восприятия, анализа и интерпретации художественного произведения, целостный анализ художественного произведения, «умные эмоции» искусства, от образа — к смыслу; урок литературы — урок искусства, «расчет и вдохновение»,*

лейтмотив курса; «от маленького писателя — к большому читателю»; творческие работы по литературе как диалог с искусством и самим собой; диалог искусств как содержание и форма литературного образования; школьное литературное образование как путь вхождения в культуру, культурное поле читателя; классика и современность; интерпретационная деятельность как механизм литературного развития и школа диалога с искусством, наукой, людьми.

В методический инструментарий прочно вошли и выдержали испытание временем такие технологии и методические законы, как *четыре правила М. А. Рыбниковой, система вопросов к произведению на разные сферы восприятия, установка на этапы художественного общения, проблемный вопрос и проблемная ситуация; неразрывная взаимосвязь искусства и жизни: жизнь — читатель — художественное произведение — читатель — жизнь* и другие.

Сегодня в науке и жизни идет активный **поиск смыслов и ценностей изучения и преподавания литературы** как факторов культуры, влияющих на развитие и сохранение нации. Именно поэтому современная методика перестала удовлетворять общественное мнение, которое в советское время отражало идеологизированные приоритеты и не допускало сомнений. Поэтому старая истина о том, что «литература в школе» воспитывает, стала подвергаться анализу и потребовала обсуждения и переосмысления в новых социальных условиях. Аксиологический подход в методике преподавания литературы стал наиболее актуальным.

Содержание урока литературы вышло за рамки изучаемого текста, потому что значительно расширились информационные потоки, компьютеризация потребовала **нового уровня интеграции всех видов искусств**. На многих уроках присутствуют учебные презентации, фрагменты фильмов, визуальные тексты. Новые формы и способы наглядности изменили культуру восприятия и само содержание урока.

Педагогические технологии не разрушили предметные методики, но обогатили их возможности, они впитали все лучшее, что в методике было уже наработано и выстроили «мост» из классики в современную информационную эпоху. Технологии исследовательской деятельности, проектной деятельности, мастерских всех типов помогли методике ответить на «вызовы времени». Осталось современным проблемное изучение литературы в школе, потому что мир — это движение проблем, их диалектика и взаимосвязь.

По-прежнему в центре внимания остается *анализ* художественного произведения. На новый уровень разработки выводит *проблема интерпретации литературного текста*.

В последние годы активно обновляется терминологический аппарат методики преподавания литературы. В практику учителей входят новые для методики психологические, философские, лингвистические и литературоведческие понятия: авторское сознание, художественный мир писателя, аксиосфера литературы, мироощущение, миропонимание, интертекстуальность, герменевтика, мотивация, метапредметность, рефлексия и многие другие. Процесс этот естественный и обоснован социокультурными факторами развития общества и сознания.

И на «передовой» методики литературы оказалось *литературное чтение*. Этот бой за сохранение чтения как приоритета литературы в школе методика выиграла у дидактики, методика преподавания литературы сохранила свое место среди педагогических наук и показала свою неисчерпаемость.

Однако последние десятилетия сопровождались и **негативными явлениями**, разрушающими основы преподавания литературы в школе, размывающими достижения прошлого, да и не только его. Литература перестала быть центральной дисциплиной гуманитарного цикла и постепенно отошла на периферию школьных предметов. Почти в полтора раза уменьшилось количество часов на изучение литературы. Вместе с этим

значительно снизилась читательская активность школьников. Дальнейшее усугубление этих процессов становится опасным для духовного состояния общества. Необходимо восстановление верховенства литературы среди других школьных предметов — это требование не ради корпоративной солидарности. В истории преподавания литературы сменялись разные виды чтения — филологическое, воспитательное, объяснительное, изящное, критическое, литературное. Но школьное чтение на протяжении всей истории школьной словесности было граждански ценным делом: вопросы преподавания литературы не отделялись от вопросов общественных, государственных и даже вопросов политических. Так, Ф.И. Буслаев тесно связывал вопрос преподавания русского языка, русской литературы в гимназиях с вопросами о русской национальности, о централизации и сепаратизме. Тысячи учителей и сегодня, сохраняя национальные традиции, видят главный интерес литературы в наполнении духовной жизни растущего человека гражданскими идеалами, в воспитании и распространении нравственного чувства вместе с идеей человечности, идеей такой любви к родине, которую мы называем **патриотизмом**. Именно на уроках литературы школьники учатся понимать и сердцем откликаться на «гармонию прелестную», строить жизнь по законам красоты. В этом общественная значимость предмета, с утратой которого неминуема духовная катастрофа страны.

Нет взаимосвязи между исследованиями в области методической науки и регламентацией на практике учебного процесса по предмету, которая осуществляется чиновниками и имеет характер формального (единого) подхода ко всем учебным дисциплинам. В результате живой процесс постижения художественного явления превращается в «технологический процесс», расчленяющий и убивающий художественную сущность предмета, делая невозможным решение его сверхзадач.

Объем и содержание изучаемого материала не соотносится с возможностями среднестатистического ученика. Тревогу вызывает

и обеднение эмоциональной сферы личности читателя-школьника, снижение потребности ученика в «фантазировании», в создании собственных образов. Наметилась негативная тенденция подмены методики чтения художественного произведения стратегиями освоения нехудожественной информации. Существующая система диагностики литературного образования не направлена на развитие литературных способностей, на воспитание читателя.

Рынок оказался перенасыщен методическими разработками уроков, трактующих изучение творчества писателей. Часто эти разработки напоминают изобретение велосипеда, когда уже все на нем покатались. К учителю предъявляются неправомерные, а иногда и просто бессмысленные требования (написание учебников, пособий, разработка технологической карты, в которой фиксируется на десяти и более страницах каждое движение, что больше напоминает не знаменитую формулу урока М. А. Рыбниковой «расчет и вдохновение», а производственный процесс и проч.). Бессмысленной и необоснованной представляется и задача разработки учителями «примерных программ», что на практике реализуется как компиляция из готовых программ и УМК, по которому работает учитель.

В свою очередь, анализ ряда УМК по литературе свидетельствует об отсутствии какой-либо научной концепции, системы, которая лежала бы в основе предлагаемого маршрута в литературном образовании. Декларируемая свобода на практике оказывается анархией. Количество предлагаемых «линеек» не только не обеспечивает эту свободу, оно, разрушая единое образовательное пространство, с одной стороны, дает учителю «мнимую» свободу в выборе «линейки», возлагая на него ответственность за результат, с другой — уничтожает всякую свободу, ориентируя на итоговый контроль. Учителя в основной массе не готовы к такому выбору и не хотят такой свободы. При этом взятый далекими от науки, искусства и образования чиновниками курс на разработку единого учебника чрезвычайно опасен, так как подрывает саму сущность

диалогической природы художественного общения, противоречит принципу вариативности в выборе учителем собеседника-ученого, методов и приемов обучения, создает почву для установки на «единственно верную трактовку» произведения и самой жизни. Подчеркнем, речь должна идти не о создании единого учебника, а о единстве методологических подходов к обучению, о научно обоснованной системе литературного развития, на которой бы строилась та или иная концепция УМК.

Уровень профессиональной подготовки учителя литературы нередко недостаточен. К сожалению, достижения методической науки остаются невостребованными широкой учительской аудиторией, учителя нередко имеют фрагментарное представление о методике, не видят ее как целостную систему литературного развития, обеспечивающую качество изучения литературы в школе.

В системе начального литературного образования, несмотря на то, что многие методические проблемы теоретически осмыслены и найдены практические пути их решения, не только не произошло существенного скачка в литературном развитии младших школьников, но все чаще в обществе звучит тревога по поводу потери интереса к чтению. Анализ показывает, что художественно-эстетический принцип ряда программ относится только к *отбору* произведений для чтения. Аспекты интерпретации произведения, мотивации и содержания деятельности, выбора методов обучения определяются в этих программах не эстетическим принципом, а представлением о чтении как о речевой деятельности. При полном изменении цели, содержание обучения изменилось лишь частично и почти не изменились методы и приемы «работы с текстом». По-прежнему самые популярные приемы работы — ответы на вопросы по содержанию, деление текста на части, составление плана, пересказ. Отдельные вкрапления «творческих» видов деятельности: придумывание другого конца произведения, продолжение известного сюжета, характеристика литературного героя по заданной схеме, подбор другого заглавия

к производству, — противоречат эстетической природе искусства, не учат ребенка анализировать **текст**.

Общей проблемой на разных этапах школьного литературного образования остается проблема диагностики результативности обучения. Акцентирование во ФГОС важности метапредметных результатов приводит к ослаблению внимания к предметным результатам, к поиску адекватных способов их диагностики. Многие методики, успешно апробированные в ряде диссертационных исследований, к сожалению, не вошли в широкую практику.

Таким образом, основные проблемы в системе школьного литературного образования можно обозначить, как: 1) проблема продуктивного взаимодействия между методической наукой и школьной практикой; 2) проблема полноценной продуктивной реализации в процессе изучения литературы всех этапов художественного общения (этап восприятия, этап анализа, этап интерпретации); 3) проблема профессиональной подготовки учителя; 4) проблема качества учебно-методического обеспечения урока литературы; 5) проблема явного противоречия между целями обучения, формами диагностики, декларируемым и реальным статусом учебного предмета и условиями работы учителя; 6) проблема непрофессионализма в управлении образованием.

Достигнутый уровень развития методической науки, сложившаяся социокультурная ситуация, динамично обновляющиеся процессы всех сторон жизни человека XXI века определяют сегодня главную стратегическую цель: **сохранить методику преподавания литературы как самостоятельную науку, не утратить преемственность поколений ученых и их идей и вывести ее на новый уровень развития, соответствующий новейшим достижениям научной мысли и реалиям изменившегося мира.**

Для достижения поставленной цели, для качественного «прорыва», оживления и обновления самой методики необходимо решение следующих задач:

1. Уточнение, расширение и развитие методологической базы методической науки.

1.1. Исследование качественно нового уровня отношений методики и эстетики, методики и герменевтики, методики и теории деятельности, методик и аксиологии, методики и синергетики.

1.2. Разграничение стратегий чтения художественного, научно-познавательного, учебного и других видов текстов. Разработка национальной диагностики качества чтения.

1.3. Расширение границ методики преподавания литературы как науки, определяющей условия становления и развития текстоориентированной личности. Актуализация текстового механизма культуры в процессе развития всех видов литературного и речевого развития читателя-школьника и новое осмысление целей и задач школьного литературного образования в условиях медиацентричности культуры.

1.4. Сохранение и преумножение достижений отечественной методики: переиздание методической классики (работ М. А. Рыбниковой, Н.М. Соколова, В.Г. Маранцмана и др.); составление новой хрестоматии с ведущими идеями известных методистов, что наглядно представит ряд «инновационных идей» как давно разработанных в методике; создание банка *методических идей нашего времени*.

1.5. Сохранение жизнеспособных и высокопрофессиональных диссертационных советов по теории и практике обучения литературе в школе, поддержка Министерством Образования и Науки РФ исследований в этой области.

1.6. Создание условий со стороны государства для сохранения и развития научно-методических школ.

1.7. Выход на новый уровень взаимодействия методики преподавания литературы с историей и теорией литературы; корректный, выверенный учет современных методов и положений литературоведения при создании учебников, методических пособий, в практике преподавания.

2. *Реализация предметного, метапредметного, ценностно-смыслового потенциала «личностного роста», которым обладает предмет «Литература», через обновление и развитие системы школьного литературного образования.*

2.1. Сохранение самоценности *урока литературы* среди других предметов, исследование его развития, изменения, актуальности, обращенности в жизнь, в культуру региона, страны, мира, ведь художественная литература — это метапредметное знание о человеке и его смыслах. Описание, разработка, *обобщение всех литературных проектов, которые востребованы обществом и временем и наработаны в стране.*

2.2. Переосмысление и обновление традиционных принципов построения содержания обучения, их интеграция.

2.3. Повышение роли *современной детской литературы* в содержании литературного образования. Разработка методических условий, позволяющих определять актуальное поле сопряжения классической и современной культуры в читательском жизненном опыте школьника.

2.4. Выстраивание органической взаимосвязи между содержанием, целями и методами обучения и формами текущего и итогового контроля.

2.5. Комплексное исследование в сфере восприятия подростками художественного текста в условиях компьютерной среды. Разработка методических основ обучения литературе и новых технологий в современном информационном поле.

2.6. Развитие и обогащение школьного анализа художественного произведения как за счет потенциала развивающегося литературоведения (концептный, интертекстуальный, интермедиаальный и др. виды анализа), так

и с учетом специфики восприятия и сознания современного читателя-школьника.

2.7. Совершенствование системы работы с ключевыми концептами культуры через усиление внутрипредметных и межпредметных связей (без разрушения специфики урока литературы).

2.8. Развитие исследования проблемы «филологический текст и урок литературы» в рамках как теоретической, так и практической методики, разработка модели деятельности учителя-словесника, опирающегося на тот или иной филологический (чаще всего литературоведческий) текст, и модели деятельности школьника, в орбите внимания которого этот текст оказался.

2.9. Обновление и внедрение (возвращение) в практику *системы творческих работ разных видов* (устных и письменных, вербальных и невербальных и др.) и *различных жанровых систем* (художественной, критико-публицистической, научной), развивающих эмоциональную сферу личности ученика, его мышление и речь. Актуализация роли «*живого слова*» и *диалога* на уроке литературы.

2.10. Развитие системы интерпретационной деятельности учащихся на всех этапах художественного общения с литературным произведением.

3. Развитие методики преподавания русской литературы в национальной школе.

В настоящее время необходимо сделать новый шаг — выйти на прямой диалог с субъектами Российской Федерации, с методистами всех регионов России на всех уровнях для обсуждения вопросов преподавания родной литературы в тесной связи с изучением литератур других народов Российской Федерации и русской литературы. Методическому сообществу, учителям важно осознать актуальность реализации в учебном процессе диалогического подхода в изучении родных литератур и русской литературы. Сегодня важно искать, наряду с традиционными и хорошо себя зарекомендовавшими методическими практиками, новые продуктивные пути преподавания русской литературы в иноязычной и инокультурной среде.

Таким образом, диалог будет реализовываться с разных сторон, и тогда он станет подлинным диалогом. Предпосылки для решения этой проблемы есть — во многих субъектах РФ установлены тесные контакты и взаимопонимание между федеральными и местными методистами. Но в современной ситуации, при которой на федеральном уровне разрушена структура, успешно занимавшаяся данными проблемами многие годы, осуществить задуманное будет непросто. При этом необходимо понимать, что именно такой взаимный диалог есть основа нашего единства, которая может уберечь страну от любой внешней попытки дестабилизировать ситуацию и посеять хаос. Проблемы, связанные с обеспечением подлинного диалога национальных культур РФ, поднимались на совместном заседании Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку при Президенте РФ 19 мая 2015 года. Возникает осязаемая необходимость и в школах с родным русским языком системно обращаться к произведениям писателей народов РФ, а методической науке готовить качественное научно-методическое сопровождение этих процессов.

4. Обновление системы профессиональной подготовки и повышения квалификации учителя, забота о его профессиональном развитии, качественное изменение системы аттестации.

Законы синергетики гласят о том, что результат влияния на систему зависит не только от величины воздействия, а от того, насколько это воздействие соотносится с внутренними свойствами самой системы. А это означает острую необходимость в активизации внутренней потребности самого учителя в развитии.

5. Вхождение русской методики в мировую науку и расширение сферы научной ответственности:

5.1. Представление и распространение отечественного опыта в сфере литературного развития читателя-школьника.

5.2. Освоение мирового, в особенности Скандинавских стран, опыта в деле приобщения к чтению и развитию читательской культуры детей и взрослых.

5.3. Изучение особенностей восприятия художественного текста читателями разных национальных культур и разного уровня литературного развития, что позволит более масштабно и объективно представить место и роль чтения художественной литературы в жизни человека в эпоху всеобщей информатизации и глобализации.

5.4. Разработка системы читательского развития личности в течение всей жизни как механизма вхождения, освоения и бытия человека в культуре.

Территория методики преподавания литературы, ее исследовательское поле сегодня расширяется. Ключевой идеей становится идея синтеза, которая осуществляется на стыке разных научных областей, изучающих человека и его развитие: социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, семиотики, психолингвистики, психологической герменевтики, рецептивной эстетики, синергетики и др.

Перспективными для методики преподавания литературы сегодня являются герменевтические технологии — «техники понимания и рефлексии текста», разработанные герменевтикой и активно применяемые в психолингвистике, в филологической герменевтике и в литературоведении (Ю. Лотман, Г. Богин).

Активно развиваются дисциплины, предметные области которых тоже являются интересными для методики преподавания литературы: этнопсихология, этнопедагогика, этнолингвистика. Эти дисциплины расширяют возможности изучения личности как этнического образа на междисциплинарном уровне, а также могут обогатить и дополнить картину восприятия личности в разных культурах и в разных исторических эпохах.

Из других научных дисциплин, обращенных к изучению личностной сферы ребенка, могут быть заимствованы и исследовательские процедуры. Так, например, в арсенал инструментария формирующего эксперимента можно вводить коммуникативные тренинги, преобразующие процессинги — систему таких техник и приемов, в ходе которых происходит изменение личности и сдвиг в ее эмоциональном и умственном развитии.

У современной методики очень много ресурсов и перспектив, огромный творческий потенциал. Он раскрывается и в *способах работы с поэтическими текстами* — за этим будущее, ведь ни один школьный предмет не закрывает эту нишу развития чувств «добрых и прекрасных» с помощью поэтического слова. Второй актуальный ресурс — это *интерпретация*, в основе которой способность воспринимать, понимать, отражать и преобразовывать смыслы текста, развитие воображения, широта кругозора, эмоциональная отзывчивость, эстетическая компетентность. Этот инструментарий в руках методики литературы и филологии как энциклопедии всех наук.

Перспективы развития методики нам видятся также и в создании *авторских творческих «методик или практик»* литературного образования; *диалоговых форм* взаимодействия на уроках литературы, что становится все сложнее с детьми цифрового века; в *приоритете литературного чтения* над анализом на уроке литературы в начальной и средней школах, чтобы вырастить читателя через всю жизнь; в *разработке методических основ учебных презентаций* как современного вида наглядности; в обновлении форм и методов внеклассной работы с учениками, развитии *исследовательской и проектной деятельности, литературного краеведения*.

Актуальный в **исторических, культурологических** и литературоведческих трудах локально-исторический метод (Д. С. Московская, В. В. Святославский, опирающиеся труды Н. П. Анциферова) дает методике литературы широкие возможности расширения традиционных форм литературно-краеведческой работы.

Для развития методической науки и реализации насущных проблем школьного литературного образования необходимо профессиональное объединение методистов вокруг журнала, центра, события для обсуждения проблем и перспектив, для сотрудничества и сотворчества; создание *условий для сохранения методического творчества учителя и ученого* в среде формализации и бюрократизации образовательного процесса.

Мы выражаем надежду, что Год литературы в нашей стране не по формальным, а по содержательным показателям станет знаковым в судьбе школьного филологического образования: **этапом развития новых диалогических отношений между школьной практикой и методической наукой, между учеником и учителем, человеком и государством, отечественной и мировой наукой.**

В подготовке доклада приняли участие:

Ачкасова Галина Леонтьевна, д. п. н., проф. кафедры литературы
Курского государственного университета

Беньковская Татьяна Екимовна, д. п. н., проф. кафедры литературы
и методики преподавания литературы Оренбургского государственного
педагогического университета

Воюшина Мария Павловна, д. п. н., проф., заместитель директора НИИ
общего образования РГПУ им. А. И. Герцена

Галицких Елена Олеговна, д. п. н., проф., зав. кафедрой русской
и зарубежной литературы Вятского государственного гуманитарного
университета

Маранцман Елена Константиновна, д. п. н., доц. кафедры педагогики
начального образования и художественного развития ребенка Российского
государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Прокофьева Алла Георгиевна, д. п. н., проф. кафедры литературы
и методики преподавания литературы Оренбургского государственного
педагогического университета

Сосновская Ирина Витальевна, д. п. н., проф. кафедры филологии и методики Педагогического института Иркутского государственного университета

Терентьева Нина Павловна, д. п. н., доц. кафедры литературы и методики обучения литературе Челябинского государственного педагогического университета

Целикова Елена Ивановна, д. п. н., доц.

Черкезова Межи Валентиновна, д. п. н., проф.

Чернышева Елена Геннадьевна, д. ф. н., проф. кафедры русской литературы Московского педагогического государственного университета

Шутан Мстислав Исаакович, д. п. н., проф. кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования

Ядровская Елена Робертовна, д. п. н., проф. кафедры образовательных технологий в филологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Бабурина М. А. / Baburina M. A.

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена, кафедра
образовательных технологий в филологии*

*Herzen State Pedagogical University, Educational
Technologies in Philology Department*

АНАЛИЗ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ «КОЛОБОК» КАК СПОСОБА ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА

ANALYSIS OF THE RUSSIAN FOLK FAIRYTALE “KOLOBOK” AS A WAY OF REFLECTION OF THE NATIONAL WORLD PERCEPTION

Аннотация

Статья посвящена анализу русской народной сказки «Колобок» как способу отражения национально-художественного мировидения русского народа. При анализе выделяется космогонический, мифологический и психоаналитический символический подтекст, содержащийся в сказке. Данный тип анализа является не только филологическим, но и культурологическим, он ориентирован как на анализ художественного текста филологами, так и учащимися.

Abstract

The article is devoted to the analysis of the Russian folk fairytale “Kolobok” as a way of reflection of the national perception of Russian people. During the analysis author reveals the cosmological, mythological and psychoanalytic symbolic subtext contained in the tale. This type of analysis linguistic as well as cultural, it is focused on the analysis of literary text by scientists and students.

Ключевые слова: анализ художественного текста, символика, мифологическая основа, космогонический смысл, кумулятивная функция текста.

Tags: text analysis, symbolism, mythological basis, cosmogonic meaning, accumulative function of the text.

В процессе преподавания технологий и методики обучения русскому языку важнейшим из умений будущего педагога-гуманитария является анализ художественного текста. Видеть огромный смысловой и художественный потенциал текста, научить проникать в глубины произведения, учить своих учеников вдумчивому чтению и размышлению над ним — задача любого педагога.

Наша работа посвящена анализу русской народной сказки «Колобок» как способу отражения в притчевой форме национального восприятия многих мудрых и полезных знаний о мире. Язык в произведениях устного народного творчества предстает рядом зашифрованных символов, выполняет свою кумулятивную функцию, становится средством передачи культурного опыта народа.

Стоит заметить, что подобный анализ является попыткой дешифровать закодированный смысл и никак не претендует на полноту и окончательность.

Нет нужды напоминать текст сказки, она известна с детства всем, кто воспитан в нашей стране и в нашей культуре, более того, сказка «Колобок» является одной из первых, которую читают или рассказывают малышу его родители. Поэтому и сейчас опустим пересказ, хотя в методических целях преподаватель напоминает ее слушателям, чтобы теперь они попытались самостоятельно, еще до анализа задуматься над ее глубинным смыслом.

Анализ текста начинаем с зачина, распространенного во многих русских народных сказках: **«Жили-были дед да баба...»** Само начало повествования можно рассматривать как указание на некий процесс, начатый в далеком прошлом, об этом говорит глагольная форма прошедшего времени несовершенного вида «жили-были». В далеком прошлом начался некий процесс, в результате которого мир разделился на мужскую и женскую половину, на **ян и инь** (дед и баба), жар и холод, свет и тьму —

противоположности. В таком ключе истолкования детская сказка о Колобке предстает сказкой о сотворении мира, вселенной, а сам герой сказки — мир, Солнце, Земля. Подтверждением подобному допущению могут служить образы фольклора, русских лирических песен, переключки с образами древнеиндийских мифов, а также имя героя Колобок, эпитеты — румяный, красный, жаркий.

Именно дед в сказке является инициатором появления Колобка: **«Испеки мне, бабушка, Колобок»**. Так, и в мифологии мужское начало является иницирующим, направляющим, определяющим форму, сеющим семя новой жизни или идеи, а женское — исполняющим, наполняющим, смыслообразующим, дающим жизнь.

В образах русского фольклора **печь** символизирует материнское лоно, утробу, в недрах которой происходит рождение. Поэтому, когда в сказке бабушка вынимает Колобка из жаркой печи (румяного и красного), смысл сказки, как и в любом произведении символического характера, начинает множиться: рожден новый мир, вселенная (космогонический смысл) и родился ребенок, сын деда и бабушки (психоаналитический аспект).

Следующий этап сказки — **«и положила его на окошко студить»** — сообщает о важнейшем этапе в жизни каждого человека или явления — его становлении, созревании, обретении стабильности. Если продолжать рассматривать сказку в космическом смысле, это период остывания планеты, ее становления, а в человеческом, событийном плане, остывание на окошке — период взросления, роста. Не случайно, Колобок лежит на окошке — границе между двумя мирами: миром дома, защищенным от внешнего воздействия и миром наружным. Колобок, как и каждый ребенок, должен быть знаком с этим внешним миром и в то же время до поры защищен от него. Да и наши родители, наши **«дед да бабушка»**, не только мама и папа, они еще и социальные субъекты, те, кто должен подготовить каждого **колобка** к жизни в социуме.

Наконец, наступает время, когда любой ребенок должен покинуть отчий дом и начать собственный жизненный путь: **«раз, и выпрыгнул в окошко и покатился по тропинке в лес»**. Конечно, тот, кто следует путем анализа сказки и ее логике, уже догадался, что тропинка символически означает путь судьбы, а лес — жизнь или мир. Начинается период действия, принятия самостоятельных решений, следования своим путем, период развития, динамики, роста.

В сказках, дошедших до нас, есть разные варианты: в некоторых Колобок сразу начинает петь песенку, в других герой поет ее только при встрече с Зайцем. Но независимо от вариативности фольклорного произведения, сама песенка представляется крайне любопытной в плане анализа:

Я Колобок, Колобок,
По сусекам скребен,
По амбару метен,
На сметане замешен,
На окошке стужен,
Я от бабушки ушел,
Я от дедушки ушел,
А от тебя, Заяц, и подавно уйду!

Итак, сложно не заметить, что «произведение» Колобка имеет четырехчастную структуру: представление, повторяемое дважды: **«Я Колобок, Колобок»**, — историю жизни и происхождения, рассказ о достижениях: **«Я от бабушки ушел, я от дедушки ушел»**, — некое пожелание или аффирмацию: **«А от тебя, (имя очередного встречного), и подавно уйду»**.

Представление, видимо, должно означать рекомендацию личности, герой имеет собственное имя, что репрезентирует личностное начало, а также в какой-то степени раскрывает значение имени «круглый, шар» (на что указывается в этимологических словарях).

Вторая часть песенки — история происхождения — создает герою то, что бы мы назвали биографией или личной историей. Затем следует список

побед и доказательства самостоятельности и зрелости, и, наконец, самоуверенное заявление, с помощью которого Колобок и действительно до поры до времени избегает бед.

Наверное, в этом месте нашего разбора сказки не лишним было бы обратить внимание слушателей на символику еды, которая является определяющей в тексте.

Сам Колобок — «шар, колобок, моток, круглый хлеб» [Фасмер, 1986 — С. 292] или «круглый небольшой хлеб» [Шанский, 1971 — С. 205], то есть пища, главная в славянской культуре. Хлебом в переносном значении называют также всякую пищу: «хлеб наш насущный даждь нам днесь». В религиозных христианских обрядах хлеб является символом тела Христова, а также символизирует всякую плоть.

Далее, в начале сказки, когда баба печет Колобок, для детского наивного сознания (да и для взрослого тоже) остается открытым вопрос, для чего дед да баба творят Колобка, в качестве ребенка, как скажем, Снегурочку или чтобы съесть, поскольку в отличие от Снегурочки Колобок съедобен?

Наконец, каждый зверь, встреченный героем на своем пути, обращается к нему со словами: **«Колобок, Колобок, я тебя съем!»** На что герой отвечает: **«Не ешь меня, я тебе песенку спою».**

Думается, что мотив еды в сказке символический и многоплановый. Речь, конечно, идет о жизни (живот и жизнь в славянских языках однокоренные слова), о жизни плоти (воплощенной, а не в духовном, нематериальном значении), но и о том также, что невольно дед с бабой создают Колобка себе на прокорм, в том смысле, что все родители рассчитывают, что выросшие дети будут их кормить в старости. Однако именно в этом месте русская народная сказка напоминает культурному сознанию мифы Древней Греции о сотворении мира, о попытках отца Кроноса убить своего сына Зевса, пока он не уничтожил отца.

Если же возвращаться к психоаналитическому толкованию, «съесть» — значит воспользоваться энергией другого, его жизненной силой, чего и избегает Колобок, покидая отчий дом.

Встреча с другими героями сказки имеет и похожий, и отличный от приведенного смысл.

Каждый герой предлагает Колобку своеобразный обмен: дай мне что-нибудь от себя, поделись со мною, на что логичным ответом является песенка. В конце концов, обмен всякий раз удастся: вместо плоти герой предлагает свое духовное произведение.

Интересна закономерность появления зверей в сказке: Заяц, Волк, Медведь. Каждый персонаж в сказочной традиции больше и страшнее предыдущего. Здесь нам представляется, что символическое толкование может пойти разными путями, от простой констатации факта нарастания напряжения в повествовании до сопоставления образов этих животных в фольклоре. Имеет право существования версия, что животные — это жизненные испытания, которые становятся все серьезнее. Или версия о том, что по сути — это периоды человеческой жизни (юность, зрелость, старость). Может быть, характер каждого персонажа указывает на те черты, которые должен развить в себе герой, чтобы победить ситуацию. Анализ сказки в этой части может пойти любым путем, что зависит от умения интерпретатора и вовлеченности аудитории, в конце концов, мы анализируем произведение фольклора, главной чертой которого является вариативность, она же может присутствовать и в анализе.

Кульминацией сказки становится встреча Колобка с Лисой. Отработанный механизм, так выручавший героя прежде, здесь почему-то дает сбой, песенка не выполняет функцию духовного эквивалента обмена. Почему? Попробуем разобраться в этом эпизоде.

Подсказкой к проникновению в истинный смысл роковой встречи становится язык: слова «колобок, заяц, волк и медведь» в русском языке принадлежат к категории мужского рода, а слово «лиса» — женского рода.

В символическом плане Колобок встречает на своем жизненном пути «femme fatale». Вспомним, что это единственная героиня сказки, которая не заявляет прямо о своем намерении съесть Колобка, наоборот, она встречает путника словами: **«Колобок, какой ты красивый»**. Как настоящая женщина, Лиса дарит Колобку свое восхищение и безраздельное внимание, она готова слушать его песенку в одних вариантах сказки три, а в других аж целых четыре раза. Согласитесь, что для лаконичного повествования это довольно много. Кроме того, Лиса не совершает никаких пугающих действий и телодвижений, она лишь подзывает героя подвинуться ближе, но сама не двигается ему навстречу. В конце концов, она и съедает его не сразу — Колобок трижды (а то и четырежды) поет свою песенку. Здесь бы герою и призадуматься и насторожиться, почему то, что прежде так выручало, сейчас не действует, но замороженный необыкновенным вниманием к собственному творческому продукту, а, может быть, к собственной персоне (наконец-то нашелся подлинный ценитель!) Колобок идет навстречу гибели. Но гибель ли это?

В конце сказки по сути происходит соединение женского и мужского начала, того, что в начале сказки разъединилось. История мира закончена, противоположности объединились, повествование приобретает кольцевую композицию. Как главный герой сказки, сотворенный мир, оказывается, прошел все стадии разворачивания в пространстве и во времени и пришел к своему концу.

Но также при рассмотрении не космогонического, а общечеловеческого смысла ничего трагичного в сказке нет: Лиса **«ам, и съела Колобка»**. То есть заглотила целиком! Представим себе Лису с большим брюхом, да и в самом деле, что такое акт еды, как не акт вбирания внутрь себя чего-то внешнего, как не акт объединения и соединения, в данном случае мужского и женского начала? Для того чтобы прорасти, зерно умирает, для начала новой жизни умирает в лоне семя.

«Сказка ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок», — истинность пушкинского афоризма подтверждена не однажды. Русские народные сказки, самые, казалось бы, простые и знакомые, открывают нам бездну житейской и философской мудрости, передают код поведения, национального опыта, становятся путеводителем в нашей современной непростой жизни.

Литература

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Тайный смысл женских сказок. — СПб.: Речь, 2006.
2. Мифы народов мира. Энциклопедия. Тт.1, 2. — М.: Советская Энциклопедия, 1997.
3. Пропп В. Я. Морфология сказки. — М., 2004.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. — М.: Прогресс, 1986.
5. Шанский Н. М. и др. Краткий этимологический словарь русского языка. — М.: Просвещение, 1971.
6. Шейнина Е. Я. Энциклопедия символов. — М.: Аст, 2007.

Примечания

М. Фасмер: «**Кóлоб** „шар, колобок, моток, круглый хлеб“ <...> Надежные сопоставления отсутствуют, но вряд ли это слово является заимств[ованным]. Корш <...> и Бернекер <...> сравнивают это слово с греч. κόλλαβος „пшеничный хлеб“, однако заимствованное из греч. слово (вопреки Бернекеру) имело бы *в*, но никак не *б* <...> Следует отделять от словен. sklabetína „осадок, намыв“ по семантическим соображениям, вопреки Торбьернссону <...> Выведение из шв. klabb „чурка“, норв. klabb „ком“ или из др.-исл. kolfr „брус, шест“ (Кнутссон <...>; Фасмер <...>) фонетически несостоятельно. Едва ли связано с *коло* (см. *колесó*), вопреки Горяеву <...> Отсюда *колб́як* „огрызок, кончик“. Сомнительно родство с греч. κολοβός

„изувеченный“, о котором см. Бузак <...> Ср. лтш. kalbaks „ломоть, краюха хлеба“»(С. 292)

Н. М. Шанский: «**Колобѣк**. Вост.-слав. Образовано с помощью суф. -ок (< -ѣкъ) от *колоб* — „круглый небольшой хлеб“, зафиксированного в словарях с XVIII в. и образованного, вероятно, с помощью суф. -ѣ- от *коло*. См. *колесо*» (С. 205)

Беньковская Т. Е. / Benkovskaya T. E.

*Оренбургский государственный педагогический
университет, кафедра литературы и методики
преподавания литературы*

*Orenburg State Pedagogical University, Literature
and Methodology of Literature Department*

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ XX — НАЧАЛА XXI ВЕКА, ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SCHOOLS OF THOUGHT IN THE LITERATURE TEACHING METHODOLOGY OF 20TH — EARLY 21ST CENTURY, ITS FUNCTION IN THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND IMPROVEMENT OF LITERARY EDUCATION

Аннотация

Статья посвящена становлению и формированию научных школ в российской методике преподавания литературы в историческом аспекте и в их современном состоянии, а также вкладу научно-методических школ под руководством В. В. Голубкова, М. А. Рыбниковой, Н. И. Кудряшева, Т. Ф. Курдюмовой, Я. А. Ротковича, В. Г. Маранцмана и других ученых-методистов в развитие методической науки и совершенствование школьного литературного образования.

Abstract

In this paper have been examined the establishment and formation of schools of thought in the Russian methodology of literature teaching at its historical aspect and present state, as well as the contribution of scientific and methodological schools of thought under the direction of V. V. Golubkov, M. A. Rybnikova, N. I. Kudryasheva, T. F. Kurdyumova, J. A. Rotkovich, V. G. Marantsman and other methodologist in the methodical science and improvement of school literary education.

Ключевые слова: научно-методическая школа, методология, концепция, методическая система, литературное развитие, анализ и интерпретация, программное творчество.

Tags: methodology school of thought, methodology, conception, methodology system, analysis, interpretation, literary creativity.

Научные школы в методике возникают в определенных социокультурных, политических, идеологических условиях, преимущественно в кризисный период школьного образования, когда очевидной становится необходимость реформ и их теоретического и практического оснащения; в период становления или утверждения новой образовательной парадигмы.

Осмысление состояния школьного литературного образования рубежа XIX–XX веков позволило сделать вывод о том, что «психологическая школа» в методике преподавания литературы возникла как реакция на кризис культурно-исторической школы и школьного литературного образования. Возникновение научных школ М. А. Рыбниковой и В. В. Голубкова связано с новым этапом развития общества и поисками новой научной методологии, создания теоретических основ преподавания литературы в советской школе 1920–1930-х годов. Научные школы второй половины XX — начала XXI века формировались на следующих этапах развития общества, в период его демократизации, раскрепощения сознания, становления новой образовательной парадигмы, определяющей школьника как субъекта образовательного процесса.

Различные подходы к определению целей и задач литературы как учебного предмета в школе, выдвинутые М. А. Рыбниковой и В. В. Голубковым, не только получили подтверждение и развитие в деятельности их учеников и единомышленников, реализовались в школьной практике преподавания литературы 1920–1950-х годов, но и определили основные направления развития методики во второй половине XX века.

Методические взгляды М. А. Рыбниковой, ее учительский и научный интерес к ученику-читателю, к восприятию и анализу художественного произведения, литературному развитию школьников разделяли как

«москвичи» (К. П. Спасская, Е. Н. Ахутина, Е. М. Досычева, А. Д. Гречишникова, С. М. Браиловская, А. А. Липаев, Н. И. Кудряшев и другие), так и «ленинградцы» (Н. М. Соколов, Л. С. Троицкий, Г. А. Гуковский, О. А. Моденская, А. С. Дегожская, Т. В. Чирковская и другие). Не случайно ее идеи получают развитие уже в научных школах, созданных в начале 1960-х годов на базе НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР и ЛГПИ им. А. И. Герцена.

Концепция литературного образования, выдвинутая и обоснованная В. В. Голубковым, его научный интерес к проблемам организации процесса обучения литературе, учебно-воспитательной работы, анализа художественного произведения, методики высшей школы получили развитие в деятельности созданной им школы на базе кафедры методики преподавания литературы МГПИ им. В. И. Ленина, преемственность традиций которой сохраняется до настоящего времени (кафедра методики литературы и сегодня носит имя ее основателя), а также научно-методической школы НИИ школ Минпроса РСФСР, руководимой Т. Ф. Курдюмовой.

В 1960-е годы заявивший о себе процесс демократизации общества, изменение социокультурной, политической ситуации, признание на государственном уровне возможности разных взглядов, подходов, позиций, точек зрения на одно и то же явление способствовали созданию научно-исследовательских коллективов на базе НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР (сектор литературы, возглавляемый Н. И. Кудряшевым, позже лаборатория обучения литературе НИИ содержания и методов обучения АПН СССР), НИИ школ Минпроса РСФСР (лаборатория литературного образования, руководителем и лидером штата которой являлась Т. Ф. Курдюмова), а также на базе кафедр методики преподавания литературы ведущих педагогических вузов страны — МГПИ им. В. И. Ленина и ЛГПИ им. А. И. Герцена, которые призваны были определить цели и задачи литературы как учебной дисциплины в русле зарождавшейся образовательной парадигмы, обращенной к ученику как

субъекту процесса обучения и направленной на его развитие. Заявляет о себе и «куйбышевский методический центр», который научное сообщество связывает прежде всего с именем Я. А. Ротковича.

Несомненно, данные научно-исследовательские объединения и коллективы, обретая статус научно-методических школ, прошли сложный путь от становления к самоутверждению и признанию. Сам же термин «школа» применительно к методической науке начинает употребляться с середины 1970-х годов в обобщенной формулировке «московская школа», «ленинградская школа», «куйбышевская школа». Думается, что основанием для этого являлась не столько территориальная привязанность школ к Москве, Ленинграду или Куйбышеву, сколько научный интерес к определенному кругу проблем, выбор которых не мог не зависеть и от наличия непосредственной или опосредованной связи с Министерством образования, и от сложившихся традиций, и от преемственности с методическими исканиями предшественников. Не случайно «московская» школа, начиная с 1920-х годов, преимущественно решает проблемы общепедагогического и общеметодического характера: цели и задачи литературного образования, методы и приемы изучения литературы, урок литературы и его организация, воспитательная направленность литературы как учебной дисциплины. «Ленинградскую» школу отличает стойкий интерес к проблеме восприятия и анализа художественного произведения, его нравственно-эстетического воздействия на читателя-школьника. «Куйбышевцы» занимаются историей методики и вопросами организации внеклассного чтения.

Однако историко-функциональное направление исследований в литературоведении, заявившее о себе в 1960–1970-е годы, потребовавшее внимания к психологии восприятия, изучению читателя, поворот психологической и педагогической наук лицом к ученику как к субъекту образовательного процесса способствуют не только сближению указанных школ, но и их взаимодействию, открытому диалогу в заинтересованном

подходе к разработке таких актуальных проблем методики, как:

- восприятие и анализ художественного произведения школьниками разного возраста;
- литературное развитие учащихся;
- поиски методов и приемов, стимулирующих познавательную и творческую деятельность школьников на уроках литературы;
- комплексное руководство чтением учащихся в процессе литературного образования;
- изучение методического опыта прошлого.

В начале 1960-х годов в психолого-педагогических науках заявляют о себе концепции личностно развивающего обучения, признания ученика как субъекта образовательного процесса; встает острая необходимость реформирования как учебно-воспитательной системы в целом, так и преподавания отдельных предметов.

Государственный заказ научным объединениям и коллективам, преимущественно НИИ АПН, по разработке новых программ и учебных пособий, отвечающих потребностям современной школы, способствует формированию и самоутверждению научно-методических школ, которые возглавляют Н. И. Кудряшев и Т. Ф. Курдюмова.

В связи с переходом начальной школы на 3-летнее обучение, необходимостью начинать среднюю школу с 4 класса, введением обязательного 8-летнего образования, остро встает проблема создания уже в новых политических, социокультурных условиях целостной системы литературного образования с первого по выпускной класс, изучения читателей-школьников разных возрастных групп, указания целей и задач литературы как учебной дисциплины на каждом этапе обучения, знаний и умений, которые должны быть сформированы в процессе изучения литературы в начальной, восьмилетней и средней школе.

Принципиально важной в изменении вектора в школьном изучении литературы 1960-х годов, на наш взгляд, явилась позиция Н. И. Кудряшева и

его научно-методический школы, которая наиболее отчетливо воплотилась в сборниках научных материалов «За творческое изучение литературы» (1963, 1968).

В статье «О творческом изучении литературного произведения в школе», носившей методологический характер, Н. И. Кудряшев выдвигает перед современной методикой задачу сломать сложившиеся стереотипы в преподавании литературы, разработать и ввести в школьную практику такие методы и приемы, «когда каждый учащийся самостоятельно, в меру своих возможностей пройдет по пути, намеченному автором, когда он сумеет соотнести жизненные наблюдения, мысли и чувства автора со своими жизненными впечатлениями, мыслями и чувствами, почувствует глубокий интерес к литературе, поймет ее значение для жизни, найдет в ней неиссякаемый источник высокого эстетического наслаждения и жизненной мудрости» [Кудряшев 1963:15]. Такой метод изучения литературы им был назван «творческим», что вполне соответствует творческой природе словесного искусства.

Статью «Анализ литературного произведения и задачи развития учащихся» Н. И. Кудряшев посвящает ведущей проблеме современной методики — проблеме литературного развития школьников, воспитания читателя, которая получит осмысление и решение в рамках его школы, в частности в исследованиях Н. Д. Молдавской.

Автор определяет основные направления, по которым должно идти развивающее обучение на занятиях по литературе, намечает четыре важнейших комплекса литературного развития школьников, которые только в их взаимодействии и взаимообусловленности способны осуществить системный подход к проблеме:

- 1) «от живых впечатлений — к художественной книге»;
- 2) «культура восприятия художественного произведения, культура чувств и творческих импульсов»;
- 3) «анализ литературного произведения и развитие художественного

мышления учащихся»;

- 4) «усвоение художественного произведения в его идейно-эстетической целостности и в его специфике, усвоение теоретических знаний и развитие теоретического мышления» [Кудряшев 1968: 27–32].

В указанные книги вошли также работы Н. В. Колокольцева, М. Д. Пушкаревой, Г. И. Беленького, Л. В. Тодорова, Н. Д. Молдавской, Т. С. Зепаловой, М. А. Снежневской, в которых на материале изучения конкретных художественных произведений показано реальное воплощение метода творческого чтения и анализа текста с постепенным усложнением от IV к X классу, усиления самостоятельной работы учащихся.

В достаточно сложных политических, идеологических условиях, когда литература как учебная дисциплина рассматривалась прежде всего с позиций идейного, гражданского, трудового, коммунистического воспитания школьников, Н. И. Кудряшев, его единомышленники и ученики видели главную воспитательную функцию литературы прежде всего в ее эмоциональном, нравственном и эстетическом воздействии на читателя и отстаивали свою позицию, что, несомненно, сближало их взгляды с ленинградской школой. Об этом свидетельствуют и частые ссылки на работы ленинградских методистов Т. Г. Браже, Т. В. Чирковской, З. Я. Рез, В. Г. Маранцмана и других. Неслучайно постановка и решение проблем восприятия и анализа художественного произведения, литературного развития школьников и его критериев, развития творческих способностей, поисков таких методов и приемов анализа, которые учитывали бы прежде всего эстетическую природу литературы как искусства слова, приведет эти школы к активному взаимодействию и взаимообогащению.

В 1960 — начале 1970-х годов именно научно-методическая школа Н. И. Кудряшева и ленинградская школа ЛГПИ им. А. И. Герцена впервые в советской методике осуществляют связь анализа художественного произведения с изучением восприятия школьника. В основе статей Н. И. Кудряшева, Н. Д. Молдавской, М. Д. Пушкаревой, В. Г. Маранцмана,

М. Г. Качурина, Н. А. Станчек, З. Я. Рез и других лежали исследования, посвященные характеру и динамике художественного восприятия, свойственного школьникам разного возраста; способам выявления восприятия; связи его с нравственно-эстетическим развитием учащихся; влиянию преподавания на обогащение восприятия и читательскую культуру школьников. В книге «Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников» (1974) В. Г. Маранцман рассматривает читательское восприятие как основу функционального подхода к произведению, показывает приемы выявления и активизации его в ходе анализа.

1960–1970-е годы явились наиболее плодотворными в разработке и изучении проблемы восприятия и анализа художественного произведения и шире — литературного развития школьников учеными научно-методических школ НИИ содержания и методов обучения и ЛГПИ им. А. И. Герцена. Именно в эти годы были защищены кандидатские и докторские диссертации Н. И. Кудряшева, З. Я. Рез, Н. Д. Молдавской, М. Г. Качурина, Г. И. Беленького, В. Г. Маранцмана, Т. С. Зепаловой, Н. А. Станчек и других, посвященные проблеме литературного развития школьников, методам и приемам активизации познавательной и творческой деятельности учащихся на уроках литературы, восприятию и анализу художественного произведения в родовой специфике, системному освоению теоретико-литературных понятий в процессе изучения художественной литературы.

Несомненным событием 1980-х годов явился межвузовский сборник научных трудов под редакцией О. Ю. Богдановой «Взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения в процессе изучения литературы в школе», который дает представление о степени значимости в методической науке заявленной проблемы и ее разработки учеными московской и ленинградской школ.

Новые программы дали мощный толчок для усиления исследовательской работы в рамках научных школ, расширения круга

методических проблем. В 1970-е годы фокусируется внимание методики на 4 классе как важном этапе литературного образования школьников, осуществляющем преемственность начальной и средней школы; на поисках активных методов и приемов, стимулирующих воображение, образное мышление четвероклассников, способствующих их литературному развитию. Так, в рамках научно-исследовательских школ Москвы и Ленинграда по данной проблеме были защищены диссертации Л. Я. Гришиной (НИИ содержания и методов обучения), Р. В. Глинтерщик, Л. И. Коноваловой, Т. Ф. Сигаевой, Е. И. Вершининой (школа ЛГПИ), Р. Н. Питателевой, З. А. Шелестовой, В. Д. Демяшевой (школа МГПИ).

Открытость школ друг другу, несомненно, способствует их взаимодействию и, следовательно, обогащению методики как науки.

Широкомасштабный эксперимент по реализации новых программ, пробных хрестоматий по литературе в средних классах с усилением внимания 4 классу как переходному этапу, новой ступени литературного образования, осмыслению первого опыта учителей городских и сельских школ проводится научно-методической школой под руководством Т. Ф. Курдюмовой, что находит отражение в сборниках научных трудов сотрудников сектора обучения литературе НИИ школ Т. Ф. Курдюмовой, В. Я. Коровиной, Е. В. Терновской, Ю. И. Мизиной, В. П. Полухиной, И. С. Збарского и других, а также из опыта работы учителей-словесников по новым программам.

В эти годы в связи с утверждением новых программ по литературе активизируется научно-методическая деятельность кафедры методики преподавания литературы МГПИ. В сборниках научных трудов под редакцией Н. О. Корста, посвященных совершенствованию преподавания литературы в средней школе, представлены материалы и исследования восприятия и анализа художественного текста в средних и старших классах, развития речи учащихся в процессе преподавания литературы, методические подходы к изучению программных произведений в школе Н. А. Сосниной,

О. Ю. Богдановой, О. В. Ильюченко, Н. А. Демидовой, Т. А. Липаевой, А. В. Дановского, Н. В. Колокольцева и других.

Проблемой содержания и структуры учебников по литературе занимаются в разной степени научные школы НИИ содержания и методов обучения, НИИ школ, ЛГПИ им. А. И. Герцена. Данная проблема оказывается в центре внимания научно-методической школы, руководимой Т. Ф. Курдюмовой. Проведенный нами анализ работы ученых школы в этом направлении свидетельствует о поисках ими единой концептуальной основы, на которую опирается преемственность программ и учебников средних и старших классов. Такой основой стали: научность; формирование историзма мышления; учет психолого-возрастных особенностей учащихся и их читательских интересов; системный подход в отборе и структурировании литературного и наглядного материала; продумывание вопросов и заданий в работе над текстом художественного произведения, охватывающих все сферы читательской деятельности, а также создание системы заданий по развитию речи учащихся, активизации их самостоятельной работы, организации внеклассного чтения.

В программах начала 1980-х годов был усилен акцент на воспитательное воздействие литературы, связь литературы с жизнью, моральные качества литературных героев; четче обозначены нравственные проблемы изучаемых произведений, пересмотрены и расширены списки книг для внеклассного чтения и бесед по советской литературе, увеличено количество произведений современных писателей, шире представлена русская классическая и советская поэзия, зарубежная литература, включены отдельные произведения детской литературы, приключения, фантастика, определен список популярных литературоведческих работ для учащихся. В программы впервые были включены рекомендательные списки литературоведческих и методических работ для учителя, перечень наглядных и звуковых пособий для использования на уроке и во внеклассной работе, критерии оценки за устный ответ и сочинение по литературе и др.

Изменения, которые будут происходить во второй половине 1980 — начале 1990-х годов во всех сферах общества, в том числе и в образовании, вновь актуализируют проблему программ и учебников, потребуют от научных школ и исследовательских коллективов иных концептуальных подходов к созданию учебно-методических комплексов на вариативной основе.

Наиболее приоритетными для научно-методических школ НИИ школ и МГПИ в 1970–1980-е годы становится решение задач усиления воспитательного воздействия литературы как учебного предмета на «подрастающее поколение».

Теорией методов активно занимался Н. И. Кудряшев. Результаты исследований нашли воплощение в его докторской диссертации, монографии, значительно обогатив методику литературы. Исследователями школы НИИ содержания и методов обучения, как показал анализ библиографии, разрабатывались и другие актуальные проблемы методики: восприятие и анализ художественного произведения; эстетическое воспитание на уроках литературы; литературное развитие школьников.

Впервые в методике Г. И. Беленьким была выстроена система теоретической подготовки учащихся в докторской диссертации «Теория литературы в средней школе: Формирование общих понятий. VII–X классы». Методике освоения учащимися отдельных понятий по теории литературы в средних и старших классах посвящены диссертационные исследования А. В. Дановского и других ученых научной школы МГПИ.

Научно-методическую школу НИИ школ 1970–1980-х годов отличает стойкий интерес к проблемам организации учебно-воспитательного процесса обучения литературе; осмысления современного урока литературы; развития речи учащихся; места и роли внеклассного чтения в системе литературного образования, которые нашли решение на уровне диссертационных исследований, научно-практических конференций, сборников научных трудов.

Исследованием проблемы восприятия и анализа художественного произведения в школе в той или иной степени занимались в эти годы все указанные нами научные школы, однако наиболее последовательно и целенаправленно она велась «ленинградцами», в частности В. Г. Маранцманом и его учениками. В 1970-е годы впервые в методике преподавания литературы В. Г. Маранцман разрабатывает теоретические основы проблемного преподавания литературы в школе, которые получают развитие в исследованиях его аспирантов, выводит на новый уровень осмысление и решение проблемы привлечения смежных искусств при изучении литературы, что явится перспективным для методической науки и школьной практики.

Несомненно, принципиально важными для развития методической науки явились историографические исследования Я. А. Ротковича, которые устанавливали связь времен и поколений в методике, преемственность методических исканий прошлого и настоящего, выявляли основные тенденции развития методической науки на разных этапах, позволяли оценивать не только достижения, но и ошибки, заблуждения методической мысли, сказывавшиеся негативно на школьной практике преподавания литературы.

Книги и хрестоматии Я. А. Ротковича направлены были на осмысление развития методической науки и практики преподавания литературы в тесной связи не только с процессами, происходившими в политической, идеологической, культурной жизни общества на разных его этапах, но и с движением, происходившим в литературоведении и психолого-педагогических науках.

Концептуальный подход Я. А. Ротковича к историографическим исследованиям оказался чрезвычайно плодотворным для науки, ибо дал возможность объективировать как завоевания методики, так и степень влияния на ее развитие смежных наук.

Фундаментально осмыслив методическое наследие на протяжении двух

столетий, Я. А. Роткович не только оценил его значение для развития современной методики, но тем самым в определенной степени направлял это развитие. По существу Я. А. Роткович открыл новый раздел методики литературы как науки — методическую историографию. Им была создана научная школа, которая воспитала не одно поколение ученых.

Ученики и последователи Я. А. Ротковича, в том числе других научных школ, продолжили изучение истории методики, найдя новые аспекты исследований в этой области науки. Своими трудами Я. А. Роткович открыл простую истину: без знания исторического опыта невозможно обеспечить поступательное движение науки в современных условиях и уж тем более прогнозировать ее будущее развитие.

Научный интерес к методическому наследию прошлого в значительной степени был связан с проблемами эпохи, основными тенденциями как в педагогической и психологической науках, так и в самой методике, а также в реальной школьной практике преподавания литературы. Во всех этих случаях историографические исследования помогали теоретически обосновать и углубить практически решения актуальных проблем современной методики.

Большая часть историографических работ по методике пришлась именно на годы реформирования школьного образования, когда потребность обращения в опыту отечественной школы стала очевидной. Исследования осуществлялись преимущественно в рамках куйбышевской и ленинградской научных школ, взаимодействие которых приводило к взаимообогащению. Стойкий интерес «ленинградцев» к проблемам истории методики наблюдается на протяжении нескольких десятилетий. Уже в рамках научной школы под руководством В. Г. Маранцмана в 1990-х — начале 2000-х гг. были защищены кандидатские диссертации В. Н. Альбатыровой (Бредихиной) и Т. Е. Беньковской, посвященные развитию методики преподавания литературы на протяжении XX века на основе историко-библиографического подхода, создана библиографическая база, позволившая

объективно оценить сложный и противоречивый путь движения методики литературы, ее многообразные внутренние связи и взаимодействие со смежными науками; выявить причины, обусловившие возникновение актуальных проблем на каждом этапе ее развития; обозначить в методическом наследии XX столетия важные идеи для качественного изменения преподавания литературы; открыть новые имена в отечественной методике, не отраженные в историографических исследованиях. В 2001-м году были защищены кандидатская диссертация Ю. Ю. Поринца «Методическое наследие И. Ф. Анненского», докторская Е. И. Целиковой «Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность».

«Куйбышевцы», в свою очередь, проявили активный интерес к проблеме восприятия и анализа художественного произведения школьниками, воспитания читателя.

Сегодня Самарская научно-методическая школа, взаимодействуя с научными школами Москвы, Петербурга, Поволжья, Урала и других регионов России, сохраняет традиции, заложенные Я. А. Ротковичем.

В 1990 — начале 2000-х годов ведущими научно-методическими школами, определяющими политику литературного образования в стране, являются школы под руководством Т. Ф. Курдюмовой (НИИ школ), Г. И. Беленького (НИИ содержания и методов обучения), О. Ю. Богдановой (МПГУ), В. Г. Маранцмана (РГПУ им. А. И. Герцена), в регионе Поволжья и Урала — Самарская школа (СамГПУ), руководимая О. М. Буранком, которые, пройдя испытание временем, доказали свою жизнеспособность. Каждая из указанных школ представляет исследовательский коллектив ученых разного статуса и возраста, где верность традициям, преемственность методических исканий, сложившийся стиль научного мышления передаются старшим поколением молодым, начинающим исследователям, чему способствует проведение методологических семинаров, научных конференций, издание материалов трудов.

Гуманизация и гуманитаризация школьного образования, становление и утверждение парадигмы личностно развивающего обучения и формирования человека культуры потребовали переосмысления цели и задач курса литературы в современной школе, актуализировали уже ранее разрабатываемые проблемы в иных социокультурных условиях, выдвинули новые:

1. Чтение, восприятие художественной литературы как искусства слова; формирование читателя, его духовного мира.
2. Углубление связей между восприятием произведения, его интерпретацией, анализом и самостоятельной деятельностью учащихся.
3. Взаимообогащение литературоведения и методики преподавания литературы. Изучение поэтики художественного произведения на уроках литературы.
4. Литературное развитие учащихся как основа школьного преподавания литературы, создание концепций, программ, учебно-методических пособий, технологий, способных обеспечить стабильный положительный результат на всех этапах литературного образования школьников.
5. Развитие подвижного диалогического мышления учащихся, способности к диалогу с героем, писателем, эпохой, культурой.
6. Поиски новых механизмов освоения художественной культуры сознанием растущего человека с опорой на сложившиеся, традиционные.
7. Соотношение речевого и литературного развития учащихся, их критерии.
8. Межпредметные и внутрипредметные связи. Интеграция литературы с другими учебными дисциплинами.
9. Формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учеником, воспитание творческих начал личности.

10. Поиски новых структур уроков, моделирование других форм проведения занятий по литературе, в частности «творческих мастерских», использование Интернета в учебных целях.

11. Методика преподавания литературы в высшей школе. Подготовка учителя-словесника.

Указанные проблемы получили осмысление и решение на уровне кандидатских и докторских диссертаций, монографий, научно- и учебно-методических изданий, сборников научных трудов, программ и УМК по литературе, выполненных на базе школ.

Значительное количество исследований посвящено **проблеме литературного развития школьников** (Л. И. Коновалова, И. И. Санникова, О. А. Ноздренкова, И. Б. Костина, А. В. Ляпина, И. В. Рыжкова и др. — РГПУ, Н. В. Беляева, Т. И. Кучина, Л. А. Мосунова — МПГУ); **анализу художественного текста и его читательской интерпретации** (И. Н. Гуйс, Е. Р. Ядровская — РГПУ, Н. С. Михайлова, И. В. Сосновская — МПГУ); **развитию речи и речевой деятельности учащихся на уроке литературы** (В. Я. Коровина, В. А. Лемещенко — НИИ школ, С. А. Леонов — МПГУ); **руководству чтением учащихся и формированию их читательской самостоятельности** (И. С. Збарский, О. А. Петрунина, Г. В. Пранцова — НИИ школ, Т. В. Федорова — МПГУ); **развитию самостоятельной и творческой деятельности учащихся на уроках литературы** (С. В. Федоров, Е. Р. Ядровская — РГПУ, Г. С. Меркин, Г. М. Гогоберидзе, Н. В. Аничкин — МПГУ); **методическим основам начального этапа литературного образования** (М. П. Воюшина — РГПУ, Л. В. Кутьева — НИИ содержания и методов обучения); **разработке методики изучения новых имен, ранее не включенных в школьные программы: поэзии Серебряного века** (Р. В. Якименко — МПГУ), **М. А. Булгакову** (Л. А. Забродина — МПГУ, Т. В. Рыжкова — РГПУ), **В. Набокову** (О. А. Гордиенко — РГПУ), **Н. М. Рубцову** (И. В. Мовнар — МПГУ), **взаимодействию искусств в изучении литературы** (И. Л. Шолпо,

М. Г. Дорофеева, Н. М. Свирина, Г. Л. Ачкасова, Л. В. Шамрей — РГПУ; И. А. Шлыкова, Е. Е. Сафонова, Е. Н. Колокольцев — МПГУ); **культурологическому подходу к изучению литературы в школе** (Н. М. Свирина — РГПУ, В. А. Доманский — МПГУ); **типологии школьного анализа** (Е. И. Целикова — РГПУ, И. А. Подругина — МПГУ); **межпредметным и внутрипредметным связям в изучении литературы** (С. А. Зинин, О. Б. Марьина — МПГУ) и др.

Проблемой методики преподавания литературы в высшей школе занимается научная школа МПГУ, продолжая сохранять традиции, заложенные В. В. Голубковым как создателем первого систематического курса профессиональной подготовки студентов-словесников, который «должен не только дать студенту систему знаний, но и побуждать его творческие искания» [Голубков 1962: 2].

Значительный вклад в развитие методической науки и совершенствование литературного образования в современных условиях вносят ученые-методисты Нижнего Новгорода: Л. В. Шамрей, М. И. Шутан (развитие образного мышления учащихся; диалог культур в процессе изучения литературы); Оренбурга: Т. Е. Беньковская, А. Г. Прокофьева, И. Е. Брякова (история и методология методики преподавания литературы; научные школы и направления в методике; литературное краеведение в школе; формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза); Кирова: Е. О. Галицких (проблема чтения, современные технологии обучения литературе); Челябинска: Н. П. Терентьева (аксиологизация школьного литературного образования); Иркутска: И. В. Сосновская (литературное развитие школьников; школьный литературный анализ; современный урок литературы; развитие эмоциональной сферы и мотивации в процессе преподавания литературы) и других городов России.

Сегодня методика преподавания литературы вступила в период «нормальной» науки (Т. Кун), когда установилась единая образовательная

парадигма, и на современном этапе нет принципиальных разногласий в разработке и решении актуальных методических проблем учеными разных научных школ. Вариативный подход, имеющий место, несомненно, расширяет диапазон методики как науки и литературы как учебного предмета, позволяет исключить единообразие, стереотип, шаблон в преподавании литературы, которым «страдала» школьная практика предшествующих десятилетий.

В исследованиях указанных научных школ наиболее отчетливо представлена система школьного литературного образования, литературного развития учащихся 2000-х годов; определены структурные составляющие процесса литературного развития школьников и структурные составляющие условий для успешного его протекания, представляющие в свою очередь тоже системы, взаимосвязанные и взаимообусловленные, охватывающие все аспекты литературного развития школьников в современных условиях; осмыслена интерпретационная деятельность как система и механизм литературного развития учащихся; критерии речевого и литературного развития школьников; понятие литературной и речевой компетентности; система речевой деятельности учащихся; система не только межпредметных, но и внутрипредметных связей, связи литературы с другими искусствами в режиме диалога культур; осуществляется технологический подход к преподаванию литературы, разрабатываются новые технологии применительно к преподаванию литературы и внедряются в школьную практику, в опыт учителей-словесников и др.; разработаны и откорректированы содержание и структура ЕГЭ по литературе, контрольно-измерительные материалы, критерии оценки выпускных работ; проделана большая работа в области практической методики в помощь учителям-словесникам и учащимся. Наконец — разработана Концепция школьного филологического образования, и перед учеными-методистами современных научных школ, при участии опытных учителей-словесников

и поддержке на государственном уровне, сегодня ставится нелегкая задача ее реализации.

Литература

1. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. — М.: Учпедгиз, 1962. — 495 с.
2. За творческое изучение литературы / Под ред. Н. И. Кудряшева. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. — 320 с.
3. За творческое изучение литературы. Вып. 2 / Под ред. Н. И. Кудряшева. — М.: Просвещение, 1968. — 216 с.

Галицких Е. О. / Galitskih E. O.

*Вятский государственный гуманитарный университет,
кафедра русской и зарубежной литературы*

*Vyatka State University of Humanities
Russian and Foreign Literature Department*

ТЕХНОЛОГИЯ ОБОБЩЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ ПОД НАЗВАНИЕМ «СПИСОК» — ДАР МЕТОДИКИ ШКОЛЬНОМУ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

FROM METHODOLOGY TO SCHOOL PHILOLOGICAL EDUCATION: GENERALIZATION AND SYSTEMATIZATION OF KNOWLEDGE (THE “LIST” TECHNOLOGY)

Аннотация

Статья раскрывает методический потенциал и развивающие ресурсы технологии обобщения и систематизации знаний. В основе организации деятельности учащихся — составление списков в определенной последовательности, списки активизируют субъектную позицию ученика, интегрируют его знания с личным жизненным опытом.

Abstract

The article is about the methodological capability and educational resources of the generalization and systematization of knowledge. At the base of the pupils educational activity organization is a process of making the lists. These lists activate a subjective opinion of the student and integrate his knowledge with a personal life experience.

Ключевые слова: технология, список, читательская деятельность, познавательная активность, обобщение и систематизация знаний.

Tags: technology, list, reader's activity, cognitive activity, generalization and systematization of knowledge

Деятельность — это основная форма проявления активности человека.

Соответственно, если мы ожидаем от ученика активности, то должны предложить ему подходящее поле деятельности.

Что должен сделать учитель?

[Педагогика текста: 24]

В современном школьном филологическом образовании очень важно, чтобы процесс обобщения и систематизации знаний на уроках постоянно обогащался новыми технологическими алгоритмами, современными способами деятельности, не становился однообразным и скучным «повторением пройденного». В методической палитре педагогов много разнообразных технологий, задача состоит в том, чтобы использовать их «в нужном месте и в нужное время».

В этой статье я предлагаю читателю пройти весь технологический путь самостоятельно, увлеченно, творчески. Полученный опыт после освоения алгоритма технологии становится креативным способом организации познавательной деятельности школьников, динамичным, оригинальным, современным. Я назвала эту технологию «Список», она проста и нова одновременно, потому что системообразующий способ деятельности — составление списков — известен давно, а вот сочетание заданий и путь включения в работу всех участников занятия оригинален по своей логике.

Необходимо создать несколько условий для успешного использования технологии в условиях современной школы:

Во-первых, у каждого должны быть три листа бумаги формата А4, ручка и цветной карандаш.

Во-вторых, осваивать технологию мы будем по принципу взаимопомощи, социализация необходима после выполнения каждого задания.

В-третьих, в руках педагога «чувство меры», ориентация на динамику в переходе от одного списка к другому. Ощущение дефицита времени необходимо для интеллектуального усилия, установки на успех.

В-четвертых, необходимо обязательно действовать, а не наблюдать за работой других. Именно в этом и состоит ресурс личностного развития, когда каждый начинает ощущать и экспериментальным путем проверять широту и глубину своих знаний в пространстве и времени литературы в «живом» игровом формате.

У каждого ученика за годы учебы накапливается достаточно объемная информация, у него появляется возможность проверить суждение О. Мандельштама, который считал, что образованность — это скорость установления ассоциаций. Но для активизации ассоциативного мышления, актуализации знаний, включения предзнания, догадки, научного кругозора, интуиции нужны определенные условия, чтобы информация начала работать на развитие личности, органично перешла в познавательный опыт, обогатила творческий потенциал личности, стала «топливом» развития ума и души. Именно такие инновационные условия и создаются при использовании педагогической технологии под названием «Список». Ее развивающий ресурс заключается в следующем:

- информацию, полученную в образовательном процессе, ученику нужно обобщить в форме списков, активизировать ее в своей памяти «здесь и теперь»;
- творчество проявляется не только в ассоциативном припоминании, но и в процессе создания тем, как областей знания, к которым каждый определяет свое отношение;
- в основе лежит процесс самооценки, который создает комфортную познавательную ситуацию, снимает тревожность;
- информация не просто констатируется, а центрируется вокруг личности и ее представлении о самой себе, кругозоре, начитанности;
- содержание технологии многовариантно, потому что в зависимости от цели и возможностей аудитории преподаватель «задает» тему, научную область или раздел учебной дисциплины для выбора тем списков;

- технология обладает воспитывающим потенциалом, потому что влияет на организацию повседневной жизни школьника, его самостоятельную работу, прагматическую познавательную потребность, помогает вести ежедневники, составлять списки дел и списки средств их достижения;
- и наконец, технология расширяет горизонты познания, обнаруживает пробелы в них и открывает перспективы, побуждает каждого участника урока обратиться к возможностям самообразования, интернету, библиотекам.

Технология начинает «работать» с момента организации пространства для творчества — каждый кладет перед собой чистый лист бумаги формата А 4 и в его центре пишет имя и фамилию. Затем с помощью графического организатора оформляет этот центр, выделяет его цветным карандашом в круг, квадрат или рисунок. Педагог предлагает в зависимости от возраста участников предельную границу списков, которые мы сейчас будем составлять. От 5 до 10. Учащиеся старших классов справляются со списками из десяти пунктов, не теряя темпа работы.

Первый лист оформляется списками, темы которых задает педагог. Он предлагает составить список того, что каждый имеет. Учащиеся с помощью нумерации составляют свои списки, располагая их вокруг своей фамилии. Заголовок выделяется цветом с помощью подчеркивания. Например:

Список того, что я имею.

Список того, что я умею.

Список мест, в которых я бывал(а).

Список книг, которые я мечтаю прочитать (или определили мою любовь к чтению).

Этот этап работы активизирует интеллектуальную деятельность, настраивает на ритм работы, дает возможность войти в пространство рефлексии, почувствовать интерес к созданию списков. Кажется: так просто нарисовать палитру своих возможностей, но опыт показывает, что начинать нужно именно с этой разминки, с ощущения авторства своих знаний. В

центре — индивидуальность каждого, полная свобода выбора, задан лишь вектор поиска — что знаешь, можешь и умеешь, а что еще... Вопрос остается открытым.

Второй этап работы усложняет задачу. Педагог предлагает коллективно составить «список списков», то есть придумать темы — заголовки списков. Каждый участник работы называет заголовок списка, который бы он составил с удовольствием, интересом. Это творческая работа, задача ведущего — дать возможность назвать тему списка каждому. Он записывает их на доске, а все на листах бумаги:

1. Список образовательных учреждений, перспективных для дальнейшей учебы.
2. Список всех родственников с указанием дней рождений.
3. Список всех прочитанных книг.
4. Список главных жизненных событий.
5. Список наград и призов.
6. Список идей, которые определяют мировоззрение.
7. Список книг, которые помогают взаимопониманию взрослых и детей.
8. Список литературных мест России.
9. Список афоризмов о счастье.
10. Список писателей XX века.
11. Список любимых фильмов.
12. Список знаменитых поэтов.
13. Список перспективного чтения.
14. Список стихотворений, которые я знаю наизусть.

На этом этапе работы записи оформляются на другой стороне листа, целесообразно разделить класс на подгруппы по принципу свободного выбора одного списка, который ученики составляют коллективно. В качестве примера составленного в группе путем обсуждения воспроизведем **список книг, которые помогают взаимопониманию детей и их родителей.**

1. *Абгарян Н. Манюня.*
2. *Аромишам М. Когда отдыхают ангелы.*
3. *Вяземский Ю. Шут.*
4. *Гавальда А. 35 кило надежды.*
5. *Кабыш И. Переходный возраст.*
6. *Востоков С. Фрося Коровина.*
7. *Лиханов А. Никто.*
8. *Мурашова Е. Класс коррекции.*
9. *Пеннак Д. Школьные страдания.*
10. *Хайтани К. Взгляд кролика.*
11. *Жвалевский А., Пастернак Е. Я хочу в школу!*
12. *Даль Р. Матильда. (Список можно продолжать и дальше, если ученики успевают это сделать).*

Эти книги говорят со взрослыми о проблемах и переживаниях их детей, а подросткам помогают понять своих родителей. Каждый автор включает читателей в диалог со своим творческим опытом, который становится педагогическим, если внимательно читать.

Участники работы сами предлагают темы для списков, например, список картин И. Левитана, которые они видели на юбилейной выставке:

1. *Над вечным покоем.*
2. *Владимирка.*
3. *У омута.*
4. *Золотая осень.*
5. *Вечерний звон.*
6. *Волга.*
7. *Летний вечер. Река.*
8. *Озеро.*
9. *Цветущие яблони.*
10. *Март.*

Список всех имен, которые называет И. Бродский в Нобелевской лекции. Список всех авторов и их произведений, о которых рассказывает М. Москвина в своей книге «Учись видеть. Уроки творческих взлетов» [Москвина]. Она обозначает круг замечательного юношеского чтения, с которым важно не опоздать, потому что оно вдохновляет и «воспитывает душу».

Количество тем будет определяться количеством учеников в классе. Каждый записывает темы тех списков, которые его вдохновляют, постепенно набирая свою десятку заголовков списков, которые ему интересны.

Третий этап работы — переводит мышление всей аудитории в иную плоскость. Педагог спрашивает: «Что с этими списками можно делать?»

И составляется список «из реплик», которые обозначают вид работы:

1. Составлять.
2. Придумывать темы списков.
3. Ранжировать.
4. Исполнять и вычеркивать сделанное.
5. Маркировать.
6. Сортировать.
7. Исключать лишнее.
8. Продолжать.
9. Дарить друг другу.
10. Выбрасывать.
11. Вывешивать.
12. Классифицировать.
13. Хранить.
14. Анализировать.
15. Воплощать в жизнь.
16. Читать.
17. Исправлять.
18. Дополнять.

19. Составлять коллективно и индивидуально.

20. Проверять и оценивать.

21. ...

Четвертый этап работы — кульминационный. Он посвящен систематизации знаний по определенному учебному предмету или научной области, теме, автору. Мы остановимся на «Литературе». Педагог предлагает открыть новый лист и составить те списки, с помощью которых он может привести в действие те или иные знания, которые уже освоены его учениками.

Список фамилий авторов (писателей, поэтов) определенной эпохи и страны.

Список произведений (романов Л. Н. Толстого, рассказов А. П. Чехова и т. д.).

Список литературных героев конкретного произведения.

Список изобразительно-выразительных средств языка.

Список прозаических жанров.

Список сюжетных линий.

Список ключевых событий произведения (по выбору).

Список афоризмов (автора).

Список стихотворений, которые знаешь наизусть.

Список литературоведов, которые изучали творчество (Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, А. А. Ахматовой и т. д.).

Список современников.

Список мировоззренческих вопросов, на которые я нашел ответы.

Список вопросов, которые я могу сформулировать на уроке.

Список известных литературоведов.

1. Г. А. Гуковский.

2. М. М. Бахтин.

3. Д. С. Лихачев.

4. Ю. М. Лотман.

5. *К. И. Чуковский.*
6. *В. В. Кожин.*
7. *И. Л. Волгин.*
8. *В. А. Швейцер.*
9. *Д. Л. Быков.*
10. *П. В. Басинский.*

Перечень имен в списке может меняться в зависимости от задачи, поставленной перед учениками. Конечно, проверяются и активизируются остаточные знания, но сам процесс их использования «ум в порядок приводит» и обнаруживает пробелы, выстраивает перспективы, помогает этими знаниями пользоваться, их систематизировать и обобщать.

Выход из ритма математической логики происходит на заключительном этапе работы, когда участникам предложим думать ассоциативно, искать ответы в разных направлениях. **Итоговый список предполагает ответ на вопрос: «Какие всемирно известные списки вы можете назвать?»**

1. Десять библейских заповедей.

- *И да не будет у тебя другого Бога.*
- *Не сотвори себе кумира.*
- *Не произноси имя Бога твоего всуе.*
- *Помни день субботний.*
- *Чти отца твоего и мать твою и да продлятся дни твои.*
- *Не убий.*
- *Не прелюбодействуй.*
- *Не укради.*
- *Не солги.*
- *Не желай ничего ближнего своего.*

2. Нобелевские лауреаты России в области литературы

- *Иван Бунин (1933).*

- *Борис Пастернак (1958).*
- *Михаил Шолохов (1965).*
- *Александр Солженицын (1970).*
- *Иосиф Бродский (1987).*

3. Красная книга.

4. Список погибших на войне (на братских могилах и мемориалах Великой Отечественной войны).

5. Список учеников в классе.

6. Список рекордов Гиннеса.

7. Список самых красивых городов мира.

8. Список чудес света.

9. Список выдающихся открытий.

10. Десять заповедей творческой личности Поля Ванцвайга.

- *Будь хозяином своей судьбы.*
- *Достигай успеха в том, что ты любишь.*
- *Внеси свой конструктивный вклад в общее дело.*
- *Строй свои отношения с людьми на доверии.*
- *Развивай свои творческие способности.*
- *Культивируй в себе смелость.*
- *Заботься о своем здоровье.*
- *Не теряй веру в себя.*
- *Старайся мыслить позитивно.*
- *Сочетай материальное благополучие с духовным удовлетворением.*

Завершающий этап — рефлексивная оценка своей деятельности, осознание отношения к ней с помощью одного слова, реплики, предложения, жеста: «Наивно, супер, здорово, необычно, сложно, системно, неожиданно, глубоко, разносторонне, оригинально, интересно, просто, креативно,

эмоционально, кратко, сложно, напряженно» (из реплик учащихся старших классов).

Опыт включения этой технологии в познавательный процесс школьников и педагогов показал, что технология характеризуется наглядностью, доступностью, практичностью, открытостью, интегративностью, многоаспектностью, открывает перспективы познания всем участникам взаимодействия, помогает в ситуациях подготовки к ЕГЭ.

Итак, технология под условным названием «Список» дает возможность включить учащихся в аналитическую работу игрового характера, где присутствует имитационное моделирование обобщения и систематизации знаний любого порядка: от научных до культурологических, от бытовых до бытийных. В этой технологии каждый участник ощущает себя субъектом жизнетворчества, человеком, отвечающим на вопрос «Быть или иметь?» Важно увидеть центр притяжения знаний — магнитом является имя и фамилия автора всех списков. Каждый видит и оценивает широту и глубину своих знаний, точнее — уровень своего их использования и понимания. Выстраивание разных «списков» — предметов, явлений, понятий, имен, фактов, дат, событий, заполненных последовательно от 1 до 10, — происходит в хорошем темпе, требует интеллектуального напряжения, усилия, преодоления. В личностно-ориентированном образовании необходимо сделать так, чтобы темы списков задавал и педагог, и ученики, в зависимости от цели и времени работы:

- список своих личностных достижений; список самых главных событий в жизни; список интересных уроков; список прочитанных книг; список афоризмов, помогающих жить; список жизненных перспектив; список любимых фильмов; список путешествий; список перспективного чтения;
- список ученых, создавших славу филологии; список научных открытий в сфере ...; список научных проблем; список Нобелевских лауреатов в области ...; список перспектив самообразовательного

чтения; список главных закономерностей (науки); список исторических событий, потрясших мир; список авторитетов в литературном чтении...

Важно, что списки не становятся «мертвыми», потому что их можно ранжировать, маркировать, дарить друг другу, придумывать новые, расширять старые, распечатывать лучшие, искать оригинальные.

Данная технология дает возможность включить не только учеников, но и педагогов в активную познавательную деятельность школы, которая открывает дорогу в культуру, в мир науки, в социум. Филологическое образование ищет пути

- эффективного профессионального общения;
- интеграции отечественного и зарубежного опыта преподавания;
- становления культурного типа личности, который характеризует активность, самостоятельность, способность принимать решения и оценивать моральное значение действий и выбора;
- социального творчества и профессиональной самореализации современной молодежи.

Ресурсы методики в современной школе не исчерпаны, они многообразны и рождаются опытом творческого познавательного взаимодействия, всем профессиональным сообществом методистов и учителей.

Литература

1. Москвина М. Л. Учись видеть. Уроки творческих взлетов. — М.: 2007.
2. Педагогика текста: опыт семиотического решения: коллективная монография / Под ред. Галактионовой Т. Г. — СПб., 2013.

Дейкина А. Д./ Deykina A. D.

*Московский педагогический государственный
университет, кафедра теории и практики
обучения русскому языку и РКИ*

*Moscow State Pedagogical University,
Department of Theory and Practice of Russian
Language Teaching and Russian as Foreign
Language*

АНАЛИТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ КАК ДИДАКТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

ANALYTICAL METHODS OF TEXT WORK AS A DIDACTIC MATERIAL ON THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Аннотация

В статье актуализированы аналитические методы работы с текстом, обеспечивающие его целостное восприятие учащимися как совокупность языковых единиц всех уровней и как единицы языка, речи и культуры в их сопряжении. Привлечено внимание к особенностям дидактического материала, представленного неадаптированными текстами, и зонам поиска новых решений в работе с текстом на занятиях русским языком.

Abstract

The article describes analytical methods of text work that provides a holistic perception of students as a set of language units (all levels) as well as the complex of language, speech, and cultural units. The paper draws attention to the features of the didactic material (on the example of authentic documents), and search areas for new solutions in the text work on the Russian language lessons.

Ключевые слова: текст, дидактическая единица, методы анализа текста, комплексный анализ текста, лингвокультурологическая характеристика текста, разные виды компетенций, когнитивная направленность анализа текста.

Tags: text, didactic unit, techniques of text analysis, complex text analysis, linguacultural characteristics of the text, types of competencies, cognitive orientation of text analysis.

Поиск новых методических идей в преподавании русского языка в большой степени сопряжен с широким диапазоном текстов, используемых в качестве дидактического материала. Текст как информационная, лингвистическая, коммуникативная единица обладает, несомненно, ресурсами к обеспечению различных видов компетенций, в том числе лингвокультурологической [Левушкина] и культурно-национальной [Токарева]. Обращение к тексту и соответственно организация текстовой деятельности формирует текстовую компетенцию. Именно текст раскрывает связи и отношения внеязыковой действительности средствами языка, помогает выработать обучающимся свой взгляд на мир, на русский язык, на русскую культуру. Мотивированность современной практики изучения русского языка на учебную деятельность с текстом повышает ценность приобретаемых обучающимися предметных и метапредметных знаний (лингвистическая компетенция), обеспечивает образцы практического применения изученного в лингвистической теории (языковая компетенция), способствует информационно-исследовательской коммуникативной деятельности (коммуникативная компетенция).

Роль текста в современной практике значительно возрастает, так как:

- широкое использование текста как дидактической единицы обязывает решать по-новому методические вопросы организации учебного процесса;
- текст, являясь совокупностью и результатом взаимодействия единиц разного уровня, позволяет усилить когнитивную (познавательную) направленность курса русского языка;
- на основе текста обогащается диалог учителя с учащимися и учащихся друг с другом по мировоззренческим вопросам;

- текст создает необходимое звено в обучении русскому языку — сопряжение языка, речи и культуры.

Текст в составе дидактического материала может быть рассмотрен на основе компетентностной стратегии с разных точек зрения: содержания, структуры, функционального стиля, типа речи, жанра, особенностей авторского языка, выразительно-образных средств и др. Текст как дидактическая единица обладает богатыми ресурсами для развития личности ученика, в частности языковой. Палитра текстов может быть очень широкой (из периодики, из художественной, научной, научно-популярной литературы, официальные и деловые бумаги). В зависимости от целей меняются тактики, совершенствуются формы работы с текстом (способы презентации, алгоритмы действий и др.), обновляются методы аналитико-практической работы. Достижения современных наук, в первую очередь лингвистики, методики, смежных с ними наук, позволяют разрабатывать многообразную по методам и приемам тактическую реализацию общей линии — текстоориентированного преподавания русского языка.

Последнее десятилетие фиксирует значительные положительные тенденции в методике обращения к тексту и его анализа на занятиях русского языка, оформившиеся благодаря развитию как лингвистических воззрений на текст, так и методических концепций текстоориентированного преподавания, а также в силу современных требований: текст становится сквозной темой в изучении русского языка, деятельность учащихся применительно к тексту делается все более системной; активные методы работы с ним обогащаются множеством приемов; тексты отбираются на основе соответствия национальной культуре, системе ценностей и идеалов народа, учета возрастных и этноспецифических особенностей учащихся, сохранения взаимосогласованности в целях классической триады — обучения, воспитания и развития учащихся. Это касается преподавания русского родного языка и русского языка как иностранного. Идея активного

оснащения работы с текстом принята и в методиках изучения иностранных языков.

Разрабатываемые аналитические методы работы с текстом особенно актуальны в различных моделях развивающего обучения: на основе текста происходит формирование стержневой структуры сознания, обеспечивается устойчивость личности в социуме, текст благотворно воздействует на интеллект и эмоции человека, повышает интерес к предмету. Представляется особенно важным подчеркнуть в реализации аналитических методов работы с текстом задачу развития логического мышления учащихся путем логических операций (сравнения, сопоставления, доказательства, определения, вывода, анализа и синтеза, связанных с определением смысловых отношений единиц текста, и т. п.). Учителя, работающие по учебникам русского языка, в которых реализуются аналитические методы работы с текстом, неоднократно отмечали лучшую подготовку учащихся к итоговой аттестации, заметное повышение уровня понимания художественного и публицистического слова. Положительные результаты обучения русскому языку на основе текста говорят о необходимости более настойчивого и последовательного внедрения в широкую практику новых методов работы с текстом и поиском новых путей организации текстовой деятельности. Другими словами, происходит языковое развитие, в силу которого учащиеся усваивают специфические языковые методы и приемы анализа языка текста на базе обобщенных знаний по предмету в сочетании с опорой на языковое чутье.

Обращение к тексту с целью увидеть в нем не только отдельные единицы в действии, но и их совокупность и функциональность, их текстообразующую роль повысило значение текстового анализа, причем текста, неадаптированного или почти не адаптированного. Текст первоисточника без купюр и замен стал восприниматься как самостоятельный ценностный объект для понимания и интерпретации. Привычное задание прочитать текст (а в нем еще и мешают восприятию

многочисленные орфографические и пунктуационные пропуски), затем записать, вставляя пропущенные орфограммы и заполняя другие пропуски, стало методически нецелесообразным: выхолощено содержание текста, некорректно читать то, что дано с пропусками, обесмыслено авторское видение, формальны вопросы о теме, названии, основной мысли (если они есть в задании). Мотивация — изучить языковое явление посредством приспособленного к грамматической задаче урока текста — не обеспечивалась в полной мере, принижалась смысловая сущность слова и других языковых единиц, не возникал интерес к языку как уникальному средству отражения культурных ценностей. Потребовалась аналитическая деятельность и адекватные школьной практике аналитические методы. Среди аналитических методов выделим, во-первых, комплексный анализ текста как дидактической единицы, во-вторых, метод лингвокультурологической характеристики текста как целостной единицы языка, речи и культуры. Сущность обоих методов заключается в организации поисковой деятельности учащихся или для решения задач и заданий, совокупность которых представлена в комплексном анализе текста, или для осуществления процесса характеристики текста с помощью алгоритмов, направляющих восприятие, анализ, понимание и интерпретацию анализируемого текста. В том и другом методе присутствуют различные исследовательские приемы, требующие самостоятельности учащихся, хотя и в разной степени сложности, в осмыслении существенных признаков отдельных явлений языка в тексте или всего текста. Последнее — характеристика текста — отсутствует в школьных учебниках, в отличие от имеющихся характеристик звуков и других языковых единиц. Корреляция дидактического материала может изменить в лучшую сторону процесс обучения русскому языку на текстоориентированной основе.

В перспективе оба метода могут быть рассмотрены применительно не к одному тексту, а к сверхтексту, т. е. совокупности текстов, имеющих что-то общее (автор, тема, идея, стиль и др.) [Дейкина 2013]. В таком

подходе к организации работы с текстом больше возможностей для методической разработки ряда концептов, раскрывающих ценностно-ментальные установки авторов, шире и глубже представляющих языковую картину в соотнесении с действительностью, создающих богатый и сложный ассоциативный план. Когда-то С. Я. Маршак писал о воспитании словом: «Слова и сочетания слов связаны в нашем сознании со многим множеством самых сложных ассоциаций и способны поднять со дна нашей души целый мир воспоминаний, чувств, образов, представлений» [Маршак: 92]. Живой интерес обучающихся и живая педагогическая мысль возникают не сами по себе, а в силу характера материала, точнее правильно выбранного метода работы с текстом, учитывающего последний как важный ценностный объект восприятия и рассмотрения.

Отбор текстов для аналитико-практической работы определяет отбор языковых единиц разного уровня для анализа, учитывающий их как ключевые средства текста, возможность объяснения их семантики и функций в тексте, выявления их эстетической ценности. Текст как полноценная образцовая речь автора приучает учащихся видеть прекрасное в самом языке и оценивать положительно его силу, благозвучие, выразительность, образность, меткость, точность. Целенаправленность анализа состоит в дальнейшем обучении навыку использования этих свойств языка в речи. Отметим особую роль текста в развитии интеллектуальных чувств, по А. В. Пешковскому, т. е. отношения к познанию, желания постичь язык, овладеть его литературными формами, увидеть богатые возможности для выражения мысли.

Текст в качестве дидактического материала прежде всего следует определить со стороны его назначения. В зависимости от того, каким источником он видится (информационным, культурным, духовным, эстетическим, коммуникационным и др.), предопределяется направленность текстовой деятельности. Так, с познавательной функцией текста будет связан когнитивный метод анализа, т. е. внимания к законам языка, к языковым

формам; с мобилизующей функцией — методы самостоятельной работы, побуждения к интеллектуально-творческой деятельности, самоконтроля; с коммуникативной функцией — методы создания поля общения, коммуникативных ситуаций; с оценочной функцией — аксиологические методы выявления степени важности и значимости многообразных явлений жизни, языка, речи и т. д. Этим определяется во многом содержание и логика категориального аппарата анализа текста. Так, извлечение из текста и анализ языковых единиц разного уровня ориентировано на лингвистическую компетенцию учащихся и предполагает лингвистический анализ текста; привлечение внимания учащихся к культурным фактам предполагает культуроведческий анализ текста; освоение языковых единиц в тексте как образно-выразительных средств языка опирается на эстетический анализ текста и т. д. Каждый вид анализа имеет свою методику реализации. Так, известные ученые Н. М. Шанский и Л. Ю. Максимов разводили филологический и лингвистический анализ текста, исходя из разного понимания задач анализа и роли текста на уроках русского языка. Для содержания анализа важно определить доминирующие единицы текста, т. е. исследовать текст со стороны ключевых единиц (чаще слов) и решить дидактическую задачу: что именно будет полезно для учащихся в анализе текста. Поэтому принципы организации учебного материала и условия создания развивающей среды на основе текста, алгоритмы работы с текстом одинаковы только в самом общем виде, а применительно к конкретному тексту всегда «свои», особенные.

Работа с текстом, включенным в уроки русского языка и подвергнутым анализу, строится на соблюдении принципов развития системы гуманитарного знания, прежде всего принципов научности образования, культуросообразности его содержания, учета личностных ориентиров и возможностей учащихся.

В текстовой деятельности учащихся возможны разные уровни восприятия, понимания и толкования (интерпретации) текста.

Метод комплексного анализа текста стимулирует учащихся на более глубокое познание языковых единиц и их функций, поэтому совокупность заданий к тексту связана с фонетическим, лексическим, грамматическим уровнями (не обязательно со всеми и не обязательно в такой последовательности — все зависит от ресурсов текста и его эмоционально-смысловой доминанты). В итоге формируются аналитические умения учащихся, а именно: опознать языковую единицу, классифицировать ее по семантико-грамматическим признакам, сопоставить с другими единицами или другими словоформами (в морфологии), вариантами (в синтаксисе), сделать обобщения (например, по семантическому полю какого-либо слова в тексте). Когнитивная направленность этой работы проявляется в выявлении и понимании текстообразующей роли не только слов и предложений, но и их орфографии и пунктуации. Работа над текстом связана с вниманием к фактам языка в их взаимосвязи и взаимообусловленности, познанием языка как неразрывного единства значения и формы. Для аналитической работы необходим теоретический фундамент, в чем учащиеся довольно быстро убеждаются при работе с текстом, так как абстрактные знания (без контекста) приобретают практическую ценность для успешной текстовой деятельности.

Если исходить из того, что текстовый дидактический материал отбирается с учетом достижений филологии, на которую существует взгляд как на «школу понимания», то целью применения аналитических методов как способов в работе с текстом являются понимание духовной культуры народа, нравственных основ общения, языка в его многообразных функциях и выработка представлений и убеждений мировоззренческого характера. Однако делать это надо последовательно, систематически, методически осознанно, и, чтобы было именно так, еще нужны *поиски* там, где не столь очевидно, какие *закономерности* следует выводить в школьном обучении анализу текста (комплексному анализу через совокупность заданий или характеризующему анализу через ряд основных признаков, дающих

достаточно полное представление о тексте как целостной единице языка, речи и культуры) и что отбирать для работы в качестве актуального материала.

Насущными задачами текущего момента являются исследования соотношения методов по их результатам, насыщенность каждого из методов приемами (в определенной типологии и системе); соотношения на дидактическом уровне прозы и стиха и особенностей работы с ними в предметной области «русский язык».

В настоящий момент текстовые ориентиры в обучении русскому языку в большей степени связаны с заданиями комплексного анализа (это наблюдается в материалах ЕГЭ). На наш взгляд, более продуктивным методом анализа текста, вписанного в уроки среди различных дидактических материалов, является характеристика текста. Под характеристикой можно понимать и процесс анализа текста, и продукт как результат этого процесса.

Анализ текста, выполняемый учащимися с целью характеристики текста как целостной единицы, сопровождается комментарием, который обеспечивает учитель, но который могут самостоятельно подобрать учащиеся. Методический комментарий к тексту оформляется в задании (заданиях) и может сопровождаться справкой об авторе, его произведении, героях, происходящих событиях и др. в объеме достаточном и необходимым. Это фоновые знания, но они создают мотивацию для учебной работы с текстом. Комментарий (об авторе, о времени создания текста, о произведении, из которого извлечен текст, и др.) способствует приращению знаний учащихся, однако на уроках он вряд ли может быть большим (точнее, он минимален), но он указывает на связи, создает культуроведческий фон, сопрягает прошлое и настоящее, помогает понять и разъяснить текст. Для создания комментария, одного из методов познания, могут потребоваться сведения из других источников (словарей, справочной литературы, Интернета и др.), и здесь простор для самостоятельного поиска учащимися нужных сведений, что стимулирует филологическую мысль учащихся.

Комментарий задает нужный угол зрения для создания характеристики путем использования аналитического метода. Литературное слово должно открыться читателю, для этого над ним нужно поразмышлять.

На этом методическом пути могут возникнуть новые теоретические вопросы, связанные с работой над текстом: Текст в канве урока — это особое пространство? Рациональные приемы или эмоциональные суждения определяют суть анализа текста, используемого в дидактических целях? Как сохранить культуру анализа художественного текста, имеющую отечественные литературные традиции? Что предпочесть — интенсивный анализ или экстенсивный? На какой вид чтения текста следует опереться — изучающий, медленного чтения или какой-либо другой, с учетом какого подхода — интуитивного, эмоционального или в большей мере рационалистического? Каковы границы применения аналитических методов? И др.

Соблюдая научную этику, назовем ряд современных методических трудов, в которых отражены разыскания, касающиеся обращения к тексту на уроках русского языка: Н. А. Ипполитовой, Т. А. Донской, Г. М. Кулаевой, О. В. Алексеевой, О. А. Скрябиной, О. Н. Левушкиной, Ю. А. Чадиной, Е. Л. Алешниковой и др. Во всех трудах очевидно стремление «дойти до смысла», помочь ученику познать жизнь через слово в тексте, способствовать осмыслению эстетической деятельности человека. Было бы хорошо для гуманитарного развития человека обеспечить целостное понимание текста (М. М. Пришвина, К. Г. Паустовского, С. Я. Маршака и др.), если текст привлекается для дидактических целей. Этот методолого-методический ресурс представляется перспективным: поле исследований все более расширяется. Так, к примеру, в методике русского языка наметилась тенденция предъявления текста в сочетании с произведениями живописи и музыки (в научных школах Т. А. Ладыженской, Л. А. Ходяковой, Г. Б. Вершининой и др.).

Необходимо заметить, что школьный филологический анализ, выполняемый одним из выбранных методов, имеет совокупность элементов литературоведческого, лингвистического (более всего!), культуроведческого (иногда культурологического) анализа. Адекватная интерпретация текста является необходимым условием эффективности учебного процесса, обогащает ученика видением культурных смыслов. Организация процесса обучения интерпретации концептов (нравственных, эстетических, этических и др.) требует новых подходов, прежде всего со стороны ознакомления с особенностями интерпретационной деятельности и формирования соответствующих навыков и умений интерпретации концептов, что ориентирует на более глубокое постижение языка и культуры. В этом отношении чрезвычайно интересны методические концепции Н. Л. Мишатиной, Л. П. Сычуговой и др. В современной филологии существуют разные точки зрения на объективность филологического анализа (так, на страницах журнала «Знамя» прошла дискуссия на тему «Филология — кризис идей?» [Филология]). К тексту, в основном художественному, используемому как дидактический материал при обучении русскому языку, не следует подходить с мерками названной области «Филология». Использование текста как дидактического материала ставит перед учителем новые профессиональные задачи, как-то:

- актуализация для понимания учащихся семантических отношений языковых единиц в тексте;
- выявление культуроведческого, воспитывающего и развивающего потенциала текста в совокупности всех его характеристик;
- определение возможностей текста для анализа условий дискурсивной реализации и интерпретации;
- обучение интерпретации текста, включенного в учебный процесс.

Полагаем, что на современном этапе образования в методической науке обучения русскому языку есть выбор из таких методов работы с текстом, как

комплексный анализ текста и лингвокультурологическая характеристика текста.

Литература

1. Дейкина А. Д., Левушкина О. Н. Характеристика текста как вида учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку. — Мир русского языка, 2011. — № 2. — С. 77–84.
2. Дейкина А. Д., Левушкина О. Н. Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку. — Русский язык в школе, 2014. — № 4. — С. 12–17.
3. Дейкина А. Д., Чадина Ю. А. Сверхтекст на уроках русского языка. — Наука и школа, 2013. — № 5. — С. 55–60.
4. Левушкина О. Н. Методическая интерпретация лингвокультурологических характеристик текста на уроках русского языка / Науч. ред. проф. А. Д. Дейкина. — Ульяновск: УлГТУ, 2013. — 316 с.
5. Маршак С. Я. Воспитание словом. — М., 1964.
6. Токарева И. Ю. Формирование культурно-языковой (культуроведческой) компетенции учащихся при изучении текста: учебное пособие. — Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2012. — 64 с.
7. Филология — кризис идей? — Знамя, 2005. — № 1. — С. 187–211.

Доманский В. А. / Domanskiy V. A.

*Государственный университет морского и речного флота
им. С. О. Макарова, кафедра межкультурных коммуникаций*

*Admiral Makarov State University of Maritime and Inland
Shipping, Intercultural Communication Department*

ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

THE TEACHER-PHILOLOGIST'S INTERPRETIVE ACTIVITIES IN THE MODERN PHILOLOGY DEVELOPMENT TERMS.

Аннотация

В статье рассматривается специфика интерпретационной деятельности учителя-словесника. Она определяется установкой педагога на создание сценария будущего урока. Учитель, опираясь на достижения литературоведческой и методической мысли и свои собственные наблюдения в ходе прочтения литературного произведения, разрабатывает модель будущего урока и организует рецептивно-эстетический дискурс на основе обращения к конкретным сценам, эпизодам и образам текста. В ходе совместной деятельности педагога и учащихся открываются новые нюансы и смыслы в тексте.

Abstract

This paper has a survey of the teacher-philologist's interpretation activity specifics. It is determined by the teacher's intention to create scenarios for the future lesson. The teacher makes a model of the future lesson and organizes receptive and aesthetic discourse out of specific scenes, episodes and images of the text (using literary and methodological thoughts as well as his / her own observation while reading).

Ключевые слова: интерпретационная деятельность учителя, рецептивно-эстетический дискурс, виды интерпретационной деятельности, диалогическая позиция педагога.

Tags: teacher's interpretive activities, receptive and aesthetic discourse, types of interpretive activity, dialogic point of view of the teacher.

Интерпретационная деятельность учителя-словесника является одной из главных среди множества учебных и воспитательных видов его работы. Причем, она, как правило, состоит из двух этапов: подготовки к уроку, связанной с чтением или «оживлением» в памяти ранее прочитанного текста, его истолкованием и разработкой модели урока.

Второй этап — осуществление учебного диалога на уроке, на котором эта модель реализуется. Разумеется, не буквально, так как на уроке всегда большое место может занимать импровизация. Она придает ему «свежее дыхание» и часто обусловлена учебными ситуациями, возникающими на уроке, уровнем подготовки учащихся, их читательской компетенцией. Все это требует от учителя гибкости его педагогической тактики, ведь современный урок — это учебный диалог, в котором участвуют равноправные сознания его участников, то есть учеников и учителя, а не монолог педагога, как нередко бывает на практике, пытающегося навязать свою или чью-то точку зрения (критика, литературоведа, методиста) об изучаемом произведении.

Обратимся непосредственно к понятию «интерпретация». Прежде всего следует отличать педагогический аспект интерпретации от научно-художественно. Последний авторы «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова определяют как «истолкование, объяснение, разъяснение смысла, значения чего-либо». Второе объяснение — «творческое раскрытие (прочтение) какого-либо художественного произведения, определяющееся идейно-художественным замыслом и индивидуальными особенностями» интерпретатора (читателя, актера, режиссера, музыканта), «его миропониманием, связью с современной ему эпохой, культурно-историческими традициями»¹.

¹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка // <http://slovari.ru/search.aspx?p=3068>.

Интерпретация, по мысли П. Рикера, является процессом проникновения читателя вглубь смысловой структуры текста. «Интерпретировать — значит идти от явного смысла к скрытому»¹.

В соответствии с концепцией М. М. Бахтина, постижение смысла текста включает в себя следующие этапы, каждый из которых выполняет свою функцию: восприятие текста, открытие его общего смысла, понимание его значения в контексте данной культуры; диалогическое постижение его сущности².

В педагогической науке интерпретация связана с учебным процессом, носит деятельностный характер и рассматривается как творческое взаимодействие личностей автора и интерпретатора, основанное на диалоге между ними (посредством художественного текста), целью которого является освоение и истолкование содержательности текста, раскрытие его эстетической природы и на этой основе развитие личности обучаемого.

Интерпретация больше всего проявляется на завершающей фазе читательской деятельности, предполагающей чтение и восприятие художественного текста, его анализ и интерпретацию как перевод «чужого текста», по мысли В. Г. Маранцмана, на язык собственных смыслов³. Интерпретация как вид читательской деятельности определяется читательскими способностями и как всякая деятельность предполагает результат — создание интерпретационного текста⁴. Им может быть устное высказывание учащегося, написание сочинения, создание творческой работы или собственного художественного текста как результата рецепции произведения писателя. При этом цель интерпретации художественного произведения «заключается не в реконструкции замысла автора, а в

¹ Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. М., 1995.

² Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 361.

³ Маранцман В. Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. 2003. — № 4, 2003. — С. 21–24.

⁴ Ядровская Е. Р. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, (тираж 300). 2009. — № 113. С. 76–82.

конструкции смысла, в обретении причастности, в истолковании личностно понятого»¹.

В методической науке сложилась своя классификация интерпретационной деятельности. Так, Г. Н. Ионин, исходя из природы филологической науки и индивидуально-типологических свойств личности учащегося, выделяет три ее вида: критическая, научная (то есть, литературоведческая) и художественная². Конечно, эта классификация очень общая, так как не учитывает разных подходов, разных способов рассмотрения текста, активно осваиваемых современным литературоведением.

Иную классификацию предложил С. А. Леонов, связав ее с уровнями восприятия текста читателем, выделяя при этом несколько ее видов: от низшего — интерпретация снижено-бытового характера, до высшего — интерпретация, направленная на углубленное понимание и раскрытие авторской позиции³. Известный методист справедливо отмечал, что самостоятельно достичь высокого уровня интерпретации могут лишь немногие учащиеся. Данная дифференциация определяется характером развития читательских способностей учащихся и их литературным развитием в целом.

Рассматривая интерпретационную деятельность обучаемых, методическая наука очень мало внимания (и это парадокс) обращает этой стороне деятельности учителя-словесника. Складывается такое впечатление, что между ними не существует никакого различия. Между тем личный педагогический опыт, беседы с опытными педагогами и проведенное мной анкетирование (опрошено было свыше 80 учителей русского языка и литературы Ленинградской области) показали, что характер интерпретационной деятельности педагога несколько иной. Во-первых, выделенные Г. Н. Иониным три вида интерпретационной деятельности в

¹ Айзерман Л. С. Уроки литературы сегодня. М., 1974. С. 146.

² Ионин Г. Н. Школьное литературоведение: учебное пособие к спецкурсу. Л., 1986.

³ Леонов С. А. Литература. Интегрированные уроки. 8–9 классы. Пособие для учителя. М., 2003.

малой степени характеризуют деятельность учителя-словесника. В большей мере ее успешность определяется владением арсеналом различных типов анализа текста и способов работы с ними. Конечно, это говорит о профессионализме педагога, от которого, в отличие от учащегося, уже мало требовать быть только читателем.

Разумеется, этим арсеналом владеют немногие педагоги, поэтому отвечая на вопрос анкеты: «При подготовке к уроку Вы обращаетесь к работам литературоведов и методистов или сами пытаетесь интерпретировать художественный текст», большая часть педагогов чистосердечно признались, что для самостоятельной интерпретации текста у них не хватает ни времени, ни уровня филологической подготовки. Вот почему в среде учителей-словесников так востребованы популярно изложенные истолкования литературных произведений. И все же существует некоторая категория словесников, которые владеют современными филологическими способами рассмотрения художественного текста. Не вдаваясь в подробности, назову основные из них: историко-культурный (художественное произведение как часть культуры эпохи); историко-литературный (художественное произведение — явление литературного ряда); сравнительно-генетический (ориентирован на различного рода реминисценции, заимствование осознано автором: «чужое слово», намек, идиома, пародия, мотив, сюжет и т. д.); интертекстуальный, заимствование автором неосознанно (текст соткан из интертекстов); контекстуальный (текст живет только соприкасаясь с другим текстом); герменевтический (анализ текста — дешифровка его культурных кодов с целью уничтожения дистанции между автором и реципиентом); культурологический (интерпретация текста — встреча и диалог в культурах, веках).

Вторая особенность интерпретационной деятельности учителя-словесника определяется амбивалентностью его интерпретационной позиции. Он, как и любой человек, с одной стороны — читатель,

получающий эстетическое наслаждение от воспринятого и прочитанного произведения.

С другой стороны, его позиция связана с установкой на создание будущего урока, разработки сценария учебного диалога, в котором соединяется авторский текст с квазитекстами, то есть текстами-интерпретациями учителя и учащихся. Учитель-профессионал, каждый раз готовясь к уроку, вновь и вновь обращается к тексту произведения. Чаще всего это обращение к ключевым эпизодам текста. Раскрытие авторской идеи произведения он может почерпнуть из работ литературоведов и методистов, но интересное, живое прочтение этих ключевых эпизодов текста требует от него самостоятельной интерпретации, иначе не увлечь учащихся, не достучаться к их сердцам, чтобы вызвать читательское сотворчество.

Поэтому целью учительской интерпретации является не создание новой концепции произведения или оригинальной его трактовки (это больше задача литературоведа), а его актуализация, организация рецептивно-эстетического дискурса на основе обращения к конкретным образам, сценам и эпизодам текста. Опираясь на достижения научной и методической мысли, учитель в процессе интерпретационной деятельности создает эффект разворачивания этих сцен «сейчас», психологизирует их, в процессе совместной деятельности открывает новые нюансы в тексте. Так происходит то, что В. В. Прозоров, характеризуя данную фазу взаимодействия читателя с текстом, называет ее *открытием*¹, которое связано с «оживлением» сцен текста, раскрытием смысла его мотивов, расшифровкой кодов, знаков, символов.

Приведу конкретный пример, связанный с изучением романа И. С. Тургенева «Отцы и дети», который наглядно иллюстрирует эту сторону интерпретационной деятельности учителя-словесника. Так, на уроке, посвященному «поединку роковым», то есть любви Базарова к Анне

¹ Прозоров В. В. О читательской направленности художественного произведения // Литературное произведение и читательское восприятие. Калинин, 1982. С. 64–65.

Сергеевне Одинцовой, учитель, раскрывая сущность любовного конфликта и его последствия для главного героя романа, подробно рассматривает и комментирует два объяснения в любви — Базарова с Одинцовой и Аркадия с Катей, — вовлекая в этот психологический комментарий учащихся.

Простенькая, незатейливая, сентиментальная история любви Аркадия и Кати оттеняет поистине трагическое чувство Базарова. В любви Аркадия и Кати все ясно, как ясен летний день, в который и происходит объяснение в любви под беззаботную песенку зяблика в сени березы (дерева, которое в славянской мифологии ассоциируется с Берегиней, покровительницей дома, семьи, рода).

Драматическая история любви Евгения еще в большей мере, чем старшего Кирсанова, может быть прочитана в контексте шиллеровской баллады о рыцаре Тогенбурге, который является одним из культурных кодов романа. Его смысл раскрывается в ходе совместной интерпретационной деятельности учителя и учащихся. Базаров пройдет все испытания влюбленного рыцаря, даже примет участие в «рыцарском турнире». Но, как и рыцарю Тогенбургу, пробудить спящую красавицу ему не удастся, и только перед смертью, как награду за все испытания, он получит прощальный поцелуй от своей дамы сердца.

Основное внимание на уроке сосредоточено на объяснении Базарова с Одинцовой. Причину несостоявшейся любви героев традиционно объясняют холодностью «спящей царевны», то есть Анны Сергеевны, и чисто физиологическим пониманием любви Базаровым. Так ли это?

Перечитывание, комментирование и осмысление двух сцен — ночного и дневного randevu — приводит к совершенно неожиданным выводам.

Обратимся к первому свиданию героев. Еще до того, как оно произошло, мы узнаем, что герои находятся в состоянии влюбленности, в которой есть все то, что может перерасти в большое романтическое чувство. Материалист и физиолог Базаров по мере духовного сближения с Одинцовой все больше, как пишет Тургенев, «с негодованием сознавал романтика в

себе»: «Вдруг ему представится, что эти целомудренные руки когда-нибудь обовьются вокруг его шеи, что эти гордые губы ответят на его поцелуи, что эти умные глаза с нежностью — да, с нежностью остановятся на его глазах и он забудется на миг, пока опять не вспыхнет в нем негодование».

Анна Сергеевна, в свою очередь, не просто проявляла интерес к Базарову. В ее сердце уже зарождалось то безотчетное чувство, которому она не могла противиться, о чем говорит следующая авторская ремарка: «Однажды он (Базаров), гуляя с ней по саду, внезапно промолвил угрюмым голосом, что намерен скоро уехать в деревню, к отцу... Она побледнела, словно ее что в сердце кольнуло, да так кольнуло, что она удивилась и долго потом размышляла о том, чтобы это значило».

В первом свидании чувство героев погружено в романтический контекст ночи с одиноко горевшей лампой, открытым окном, через которое вместе с «свежим запахом вольного чистого воздуха» (VII, 91), ночным пейзажем и его звуками вливается «таинственное шептание». Базаров пытается сопротивляться романтике ночи с ее запахами и звуками, и автор не случайно подбирает эпитет «раздражительная свежесть ночи». Противник романтической любви, герой испытывает раздражение, потому что не может победить свое высокое чувство, которого стыдится.

«Тайное волнение» охватывает Одинцову, и оно «сообщилось Базарову»: «Он вдруг почувствовал себя наедине с молодой, прекрасною женщиной...». И Базаров буквально пытается спастись бегством, не в силах противиться своему чувству. Анне Сергеевне приходится его останавливать. Она чувствует, что Базаров ее любит, и ей хочется добиться его признания. Вот-вот, кажется, что-то должно произойти важное: ночь со своим «таинственным шептанием» на какое-то время овладевает ими полностью. Но Анна Сергеевна своим аристократизмом и недоверием к тревогам жизни боится темной и вольной бездны чувств и страстей, а Базаров нетерпеливо рвется к ней и, презирая себя за свой романтизм, пытается уйти от нее. В решительный момент она осторожничает, а он допускает бестактность,

намекая на допустимость адюльтера. Происходит противоестественное: люди тянутся друг к другу, их сердца стучат в унисон, а они ведут какую-то неестественную игру, допускают по отношению друг к другу холодность и психологическую нечуткость.

Заканчивается ночное свидание неожиданно: Базаров не находит ничего лучшего, как оставить Анну Сергеевну одну, спугнув на ее робеющих устах заветное слово.

Финал XVII главы говорит о страданиях героев, не сумевших преодолеть свои комплексы. Базаров еще часа два будет бродить по усадьбе, не разбирая дороги, и вернется к себе в спальню «с мокрыми от росы сапогами, взъерошенный и угрюмый» (VII, 94). Одинцова долго не сможет уснуть, романтическая ночь не пробудила в ней страсти, а дохнула на нее холодом. Но в этом виновен и Базаров, который не проявил достаточно чуткости и терпения, не дал волю своему романтическому чувству, подавляя его и недооценивая из-за своего приземленного взгляда на любовь.

Совсем иным показано дневное свидание героев. День требует ясности и определенности, и Одинцова ведет свой вызывающий «допрос». Герой не выдерживает сдерживаемого им насильно своего чувства, и оно вырвется наружу в форме признания: «Так знайте же, что я люблю вас, глупо, безумно... Вот чего вы добились» (VII, 98). В этом признании и в поведении Базарова нет тайны ночи, романтики, тайны любви, что обозначено мотивом закрытого окна, а есть страсть, «сильная и тяжелая — страсть, похожая на злобу и, может быть, сродни ей...» (VII, 98).

Выплеснувшаяся наружу дикая страсть Евгения вспугнула Анну Сергеевну, оттолкнула взаимную, ответную любовь. Ей стало «страшно и жалко его». И героиня решила для себя, что «спокойствие все-таки лучше всего на свете» (VII, 99). «Спящую красавицу» пробудить не удалось.

Анализ приведенных эпизодов позволяет учащимся понять внутреннюю драму Базарова, превратившую его из экстравертного Дон Кихота в рефлектирующего Гамлета. Базаров больше будет страдать не от

безответной любви, а оттого, что он не проявил достаточно такта и чуткости в любовных сценах, насилая свою натуру, которая столкнулась с его теорией.

Таким образом, в процессе интерпретационной деятельности учителю-словеснику приходится одновременно занимать две позиции, то есть, совмещать свою позицию читателя-интерпретатора с позицией разработчика будущего урока и его режиссера.

ТЕКСТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ОТ АНАЛИЗА К ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ОБРАТНО

FROM ANALYSIS TO INTERPRETATION AND BACK: TEXT ON THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Аннотация

В статье рассматривается соотношение анализа и интерпретации языковых единиц на уроках русского языка. Сопоставление принципов и приемов анализа и интерпретации позволяет выявить связь и преемственность анализируемых видов обучающей деятельности.

Abstract

This paper is about the correlation between analysis and interpretation of linguistic units on the Russian language lessons. A comparison of the principles and techniques of analysis and interpretation reveals the continuity and succession of the analyzed types of training activities.

Ключевые слова: русский язык; методика преподавания русского языка; текст; анализ языковых единиц; интерпретация языковых явлений.

Tags: Russian language, methodology of Russian language teaching, text, the analysis of language units, interpretation of linguistic phenomena.

Постижение человеком культуры происходит путем присвоения смыслов. Одним из важнейших источников смыслов являются тексты. Умение «присваивать смыслы», заключенные в текстах культуры, является признаком образованности.

Значимость и обязательность текста как обучающего материала на уроке русского языка в современной методике неоспорима. Текстотцентрический подход прочно укоренился в обучении русскому языку, поэтому представить себе современный урок без работы с текстом практически невозможно [Новый учебно-методический комплекс по русскому языку, 2007]. Текст обладает большой обучающей силой — это положение в современной методике не требует развернутых доказательств. «Текстотцентрический подход основан на представлении о тексте как результате и продукте творческой деятельности. <...> Рассмотрение текста как уникального речевого произведения, отмеченного набором собственных текстовых категорий и свойств, обнаруживается в рамках текстотцентрического подхода» [Бабенко, Васильев, Казарин, 2000: 17]. Но приобретение стратегии: обучать языку с помощью текста — ставит перед учителем множество тактических задач.

Каким должен быть текст как обучающий материал? Каковы критерии отбора текста? В каких случаях возможно приравнять текстовый фрагмент и отрывок к целостному тексту? Можно ли назвать отрывок из текста текстом? Нужно работать с аутентичным текстом или можно его адаптировать, чтобы избежать отдельных трудностей в понимании и комментировании? Как должны соотноситься разные тексты, используемые на одном уроке? Как его использовать при изучении конкретных тем и формировании определенных умений? Как организовать работу с текстом с учетом цели и задач урока? На эти и многие другие вопросы, связанные с использованием текста на уроках русского языка, нам не позволяет ответить ни жанр, ни формат статьи.

Для обучения языку чрезвычайно важными являются принципы текстового наполнения как отдельно взятого урока, так и всего процесса обучения языку. Нередко приходится слышать утверждение о том, что школьные учебники прошлого века были лучше и можно было бы учиться и по ним. Но достаточно прочитать тексты, чтобы понять, что русский язык,

на котором они написаны, будет малопонятен современным школьникам, и сами тексты для современного человека выглядят комично. В учебниках XX века подбор дидактических материалов отличался существенными недостатками: в текстах нередко проявлялся оттенок доктринерства и морализаторства, содержание их отличалось идеологизированностью, тематической монотонностью и бесконфликтной рафинированностью.

В современных учебниках русского языка, включенных в «Федеральный перечень учебников», текстов очень мало. Такое положение дел обусловлено как объективными причинами (объем учебника не позволяет включить достаточное количество текстов); так и субъективными (организовать в учебнике работу с текстом намного сложнее, чем со словами или высказываниями).

Можно сформулировать общие положения в отношении принципов отбора текстов для урока русского языка.

1. Прежде всего, тексты должны нести прямую дидактическую нагрузку, т. е., с одной — формальной — стороны, быть насыщены примерами, подходящими для отработки того или иного лингвистического теоретического материала, а с другой — содержательной — стороны, непосредственно представлять и вводить определенную лингвистическую тему урока или цикла занятий.

2. Тексты, используемые на уроке в школе, должны обладать самостоятельной познавательной ценностью; при этом необходимо учитывать не только сферу собственно лингвистических проблем, но и широко использовать межпредметные связи, координацию с другими школьными курсами — главным образом, разумеется, с курсом русской литературы. Здесь подбор текстов играет первостепенную роль, а значит, учителями могут быть широко использованы как художественные произведения, так и другие любые интересные произведения, которые позволяют воспроизвести нужный историко-литературный контекст.

3. Другой важной задачей при подборе текстов является формирование на уроке особой речевой среды — с одной стороны, строго нормативной и этически выверенной, а с другой стороны, не блеклой, выхолощенной, а яркой и динамичной, которая, во-первых, способствовала бы воспитанию у учащихся подлинного языкового и эстетического вкуса, и, во-вторых, непосредственно, на лучших образцах обучала бы закономерностям и приемам создания текстов, в т. ч. учебно-научного характера.

4. Используемые в упражнениях текстовые примеры должны выполнять и определенные нравственно-воспитательные задачи, т. е., в первую очередь, служить формированию разносторонне развитой личности, с чувством собственного достоинства и уважения к чужому мнению, свободной и ответственной в своих поступках, способной к активной социальной позиции и самостоятельному жизненному выбору. Чтобы совместить нравственно-воспитательные задачи и отсутствие нравоучительности, необходимо использовать тексты классиков.

5. Нежелательно обращение к измененным текстам, а также использование искусственно смоделированных текстов, не несущих никакой познавательной нагрузки и — тем более — отсылающих к уже не существующим реалиям. Адаптацию сложных научных или художественных текстов, если она требуется, надо осуществлять очень осторожно, сохраняя идейное и стилистическое своеобразие отрывка.

6. Необходимо избегать нейтральной тематической монотонности, например, слишком частого использования текстов, содержащих описания природы.

7. Тексты для урока, разумеется, должны быть увлекательными. В то же время увлекательность материала не может являться самоцелью и ни в коей мере не должна заслонять собой собственно лингвистический интерес к приводимым примерам. Напротив, это должна быть увлекательность такого

рода, которая бы стимулировала подлинно «исследовательский» интерес учащихся, вызывала потребность в анализе, интерпретации и рассуждении.

8. Тексты, представленные на уроке, должны быть не только интересными и разнообразными, но и проблемными, побуждающими к размышлению над ними. Приоритетным представляется многостороннее освещение той или иной темы, демонстрация различных возможных взглядов. Хорошо известно, что одну и ту же тему можно представить в форме безавторитетного догматического утверждения, как нечто само собой разумеющееся и неоспоримое, а можно «показать» с разных точек зрения, обнаружить ее проблемность, неоднозначность, вскрыть ограниченность и субъективность той или иной позиции, тем самым заставляя учащихся самостоятельно анализировать предложенные гипотезы, находить их сильные и слабые стороны, дискутировать и аргументированно отстаивать свою позицию. Тексты, используемые на уроке русского языка, должны побуждать к размышлениям как над содержательной основой, так и над языковым оформлением мысли.

9. Тексты должны быть соответствующим образом скорректированы с учетом возрастных и психологических особенностей учащихся. Обучающий материал должен отвечать познавательным потребностям и возможностям школьников определенного возраста.

10. Весь материал урока, в том числе и все типы учебных текстов, должен быть согласован с теоретическим материалом. В одном параграфе может быть не более трех подобных текстов.

При выборе текстов учителю важно понимать, какие учебные задачи способен решать учебный материал как инструмент обучения языку. Обратимся к тексту.

СТАВНЯ

Каждое утро Ставня делает широкий жест: наш свет, чего там жалеть, всем хватит.

И каждый вечер Ставня плотнее закрывает окна: наш свет, как бы другие не попользовались! (Ф. Кривин)

Комплекс лингвистических вопросов

- К какому стилю и жанру можно отнести этот текст?
- О чем этот текст?
- На сколько частей делится текст? Как связаны части между собой?
- Как понимается значение фразеологизма «делать широкий жест»?
- Почему автор использует форму несовершенного вида настоящего времени глагола?
- Какова роль повторов (повторяющихся слов) в тексте?
- Каково значение слов «чего там» и «как бы ... не»?
- Какие средства выразительности использует автор?
- О каких качествах людей пишет Ф. Кривин?
- Какова авторская позиция, отношение к Ставне?
- Как ты относишься к людям, которые охотно пользуются чужим, но не желают делиться?
- На какие известные вам тексты похожа «Ставня» Ф. Кривина?
- Чему учит эта сказка?

Работа с текстом традиционно связана с рядом учебных задач:

1. Понимание текста.
2. Определение связи языковых значений и смысла текста.
3. Выявление языковых средств воздействия.
4. Проникновение в авторский замысел.
5. Актуализация читательского опыта.

С изменением парадигмы образования, появлением новых форм итоговой аттестации школьников на первый план выдвигаются умения, связанные с интерпретацией языкового материала. К сожалению, это происходит в ущерб анализу языковых единиц. На современном этапе развития лингвистического образования уравновесить аналитическую

и интерпретационную деятельность школьника не представляется возможным. Е. Р. Ядровская в исследовании деятельности читателя-школьника приходит к понятию «*интерпретационная компетентность*», которая понимается нами как стремление (от мотивации до потребности), способность и готовность к качественной обработке информации сообразно ее природе на основе соответствующего опыта интерпретационной деятельности» [Ядровская 2012: 3].

Вероятно, что в какой-то момент маятник востребованности определенных школьных умений качнется в другую сторону. Так, если в XX веке ни одна контрольная работа не обходилась без полного разбора хотя бы одной языковой единицы, то современные контрольные работы, имеющие преимущественно тестовый формат, не предполагают полного детального подробного анализа языковых единиц. Аналитическая деятельность, представляющая собой строгую последовательность шагов, для современного школьника совсем не очевидна. Если востребован не ход, не порядок рассуждений, а только результат, то и способы обнаружения результата могут быть различны.

Сравните задания: 1. *Выполните полный фонетический разбор слов, охарактеризуйте все звуки слов.* 2. *В каком из предложенных слов все согласные звуки глухие (выберите вариант ответа).* Нет никаких сомнений, что способы выполнения этих заданий различны. В первом случае ученика побуждают к аналитической деятельности, а во втором к интерпретационной.

Несколько сложнее дело обстоит с соотношением аналитической и интерпретационной деятельности по отношению к тексту. Лингвистический анализ текста, когда-то считавшийся высшим уровнем изучения родного языка в школе, предполагает последовательное расчленение целого на единицы и элементы

Сравнительная таблица вопросов лингвистического анализа и лингвистической интерпретации текста

Анализ	Интерпретация
К какому стилю (подстилю) принадлежит текст?	Какова проблема (проблематика) текста?
Какова тема (микротемы) текста?	Как разворачивается проблематика в тексте?
На какие части можно поделить текст?	В чем заключается авторская позиция в тексте?
Какие языковые средства используются для связи частей текста?	Согласны ли вы с позицией автора?
Какие языковые средства выразительности, воздействия на читателя обнаруживаются в тексте?	Какие аргументы, отражающие позицию читателя, можно привести?
Какие языковые средства указывают на отношения автора (образа автора) и читателя (образа читателя)?	С какими известным вам текстами можно сравнить прочитанное?
Каков авторский замысел текста?	Что новое (интересное/полезное) открыл для вас текст?

Анализ текста направлен на поиск ответов в тексте, а интерпретация связана с обращением к читательскому восприятию и опыту.

Работа с языковыми единицами предполагает три этапа: опознавание — анализ — интерпретация. Качественная интерпретация возможна только как следствие и результат анализа.

На этапе итоговой аттестации выпускникам предлагают вопросы интерпретационного характера, но ответить на них возможно, если ученик освоил последовательности, законы и приемы анализа текста.

Нельзя не согласиться с обнажающим связь литературы и культуры высказыванием Фазиля Искандера: «Культура — это не количество прочитанных книг, а количество понятых». Уроки, на которых школьник обучается понимать тексты, проникать в авторский замысел, анализировать и интерпретировать текст, обращены к области культурного образования и воспитания.

Таким образом, отказ от аналитической деятельности на уроках русского языка, максимально проявляющейся при выполнении разборов языковых единиц, губителен для формирования языковой компетенции. Тренировка исключительно интерпретационных умений при отсутствии аналитических выбивает из-под ног ученика собственно лингвистическую почву.

Литература

1. Новый учебно-методический комплекс по русскому языку для средней общеобразовательной школы: Концепция. Программно-методические материалы. Образцы учебных материалов / Отв. ред. Д. Н. Чердаков; авт.-сост. С. В. Друговейко-Должанская, А. И. Дунев, С. И. Монахов, Н. Е. Сничкина, Е. О. Фофанова, Д. Н. Чердаков. – СПб., 2007. - 226 с.
2. Бабенко Л. Г., Васильев И. Е., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ текста: учебник для вузов. – Екатеринбург, 2000. – 534 с.
3. Ядровская Е. Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2012.

БАЗОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ТЕХНОЛОГИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

BASIC ELEMENTS OF THE TEXTUAL ACTIVITY TECHNOLOGY ON THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Аннотация

Статья посвящена одной из актуальных проблем методики преподавания русского языка. Концепция личностно-ориентированного деятельностного подхода в обучении предполагает доминирование активных методов обучения, к которым можно отнести технологию текстовой деятельности, включающую определенные базовые элементы, описанные в статье. Формирование у ученика способов, приемов и техник чтения — одна из основных задач обучения русскому языку, решение которой позволит ученику читать тексты и понимать их, усваивая себе образцы, нормы языка — языковую культуру, составляющую основу языковой личности.

Abstract

The article is devoted to one of the topical problems of teaching of Russian language. The concept of student-centered activity approach in education involves the dominance of active learning methods, which include the technology of textual activity that includes certain basic elements, described in the article. The formation of the student to the methods, techniques and techniques of reading — one of the main problems of teaching Russian language, which will enable the student to read texts and understand them, assimilating yourself samples, norms of language — language culture, forming the basis of linguistic identity.

Ключевые слова: технология, текст, чтение, понимание, базовые элементы, методы и приемы обучения русскому языку в школе.

Tags: technology, text, reading, comprehension, basic elements, methods and techniques of teaching Russian language in school.

*Творец! Покрытому мне тьмою
Прости премудрости лучи
И что угодно пред Тобою
Всегда твори научи...*
М. В. Ломоносов.

В лингвистике значительное место занимают проблемы гуманизации научного знания, «очеловечивания» науки [Караулов 2006:19]. Появившиеся концепции языка определили общий поворот исследований к изучению типов и свойств языковой личности, концептуальных характеристик языковых явлений и фактов, концептов русской ментальности, в целом - языковой картины мира.

Семантические подходы к описанию языка во многом задали приоритеты в традиционной методике преподавания русского языка в основной и средней школе. Стратегическим ориентиром в системе образования становится концепция личностно-ориентированного деятельностного обучения, согласно которой происходит смещение акцентов с общепринятой «знаниевой» парадигмы усвоения содержания образования на развитие личности в обучении, повышение уровня ее креативности, развитие способности к творческому мышлению. В связи с этим особую актуальность приобретает *проблема чтения: порождения, понимания и интерпретации (преобразования) текстов.*

Работа с текстом ведется в рамках всех предметов школьного курса, но только на уроках русского языка возможно в полной мере и жизненно необходимо учить школьника читать текст. Технология текстовой деятельности, главной целью которой мы считаем обеспечение личностного смыслополагания в предметном пространстве языка как учебного предмета на основе правильного формирования типа читательской деятельности, позволяет обеспечить полноценное чтение текста.

В настоящее время методика преподавания русского языка находится в поиске «способов зацепить высказывание за мир» [Арутюнова 1982: 18]. Однако таких способов учебник русского языка на уровне знаний о языке практически не предоставляет, так как учебный «авторский дискурс интенционально направлен на ассимиляцию читательской позиции» [Троицкий 2007:73]. Учебный материал практически остается за пределами понимания школьником: нельзя в полной мере говорить о понимании текста, если читатель (адресат, ученик) не ведет с текстом (адресантом, автором) диалог. Дидактический же материал, представленный в учебнике в виде текстов, вопросов и заданий к ним, реализует установку не на понимание системы языка и способов его существования, а на формальное воспроизведение заученных фактов, явлений. Следовательно, для обучения языку необходимо обращение к научному лингвистическому наследию на уровне социокультурного взаимодействия участников речевого акта. Такой уровень в школе существует. Это текст (в методике преподавания русского языка как родного не принят термин «дискурс» — О.З.), ибо текст «как явление языковой и экстралингвистической действительности представляет собой сложный феномен, выполняющий самые разнообразные функции: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психической жизни индивида, и продукт определенной исторической эпохи, и форма существования культуры, и отражение определенных социокультурных традиций» [Прохоров 2003: 13]. Таким образом, в языке как системе уже представлен человек, порождающий и распознающий разные виды языковой деятельности, человек творчества и человек дискурса [Ревзина 2004: 18], человек — языковая личность, историческая с точки зрения развития языка и современная с точки зрения адресата. Необходимо «всего лишь» наполнить содержание обучения текстами, порожденными языковой личностью и адресованными языковой личности [Прохоров 2003: 14].

Обучать русскому языку в основной и средней школе нужно начинать с формирования у ученика способов, приемов и техник чтения. Только тогда школьник сможет читать тексты и понимать их, усваивая себе образцы, нормы языка — языковую культуру, составляющую основу языковой личности.

Одним из методов **обучения чтению** является технология текстовой деятельности, которая, на наш взгляд, состоит из следующих стадий (базовых элементов):

- I. Информационная обработка текста (стратегии чтения).
- II. Личностно-ориентированный «диалог» с текстом («и звезда с звездой говорит» (М. Ю. Лермонтов) в «режиме реального времени».
- III. Творческая обработка текста (результат восприятия и понимания текста).

Дидактическое обеспечение процесса обучения.

- Специально отобранные «диалогичные» тексты по теории русского языка.
- Специально отобранные «диалогичные» тексты, отражающие формирование языковой системы и языковой традиции (научные, научно-публицистические тексты русских писателей и поэтов о языке; художественные тексты, на основе которых можно говорить о становлении и развитии языковой традиции). Формирование языковой традиции прослеживается в неразрывной связи с важнейшими историко-культурными процессами, со становлением национального самосознания и русской государственности, с *языковыми взглядами выдающихся носителей языка*. Языковая традиция сохраняет дух нации, его историю и культуру, знание и понимание которых открывает путь познания человеком своего отечества, менталитета родного народа, а значит — самого себя, что существенно влияет на формирование у школьников личностных

качеств и нравственных ориентиров. Фрагменты «диалогических» текстов направят деятельность школьника на изучение языка, на осознание элементов языковой культуры и осознание себя как части этой культуры.

Интересно начать обучение с фрагментов текстов (труды и художественные произведения) М. В. Ломоносова, который, по словам А. С. Пушкина, «был первым нашим университетом». Идеи Ломоносова-филолога отразили и во многом сформировали систему русского литературного языка середины XVIII века, легли в основу дальнейших размышлений о языке и последующих лингвистических открытий. «Российская грамматика» М. В. Ломоносова — это первое нормативно-стилистическое руководство, в котором регламентировалось употребление параллельно существовавших тогда форм языка. М. В. Ломоносов утвердил русскую, а не церковнославянскую основу русского литературного языка. Ученый не отказался от церковнославянизмов, в то время как В. К. Тредиаковский отстаивал позицию полного разрыва с церковнославянской традицией и стоял за исключительную ориентацию на обиходную русскую речь определенного социального круга людей. М. В. Ломоносов осознавал, какое огромное значение для исторического развития языка имела книжная культурная традиция. Язык церковнославянский, по мнению М. В. Ломоносова, служит неиссякаемым источником обогащения живого литературного русского языка, содействуя развитию русской мысли и русского слова. Под влиянием структурно близких церковнославянизмов исконно русские слова приобретали новые отвлеченные значения, одновременно сохраняя связь с живой разговорной речью. Тем самым церковнославянизмы содействовали процессу сближения книжно-отвлеченной лексики с семантикой живой народной речи, способствовали сохранению и укреплению духовности русского слова. По оценке В. В. Виноградова, Ломоносов — «первый из деятелей русской культуры, который отчетливо увидел то, что теперь видит каждый грамотный русский,

а именно — за время многовекового воздействия церковно-славянской стихии на русскую письменную речь множество церковно-славянских слов и выражений прочно осело в устной речи грамотных русских людей, став, таким образом, неотъемлемым достоянием повседневного языка носителей и строителей русской культуры» [Виноградов: 1941, 25]. Выдвинутые М. В. Ломоносовым идеи в области норм являются основополагающими в истории русского литературного языка, а значит, в связи с деятельностью М. В. Ломоносова мы можем говорить о формировании устойчивых тенденций, норм, то есть языковой традиции, и о роли исторической языковой личности в современном бытии языка.

Рассмотрим приемы технологии текстовой деятельности на материале произведений М. В. Ломоносова.

Текст № 1

Прочитайте текст.

По благороднейшем даровании, которым человек прочих животных превосходит, то есть правителе наших действий — разуме, первейшее есть слово, данное ему для сообщения с другими своих мыслей. Польза его толь велика, коль далече ныне простираются происшедшие от него в обществе человеческом знания, которые весьма бы тесно ограничены были, если бы каждый человек воображенные себе способом чувств понятия только в собственном своем уме содержал сокровенны...

Правда, что кроме слова нашего можно бы мысли изображать было чрез разные движения очей, лица, рук и прочих частей тела, как то пантомимы на театрах представляют, однако таким образом без света было бы говорить невозможно, и другие упражнения человеческие, особливо дела рук наших, великим были бы помешательством такому разговору...

[Ломоносов 1952: 394–395]

Ответьте на вопросы и выполните задания (этап обучения).

I. Информационная обработка текста

1. Подчеркните слова (сочетания слов, фрагменты текста), которые вас удивили (!), с которыми вы согласны (+), которые вам непонятны (?).

2. Что говорит автор текста о слове?

3. На какие способы выражения мысли, кроме слова, указывает автор?

II. Личностно-ориентированный «диалог» с текстом

1. Задайте вопросы Автору. (Посмотрите, соответствует ли сформулированный вами вопрос вашим подчеркиваниям в тексте.)

2. Согласны ли вы с автором, что разум — правитель наших действий?

3. Какие мысли автора вы бы отметили как важные лично для вас?

III. Творческая обработка текста

1. Какова основная тема текста?

2. Какова основная мысль текста?

3. На основе текста напишите научную статью о роли слова в жизни человека.

Тест на проверку читательской компетентности (этап мониторинга, выявление дефицитов)

I. Информационная обработка текста (поиск и выявление информации).

1. Какая характеристика слова не входит в информационное поле текста?

А) первейшее из дарований

Б) сокровенная сущность человека

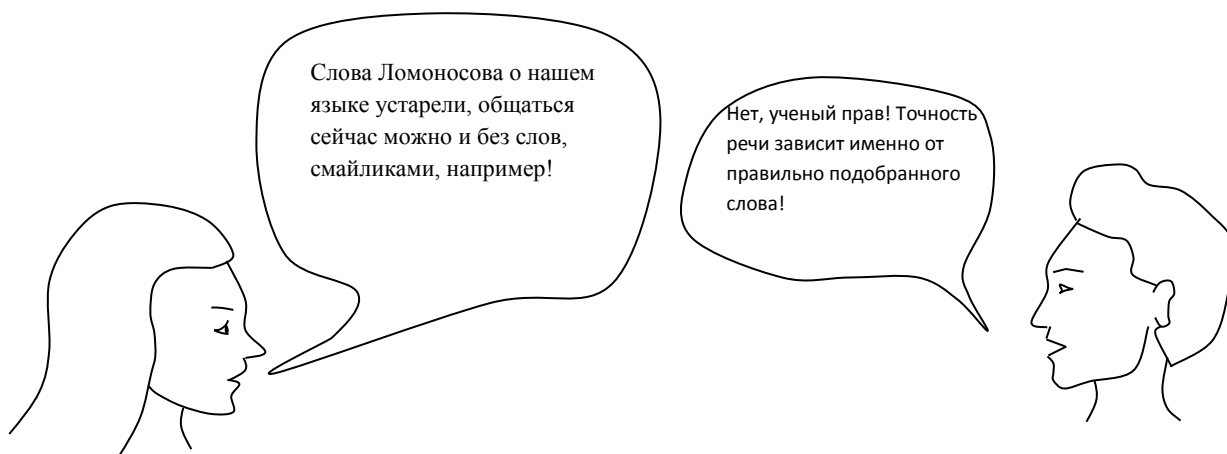
В) образ света

Г) средство общения

Деятельность учащихся направлена на выявление информации в тексте и сопоставление ее с предложенными вариантами ответов (формирование поисковой стратегии чтения).

II. Личностно-ориентированный «диалог» с текстом

Прочитайте реплики участников диалога



Наталья

Иван

Чье мнение Вы считаете правильным? Дайте аргументацию своей позиции.

А. Наталья права в том, что _____

Б. Иван прав в том, что _____

В. Оба правы в том, что _____

Г. Оба ошибаются в том, что _____

Деятельность школьника предполагает, что учащиеся на основе высказываний, представленных в виде комикса, смогут оценить мнение других и высказать свое (формирование диалоговой стратегии).

III. Творческая обработка текста

Готовясь к выступлению о вкладе М. В. Ломоносова в филологию, Вы прочитали этот текст и решили обратиться за консультацией к специалистам.

Вы составили список специалистов и примерное направление вопросов к ним.

Кого спросить:	О чем спросить:
Лингвиста	?
Литературоведа	?
Физика	Какие физические явления были открыты М.В. Ломоносовым?
Актера	Какие несловесные (невербальные) способы общения есть в театре? Понятен ли их язык зрителям?
Богослова	Можно ли считать человека одним из «прочих животных»? Что отличает человека от животного?
Медика	Разум, мысль, мышление — материальные явления?

1. Всех ли специалистов Вы учли?
2. Нет ли лишнего в его списке?
3. О чем можно спросить лингвиста и литературоведа?

Деятельность ученика направлена на оценку ресурса, на выявление необходимого и достаточного, на критику представленного в вопросе содержания, а вопрос 3 — на дополнение основного содержания как варианта прогнозирования развития ситуации.

Анализ работ учеников показывает, что технология деятельности, предложенная учащимся для работы с текстом, не только формирует жизненно необходимые читательские компетентности, но и вызывает интерес к личности и творчеству ученого-языкотворца, грамматиста, ритора. Задача методиста — насытить учебное пространство ученика текстами, которые станут для него лично-значимыми, которые откроют ему связь традиций и современности, в диалоге с которыми он сможет формироваться как русская языковая личность.

Приведем пример текста, при работе с которым, как показывает практика, у школьника через решение языковых задач формируются ментальные установки личности.

Текст № 2

Прочитайте текст.

Повелитель многих языков, язык российский не токмо обширностию мест, где он господствует, но купно и собственным своим пространством и довольствием велик перед всеми в Европе. Невероятно сие покажется иностранным и некоторым природным россиянам, которые больше к чужим языкам, нежели к своему, трудов прилагали. Но кто, не упрежденный великими о других мнениями, прострет в него разум и с прилежанием вникнет, со мною согласится. Карл Пятый, римский император, говаривал, что испанским языком с Богом, французским — с друзьями, немецким — с неприятелями, итальянским — с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен, то, конечно, к тому присовокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно, ибо нашел бы в нем великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка. Обстоятельное всего сего доказательство требует другого места и случая. Меня долговременное в российском слове упражнение о том совершенно уверяет. Сильное красноречие Цицероново, великолепная Вергилиева важность, Овидиево приятное витийство не теряют своего достоинства на российском языке. Тончайшие философские воображения и рассуждения, многообразные естественные свойства и перемены, бывающие в сем видимом строении мира, и в человеческих обращениях, имеют у нас пристойные и вещь выражающие речи. **И ежели чего точно изобразить не можем, не языку нашему, но недовольному своему в нем искусству приписывать долженствуем.** Кто отчасу долее в нем углубляется, употребляя предводителем общее философское понятие о человеческом слове, тот

увидит безмерно широкое поле или, лучше сказать, едва пределы имеющее море.

(М. В. Ломоносов. *Российская грамматика*)

I. Информационная обработка текста

Задание

Перечитайте текст. Заполните таблицу.

Название языка	Свойства языка
----------------	----------------

Деятельность учащихся направлена на поиск и выявление необходимой информации, «сворачивание» информации, на овладение разными стратегиями чтения.

II. Личностно-ориентированный «диалог» с текстом

Задание 1

Три ученика, прочитав этот текст, завели разговор об уникальности каждого из языков. Кто из них в своих высказываниях использовал аргументацию автора текста?

Первый. Да, каждый язык уникален, но мнение М. В. Ломоносова в настоящее время неактуально. Английский язык — основа современного языкового пространства. Это язык международного общения. Русский язык — очень красивый, но лучше английский — он язык дела.

Второй. Каждый язык уникален по-своему. Но свой язык мне близок и дорог. Русский язык действительно можно назвать повелителем других языков. Только в русском языке есть слово «подвиг». Только русский человек во время опасности говорит: «Спасите наши души» (это я слышал в монологах М. Задорнова).

Мой отец за границей всегда удивляется грубости немецкого языка и простоте английского, хотя любит слушать оперу на итальянском языке и песни Матье на французском. Папа знает много языков, но говорит, что русский язык самый духовный, самый красивый и величественный. Истоки

русского языка — в языке славянском, в древних книгах, в народных песнях, пословицах и поговорках. Мне нравится изучать историю нашего языка.

Третий. Русский язык — великий язык. В нем есть все, чем гордится каждый в своем, для нас иностранном, языке. На русском языке мы можем молиться, весело болтать с друзьями, рассказывая друг другу анекдоты. (Я, например, очень люблю анекдоты, построенные на игре слов). Мне очень нравится задушевность русских народных песен.

Много слов в русский язык пришло из других языков, но простые русские слова сохраняют и сегодня и свою твердость, и потрясающую нежность. Я учусь в школе с углубленным изучением иностранных языков. Мы часто переводим на русский язык с французского и немецкого. Я свободно говорю на немецком языке. И мне кажется, что переводы Жуковского лучше немецких оригиналов: русским языком можно передать всю суть трагедии в душе человека.

Задание 2

Что изменится в тексте, если опустить слова М. В. Ломоносова, выделенные нами жирным шрифтом?

Задания данного блока направляют деятельность учащегося на интерпретацию текста, на умение производить анализ в связке «форма — смысл» текста, на формирование установки адекватного читательского восприятия.

III. Творческая обработка текста

Задание 1

Какова основная тема текста? Выберите один из вариантов.

- А) Красота и величие русского языка
- Б) Беспредельность и философичность русского языка
- В) Превосходство русского языка над другими языками
- Г) Осуждение пристрастия к «чужим языкам».

Задание 2

Кому адресованы размышления М. В. Ломоносова? Обоснуйте ответ.

Размышляя о русском языке «вообще», об историческом развитии и современном состоянии русского языка, ученик в процессе своей деятельности творит, обновляет, совершенствует свой язык, приобщаясь к национальной картине мира, находя пути становления своей языковой личности. И в этом плане научные труды М. В. Ломоносова — необходимый источник обучения и воспитания ребенка, «разговор» сквозь столетия человека-творца со школьником, который хочет и любит творить.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Введение // Новое в зарубежной лингвистике. Логика и лингвистика (Проблемы референции). — М., 1982. Вып. 13. С. 5–40.
2. Виноградов В. В. Пушкин и русский литературный язык XIX века // Пушкин — родоначальник новой русской литературы. — М., Л., 1941.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — Изд. 5-е, стер. — М., 2006.
4. Ломоносов М. В. Российская грамматика // Полное собрание сочинений. Т. 7. — М., Л.: Издательство АН СССР, 1952.
5. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. РКИ. — М., 2003.
6. Ревзина О. Г. Лингвистика XXI века: на путях к целостности теории языка (Критика и семиотика. — Вып. 7). — Новосибирск, 2004. — С. 11–20.
7. Троицкий Ю. Л. Контекст понимания как условие учебной коммуникации // Понимание в коммуникации. Язык. Человек. Концепция. Тезисы докладов Международной научной конференции (28 февраля — 1 марта 2007 г.). — М.: НИВЦ МГУ, 2007.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ЧТЕНИЯ В КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ

PEDAGOGICAL AND SOCIOCULTURAL PHENOMENON OF READING ACTIVITY IN A COMMUNICATIVE-PRAGMATIC PARADIGM

Аннотация

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

Abstract

The article deals with actual problems of loss of interest in reading among pupils, new models and strategies of reading among teenagers, reading as a pedagogical and sociocultural phenomenon.

Ключевые слова: чтение, литературное образование, литературное развитие.

Tags: reading, literary education, literary development.

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

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

Общеизвестно, что только в процессе литературного образования в наибольшей степени формируется ценностный компонент личности, развивается диалогическое мышление, гармонизируется концептуальное и образное восприятие мира, раскрываются и развиваются творческие способности ученика. В отечественной методике преподавания литературы понятие «литературное развитие» имеет устойчивую тенденцию наполняться новыми смыслами и значениями, поскольку оно неразрывно связано с духовным развитием. Литературное образование и литературное развитие специфичны своей познавательной направленностью, в которой предметом познания выступает художественный текст. Говоря о большой познавательной роли искусства, мы признаем как аксиому то положение, что через искусство познается жизнь и развивается наш интеллект. «Оно дает нам прелесть переживания тех моментов жизни, которые художник вызывает силой творческой фантазии. И даже тех, которых не бывает вообще, но в которых есть основа жизни, законы жизни» [3, с. 133].

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

2015 год признан годом литературы. Однако и в России, и в целом в мире наблюдается общее снижение интереса к чтению, экспансия электронных средств и смена модели чтения. Долгое время мы были убеждены, что Россия — самая читающая страна в мире. Но если это так, то где плоды духовного воздействия литературы на человека? Или не было этого воздействия? Если мы читаем, то что, и как мы читаем? Социологи обращают внимание на деформации в читательских интересах, когда книга читается только потому, что она «модная». Но желание «быть в курсе» ничего не прибавляет в читательской культуре и культуре личности в целом. Увлечение просмотром телепередач и телешоу, сокращение чтения, ведут к росту конформизма и ограничению разумной культурной деятельности [2]. Анкетные опросы свидетельствуют о том, что наряду с изученным «школьным» Пушкиным читатели на первое место ставят низкопробные романы, рассказы, повести, не представляющие эстетической ценности. Получила распространение «ложная читательская культура» (Т. Д. Полозова), когда ученики, не читая произведение, бойко о нем

рассуждают. После окончания школы привычка к чтению книг у многих вообще угасает.

Таким образом, проблема чтения находится в настоящее время в зоне особо пристального внимания педагогов школы, библиотекарей, широкой общественности. Мнения столь полярны, что, с одной стороны, в обществе сложилось твердое убеждение глубокого кризиса читательской культуры, с другой — утверждаются новые модели чтения в современных условиях информационного общества. Чтение становится не только средством вхождения человека в культуру, но и серьезным фактором его личной успешности в различных сферах жизнедеятельности.

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

В этих исследованиях чтение рассматривается как педагогический или социокультурный феномен, и потому приобщение к чтению осуществляется совместными усилиями педагогов и библиотекарей. По мнению Галактионовой Т. Г. в научно-педагогический контекст наряду с существующими понятиями «обучение чтению», «воспитание читателя», «формирование читательской культуры» и др. необходимо ввести понятие «приобщение школьников к чтению как социально-педагогическому феномену» [1]. Педагог выявляет новый тип читателя-школьника, для которого характерны, с одной стороны, преобладание прагматического отношения к чтению, слабо выраженная потребность в «серьезном» чтении, отдаление от поэзии, низкая читательская самостоятельность, с другой — читательская потребность в единстве многообразия мотивации, свобода выбора способов постижения и порождения текстов различной природы (открытый читатель). В настоящее время среди школьных преподавателей отмечен интенсивный поиск новых эффективных путей приобщения к чтению современных школьников: это и школьные спецкурсы по современной зарубежной литературе, внеклассные и внешкольные мероприятия по пропаганде чтения. Школьники ищут партнеров по общению

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

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

Таким образом, анализ исследований последних лет, посвященных проблемам чтения школьников, позволил зафиксировать, с одной стороны, общее снижение уровня читательской активности, обеднение индивидуального речевого опыта, низкий уровень общих читательских навыков, обострение проблемы функциональной неграмотности, уменьшение доли чтения в досуговой деятельности школьников, постепенную утрату традиций семейного чтения, преобладание прагматических мотивов чтения или выбор легкого чтения (Галактионова Т. Г.).

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

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

1. Чтение должно стать необходимым во всех сферах жизни через следующие направления: социализация личности — воспитание читателя — обучение и тьюторство по чтению — повышение квалификации учителя.
2. Важно создать читательскую среду, где воспитание читателя осуществляется через текст. Посредником в понимании читателем текста, автора должен выступать учитель, который выстраивает отношения между текстом и читателем, автором и читателем, через работу с самим текстом и восприятием его учениками.
3. Чтение — это всегда труд и творчество, это творческий процесс. Вдумчивое чтение воздействует на читателя, способствует созданию

читателем новых субъективных образов на основе недосказанности художественного образа текста, которое порождает новые читательские образы и смыслы, образы-детали, образы-символы, образы-ассоциации.

4. В филологических, библиотечных трудах ученые обращаются к чтению как событию или явлению, связанному с текстом, читателем и контекстом. Чтение должно рассматриваться как двигатель и содержание литературного процесса, литературного образования и литературного развития.
5. Развитию чтения в семьях можно способствовать посредством организации лекториев и практикумов для родителей, проведения в библиотечных, образовательных и книготорговых учреждениях мероприятий, предусматривающих совместное участие родителей и детей. В процессе библиотечной работы по поддержке и развитию чтения должно происходить постоянное выявление, описание и распространение новых, нестандартных подходов к стимулированию читательской активности.

Литература

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕКСТА КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

TEXT CHARACTERIZATION AS A MODERN TECHNIQUE OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

Аннотация

В данной статье описывается инновационный метод характеристики текста, позволяющий обучать пониманию, интерпретации и оценке текста в контексте современных ФГОС. Доказывается, что обучение характеристике текста позволяет достигать при обучении русскому языку комплекса предметных, метапредметных и личностных результатов, способствует эффективному овладению обучающимися стратегиями смыслового чтения, развивает мировоззрение школьников, формирует их личность.

Abstract

This paper describes an innovative technique of text characterization that allows to improve the understanding, interpretation and evaluation of the text in according Educational Standards. It is proved that teaching the text characterization allows to achieve (while teaching the Russian language) a complex of subject, metasubject and personal results, also contributes to effective learning some strategies of semantic reading and develops pupil's world-view and discovers their personality.

Ключевые слова: характеристика текста; анализ текста; метод обучения русскому языку; понимание, интерпретация и оценка текста; достижение предметных, метапредметных и личностных результатов обучения.

Tags: text characterization, text analysis, technique of Russian language teaching, understanding, interpretation and estimation of the text, reaching the subject, metasubject and personal training results.

Анализ текста является одним из ведущих обучающих методов и главным приемом работы с текстом в знаниецентрической образовательной парадигме. Он позволяет досконально рассмотреть текст как «препарированное» языковое явление. Анализируя текст на уроках русского языка, чаще всего концентрируют внимание на лингвистической стороне явления, не беря во внимание живую, социальную природу языка, на которую необходимо также обращать внимание при личностно ориентированном обучении. Н. М. Шанский, например, в системе филологического анализа текста учитывает этот аспект и настаивает на том, что художественное произведение «обязательно призвано вызвать у человека необходимое (каждый раз конкретное) эмоциональное состояние. Произведение словесности составом отобранных языковых единиц, их синтаксически-композиционной организацией всегда вызывает у читателя эмоционально-оценочное отношение к тому, о чем повествуется или что изображается в тексте» [Шанский 2010: 63]. Ученый настаивает на необходимости оценочного этапа в работе с текстом: «Оценочное отношение читателя — конечный этап в понимании им замысла писателя. Этот процесс складывается и как осознание текста, и как его эмоциональное восприятие» [Шанский 2010: 75].

В образовательных документах, ориентированных на реализацию стандартов второго поколения, показана необходимость обучать школьников смысловому чтению, стратегиями которого названы поиск информации и понимание прочитанного; преобразование и интерпретация информации; оценка информации [Примерная программа 2011: 34–35]. Этот комплекс стратегий невозможно сформировать, используя только метод анализа текста, поскольку сам этот метод в его школьной интерпретации (на уроках

русского языка) не способствует комплексному формированию умений понимания, интерпретации и оценивания текста.

В соответствии с функциями текста в современном образовательном процессе становится востребованным такой обучающий метод, который все менее соответствует анализу как таковому, как типу мыслительной операции. Необходим такой путь обучения, который комплексно формирует различные виды компетенции учащихся, развивает ценностный взгляд на текст, влияет на мировоззренческие основы личности. Необходима текстовая деятельность оценочная, эмоциональная, динамичная, позволяющая научить школьников выражать собственное отношение к авторскому высказыванию. С нашей точки зрения, в качестве такого вида учебной текстовой деятельности быть осмыслена *характеристика текста*.

Понятие *характеристика* в целом традиционно для методики русского языка: характеристика не отделялась от анализа и воспринималась как элемент аналитической деятельности. Так, А. В. Текучев дает определение анализу языка как методу через характеристику: «Анализ языка состоит в выделении по определенным признакам явлений языка (грамматических форм, групп слов или орфограмм) и в характеристике их с определенной точки зрения (грамматической, стилистической)» [Текучев 1980: 73]. Называя тип упражнений по анализу готового материала, авторы пособия «Методика развития речи на уроках русского языка» в качестве его разновидностей называют «выделение (опознавание) и *характеристику* (разбор) нужных элементов» [Методика развития речи 1991: 17]. Употребляются практически как синонимы термины «*сопоставительный анализ*» текстов [Методика развития речи 1991: 212] и их «*сравнительная характеристика*» [Методика развития речи 1991: 280], что свидетельствует об отсутствии дифференциации между анализом (разбором) и характеристикой. В то же время существует разновидность описания — характеристика предмета: «характеристика — описание существенных черт, особенностей...» [Одинцов 2004: 87]. Т. А. Ладыженская обращает внимание

учителей на необходимость обучения *характеристике* как определенному типу или разновидности текста уже в V классе [Ладыженская 1990: 228].

Описанные тенденции отражены частично и в материалах ЕГЭ. Авторы экзаменационных материалов, требуя от выпускников сформулировать и *прокомментировать* одну из проблем, поставленных автором текста, сформулировать позицию автора, написать, согласны или не согласны вы с его точкой зрения, объяснить почему, аргументировать свой ответ, опираясь на знания, жизненный или читательский опыт, по существу требуют от них создать на основе авторского текста собственное оценочное, ценностное высказывание, характеризующее их отношение к тексту, то есть его *характеристику*. Неосознанность подходов к характеристике текста как самостоятельному виду деятельности, отсутствие методической системы в обучении характеристике текста сказывается и в построении остальных частей аттестационных материалов, которые, по идее, должны подготовить создание собственного ученического оценочного высказывания на основе авторского текста, но не делают этого.

В лингвистических работах характеристика квалифицируется как особая разновидность такого функционально-смыслового типа речи, как описание, и определяется как «тип речи, используемый для изображения качеств человека или предмета» [Трошева 2003: 268].

Характеристика текста является деятельностью, направленной на целостное его восприятие путем выявления и описания его специфических черт (анализа) и их синтеза. Так, Е. И. Пассов, размышляя о методологии методики, отмечает: «Человек мысленно разлагает предметы на составные части для того, чтобы сначала обнаружить сами эти части, узнать, из чего состоит целое, а затем рассмотреть его как состоящий из этих частей, уже обследованных в отдельности. Анализ и синтез находятся в единстве: в каждом своем движении наше мышление столь же аналитично, сколь и синтетично. Анализ, предусматривающий осуществление синтеза, центральным своим ядром имеет выделение существенного» [Пассов 2011:

126–127]. Ученый подчеркивает: «Для постижения объекта как единого целого нельзя ограничиваться изучением лишь его составных частей. В процессе познания необходимо вскрывать объективно существующие связи между ними, рассматривать их в совокупности, в единстве. Осуществить этот второй этап в процессе познания — перейти от изучения отдельных составных частей объекта к изучению его как единого связанного целого возможно только в том случае, если метод анализа дополняется другим методом — синтезом» [Пассов 2011: 127–128]. При формировании в лингвистике и филологии взгляда на текст как целостную единицу это положение стало решающим. Не случайно Л. В. Щерба в работе «Опыты лингвистического толкования стихотворений» предлагает методику лингвистического толкования стихотворений, которая реализует аналитико-синтетический подход к художественному произведению [Щерба 1957: 429]. Л. А. Новиков отмечает, что преобладание аналитического аспектного подхода к работе с текстом, с одной стороны, позволило «детально рассмотреть и описать различные языковые уровни», с другой — создало «известную предпосылку к их (аспектов рассмотрения — коммент. наш — О. Л.) обособлению и даже разобщению» [Новиков 2007: 6–7]. Ученый критикует сложившуюся методику поаспектного анализа текста в связи с тем, что «теория и практика преподавания языка немислимы без синтетического рассмотрения элементов различных уровней текста, без учета взаимодействия единиц как одного и того же, так и разных уровней языка» [Новиков 2007: 6–7]. Лингвист настаивает на том, что при работе с текстом, особенно художественным, в центре внимания должно быть «не частное, а целое, в котором семантически фокусируются все составляющие текста» [Новиков 2007: 7], в связи с чем необходим «всесторонний учет функционирования и взаимодействия, синтеза различных по своему характеру компонентов текста, их семантически и эстетически направленного использования» [Новиков 2007: 7]. Таким образом, анализ текста дает представление о его элементах и частях. А характеристика текста

— это самое «суждение», «мнение» о нем «„поверх“ и „над“ связностью и семантикой его частей» [Кухаренко 1979: 67], в котором отражается представление о нем как о едином целом.

Характеристика текста позволяет формировать у школьников важнейшие умения: «умение познать» и «умение выразить себя» [Бахтин 1974: 211]. Авторский текст и его характеристика в ученическом исполнении становятся как бы репликами диалога автора и читателя. Необходимость дать тексту характеристику формирует активную позицию читателя, ответная реплика в форме характеристики способствует более глубокому пониманию текста, так как «понимание созревает лишь в ответе. Понимание и ответ диалектически слиты и взаимообуславливают друг друга, одно без другого невозможно» [Бахтин 1975: 95]. По выражению М. М. Бахтина, ответ, «как начало активное, создает почву для понимания, активную и заинтересованную изготровку для него» [Бахтин 1975: 95], следовательно, характеристика текста создает объективную личностную мотивацию для его понимания, «приобщает понимаемое своему предметно-экспрессивному кругозору» [Бахтин 1975: 95], может отражать позицию читателя: мотивированное возражение или согласие с автором. Характеристика текста, как отражение процесса его активного понимания, «приобщает понимаемое новому кругозору понимающего, устанавливает ряд сложных взаимоотношений, созвучий и разнозвучий с понимаемым, обогащает его новыми моментами» [Бахтин 1975: 95].

Кроме того, введение в учебный процесс такого способа деятельности, как **характеристика текста**, дает возможность посмотреть на язык в развитии, позволяет сделать *более динамичным* процесс изучения школьного курса русского языка, построение которого по сию пору отличается статичностью.

Таким образом, характеристика текста подразумевает ценностный, оценочный и эмоциональный взгляд на него. *Отношение* к тексту можно сформировать и выразить только на ценностной основе и охарактеризовать

текст можно только, взглянув на него через определенную призму системы ценностей, взглядов, мировоззренческих установок, которые существуют у данного субъекта. При создании характеристики текста школьник должен, опираясь на собственную систему ценностей, охарактеризовать его, выразить к нему отношение с двух ключевых позиций: во-первых, с точки зрения содержания (тема, проблема и т. п.); во-вторых, с точки зрения авторской позиции. Можно сказать, что характеристика текста позволяет формировать систему ценностей учащегося на основе выявленных в авторских текстах ценностных аспектов, а значит, способствует его духовно-нравственному воспитанию, выполняет чрезвычайно важную аксиологическую, мировоззренческую функцию.

Таким образом, *характеристика текста — это обучающий метод, предполагающий комплексный анализ текста и синтез полученных в ходе анализа сведений, знаний, представлений и их оценку; отличающийся динамичностью и эмоциональностью.*

Использование метода характеристики текста позволяет, с одной стороны, работать со смыслами текста, обусловленными и объективной семантикой использованных языковых единиц, и экстралингвистическими факторами, с другой стороны, давать тексту оценку с определенной точки зрения, формируя тем самым систему ценностей учащихся. Обучение характеристике текстов способствует не просто формированию знаний, умений и навыков, а «работает» на достижение всего комплекса результатов, обозначенных в современных образовательных документах: личностных, метапредметных, предметных. Этот способ учебной текстовой деятельности способствует созданию ценностного отношения к языку, формированию и развитию духовно-нравственного потенциала учащихся на основе работы с текстом. Создание методической системы обучения школьников характеристике текста стало насущной необходимостью современной методики преподавания русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Контекст. — М., 1974.
2. Бахтин М. М. Слово в романе // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. — М.: Худ. лит., 1975.
3. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. — Изд. 2-е, перераб. — М.: Просвещение, 1979.
4. Ладыженская Т. А. Овладение нормами русского языка // Методика преподавания русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Т. Баранова. — М.: Просвещение, 1990.
5. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / Под ред. Т. А. Ладыженской. — М.: Просвещение, 1991.
6. Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ. — Изд. 3-е. — М.: Издательство ЛКИ, 2007.
7. Одинцов В. В. Стилистика текста. — Изд. 2-е, стереотипное. — М.: Едиториал УРСС, 2004.
8. Пассов Е. И. Методология методики: теоретические методы исследования. — Кн. 3. — Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2011.
9. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа — М.: Просвещение, 2011.
10. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. Учебник для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1980.
11. Трошева Т. Б. Описание // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. — М.: Флинта, Наука, 2003.
12. Шанский Н. М., Махмудов Ш. А. Филологический анализ художественного текста: книга для учителя. — М.: ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2010.
13. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. — М.: Учпедгиз, 1957.

ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ TECHNOLOGIES IN THE METHODOLOGY OF LITERARY TEACHING

Аннотация

В статье дается краткий обзор современного отношения к методике в научной среде на примере УМК по литературе нескольких авторских коллективов как отражения методических концепций. Автор приводит некоторые приемы и технологии работы на уроке литературы (5–6 классы), которые позволяют отделить собственно методическую работу от общедидактических постулатов.

Abstract

This article has a survey of the actual situation in the scientific community in relation to methodology on the basis of some textbook complexes (of several authors) as a reflection of methodological concepts. The author describes some of the teaching techniques at the literature lesson (5th-6th grades), which allow to separate the actual methodical work from principles of general didactic.

Ключевые слова: методика преподавания, УМК, эмпатия, технология развития читателя, дидактика.

Tags: teaching methodology, textbook complexes, empathy, reader's evolution technique.

Методика преподавания литературы вытесняется сегодня из вузовского образования и заменяется общей дидактикой. Я полагаю, что именно в таком отношении к методике преподавания любого предмета кроется мина замедленного действия, приводящая наше образование к неминуемому краху.

Спустить все учительское образование на институты повышения квалификации не продуктивно — как можно повышать то, чего нет изначально? Ведь методика развивалась все перестроечные годы очень мощно, опираясь на корифеев советской школы.

В этом смысле методике преподавания литературы как науке повезло больше других дисциплин этого рода. Ею занимались выдающиеся специалисты, намного опередившие сегодняшнее педагогическое мышление (В. В. Голубков, М. А. Рыбникова, Г. И. Беленький, О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман). Именно в их работах методика вырвалась из «рецептурного» плена, приобрела научный характер с серьезным собственным инструментарием.

Говоря о современной методике преподавания литературы, мы анализируем УМК по литературе, в которых и отражается концепция различных авторских коллективов. Здесь картина представляется такая: линия традиционных подходов к изучению литературы — «рецептурное» направление. Например, линии В. Я. и В. И. Корвиных, В. П. Журавлева и др., линия Т. Ф. Курдюмовой. Линии литературоведческого направления, где задачей становится «школьное литературоведение» (термин Г. Н. Ионина). Например, линии под редакцией Г. С. Меркина (основная школа), С. А. Зинина (профильная школа).

И линии, главным объектом которых выступает ученик, и литература рассматривается как средство решения его проблем самым высоким способом — через поднятие уровня ученика до со-творца текста.

Например — линии под ред. А. Г. Кутузова и В. Г. Маранцмана.

И наконец, практикоориентированный подход к методике в линии В. Ф. Чертова.

Все это позволяет говорить о тенденциях в развитии методики, и о том, что это самостоятельная наука.

Сегодня, на сцену выходят общедидактические положения, которые иллюстрируются литературным материалом. В этом я вижу не просто

опасность для методической науки, а ее предательство. Вместо того чтобы отстаивать уже завоеванное нашими предшественниками и двигаться в русле собственно методики, то есть специфических законов ее, мы становимся иллюстраторами далеко не новых педагогических и философских идей. Достаточно посмотреть названия докторских диссертаций последних лет: И. Е. Бряковой «Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза» (2010), где происходит осмысливание новых общепедагогических явление и связанных с этими новых терминов на примере обучения литературе; или Н. П. Терентьевой «Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся» (2014), посвященной расширению методики путем рассмотрения ее феноменов через призму философии, аксиологии, герменевтики и пр.

Покажем, как средствами методики преподавания литературы можно развивать такую общепсихологическую категорию, как эмпатия. Причем, именно методические приемы позволяют не только в полной мере раскрыть сущность эмпатии как «эмоционального психического свойства личности откликаться на реакцию и психологическое состояние собеседника, и учитывать его в поведении» [Психологический словарь 1998: 164], но и стилевые особенности разных текстов. То есть методика в данном случае использует эмпатию в своих целях, а не иллюстрирует этот феномен средствами литературы.

Остановимся на примере работы с текстом в 5 классе. В 5–6 классах развитие эмпатии идет на уровне различения художественной манеры автора. И в этой работе особое место занимает формирование образного, а на его основе концептуального мышления. В работе над литературными произведениями в этом центре также используется визуализация как один из основных приемов восхождения от образа к смыслу.

Рассмотрим этапы становления образного и концептуального мышления на примере изучения одноименных стихотворений А. А. Фета

и В. В. Набокова «Бабочка» (эти произведения изучаются в 5 классе по УМК под ред. В. Г. Маранцмана).

Образное мышление, как мы отмечали, всегда связано с воссозданием картины восприятия, то есть с визуализацией образов текста. В случае сравнительного анализа двух стихотворений мы тоже предлагаем опираться на опыт визуализации, но несколько усложненный по сравнению с начальной школой.

Так после чтения каждого из стихотворений мы просили учащихся нарисовать бабочку, о которой идет речь в тексте. А уже только после этого начинали работу по вопросам на все сферы читательского восприятия, позволяющим обобщить и уточнить впечатления школьников. Причем в первом случае были соблюдены все этапы технологии выявления и обобщения читательских впечатлений по вопросам на все сферы читательского восприятия. А в случае стихотворения В. В. Набокова, которое читается после стихотворения А. А. Фета, вопросы уже сравнительного характера.

Приведем здесь эти вопросы.

А.А. Фет. «Бабочка».

1. Чем мила бабочка?
2. Как бы вы нарисовали мир вокруг бабочки, и как она выглядит в этом мире?
3. Что говорил бабочке поэт, которому она ответила: «Ты прав»?
4. Почему бабочка не хочет ответить, «откуда появилась» и куда спешит?
5. Отчего крылья бабочки названы «бархатом... с живым миганьем»?
6. Почему строки стихотворения различны по длине?

В.В. Набоков «Бабочка».

1. Чем не похожа бабочка в стихотворении В. Набокова на бабочку А. Фета?
2. Почему В. Набоков называет узор крыльев бабочки священным?

3. Почему легкую, неуловимую в своей мимолетности бабочку В. Набоков связывает с вечной юностью?

4. Почему мелодия стихотворения В. Набокова так торжественна?

В самих формулировках вопросов заложены возможности создания и развития проблемных ситуаций, которые учащиеся разрешают в ходе урока.

Далее учащимся предлагали выбрать, какая бабочка, А. А. Фета или В. В. Набокова, им больше нравится. Учащиеся снова уже самостоятельно читают оба стихотворения и начинают обсуждать и мотивировать свои пристрастия. Этот разговор стал содержательно возможен только потому, что и первичная визуализация (через иллюстрацию), и первичный анализ стихотворений был уже проведен. Таким образом, был подготовлен материал для дискуссии, как на образном, так и на концептуальном уровне. Отстаивая каждый свою точку зрения, учащиеся создали проблемную ситуацию, которая могла разрешиться только путем сравнительного анализа стихотворений.

В ходе сопоставления стихотворений ученики приходят к мысли о том, что каждый поэт, восхищаясь бабочкой, видит в ней разные начала жизни. Для А. А. Фета бабочка — образ счастья, свободы, независимости, и в это же время для поэта счастье — мгновенно, как и век бабочки. Для В. В. Набокова бабочка — огромный и сложный мир, вбирающий сложные и разные цвета и линии. Здесь покой и тревога, ясная чистота и траур. Бабочка для поэта — образ природы, совершенной и бездонной. Отсюда и разная манера описания бабочки: у А. А. Фета: легкое, воздушное, как дыхание или движение крыльев бабочки в полете, а у В. В. Набокова — мелодия стиха торжественна и тяжело величава. Также учащиеся предполагают, что можно рассматривать «Бабочку» В. В. Набокова как ответ на вопрос в стихотворении А. А. Фета.

Обобщая работу по сравнению стихотворений, мы предлагаем учащимся выбрать из предложенных нами рисунков бабочки те, которые более всего подходят к образам, созданным А. А. Фетом и В. В. Набоковым.

Еще раз обращаемся к визуализации образов текстов затем, чтобы не просто уточнить и закрепить новые впечатления, полученные в ходе сопоставительного анализа стихотворений, а для создания нового визуального образа, который запечатлется в памяти ребенка и останется эмблемой (или, по терминологии Н. А. Рубакина, «энграммой» [Рубакин 1975: 15]) образов А. А. Фета и В. В. Набокова. Ученики сравнивают те рисунки, которые они выбрали со своими иллюстрациями, и в процессе такого сравнения также происходит уточнение и обобщение образов текста. Затем мы даем учащимся задание написать сочинение-миниатюру: «Моя бабочка».

Мы проводили урок на эту тему и в усеченной форме в другом пятом классе, где за чтением стихотворений следовало сразу задание выбрать иллюстрацию из предложенных учителем к каждому из стихотворений, затем мотивировка выбора и сочинение-миниатюра.

Все сочинения сводились к более или менее подробному описанию иллюстрации, никак не связанному ни с личностным отношением к образу бабочки, ни с манерой автора.

В классе, где урок проводился по всем указанным этапам, также достаточно много было (около одной трети) такого рода работ, но были и сочинения совсем иного рода.

Приведем некоторые фрагменты из них:

Моя бабочка

Мне кажется, что мое сердце — это бабочка, стучащаяся на свободе, свободная и независимая, дарящая людям радость и вдохновение. Счастье — это свобода!

(Катя С.)

Катя явно выбрала «Бабочку» А. А. Фета. Она не пошла по пути внешнего ее описания, она попыталась связать этот образ с собой, со своим ощущением счастья. Это попытка присоединения не только к авторскому образу — «сердце,...бабочка, стучащаяся на свободе». Наверное, это даже

еще не сама свобода, а путь к ней, правильное было сказать, «стучащаяся, чтобы стать свободной», но и к авторской позиции. Здесь видна эмпатия не только образа, но и авторского видения мира.

В двух других работах попытка присоединения к форме произведения.

Моя бабочка

*Она столь прекрасна, сколь мила,
Пусть жизнь ее столь коротка,
Она смогла порадовать меня.
Я любовался ею и день, и ночь,
Но вот, когда настал тот час,
Она, покинув этот мир, ушла от нас.
Как жаль, что не изведав даже жизни,
Она ушла от нас.*

(Игорь П.)

Моя бабочка

*В тумане вижу я движенье
Что-то движется вдали.
Это бабочка в тумане мне дарит счастье.
Это дар священный жизни, для которого я часть.*

(Полина М.)

Причем, во втором стихотворении как-то соединились бабочки обоих авторов, взято тревожное и торжественное от В. В. Набокова и идея бабочки - символа счастья от А. А. Фета. Это не подражание авторам прочитанных стихотворений, не стилизация. Мы намеренно не ставили перед учащимися цели писать подражания, и задание было сформулировано так, чтобы ребенок выразил себя. В результате анализа работ учащихся выясняется не степень овладения манерами авторов, а степень эмпатии, принятия стиля и склада мыслей авторов. Выбор учащихся становится главной задачей при выполнении этого задания. Показателем

сформированности эмпатии здесь может служить характер переноса впечатлений учащегося от работы над стихотворениями в собственное сочинение-миниатюру. Можно даже говорить о наличии у определенного количества (около трети учащихся) учащихся (где урок проводился по полному циклу) эмпатии на уровне «фасцинации». Ведь только очарованный произведением читатель захочет попробовать описать свой образ бабочки стихами, сохраняя основные авторские черты образа, а иногда и формы.

Таким образом, именно описанная развернутая система работы, главной целью которой было целенаправленное развитие образного мышления, дает наилучший результат.

В возрасте «наивного реализма» (5–6 классы) главной задачей в развитии образного и концептуального мышления становится формирование эмпатии. Сначала это эмпатия по отношению к героям произведения, к его теме и сюжету, затем мы уже можем решать задачу различения художественного стиля авторов на уровне эмпатии по отношению к авторской манере.

Здесь система изучения литературного произведения на основе выделения его образной структуры проходит несколько этапов:

- Развитие эмпатии по отношению к героям, теме и сюжету литературного произведения в начальной школе, и различение авторских художественных систем в 5–6 классах как средство развития эмпатии по отношению к автору. Это обеспечивает заинтересованное и осмысленное чтение на первых ступенях литературного развития школьников

- Преодоление произвольности интерпретации литературных произведений старшими подростками (7–8 класс) за счет выделения цепочки образов, их логического осмысления и построения на этой основе концепции произведения.

- Гармонизации образного и логического начал в образе-символе как задача литературного образования в старших классах.

- Создание образа литературного направления, гармонично соединяющего в себе образы-символы и концептуальное его осмысление не только на уровне одного произведения или жанра, а на уровне художественного стиля, определяющего ту или иную культурную эпоху.

Так развитие эмпатии во всех направлениях и видах ее проявления способствуют глубокому и широкому погружению школьников разных возрастов в тексты литературных произведений и их авторов, что ведет к раскрытию личности ученика, к его заинтересованности в чтении.

Методика преподавания литературы в таком ее понимании представляет технологию развития читателя, основанную на психолого-педагогических категориях, но в то же время имеет собственные цели и структуру.

Литература

1. Психологический словарь. В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1998. – С. 164. 687 с.
2. Рубакин Н. А. Избранное: В 2-х томах / Сост., кратк. биограф. очерк и коммент. проф. А.Н. Рубакина. – М.: Книга, 1975. Т.1. С.15, 223 с.

ЛИНГВОМЕТОДИКА В СВЕТЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

LINGUISTIC METHODOLOGY FROM THE METHODOLOGICAL PROBLEMS POINT OF VIEW

Аннотация

В статье раскрывается связь изменений языковой образовательной политики с социальными, политическими и экономическими тенденциями. Утверждается, что только при изменении самосознания современной методики можно выработать научный инструментарий для защиты своих лингвистических ресурсов. Развитие лингвометодической науки рассматривается в горизонте реализации двух взаимодополняющих идей — филологизации и интеллектуализации школьного курса русского языка.

Abstract

This paper reveals the connection between the changes of language educational policy and social, political and economic trends. It is established that only if the self-determination of the linguistic methodology change it is possible to create scientific tools to protect the linguistic resources. The development of the methodic science in the perspective of two complementary ideas (philologization and intellectualization of the “Russian language” subject) realizing.

Ключевые слова: методология методики, самосознание лингвометодики, фундаментализация методической науки, филологизация и интеллектуализация предмета «Русский язык», методическая лингвометодика.

Tags: terminological apparatus of methodic, self-determination of the linguistic methodology, fundamentalization of the methodic science, philologization and

intellectualization of the “Russian language” subject, methodological linguistic methodology.

*Гораздо труднее увидеть проблему,
чем найти решение. Для первого требуется
воображение, для второго только умение.*
Дж. Бернал

Томас Кун сравнивал нормальную науку с «игрой в пазлы». Чтобы сложились эти пазлы, необходима концентрация усилий членов научно-методического сообщества, направленных на создание целостной модели филологического образования XXI века.

Хочется надеяться, что проблематизация трех методологических сюжетов в контексте темы данной научной статьи «расширит горизонт видения» (в понимании Х.-Г. Гадамера) «болевых точек» и «точек роста» школьного филологического образования и, как говорил один из основоположников современной теории вероятностей математик Андрей Колмогоров, поможет «вертеть задачу», поставленную обществом перед методической наукой.

Сюжет первый. Смена «идеального проекта» в лингвистике и методике

В статье «Самосознание лингвистики — вчера и завтра» (1999) Р. М. Фрумкина вводит понятие «идеальный проект науки», который по определению не может быть реализован до конца: потому он и называется «идеальным». При этом, как отмечает исследователь, «осознание идеального проекта как воплощения целей и ценностей, доминирующих на данном этапе развития науки, исключительно важно для всех работающих в ней» [Фрумкина].

Применительно к лингвистике смена идеального проекта выразилась прежде всего в отказе от «импорта» в нее критериев *точности*, заимствованных из точных наук (удачная формулировка А. Е. Кибрика).

«Одержимость научностью», по мнению французского исследователя К. Ажежа, придала облику лингвистики, изучающей самое человеческое, что есть в человеке, «ложную строгость» [Ажеж]. Важно подчеркнуть, что, по Ю. С. Степанову, сущность языка открывается не инструментальному, а философскому взгляду. Поэтому трудно не согласиться с констатацией В. А. Масловой: лингвистика XXI века — «наука в значительной степени субъективная и неточная» [Маслова: 78–79].

Очевидно, что смена *идеальных проектов* произошла не только в науке о языке, науках исторического цикла, науках о культуре и искусстве, науке о литературе, но и в методической науке. Смена идеального проекта в методике связана, на наш взгляд, с утверждением **культуроориентированной парадигмы** филологического образования и ориентирована прежде всего на ведущие направления современной антропологической парадигмы в лингвистике: (1) исследования языковой картины мира (лингвокультурология, лингвоконцептология), (2) коммуникативная лингвистика, (3) когнитивная лингвистика, (4) внутрисубъектная лингвистика, или теория носителя языка, или же лингвоперсонология, теория языковой личности. Эти лингвистические направления, определившие во многом методологию современной методической науки, повлияли на архитектуру ее сознания.

Во-первых, в своем самосознании методика русского языка, разворачиваясь постепенно *в пользу смысла и антропологизма*, начинает также ощущать себя «неточной», но «строгой» наукой (если воспользоваться характеристикой С. Аверинцева), отвечающей за формирование *национально-культурной идентичности* будущих граждан России.

Во-вторых, современная методика, обращенная в сторону антропологической лингвистики, стала наконец претендовать на признание своей **фундаментальности**.

Проблема соотношения фундаментального и прикладного в методической науке в условиях информационного общества, имеющего

тенденцию к перерастанию в общество знания, сегодня стоит особенно остро. Известный нейрофизиолог Константин Анохин говорит о том, что разделение науки на фундаментальную и прикладную предполагает две совершенно разные деятельности. Именно фундаментальной науке свойственен «*инстинкт поиска горизонта*», решение «*гроссмейстерских задач*», требующих гигантского интеллектуального труда. Сегодня необходимо найти консенсус в определении задач «гроссмейстерского» уровня, стоящих перед лингвометодической наукой.

Фундаментализация» методики — это производство нового знания как ответ на вызовы времени, продиктованный естественным желанием «и в просвещении стать с веком наравне» (А. С. Пушкин). Когнитивно-антропологический поворот методической науки инициирует современную форму ее фундаментальности, вызванной необходимостью интеграции и гуманизации знания о человеке в разных социальных и культурных контекстах. Что касается лингвометодики, то процесс ее «фундаментализации» идет в русле, как уже было сказано выше, антропологической лингвистики.

Переакцентация внимания современной методики на фундаментальность ни в коем случае не умаляет ее значения как прикладной науки. И здесь хотелось бы отметить еще одну важную тенденцию уже в развитии мировой фундаментальной гуманитаристики. Она концептуально сформулирована лингвистом, культурологом и философом М. Эпштейном как цивилизационный заказ на создание «*trans-humanities*», *трансформативной гуманистики* — «совокупности практик и технологий, которые преобразуют то, что гуманитарные науки изучают». Трансформативная гуманистика, в отличие от чисто исследовательского подхода, будет строить свои технологии: философские, лингвистические, литературоведческие и т. д., тем самым занимаясь переориентацией гуманитарных наук «на работу с будущим» [Эпштейн].

Ориентация на фундаментальность требует широкого обзора **общей топографии исследовательского поля методической науки**. В отечественной методике, если воспользоваться словами Андрея Белого, *«мы имеем дело с некоторым роем, а не строим»*, что обусловлено, с одной стороны, ускоряющимся в последние десятилетия процессом диффузии знаний (в том числе методического), а с другой — с игнорированием в науке, если вспомнить М. Бахтина, персоналистического принципа «личной подписи» (что ведет к потере авторства в области терминотворчества). Необходимо, очевидно, используя концептуальную метафору Г. П. Щедровицкого, запустить *«верстак»* методологической работы, на котором терминологический аппарат можно будет в той или иной степени отрефлексировать, преобразить и отформатировать. Здесь очень важно достижение терминологических договоренностей между учеными, что избавит от «вольного кочевья понятий» (метафора М. Эпштейна) и позволит привести «методический рой» в какой-то относительный «методический строй». Так, например, представляется своевременной инвентаризация новой терминосистемы, обслуживающей культуруориентированную научно-методическую парадигму. За два десятка лет современная лингвометодика, обратившись к культурным параметрам языка, значительно расширила свою терминосистему, но о создании собственной эпистемологии говорить пока не приходится.

Идеальный проект методической науки (как и других наук) в самом общем виде дает «ответы на вопросы о том, что нужно изучать, как нужно это изучать, и почему ценностью считается изучение именно «этого», а не чего-либо иного» [Фрумкина]. В настоящее время роль «идеального проекта» в самосознании российской методической науки и практики оценена далеко не полностью. И в этом ее и беда и вина.

Сюжет второй. Русский язык: «игра на понижение»

Еще совсем недавно трудно было предположить, что ожесточенные споры о содержании преподавания истории и литературы коснутся так остро

и болезненно содержания школьного предмета «Русский язык» (как родного), точнее его культурологической составляющей, методология которой формировалась в рамках лингвокультурологии и культурной концептологии («науки о смыслах и ценностях в языке, составляющих «символическую Вселенную» — С. Г. Воркачев) как продуктов антропологической парадигмы в лингвистике. За два десятка лет современная лингвометодика расширила свою терминосистему, включив в нее такие базовые понятия, как «языковая личность», «языковая картина мира», «национальная концептосфера языка», «национальная / этническая ментальность», «диалог культур», «лингвокультурный концепт», «лингвокультурологическая задача» и т. п. Таким образом, наполнение преподавания русского языка в русской школе пока еще робко, не всегда профессионально начинает изменяться в пользу смысла и содержания.

В условиях познавательного и мировоззренческого усложнения бытия, эмоционально-психологических, этических и культурных диссонансов социального и культурного развития новые лингвистические антропопрактики открывают реальные технологические возможности для формирования социокультурной идентичности будущих граждан России, приобщая их через систему концептов к ценностям культуры и ее смыслам как ориентирам самопознания и самореализации. При этом речь идет не об общей идеологии (строго ангажированных государством понятиях), а об общей аксиологии (в рамках личностной системы базовых ценностей: свободы, справедливости, совести, любви, дружбы, патриотизма, памяти, природы, достоинства, чести, творчества и др.).

Однако процессы, происходящие в российской лингвистической науке и отечественном лингвистическом образовании «издалека» подверглись неожиданно резкой критике. А. В. Павлова (Вальдорф) и М. В. Безродный (Гейдельбергский университет), авторы статьи «Хитрушки и единорог: из истории лингвонарциссизма» (2011) озабочены «историческим моментом», способствующим масштабному «внедрению в науку

и образование» феноменов «лингвопатриотизма» и «лингвонарциссизма». Классикой лингвонарциссистского жанра в словесном искусстве для них является «тургеневский панегирик» «великому, могучему, правдивому и свободному русскому языку» (по их мнению, «русский вариант идеологии национального превосходства»), а анализ этого стихотворения представляется им образцом «спекулятивной технологии лингвопатриотизма и лингвонарциссизма» [От лингвистики к мифу...].

В современной же лингвистической науке лингвонарциссизм и лингвопатриотизм проявляются в лингвокультурологии и соответственно в лингвоконцептологии [От лингвистики к мифу...; Павлова, Безродный], которые отнесены А. В. Павловой и М. В. Безродным к квазинауке, имеющей дело в русле «гипотезы лингвистической относительности» и «неогумбольдтианства» с такими «фантамами», как «языковая картина мира», «национальное мировоззрение», «этническая ментальность» и «национальный характер» [От лингвистики к мифу... ; Павлова, Безродный]. Поэтому авторы научного сборника «От лингвистики к мифу: лингвистическая культурология в поисках «этнической ментальности» (2013) свою глобальную задачу в перспективе видят в «демифологизации и деидеологизации гуманитарной мысли», в раскрытии истоков, природы и доказательной базы спекулятивной технологии лингвопатриотизма [От лингвистики к мифу...].

В научной позиции А. В. Павловой и М. В. Безродного, имеющей место быть в истории европейской гуманитарной мысли и заслуживающей поэтому внимания и уважения, однакостораживает, как это ни парадоксально звучит, явно идеологический характер критики лингвоконцептологии как части лингвокультурологии [Воркачев], что позволяет работы данных авторов рассматривать «как проявление распространившейся в последнее время постмодернистской «игры на понижение» [Шмелев].

К «игре на понижение» статуса учебного предмета «Русский язык» можно отнести и статью культуролога И. Г. Яковенко «Как поменять

культурные коды русской цивилизации?» (2012), в которой автор активно экстраполирует свои взгляды в образование. Перед нами русский вариант, как всегда радикальный, а в данном случае еще и интеллектуально провокационный, интерпретации теории «культурной парадигмы» экономического процветания, демократического развития и социальной справедливости американского ученого Лоуренса Харрисона (хотя у И. Яковенко ссылки на него нет). Основной вопрос Харрисона, автора книги «Кто процветает?»: «Всегда ли мы выигрываем от нашего культурного капитала?», а базовый термин — «преобразование» [Культура имеет значение...]. Основная идея специалиста в области теории локальных цивилизаций Игоря Яковенко (см. также его книгу «Познание России: цивилизационный анализ», 2008) — это быстрее «прерывание социокультурной преемственности и утверждение альтернативного культурного комплекса», что задано императивом выживания, вступившим «в неразрешимый конфликт с императивом верности врожденной культуре, который транслирует в психику своих носителей уходящая культура», блокируя при этом осознание системообразующей роли рынка и гигантского культуротворческого потенциала частной собственности, подавляя автономную личность», ориентированную на демократические ценности [Яковенко].

Поскольку эффективная работа с ментальностью концентрируется на молодых поколениях, И. Г. Яковенко предлагает стратегическую программу **трансформации русской ментальности**, включающую ряд конкретных тактик обучения, направленных на трансформацию традиции социоцентричного общества и формирование персоноцентристской целостности. Обозначим эти тактики:

- формирование аналитической доминанты сознания как результат дробления синкретических сущностей, свойственных русской культуре (например, «истина-благо», «власть-собственность-идеология»,

«народ» как синкретическое единство веры и этической идентичности) на самых ранних этапах обучения;

- смена корпуса детских сказок как базовых мифологических структур, включающих человека в целостность культуры, в пользу сказки европейской, поскольку многие русские сказки «воспроизводят тупиковые установки» на чудо (ковер-самолет, гусли-самогуды, скатерть-самобранка, неразменный пятак и т. д.), тем самым «фундаментальным образом противостоят позитивной жизненной позиции»: за все в этой жизни *надо заплатить* (как в «Приключениях Пиноккио» К. Коллоди);
- новая социология чтения как отказ от идейно-ценностного бэкграунда классической русской литературы, которая «дезадаптирует, предлагает цели, ценности, критерии оценки и способы действия, неприменимые к реальности»;
- переход от конструкта *должное / сущее* (ценностей) к парадигме *интереса* как важный аспект воспитания нетрадиционного человека, «модернизированного русского»;
- «выход из гетто русского языка» в пространство английского как обязательного языка для средней школы (свободное чтение, понимание и общение; практика показа детям мультфильмов по-английски, англоязычные фильмы не переводятся, а титруются и т. д.).

Модернизационная программа, предложенная И. Г. Яковенко и ориентированная на изменение механизмов мышления и переживания мира, представляется достаточно жесткой и радикальной. Именно образовательная программа, а не общие теоретические послы ученого (с некоторыми из которых нельзя не согласиться) и создает фокус напряжения. Эффективность проекта по трансформации ментальных оснований, с одной стороны, зависит от качества работы по репрессированию отторгнутых традиционных установок и их активной профанации, с

другой, — требует «амнистирования, легализации и сакрализации запрещенных и профанированных вчера инстинктов» [Яковенко].

Необходимо отметить, что проблема взаимосвязи между культурными ценностями и установками («нравами» — по Л. Харрисону) и социальным прогрессом в имплицитной форме (формирование «успешного человека») вычитывается уже в содержании образовательных стандартов. Поэтому данная проблема звучит достаточно актуально и находится в зоне пристального внимания педагогической (прежде всего либеральной) общественности. Другие российские ученые педагогические технологии, ориентирующиеся на «смену менталитета народа», относят к «технологиям мировой химеризации» [Белозерцев: 15]. В контексте скорейшего «выхода из гетто русского языка» понятна и озабоченность депутата Государственной думы И. А. Яровой озвученным ею недавно соотношением в стандарте часов на изучение русского языка и иностранного: 866 против 939 часов соответственно. Очевидно, что данный факт требует спокойного осмысления и обсуждения с учетом современных реалий эпохи глобализма.

Известно, что в европейском гуманитарном знании продолжается дискуссия о сущности языка в «постнациональном мире» и связана она с полемикой вокруг понятия нации. Многие ученые исходят из знаменитой конструктивистской формулы английского социолога и политолога Бенедикта Андерсона: «нации — это воображаемые сообщества». Из нее и выводится отрицание понятия «национальный язык», который также признается «воображаемым идеологическим конструктом», инструментарием, который лишь служит переносу информации. Национальный язык как произвольный набор знаков в принципе заменим любым другим набором знаков, не вызывает эмоций и не влияет на мышление. Создание глобальной идентичности (распространение английского языка в неанглийском контексте), фундируемое идеологией глобальных монополий, для которых важно «свободное движение людей и капиталов», ведет к подрыву опор **идеи любви к своей родине, народу**

и «отечественному языку». Об этом хорошо сказано В. В. Колесовым: «Именно народная ментальность — тот глубокий корень, который залегает в родной почве и держит на плаву истории. Ис-корен-ить ментальность можно, уничтожив язык и тексты на нем».

При этом никто не собирается отрицать очевидное. На изменение ментальности России указывают исследования многих серьезных групп социологов, культурологов, культурных аналитиков.

В отличие от И. Г. Яковенко, известный социолог и культуролог Ксения Касьянова в условиях распада мотивационных систем тем не менее видит потенциал роста **русского национального менталитета**: необходимо только осознать и бережно переосмыслить свои культурные или социальные архетипы, лежащие в основе национальной психологии (понятие «архетип» определяется исследователем как «*принципиальный знаменатель личности*», «*основа моральной интуиции личности*»). Речь идет о том, чтобы, сохранив в XXI веке **основы русской цивилизации, ее исторической и культурной идентичности**, сделать ее одновременно жизнеспособной, современной, соответствующей ментальности и образу жизни нынешней генерации россиян [Касьянова].

Из вышесказанного можно сделать два вывода.

Первый вывод: *изменения языковой образовательной политики не могут обсуждаться лишь в терминах лингвистики, поскольку они теснейшим образом связаны с социальными, политическими и экономическими тенденциями.*

Второй вывод: *в этом контексте только при изменении самосознания методики можно выработать научный инструментарий для защиты своих лингвистических ресурсов, противостоя глобалистскому неолиберальному дискурсу.*

Сюжет третий. Лингвометодика: курс на *филологизацию* и *интеллектуализацию* как прививка от глобалистского неолиберального дискурса

Изменение самосознания лингвометодики, безусловно, означает переход методической науки на новый мировоззренческий уровень и принятие ею новых представлений о критериях и ценностях научного мышления. И на этом уровне можно зафиксировать две «точки интенсивности» (если воспользоваться определением М. К. Мамардашвили) интеллектуальных разногласий членов методического сообщества в поисках ответа на вопрос: «Какому языку учим «детей цифровой эры»? Воспользуемся двумя формулировками, предложенными известным философом и переводчиком Н. С. Автономовой: (1) надо учить русскому языку как языку мысли и общения и (2) надо учить русскому языку как языку, романтически выражающему «народный дух». Вряд ли правда лежит посередине. Нам представляется, что истину нужно искать в принципе дополнительности Нильса Бора. Тогда от исходного взаимонепонимания мы придем к успешной научной коммуникации через идеи **филологизации** (*русский язык как язык, романтически выражающий «народный дух»*) и **интеллектуализации** (*русский язык как язык мысли и общения*).

Остановимся сначала на идее **филологизации предмета «Русский язык»**, понимаемой как «выход» за пределы лексики (внутреннего, «невидимого» мира человека) как системы в область языковой картины мира и концептосферы культуры (т. е. в область концепта и его прецедентных текстов). Подкрепленная соответствующим научным инструментарием **методической лингвоконцептологии** [Мишатина 2009; 2012], она может стать отправной точкой для объединения ученых, находящихся на разных позициях. Поясним почему. В условиях динамично меняющегося, конкурентно напряженного социума моделирование смысложизненных концептов, которые строят мировоззрение личности, ее «практическую философию», невозможно без **диалога** с миром, культурой и самим собою. В процессе диалога ученик и учитель (а здесь нужен в первую очередь

учитель-медиатор, в терминологии М. М. Бахтина «**значимый другой**», а во вторую — технический модератор) выходят на уровень **контекстного мышления как полифонического мышления XXI**.

Формировать умение контекстуализировать знание о базовых концептах русской культуры — это значит формировать умения понимать широкий или иногда даже и глобальный контекст мировоззренческой или нравственной проблемы. С этих позиций вполне прагматически звучит призыв Эдгара Морана, президента Ассоциации сложного мышления (Франция): «Думай глобально, чтобы успешно решить свою частную и локальную проблему!» Контекстуализация знаний — это путь к *целостному* знанию, к развитию холистического мышления. Эдгар Моран использует термин «хорошо устроенная голова». Такого рода голова имеет двойное преимущество: во-первых, обладает «общей способностью ставить и решать проблемы» и, во-вторых, оперирует «принципами организации, позволяющими связывать знания и придавать им смысл» [Моран]. М. М. Бахтин подчеркивал, что человек всегда достраивает часть до сферы — так формируется принципиальная тема целостности. *Технология освоения концептов русской культуры* как технология когнитивная и имеющая антропологическую направленность и есть *антропотехника достраивания и обретения смыслов учеником как становящейся личностью*. Поэтому она должна восприниматься не в узком дисциплинарном, а в широком методологическом, и даже — ценностном смысле познавательного горизонта.

Учить правильно, точно выражать имеющийся в концептосистеме индивида смысл — задача прежде всего учителя русского языка. И неслучайно в Демоверсии-2015 (ОГЭ) третье задание ориентировано на моделирование этического концепта. Очевидно, что и подготовка к сочинению и ЕГЭ (часть С) станет принципиально иной в условиях филологизация предмета «Русский язык» (пусть даже только на уровне

развития речи). Филологизация заложит вместе с родным языком основы филологического образования.

Вторая методологическая проблема, которая нуждается в осмыслении и осуществлении, это **проблема интеллектуализации языка обучаемых.** Методических прорывов, касающихся массовой школы, здесь не наблюдается. Тем не менее, как писал В. В. Бибихин, «союз мысли и слова достоин того, чтобы о нем думать».

У нас нет логической культуры мышления, практически отсутствует культура дискуссии. А логика вкупе с риторикой и формирует культуру диалога. Очевидно, что в ближайшей перспективе для массовой школы «Логика» как учебный предмет непозволительная роскошь. Поэтому знания о формах и законах правильного логического мышления и умения следовать им должны формироваться через преподавание учебных дисциплин, и, в первую очередь, русского языка, так как мышление и язык неразрывны. Необходимо учить отделять интеллектуальное суждение от эмоционального восприятия, сказанное в тексте от привнесенного в него читателем.

Но процесс интеллектуализации языка обучаемых предполагает также включение в **корпус учебных текстов — текстов философских** как образцов критического измерения мысли. Ведь Жак Деррида писал, что научиться читать мысли намного сложнее, чем научить читать буквы.

Сегодня трудно найти в учебниках русского языка (даже для старшей школы) философские тексты, дающие возможность ученикам осваивать «метафизический» русский язык, об отсутствии которого в свое время писал Пушкин. Нужна интеллектуальная практика медленного, внимательного чтения мысли, заданной многослойным продолжительным контекстом. Этой практики, обычной для западных гимназий, у наших школьников нет.

Без выхода в философию мы получаем часто декларативные тексты, с демагогическими рассуждениями на уровне общих слов и размытых представлений. Неслучайно одна из психологических характеристик современного поколения «ЯЯЯ» (поколения Z), родившегося в конце 90-х и

начале 2000-х, в программе «Тем временем» Александра Архангельского прозвучала как приговор: это поколение, которое *умеет много писать, только очень коротко и ни о чем*.

Почему сегодня все чаще отстаивается важность присутствия философских текстов уже в школьном учебном дискурсе?

Во-первых, потому, что философия, начиная со второй половины XX века, это по существу, если воспользоваться терминологией русского философа и филолога Александра Пятигорского, есть **философия филологическая** [Пятигорский]. В этом контексте философский язык рассматривается не как профессионально-технический язык систем и концепций, а как общезначимый язык. Язык *отвлеченной мысли*. Именно «голоса мысли» (В. В. Бибихин) или «разумного суждения» так не хватает как нашим старшеклассникам, так и студентам филологических факультетов.

Во-вторых, нельзя не учитывать, что эмпирической базой русской философии была русская художественная культура (когда западная философия, как известно, главным образом ориентировалась на естественные науки). При этом характерная для России латентность философской концептуализации позволяет включать в учебный оборот разные тексты: это и религиозная философия, и филология (М. М. Бахтин, С. С. Аверинцев, Г. Гачев, Д. С. Лихачев и др.), и критика (например, концептуализация «правды-истины» и «правды-справедливости» Н. К. Михайловским) и собственно литература (взять хотя бы художественно-философскую антропологию и персонологию Ф. М. Достоевского и А. Платонова, философию ненасилия Л. Н. Толстого или «природоведческую» концепцию М. М. Пришвина).

Интерпретация текстов «русской филологической философии» позволит компенсировать смысловое зияние между **художественной** и **философской** составляющими образовательного процесса. Некоторые тексты необходимо адаптировать, чтобы они были «по росту» (В. Бибихин) уму наших учеников, чтобы те могли, используя выражение

Л. С. Выготского, «растить» философию «в себе». Тогда им будет «*чем разговаривать*» в рамках предложенных духовно-нравственных тем, заданных русской литературой и культурой.

Суммируя сказанное, можно вывести следующую **формулу смысловоречетворчества:**

Что знает о данном концепте сам язык? + Каким предстает данный концепт в художественной картине мира? + Какова философская интерпретация данного концепта? = Мое личностное осмысление и переживание данного концепта.

В целом формула смысловоречетворчества, ориентирующая на формирование личностной концептосферы выпускника школы, его национально-культурной идентичности, начинает реально работать при условии реализации взаимодополняющих идей — идеи филологизации и интеллектуализации школьного курса русского языка.

Послесловие. Методологическое несогласие и спор очень важны, если не приводят к разобщению. Только такой спор дает мыслям «диалогическое измерение», подразумевающее серьезное, уважительное отношение к чужому опыту, к иной точке зрения на мир. Нам стоит всем помнить, что сочетание «несогласия», «спора» с уважением к традиции и канону — одна из важных моделей научного мышления.

Литература

1. Ажеж Клод. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 304 с.
2. Белозерцев Е. П. Культурно-образовательная среда: опыт личного осмысления // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Вып. № 4. Т. 17. 2006. — С. 8–17.
3. Воркачев С. Г. Лингвокультурная концептология и ее терминосистема (продолжение дискуссии) // Политическая лингвистика. 2014. № 3. — С. 12–20.

4. Касьянова К. О русском национальном характере. — М.: Институт национальной модели экономики, 1994. — 367 с.
5. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу. Под ред. Л. Харрисона и С. Хантингтона. — М.: Московская школа политических исследований, 2002. — С. 291–306.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология как наука о наиболее культураносных языковых сущностях / Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Ежегодный журнал. Выпуск XVI. — Владикавказ: Изд-во: Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, 2014. — С. 78–90.
7. Мишатина Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. Монография. — СПб.: «Сага» — «Наука», 2009. — 264 с.
8. Мишатина Н. Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики обучения языку // Университетский научный журнал. № 2 (2012). — С. 77–88.
9. Моран Э. Хорошо устроенная голова. Переосмыслить реформу — реформировать мышление. — 1999.
10. От лингвистики к мифу: лингвистическая культурология в поисках «этнической ментальности». — СПб.: Антология, 2013.
11. Павлова А. В., Безродный М. В. Хитрушки и единорог: из истории лингвонарциссизма // Политическая лингвистика. — 2011. № 4 (38). — С. 11–20.
12. Пятигорский А. Краткие заметки о философском в его отношении к филологическому // Philologica — 1995. — № 3–4. — С. 128–130.
13. Фрумкина Р. М. Самосознание лингвистики — вчера и завтра // Изв. АН. — Сер. лит. и яз. — Т. 58. — № 4. — 1999.

14. Шмелев А. Д. Всегда ли научное изучение русского языка является проявлением «лингвонарциссизма»? // Политическая лингвистика. 2011. № 4 (38). — С. 21–33.
15. Эпштейн М. Будущее гуманитарных наук. Беседа на радио «Свобода» с А. Генисом. 14.11.2012 URL: mikhail-epstein.livejournal.com/115701.html
16. Яковенко И. Г. Как поменять культурные коды русской цивилизации? // «Новая газета» № 29 от 16 марта 2012.

Мишлимович М. Я. / Mishlimovich M. Y.

*Северо-Восточный Федеральный университет
им. М. К. Аммосова, кафедра методики
преподавания русского языка и литературы*

*North-Eastern Federal University in Yakutsk, Russian
Language and Literature Methodology Department*

О РУКОВОДСТВЕ ЧТЕНИЕМ ШКОЛЬНИКОВ

ABOUT PUPIL'S READERS PREFERENCES GUIDING

Аннотация

В статье рассматривается самая важная задача современного литературного образования — возвращение интереса к чтению; формулируются основные принципы и определяются этапы педагогического руководства; на основе обобщения многолетнего собственного опыта, опыта лучших учителей РСЯ, а также результатов исследований студентов предлагаются отдельные приемы создания и поддержки устойчивой читательской среды.

Abstract

This article has a survey of the most important problem of modern literary education (return of the interest to the reader's activity) as well as basic principles and the stages of pedagogical management. On the basis of summarizing of own experience during plenty of years as well as experience of the best teachers of the Republic of Sakha (Yakutia) and the results of student's researches are offered some separate techniques of creating and keeping a stable reading environment on the same level of interest.

Ключевые слова: чтение, читательская компетенция, педагогическое руководство, этапы руководства чтением, литературное развитие.

Tags: reading, reader's competence, pedagogical leadership, stages of reading guidance, literary evolution.

Глагол «читать» не терпит
повелительного наклонения.
Несовместимость, которую он разделяет
с некоторыми другими: «любить»...
«мечтать»...

Д. Пеннак

Для чего в школе изучать литературу? Что изучать? Как изучать? — вот круг основных вопросов, которые всегда волнуют учителей. «В настоящее время ни в каком кружке нет такого разногласия, как между преподавателями русской словесности. Они не могут единодушно согласиться ни в материале, ни в цели, ни в способе преподавания» [Стоюнин 1908: 2]. Это написал В. Я. Стоюнин почти полтора века назад. С тех пор многое изменилось. Сколько программ насаждалось, потому кануло в Лету! Однако споры продолжаются, единства целей не предвидится.

В последнее время средства массовой информации с завидной настойчивостью внедряют в общественное сознание утверждение о том, что в современной общеобразовательной школе ученики почти полностью утратили интерес к обучению, особенно в области гуманитарных дисциплин. Оставляя на совести многочисленных журналистов абсолютную категоричность их утверждений, нельзя не согласиться с тем, что интерес к изучению литературы, к чтению вообще, в последнее время значительно снизился. «Никогда уже книга не будет событием общенародным, а писатель — «властителем дум», литература становится глубоко частным делом» (А. Латынина). «Отходит не просто «этап» — под вопросом оказывается сам тип литературы как сакральной, тотальной ценности — то самое, что и было своеобразием России, русского сознания, мировым вкладом, проклятием и прелестью (Л. Аннинский).

Согласиться с подобными утверждениями весьма трудно. Думается, что известные критики сознательно или произвольно «выводят за скобки», игнорируют лучшие проявления современной русской литературы. Остались в круге чтения ушедшие от нас столпы отечественной литературы второй

половины прошедшего века: И. А. Бродский, В. М. Шукшин, Ю. П. Казанов, Н. М. Рубцов, Ф. А. Абрамов, В. П. Астафьев, Ю. В. Трифонов, А. В. Вампилов, Д. С. Самойлов, В. С. Высоцкий, Б. Ш. Окуджава, С. Д. Довлатов, Ю. М. Нагибин, А. И. Солженицын, В. Г. Распутин, А. А. Вознесенский, В. П. Аksenov. Продолжается творчество А. Г. Битова, Ф. Искандера, Е. А. Евтушенко. В последние десятилетия изданы получившие заслуженное признание произведения Т. Н. Толстой, Л. Е. Улицкой, В. С. Маканина, Л. С. Петрушевской, С. Е. Каледина, В. А. Пьецуха, О. Н. Ермакова, Д. Рубиной. В. Г. Маранцман считал, что важнейшей причиной, осложнившей положение литературы в школе, является «полная смена социальных и нравственных ориентиров», это «сломало точки опоры в сознании подрастающего поколения» [Маранцман 2003: 22].

Безусловно, нельзя не учитывать тотального наступления массовой литературы самого различного толка, которая существенно изменила сферу читательских интересов школьников. Поэтому мы разделяем позицию Л. С. Айзермана, утверждающего: «Нет никакой беды, если ученик зачитывается Чейзом (добавим: Марининой, Донцовой, Акуниным, Пелевиным — М. М.). Беда, если для него навсегда окажется закрыт Достоевский» [Айзерман 2000: 65].

Несомненно, что Ф. М. Достоевский, как и классика вообще, может открыться только грамотному читателю, который формируется всем курсом литературного образования, важнейшим звеном которой является сегодня система руководства чтением школьников. «Самой насущной сегодня для учителя-словесника является проблема сохранения читателя. Если до сих пор проблемами детского чтения, в основном, занимались в аспекте библиотечного дела, то сегодня это — самая актуальная задача словесника» [Сосновская 2013: 184]. Как и прежде, мы глубоко убеждены в том, что эта система может быть результативной только на основе определенных позитивных изменений, о которых много говорилось на заседаниях советов

при президенте в мае этого года. Такими необходимыми условиями представляются:

- увеличение количества часов на русский язык и литературу;
- кардинальное изменение ситуации с организационными основами профильных гуманитарных классов;
- коррекция учебных планов в вузах;
- создание и поддержка устойчивой читательской среды в школах, в колледжах, вузах;
- усиление культурологического аспекта СМИ.

Основными принципами педагогического руководства чтением учащихся являются следующие:

- *связь с изучением программного материала* (прямая или опосредованная — проблематика, сюжетные ситуации, мотивы, нравственные ценности, род или жанр);
- *учет педагогических условий* (уровень литературного развития, читательские интересы, возрастные, гендерные, этнопсихологические, региональные, индивидуальные особенности);
- *вариативность* (рекомендаций, презентаций, содержания и видов уроков внеклассного чтения, форм дополнительных мероприятий, элементов читательской среды, индивидуальных читательских траекторий);
- *интеграция* действий, усилий словесника, учителей других предметов, библиотеки, родителей);
- *сочетание методических традиций* (Н. А. Бодрова, С. А. Гуревич, И. С. Збарский, В. Г. Маранцман) *с элементами современных образовательных технологий* (прежде всего, диалоговых, интеграции проектной, мастерских);
- *системность* предполагает наличие определенных этапов и взаимосвязь между ними.

На первом этапе изучения читательских интересов учитель путем анкетирования, анализа формуляров в библиотеке, в отдельных случаях —

предварительных сочинений-отзывов («Я прочитал...», «Три книги, которые особенно понравились...») составляется общий «читательский портрет» класса, «читательские портреты» отдельных учеников и на основании их корректирует намеченный перспективный план работы, составляет индивидуальные читательские маршруты. В последнее время появилась возможность ведения читательских дневников и обсуждений в интернете.

Как свидетельствует многолетний опыт нашей проблемной студенческой группы, сопоставление результатов такой работы учителя по вертикали позволяет выявить эволюцию читательских вкусов, круга чтения, мотивации выбора.

Далее следует этап мотивации. Здесь очень важен пример учителя, а также «библиографическая насыщенность» (термин С. А. Гуревича) уроков, как «скрытые» рекомендации (чтение в жизни выдающихся людей, ученых, круг чтения литературных героев), так и открытые рекомендации, которые проводит учитель, заранее подготовленные ученики, в отдельных случаях начитанные родители, старшеклассники. Последнее особенно важно в аспекте будущей социализации школьников, реализации сформированных общеучебных (метапредметных) и учебных действий.

Несомненно, что мотивирует, прежде всего, читательская среда: оформление кабинетов, школьных коридоров, динамичные выставки, буккроссинг, конкурсы, литературные альманахи, литературные чтения, дни, декады, олимпиады. Рекомендации по созданию и поддержке устойчивой читательской среды содержатся в «Концепции поддержки и развития чтения в образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия) на 2012–2015 гг.», принятой на Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции с международным участием «Стратегии формирования читательской культуры молодежи в полиэтническом образовательном пространстве» в городе Якутске в 2012 году, где был обобщен опыт работы лучших учителей-словесников РС(Я).

Контроль за самостоятельным чтением осуществляется выборочно с помощью компьютерного тестирования, презентаций, литературных диктантов, предварительных отзывов.

Уроки внеклассного чтения. Этот этап работы, к сожалению, почти вытеснен в современных учебных планах. Тем более следует тщательно готовить такие уроки: избегать методической монотонности, продумать ряд индивидуальных и фронтальных домашних заданий, разнообразить формы, вносить элементы диспута, мастерских, ролевых и деловых игр, игр-путешествий. А главное выбирать такие произведения и так формулировать проблемы, чтобы единичные уроки внеклассного чтения стали по-настоящему «часами... нравственного прозрения». Приведем примеры из опыта учителей-слушателей нашего авторского научно-методического семинара: «О братьях наших меньших», «Идут белые снеги...», «Школьные годы чудесные», «Учитель! Перед именем твоим...», «Люблю Якутию родную!», «О юности, о счастье, о любви...», «Сороковые роковые...», «„Отцы и дети“ в современной литературе», «Страна — Поэзия».

Глубоко убеждена в том, что в сознании, в сердцах наших нынешних и будущих учеников непременно отзовутся «чувства добрые» художников слова, представителей разных поколений: «О, память сердца, ты сильнее Рассудка памяти печальной» (К. Ф. Батюшков); «... как дай Вам бог любимой быть другим» (А. С. Пушкин); «Я люблю, а значит, я дышу...» (В. С. Высоцкий); «Что нужно человеку для счастья? — Крепкая семья и возможность делать людям добро...» (Л. Н. Толстой); «Люблю Отчизну я...» (М. Ю. Лермонтов); «Если будет Россия, значит, буду и я» (Е. А. Евтушенко); «Россия, я твой капиллярный сосудик — Мне больно, когда тебе больно, Россия»; «Все прогрессы реакционны, если рушится человек!» (А. А. Вознесенский); «Давайте жить, во всем друг другу потакая, ведь жизнь у нас, друзья, короткая такая...» (Б. Ш. Окуджава); «Ничто на свете не кончается, лишь поручается другим...» (В. А. Тушнова).

Для того, чтобы эти и сотни других бессмертных строк стали близки ученикам, необходимы специальные знания и умения, усилия, серьезный читательский труд, система педагогического руководства учителя, создание и развитие читательской среды.

Литература

1. Айзерман Л. С. Размышляя над прочитанным: статья третья / Л. Айзерман // Литература в школе. — 1999. — № 2. — С. 60–65.
2. Маранцман В. Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. — 2003. — № 4. — С. 21–24.
3. Мишлимович М. Я. Формирование читательской компетенции в контексте литературного образования учащихся старших классов. — Якутск: Изд-во ЯГУ, 2010. — 112 с.
4. Сосновская И. В. Как слово наше отзовется... Монография. — Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2013. — 192 с.
5. Тихомирова И. И. Психология детского чтения от А до Я: Методический словарь справочник для библиотекарей. — М.: Школьная библиотека, 2004. — 248 с.
6. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности / Н. Н. Сметанникова. — М.: Школьная библиотека, 2005. — 512 с.
7. Основы педагогического руководства чтением школьников. Учебное пособие. Проект студентов IV курса ФЛФ ЯГУ. Ред. М. Я. Мишлимович. — Якутск: ЯГУ, 2007. — 47 с.
8. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы: соч. В. Я. Стоюнина / В. Я. Стоюнин. — Изд. 7-е. — СПб, 1908. — 440 с.

Петрова С. М. / Petrova S. M.

*Северо-Восточный Федеральный университет
им. М. К. Аммосова, Зав. кафедрой русского языка
как иностранного*

*North-Eastern Federal University in Yakutsk, Head
of Russian as a Second Language Department*

ГРАФИКО-СИМВОЛИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

THE GRAPHIC-SYMBOLIC ANALYSIS OF FICTION LITERATURE AS A INNOVATIVE TECHNIQUE OF STUDYING RUSSIAN LITERATURE IN THE MODERN SCHOOL (ON A SAKHA (YAKUTIA) SCHOOLS DATA)

Аннотация

Литература возвращается в школу. В связи с этим нужны новые технологии обучения современных школьников средствами литературы, с учетом национальных особенностей учащихся. Статья представляет новый подход к изучению художественного произведения — графико-символический анализ, на основе традиций семиотики, мнемотехники, эргономики. Данная методика учитывает такие факторы, как понимание изучаемой эпохи, знание жизни изучаемого писателя. Важную роль играет словарно-фразеологическая работа не только с опорными и ключевыми словами в анализируемом произведении, но и с так называемыми знаковыми словами, отражающими идею произведения. Данная методика апробирована в разных аудиториях (школьники, студенты, учителя) не только в Республике Саха (Якутия), но и в других регионах Российской Федерации, а также за рубежом (Китай, Монголия). По этой методике проводится обучение на кафедре РКИ иностранных граждан, изучающих русский язык.

Abstract

Literature is coming back to schools. In this regard, we need new technologies of teaching modern pupils in view of national peculiarities of students. The article represents a brand new method of studying the artworks. It is the graphic-symbolic analysis based on traditions of semiotic, mnemonics, ergonomics. This method considers as factors as deep knowledge about historical epoch and biography of writer. The important role has the lexical-phraseological work on the reference and Tags and phrases in the analyzed novel as well as so called “iconic” words (that reflects the idea of the literary work). This method was tested on different audience (pupils, students, teachers) not only in the Republic of Sakha (Yakutia), but also in other regions of the Russian Federation and abroad (China, Mongolia). The Department of Russian as foreign language of the North-Eastern Federal University uses this method for studying foreign citizens as well.

Ключевые слова: Республика Саха (Якутия), Год Литературы, русская литература, инновационная методика, технологии обучения, семиотика, графико-символический анализ, художественное произведение, интертекст, современная школа.

Tags: Republic of Sakha (Yakutia), The Year of Literature, Russian literature, innovative methodology, teaching techniques, semiotics, the graphic-symbolic analysis, intertext, artwork, modern school.

Перемены, происходящие в России, способствуют активному поиску общественных ориентиров, отражающих преемственность исторического развития, достижения мировой цивилизации и самобытность отечественной культуры. Наше время требует неординарных, смелых, *принципиально новых* подходов к совершенствованию образовательного процесса. Сегодня на первый план выступает парадигма образования, выражающаяся в разработке новых фундаментальных идей в философии и социологии образования, в необходимости создания экспериментальных и альтернативных школ, в поиске новых и возрождении традиционных средств обучения, в стремлении

национальных и этнокультурных систем образования к интеграции в современную мировую культуру. Сама система образования должна заложить основы для дальнейшего самостоятельного образования.

Социальный заказ общества системе педагогического образования выражается в требованиях к подготовке *нового* поколения учителей, способных к *инновационной* профессиональной деятельности [Гильманшина, Вилькеев 2004: 67], обладающих необходимым уровнем *методологической* культуры и сформированной готовностью к *самообразованию* в течение всей жизни, ибо «методологическая культура — это особая форма функционирования педагогического сознания [Рындина 2009: 69]. У современного педагога должно быть развито и *методическое мышление* как составная часть профессиональной деятельности учителя [Саранцев 2010: 31]. Получение профессионального филологического образования призвано развивать *критическое мышление* будущего специалиста-филолога.

Образование в XXI веке должно быть многообразным, адекватным культурному разнообразию человека, удовлетворять всесторонним потребностям этнокультурных, социально-профессиональных, конфессиональных групп, населяющих Российскую Федерацию. Современное образование должно быть нацелено на раскрытие и развитие потенциала народов, населяющих Российскую Федерацию. Осознание себя представителем определенной этнической группы способствует более глубокому пониманию национальных ценностей своего народа, приобщению к мировой культуре, формированию целостного восприятия, системного мышления. В связи с этим возникает необходимость воспитывать полилингвальную личность школьника. Как справедливо отмечает доктор психологических наук, профессор Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова А. П. Оконешникова: «Сегодня вряд ли будут достигнуты успехи в реформе образования без учета исторических, социально-психологических, этнопедагогических корней народов, населяющих Российскую Федерацию».

Республика Саха (Якутия) — это полиэтнический регион, в котором проживают представители более 100 наций и народностей. Север — это особый мир. Географическое положение этого региона предопределило специфику его истории и развития. В экстремальных климатических условиях Севера шло формирование особого типа человека со специфическим мышлением, стереотипом поведения, привычками, мировоззрением. Особенность типа мышления и памяти, ассоциативные связи, свойственные северным народам, обуславливаются исторически сложившимся образом жизни этнических общностей и должны быть расценены как элементы социокультурной адаптации к окружающей среде жизнеобеспечения. Исследования якутских ученых (У. А. Винокурова) говорят о наличии у северных людей ярко выраженной способности к пространственной ориентации. Северяне издавна особое значение придавали символике, имеющей как национально-специфический, так и общечеловеческий смысл.

Важную роль в развитии современного образования играет *союз вуза и школы*, суть которого — в *научном* подходе к образовательному процессу, во внедрении *инновационных, интерактивных* методов обучения.

Инновационные технологии обучения тем или иным предметам призваны значительно увеличить скорость понимания, восприятия и глубокого усвоения огромных массивов знаний. В последнее время, в связи с усилением внимания к процессам и способам коммуникации, знакового общения, возрастает значение *семиотики* — науки о знаках, изучение эффективности которой важно не только в теоретическом плане, но и для ряда практических задач [Мечковская 2008: 432]. Ученые разных эпох и стран считали знаковость «необходимым условием любого человеческого рассуждения» (Г.-В. Лейбниц), ибо «каждое слово есть символ» (Пирс Ч.-С.). Современные исследователи (В. Беспалько, К. Гомоюнов) справедливо отмечают необходимость серьезной разработки теории и практики применения графического языка в учебном процессе. Мы становимся

свидетелями «феноменального перехода от текстовой цивилизации к цивилизации изображения» (В. Колеватов).

Среди учебных дисциплин «Русский язык» и «Литература» имеют особое значение. Как показывает практика, преподавание русского языка на современном этапе должно соответствовать новой геополитической, глобальной социоязыковой ситуации, новым собственно языковым процессам в самом русском языке. Они являются средством общения и основной формой проявления национального и личностного самосознания, средством хранения и усвоения знаний. Об актуальности этих проблем говорилось на совместном совещании Комитета по национальным проблемам и Комитета по языковой политике с участием Президента Российской Федерации В. В. Путина от 19 мая 2015 г.

Проблема анализа художественного произведения в школе и вузе продолжает оставаться одной из наиболее трудных в современной методике преподавания литературы, хотя данная проблема не нова. 2015 год, объявленный Годом литературы, призван обратить серьезное внимание на эту учебную дисциплину. Ведь именно литература дает особые преимущества для исследования национального восприятия и преобразования мира: этот социокультурный феномен занимает значимое место в жизни нации и человечества. Литература имеет свою *специфическую логику*. Однако практика показывает огромные пробелы в знаниях, связанные с тем, что уже несколько поколений учеников не читает художественную литературу.

Многолетняя работа с якутской аудиторией в школе и вузе, поиски путей эффективного анализа художественного произведения привели нас к созданию *авторской методики графико-символического анализа* художественного произведения [Петрова 2009: 182]. В ее основе использованы практико-ориентированные положения семиотики мнемотехники, эргономики, а также исследования этнографов (А. И. Гоголев), иммуногенетиков (В. В. Фефелева, Г. С. Высоцкая), психологов (А. П. Оконешникова), философов (Е. М. Махаров,

А. Г. Новиков), социологов (У. А. Винокурова), медиков (Д. С. Тимофеев), изучавших особенности этногенеза якутов, раскрывающие особенности образного, ассоциативного, пространственного мышления якутов, обусловленные историей, традициями, культурой северян. Особый упор в нашей методике делается на осмыслении философии изучаемой эпохи, глубинном знании истории создания произведения, понимании нравственно-мировоззренческой позиции автора. Методика графико-символического анализа художественного произведения — это попытка не только осмыслить явления, происходящие в современном образовательном процессе, но и показать, каким образом основополагающие принципы семиотики активно используются в практике преподавания русской литературы.

Сегодня актуальна разработка новой концепции учебных занятий с использованием современных методик, включая интегрированные подходы, информационно-коммуникационные технологии, проектные формы обучения, интенсивные модульные технологии.

Возрастание в окружающем мире роли знаковости ведет к повышению значения *семиотики* — науки о знаках [Почепцов 2002: 34]. Актуальной проблемой семиотики является проблема понимания, осмысления, знания. В наибольшей степени это относится к такому учебному предмету, как литература.

Она становится все более *интерактивной*. Подобная интерактивность созвучна самой природе литературы, которая построена по принципу некоего *глобального интертекста* [Денисова 2003: 15], где существует огромное количество вариантов переживания и прочтения всей предыдущей литературной традиции. В настоящее время меняется сам принцип восприятия информации вообще и литературы, в частности. Благодаря Интернет меняется модальность бытования текста, его природа.

Не случайно исследователи отмечают, что «... у человека существует еще один образ мира — собственно-знаковый, в котором мир представлен... в текстах литературного произведения» (Г. А. Глотова). Для этого очень

важно осмыслить семиотику как «методику обращения со знаками, когда любой объект представлен как знак чего-то существующего, а любая связь этих знаков предстает как логическая система описания» (М. К. Мамардашвили), тем самым дав новое направление «науки о знаках» в современных условиях развития образовательной системы. В наглядной конструкции сходятся образное и рациональное мышление. Однако на сегодня в поле зрения науки о тексте находятся лишь вербальные (словесные) знаки, но *«настоящую действительность текста составляют также и многочисленные невербальные знаки (числа, символы, рисунки, графики и др.)* [Плотников 1992: 5] (выделено нами — С. П.).

Нами создана *авторская* графико-символическая система анализа художественного произведения, которая не подменяет литературоведческого анализа, но помогает осмысленно воспринимать изучаемый текст и легко запоминать его в той последовательности, в какой выстраивает его сам автор. Ученые утверждают, что «обучение должно соответствовать принципам работы мозга (Косилова М. Ф.). Важное значение в понимании идеи изучаемого произведения имеет словарно-фразеологическая работа, в которой смысловую роль играют поиски *опорных* (тирэх тыллар), *ключевых* (тутах тыллар) и, самое главное, *знаковых* (бэлиэ тыллар) слов. Знаковые слова и отражают идею произведения. Работа над графическим анализом текста прививает устойчивый интерес обучающихся к литературе, дисциплинирует ум, побуждает к творческой деятельности. Наша работа является попыткой не только осмыслить явления, происходящие в современном образовательном процессе, но и показать, каким образом основополагающие принципы семиотики могут быть применимы в профессиональной подготовке будущих учителей-словесников на примере анализа художественного произведения в высшей и средней общеобразовательной школе.

Практическое разрешение проблемы графического анализа художественного произведения невозможно без реализации тех требований, которые должны быть предъявлены современному учителю-словеснику.

Литература

1. Гильманшина С. И., Вилькеев Д. В. Профессиональное мышление учителя: научно-педагогический аспект // Педагогическая наука и образование. — 2004. — № 2. — С. 67–75.
2. Рындина Ю. В. Методологическая культура учителя как педагогическая категория. — Педагогическая образование и наука. — 2009. — № 1. — С. 69–72.
3. Саранцев Г. И. Современное методическое мышление. — Педагогика. — 2010. — № 1. — С. 31–40.
4. Мечковская Н. Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура. — М., 2008. — 432 с.
5. Петрова С. М. Графико-символический анализ художественного произведения в системе профессиональной подготовки будущего учителя-словесника. — Якутск, 2009. — 185 с.
6. Новиков А. Г., Пудов А. Г. Менталитет северян в контексте циркумполярной цивилизации. — Якутск: Изд-во ЯГУ, 2005. — 178 с.
7. Почепцов Г. Г. Семиотика. — М.: «Рефлбук», К.: «Ваклер», 2002. — 432 с.
8. Денисова Г. В. В мире интертекста: язык, память, перевод. — М., 2003. — 298 с.
9. Плотников Б. А. Семиотика текста: Параграфемика: учебное пособие. — Минск: Вышэйшая школа, 1992. — С.5–39.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ В ШКОЛЕ **STUDIYNG LITERATURE OF WHITE ÉMIGRÉ IN SCHOOL**

Аннотация

Статья дает представление о необходимости и целесообразности изучения произведений литературы русского зарубежья в старших классах школы. Автор считает включение произведений Бунина, Куприна, Цветаевой и др. в программу актуальным для эстетического образования читателя-школьника и для расширения горизонтов понимания литературного процесса в целом в рамках ФГОС.

Abstract

This article gives an idea about the necessity and feasibility of studying the literature of “white émigré” in school. The author considers the inclusion of works by Bunin, Kuprin, Tsvetaeva and others in the syllabus as relevant to aesthetic development of the reader and the way of expanding the horizons of literary process understanding during the realization of state educational standards.

Ключевые слова: русское зарубежье, программа по литературе, ФГОС, эстетическое образование, методика преподавания литературы.

Tags: white émigré, literature syllabus, state educational standards, aesthetic development, methodology of teaching literature.

Новые условия преподавания литературы, возникшие в связи с введением ФГОС, побуждают методистов и учителей-словесников искать новые пути обогащения знаний и умений учащихся в сфере русской словесности. Одной из важных задач литературного образования становится приобщение старшеклассников к богатейшей литературе русского зарубежья, являющейся значимой частью отечественной культуры и одновременно существенным звеном мирового литературного процесса XX столетия.

Границы ФГОС ставят перед нами проблему продуманного отбора авторов и произведений из открывшегося богатства самых разнородных явлений, относящихся к разным временным периодам, непохожим друг на друга направлениям, ориентациям, стилистическим течениям и различным жанрам. Не менее существенная методическая задача — найти место для отобранных художественных явлений в системе общего и профессионального образования и определить формы их подключения к тем именам и творениям, которые обозначены в структуре ФГОС.

Прежде всего, мы исходим из того, что в литературе русского зарубежья четко вырисовываются три основных периода, или волны эмиграции. Первый период условно ограничивается датами 1918–1923. Новая волна связана со Второй мировой войной и условно очерчивается 1939–1949 годами. Третий период эмиграции из России может быть обозначен датами 1966–1990. Повторяем, наша периодизация носит условный характер, поскольку отдельные факты отъезда за рубеж наблюдались до Октябрьского переворота, а ряд эпизодов эмиграции третьей волны относится к периоду, последовавшему за 1990 годом.

Наиболее значительным этапом русской литературной эмиграции следует назвать первый, относящийся к 1920-м годам. В его пределах можно выделить: 1) большую группу писателей-реалистов поколения 1890–1910 годов. Это бывшие «знаньевцы» и авторы школы М. Горького (Л. Андреев, И. Бунин, А. Куприн, И. Шмелёв, Б. Зайцев, Е. Чириков, С. Юшкевич) и школы И. Бунина (Л. Зуров, Г. Кузнецова). 2) Прозаики модернистских течений (Д. Мережковский, А. Ремизов). 3) Поэты-символисты (З. Гиппиус, К. Бальмонт, Вяч. Иванов). 4) Акмеисты (Г. Адамович, Г. Иванов, Н. Оцуп). 5) Писатели вне литературных течений (М. Цветаева, И. Северянин, В. Ходасевич). 6) «Сатириконтцы» (А. Аверченко, Саша Черный, Тэффи, Дон-Аминадо). 7) Молодые писатели-прозаики (Г. Газданов, Г. Евангулов, Ю. Фельзен). 8) Самобытные художники слова (Б. Поплавский, М. Алданов, В. Набоков).

Знакомство учащихся с ведущими представителями первой волны эмиграции облегчается тем, что некоторые из них представлены в ФГОС. Это И. А. Бунин, чьи произведения рассматриваются учащимися 11 класса («Господин из Сан-Франциско» и два рассказа по выбору) и А. И. Куприн (одно произведение по выбору). Таков круг произведений, рекомендуемых для изучения на базовом уровне. На профильном уровне круг творений этих авторов расширяется, и из творчества Бунина рассматриваются, кроме «Господина из Сан-Франциско» и двух рассказов по выбору, «Темные аллеи» и «Чистый понедельник». Прибавляется здесь и одно произведение Л. Н. Андреева. Шире представлена и поэзия художников «серебряного века». Здесь называются К. Д. Бальмонт, И. Северянин и В. Ф. Ходасевич.

При рассмотрении названных произведений словесник раскроет черты поэтики, присущие авторам этой прозы и стихотворных шедевров, охарактеризует творческий путь этих художников слова, включая и их эмигрантский период. При этом необходимо раскрыть причины, побудившие этих авторов покинуть родину и отправиться в «чужие города», как называл их певец-эмигрант А. Вертинский. Учитель кратко охарактеризует условия, в которых оказались за рубежом крупнейшие представители отечественной прозы и поэзии, покажет, как страдали и тосковали они по России.

В монографической теме, посвященной Бунину, особое место должна занять интерпретация рассказов из цикла «Темные аллеи», созданных во время Второй мировой войны. Работа над этой книгой была для писателя своеобразным уходом от страшной действительности, спасением от ужаса, постигшего страны Европы. В дни, когда происходит крушение мира, писатель выбирает тему любви, способную противостоять кошмару, злу и насилию.

В названный цикл первоначально вошло 11 новелл (когда сборник был издан в 1943 году в Нью-Йорке), а при повторном издании — 38 рассказов (при публикации его в 1946 году в Париже).

Новеллы, составившие этот сборник, отражают разные временные пласты жизни, отличаются своим объемом, структурой, характером персонажей, но все они касаются одной общей темы — любви, которая раскрывается автором как величайший человеческий дар, как счастье, достигаемое человеку. Исключительной красотой отличаются такие вошедшие в цикл рассказы, как «Муза», «Ворон», «Гая Ганская», «Чистый понедельник», «Натали», «Темные аллеи».

Следует иметь в виду, что учащиеся уже познакомились с рассказами Бунина. В 5 классе они прочитали новеллу «Косцы», в 7-м — рассказы «Цифры» и «Лапти» (последний был создан писателем в эмигрантский период), а в 9 классе они пересказывали и анализировали рассказ «Темные аллеи» и размышляли о его художественных особенностях, так что ключ к раскрытию неповторимости прозы Бунина был уже до какой-то степени подобран. Теперь мы знакомимся с рассказом «Натали» (1943), погружаясь в обстановку помещичьей усадьбы, типичного дворянского гнезда, где переживает любовное влечение к Соне и ее подруге Натали студент Виталий Мещерский. Перед нами образы, некогда зримо и пластично переданные художником Тицианом, — любовь земная и небесная. Но на этот раз контраст предстал на русской почве. Читатель не остается равнодушным к тому, как прихотливо переплетаются три человеческие судьбы, конфликт которых разрешается трагическим финалом. Герой переживает утрату мечты и красоты, а заглавная героиня — и самой жизни. Осмысляя рассказ, учащиеся задумываются над сложностью человеческих отношений, приобретают умение сопоставлять контрастные характеры и отвечают на вопросы: 1) Можно ли отношения Мещерского с Соней назвать истинной любовью? 2) С какой целью автор вводит в рассказ эпизод бури? 3) Как перекликаются в произведении описания природы и человеческих взаимоотношений? 4) Почему героиню зовут не Наташа, а Натали? В чем секрет ее особого обаяния? 5) Где в рассказе даны мнимая и где подлинная развязка? 6) Почему автор в середине произведения «уводит со сцены»

Соню? 7) Чем объясняется двухчастность композиции рассказа? 8) Осуждает ли автор своего героя и его кузину или оправдывает и прощает их? 9) Как бы вы сами ответили на вопрос Натали: «Разве бывает несчастная любовь?»? 10) В какой мере раздвоенность Мещерского отражает «расколотость» сознания человека XX века?

Желательно также очень кратко познакомить старшеклассников с фундаментальным созданием Бунина эмигрантской поры — романом «Жизнь Арсеньева», в котором, рисуя образ главного героя, писатель воссоздает этапы своего собственного жизненного пути. Роман, как и бунинская лирика, носит ностальгический характер, в нем, словно грустная музыкальная тема, звучит тоска по родине. Недаром этот роман сопоставляли с «Третьей симфонией» С. Рахманинова.

Знаменательно — и это непременно подчеркнет учитель, — что в последние годы жизни Бунин проявлял обостренный интерес к событиям в России, восхищенно говорил о героизме и победе в войне нашей армии, с подлинным вниманием и любопытством отнесся к произведениям А. Твардовского, К. Паустовского, К. Симонова. Долгое время на родине Бунин был запрещенным писателем. Только за одно высказывание о том, что автор «Темных аллей» был великим классиком русской литературы, писатель В. Шаламов получил десять лет заключения в лагере. Но правда и благоразумие восторжествовали. Выступая на Втором Всесоюзном съезде советских писателей, К. Федин назвал Бунина «русским классиком рубежа двух столетий». До последних дней Бунин верил, что «Россия, породившая Пушкина, все же не может погибнуть, измениться в вечных основах своих <...> воистину не одолеют ее до конца силы адовы» [В краю чужом, 1998: 418].

Раскрывая в монографической теме произведение А. И. Куприна по выбору, словесник и учащиеся, возможно, предпочтут «Гранатовый браслет» (1911) или «Олесю» (1898). Тем не менее, учитель затронет зарубежный период жизни и творчества писателя, объяснит, при каких

обстоятельствах Куприн оказался сначала в Эстонии и Финляндии, а потом — во Франции. Словесник упомянет признание писателя о том, что ему в эмиграции пришлось вкушать сверх меры от всех мерзостей, грызни, притворства, подсиживания, подозрительности. По необходимости сжато преподаватель охарактеризует роман «Юнкера» (1933), повествующий о России времен юности писателя, о родной Москве периода его тридцатилетней зрелости. Это произведение Куприн рассматривал как свое завещание русской молодежи. Возможен другой вариант, при котором учащиеся сами перескажут и охарактеризуют купринскую повесть «Жанета» (1933), основанную на французской действительности. Приобретая умение самостоятельно осмысливать фабулу и сюжет произведения, старшеклассники соотнесут образ профессора Симонова, утратившего Родину и оказавшегося в чужом ему Париже, с судьбой самого Куприна.

Замечательно, что угасавший на чужбине писатель нашел в себе силы, чтобы вместе с женой вернуться из эмиграции на родную землю. Это случилось в 1937 году, накануне смерти большого художника слова.

Раскрывая тему «М. М. Цветаева» и прослеживая сложный творческий путь великой поэтессы, порадуемся тому, что в стандарте представлено стихотворение, написанное в эмиграции — «Тоска по родине! Давно...» (1934). Предваряя анализ этого шедевра, скажем ученикам, что эмиграция М. Цветаевой не носила характера демонстративного вызова, не была продиктована политическими соображениями. Ее побудило к отъезду желание сохранить семью. Узнав о том, что ее муж оказался в Праге, Марина Цветаева с дочерью уехала из России сначала в Берлин, а затем в Чехословакию. Здесь она почувствовала «смердяковщину», как определял зарубежный быт С. Есенин, испытала нищету и беспрестанное кочевье по деревням, что было связано со столичной дороговизной. Ей пришлось обитать в душной, неряшливой комнате, пережить на редкость безрадостное существование. Нечто подобное повторилось и во Франции, куда Цветаева, ища возможности публиковать свои произведения, переехала в ноябре 1925

года. Растет тоска по оставленному в Москве дому и ощущение непреодолимого сиротства. Так рождается стихотворение «Тоска по родине! Давно...».

Истолкование цветаевского шедевра можно осуществить совместно с учащимися. Двое из них прослеживают эволюцию темы Родины в стихах поэта разных лет. Другой старшеклассник делает наблюдение над гамлетовским мотивом «быть или не быть», звучащим в стихотворении. Еще один ученик следит за варьированием мотива равнодушия, сковавшего сердце поэта. Мотив «дома» интерпретирует очередной одиннадцатиклассник. Генезис образа «медведя на льдине» устанавливает еще один ученик. О синтаксисе стихотворения, его повторях, восклицаниях, роли тире и недоговоренности говорят еще двое. Учитель суммирует эти наблюдения и выстраивает в необходимой логической и эмоциональной последовательности все подмеченное и сказанное. Словесник говорит о своеобразном отрицании отрицания в структуре стихотворения. Сначала в нем отрицается понятие «тоски по родине», ставшее для Цветаевой громкой и расхожей фразой, банальностью, разоблаченной морокой. Последующие строки и поэтические образы становятся аргументами, подтверждающими правоту этого отрицания. Но в последних стихах заключительной строфы происходит «взрыв», отрицание всего сказанного, начатое с противительного союза «но»:

Но если по дороге — куст

Встает, особенно — рябина...

Эта рябина оказывается здесь приметой Родины, ее поэтическим символом. Если стихотворение начиналось с отрицания, то здесь оно снимается и следует утверждение подлинной тоски по Отчизне. Заканчивается цветаевский монолог не точкой, не восклицанием, а многоточием. За этим знаком недоговоренности — комок, подошедший к горлу. Оказывается, никакая это не морока — тоска по Родине, это невыплаканная человеческая боль.

Реальным подтверждением этого вывода становятся сборы в дорогу. 12 июня 1939 года она поднимается на борт теплохода «Мария Ульянова», плывущий в СССР. Как и Куприн, Цветаева нашла в себе мужество и волю для возвращения на Родину. К сожалению, оно оказалось трагическим для всей семьи поэтессы и для нее самой. Но погибла она все-таки на своей родной земле.

Однако изучение литературы русского зарубежья возможно не только при освоении монографических тем, посвященных писателям-эмигрантам. Реально и контекстуальное рассмотрение этой темы. Так, при характеристике творчества Анны Ахматовой и Осипа Мандельштама, а также осмыслении акмеизма как одного из течений эпохи «серебряного века» возможно подключение сжатой интерпретации поэзии Г. Адамовича, Г. Иванова, И. Одоевцевой, Н. Оцупа, входивших в «Цех поэтов» и формировавшихся под влиянием мэтров этой школы. Все они участвовали в создании «Третьего цеха», были сотрудниками «Аполлона» и «Гиперборея».

Более подробно можно охарактеризовать поэтическое творчество Г. Иванова (1894–1958). Свою причастность к акмеизму он подтвердил в сборниках «Лампада», «Горница», «Вереск», «Сады». Здесь чувствуется влияние Н. Гумилева и А. Ахматовой, у которой он учился восприимчивости к классике, умению тихо и доверительно сказать о значительном и трагедийном. В его поэзии часты скрытые реминисценции, он по-акмеистски любит мир вещей, ценит поэтическую деталь и «пустяк», умеет «сквозь пальцы видеть современность». Реальную жизнь Иванов воспринимал с негативной стороны, видя в ней «бездну» и подходя с позиций «русского экзистенциалиста» [Арьев 1994: 131]. Об этом со всей очевидностью свидетельствует стихотворение «Ночь светла и небо в ярких звездах...», напечатанное в петербургском сборнике «Лампада» (1922) и развивающее характерные для Г. Иванова мотивы одиночества и скептицизма.

В свой длительный эмигрантский период творчества Г. Иванов стал крупным поэтом, чьи стихи были пронизаны приметами времени, откликами на политические события, надолго оставались акмеистическими. Об этом свидетельствуют поэтические книги Г. Иванова «Розы» (1931) и «Отплытие на остров Цитеру» (1937) и мемуарная книга «Петербургские зимы» (1928). Прочитанные в концертном исполнении учащимися (этот фрагмент урока должен быть по необходимости небольшим), стихи Г. Иванова, насыщенные живописными и музыкальными образами, обнаруживают двойственное отношение поэта к оставленной им России. С одной стороны, он решительно не принимает всего того, что происходит в советской стране. С другой — он неизменно вспоминает российские реалии: Таврический сад, Неву, Павловск, Царское село, Ахматову, «поля с колосющейся рожью, / Березки, дымки, огоньки...». И при этом исподволь мечтает «Воскреснуть и вернуться в Россию — стихами» [Иванов 1994: 573].

Возможна и другая форма приобщения юных читателей к литературе русского зарубежья. Функциональное изучение творчества русских классиков предполагает знакомство с восприятием их судеб и произведений последующими художниками слова. Среди этих откликов могут быть и те, что принадлежат прозаикам и поэтам русской эмиграции. Так, изучая творчество Пушкина и говоря об откликах на него писателей последующих эпох, мы можем привести суждение К. Бальмонта 1924 года: «Когда мне хочется услышать влажный всплеск волны, я перечту в тысячный раз пушкинский “Обвал” или строки “Медного всадника”... Когда, разлученный с любимой <...> я неотступно захочу почувствовать ее около себя <...>, я раскрою Пушкина и, как молитву, прочту: “Нет, поминутно видеть вас, / Повсюду следовать за вами...”» [«В краю чужом...»: 44]. В. Ходасевич отметил другую грань воздействия на нас великого поэта: «Пушкин открылся не только как “солнце нашей поэзии”, но и как пророческое явление <...> драгоценно решительно все, что относится к Пушкину и его окружению» [Тайна Пушкина: 128, 135]. Г. Адамович выделил новый аспект восприятия

художника слова: «... одно только устремление мысли и сердца к Пушкину есть важнейшее русское дело» [там же: 248].

Творчество писателей русского зарубежья может стать своеобразным комментарием к изучаемым в школе произведениям отечественных классиков. Так, выдающийся труд В. Набокова — «Комментарий к роману А. С. Пушкина “Евгений Онегин”» [Набоков: 10] является очень глубоким объяснением и концепции, и построения, и отдельных деталей «энциклопедии русской жизни». Роман «Дар» станет новым истолкованием романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?». Лекция Набокова «Отцы и дети» — интерпретацией тургеневского романа. В такой же мере книга Бориса Зайцева «Жизнь Тургенева» (1932) может оказаться истолкованием отдельных страниц биографии автора «Записок охотника».

У нас есть возможность затронуть художественное творчество писателей и второй волны русской эмиграции, в частности коснуться стихов большого русского поэта Ивана Елагина (1918–1987). Он оказался одним из тех деятелей литературы, которые были вынуждены покинуть после Великой Отечественной войны ранее оккупированную немцами территорию. В эту группу входили также Борис Нарциссов, Дмитрий Кленовский, Борис Филиппов, Нонна Белавина, Николай Нароков. Ивану Елагину (и его жене Ольге Анстей) пришлось долго скитаться по Европе, оказаться в мюнхенском лагере для перемещенных лиц, чтобы затем перебраться в США. В лирике И. Елагина ощущаются традиции, идущие и от Маяковского, и от А. Ахматовой. Знакомство — при изучении биографии и творчества автора «Шинели» — с портретом писателя работы русского художника Владимира Шаталова позволяет остановиться на стихотворении И. Елагина «Гоголь». В нем интерпретирован портрет великого русского художника слова, ставший выражением писательской исповеди, мучительных терзаний и светлой веры творца в будущность России.

Поэт связывает облик Гоголя с его тревожными метаниями, с его сложным внутренним миром и одновременно с «нашими бедами»

XX столетия. Не случайно и то, что гоголевская тройка, изображенная на портрете, «мчит, чтоб целый свет / Из-под копыт забрызгивать». Это стихотворение [Елагин: 187] стало последним произведением, написанным И. Елагиным и посвященным В. Шаталову.

Третью волну русской эмиграции (к ней относят А. Синявского, Д. Бобышева, И. Иваска, И. Чиннова, А. Галича, Сашу Соколова, С. Довлатова, В. Аксёнова) в стандарте к школьной программе представляет И. А. Бродский (1940–1996). Тесно связанный с традициями русской и европейской литературы, он тяготел к творчеству М. Цветаевой и А. Ахматовой. Пройдя через арест, судилище, ссылку, преследования, Бродский вынужден был в 1972 году эмигрировать. Напряженно работая над стихом, он в США выпускает сборники «Часть речи» (1976), «Римские элегии» (1982), «Новые стансы к Августе» (1983), получившие широкое международное признание. В 1987 году он был удостоен Нобелевской премии. В самом конце 1980-х годов его стихи публикуются в журналах и сборниках в России. В 90-е годы издается четырехтомное собрание его сочинений. Изучение лирики И. Бродского в школе сопряжено с известными трудностями, что связано со сложностью его поэтики. Но эти трудности вполне преодолимы. Возможны три варианта занятия, посвященного Бродскому. Первый вариант — урок-концерт, в котором старшеклассники читают полюбившиеся им стихотворения поэта. Жюри, составленное из трех учащихся, оценивает удачность выбора текста, мастерство прочтения и характер краткого пояснения к прочитанному. Второй вариант — просмотр учебного фильма «Иосиф Бродский: штрихи к портрету» и его обсуждение [Галицких: 277–280]. Третий вариант: прослушивание кратких сообщений учащихся на темы: 1) И. Бродский и Петербург; 2) Отражение поэзии А. Ахматовой в лирике Бродского; 3) Венеция в поэзии Бродского; 4) Пушкинские мотивы в лирике Бродского; 5) Бродский и его библейские образы.

Изучение литературы русского зарубежья в школе существенно раздвигает горизонты учащихся, учит глубже разбираться в сложностях литературного процесса в нашей стране и за рубежом, содействует эстетическому образованию и способствует воспитанию преданности своей родной земле.

Литература

1. Арьев А. О красоте утрат: Лирика Георгия Иванова // Звезда, 1994, № 11.
2. «В краю чужом...» - Рыбинск: Русский мир; Рыбинское подворье, 1998.– 496 с.
3. Галицких Е.О. Фильм «Иосиф Бродский: штрихи к портрету» как «образовательная встреча» на уроке литературы в 11 классе // Иосиф Бродский в XXI веке. Материалы международной научно-исследовательской конференции. - СПб; СПбГУ; МИРС. 2010. – 324 с.
4. Елагин И. Нет в мире ничего обыкновенней. Последние стихи // Новый мир. 1990. № 3.
5. Иванов Г. Собр. соч. в трех томах. Стихотворения. - М: «Согласие», 1994. Т.1. – 656 с.
6. Набоков В. комментарий к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин». - СПб: Искусство – СПб; «Набоковский фонд», 1998 – 928 с.
7. «Тайна Пушкина». Из прозы и публицистики первой эмиграции. – М.: Эллис Лак, 1998 – 544 с.

Т. В. ЧИРКОВСКАЯ. ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОРТРЕТ МЕТОДИСТА
T. V. CHIRKOVSKAYA. LITERARY PORTRAIT OF THE SCIENTIST

Аннотация

Статья-посвящение памяти талантливого методиста Тамары Васильевны Чирковской (кафедра методики преподавания литературы ЛГПИ им. А. И. Герцена), написанная ее учеником. Статья содержит основные вехи научной деятельности Тамары Васильевны, описания некоторых методов и приемов преподавания литературы, биографические факты.

Abstract

The article is a dedication to the memory of the talented methodist Tamara Chirkovskaia (department of methodology of teaching literature the Leningrad State Pedagogical Institute), written by her devoted disciple. The article contains the main milestones of scientific activity of Tamara Chirkovskaya, describes some of the methods and techniques of teaching literature as well as biographical facts.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, Т. В. Чирковская, ЛГПИ им. А. И. Герцена, воспоминания.

Tags: literature teaching methodology, Tamara V. Chirkovskaya, Leningrad State Pedagogical Institute, memoirs.

Мне хочется вспомнить о моем наставнике, замечательном ленинградском педагоге Тамаре Васильевне Чирковской.

Я познакомился с ней в 1961 году, когда поступал в аспирантуру при Государственном педагогическом институте имени А. И. Герцена (нынешний Университет тогда назывался скромным именем — институт). Все привлекало меня в нем: и то, что в пределах института функционировала особая кафедра методики преподавания литературы, и то, что во главе учебного заведения стоял тогда славный ученый, исключительно гуманный человек широкой души А. Д. Боборыкин, у которого я ранее учился, и то, что

институт носил имя А. И. Герцена, по творчеству которого я писал дипломную работу. На кафедре методики, возглавлявшейся А. М. Докусовым, меня прикрепили к Тамаре Васильевне Чирковской, которая стала моим научным руководителем.

Все располагало меня к ней: исключительная интеллигентность, внимание к своим аспирантам (в ту пору, кроме меня, аспиранткой ее была Тереза Георгиевна Браже), предельное доверие к поискам учеников, широкая образованность, понимание методики как научной дисциплины, увлеченность, человеческая отзывчивость, душевная мягкость и не в последнюю очередь — редкое обаяние. У нее была прекрасная улыбка, она никогда не допускала какого-либо высокомерия, вела беседу очень деликатно, заинтересованно слушая собеседника. Тамара Васильевна всегда умела поставить интересную творческую задачу, наметить заманчивую перспективу в научном исследовании, своевременно сказать одобрительные слова, по-настоящему окрылить. Я всегда испытывал глубокое удовлетворение от общения с ней как руководителем, и мне неизменно хотелось участить встречи с ней, хотя я отлично понимал высокую степень ее занятости.

Тамара Васильевна с большим любопытством отнеслась к моей первой книге, которую я представил в качестве реферата при поступлении в аспирантуру, тем более что тема этой работы перекликалась с ее статьями и соответствовала кругу ее творческих интересов. Мне всегда интересно было посетить ее в домашних условиях, побывать в профессорской квартире на улице Попова и подержать в руках старинные книги ее покойного мужа, профессора Михаила Осиповича Скрипиля. Тамару Васильевну очень удивило, что я был увлечен «Повестью о Петре и Февронии» и «Повестью о Савве Грудцыне», произведениями, которые детально исследовал ее супруг.

Начиная с первого курса аспирантуры, я стал интересоваться работами, созданными Тамарой Васильевной как ученым-методистом.

Придя на кафедру методики преподавания литературы в 1938 году совсем молодой учительницей рабфака, она принесла в творческий коллектив и накопленные умения учить литературе, и специфический опыт общения с молодежью, и свойственное ей горение, которые сразу же были оценены коллегами: Л. С. Троицким, Г. Н. Владиславлевым, Б. М. Боровским, О. Л. Тоддес, Н. М. Гердзей-Капицей, Г. Г. Розенблатом, М. П. Касторской и А. С. Дегожской, ставшей ближайшей подругой Тамары Васильевны. Этот коллектив принял участие во Всесоюзном конкурсе первых советских хрестоматий для 5, 6 и 7 классов и, завоевав две первые премии, выпустил книгу «Родная литература для 7 класса» и «Методические указания» к ней. Пособия эти выдержали несколько изданий. В 1950 году они вышли под редакцией М. И. Салтыковой, а в 1951 году «Очерки по методике литературного чтения в V–VII классах» были изданы под редакцией доц. А. Д. Александрова, который тогда же ушел из жизни. Душой замечательного кафедрального и авторского коллектива была Тамара Васильевна. Ей в этой ценной книге принадлежала большая глава, посвященная изучению «Детей подземелья» В. Г. Короленко.

Известно, что события, описанные в повести «В дурном обществе», переделанном в рассказ «Дети подземелья» с согласия автора в 1886 году, происходили в городе Ровно. Случилось так, что мне пришлось тринадцать лет трудиться в этом городе, преподавая литературу и ведя курс методики в тамошнем вузе. Я заинтересовался реалиями Ровно, имеющимися в рассказе (гимназией, местным кладбищем, подземельем) и убедился в том, что все описания и рекомендации Т. В. Чирковской находят здесь свое подтверждение. Все в главе пособия сказано точно, представлено наглядно и вполне убедительно. После вступительной беседы дается характеристика положения несчастных отщепенцев, показана трагедия детей подземелья, вдумчиво осмыслены образы Валека, Маруси и Васи, дано обобщение, сделанное силами учащихся и учителя.

В 1957 году Т. В. Чирковская в соавторстве с А. С. Дегожской публикует в журнале «Литература в школе» статью о первоначальной работе над текстом «Ревизора» в VIII классе. Эта работа написана на основе обстоятельного анализа гоголевской пьесы и учета специфики работы в школе. Цель авторов — «показать комедию как художественное целое, заставить учащихся проникнуть в логику развития событий, постигнуть широту и глубину отражения действительности» [Дегожская, 1957: 28] достигнута великолепно.

Методика изучения драмы А. Н. Островского «Гроза» особенно увлекла Тамару Васильевну. В сборник «Изучение языка и стиля художественного произведения в школе», вышедший под редакцией А. М. Докусова, она помещает содержательную статью, посвященную работе учащихся над языком «Грозы». Методист показывает, что освоение речи персонажей пьесы тесно связано с особенностями драматического рода литературы, в котором высказывания героев даются в форме монологов, диалога и реплик. Анализ образов Кабанихи и Катерины строится Т. В. Чирковской по ходу действия драмы, а речевая их характеристика раскрывается неотрывно от психологического анализа образа в целом. Заботясь о целостном восприятии персонажа, методист предлагает большое внимание уделять заключительному этапу разбора и продуманной системе домашних заданий. Так, тонко раскрыв многообразие интонаций, методику и ритмику монологов Катерины, их колорит и окраску, автор статьи приводит учащихся к глубокому пониманию напряженной душевной жизни героини пьесы, отражения в ее языке свободолюбия, волевого начала, искренности и поэтичности.

Подобный подход к драматургическому произведению с учетом его родовой и жанровой специфики находит свое дальнейшее обоснование в диссертации Т. В. Чирковской, в которой она рекомендует начинать изучение драмы с анализа ее действия и композиции.

В 1958 году Тамара Васильевна продолжила методическое осмысление великой трагедии и опубликовала статью «Первоначальная работа над драмой А. Н. Островского “Гроза” в 9-м классе средней школы». Методист останавливается на особенностях восприятия и понимания этого произведения школьниками и высказывает свое убеждение в том, что первоосновой изучения драмы является расширение и обогащение исторических представлений учащихся. При этом условии они могут постигнуть и конфликт, и содержание отдельных актов пьесы, и своеобразие ее характеров.

Конкретные методические соображения об изучении «Ревизора» и «Грозы» позволили Т. В. Чирковской синтезировать аналитический материал. В 1959 году она создает обобщающую статью, посвященную методике работы над драматическим произведением, публикуя ее в «Ученых записках» ЛГПИ им. А. И. Герцена. В центре внимания ученого — привлечение сценической истории при изучении драмы. Статья насыщена богатым фактическим материалом, многообразными мемуарными источниками. Включение сценической истории, как показывает автор, возможно на всех этапах работы над пьесой. В центре статей методиста все чаще оказывается ученик и его неповторимая индивидуальность.

На новом этапе своих исканий Т. В. Чирковская глубоко интересуется полноценным восприятием литературных произведений учащимися, возникновением у них образов воображения и зрительных ассоциаций. Это приводит методиста к разработке такой формы визуальных восприятий и их фиксации как устное словесное рисование, то есть воспроизведение картин, возникающих при чтении художественного текста. Работу на эту тему она публикует в 1962 году в сборнике «Эстетическое воспитание в школе». Статья, о которой мы говорим, будучи основанной на практике преподавания литературы, стала по-настоящему классической.

Заинтересовывается Тамара Васильевна и другим видом наглядности — фотографией, которая может очень широко применяться

в учебной работе по литературе. На эту тему она пишет совместно с Г. Г. Розенблатом статью «Фотографии, выполненные учащимися как наглядное пособие по литературе». Помогла создать эту работу и пытливая теоретическая мысль, и увлеченность Т. В. Чирковской фотографированием многообразных объектов, имеющих отношение к словесности. Статья, сопровождаемая многочисленными снимками, была напечатана в сборнике 1963 года «Наглядные пособия по литературе».

Методист снова подошла к этапу обобщения накопленных наблюдений. Совместно с А. М. Докусовым и Г. Г. Розенблатом она пишет большую статью «Задача, содержание, пути и методы эстетического воспитания учащихся». Эта работа стала основополагающей в сборнике «Эстетическое воспитание в восьмилетней школе» (1963). Она отвечала тому направлению в методике, которое в 60-х годах стало определяющим.

В пору моего завершения учебы в аспирантуре Тамара Васильевна уделила внимание моей диссертации, предложив ее сократить; она побудила меня прочитать студентам лекции о своей внеклассной работе и практике эстетического воспитания; включила меня в число докладчиков на Всесоюзной методической конференции; познакомила с Н. И. Кудряшёвым и Н. Д. Молдавской, а чуть позже и с самим В. В. Голубковым, с которым мне посчастливилось неоднократно беседовать в гостинице «Южная», где он остановился, приехав в Ленинград.

Во второй половине 60-х годов Тамара Васильевна активно включилась в работу с учебным телевидением. Эта в ту пору совсем новая форма обучения учащихся потребовала свежих методических решений, инициативы, подключения приемов игры. Т. В. Чирковская проявила в этом виде работы и энтузиазм, и методическое мастерство, и яркий талант. Свои методические рекомендации и сценарии она опубликовала совместно с Н. А. Станчек и Г. А. Шабельской в брошюре «Материалы к учебным телепередачам по литературе» (1969) и в статье «О телепередачах на урок

литературы» [Чирковская, 1969: 54], где высказала свои соображения об эффективности телеурока.

В начале 70-х годов Тамара Васильевна обратилась к новой для себя тематике. Ее заинтересовали вопросы анализа литературного текста, система методов подачи материала учащимся. Разрабатывая эти проблемы, она печатает статьи, написанные в содружестве с А. С. Дегожской: «О преемственности анализа (Первые шаги в историко-литературном курсе)» и «Искусство общения учителя и учеников на уроке литературы (метод беседы)». Обе эти работы были помещены в сборник «Искусство анализа художественного произведения», составленный Т. Г. Браже (1971). Они отличаются богатством конкретных рекомендаций и новизной методических обобщений. Статья о методе беседы — лучшая после работ на эту тему Г. Бочарова. Она содержит отличный материал для раздумий сегодняшних учителей.

В пору, когда кафедра, где неутомимо трудилась Т. В. Чирковская, приступила к написанию учебника по методике преподавания литературы, были предварительно изданы этюды, предшествующие пособию. В этих «Лекциях» (1975) нашла себе место и обобщающая работа Тамары Васильевны — «Особенности изучения драматических произведений». Здесь она синтезировала весь свой многолетний опыт исследования этой темы. Методист отталкивается от затрудненного восприятия драмы учащимися и подчеркивает первостепенную роль воображения, воссоздающего и творческого; в ее чтении этому могут содействовать слово учителя, передающего свое видение текста, вопросы, обращенные к ученикам, мизансцены спектакля (методист при этом ссылалась на нашу работу). Важен продуманный отбор сцен для чтения, очень существенно их выразительное донесение, прослушивание грамзаписей, работа над словом и речевыми характеристиками героев, перспективные вопросы. На завершающих уроках, как считает автор, должны рассматриваться конфликт, характеры, позиция

автора и его мастерство. В сокращенном виде эта лекция вошла в учебник, выпущенный в 1977 году под редакцией З. Я. Рез.

В том же году Тамара Васильевна берется за освоение темы, ставшей актуальной в середине нового десятилетия, — проблемное изучение литературы. В книгу, написанную совместно с В. Г. Маранцманом (1977), она поместила большую главу «Литература на телеэкране». Она была построена по возрастному и жанровому принципу и рассматривала уроки с телепередачами отдельно в IV, V, VI и VII классах, где соответственно характеризовались сказка, загадка, сравнение; былина, эпитет, автор, герой, портрет, пейзаж; гипербола, речь героя; сюжет, детали и их сцепление. Методически отлично выверенная, основанная на практически освоенном материале, эта глава стала подлинным украшением пособия.

Наконец, в 1978 году Т. В. Чирковская создает книгу «Произведения В. П. Катаева в школьном изучении», которая существенно дополнила известную серию методических книг «Писатель в школе». Структурно она состоит из четырех глав. Первая характеризует изучение повести «Сын полка» в IV классе. Вторая рассматривает изучение повести «Белеет парус одинокий» в V классе. Третья посвящена письменным работам по названным темам. Четвертая освещает практику внеклассного чтения книг Валентина Катаева, в частности повести «Хуторок в степи» и романа «Катакомбы». Это пособие для учителя, как всегда у нашего автора, тщательно методически продумано, охарактеризовано содержание конкретных уроков, намечены методы и приемы подачи литературных текстов и их интерпретация учащимися и словесником [Чирковская, 1973: 109].

До самых последних дней своей красивой, до пределов насыщенной интеллектуальной жизни Тамара Васильевна размышляла о литературе, о своих многочисленных студентах и о методистах, ею выращенных.

Вместе с Терезой Георгиевной Браже и Норой Альфредовной Станчек я проводил своего дорогого наставленника в последний путь, мысленно

пообещав продолжить некоторые из ее начинаний и служить литературе так же преданно, как делала это она.

Литература

1. Дегожская А. С., Чирковская Т. В. Первоначальная работа над текстом комедии «Ревизор» в VIII классе // «Литература в школе», 1957, № 2.
2. Чирковская Т. В., Шабельская Г. А. О телепередачах на урок литературы // «Литература в школе», 1969, № 1.
3. Чирковская Т. В. Произведения В. П. Катаева в школьном изучении. Пособие для учителя. - Л.: Просвещение, 1978.— 128 с.

**СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ
(МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ)
MODERN LITERATURE LESSON
(METHODOLOGY ASPECT OF THE TOPIC)**

Аннотация

В статье обосновывается необходимость поиска эффективных подходов к организации учебного процесса на уроке литературы. Автор обращается к традиционной постановке некоторых проблем урока и предлагает их новое решение в соотнесении с современной социокультурной и образовательной ситуацией.

Abstract

This paper touches upon the issue of necessity of the searching the effective way to organize the educational process on the literature lesson. The author refers to the traditional statement of some teaching problems and offers them a new decision by reference to the contemporary socio-cultural and educational situation.

Ключевые слова: функции литературы, познавательный аспект урока, развивающий потенциал урока, целеполагание, структура, метапредметный аспект, системно-деятельностная концепция, системное мышление, принцип линейности, нелинейное восприятие, информационная перегрузка, «кроссенс», ассоциации, установка.

Tags: function of literature, cognitive aspect of the lesson, developmental capability of the lesson, targeting, structure, interdisciplinary aspect, crossens, associations, nonlinear perception.

В одной из своих статей М. Г. Качурин заметил: «Урок напоминает деталь в художественном произведении» [Качурин 1974: 82]. И действительно: как деталь, которая стягивает к себе все значимые компоненты художественного произведения, так и урок является фокусом, «контрапунктом», в котором вступают во взаимодействие все основные стороны учебного процесса и педагогической деятельности: «...через призму урока можно описать и показать всю методическую культуру словесника» [Пассов 2010: 6]. Поэтому урок — явление сложное, синтетическое, живое, неповторимое, чутко реагирующее на все «звуки» времени.

Сегодня урок литературы оказался буквально втиснутым в целый ряд противоречий. С одной стороны — усиление процессов взаимодействия принципов, представлений, разных картин реальности, действующих в разных науках, приоритет метазнания в образовании, натиск разных образовательных стратегий, с другой — опасность расщепления предмета литературы; с одной стороны — огромная скорость накопления человечеством знаний и мощный поток информации, с другой — сравнительно низкая скорость ее обработки, поверхностное, беглое ее усвоение каждым отдельным человеком; с одной стороны — современный школьник с изменившимся типом восприятия и способов миропонимания, с другой — старые способы и методы обучения, система образования, запертая в рамках устаревших моделей.

Современный школьник растет и развивается в многомерной информационной среде. Если люди моего поколения еще узнавали о разных экзотических странах, невероятных событиях и чудесах из книг Жюль Верна, Майн Рида, Фенимора Купера, Даниэля Дефо и др., то сегодня интернет предлагает ребенку столько разнообразных впечатлений, красок и удивлений, что у него теряется эмоциональный отклик на художественные произведения прошлых веков.

Не вызывает никаких сомнений и то, что изменилась система ценностных ориентаций, многие нормы и принципы поведения школьника-подростка, его потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сфера, возрастная стратификация. Современный школьник — объективно не такой, каким он был 20 лет назад. Он не верит на слово, а проверяет его, он не пассивно потребляет информацию, а сомневается, спорит, ищет сам ответы на многие волнующие его вопросы.

Ключевой идеей новых стандартов образования является идея обучать не конкретным знаниям, а способам эффективного и самостоятельного их освоения, способам действия со знаниями, действия на границах разных знаний, в нестандартных ситуациях, умению решать открытые задачи, прогнозировать, быстро ориентироваться, брать в руки инициативу, действовать в пространстве вариантов.

В этом противоречивом и одновременно диалогическом пространстве становится ясно, что предметная область «литература» в школе должна меняться и в содержательном, и в операциональном аспекте.

Любой урок, а урок литературы тем более, по своей природе изменчив и динамичен. В нем есть свои законы, закономерности, и с этой точки зрения он подчинен традициям. Но он зависим и от исторического времени. И в любых новых образовательных условиях он наполняется новым литературным и методическим содержанием.

Убеждена, что структура, природа, содержание и пафос урока литературы определяются, в первую очередь, спецификой самого предмета.

Благодаря безграничным возможностям слова литература вбирает в себя элементы художественного содержания любого искусства. Литературе доступно все, что доступно слову, а слову доступно все, что доступно человеческой мысли и чувству. Искусство — это живая человеческая страсть, страсть художника, автора творения. Воплощенная в художественном тексте и пульсирующая в каждой его клеточке, она

передает тексту способность изменять модель мира в сознании воспринимающего. Неизвестно, как насчет жизненного опыта, но то, что чтение расширяет сознание человека, развивает интуитивные каналы общения человека с Миром, это бесспорно. Преимущество литературы перед другими предметами еще и в том, что она утончает душевный мир человека, развивает систему эмоциональных состояний и чувств, эмпатийность. В процессе чтения чувства человека интериоризируются, углубляются. Испытывая состояние особой одухотворенности, читатель может ощутить потребность нести радость и доверие миру, людям, а значит почувствовать мир и в своей собственной душе. Не случайно Л. С. Выготский писал: «Искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе; оно есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные моменты жизни» [Выготский 1987: 250]. Выделение литературы из семьи других искусств связано не столько с ее эстетическими свойствами, сколько с познавательно-коммуникативными возможностями, и именно в силу того, что слово — это всеобщая форма человеческого сознания и общения. Кроме *эстетической, воспитательной и коммуникативной* функции литература выполняет и *смыслообразующую функцию*, ибо художественный текст является «генератором смыслов» (Ю. М. Лотман).

Функции литературы как учебного предмета, во многом помогают осознать и функции урока литературы. Ю. М. Лотман выделяет *формирующую функцию*, считая, что на литературное образование возлагается задача формирования личности человека. Можно выделить и *объединительную функцию* урока литературы. В свое время еще А. А. Потебня утверждал, что поэтические произведения устанавливают между людьми тесную связь, если исходить из того понятия о нравственности, что нравственно то, что связывает людей в широкие общественные группы [Потебня 1976: 16]. И с этой точки зрения поэзия,

как и язык вообще, есть такого рода дело, которое связывает людей в общество гораздо сильнее, более, чем единство политическое [там же]. Культура — это язык, объединяющий человечество. В связи с этим важной представляется *культурообразующая функция* урока. Не вызывает сомнения и *развивающая функция*, которая раскрывается в расширении метафизического сознания маленького читателя, в творении внутреннего мира ребенка, в развитии его мировоззрения, его отношения к жизни, в выстраивании системы взглядов на мир.

По сути, все названные функции урока литературы укладываются в известную лотмановскую триаду: «Люди учатся Знанию, люди учатся Памяти, люди учатся Совести. Эти три предмета, которые необходимы в любой Школе и которые вобрало в себя искусство» [Лотман 2003: 17].

Познавательный аспект урока литературы складывается практически из трех составляющих: филологические (специальные) знания, культура и человек (метапредметные знания). К специальным знаниям, прежде всего, относится знание художественной литературы, т. е. суммы текстов или их фрагментов, которые мы имеем от каждого этапа развития литературы. Филологические знания включают также теоретико-литературные сведения и историко-литературные знания (биографии писателей, поэтов, литературные явления). К ним же присоединяются лингвистические сведения о языке, мифологические и фольклористические знания, если этого требует художественный текст. И все-таки ведущей в этой триаде урока литературы является культура. Содержанием литературного образования является культура, ибо «текст — конденсатор культурной памяти» [Лотман 2000:162]. Художественная литература — важнейший источник культуроведческой информации, включающей, например, традиции, обычаи, образ жизни разных народов, исторические факты и реалии, концепты, культурные коды, символы и т. д. Это и определенная система духовных ценностей. Среди них есть ценности общечеловеческие, а есть и национальные, например, для русского человека это —

Масленица, блины, Василиса Прекрасная, Иван-дурак, березка, рябина, поле с ромашками и др. Именно эти знаки культуры заполняют бытийное пространство человека и художественное пространство литературы, становясь основой формирования его личности.

Масштаб познавательного аспекта урока литературы сегодня огромен. Масса накопленного в литературе так велика, что оказывается для школьников просто неподъемной. А когда стараются дать как можно больше, то ребенок, теряясь в «сетях культуры», отчуждается этим объемом. «Если в перегруженном культурными знаками пространстве у человека нет средств выстраивать свой «культурный космос», то его затягивает в подобие безграничной культурной свалки...» [Бабушкина 2009: 19]. Знания становятся мертвыми. Мы изо всех сил стараемся ввести школьника в мир литературы прошлых веков, а отклика и контакта нет. Когда ребенок получает слишком много информации, то наступает информационная перегрузка, которая негативно сказывается на его способности воспринимать и усваивать знания. Информационная перегрузка снижает и уровень мотивации. Кроме того, современный школьник, «цифровой», совсем по-другому отбирает и обрабатывает информацию. Он не может сегодня конспектировать текст строка за строкой, столбец за столбцом, медленно читать книгу от корки до корки, как это делали его родители, которые пользовались ограниченным диапазоном информации. Развитие сети Интернет привело к тому, что «дети сетевого разума» обладают нелинейным восприятием. По словам Роберта Гросса, «...только теперь, в наше время, огромный багаж знаний, мудрости и красоты, накопленный за всю историю человечества, стал доступен каждому из нас и практически по первому требованию» [Драйден, Вос 2003: 145]. Именно это обуславливает поиск новых подходов, методов и стратегий обучения.

Как давать знания, чтобы ребенок захотел их взять? Сегодня словеснику необходимо понять, что важнее, чем передача огромного

массива литературы, является сам *способ передачи* или *подачи, ситуация*, через которую ребенок может зайти в эту глубину и что-то для себя из нее взять. Считаем бесполезным делом гнаться за объемом, строго соблюдать хронологию в изучении литературного материала. Лучше всего незаметно, но продуманно «подкидывать» ребенку что-то из разных эпох, времен, жанров, имен, явлений, умело увязывать все это с текстом и с самой жизнью и комбинировать. В этом случае знания могут соединяться в цепочку, ряд взаимосвязей, формироваться перекрестными потоками, наслаиваться разнообразно и неожиданно [Сулова 2000: 48–49]. Примечательно, что Л. Сулова в своей книге «Православная школа сегодня», написанной в 90-х гг., указывает на это явление, считая, что с 7 до 10 лет душа ребенка не нуждается в системной полноте знаний [Сосновская 2013]. Ему не нужна строго хронологическая последовательность. Он может усваивать знания ассоциативно, связывая новое с уже знакомым, личностным, родным. Главное — уловить связь. В этом контексте уместно вспомнить труды Г. Д. Гачева, известного и оригинального поэта, философа, доктора филологических наук. Марина Москвина вспоминает, что «...всех смущал жанр, в котором работает Георгий Дмитриевич — жанр «жизнемысли» [Москвина 2008: 203]. Таковы его трактаты «Гуманитарный комментарий к физике и химии», «Евангелие от растений», «Дневник удивлений математике», «Эллин, итальянец, француз и германец о воде» («ВОДА видится глазами Архимеда, Галилея, Паскаля»). Продолжим ряд: глазами Тютчева, Экзюпери, Пришвина, Бунина и др. От свойств и качеств воды, например, к словам Экзюпери: «Вода бывает нужна и сердцу», «Вода, ты божество, которое не хочется спугнуть». По признанию самого ученого: «Свежесть первых удивлений — это большая ценность. Когда материал становится привычным, то перестаешь замечать узловые вещи» [там же: 205]. В этом случае предметные знания будут плавно перетекать в метапредметные и наоборот. В центре такого урока — «нелинейное знание», архитектурно

объемное, рассыпанное по полю урока, но объединенное темой, проблемой, идеей, концептом, ключевым образом.

Материал будет усваиваться ярче и быстрее, если мы научимся пользоваться инструментарием установления смысловых связей в сознании воспринимающего. Особенно это необходимо делать при освоении учащимися объемных и сложных тем, таких, например, как обзорное изучение материала, изучение биографии писателя на уроке или изучение теории литературы. Примером такой подачи материала может служить уникальный метод «кроссенса», открытый писателем и ученым С. Фединым и художником и философом В. Буслаенко и впервые опубликованном в 2002 году в журнале «Наука и жизнь». «Кроссенс» (в букв. переводе — «пересечение смыслов») является своеобразной ассоциативной цепочкой, состоящей из 9 картин (квадратов), каждая из которых связана с предыдущей и последующей смысловой связью, установив которую, школьник по-новому, неожиданно и объемно открывает для себя какой-либо факт, понятие или явление [Сосновская, Островская 2014].

Конечно, такие уроки не будут проводиться часто. Они могут быть вводными в определенную литературную тему, а могут быть заключительными, связывающими литературу с разными другими явлениями искусства и жизни. Главное для учителя в этом случае — не потерять литературу в «бурлящем море» метапредметных связей.

Подобный подход во многом будет определять и *развивающий потенциал* урока литературы. В школьном образовании не так много дисциплин, которые бы давали такие возможности для развития ребенка, какие дает литература. Однако для того, чтобы цели развития на уроке литературы объективно достигались, важно понимать, что ты развиваешь, и знать и уметь пользоваться средствами развития (т. е. методическими приемами). Что же является объектами развития на уроке литературы? В. Г. Маранцман считал, что, прежде всего, должны развиваться

литературные способности ребенка — «читательские (перцептивные) и творческие (писательские)» [Методика преподавания литературы 1994: 70]. Со способностями неразрывно связаны и умения: аналитические и литературно-творческие. Думается, что в контексте современной ситуации с чтением, эта область развития ребенка на уроке литературы должна быть существенно расширена.

Литература как интерпретатор человеческого опыта, способна стать одной из основных детерминант, пробуждающих и развивающих внутренние силы подрастающего человека. Выявляя скрытые в тексте смыслы, читатель приобретает опыт. Читательский опыт — это то пространство, где зарождается само желание мыслить, говорить, решать проблему, создавать, где возникает импульс для переживания творчества, думания, размышления. Это пространство читательского опыта, в котором и осуществляется развитие читателя-школьника.

Как единый, самостоятельный, но живой, изменяющийся организм, урок литературы, конечно, имеет свои теоретические основы — структурные элементы, его организующие. В ряду теоретических закономерностей, пожалуй, можно выделить его типологию, наличие темы, целеполагание, структуру.

Важным элементом урока литературы являются его цели. Традиционно выделяются три цели: образовательная, развивающая и воспитательная, которые соотносятся с передачей литературных знаний, с формированием читательских умений и навыков (или компетенций).

Сегодня концепция стандартов второго поколения существенно дополняет содержание целей образования и тем самым меняет их вектор в направлении от предметных целей к метапредметным, а значит от предметных знаний и умений к универсальным метазнаниям или надпредметным знаниям, умениям и действиям.

Метазнание — это фундаментальное, системное знание о мире и человеке. Преимущество литературы перед другими предметами и состоит

в ее воплощенной метапредметности. Благодаря безграничным возможностям слова литература вбирает в себя элементы художественного содержания любого искусства. Это такие вселенские и природные универсалии, как хаос и космос, жизнь и смерть, движение и неподвижность, свет и тьма и т. д. Все это составляет комплекс онтологических тем искусства. В этом своем обращении к «вечным темам» искусство оказывается сродным онтологически ориентированной философии и антропологии. Таким образом, читая размышления князя Андрея или Пьера Безухова о смысле бытия, размышляя вместе с А. С. Пушкиным о свободе, воле и необходимости, вместе с Ф. М. Достоевским — о грехе, наказании и покаянии, вместе с А. Платоновым — «о веществе существования» и т. д., школьники получают универсальные знания о бытии и человеке в нем через литературу. Присвоение фактов культуры через литературу — это и есть путь приобщения школьника к универсальному знанию.

Согласно системно-деятельностной концепции стандартов второго поколения наряду с предметными умениями в аспект развития должны быть сегодня включены и надпредметные (универсальные) умения, например: мыслить системно; уметь сравнивать и сопоставлять; умение спорить и находить компромиссы; умение понимать чужие тексты; умение выступать публично и т. д. Общим для всех умений является универсальное «умение учиться».

Метапредметный аспект во многом определяет *личностные цели* урока литературы. Личностное — это, по сути, воспитание и самовоспитание ребенка на уроке. Понятие личностное (или личное) включает в себя и саморазвитие личности, т. е. умения сформулировать, определить, найти, обосновать и обобщить, оценить, выступить, поспорить, найти компромисс, реализовать себя и свои способности в каком-то творческом деле и т. д.

Построение урока литературы, т. е. его структура, с точки зрения его содержания определяется как спецификой этого содержания, так и особенностями класса. Многим учителям знакома традиционная «жесткая» структура урока, состоящая из 4-х этапов: опрос, изучение нового материала, закрепление, задание на дом. Такая структура носила репродуктивный характер. Да и сам предмет «литература» всегда с большим трудом вписывался в жесткую четырехчленную схему. Природе искусства отвечает свободная от схемы структура урока, в основе которой — творческое комбинирование частей, композиционно связанных друг с другом. Такая структура в методике называется «пошаговой», «поэтапной». Это своего рода «эмоциональная партитура» (Р. Ф. Брандесов), в основе которой — группировка «шагов». Способы сцепления «шагов» могут нести эмоциональное, эстетическое, философское содержание. Образуя своеобразный сюжет, они должны воздействовать на эмоции и чувства учащихся, рождая впечатление целостности. Каждый «шаг» может быть приемом обучения или приемом анализа текста или видом деятельности учащихся.

Сегодня в связи с внедрением в образовательный процесс разных технологий, появились другие структуры уроков литературы, в которых за каждым этапом закрепилось свое определение. Например, если учитель дает урок в технологии развития критического мышления, то структура такого урока будет включать три этапа: вызов, реализацию смысла, рефлексию. Если учитель дает урок в технологии «Педагогических мастерских», то такой урок будет включать следующие этапы: индуктор, деконструкцию, социализацию, разрыв, рефлексию.

Как бы сегодня учитель ни строил свой урок, важно помнить, что создание такой «партитуры» — его индивидуальное творчество. Он сам продумывает все ключевые позиции урока, последовательность шагов, их взаимодействие, кульминационные моменты урока, его зачин и его развязку. Недаром М. Н. Скаткин называл урок «педагогическим

произведением, а В. А. Кан-Калик и В. И. Хазан — «художественно-педагогическим творчеством» [Кан-Калик, Хазан 1988: 33].

Любой урок, в принципе, может соответствовать природе художественного произведения и тогда будет строиться по его же законам. И как у художественного текста есть *сильные позиции* (заглавие, начало, эпизод, художественная деталь, конец), так и у урока могут быть эти же «*сильные позиции*».

Продумаем тщательно *начало урока*. Оно должно быть установкой на первую встречу с автором художественного произведения и с самим произведением. Известно, что эмоция в себе самой включает желание, стремление, направленное к предмету и может стимулировать, усиливать (подавлять) деятельность, рождать интерес, который мотивирует все, что мы будем делать на уроке потом. *Установка*, в основе которой лежит идея мотивации, актуализации чувств, эмоций и образов, это своеобразная готовность к деятельности.

Продумаем те моменты урока, которые должны быть особенно волнующими, завораживающими, активизирующими внимание школьников. Р. Ф. Брандесов называет их «*эмоциональными пиками*» урока. Это могут быть личные воспоминания учителя, моменты чтения наиболее сильных эпизодов текста, неожиданный или парадоксальный вопрос, письменные работы творческого или рефлексивного характера на самоуглубление, включение в урок кинофрагмента, работа с иллюстрацией и др. Необходимо только помнить, что все эти «включения» должны обязательно соотноситься с литературным произведением.

Смысловым центром любого урока литературы является художественный текст. Погружая школьников в мир художественного произведения, открывая вместе с ними заложенные в нем смыслы, размышляя и рефлексирова над ними через диалог с автором и героями произведения, словесник учит пониманию текстов в *герменевтическом пространстве* урока. Герменевтическая деятельность представляется

системой целенаправленных и последовательных процедур и операций постижения смысла (наращивание смысла, смысловые мостики, идентификация, смысловые контексты, рефлексия, герменевтические круги и т. д.) текста с целью развития диалогического и рефлексивного мышления школьника и его личностного сознания [Романичева 2012: 169–175]. Логика герменевтической деятельности выстраивается в следующей парадигме: понимание — интерпретация — применение. Главное в герменевтическом пространстве урока — это истинно познавательная, мыслительная деятельность, в процессе реализации которой школьник-читатель, участвуя в диалоге, стремится к самопознанию, к самостроению личностной картины мира. Очевидно, что роль учителя в этом случае значительно сложнее, чем при традиционном обучении, и требует высокого уровня общей и профессиональной культуры.

Продумаем тщательно *конец урока*, который должен быть подобным заключительному аккорду в музыкальном произведении. Главное — закончить в той же тональности. Финал урока, как и его начало, тоже может быть лирическим, философским, музыкальным. Это может быть письменная или устная рефлексия, выполнение синквейна, «вопрос под звонок».

Пространство урока можно рассматривать, используя понятия «*вертикали и горизонталы*» (Т. Бабушкина): «...в ребенке заложена устремленность постигать мир не плоско, не линейно, не примитивно, а объемно, на пересечении смысловых вертикалей и горизонталей» [Бабушкина 2009: 47]. «Горизонталь» — это пространство общения учителя и детей, учащихся между собой. Это такой срез урока, на котором происходит подготовка сердца ребенка для восприятия материала. Горизонтальный — это личностный опыт «науки общения», культуры общения. Он может передаваться от взрослого к ребенку. «Вертикаль» — это те ценности, те смыслы, которые действуют и передаются в пространстве урока (совесть, долг, правда, добро, истина, красота,

милосердие и др.). Конечно, это понятия «невидимые», большей частью неосязаемые («...ни съесть, ни выпить, ни поцеловать» Н. Гумилев), а потому для детей — абстрактные. Как сделать так, чтобы в пространстве урока они обрели для ребенка конкретику? Лучше всего создавать на уроке «высокие формы общения», организованные, например, по законам искусства (музыкальные заставки, картины, инсценировки, драматизация, фрагменты художественного чтения, создание художественной интерпретации в процессе сопоставления с другими видами искусств и др.) или опирающиеся на психологические законы и особенности восприятия (ассоциирование, воспоминания, эмоциональное проживание ситуации, символ-драма, вживание в образ и др.). В умело созданных учителем эмоциональных и эмоционально-эстетических ситуациях происходит не запоминание ценностных смыслов (ценности всегда сопротивляются процессу голой вербализации), а их проживание и выращивание. Принципы такого урока — диалогичность, многоголосие, эмоциональное воздействие, отсутствие повтора, новизна, ассоциативность, вдохновение и творчество. Самое трудное для словесника — настроить ребенка на одну волну с автором произведения, найти унисон общения с собой. Учитель — дирижер, и если он построит пространство урока верно, то может возникнуть резонанс [Р. Ф. Брандесов 1975] и произойдет расширение души ребенка.

Сегодня учителю литературы предлагаются самые разнообразные формы и технологии проведения уроков. Но каким бы ни был урок литературы, главное помнить, что это — особый мир, где не просто осуществляется «усвоение литературных знаний» и «формирование умений и навыков», а происходит прикосновение сердец, диалог сознаний, «встреча», «событие», складывается отношение ребенка к жизни и культуре.

Литература

1. Бабушкина Т. Одушевляющая связь. — СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь, 2009. — 160 с.
2. Брандесов Р. Ф. Эмоциональный резонанс и урок литературы // Литература в школе. — 1975. — № 5. — С. 20–33.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. — М.: Педагогика, 1987. — 344 с.
4. Драйден Г, Вос Г. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. — М.: ПАРВИНЭ, 2003. — 649 с.
5. Кан-Калик В. А., Хазан В. И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1988. — 254 с.
6. Качурин М. Г. Подготовка к формированию понятия о реализме / В кн. Урок литературы в школе. — Ленинград, ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1974. — 150 с. — С. 82–95.
7. Лотман Ю. М. Семиосфера. — СПб.: Искусство — СПб, 2000. — 704 с.
8. Лотман Ю. М. Воспитание души. — СПб.: Искусство — СПб, 2003. — 624 с.
9. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — В 2 ч. — Ч. 1. — М., Просвещение, 1994 — 288 с.
10. Москвина М. «Радио «Москвина». — М.: Гаятри, 2008. — 240 с.
11. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. — М.: «Глосса-Пресс», 2010. — 640 с.
12. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. — М.: Искусство, 1976. — 614 с.
13. Романичева Е. С. Введение в методику обучения литературе: учеб пособие / Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. — 208 с.

14. Сосновская И. В. «Как слово наше отзовется...». — Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2013. — 192 с.
15. Сосновская И. В., Островская В. В. Активизация работы с «нелинейным знанием» как мотивационный аспект современного урока // CredeExperto: международный электронный научно-педагогический журнал. — Иркутск, 2014. — № 2. — С. 277–287. — URL: <http://ce.ipkro-38.ru/wp-content/uploads/2014/03/sosnovskaya.pdf>.
16. Сурова Л. Методика православной педагогики. Часть 1. Педагогика. Школа. Человек. — Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2000. — 63 с.

ВИДЫ РЕЧЕВОЙ И ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

THE TYPES OF SPEECH AND TEXTUAL ACTIVITY AT LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация

Статья посвящена методической интерпретации соотношения понятий *речевая* и *текстовая деятельность*. Раскрываются принципы и методические условия совершенствования речевой и текстовой деятельности учащихся на уроках русского языка.

Abstract

The article is devoted to methodological interpretation of relationships between the concepts *speech* and *textual activity*. The principles and methodical conditions of the improvement of speech and textual activity of pupils at lessons of the Russian language are described.

Ключевые слова: речевая деятельность, виды речевой деятельности, текст, текстовая деятельность, виды текстовой деятельности, этапы текстовой деятельности, принципы совершенствования речевой и текстовой деятельности учащихся, методические условия эффективного развития умений речевой и текстовой деятельности.

Tags: speech activity, types of speech activity, text, textual activity, types of textual activity, stages of textual activity, principles of improving speech and text activities of pupils, methodical conditions of effective development of skills speech and textual activity.

Содержание государственных образовательных стандартов, изменение концептуальных представлений о роли русского (родного) языка как средства общения и как учебного предмета в контексте современной парадигмы образования требуют постановки новых задач в методике обучения языку, обоснования новых принципов и методов обучения языку и речи. В центре внимания современной школы — деятельность школьника по усвоению языка, речевое развитие и саморазвитие личности. Резервы совершенствования методики развития связной речи следует искать в теоретических исследованиях природы речевой деятельности, в раскрытии закономерностей усвоения речи, в разработке технологий развития речевой и текстовой деятельности школьников.

Для современной методики преподавания языков характерно четкое разграничение трех аспектов языковых явлений — язык, речь, речевая деятельность (Л. В. Щерба) — и выдвижение в центр методического внимания именно речевой деятельности. Процесс овладения речью рассматривается при этом как взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.

Под **речевой деятельностью** (вслед за Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, А. А. Леонтьевым, Н. И. Жинкиным, А. Р. Лурией, Н. Ф. Талызиной и др. учеными) мы понимаем процесс использования человеком языка для общения, процесс порождения и восприятия речевого высказывания. «Речевая деятельность — общее понятие для обозначения явлений, относящихся к порождению речи и ее восприятию, к процессам говорения, слушания, к результату деятельности, выраженному в форме высказывания, дискурса, текста» [Щукин, 2007: 273].

Речевая деятельность отвечает потребности общения, которая, воплощаясь в коммуникативном намерении, определяет цель речевой деятельности, выражающуюся в самом предмете, в самом содержании мысли. Речевая деятельность психологически организована подобно другим видам деятельности и в принципе совпадает со структурой любого действия,

т. е., с одной стороны, характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, эвристическим характером, с другой — состоит из нескольких фаз (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль).

На каждом уроке русского языка стоит задача развития у школьников устной и письменной речи, в том числе развития всех видов речевой деятельности — рецептивных (слушание и чтение) и продуктивных (говорение и письмо).

Самостоятельность учащегося в речевой деятельности обеспечивается:

- опытом ценностного отношения к языку и речи,
- опытом речевой деятельности (формирование языковой интуиции, овладение речевыми умениями, способами действий),
- опытом самоконтроля восприятия и порождения текста (в том числе опытом рефлексии, т. е. ретроспективного самоконтроля действий, переживаний, эмоций, связанных с процессами речи, и данных речевого опыта),
- коммуникативным опытом совместной текстовой деятельности.

Эффективная организация самостоятельной речевой деятельности учащихся требует наличия всех компонентов ее структуры, среди которых особое место занимает самоконтроль.

Центральной дидактической единицей обучения речи в современной школе служит текст. В методической литературе на важность применения в процессе обучения русскому языку знаний о целом тексте впервые указал И. А. Фигуровский (1961). В дальнейшем методическая работа, связанная с выявлением закономерностей построения целого текста, была продолжена Л. И. Величко, Л. М. Лосевой, Н. А. Пленкиным, Н. А. Ипполитовой, В. Н. Мещеряковым, Г. Я. Солгаником, В. И. Капинос, Е. И. Никитиной и другими.

В современной лингвистике по отношению к структуре текста различаются понятия «семантика», «содержание» и «смысл». Под семантикой понимаются значения составляющих текст языковых единиц,

обладающих способностью во взаимодействии друг с другом отражать объективную реальность. Содержание текста составляют знания о действительности, объективируемые в произведении автором. Смысл соотносится со знаниями, получаемыми реципиентом при восприятии текста. Отсюда, семантическая структура текста связана с его знаковым характером, содержательная структура — с кодированием заключенной в нем информации, смысловая структура — с декодированием информации и восприятием текста как целого [СЭС 2003: 388].

В качестве основных категориальных признаков текста выделяются информативность, завершенность, связность, цельность, коммуникативность. Категория коммуникативности реализуется «в многочисленных способах и средствах ориентации на интересы коммуниканта — читателя или слушателя» [Мещеряков 2001: 9].

В психолингвистическом аспекте текст может быть представлен как «продукт и средство реализации коммуникативной задачи, возникающей одновременно перед обоими участниками коммуникативного акта — адресантом (автором) и адресатом (реципиентом). У обоих из них формируются собственные прагматические установки: у первого — на адекватную передачу информации, у второго — на адекватное ее понимание. «Столкновение» этих установок определяет содержательную структуру текста и иерархию тех компонентов, которые составляют эту структуру, делая текст инструментом коммуникации» [Шахнарович 1998: 64].

В современной методической литературе **текст** определяется как высказывание, которое состоит из нескольких предложений, объединенных общим смыслом, и как «результат речемыслительного процесса, реализованного автором в виде конкретного письменного (или устного) произведения в соответствии с мотивами, целями, избранной темой, замыслом и идеей и характеризующегося определенной структурой, композиционным, логическим и стилистическим единством» [Пед.

речеведение 1998: 239]. Таким образом, подход к исследованию текста с учетом положений теории речевой деятельности нашел отклик в методике обучения русскому языку. Учеными-методистами были предложены различные классификации текстов, разработаны методы и приемы работы с текстом на уроке, речеведческий материал нашел отражение в школьных учебниках.

Под **текстовой деятельностью** в современной методике понимаются разные виды работы с текстом, а сама текстовая деятельность рассматривается как форма речевой деятельности (преимущественно письменной). Термин «текстовая деятельность» пришел в методику из социологии. «Предметом текстовой деятельности является коммуникативная интенция общающихся, т. е. не смысловая информация вообще, а смысловая информация, цементируемая замыслом, коммуникативно-познавательным намерением» [Дридзе 1984]. «...Текстовая деятельность мотивируется целым комплексом факторов, определяющих направленность учебной деятельности не только на привитие определенных умений и навыков, но также и на передачу идей, знаний и представлений, установок, ценностных ориентации, норм и образцов поведения и деятельности» [Дридзе 1984]. По мнению Н. С. Болотновой, текстовая деятельность — это «система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их. Поскольку текст — это речевое произведение, *текстовая деятельность по сути является речевой*, но отличается от нее конкретностью целей, задач, сферы общения и жанра, ситуативной обусловленностью, личностной ориентацией» [Болотнова, 2009: 310]. Н. С. Болотновой выделяются следующие виды текстовой деятельности: текстообразующая; текстовоспринимающая; интерпретационная [Болотнова 2009: 304].

В школьной практике используются следующие виды текстовой деятельности / виды работы с текстом: прогнозирование содержания и других характеристик текста, восприятие и понимание текста, анализ (разбор,

комментарий), характеристика, интерпретация текста; воспроизведение, воссоздание (переложение, пересказ, изложение), создание (порождение, сочинение), переконструирование / переработка текста, контроль и самоконтроль над качеством текста, редактирование и совершенствование текста. Выделяются следующие этапы текстовой деятельности: предтекстовая, собственно текстовая и послетекстовая деятельность (в терминологии В. Н. Мещерякова — предтекстовой, текстовой и послетекстовой этапы речевой деятельности).

Комплексное описание механизмов самоконтроля в речевой деятельности школьников позволило нам углубить теорию усвоения речи и уточнить принципы совершенствования речевой и текстовой деятельности учащихся: принцип внимания к развитию механизмов речи (внутренней речи, долговременной и оперативной памяти, антиципации, эквивалентных смысловых замен и др.), обеспечивающих выполнение речевых действий; принцип знания и понимания речеведческих понятий, и в первую очередь структуры и категориальных признаков текста; принцип внимания к образцам литературной речи и знания литературных норм и качеств хорошей речи; принцип понимания особенностей письменной формы речи и основных требований к ней; принцип обеспечения постоянного адекватного контроля со стороны учителя (контроль учителя не должен подменять собой контроль и самоконтроль ученика).

Содержание обучения текстовой деятельности в современной школе должно составлять:

- усвоение предметной стороны деятельности путем введения некоторых теоретических сведений, овладения лингвистическими и методическими знаниями: знание критериев качества текста, приемов и объектов самоконтроля, правил построения макро- и микроструктуры текста, классификации ошибок и пр.;
- овладение операционной стороной деятельности — алгоритмами рецептивной, аналитической, продуктивной и редакторской

текстовой деятельности и эффективными приемами осуществления речевого самоконтроля: способами проверки разных видов письменных работ, приемами обнаружения ошибок, приемами редактирования и пр. через систему заданий и упражнений по формированию умений самоконтроля.

Эффективное развитие умений речевой и текстовой деятельности у школьников требует соблюдения следующих *методических условий*: осознание учащимися роли самоконтроля в процессе деятельности, формирование эталонных представлений о хорошей речи и хорошем тексте, усвоение критериев оценки качества текста, овладение приемами самоконтроля над качеством текста, развитие мотивации улучшения высказывания (воспитание критического мышления, потребности в совершенствовании своего речевого высказывания, в оценке выбора слова, разнообразия морфологических форм и синтаксических конструкций, точности, логичности и других достоинств связной письменной речи), включение школьников в совместную контрольно-оценочную и редакторскую деятельность; использование новой типологии заданий и упражнений на основе специально подготовленной дидактической базы для диагностики и развития самоконтроля в речевой деятельности школьников с учетом уровня готовности школьников к совершенствованию собственной речи; приобретение опыта контрольно-оценочной деятельности над качеством воспринимаемого и порождаемого текста.

Литература

1. Болотнова Н. С. Понятие о текстовой деятельности, текстообразовании и текстовой норме // Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. — М.: Флинта, Наука, 2009. — 520 с. — С. 301–311.
2. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. — М.: Издательство

- «Наука», Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1984.
3. Жинкин Н. И. Психологические основы развития мышления и речи // Рус. яз. в шк. — 1985. — № 1. — С. 47–54.
 4. Львов М. Р. Основы теории речи: Учеб. пособие. — М.: Академия, 2002. — 248 с.
 5. Мещеряков В. Н. Жанры школьных сочинений: Теория и практика написания. — М.: Флинта, Наука, 2001. — 256 с.
 6. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. — М.: Флинта, Наука, 1998. — 312 с.
 7. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. — М.: Флинта, Наука, 2003. — 696 с. — **СЭС**.
 8. Шахнарович А. М. Онтогенез мыслеречедеятельности: семантика и текст // Филологические науки. — 1998. — № 1. — С. 56–64.
 9. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. — М.: Астрель, АСТ, Хранитель, 2007. — 746 с.

Терентьева Н. П. / Terentyeva N. P.

Челябинский государственный педагогический университет, кафедра литературы и методики обучения литературе

Chelyabinsk State Pedagogical University, Literature and Methodology of Literature Department

О ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОМ КОНТЕКСТЕ АННОТАЦИЙ К ИЗУЧАЕМЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЯМ В ПРОГРАММАХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

FEW THINGS ABOUT AXIOLOGICAL CONTEXT OF THE STUDIED NOVELS ANNOTATION IN LITERARY SYLLABUS

Аннотация

В статье представлен новый взгляд на содержание аннотаций к произведениям в программах по литературе, акцентирующих смысловые и ценностные доминанты художественного мира литературного произведения. Ценностно-смысловой контекст аннотации конкретизирован на примере поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души».

Abstract

The article presents a new perspective on the annotation content (to the works of school literature syllabus) that emphasizes semantic and axiological dominants of literary works imagery. Axiological and semantic context of the annotation is specified on the poems of N. V. Gogol "Dead souls".

Ключевые слова: программа по литературе, аннотация, литературное произведение, смысл, ценность.

Tags: literature syllabus, annotation, literary work, meaning, axiology.

Современные подходы к рассмотрению феноменов литературного образования невозможно выстраивать, не учитывая «парадигмального сдвига», который проявился в эволюции рациональных типов познания, в утверждении к концу XX столетия постнеклассического понимания мира,

характеризующегося взглядом на человека как на самоорганизующуюся систему, ростом рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека. Социокультурные изменения, движение педагогической и филологической мысли дают импульс новым подходам к проектированию содержания литературного образования в контексте культуросообразного и аксиологического подходов, в частности уточнению смыслового и аксиологического аспектов изучения литературы в школе.

В современном образовании основополагающими для его содержания становятся категории смысла, смыслообразования, смыслопорождения (ФГОС). Так, А. М. Лобок указывает на «смещение базового смыслового акцента образования» [Лобок, 2000]. И. А. Абакумова, исследуя содержание учебного процесса как источник смыслообразования, справедливо заключает, что «содержанием следует считать не столько то, что подлежит изучению, освоению, овладению, сколько то, что питает развитие ребенка. Подлинное содержание образовательного процесса — культура, как совокупность откристаллизованных человеческих смыслов, приобретших характер ценностей. В культуре человек себя самовыражает, в знаковой, текстовой форме опредмечивает смыслы своего бытия. Культура есть инобытие человека, и для понимания содержания образовательного процесса, его структурирования и общей организации данное обстоятельство является принципиальным. Вместе с тем человек и раскристаллизовывает ценности культуры, осуществляя по отношению к ним акты интроекции, поглощает их живые смыслы, обретает себя, становясь инобытием культуры» [Абакумова, 2003: 212–213]. По мысли И. А. Колесниковой, «содержание образования должно стать *смыслопорождающим*, тем самым — *воспитывающим*» [Колесникова, 1999: 176].

Анализ философских, психологических, педагогических источников, данные констатирующего эксперимента дали нам основание рассматривать бытийные, духовные ценности в качестве «фокуса», «ценностной оси» курса литературы в 9–11 классах. Эта гипотеза поддерживается современными

методическими исследованиями, фиксирующими парадигмальные изменения в гуманитарном знании. Так, Н. Л. Мишатиной отмечена «связь активного поиска общих «познавательных единиц» обучения и воспитания («первосмыслов» — А. В. Хуторской, «образов-архетипов» — Д. Н. Замятин, этических категорий — Б. М. Бим-Бад, В. Н. Клепиков, концептов и т.д.) с постановкой и решением глобальной проблемы *построения гуманитарной картины мира* выпускника школы нового века, которая выполняла бы мировоззренческую и миросберегающую функции» [Мишатиная, 2000: 17]. Добавим, в качестве филологических «единиц» обучения и воспитания И. В. Сосновская [Сосновская, 2006] и Н. Л. Мишатиная [Мишатиная, 2000] избирают концепты. Е. В. Попова выделяет «этические абсолюты» [Попова, 2004] в литературе, И. А. Колесникова пишет о «доминантах бытия» [Колесникова, 1999], отражающих пространство бытия человечества.

Если образование в личностном плане — это процесс становления «образа» бытия, «образа» личности — внутреннего мира, ценностей, установок, а в конечном результате культуры личности, то, обратившись к текстам программ литературного образования, фиксирующим подходы к содержанию анализа произведений, трудно составить конкретное представление о духовной вертикали человеческого бытия, заданной программой (они как бы заданы «по умолчанию»). Программы не отражают определенно тенденцию перехода от знаниецентричной к культуросообразной парадигме литературного образования с ее обращенностью к объективированным смыслам. И если «пространство воспитания может быть рассмотрено как часть педагогической реальности, как мера бытийного объема, обуславливающего существование конкретного типа воспитания» [Колесникова, 1999: 148], то и программы по литературе и вслед за ними все компоненты УМК должны, на наш взгляд, определять эту «меру бытийного объема» на содержательном уровне, задавая смысловой контекст литературного образования и вектор воспитания.

Понятие духовной вертикали бытия человека восходит к библейской, святоотеческой традиции видения человека как триединства «дух — душа — тело». Л. Н. Толстой в трактате «О жизни» говорит о «вертикали и горизонтали души»: вертикаль — духовная, внутренняя часть души, горизонталь — плотское существование [Толстой, 1984]. Духовная вертикаль — неотъемлемая составляющая бытия человека, мировоззрения писателя-творца и созданного им художественного мира. Привнесение культуросообразности в школьный курс литературы предполагает, на наш взгляд, обозначение духовной вертикали литературных произведений наряду с явлениями поэтики, эстетики, изучаемыми в школе. Такой подход поможет привести в системное соответствие воспитательные цели, ориентированные на ценностное самоопределение читателя-школьника, и содержание литературного образования, решить проблему его аксиологизации и реализации ценностного потенциала через формирование духовной вертикали ученика-читателя, постигающего духовные основы бытия человека и самоопределяющегося в бытийных и духовно-нравственных ценностях. Таким образом, можно будет говорить об аксиологическом уровне, духовной направленности воспитания и личностного развития в системе литературного образования.

Аксиологизация литературного образования предполагает актуализацию обращения к ценностным аспектам литературных произведений, изучаемых в школе, представленных в программах по литературе. Наше обращение к программе по литературе как объекту аксиологической интерпретации продиктовано тем, что образовательная программа — «системно-организованное единство целей, ценностей и содержания образования, а также условий организации образовательного процесса» [Хуторской, 2004: 119]. Если основной корпус сведений и понятий по истории и теории литературы, произведений литературного творчества, предназначенных для изучения в школе, определен на основе Фундаментального ядра содержания общего образования и Требований

к результатам основного общего образования и представлен в «Примерной программе по литературе», то рабочая программа призвана конкретизировать варианты, векторы методической интерпретации литературного материала и включать установки не только информационно-литературоведческого и методического характера, но и смысловой контекст, который будет системно реализован во всех компонентах УМК и непосредственно в процессе обучения.

В советскую эпоху, отмеченную жесткой методологической регламентацией, сложился определенный методический канон структурирования программ по литературе, подходов к оформлению содержания аннотаций к изучению литературных произведений, отдельных блоков, обзорных и монографических тем, что соответствует когнитивной традиции образовательной системы. В содержании аннотаций программ литературного образования после 1990 года нет идеологических установок, но по-прежнему доминируют проблемно-тематический и формальный подходы с акцентированием «знаниевой» составляющей литературного образования. Проблемно-тематический, а не концептуальный подход в аннотациях к произведениям, не позволяет сущностно конкретизировать их ценностно-смысловой контекст, обнаружить в нем функциональные системные связи и тем самым определить воспитательный вектор чтения и интерпретации литературных произведений в процессе их изучения.

Анализ современных программ по литературе позволил обнаружить противоречия между:

- взглядом на образование как процесс понимания, порождения смысла и отсутствием в современных программах смыслового контекста либо его фрагментарностью, бессистемностью, т.е. преобладанием «знаниевой» ориентации;
- признанным в современной педагогике пониманием образования как синтеза обучения и воспитания, рассматриваемых в качестве подсистем, обеспечивающих друг друга, и отсутствием

смысловой, воспитательной составляющей в содержании аннотаций к изучению творчества писателей и отдельных произведений. В программах обучение и воспитание разъяты, точнее, воспитательный аспект оказывается за пределами программы. Отсутствие в программах должного системного обоснования воспитательного аспекта является серьезным препятствием в реализации воспитательного потенциала изучения литературы в школе, его культуротворческой и мировоззренческой функций.

В экспериментальных целях нами был разработан вариант рабочей программы, включающей аннотации к изучению литературных произведений на основе смысловых, ценностных доминант их художественного мира, а также аксиологического диалога произведений разных авторов, что позволило выстроить «смыслонесущую конструкцию» (И. В. Абакумова) программы. Не ставя своей целью создание целостного корпуса программы по литературе, мы сосредоточили внимание на локальном материале — содержании аннотаций, дающих ключ к анализу произведений русской классической литературы XVIII–XIX веков (9–10 классы) [Терентьева, 2013]. Бытийные, духовные ценности рассматриваются в качестве «фокуса», «ценностной оси» курса литературы в 9–11 классах. Содержательной и системообразующей категорией, представляющей в аннотации литературное произведение как целостность, избрана категория «художественный мир литературного произведения», который является формой авторской концептуализации мира.

Чтобы рассмотреть новый подход к содержанию аннотаций для рабочей программы, мы сравнили аннотации из вариативных программ (под ред. Т. Ф. Курдюмовой, В. Я. Коровиной, В. Г. Маранцмана, А. Г. Кутузова, В. Ф. Чертова, Б. А. Ланина и Л. Ю. Устиновой), а также из «Примерной программы по литературе» на примере проектирования изучения в 9 классе поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души».

Приведем как характерную, отмеченную печатью сложившейся традиции аннотацию из «Примерной программы по литературе»:

«История создания. Смысл названия поэмы. Система образов. Чичиков как «приобретатель», новый герой эпохи. Поэма о России. Жанровое своеобразие произведения, его связь с «Божественной комедией» Данте, плутовским романом, романом-путешествием. Причины незавершенности поэмы. Авторские лирические отступления в поэме, их тематика и идейный смысл. Чичиков в системе образов поэмы. Образы помещиков и чиновников, художественные средства и приемы их создания, образы крестьян. Образ Руси. Эволюция образа автора от сатирика к проповеднику и пророку. Своеобразие гоголевского реализма. Поэма «Мертвые души» в русской критике» [Примерные программы, 2010: 48].

Аннотации из указанных программ однотипны по содержанию и форме (за исключением программы под ред. В. Г. Маранцмана) и свидетельствуют об устойчивой традиции, сложившейся в методике еще в советскую эпоху и ориентированной на «знаниецентризм». И хотя установки литературного образования в последние два десятилетия сменились, перед нами одно из проявлений методического консерватизма. Даже «Примерная программа по литературе», опубликованная в рамках проекта «Разработка, апробация и внедрение федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения», — при содержательной новизне пояснительной записки — предъявляет прежнее, неизменное содержание аннотаций. Они фиксируют в назывном порядке отдельные аспекты содержания и формы изучаемых произведений (история создания, жанр, композиция, система образов, художественное своеобразие, особенности стиля, а также отдельные темы, эпизоды). Как справедливо отметила Е. С. Романичева, «в реальной практике школьного преподавания предмета *литература*, построения программ и учебников отчетливо прослеживается доминирование системы предметных (литературоведческих) знаний» [Романичева, 2012: 60]. Отсутствует ориентация на специфику школьного анализа, в частности его

воспитательную направленность. Примечательно, что в этом плане различие школьной и вузовской программ по литературе определяется лишь объемом изучаемых понятий и явлений, то есть логика школьного изучения произведения определяется в первую очередь логикой науки (литературоведения). В программах нет смысловой составляющей — ключа к пониманию смысла произведения и системы авторских ценностных представлений о мире и человеке. Такие формулировки, как «социальная и нравственная проблематика» или «гоголевская программа духовного возрождения России», «гуманистический идеал писателя», оказываются формальными. Подобный подход характеризует программы в первую очередь как нормативный документ, которым учитель вряд ли может руководствоваться, выстраивая систему школьного анализа произведения, изучения курса в целом, тем более актуализируя литературу, ее ценностный, воспитательный потенциал для современных школьников.

Из представленных фрагментов программ, как исключение из правила, выделяется аннотация из программы под редакцией В. Г. Маранцмана: смысловой контекст поэмы задан в ней не столько номинативно, сколько через предъявление многообразных приемов интерпретации поэмы учащимися, активизирующих смыслопрочтение и смыслопорождение в процессе изучения произведения. Примечательны диалогические приемы актуализации авторской позиции в сознании учащихся, ее оценки читателями (стилистический анализ текста, выразительное чтение диалогов, инсценирование, различные формы сопоставления, словесное рисование сатирических гербов, проблемные ситуации, диспут, составление монтажа).

Разрешение сложившихся противоречий мы видим в привнесении в аннотации к изучению произведений смысловой составляющей — смысловых и ценностных доминант (ключевые бытийные, духовно-нравственные понятия, мотивы, проблемы) и связанных с ними доминант поэтики, структуры произведения, характеризующих неповторимость его художественного мира. Аннотация лаконично, с учетом специфики

школьного анализа литературного произведения, отражает авторские смыслы и ценности и дает учителю ключ для методической интерпретации произведения и стимулирования личностных смыслов читателей. При разработке аннотаций мы опирались на классические и современные литературоведческие исследования произведений, традиционно изучаемых в старших классах.

Представим наш вариант программной аннотации к изучению поэмы «Мертвые души»:

Поиск путей духовного спасения общества: «устремить общество или даже все поколение к прекрасному» (Н. В. Гоголь) через сатирическое осмеяние, нравственное потрясение, пробуждение в человеке божественного начала. Смех сквозь слезы.

Жанр поэмы. Контрастные полюса поэмы: эпос и лирика, сатира и трагедия, рациональное и алогичное, гротескное. Иносказательность сюжета. Прямой и переносный смысл названия поэмы. Мотив дороги, движения. Композиция первого тома. Лирические отступления. Замысел трехчастной композиции произведения (параллели с композицией «Божественной комедии» Данте, религиозной проповеди). «Мертвые души» — «проповедь художественная» (В. А. Недзвецкий).

«Общерусский масштаб» произведения: Россия «вся, во всей своей громаде» (Н. В. Гоголь): помещики, чиновники, нарождающаяся буржуазия, власть, народ.

Человек и его душа как эстетический центр поэмы. Гоголевское понимание души как носителя нравственной, духовной жизни. «Пошлость пошлого человека» в художественном видении Гоголя. Поиск под покровом бытовой, обыденной жизни скрытой сущности героев. Символика художественной детали. Антимир — пространство без души, «задора», добродетели. Утрата высших ценностей обществом и человеком. Замена нравственных, духовных ценностей материальными. Мотивы омертвления, мертвой и живой души, жизни и смерти. Мотив денег. Превращение

«копейки» из средства в цель. Разрушительная власть «копейки». Проявления духовного оскудения в героях поэмы. «Хаос мнимостей» (В. В. Набоков), «нефантастическая фантастика» (Ю. В. Манн). Ирония, сатирическая гипербола, символический гротеск, художественная деталь в поэме. «Коренные свойства наши» в характерах героев. Типологические обобщения. Трансформация фольклорных и библейских архетипов в поэме.

Образ лирического героя. Его система ценностей — истина, высокая духовность, красота, творчество. Поиски «живой души». «Я» автора как выражение субъективности страдающей «живой души», утверждения идеальных стремлений к возвышенному. Представление о миссии писателя. Диалог с читателем.

Душа как национальная субстанция. Великое предназначение России и русского человека и абсурд обыденности, нелепость, призрачность реальной жизни. Трагедия капитана Копейкина. Смысл притчи о Кифе Мокиевиче и Моке Кифовиче: противоречивые крайности русского характера и русской жизни (разъятие духовного и физического начал). Вера автора в благую природу человека, возможность духовного воскрешения, преображения. Символика образа Руси-тройки. Соотнесенность будущего и прошлого России. Вера в духовное возрождение России через возвращение к духовным основам национального бытия.

Аксиологический диалог.

Преемственные связи: А. С. Пушкин «Евгений Онегин», И. С. Тургенев «Записки охотника», М. Е. Салтыков-Щедрин «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил», «Дикий помещик».

Перспективные связи: М. Е. Салтыков-Щедрин «История одного города», И. А. Гончаров «Обломов», А. П. Чехов «Человек в футляре», «Ионыч», И. А. Бунин «Господин из Сан-Франциско», М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита», Б. Л. Пастернак «Доктор Живаго», В. В. Ерофеев «Москва — Петушки».

В разработанных нами аннотациях к изучению произведений русской классики XVIII–XIX столетий выделены ключевые бытийные и духовно-нравственные понятия, мотивы, проблемы, доминантные для школьного анализа классических произведений, проявляющие неповторимость художественного мира писателя, национальное своеобразие русской литературы, ее ценностный потенциал, задающие вектор ценностному самоопределению школьников-читателей. Среди них:

- бытийные категории: *человек (в соотнесенности с Богом, мирозданием, природой), дух, душа, жизнь (бытие), смерть, бессмертие, воскресение (воскрешение), память, вера, надежда, свобода (воля), необходимость, добро, зло, истина, красота (гармония, совершенство), прекрасное, безобразное, любовь, творчество, судьба, совесть, существование, смысл жизни (бытия), цель жизни, предназначение, жизненный выбор, самопознание, самоопределение;*
- духовно-нравственные категории: *чувства (сердце), ум (рассудок, мудрость), добродетель, милосердие, ответственность, патриотизм, соборность, гражданственность, семья и др.*
- духовные мотивы:
- *духовного странничества (поиска),*
- *жизненного выбора,*
- *духовного преображения (воскресения) личности,*
- *ума и безумия,*
- *борьбы чувства и разума, души и духа,*
- *поиска русского пути, национального предназначения,*
- *соотношения мира природного и цивилизации,*
- *вечного движения жизни и др.*

Таким образом происходит привнесение культуросообразности в школьные программы по литературе: создается единый смысловой «каркас» программы — ее «духовная вертикаль». В качестве доминантных

в программе — в соответствии с актуальной возрастной проблематикой — выделены бытийные (онтологические, экзистенциальные ценности). Вместе с тем обнаруживается их органическая связь с иными духовными ценностями — нравственными, гражданскими, которые также отражены в аннотациях. Следует отметить, что понятия, означающие ценности, отличаются смысловой многомерностью, и одно и то же понятие может быть в одном произведении представлено в экзистенциальном или бытийном контексте, в другом — в духовно-нравственном, в третьем — обращено к гражданским ценностям (например, это касается такого понятия, как свобода).

Предложенный подход к составлению рабочей программы позволяет обнаружить и методически спроектировать аксиологический диалог произведений писателей разных эпох через обозначение преемственных и перспективных связей, тем самым убедительно показать учащимся жизнь произведений литературы в «Большом времени», включив читателей в «незавершимый» культурный диалог (М. М. Бахтин). Обратим внимание на важность «сквозных линий», обнаруживающих аксиологический диалог в отечественной литературе и «обеспечивающих единство и целенаправленность образовательного процесса — важнейшее условие превращения отдельных понятий и представлений о словесном искусстве в систему литературных взглядов и убеждений» [Качурин, 1976: 24].

Такой вариант рабочей программы дает учителю возможность системно актуализировать аксиологический диалог при изучении литературы, выделить «сквозные» темы, проблемы, мотивы, обнаружив общность духовных исканий писателей и услышать их «голосов переключку» (А. А. Ахматова). Вместе с тем мы разделяем позицию С. А. Зинина относительно того, что «применительно к изучению историко-литературного курса речь идет вовсе не об исследовании «корпуса универсальных смыслов», а о его актуализации при изучении конкретных произведений и тем, а также на уровне образно-тематических обобщений, включающих

рассмотрение «сквозных» формообразующих и содержательных элементов «общего языка» мировой литературы» [Зинин 2004: 28].

Таким образом, актуализация ценностного потенциала литературных произведений, изучаемых в школе, создает основания для построения ценностной картины мира в сознании учащихся. Определение «духовной вертикали» программ литературного образования является одним из условий процесса становления «образа» бытия, «образа» личности — внутреннего мира, ценностей, установок, культуры личности учащихся. При условии использования смыслоориентированных и рефлексивных технологий создаются условия воспитывающее обучение как синергетически обусловленный синтез.

Обозначенный в программе аксиологический ракурс изучения художественного мира литературных произведений может быть перенесен в другие программы, не нарушая авторской концепции литературного образования. Программа перестает быть только нормативным методическим документом и становится концептуальным ценностно-смысловым «ядром» учебно-методического комплекса, дающим импульс методической и читательской интерпретации литературы.

Литература

1. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе: монография. – Ростов н/Д, 2003. – 480 с.
2. Зинин С. А. Внутрипредметные связи в изучении историко-литературного курса. – М.: Русское слово, 2004. – 239 с.
3. Качурин М. Г. Системность литературного образования в школе (на материале изучения русской классической литературы): автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 1976. – 40 с.
4. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.
5. Лобок А. М. Содержание образования: конфликт парадигм [Электронный ресурс] – URL: upr.1september.ru/2000/no45.htm.

6. Мишатина Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2010. – 49 с.
7. Попова Е. В. Ценностный подход в исследовании литературного творчества. – Владикавказ, 2004. – 256 с.
8. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы: проект. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.
9. Романичева Е. С. Введение в методику обучения литературе: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 208 с.
10. Сосновская И. В. Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения: дис. ... докт. пед. наук. – М.: РГБ, 2006. – 510 с.
11. Терентьева Н. П. Концепция аксиологизации литературного образования: Монография – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 352 с.
12. Толстой Л. Н. О жизни / Л. Н. Толстой // Собр. соч. в 22 т. – М.: Худ. лит., 1984. – Т. 17. – С. 7–135.
13. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

**ПОЛИЭТНИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА.
НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В
ДВУЯЗЫЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**MULTIETHNIC ENVIROMENT IN THE RUSSIAN FEDERATION. THE
SCIENTIFIC BASIS OF RUSSIAN LITERATURE TEACHING IN A
BILINGUAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS.**

Аннотация

Национальная школа или, как сейчас ее называют, школа с русским (неродным) и родным (нерусским) языками обучения осуществляет образовательный процесс в двуязычной образовательной среде, опирается на параллельно изучаемые родной и русский языки, родную и русскую литературы, что и позволяет называть эту школу билингвальной и бикультурной. Преподавание русской литературы в такой школе требует выявления национального своеобразия русской литературы, которое важно не само по себе, а для того, чтобы найти общность обеих литератур и, опираясь на нее, переключить учащихся в новую для них образно-эстетическую систему. В научных основах преподавания русской литературы в национальной школе есть много общего с русской школой, однако есть и специфика, которая проявляется в философских основах (триединство общего, особенного и единичного по Гегелю), литературоведческих и дидактических основах. Есть определенная специфика и в принципах отбора литературного материала для его изучения в школах такого типа.

Abstract

National school (as well known as the school with Russian (non-native) and native (non-Russian) language) carries out the educational process in a bilingual educational environment and based on a native and Russian languages. That allows us to call that kind of school bilingual and bicultural. Teaching Russian literature

in such school requires the identification of the national specificity of Russian literature, which is important for finding the common aspects of both literatures and that way include students into a new aesthetic system. Scientific basics of teaching Russian literature at the national school have a lot in common with the Russian school, but there are specifics, that shows up in the philosophical, literary and didactic principles. There is some specificity too in the selection guidelines of literary material for teaching in this type of schools.

Ключевые слова: полиэтническая общность; национальная школа; школа с русским (неродным) и родным (нерусским) языками обучения; типологическая общность и национальное своеобразие; научные (философские, литературоведческие, дидактические) основы преподавания

Tags: multiethnic community, national school, school with Russian as non-native language and native (non-Russian) studying languages, typological commonality, national identity, scientific grounds of teaching.

Россия — страна многонациональная. В процессе исторического развития, совместной жизни народов шло взаимодействие разных национальных культур (литератур). Возникла поликультурная Российская цивилизация, которая стала собирательницей и хранительницей культурных ценностей этнически разных (близких и далеких) народов России. Исторически сложившаяся совместная жизнь русских с другими народами, взаимодействие русской литературы и культуры с другими национальными литературами и культурами сделало русскую культуру, по выражению Достоевского, «всемирно отзывчивой».

Российская цивилизация сформировалась в рамках Российской государственности. В процессе становления этой государственности были периоды, когда сталкивались интересы и судьбы отдельных народов России. Лучшие русские писатели и деятели культуры поднимались над национальными симпатиями и пристрастиями, объективно и непредвзято освещали события, не отступали от истины даже в тех случаях, когда она

либо противоречила интересам российской государственности, либо не в лучшем виде выставляла русских людей. Подтверждением этому могут служить кавказские поэмы Пушкина, Лермонтова, повесть Толстого «Хаджи-Мурат», рассказ Лескова «На краю света» и другие произведения. В этом безусловная ценность русской литературы как объективного свидетельства исторических событий, во все времена высоко несущей знамя гуманизма, доброго, уважительного отношения ко всем народам.

Многовековая совместная жизнь народов нашей страны, принадлежащих к разным цивилизациям, преимущественно к восточноевропейской, развивавшейся под воздействием православного христианства, и исламской (это две цивилизации из выделяемых А. Тойнби) [Ислам и мусульмане в русской литературе: 68], во многом сблизила народы. Общность ряда нравственных и идеологических ценностей обусловлена не только проживанием в рамках единого государства, но и близостью многих нравственных ценностей православного христианства, ислама и буддизма. Тем не менее, сохраняются различия, которые не могут не быть учтены в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, в первую очередь литературы, в инокультурной среде.

Сегодня в документах Минобразования и науки термин «национальная школа» заменяется словами «школа с русским (неродным) и (родным) нерусским) языками обучения, а также «образовательное заведение с законодательно зафиксированным двуязычием», т. е. отмечается факт двуязычия. Однако особенности национальной школы определяются не только этим. Язык не исчерпывает всей специфики данного типа школы. Русская литература в школе такого типа изучается как литература не только иноязычная, но и инокультурная, которая отражает материальную и духовную культуру русского народа, свойственные ему образные ассоциации.

Особенности такого типа школы полнее отражаются в термине «национальная школа» (при известной его условности). Противники термина

«национальная школа» утверждают, что русская школа тоже национальная. С этим нельзя не согласиться. Однако у нас есть уже устоявшееся определение «русская школа», которое, безусловно, включает в себя понятие национальности. Термин «национальная школа» понятен в России всем, кто занимается ее проблемами. Поэтому он более подходит к обозначению того типа школ, в которых, кроме русского языка и русской литературы (культуры), активно осваиваются язык и литература (культура) той или иной проживающей в России национальности.

Таким образом, термином «национальная школа» мы будем называть школу, в которой образовательный процесс осуществляется на основе освоения двух (русской и родной) культур. Проф. М. Н. Кузьмин говорит о бикультурной основе такого образования и предлагает для такого типа школы термин «школа диалога культур» [Кузьмин: 56]. Далее мы будем употреблять термин «национальная школа» и «школа диалога культур» как синонимы.

В Российской Федерации существуют различные типы национальных школ. Их особенности определяются прежде всего различным соотношением в изучении родного и русского языков. Первый тип — национальная школа с обучением на родном (нерусском) языке. Второй тип национальной школы — это школа с обучением с 1 по 11 класс на русском языке и с углубленным изучением родного языка, литературы и культуры. Несмотря на различие языка обучения, эти два типа школ объединяет то, что учебный процесс осуществляется с опорой на два языка и две культуры (литературы) — русскую и родную.

Представители иноэтнического (нерусского) населения страны, как правило, имеют свою школу, которая осуществляет обучение на родном языке и, естественно, приобщает учащихся к традициям и культуре родного народа.

Эта школа должна обеспечивать и достаточно свободное владение русским языком как государственным языком Российской Федерации, языком межнационального общения, языком русской культуры. Кроме того, русский язык является средством обмена культурными и духовными ценностями всех народов России. Благодаря многочисленным переводам на русский язык художественных произведений национальных литератур народов России они получают широкую известность. Именно в переводах на русский язык произведения национальных литератур становятся доступны для всех народов многонациональной России (например, творчество Р. Гамзатова, М. Карима, Д. Кугультинова и др.).

Школа диалога культур приобщает иноэтничный контингент учащихся к русской литературе, которая имеет общекультурное, консолидирующее значение для всех народов России, гармонизирует межнациональные отношения, особенно в современных условиях, когда на одно из первых мест выдвигается задача организации культурного взаимодействия народов, формирования у учащихся уважения к национальным литературам (культурам) народов России, то, что сейчас не совсем удачно называют «толерантностью». При этом важнейшей задачей остается, чтобы все народы в России были сопричастны друг другу в единой, исторически возникшей, образовавшейся и утвердившейся стране. Термин «толерантность» подразумевает непременно принадлежность к определенной национальной культуре и одновременно способность к восприятию иных национальных культур и уважительное к ним отношение. Однако сам по себе этот термин означает известного рода «равнодушие», указание на то, что чужие культуры нужно уметь терпеть. Вернее было бы говорить о чувстве национального, которое, при естественной любви к родной культуре, предполагает и уважительное отношение к другим культурам.

Национальная школа — это вопрос нашей национальной политики. От того, насколько правильно он будет решен, зависят сохранность и благополучие нашей страны.

Национальная школа органично сопрягает родную и русскую культуру, одна из целей ее — формирование личности, «совмещающей» культуру, воспринятую, как говорится, с молоком матери, с культурой широкой социальной среды, т. е. личности, обладающей национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием. Эта школа, как правило, строится на диалоге двух культур: национальной — русской и национальной, принадлежащей одному из иных народов России. Поэтому здесь подходит понятие «бикультурная школа». Явление личности, причастной почти равно к двум культурам, как и личности билингвальной, — это реальность, характерная почти для всех национальных регионов нашей страны. Билингвальными личностями являются, как правило, представители местного населения, живущие в русской среде, а также многие русские люди, живущие в национальных регионах. И один из важнейших вопросов преподавания русской литературы в национальной школе состоит в необходимости сопрягать особенности образного, культурного мира учащихся, воспитанных на примерах родной национальной культуры, с культурой и художественной образностью, имеющей в своей основе иные культурные начала.

Мир, окружающий человека на протяжении веков, определяет его эстетические вкусы, чувства, формирует ту или иную систему художественных средств, их содержание и форму. Социолого-педагогические анкетирования показали, что одни и те же тропы (эпитет, метафора) не всегда одинаково воспринимаются учащимися разных национальностей. Некоторые нерусские учащиеся, например, при изучении стихотворения Есенина «Не бродить, не мять в кустах багряных...» ответили, что им не нравятся метафора и эпитет «со снопом волос твоих овсяных».

Обосновывая свои ответы, одни писали, что представляют себе красивую девушку с черными волосами и черными глазами, другие отметили, что эпитет и метафора показались им грубыми.

Нравственные представления учащихся — представителей разных национальностей — в основном едины. Что же касается сферы эстетической, то здесь национально обусловленные различия выступают ярче, сильнее. Эстетические чувства людей в большей степени этнически обусловлены. Теснейшим образом с этнически обусловленными эстетическими представлениями связаны и средства художественной выразительности, традиционно сложившаяся система образных средств.

Нерусским учащимся, воспитанным на национально обусловленных эстетических традициях родной литературы, не всегда легко могут переключиться и воспринять иной эстетический идеал, иные эстетические представления. Одна из задач преподавания русской литературы в школе диалога культур состоит в том, чтобы преодолеть этот барьер, расширить эстетическое восприятие нерусских учащихся, например, добиться того, чтобы учащиеся разных народов нашей страны могли ощутить красоту и обаяние поэтического женского образа в стихотворении Есенина «Не бродить, не мять в кустах багряных...»

Понятие о «сопряжении» двух (родной и русской) культур устоялось в методике преподавания русской литературы в национальной школе. Оно было предложено видным киргизским методистом Л. А. Шейманом, который отметил несовпадение художественного восприятия разных народов и справедливо считал, что это несовпадение необходимо выявлять и предвидеть. В трудах Л. А. Шеймана акцент делается больше на выявление национально-особенного в родной литературе (культуре) учащихся.

Не отрицая специфики той национально-культурной среды, в которой воспринимается русская литература, мы считаем не менее важным учитывать

национальное своеобразие самой русской литературы, ту духовную среду, в которой она сформировалась исторически. Вспомним, например, поиски смысла жизни героями Л. Толстого, духовно-нравственные искания Ф. Достоевского. Характерным примером национального своеобразия русской литературы могут служить образы «праведников» Лескова, в которых нашли яркое отражение особенности русского национального характера. Например, отношение к закону: с одной стороны, полное неуважение к закону, по принципу «делаю, что хочу» (это хорошо передает русская пословица: «закон, что конь: куда надо — туда и вороти его»). С другой — требование поступать не столько по предписанию закона, сколько по совести, что предполагает более высокий нравственный уровень поведения (например, рассказ Лескова «Однодум»).

В фольклоре и национальных литературах народов нашей страны есть много общих нравственных ценностей, но есть и различия: так, сходно отношение героев к родной земле, к труду, к окружающей их живой природе, понимание добра и зла, чести, совести и т. д. Но есть и достаточно определенно выраженные различия. Например, при сравнении русских былин с богатырским эпосом народа коми обращает на себя внимание, что русские богатыри — в основном воины — защищают родную землю. Герои национального эпоса коми — чаще мирные труженики, совершали ратные подвиги для того, чтобы защитить своих односельчан (в этом отразилось отсутствие государственности у народа коми). В русских народных сказках добрая падчерица, угнетаемая злой мачехой, побеждает терпением, а в аналогичных осетинских сказках она добивается победы активным сопротивлением. Здесь можно усмотреть отражение национальных черт русского и осетинского характера.

У горских народов Северного Кавказа существует традиция одушевлять камень, окружать его священным ореолом. Известный балкарский поэт Кайсын Кулиев писал, что «камень сопровождал горца

от рождения до смерти, он общался с ним каждый день... камень присутствует в нашей поэзии, как живое существо, понимающее человека» [Кулиев: 305]. Поэтому, в отличие от европейской, можно добавить и русской, лирики, где камень выступает символом чего-то холодного, неживого, в поэзии горцев и самого Кулиева камень наделен способностью чувствовать, страдать, радоваться. Образ «раненого камня» стал одним из основных образов в поэзии самого К. Кулиева.

Народнопоэтическая образность ощущается в творчестве писателей-северян: культ Матери-природы, широкое использование в их произведениях загадок, сказок, мифов, легенд, которые участвуют в развитии сюжета, раскрывают мысли и чувства героев.

Национальная специфика опосредованно влияет на восприятие русской литературы нерусскими учащимися, которые, будучи воспитаны на духовных и эстетических традициях родной литературы и культуры, труднее и по-другому воспринимают специфику русской литературы, основанную на других духовных, культурных и эстетических традициях. Например, при изучении в национальной школе «Жития Бориса и Глеба» необходимо объяснить учащимся суть понятия *жертвенности*, воспитанного в русском сознании православным мирозерцанием. В противном случае добровольная отдача в руки врагов кажется им неоправданной.

Выявление национального своеобразия как в родной, так и в русской литературе: своеобразного видения мира писателями разных национальных литератур, специфики духовно-нравственных ценностей, образных систем — необходимо не само по себе, а для того, чтобы в сравнении обнаружить **типологическую общность**, свойственную обеим литературам, и, посредством этой общности, переключить учащихся в иную культуру. При этом приобщение к другой культуре естественно накладывается на уже существующий образ родной культуры.

Опора на типологическую общность представляется методологически чрезвычайно важной: она определяет особенности изучения русской литературы в национальной школе и вообще в любой инокультурной среде. Методика сопряжения русской и родной литературы может активно использоваться и в тех русских школах, где обучается большое число нерусских учащихся).

Итак, литературное образование в национальной школе зиждется на бикультурной основе. Это реализуется в учебном процессе при изучении, с одной стороны, предмета федерального уровня «Литература» (возможно название «Русская литература») и предмета регионального уровня «Родная литература» (он может в зависимости от степени развития и объема конкретной национальной литературы изучаться либо как самостоятельный предмет, либо как часть комплексного предмета «Родной язык и литература»).

Оба предмета (родная и русская литература) изучаются параллельно, образуя единую систему литературного образования. Приобретенные в процессе изучения родной литературы духовный опыт и эстетический кругозор учащихся расширяются и обогащаются благодаря знакомству с лучшими произведениями русской и мировой литературной классики. Так формируется личность, способная идентифицировать себя с определенной этнокультурой и в то же время полноценно самореализоваться в современном российском обществе, ощутить себя гражданином единого многонационального государства.

Преподавание русской литературы в национальной школе имеет много общего в основных целях и задачах с ее преподаванием в русской школе. Общность эта прежде всего в том, что одной из основных задач изучения и преподавания этого предмета является формирование личности молодого человека, его духовных качеств, нравственных убеждений, его эстетическое воспитание.

Преподавание русской литературы в инокультурной среде имеет особые задачи: приобщает нерусских учащихся к идейно-нравственным и эстетическим богатствам русской литературы и через нее к истории, культуре России, к духовному богатству русского народа. Изучение русской литературы расширяет духовный, нравственный и эстетический опыт нерусских учащихся, способствует развитию восприятия художественного произведения, выраженного в образной системе другой национальной культуры.

Однако плодотворное освоение идейно-нравственного и художественного богатства русской литературы нерусскими учащимися может осуществиться только в том случае, если будут учитываться традиционные особенности родного для учащихся национального искусства, художественного мышления, будут установлены ассоциативные связи с явлениями родной литературы и в то же время выявлены черты общности в русской и родной литературах.

Преподавание русской литературы в инокультурной среде имеет ярко выраженную специфику, заключающуюся в том, что русская литература изучается в нерусской культурно-исторической среде, отражающей своеобразие социально-исторического развития нации и национального предметного мира (природа, быт), национальных традиций развития культуры, особенности художественного видения мира и т. п. Национальная специфика опосредованно влияет на восприятие русской литературы нерусскими учащимися.

Еще в 40-х годах академик М. Алексеев писал о национальной «языковой или литературной традиции, искажающей восприятие литературного произведения» [Алексеев: 210].

Учащиеся, воспитанные на эстетической традиции родной культуры, труднее воспринимают художественную систему русской литературы,

основанную на другой культурно-исторической традиции. Поэтому в процессе преподавания русской литературы в инокультурной среде необходимо учитывать национальные особенности родной для учащихся национальной культуры, духовные, эстетические особенности родной литературы и культуры.

Однако этим нельзя ограничиваться. Духовный, художественный мир учащихся разных национальностей имеет много общего, характеризуется наличием сходных черт, общих нравственных, бытовых представлений.

Наличие общих представлений, знаний, устоев является важнейшей основой для успешного освоения всеми учащимися нашей многонациональной страны.

Ясное представление о том, что является в той или иной мере общим для учащихся разных национальностей, населяющих Россию, может стать основой для типологических сопоставлений русской и родной литературы и таким образом усилить эффективность преподавания русской литературы.

Рассмотрим научные основы преподавания русской литературы в иноязычной и инокультурной среде. Они проявляется в методологических, литературоведческих и дидактических основах преподавания предмета, в его психологических предпосылках.

Методологической основой преподавания русской литературы в иноязычной и инокультурной среде является философское положение о диалектике «всеобщего, особенного и отдельного», раскрываемое в трудах Гегеля. Это триединство позволяет научно обосновать особенности преподавания русской литературы в любой нерусской аудитории. Пока методика преподавания русской литературы опиралась только на опыт русской школы, преимущественное внимание обращалось на первое и последнее звенья указанного триединства. Среднее звено — особенное — не вызывало специального интереса ученых.

С выделением особой области — методики преподавания русской литературы в национальной школе — в самостоятельную область методики усилилось внимание к категории **особенного**, то есть к национальным особенностям русской литературы. Категория особенного стала занимать столь же важное место, что и категории всеобщего и отдельного. Для методики преподавания русской литературы в инокультурной среде в равной мере важны общечеловеческое содержание русской литературы, ее национальное своеобразие, на которое в условиях преподавания русской литературы в русской школе обращается меньше внимания и, наконец, воплощение того и другого в индивидуальном творчестве писателя. При этом общие закономерности и национально-специфические явления русской литературы раскрываются через индивидуальное, проявляются в неповторимой индивидуальной форме, которая неразрывно связана с традициями национальной культуры и литературы. Отдельное, т. е. индивидуально-авторское, не может проявиться вне национального, оно всегда национально обусловлено.

Проблема национального своеобразия — сложная проблема, включающая в себя национальную объективную действительность и художественное сознание, художественную практику и эстетический опыт нации, своеобразные национальные ассоциации. Национальные особенности определяются конкретно-историческими факторами формирования любой нации: историко-географическими, этническими, психологическими, политическими, экономическими и т. п. В понятие «национальное» входят национальная среда (природа, быт), язык, национальная история, психология, национальные традиции и особенности развития культуры и литературы, существующий уже опыт художественного воспроизведения мира, выработанные традицией национальной культуры средства художественной выразительности, образный и метафорический строй родной литературы и культуры.

Необходимо разграничивать национальное в самой действительности от национального в художественной литературе. Существует **национальный объективный мир** как конкретное бытие нации во времени и пространстве (то есть история, среда, быт, психология) и **художественный национальный мир**, воссоздающий объективный мир. Он условен, вторичен по отношению к первому.

Национальный объективный мир отражается в художественной литературе и как внешняя деталь национального художественного своеобразия (подробности и реалии быта), и как своеобразный, национально окрашенный взгляд на мир. «Тайна национальности каждого народа заключается не в его одежде и кухне, а в его ... манере понимать вещи», — писал В. Г. Белинский [Белинский: 443]. Таким образом, можно говорить о национальных особенностях видения мира, которые проявляются, в частности, через видение мира художником определенной национальности.

На начальных стадиях развития литературы национальное выступает более зримо в своем этнографическом качестве. «С развитием литературы, — как справедливо замечает Л. Н. Арутюнов, — национальное (как национальное художественное своеобразие) как бы «покидает» почву, на которой оно некогда возросло, «уходя» из национального позитивного мира, из целостного эпического характера, из «предмета изображения», даже из слова. Национальное теряет «предметность», «явность», оно становится художественной мыслью, видением мира» [Арутюнов: 154]. Если на начальных этапах развития культуры (литературы) национальное своеобразие чаще всего заключается в изображении внешних реалий национального мира, то на более поздних этапах художественного развития нации оно проявляется прежде всего в национальном характере постижения объективной действительности.

Наряду с национальным существует нечто общее, что является основой общечеловеческого содержания любой национальной культуры. Причем

удельный вес этого общего в разных национальных культурах неодинаков, чем и объясняется больший или меньший вклад отдельных национальных культур в общечеловеческую культуру. Не будь этого общего в каждой национальной культуре были бы невозможны духовные контакты между людьми разных наций.

Чтобы правильно рассматривать вопросы национального и общечеловеческого, необходимо учитывать их диалектическую взаимосвязь и соотношение как в объективной действительности, так и в художественной литературе. Национально-самобытное соотнесено с общечеловеческим. В свою очередь общечеловеческое — не абстрактное понятие. Оно исторически и национально обусловлено. Преувеличение одной из сторон ведет к нарушению диалектического равновесия.

Литературоведческой основой преподавания русской литературы как в русской, так и в национальной школе является сочетание историко-генетического и историко-функционального подходов к рассмотрению фактов и явлений литературы, преодоление односторонностей историко-генетического метода и критического анализа литературно-художественного произведения, не всегда достаточно глубоко выявляющего нравственно-эстетический идеал писателя.

Наряду с этим существенной литературоведческой основой для преподавания русской литературы в инокультурной среде является сравнительно-типологический метод исследования многонационального мирового литературного процесса, который учитывает как общие, так и национально-своеобразные черты сравниваемых литератур.

Сравнительный метод помогает точнее и глубже выявить сходство и национальное своеобразие сопоставляемых литератур. Сравнение со сходными процессами в других литературах позволяет найти новый подход к изучению отдельных фактов конкретных национальных литератур.

Психологические основы. Психологической предпосылкой преподавания русской литературы в инокультурной среде являются данные изучения восприятия художественного произведения реципиентами, принадлежащими к разным этническим группам. Л. Н. Толстой писал, что «каждый народ употребляет различные приемы для выражения в искусстве общего идеала и что благодаря именно этому мы испытываем особое наслаждение, вновь находя наш идеал выраженным новым неожиданным образом» [Толстой: 194].

Изучением различных аспектов восприятия произведений искусства, в частности литературы, глубоко и плодотворно занимаются литературоведы, психологи и философы (см. работы В. Асмуса, Ю. Борева, Л. Выготского, О. Никифоровой, А. Салиева, П. Якобсона и др.).

Вопросы, связанные с восприятием произведений искусства и литературы учащимися средних школ, естественно, привлекают внимание педагогов и методистов. Широкий теоретический подход к проблеме читательского восприятия отличает работы Г. И. Беленького, С. К. Бирюковой, О. Ю. Богдановой, Т. Г. Браже, Н. И. Кудряшева, Т. Ф. Курдюмовой, В. Г. Маранцмана, Н. Д. Молдавской, Д. А. Клумбите, К. М. Нартова, М. А. Снежневской, Л. В. Тодорова, Л. А. Шеймана и др.

Поскольку на восприятие влияют такие факторы, как индивидуальность воспринимающего, та социальная среда, в которой он вырос, и т. п., оно не находится в прямой зависимости от своеобразия национального художественного мышления. Тем не менее, можно говорить о наличии некоторых характерных черт восприятия произведений русской литературы представителями других этносов, обусловленных своеобразием национальных эстетических вкусов, национальными чертами характера и, наконец, традициями родной культуры.

Проведенные в разных национальных регионах страны социолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, какую важную роль в формировании эстетических чувств, в частности чувства прекрасного, играет сама объективная действительность, исторические и природные условия бытования нации (например, преимущественное ощущение красоты при восприятии картин весны, майской ночи и отсутствие этого ощущения при восприятии картин зимы, бури у южных народов, почти не знающих зимы). Несомненно, существует определенная связь между эстетическими представлениями и традиционно сложившейся системой образных средств (спецификой эпитетов, метафор, сравнений, определенной тональности повествования).

Наряду с этим данные социолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, сколь велика общность духовных, нравственных представлений людей разных национальностей. Это позволяет сделать вывод, что национальные различия, национальная специфика преимущественно выражается в сфере эстетических чувств. Так, представители южных народов, у которых идеалом женской красоты являются черные глаза, далеко не всегда образ голубоглазой женщины воспринимают как красивый. Однако, когда им было предложено ответить на вопрос, нравится ли им сравнение «голубые, как небушко» глаза Ванюши (в рассказе М. Шолохова «Судьба человека», практически 100 % опрошенных ответили утвердительно, объясняя, что в данном контексте голубой цвет символизирует чистоту души ребенка. В данном случае голубой цвет воспринимался не как эстетическая характеристика, а как нравственная оценка.

Поскольку на восприятие нерусских учащихся оказывают большое влияние своеобразие национального художественного опыта, традиции родной культуры (литературы), особое значение при чтении и изучении произведений русской литературы приобретает управление восприятием,

приближение нерусского читателя к авторскому замыслу, разностороннее комментирование произведения.

Практика изучения русской литературы в национальной школе показывает, что далеко не всегда нерусским учащимся без предварительной подготовки доступно вхождение в инациональный художественный мир, в другую образную систему. Специфичным может быть восприятие национального объективного, реального мира. Интересные наблюдения приводятся в книге таджикского психолога А. Салиева «Мышление как система», где автор рассказывает о том изумлении, которое он испытал, узнав, что горы составляют совсем малую часть поверхности земли. «Но я хорошо помню, — пишет он, — представляя себе какие-либо равнинные страны, я все равно не мог отвлечься от присутствия гор — все казалось, что они где-то там кончаются горами и что горы высятся везде». И далее: «В обобщенных представлениях об историческом движении тоже стал всплывать образ, сложившийся на основе виденного, — образ кочевого каравана» [Салиев: 129, 134].

На национально-специфические моменты в художественном творчестве обращает внимание в книге «Запад и Восток» академик Н. И. Конрад: «Представим себе рошу, написанную японским художником в красках или тушью. Перед нами будет пейзаж, выписанный характерной для восточной живописи линейной перспективе. Это — одно видение внешнего мира. Представим теперь себе такую рошу, написанную европейским художником. Перед нами будет пейзаж, выписанный с добавлением воздушной перспективы, соединенный со светотенью. Это — другое видение внешнего мира» [Конрад: 323].

Национальное в объективной действительности и в художественной литературе — это разные категории, которые следует дифференцировать. Литературоведов, как правило, интересуют вопросы национального в художественной литературе, национальное же в объективном мире

представляет интерес лишь для выяснения того, насколько жизненно достоверно в том или ином произведении национального искусства представлен национальный объективный мир.

Иначе обстоит дело в методике преподавания русской литературы в инокультурной среде. Учителям и методистам хорошо известно, как специфические особенности национального объективного мира, например, определенные эстетические вкусы и представления, наличие или отсутствие в национальном характере ряда исторически сложившихся черт оказывают определенное влияние на восприятие нерусскими учащимися произведений русской литературы. Например, ставший уже хрестоматийным пример того, как критически относятся представители исламской цивилизации к поступку Катерины, нарушившей супружескую верность (в пьесе А. Н. Островского «Гроза»), или неприятие ими таких черт русского характера, как чрезмерность, необузданность (при чтении стихотворения А. К. Толстого «Коль любить, так без рассудку...»).

Для преподавания русской литературы в инокультурной среде важно выявить национальные особенности ее восприятия нерусскими учащимися, обусловленные своеобразием исторического и социального развития нации, своеобразной эстетической традицией, особенностями национальной культуры и преодолеть трудности вживания в иноязычное и инокультурное литературное произведение, учесть те неизбежные особенности, которые отличают восприятия произведений иной художественной системы. Соответствующая организация «установки на восприятие» поможет объяснить моменты национально обусловленных различий и, напротив, подчеркнув общее, пробудить чувство удовлетворения и эстетического наслаждения.

Дидактические основы. Преподавания русской литературы в инокультурной среде базируется на таких общих принципах, как историзм, научность, единство содержания и формы; связь с жизнью, систематичность

и целенаправленность обучения; доступность, наглядность, прочность и действенность результатов обучения; единство обучения и воспитания и др. Большую роль в настоящее время приобрело личностно ориентированное обучение.

В условиях преподавания русской литературы в инокультурной среде отдельные принципы приобретают дополнительное содержание. Например, для преподавания русской литературы и в русской, и в национальной школе справедливо утверждение, что учебный предмет «Литература» представляет собой единство словесного искусства и основ науки (литературоведения). Однако в процессе преподавания русской литературы в национальной школе соотношение собственно литературного материала, то есть произведений словесного искусства, и историко- и теоретико-литературного материала оказывается несколько иным. Больше внимания уделяется чтению, анализу самого литературно-художественного текста, поскольку определенное количество сведений историко- и теоретико-литературного характера учащиеся получают в курсе родной литературы.

Очевидна необходимость учета принципа единства содержания и формы в процессе анализа литературного произведения. Анализ произведения в единстве содержания и формы — методологическая основа литературоведения. Это единство предполагает взаимосвязь всех элементов художественной структуры произведения с его основной идейной направленностью.

Это же единство является незыблемой основой и школьного анализа литературного произведения, одним из краеугольных камней методики преподавания литературы. Необходимо научить учащихся не регистрировать отдельные средства художественной выразительности, что до сих пор еще имеет место, а объяснять особенности художественной (образной) системы произведения, специфику поэтического языка в свете его нравственного пафоса, идейной направленности.

Специфика предмета «Литература» заставляет осторожнее подходить и к вопросу об использовании наглядности при изучении литературных произведений.

Литература, являясь одним из видов искусства, в силу своей образной природы, сама рождает при непосредственном восприятии (чтении) литературного текста наглядные представления. В этих условиях привлечение тех или иных средств зрительной наглядности может привести к подмене восприятия одного вида искусства другим. При этом учащиеся воспринимают не словесно-художественный образ, а, например, его живописный эквивалент. «Почти все художественные описания строятся с таким расчетом, — утверждает Л. С. Выготский, — что делает совершенно невозможным перевод каждого выражения и слова в наглядное представление» [Выготский: 60]. Отсюда опасность подмены художественного слова изображением, когда создается «зрительная модель литературного образа», которая в силу своей большой наглядности может вытеснить из сознания учащихся словесно-художественный образ.

Некоторые методисты считают необходимым одновременное воздействие зрительных образов и художественного слова. Однако, как показывает практика, при одновременном воздействии зрительные образы отвлекают внимание учащихся от словесно-художественного образа. Полезно вспомнить слова известного методиста М. А. Рыбниковой, которая писала: «Выразительное чтение — это та первая и основная форма конкретного, наглядного обучения литературе, которая для нас важнее (выделено мной — М. Ч.) всякой наглядности зрительного порядка. Мы не отрицаем наглядности зрительной, но самой природой звучащего слова определен метод проникновения слова в сознание — метод его выразительного произнесения» [Рыбникова: 165].

Обращение к зрительной наглядности в условиях преподавания русской литературы в инокультурной среде целесообразно рекомендовать

лишь в тех случаях, когда она пробуждает деятельность воображения, помогает направить читательское восприятие по нужному руслу, знакомит нерусских учащихся с особенностями нерусского быта, с природой России и т. п.

Следует также иметь в виду, что в практике русской школы все виды как зрительной, так и слуховой наглядности, как правило, используются при повторном чтении, чтобы на образ, созданный при непосредственном восприятии, не накладывался уже готовый зрительный образ. Для русской школы это требование справедливо, ибо можно ожидать, что в сознании русских школьников при непосредственном восприятии художественного текста возникнут относительно адекватные художественные образы.

При изучении русской литературы в инокультурной среде при непосредственном восприятии русского литературного произведения отдельные художественные образы текста, отражающие некоторые национально-специфические реалии, в сознании нерусских учащихся рождают неадекватные художественные образы. Поэтому в ряде случаев непосредственному чтению литературного произведения нерусскими учащимися предшествует работа с различными видами наглядности, которая поможет сформировать определенный эмоциональный настрой, заставит работать воображение в нужном направлении.

Расширяется содержание **принципа доступности**. В него включаются не только возрастные и индивидуальные особенности учащихся, но также учитывается психология восприятия произведения, созданного в лоне иной национальной культуры, его сложность в языковом отношении.

Специфическим для преподавания русской литературы в инокультурной среде является **принцип общности и национального своеобразия русской и родной литератур** [Черкезова]. Основой этого принципа является актуальное и перспективное в современном

литературоведении сравнительно-типологическое изучение
многонационального мирового литературного процесса.

Суть этого принципа заключается в том, что при изучении русской литературы как иноязычной и инокультурной, с одной стороны, учитывается специфика той национально-культурной среды, в которой она изучается, с другой — фактор национального своеобразия самой русской литературы. Сопоставление русской литературы с другими национальными литературами раскрывает характерное для русских писателей художественное видение мира, своеобразное преломление в русской литературе общих для всех народов идейно-нравственных ценностей, специфический арсенал образных средств.

Именно поэтому в произведениях русской литературы необходимо с особой тщательностью раскрывать такие явления (образные, стилевые, духовно-нравственные), которые не имеют соответствий, традиций в родной литературе учащихся.

Национальные различия, однако, нельзя считать неизменными. Они тоже подвержены развитию, связаны с наличием общих черт в духовной культуре разных народов. Выявление национально-особенного как в русской, так и в родной для учащихся литературе чрезвычайно важно. Но оно не должно заслонять, а, напротив, должно отчетливо выявлять общее в русской и родной литературах. Эта общность и является основой для поиска специфических методических приемов, облегчающих процесс преподавания русской литературы в инокультурной аудитории.

Итак, учет национального своеобразия русской и родной литератур, и главное, опора на элементы их общности способствуют более глубокому, осознанному и эмоциональному изучению русской литературы нерусскими учащимися. Таково содержание принципа общности и национального

своеобразия русской и родной литератур, принципа специфичного для преподавания русской литературы в любой инокультурной среде.

Литература

1. Алексеев М. П. Восприятие иностранных литератур и проблема иноязычия / В кн.: Труды юбилейной научной сессии ЛГУ. Секция филологических наук. — Л., 1946.
2. Арутюнов Л. Н. Проблемы исследования художественных форм национального сознания / В кн.: Национальное и интернациональное в советской литературе. — М., 1971.
3. Белинский В. Г. Статьи о Пушкине // ПСС. — Т. 11. — М., 1955.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. — М., 1965.
5. Ислам и мусульмане в русской литературе. — Казань, 2006.
6. Кузьмин М. Н. Концепция национальной школы: цели и приоритеты содержания образования. — М., 1995.
7. Кулиев К. Поэт всегда с людьми. — М., 1986.
8. Конрад Н. И. Запад и Восток. — М., 1972.
9. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. — М., 1963.
10. Салиев А. А. Мышление как система. — Фрунзе, 1974.
11. Толстой Л. Н. Письмо Октаву Мирбо // ПСС. — Т. 74. — М., 1954.
12. Черкезова М. В. Русская литература в национальной школе. — М., 1981.

Черняк М. А. / Chernyak M. A.

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена, кафедра русской
литературы*

*Herzen State Pedagogical University,
Russian Literature Department*

НУЖНО ЛИ ЧИТАТЬ СОВРЕМЕННУЮ ЛИТЕРАТУРУ? К ВОПРОСУ О МЕСТЕ ПОДРОСТКОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XXI ВЕКА В ШКОЛЕ

WHETHER TO READ CONTEMPORARY LITERATURE OR NOT? ANENT THE QUESTION OF THE APPROPRIATENESS OF STUDYING TEENAGE LITERATURE OF THE 21st CENTURY IN SCHOOL.

Аннотация

Проблемы изучения детского чтения и определения места книги в современном обществе оказываются в эпицентре сложно переплетенных, прямо и косвенно взаимообусловленных социальных стереотипов и мифов. В мире зрителей статус книги изменился настолько, что это существенным образом отразилось и на статусе самой детской литературы. Сегодня происходит становление новой «модели детского чтения». В статье поднимаются актуальные для современного преподавания литературы вопросы: что читают современные подростки? как воспринимают писатели вызовы нового поколения? как может современная литература для подростков отвечать на вопросы сегодняшнего дня? Очевидно, что книги, входящие в круг детского чтения, считаются самыми социально действенными: ведь становление человека напрямую связано, в том числе и с набором прочитанных в детстве книг.

Abstract

Issues of the studying of children's reading and the determining of the location of the book in the modern society are in the middle of complex and interconditional social stereotypes and myths. In the world of visual arts the status of the book has changed a lot, so it has had a significant effect on the status of children's literature. Today society creates a new "model of children's reading". The article touches

upon the issue of modern literature teaching: what do modern teenagers read? how writers react to the challenges of a new generation? how can modern literature for teenagers answer to actual issues? It is obvious that the books for children's reading are most socially effective, because the evolution of man is directly connected with the books that we read in the childhood.

Ключевые слова: современная литература, детская литература, чтение, литературные конкурсы, современный подросток.

Tags: contemporary literature, children literature, reading, literature contests, modern teenager.

Говорить с подростком о его сверстниках, задавать и решать вместе с ним непростые житейские задачи, отвечать на вызовы современности — задача для писателя не из легких. Она усложняется и потому, что современный подросток переходного возраста, разбирающийся в гаджетах лучше своих родителей и ориентирующийся в пространстве Интернета лучше своих учителей, крайне чувствителен к любого рода фальши. Не случайно результаты социологических опросов свидетельствуют, что юного читателя раздражает «сладкая» и «добренькая» литература с хэппи-эндом, они требуют серьезной и проблемной, пусть горькой, но честной литературы.

Когда-то Ю. М. Лотман высказал очень точную мысль о разделении читательской аудитории: «Существуют два типа аудитории. «Взрослая» с одной стороны и «детская», «фольклорная», «архаичная» с другой. Первая относится к художественному тексту, как получатель информации: смотрит, слушает, читает, сидит в кресле театра, стоит перед статуей в музее, твердо помнит: «руками не трогать», «не нарушайте тишину», и уж конечно «не лезьте на сцену» и «не вмешивайтесь в пьесу». Вторая относится к тексту, как участник игры: кричит, трогает, вмешивается, картину не смотрит, а вертит, тыкает в нее пальцами, говорит за нарисованных людей, в пьесу вмешивается, мешая актерам, бьет книжку или целует ее.

В первом случае — получение информации, во втором — выработка ее в процессе игры» [Лотман 1992, 337]. Это разделение, свойственное в большей степени литературе для маленьких читателей, не исчезает и по мере взросления этого читателя. Отношения с текстом у читателя-подростка столь же непосредственные и эмоциональные.

В последние годы возник и развивается миф о том, что подростки перестали читать и на досуге лишь играют в компьютерные игры. Проблемы изучения детского чтения и определения места книги в современном обществе оказываются в эпицентре сложно переплетенных, прямо и косвенно взаимообусловленных социальных стереотипов и мифов. В мире зрителей статус книги изменился настолько, что это существенным образом отразилось и на статусе самой детской литературы. Сегодня происходит становление новой «модели детского чтения». Что читают современные подростки? Как воспринимают писатели вызовы нового поколения? Очевидно, что книги, входящие в круг детского чтения, считаются самыми социально действенными: ведь становление человека напрямую связано, в том числе и с набором прочитанных в детстве книг. Нельзя не согласиться с мнением известного историка литературы М. Чудаковой, которая в своей книге «Не для взрослых. Время читать» пишет: «В отрочестве складываются привычки. Хорошие или плохие, но на всю жизнь. Совершаются благородные поступки — потому что тяга к добру еще не задавлена, не скорректирована корыстными или еще какими-нибудь расчетами. Принимаются важные решения. И некоторые люди следуют тому, что решили в отрочестве, всю свою жизнь. В это важное, но короткое время или прочитываются некоторые книги — или не прочитываются уже никогда. Потому что есть три закона чтения, и два с половиной из них выведены мною лично. Первый: нет книг, которые читать — рано. Второй: есть книги, которые читать — поздно. И третий: именно в отрочестве надо составить список книг, которые в жизни надо обязательно успеть прочесть» [Чудакова 2012, 11]. Эта книга — авторский путеводитель в мир литературы, это

особый жанр «воспоминаний о чтении и о книгах», которые М. Чудакова читала в школьные годы. Это своеобразный ответ, субъективный, но внятный, активизирующимся в последнее время дискуссиям о списке «100 книг» и о месте современной литературы в школе.

Социолог Б. Дубин считает, что «из школы практически вытеснены средства рефлексии по поводу самой системы литературной социализации и соответствующий эмпирический материал» [Дубин 2010, 39]. «Только в России школьные учителя литературы не обязаны следить за книжными новинками. Результат — учитель литературы и школьная программа бесконечно далеки от реальной жизни, и не ассоциируются у наших детей с интересным, современным чтением и с литературным процессом в принципе» [Балахонова 2013], — возмущается главный редактор издательского дома «Самокат» И. Балахонова. Разрыв между современной литературой и современным читателем грозит литературе гибелью. Думается, что раздражить, спровоцировать на диалог, заставить оглянуться вокруг может и должна именно актуальная словесность, в том числе адресованная именно современному подростку.

Особую роль в формировании стратегий развития актуальной словесности для подростков играют литературные конкурсы. Появление такого уникального литературного конкурса, как «Книгуру», было продиктовано временем. Он просто не мог не появиться, конкурс, в котором решение, какая книга важна и интересна современному подростку, принимают сами юные читатели. Поэтому лишенный премиального закулисья и «взрослых» издательских игр конкурс сразу же подарил современной детской литературе новые и яркие имена. «Книгуру» — единственный конкурс в мире, на который принимаются как художественные, так и познавательные произведения, а окончательное решение принимает открытое жюри, состоящее из читателей в возрасте от 10 до 16 лет. На сайте конкурса создана первая легальная общедоступная интернет-библиотека современной русской литературы для подростков.

Конкурс, который проводится с целью поиска и поощрения авторов, произведения которых отражают актуальные реалии современной жизни и позитивные решения психологических, нравственных, социальных проблем, встающих перед молодым человеком, а также создают образ современного положительного героя, дают представление о многообразии жизненных сценариев, о знаниях, необходимых для самореализации в современном обществе, сразу стал открывать новые имена.

Первый же сезон открыл удивительную, тонкую и ироничную А. Петрову с ее сборником рассказов «Волки на парашютах». Безусловным открытием «Книгуру» стали А. Жвалецкий и Е. Пастернак с их произведениями «Время всегда хорошее» и «Шекспиру не снилось». Ответом на запрос юных читателей дать им серьезную проблемную литературу стали, например, повести Э. Веркина «Друг-апрель» и «Облачный полк». Достаточно обратить внимание на заглавия представленных на конкурс произведений («Мне 14 уже два года» (И. Костевич), «Библия в SMSках» (Ая эН), «Мужчинам до 16 об автомобиле» (М. Колодочкин), «Где папа?» (Ю. Кузнецова), «С точки зрения кошки» (М. Лебедева), «Куда скачет петушиная лошадь» (С. Лаврова), «Русская пленница французского кота» (И. Жуков) и др.), чтобы ощутить нестандартность и острую современность текстов. «Книгуру» удалось разрушить два стереотипа: первый, что у нас нет литературы для подростков, и второй, что современные подростки не читают.

«Наблюдать за дискуссиями читателей, за тем, как общаются писатели и читатели, стало для меня главной радостью этого сезона. Нам удалось сформировать понятную подросткам удобную живую площадку для разговоров о литературе и для виртуальных творческих встреч», — считает одним из важнейших итогов координатор конкурса Ксения Молдавская. Действительно, комментарии, которые оставляют юные читатели после прочтения той или иной книги, убеждают в том, насколько необходим им диалог — и друг с другом, и, конечно, с писателем. Вот несколько показательных комментариев: «Конец просто великолепен, несколько

последних страниц я так переживала, что аж дышать трудно было», «Очень благодарю автора за книгу. Она заставила поменять меня некоторые точки зрения. Я, например, стала больше времени проводить с близкими, с бабушкой особенно», «Спасибо автору за честность», «Радует то, что есть писатели, которые не заикливаются на банальных сюжетах современной школьной жизни, а уходят глубже, раскрывая важные и сложные темы. Это достойно уважения!» и т. д.

«Можно ли заболеть от передозировки чтения?», — задает вопрос французская писательница Ф. Буше в своей «Книге, которая учит любить книги даже тех, кто не любит читать», выпущенной издательством «Clever». В этой книге «для взрослых и их-хи-хи детей», иллюстрированной автором, имеется масса полезных советов и ответов на вопросы о том, как глотать книги в неограниченном количестве и совершенно при этом не толстеть; нужно ли дочитывать книгу до конца и какие заклинания помогают прекратить чтение занудной книги; что делать, если толстые книги тебя пугают; почему книга лучше, чем телевизор, компьютер, iPad, даже кролики и шоколадки и т. д. Тема привлечения ребенка, подростка, школьника к чтению остается насущной и дискуссионной. Дискуссии, комментарии, споры не только о конкурсных текстах «Книгуру», но и — шире — о проблемах чтения, прежде всего, разрушают миф о том, что современные подростки не читают.

Экспертное сообщество (и литературные критики, и педагоги, и библиотекари, и сами писатели) постоянно говорят о том, что изучение детской литературы нуждается в серьезном обновлении исследовательского инструментария, нужны новые методы и методики. Думается, что именно «Книгуру» станет мощным толчком к этим изменениям. Ведь главная удача конкурса состоит в том, что подросток понимает, что И. Костевич и Э. Веркин, Н. Назаркин и Э. Орлов, В. Ронышин и И. Лукьянова, Ю. Кузнецова и многие другие пишут именно для них и про то, что их настоящему волнует, а кроме всего, тем языком, который доступен

и понятен. Очевидно, что длинные и короткие «книгурины» списки являются наглядным примером творящейся у нас на глазах живой новейшей истории детской литературы XXI века.

«Детские книги — как мифы, они задают мирозданию фундаментальные вопросы. Ответы на них годятся для всех, потому что у детей, а тем более зверей и пуще всего — плюшевых, нет своей истории, биографии, своего уникального прошлого. Герои детских книг обобщены и универсальны, как олимпийские боги, христианские святые или психоаналитические архетипы. В них, даже самых маленьких, влезает больше, чем кажется. Пользуясь этим, детские книги вмещают весь мир и делают его выносимым», — пишет о важнейшей специфике детского чтения А. Генис [Генис 2013: 260]. Действительно, хорошая и вовремя прочитанная детская книжка станет на всю жизнь важным ориентиром во взрослой жизни.

Необходимо отметить, что в 2013 году появилась еще одна премия в области детской литературы: литературная премия «НОС» обрела свою детскую версию. Организаторы премии исходили из ощущения, что русская детская литература оказалась в XXI веке в непростом положении и вынуждена конкурировать, во-первых, с уже ставшей классикой литературой советского периода, а во-вторых, с современной переводной литературой для детей. Целью проекта стал отбор детских произведений, написанных в двадцать первом веке и не просто выпадающих из двух названных традиций, но задающих свою особую траекторию, экспериментирующих с сюжетом, стилем, языком и даже со способом коммуникации с читателем¹. В шорт-лист премии «Baby-НОС» вошли яркие произведения последнего десятилетия, книги Д. Вильке «Грибной дождь для героя», А. Гиваргизова «Контрольный диктант и древнегреческая трагедия», В. Кунгурцевой «Похождения Вани Житного, или Волшебный мел»,

¹ См. сайт премии: <http://www.prokhorovfund.ru/projects/own/108/959/>

Е. Мурашовой «Гвардия тревоги», С. Мосовой «Умора, кукла Баранова и 6 «Б»», И. Наумовой «Господин Куцехвост и инопланетяне», Н. Нусиновой «Приключения Джерика», Д. Сабитовой «Где нет зимы» и С. Седова «Сказки про мам». Первую премию получила книга Н. Абгарян «Семен Андреич. Летопись в каракулях». Премия только находит свое место в пространстве современной литературы, но задачи, безусловно, представляются перспективными и актуальными. Самое важное, что организаторы и «Книгуру», и «Baby-НОС» исходят из необходимости говорить с современным подростком на понятном ему языке о важных проблемах сегодняшнего дня.

Можно предположить, что формирование современной литературы для подростков перекликается в чем-то с формированием новой советской литературы 1920-х гг., «базирующейся не на художественном своеобразии, а на возможности влиять на формирование взглядов и представлений юных читателей» [Балина 2013: 9]. Идет кристаллизация нового жанрового костяка современной детской беллетристики, смена ее кодов, при этом актуальным становятся обращение к острым вопросам прошлого и настоящего. В этом контексте показательна дискуссия экспертного сообщества о книге Е. Ельчина «Сталинский нос», в которой автор находит способ говорить с юным читателем о природе сталинизма.

В интервью издательству «Розовый жираф» французский писатель и учитель Д. Пеннак поделился рецептами приучения современных детей к чтению: «Создавая ситуацию совместного чтения, родитель предлагает ребенку «перемирие» в социальной жизни. Короткий момент привилегированного частного рая — по отношению к многочисленным обязательствам. Ценность этого момента будет всегда подсознательно ассоциирована с чтением. Даже сегодня, когда мне под 70 — я устраиваюсь на диванчике с книгой — я позволяю себе этот момент мира и покоя; и я возвращаюсь к тем чувствам, которые я испытывал в детстве, когда чтение было для меня невероятно важным убежищем. Семейное чтение отличается от школьного такая черта, как

абсолютная бесплатность. Чтение — это PODAROK, понимаете? В школьном же чтении есть элемент обязательности, потому что это часть обучения» [Пеннак 2013]. Те литературные проекты, о которых шла речь в этой статье, при всей их неоднозначности и дискуссионности, безусловно, создают это ощущение «частного рая», бесконечных вопросов и бесконечных открытий.

Литература

1. Балахонова И. Детская литература может спасти российский книжный бизнес // URL: <http://www.pro-books.ru/articles/71> (дата обращения: 01.06.2013).
2. Балина М. Р. Советская детская литература: несколько слов о предмете исследования // «Убить Чарскую...»: парадоксы советской литературы для детей (1920-е — 1930-е гг.) — СПб: Алетейя, 2013. — С. 7–20.
3. Генис А. Уроки чтения. Камасутра книжника. — М., 2013. — С. 260.
4. Дубин Б. Классика, после и рядом: Социологические очерки по литературе и культуре. — М.: НЛЮ, 2010.
5. Лотман Ю. М. Избранные статьи в трех томах, т. 1. — Таллинн, 1992. — С. 377–378.
6. Нечипоренко Ю. Нечипоренко 2013 // URL: <http://www.epampa.narod.ru/nech/za10.htm> (дата обращения: 18.05.2013).
7. Пеннак Д. «Чтение — это PODAROK!» // URL: http://www.pgbooks.ru/pg_recommend/life_with_kids/daniel-pennak-chtenie-eto-podarok.php (дата обращения: 21.04.2013).
8. Чудакова М. О. Не для взрослых. — М.: Время, 2012.

Шампей Л. В. / Shamrei L. V.

*Нижегородский институт развития образования,
заведующая кафедрой словесности и культурологии*

*Nizhny Novgorod Institute of Education Development,
Head of Literature and Cultural Studies Department*

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ МОДЕЛИРУЮЩЕГО ТИПА

FEATURES OF STRUCTURE OF EDUCATIONAL PROCESS ON THE SIMULATION TYPE LESSONS

Аннотация

В статье представлен опыт модернизации учебного процесса на основе содержания и формы урока на специфике образности как принципе моделирования учебного процесса, особенностях деятельности учащихся, приобретающей эстетический характер.

Abstract

The article presents the experience of modernization of the educational process on the basis of the content and form of the lesson on the specifics of the imagery as the basis of the simulation of the educational process, the peculiarities of the activity of the students, acquiring aesthetic character.

Ключевые слова: образ, модель, структура, форма, вариативность, архетип, сюжет.

Tags: image, model, structure, shape, variability, archetype, story.

Профессиональная компетентность учителя — явление «многофакторное» и «многослойное». Широкая гуманитарная культура во многом определяет целостность компетентности; отсутствие (или ущербность) одного из ее компонентов резко снижает эффективность труда учителя.

В исследованиях Т. Г. Браже отмечено, что деятельность учителя сродни искусству (с его нестандартностью решений, уникальностью результатов деятельности... при разности уровней осмысления содержания предмета и способов его передачи). Так, в 90-х гг. XX в. 70 % опрошенных учителей отмечали сильную зависимость своей деятельности от общей культуры. Через 25 лет данные свидетельствуют о резком снижении интереса к проблеме: только 27 % отмечали зависимость своей деятельности от общей культуры, 13 % говорят о незначительной зависимости, а 50 % (!) считают, что такой связи вовсе нет (1).

Особое значение для успешности работы педагога имеет уровень его общей и филологической культуры.

Дополнительный анализ качества профессиональной компетентности педагогов подтверждает эти данные и выявляет противоречие между слабо выраженными желаниями учителя успешно справиться с поставленными задачами в обучении и его неуверенностью в своих силах:

1) для него характерны способности и потребности в самовыражении педагога в преодолении сопротивления разросшегося содержания предметов, которые необходимо иначе, чем прежде, осваивать;

2) сегодня ему присуща растерянность, терминологическая путаница, штампы, низкий уровень потребностей в художественно-эстетических впечатлениях, подмена методических решений технологическими «новинками».

Так, по нашим данным, у учителей музыки, ИЗО, русского языка и литературы качество проектной деятельности в обучении еще очень низкое. Умение организовать и провести проектную деятельность быстро превратилось почти в рутину, в очередной штамп: 92 % опрошенных (более 500 человек) считают, что успешно с учениками участвуют в социальных и социокультурных проектах; 74 % применяют проектную деятельность на уроках, но только 13–18 % из них — это действительно учебные проекты (создание словарей, альманахов, газет, выставок, композиций и т. п.). Для

большинства работ характерна подмена понятий: исследовательское, творческое задание называют проектом часто без малейшего на то основания.

Действительно, сама учебная деятельность при выполнении проекта сложна, многофигурна, но если учитель не задумывается об отличии такого урока от обычного, то он подменяет логику развития проекта плоскостным планом обычной работы. Типичными недостатками при подготовке и проведении таких уроков являются:

- неточное определение целей без соотнесения с задуманным результатом;
- неудачный отбор содержания без соотнесения с приемами (способами) деятельности, без учета значения учебной среды;
- неопределенность форм совместной деятельности, особенностей их структуры.

В то же время ощутимо тяготение учителей к урокам оригинальным, необычным, которые сегодня отодвинуты, хотя они-то как раз и соответствуют самым перспективным задачам ФГОС.

Такие уроки (по сути моделирующего типа) являются изначальной и итоговой формой проектной деятельности, хотя могут осуществляться и независимо от всей ее технологической цепочки: они осуществляются на образной основе как мысленный эксперимент, как мысленное преобразование, как идеальный, предполагаемый образ результата.

Эффект такой деятельности очень высок. Замечено это давно. Например, Н. Лобачевский в речи «О важнейших предметах воспитания» (1828 г.) первое место отводил научному творчеству и связывал это не только с реакцией на цель работы, но и на ее трансформацию, приводящую к сокращению сроков достижения цели и новому качеству деятельности.

В современных исследованиях, особенно методических, редко связывают с проектами понятие модель, которое неразрывно с ним связано.

Моделирующая деятельность учителя в теории методики представлена как новый аспект профессиональной компетентности.

Это проявляется в планировании тем и разделов курса литературы (Г. Н. Ионин, В. Ф. Чертов, С. А. Зинин, Г. С. Меркин, М. П. Воюшина), в интенсификации на образной основе развития читателя (Л. И. Коновалова, Е. К. Маранцман, Н. П. Терентьева, Н. М. Свирина, А. С. Акбашева, В. А. Доманский, А. М. Фирсова и др.), моделировании читательской интерпретации (М. И. Шутан, Е. Р. Ядровская и др.), моделировании и проектировании учебной деятельности учащихся (Е. С. Романичева, И. В. Сосновская, Г. В. Пранцова).

Эти тенденции в теории методики литературы развиваются стремительно (Л. В. Дербенцева, М. Ю. Борщевская, С. В. Тихонова, Е. А. Кочетова), но проблема моделирования уроков и, соответственно, структурирования их содержания в соотнесении с учебной деятельностью исследована недостаточно. В нашем опыте тяготение к урокам такого типа проявилось очевидно у учителей разных предметов, но, как ни странно, именно словесники испытывают при их реализации немалые затруднения.

Так, не вызывает у учителей возражений тезис о замысле урока (как у автора любой творческой затеи) и проявляется он прежде всего на уровне идеи такого урока, выраженной метафорически (ранее в методике это часто называлось эпиграфом к уроку). Образно выраженный замысел представляет и сверхзадачу занятия, определяет в какой-то мере его форму и структуру. Но первичный определенный образно замысел, как правило, довольно банален. Размышляя над ним, учителя его меняют и, соответственно, созревает постепенно концепция урока и определяются принципы отбора содержания. При проведении уроков именно структурирование учебного процесса вызывает наибольшие затруднения (как, впрочем, и концепция определяется не сразу) и подменяется традиционным подходом. Эффект уроков в результате снижается, а вызванный у учащихся интерес в должной мере не поддерживается.

Остановимся подробнее на специфике образности как принципа структурирования такой учебной деятельности, которая активизирует интеллект, развивает мышление, адекватное природе искусства, культуры, но не забывая при этом, по выражению философов, что интеллект сооружает символы, а интуиция пытается преодолеть их барьеры.

Если модель урока (его замысел) может быть выражена образно, то это определяет его «форму как автономный, производящий и организующий содержание принцип», создаются невидимые условия понимания [В. В. Васильев], 2). Понимают содержание не отдельными элементами, знаками, но знаками в сериальности повторений. Тогда выявляется не только сходство, но и различие тех или иных образов (независимо от их сложности) и при переходе от чувственного к понятийному (и обратно) сохраняется память о переживании и усиливается ощущение длящегося эстетического действия. «Мысль, уловленная в метафору, продолжает удерживаться с помощью ее аналитического развития, выявления возможных логических экспликаций...». Этот процесс сходен с «образом древнегреческого симпозиума, когда одна и та же истина движется по кругу посредством бережных, почтительных дополнений» [Э. Ю. Соловьев, 3]. При этом, мысли разных авторов вступают друг с другом в отношения резонанса [Э. Понтини, 4].

Значение и полноту образ-знак черпает из соседства с другими. Организация образов (в обучении) в своеобразные «потoki» может содействовать становлению образных обобщений. «Культурой сохраняемые психотехники обеспечивают принципиальную возможность доступа к «мировым событиям» (идеям)», — отмечает Е. В. Петровская [5].

При повторении курса литературы в 11 классе можно осуществить его систематизацию, на образной основе закрепить материал в памяти, дополнить содержание.

Идеей таких уроков стало выражение «К каким порогам приведет дорога?» (на примере модификации сюжета «блудного сына» в русской

литературе). При толковании идеи на первый план выдвигается архетипический сюжет и его многочисленное варьирование не только в литературе, но и во всех видах мирового искусства. В центре внимания учащихся — движение (дорога, путь, судьба...) и проблема нравственного выбора человека (порог, испытание, требующее преодоления).

По мнению Э. А. Радь, сюжет о блудном сыне, входящий в Священное писание (антологию древней художественной литературы) можно рассматривать «как структурное начало, содержащее конфликт поколений в ситуации выбора жизненного пути, как матрицу философской мысли — мотив («отцы и дети»))» [6]. Ситуация конфликта поколений — «генотип», сохраняющийся в модификационных моделях во времени и имеющий вневременной характер (А. В. Чернов, Ю. В. Тюпа, В. И. Габдуллина, Т. И. Радомская, В. И. Кривонос и др.).

Исследователи отмечают, что при изучении огромного фактического материала естественно сочетаются историко-типологический, историко-генетический, структурно-семиотический и сравнительно-исторический методы. В школе, конечно, уровень иной, но, тем не менее, принцип этот сохраняется. Более того, можно актуализировать ту или иную сторону исследования. Учителю вместе с учениками предстоит сложная, но увлекательная работа по выявлению не только отличий в «повторении» сюжета, но и его бережное, почтительное обогащение в каждом художественном явлении.

Главный «ген» (мотив «отцы и дети») обладает моделирующими качествами.

Учащиеся, вспоминая произведения XIX и XX вв., видят, что в одних произведениях сохраняется сюжетная схема притчи, а в других она меняется или даже уходит вглубь, но «ядро» остается, обретая новые оболочки. Различие в таких случаях проецируют горизонтальные и вертикальные межтекстовые связи (диалоги различного типа: автор и герои, автор и повествователь, диалог эпох, культур и др.), что дает возможность постигать

не только бытовой, но и бытийный смысл духовного единства поколений. Но притча также напоминает о необходимости прерванной связи между человеком и Богом, его внутреннего преображения.

На уроке после восстановления сюжета притчи для усиления внимания к теме было предложено всмотреться и сравнить одну из фресок Микеланджело («Страшный суд», «Рождение человека») и картину Рембрандта «Блудный сын». Едва соприкасающиеся ладони Бога-отца с сыном напоминают о необходимости самому подниматься и идти по жизни, делать усилие, преодолевать, а у Рембрандта мы видим, каким иногда возвращается сын к отцу. (Картина написана в 1669 г., является последним произведением художника, его завещанием. К этой теме в XVI–XVII вв. обращались многие, в том числе И. Босх). Рембрандт размышляет о грехе и милосердии, о том, о чем должны помнить люди в роковые минуты: «...как будто из тьмы выхватывается золотым каким-то лучом изображаемое возвращение сына, истратившего весь запас своих сил. И в этом золотом луче загораются и зажигаются, и пламенеют: алое, но при этом какое-то золотистое такое тряпье на плечах отца, а на теле сына какая-то, то ли золотушная, то ли золотая голова, и этот странный профиль почти в обморочном состоянии, просто прильнувший к отцу, и эти руки отца на спине сына...» (влияние этой картины можно увидеть в «Преступлении и наказании» Ф. М. Достоевского, в финале фильма А. Тарковского «Солярис») [7].

Из произведений русской литературы акцент был сделан на «Повести о Горе-Злочастии» (XVII в.). Человек пускается в странствие, но в поисках своего предназначения он может потерпеть поражение. И возвращение в отчий дом для героя становится невозможным...

В романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка» сюжет-архетип представлен косвенно. Акцент сделан на усилении значения слова «блудный», на дихотомии «блудный — праведный». Отношения Гриневы-старшего и младшего, который не поддавался искушениям различного рода и

остался верен отцовским заповедям, в центре внимания учащихся (вариантом примера для этого сложного разговора с учащимися может быть «Тарас Бульба» Н. В. Гоголя).

Иначе этот мотив проявляется в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети». Автор показал трудности духовной борьбы Базарова со страстями, гордыней, заблуждениями разума и открытие героем в себе новых, великих возможностей созданного им мира, который вдруг дал трещину... Размышляя над этим, учащиеся не только уточняют свои впечатления от сюжета, героев романа, но и видят трагическое одиночество Базарова, его попытки убежать от самого себя (в дружбе, любви...). Нереализованность своего предназначения привела сильного Базарова в родительский дом, где его очень любят, но никогда не поймут. Сложность внутреннего мира человека, природа его страстей, убеждений и разочарований («порогов», о которые он на жизненном пути спотыкается) всегда интересуют учеников, но при повторении под предложенным углом зрения эти проблемы приобретают для них особую значимость и привлекательность.

Переплетение мотивов на разных уровнях притчеобразных ходов сюжета характерно и для А. П. Чехова. Мы брали в качестве примера пьесу «Вишневый сад» (Э. А. Радь, на основе работы которой мы и выбирали основные примеры, предлагает повесть «Черный монах»). В пьесе дом стал и прибежищем, и тюрьмой для героев. Их любовь друг к другу несомненна, но и единство их призрачно. Разрывы неизбежны. И масштаб разрушения отчего дома символичен.

При переходе к литературе XX в. учащиеся испытывают большие затруднения (недостаточная начитанность).

Поэтому в качестве примеров были стихи, фрагменты некоторых произведений с опорой на экранизацию, на интерпретацию в разных видах искусства. С интересом учащиеся работали над текстами писателей начала XX века, особенно при сопоставлении с притчевой основой стихотворения В. Брюсова «Блудный сын» и поэмы Н. Гумилева «Блудный сын», в которых

проявляется своеобразный возврат к притчевому сюжету, но при этом идет и спор с художественно-культурной традицией, и актуализация новых смыслов. Особый интерес вызвали у учащихся «Стихи к сыну» М. Цветаевой (1932 г.), которые продиктованы глубокой внутренней потребностью автора воссоединиться с Родиной, вернуть Родину сыну (А. С. Акбашева, Э. А. Радь).

Герои В. М. Шукшина свои сомнения делают объектом размышления, втягивают в них читателя. «Дядя Ермолай», «Игнаха приехал», «Калина красная» (особенно фрагмент из фильма, где герой увидел наконец-то свою мать... «Господи, прости меня», — стон этот не был услышан. Ему нет прощения...).

Герой Шукшина — человек современный, образованный, живет по-городскому, не так, как дядя Ермолай. Но все же не знает, «кто из нас прав, кто умнее». Герой Шукшина на распутье: знает, как не хочет жить, но еще не знает, как надо, но принимает на себя всю ответственность за сделанный выбор. «Зачем дана была эта непосильная красота?» («Земляки»). Поиск своего места в мироздании идет у героев Шукшина постоянно, но чем сильнее герой, тем тяжелее испытание, выпадающее ему на жизненном пути. Мать, Дом (в самом широком смысле этого слова) у писателя — это центр рассказов, к которому стягиваются все горизонты мира. Законы жизни и смерти определяются ее словами, ее слезами, ее нравственными уроками (Н. Л. Лейдерман, М. Н. Липовецкий).

Большой интерес у учащихся вызвали рассказ А. Платонова «Третий сын», «Притча о Правде и Лжи» В. Высоцкого, пьеса А. Вампилова «Старший сын» и др. Но замечена была очень важная особенность. К концу XX в. в литературе Домом стали восприниматься не только родное село, город, земля, но и Планета... Сыновьям всегда есть куда вернуться из странствий...

Возможности соотнесения «потока» повторяющихся сюжетов, ситуаций, мотивов (их разветвление и соединение, трансформация) с

инвариантом (притчей о блудном сыне) помогают освоить колоссальный по объему и сложности масштаб представлений об истории литературы (для учащихся, конечно). Это может быть урок, система занятий, элективный курс — модель в целом будет неизменной. Но при этом и учитель, и ученики свободны в выборе примера, акцентов, их интерпретациях, что резко повышает как интерес учащихся к такого рода исследованию, так и его результативность. Связано это, конечно, с природой образного мышления: с определенностью признаков того или иного образа; в отличие от понятия, образ при обобщении не теряет своей целостности (наличие связей между признаками образа позволяют восстановить отсутствующие или искаженные), конкретность и лаконизм содействуют запоминанию образов.

Завершая эскизное описание хода работы по соотнесению инварианта и его модификаций в истории литературы (не претендующее на литературоведческую глубину — она достаточно исследована) и специфику структурирования материала (представлен один из вариантов), необходимо отметить, что эффективность этого подхода не только в повторении, систематизации примеров, не только в мощном развитии гибкости мышления, активизации воображения и эмоций, но и в удивительном как для учеников, так и для учителя таинственном удовольствии от этого процесса. Эстетический характер этого удовольствия связан с мощью фрактальных структур (лат. *fractus* — изломанный), в основе которых лежит принцип подобия, похожести. «Книга искусства написана на языке фракталов... Самоподобие фракталов понимается как в классическом линейном смысле, когда часть есть уменьшенная копия целого, так и в неклассическом нелинейном смысле, когда часть есть деформированная «похожая» часть целого». К мыслям об эстетике фракталов, описанной в ряде блестящих работ А. В. Волошинова [9], «лирикам»-словесникам хочется присоединиться: «Фрактальные структуры выступают неким пограничным образованием между Космосом и Хаосом, и именно это свойство придает им особую эстетическую привлекательность».

Литература

1. Браже Т. Г. О литературе в школе: Книга для учителя. — МИРС, 2008.
2. Васильев В. В. Размышления о кантианских вариациях. — В сб. «Мераб Константинович Мамардашвили». Под ред. Н. В. Мотрошиловой. — М., 2009. — С. 214.
3. Соловьев Э. Ю. Экзистенциальная сотериология М. Мамардашвили. — Там же. — С. 190, 194, 201.
4. Понтини Э. Эстетический смысл трактовки акта познания и ее европейские истоки в философии М. Мамардашвили. — Там же. — С. 281, 283.
5. Петровская Е. В. В сторону образа: об одном возможном применении символогии. — Там же. — С. 91.
6. Радь Э. А. История «блудного сына» в русской литературе: модификация архетипического сюжета в движении эпох. Автореферат диссертации на соискание ученой степени д. ф. н. — Саратов, 2014; а также Монография «Память творчества русских писателей: мифопоэтика, интертекстуальность, межтекстовые связи». — Уфа, 2014.
7. Волкова П. Мост через бездну — Собр. соч. в IV кн. — Книга II, гл. 10, с. 159–177.
8. Голицын Г. А. Образ как концентратор информации. — В сб. ст. «Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. — М., 2002. — С. 183–190.
9. Волошинов А. В. Об эстетике фракталов и фрактальности искусства. — Там же. — С. 214–218.

РАБОТА С КОНЦЕПТАМИ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

CONCEPT WORK AT THE LITERATURE LESSONS

Аннотация

В статье раскрывается филологическое содержание и методика работы с концептами-образами на уроках литературы. При этом особое внимание уделяется месту текста культурологической направленности на учебном занятии.

Abstract

This paper reveals the philological contents and methods of work with image-concept at the literature lessons. Particular attention is paid to the place of the culturel text in the classroom.

Ключевые слова: концепт, символический образ, понятие, модель, анализ, синтез, контекст, информационное поле, интерпретационный текст.

Tags: concept, symbolical image, idea, model, analysis, synthesis, context, information field, interpretive text.

С. А. Аскольдов пишет о «функции заместительства» у концепта: «Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [Аскольдов 1997: 85].

На примере концепта «закон» Ю. С. Степанов точно раскрывает собственное понимание этого явления: «Тот «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово

закон, и есть концепт «закон». В отличие от понятий в собственном смысле термина (таких, скажем, как «постановление», «юридический акт», «текст закона» и т. п.), концепты не только мыслятся, они *переживаются*. Они — предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [Степанов 2004: 43].

При организации работы с концептом на уроке литературы заместительная функция концепта будет определяющей, так как тот или иной художественный смысл, раскрываемый репициентом, непосредственно будет представлять то или иное лексическое значение слова.

Так, основное лексическое значение слова «море» формулируется следующим образом: «Часть Мирового океана — большое водное пространство, ограниченное с одной или нескольких сторон сушей и отделенное от самого океана островами или возвышенностями подводного рельефа» [Современный толковый словарь русского языка 2006: 359]. Основу этого концепта составят те смыслы, которые закреплены в речевой практике, в том числе и литературно-художественной, смыслы, уточняющие указанное выше языковое значение. Отметим, что они и выступают его заместителями.

Точно определить количество этих смыслов невозможно, так как речевая практика в ее полном объеме не может быть учтена и зафиксирована — можно говорить лишь о тенденциях. Это и сделаем, ограничившись русской лирической поэзией девятнадцатого-двадцатого веков:

1) символ человеческой души, устремленной к небесам, к возвышенному идеалу (В. А. Жуковский «Море»: «Иль тянет тебя из земныя неволи / Далекое светлое небо к себе?»);

2) символ свободы, так как именно в морской стихии или в воспоминаниях о ней человек находит душевное спасение (А. С. Пушкин «К морю»: «свободная стихия», «блещешь гордою красой», «своенравные порывы», «ничем неукротим», «не забуду твоей торжественной красоты», «и блеск, и тень, и говор волн»);

3) символ хаоса, врывающегося в гармонию волшебного сна, но не разрушающего ее; хаос и гармония, реальность и сон как две желаемые беспредельности (Ф. И. Тютчев «Сон на море»: «Я в хаосе звуков лежал оглушен, / Но над хаосом звуков носился мой сон»; «Но все грезы насквозь, как волшебника вой, / Мне слышался грохот пучины морской, / И в тихую область видений и снов / Врывалась пена ревущих валов»);

4) символ жизненной активности, вызывающей радостные чувства; олицетворение морской волны, подчеркивающее единство всего природного мира, в котором действуют общие законы (Ф. И. Тютчев «Конь морской»: «Люблю тебя, когда стремглав, / В своей надменной силе, / Густую гриву растрепав / И весь в пару и мыле, / К берегам направив бурный бег, / С веселым ржаньем мчишься, / Копыта кинешь в звонкий берег — / И в брызги разлетишься!...»);

5) символ зла, необуздываемой озлобленности, адской, разрушительной силы (Ф. И. Тютчев «Море и утес»: «И бунтует, и клокочет, / Хлещет, свищет, и ревет, / И до звезд допрыгнуть хочет, / До незыблемых высот... / Ад ли, адская ли сила / Под клокочущим котлом / Огонь геенский разложила — / И пучину взворотила / И поставила вверх дном?»; «И озлобленные боем, / Как на приступ роковой, / Снова волны лезут с воем / На гранит громадный твой»);

6) символ возвышенного начала, в котором хочется потопить собственную душу, собственное «я» (Ф. И. Тютчев «Как хорошо ты, о море ночное...»: «В лунном сиянии, словно живое, / Ходит, и дышит, и блещет оно...»; «На бесконечном на вольном просторе / Блеск и движенье, грохот и гром...»; «Волны несутся, гремя и сверкая»; «В этом волнении, в этом сиянье, / Весь, как во сне, я потерян стою — / О. как охотно бы в их обаянье / Всю потопил бы я душу свою...»);

7) символ гармонии, музыкальности, которой себя противопоставил человек — ропчущий «мыслящий тростник» (Ф. И. Тютчев: «Певучесть есть в морских волнах, / Гармония в стихийных спорах...»);

8) символ первоосновы жизни, всего живого «ненарушаемой связи», синтеза, символ «кристаллической ноты» (О. Э. Мандельштам «Silentium»: «Спокойно дышат моря груди, / Но, как безумный, светел день, / И пены бледная сирень / В черно-лазореваем сосуде»; «Останься пеной, Афродита...»);

9) символ неизменности мира (О. Э. Мандельштам «Бессонница. Гомер. Тугие паруса...»: «И море черное, витийствуя, шумит / И с тяжким грохотом подходит к изголовью»);

10) символ своеволия и постоянного воскресения (М. И. Цветаева «Кто создан из камня, кто создан из глины...»: «Я — брэнная пена морская»; «В купели морской крещена — и в полете / Своем — непрестанно разбита!»; «Сквозь каждое сердце, сквозь каждые сети / Пробьется мое своеволье»; «Дробясь о гранитные ваши колена, / Я с каждой волной — воскресаю!»);

11) символ красоты единого, целостного мира, его магии; в нем неистовые «разбеги огненных стволов» вызывают ассоциацию с морским простором (Б. Л. Пастернак «Сосны»: «И столько широты во взоре»; «Там волны выше этих веток, / И, сваливаясь с валуна, / Обрушивает град креветок / Со взбаламученного дна»; «Смеркается. И постепенно / Луна хоронит все следы / Под белой магиею пены / И черной магией воды»; «А волны все шумней и выше»);

12) символ поддержки, «когда так много позади всего, в особенности — горя» (И. А. Бродский «С видом на море»: «Оно обширнее. Оно / и глубже. Это превосходство — / не слишком радостное. Но / уж если чувствовать сиротство, / то лучше в тех местах, чей вид / волнует, нежели язвит»).

Как видно из приведенных выше материалов, у концепта «море» явно преобладает положительная коннотация (исключение составляет лишь пятый пример — стихотворение Ф. И. Тютчева «Море и утес»). Причем сами смыслы, выражаемые словом, несут в себе философско-психологическое содержание.

В ряде случаев морская стихия представляет собой не что иное, как символ человеческой души, человеческого характера, темперамента (примеры 1, 10).

Нельзя не отметить и такие произведения, в которых море показывается как сила, способная поддержать человека, оказавшегося в сложной жизненной ситуации, и даже спасти его (примеры 2, 6, 12).

Особо отметим примеры 3 и 11, в которых ощутимо диалектическое отношение к миру, воспринимаемому как некая целостная структура: если в стихотворении Ф. И. Тютчева хаос, наряду со спокойствием, становится желаемой беспредельностью, ни в коей мере не разрушающей гармонию, то в пастернаковском произведении подчеркивается внутренняя связь пространственных сфер, между которыми, на первый взгляд, нет ничего общего (ассоциативный ход, столь спонтанный и неожиданный, и раскрывает диалектику бытия).

Отметим, что на уроках литературы могут рассматриваться концепты двух типов. К первому следует отнести так называемые концепты-понятия («истина», «красота», «добро», «зло» и т. п.), которые фиксируют некие общие категории, имеющие отношение к философии, этике, эстетике, психологии, религии, ко второму — концепты-символические образы («снег», «лес», «утро» и т. п.).

Один и тот же концепт-понятие может быть реализован на основе разных образных концептов. Так, говоря о свободе и воле, мы актуализируем в сознании такие символические образы, как «море», «поле», объединенные семей «безграничное пространство». Сами по себе эти образы нельзя не назвать концептами, но смысловая структура каждого из них не может быть сведена к чему-то одному, ибо она отличается сложностью, многоплановостью, многозначностью, вне которой символического образа не существует. Соответственно, концепт-образ может входить в разные группы, маркерами которых и выступают концепты-понятия. Рассмотренный нами

выше концепт-образ «море» входит в такие группы, как «свобода», «гармония», «зло», «хаос» и т. п.

Необходимо отметить и то, что конкретный концепт-символический образ в рамках художественной структуры не изолирован от других концептов-символических образов, а нередко реализуется при их непосредственном участии. Так, в ряде лирических произведений о море акцентируется внимание читателей на волне, ветре, коне, утесе и т. п.

Отметим, что в современной методике разработана технология лингвоконцептоцентрического подхода в обеспечении речевого развития школьников (прежде всего работы Н. Л. Мишатиной). Эти исследования имеют отношение к преподаванию русского языка, но их результаты не могут не быть учтены и при разработке методики работы с концептами на уроках литературы, ибо речь идет о смежных науках, у которых есть точки пересечения. Отметим, что в публикациях Н. Л. Мишатиной в центре внимания оказываются концепты-понятия (отметим условность этого термина). Например, в Программе интегрированного элективного курса «Язык и культура» обнаруживаются такие из них, как «стыд», «благословение», «радость», «тоска», «любовь», «надежда» [Мишатина 2011: 240–251].

Учитывая специфику урока литературы, на котором всегда проявляется особый интерес к художественной образности, символике, работе читательского воображения [Коновалова 2012: 30–32], мы предлагаем прежде всего построить работу вокруг концептов-образов. Именно такой подход к работе с концептами характеризует А. М. Шуралев: «Среди ключевых слов художественного текста, концептуальную сущность которых целесообразно выявлять на уроках литературы, есть такие, которые несут на себе самую большую смысловую нагрузку и многократно повторяются автором в текстовом пространстве произведения, реализуя функции сквозного образа». Ученый называет два основных этапа в работе с концептами: «1) определение художественной роли сквозного образа в

каждом фрагменте текста (анализ) и 2) собирание всех этих фрагментарных художественных смыслов в единое целое при осмыслении идеи произведения (синтез)» [Шуралев 2013: 35].

Укажем ниже лишь на некоторые ориентиры деятельности школьников:

ВОСЬМОЙ КЛАСС

Метель. А. С. Пушкин «Бесы», «Метель», «Капитанская дочка».

Город. В. Шекспир «Ромео и Джульетта», Н. В. Гоголь «Ревизор», «Шинель».

Цветок. В. Шекспир «Ромео и Джульетта», А. С. Пушкин «Цветок», М. Ю. Лермонтов «Мцыри», И. С. Тургенев «Ася».

Река. И. С. Тургенев «Ася», А. Т. Твардовский «Василий Теркин» (глава «Переправа»), Н. А. Заболоцкий «Вечер на Оке».

Танец. И. С. Тургенев «Ася», Л. Н. Толстой «После бала», А. Т. Твардовский «Василий Теркин» (глава «Гармонь»).

Кавказ. М. Ю. Лермонтов «Мцыри», И. А. Бунин «Кавказ».

ДЕВЯТЫЙ КЛАСС

Филемон и Бавкида. Овидий «Метаморфозы», И. В. Гете «Фауст» (часть вторая).

Памятник. Гораций «К Мельпомене», Г. Р. Державин «Памятник», А. С. Пушкин «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...»

Гамлет. В. Шекспир «Гамлет», А. А. Блок «Я Гамлет. Холодеет кровь...», М. И. Цветаева «Диалог Гамлета с совестью», В. С. Высоцкий «Мой Гамлет».

Колокольный звон. И. В. Гете «Фауст», М. Ю. Лермонтов «Мцыри», А. К. Толстой «Благовест».

ДЕСЯТЫЙ КЛАСС

Петербург. А. С. Пушкин «Евгений Онегин», «Медный всадник», Н. В. Гоголь «Невский проспект», «Мертвые души» («Повесть о капитане Копейкине»), Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание».

Москва. Н. М. Карамзин «Бедная Лиза», А. С. Грибоедов «Горе от ума», А. С. Пушкин «Евгений Онегин», Л. Н. Толстой «Война и мир».

Море. В. А. Жуковский «Море», А. С. Пушкин «К морю», Ф. И. Тютчев «Как хорошо ты, о море ночное...», «Певучесть есть в морских волнах...»

Весна. Н. А. Некрасов «Зимний шум», «Надрывается сердце от муки», «Кому на Руси жить хорошо» («Губернаторша»), А. А. Фет «Майская ночь», «Еще майская ночь».

Письмо. А. С. Пушкин «Евгений Онегин» (письма Татьяны и Онегина), М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени» (записка Веры), И. А. Гончаров «Обломов» (письмо Обломова), Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание» (письмо матери Раскольниковова).

Дуэль. А. С. Пушкин «Евгений Онегин», М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», И. С. Тургенев «Отцы и дети», Л. Н. Толстой «Война и мир».

Танец. М. Ю. Лермонтов «Демон» (танец Тамары), Л. Н. Толстой «Война и мир» (танец Наташи).

Лопнувшая струна. И. С. Тургенев «Нимфа», Л. Н. Толстой «Война и мир» (монолог Пьера из эпилога «Что молодо, честно, то губят...»), А. П. Чехов «Вишневый сад».

ОДИННАДЦАТЫЙ КЛАСС

Солнце. «Слово о полку Игореве», А. С. Пушкин «Зимнее утро» и «Вакхическая песня», Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание», И. А. Бунин «Солнечный удар», В. В. Маяковский «Необычайное

приключение...», М. А. Шолохов «Тихий Дон», Б. Л. Пастернак «Когда разгуляется», В. Г. Распутин «Последний срок», А. Камю «Посторонний».

Снег. А. А. Блок «На снежном костре», Б. Л. Пастернак «Зимняя ночь», «Снег идет», Е. А. Евтушенко «Идут белые снеги».

Блудный сын. Евангельская притча, А. С. Пушкин «Станционный смотритель», Н. С. Гумилев «Блудный сын», Р. М. Рильке «Уход блудного сына».

Ангел. М. Ю. Лермонтов «Ангел», А. А. Блок «Сусальный ангел», А. В. Вампилов «Двадцать минут с ангелом».

Дом. Н. В. Гоголь «Мертвые души», С. А. Есенин «Низкий дом с голубыми ставнями...», М. А. Шолохов «Тихий Дон», М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита», В. С. Гроссман «Жизнь и судьба», А. И. Солженицын «Матренин двор», В. Г. Распутин «Последний срок» («Прощание с Матерой», «Изба»).

Поезд. Н. А. Некрасов «Железная дорога», А. А. Блок «На железной дороге», С. А. Есенин «Сорокоуст» (глава 3), А. П. Платонов «В прекрасном и яростном мире», Б. Л. Пастернак «На ранних поездах», Б. Б. Гребенщиков «Поезд в огне», В. О. Пелевин «Желтая стрела».

Звезды. М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени» (новелла «Фаталист»), Ф. И. Тютчев «Кончен пир. Умолкли хоры...», А. А. Фет «На стоге сена ночью южной...» и «Среди звезд», В. В. Маяковский «Послушайте!», О. Э. Мандельштам «Я ненавижу свет...», «Стихи о неизвестном солдате» (фрагмент о звездах).

Луна. А. С. Пушкин «Евгений Онегин», А. А. Фет «Сияла ночь. Луной был полон сад. Лежали...», М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита».

Полет. А. С. Пушкин «Узник», М. Ю. Лермонтов «Как часто, пестрою толпою окружен...» и «Демон», Н. В. Гоголь «Мертвые души», А. А. Блок «Река раскинулась. Течет, грустит лениво...», М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита», И. А. Бродский «Осенний крик ястреба».

Художественный концепт не только выражает некий обобщающий смысл, будучи устремленным вовне, за рамки конкретной жизненной ситуации, и поэтому неизбежно символичен, философичен, но и в то же время связан с *этой, конкретной* ситуацией, раскрывая внутренний мир субъекта, а иногда и объекта речи. Так, фраза «Солнце как знак, символ любви, поразившей человека в одно мгновение и приблизившей его к подлинному в жизни» формулирует некую философскую истину, включая бунинский рассказ «Солнечный удар» в некий культурный контекст, а далее в самую реальность, и помогает читателю в осознании психологического мира главного героя этого произведения.

Работа с концептом-символическим образом может органично включаться в сложный процесс изучения литературного произведения. Но у деятельности такого типа все же обнаруживаются специфические черты.

Во-первых, в ходе анализа текста акцентируется внимание школьников на том или ином концепте. Все вопросы и задания, при помощи которых учитель организует когнитивную деятельность, представляют собой инфраструктуру, помогающую юным читателям в постижении смысла или «пучка смыслов», который он выражает. Логическая и речевая установка на формулирование смыслов и соотнесение их друг с другом совершенно обязательна. Причем эти смыслы рассматриваются в связи с лексическими значениями слова-концепта.

Во-вторых, на занятиях такого типа не может не присутствовать контекстный подход к изучаемому литературному произведению, который расширяет и углубляет представление школьников о концепте, помогая им на основе приемов сопоставительной деятельности сделать серьезные обобщения, выявив при этом оригинальность автора изучаемого произведения в художественной интерпретации концепта.

В результате сопоставительной деятельности школьники под руководством учителя могут выстроить модель художественного концепта, которая и будет представлять собой «пучок смыслов». Причем в этой модели

будет представлено как общее (сема), так и различное. Модель может быть подчинена различным логическим принципам (равноправие, подчинение, соподчинение, контраст и т. п.).

В-третьих, нередко учитель предлагает школьникам написать сочинение в художественном стиле, включив в него концепт-символический образ. В этом случае словесник увидит, как этот концепт осмыслен автором творческой работы, насколько он самостоятелен в его подаче, какие произведения на него повлияли. Это не что иное, как одна из форм диагностики учебной деятельности.

Переход школьников от аналитической деятельности к деятельности художественной очень важен и потому, что не замыкает их в рамках логико-понятийного дискурса, включая их сознание в дискурс, где актуализируются речевые механизмы образного мышления.

Оригинальные работы следует предлагать школьникам для осмысления на самом уроке. Это будет следующий этап в постижении концепта, который вызывает у учеников особый интерес, так как будет непосредственно сопряжен с их художественной деятельностью.

В структуру урока может быть включена культурологическая информация, как на учебном занятии в одиннадцатом классе, посвященном рассказу М. Горького «Отшельник».

Сразу возникает вопрос: какой концепт-символический образ может скрепить различные части интерпретационного текста, возникающего на занятии по произведению М. Горького? Может быть, этот? «А я — веселый был, игривый, турманом жил, знаешь — голуби есть турмана: взвьется высоченно в небеса, в самую невидимую глубь, свернет там крылья, головку под крыло и — бултых вниз! Многие убиваются насмерть, об крыши, об землю. Вот эдак и я. Веселый я был, безобидный, вроде блаженного какого, бабы, девки любили меня, ну — как сахар, — верное слово. Что делалось! Вспомнить радостно...». Отметим, что Савелий очень точен в характеристике голубей-турманов.

Итак, главный герой рассказа, Савелий Пильщик, называет себя голубем, веселым, беззаботным, безобидным, способным на подлинное безрассудство. Далее эти характеристики «накладываются» на авторские описания героя, на его поступки.

Следующий этап деятельности одиннадцатиклассников — включение рассказа М. Горького в литературный контекст, в связи с чем в центре внимания школьников оказывается тургеневское стихотворение в прозе «Голуби», герой которого видит «на самом краюшке слухового окна» двух белых голубей. Один из них во время грозы спас другого. И вот «нахохлились оба — и чувствует каждый своим крылом крыло соседа...» Каков финал? «Хорошо им! И мне хорошо, глядя на них... Хотя я один... один, как всегда». Прерывистая, дискретная речь, создаваемая при помощи пауз (обратим внимание на многоточия) и парцелляции, передает сильное переживание, ощущение одиночества, ибо в сознании лирического героя слишком явным стало несоответствие того сюжета, который перед ним энергично разворачивался в мире природы, сюжету собственной жизни, где все «как всегда».

Но что же объединяет героев двух писателей? Выход за рамки обыденного, привычного существования, где все рассчитано, способность на риск. Если в произведении Горького это упоение риском, нарушением некоей нормы, предельное ослабление инстинкта самосохранения, то в тургеневском стихотворении в прозе это риск ради другого, способность на самопожертвование во имя любви (вспомним о том, что голубь полетел за своим товарищем тогда, когда природа была встревожена, так как надвигалась гроза).

Далее ученики получают культурологическую информацию, на основе которой организуется новый этап их деятельности: «Голуби — *символ чистоты, высокой нравственности, кроткого нрава, также нежности и любви*. В ряде традиций голубь выступает как *небесный вестник* и как *символ*

души умершего. Так, по поверью славян, душа умершего превращается в голубя. Кроме того, он являлся *жертвенным животным*.

В качестве *символа брака* голубь изображался с кольцом в клюве. Белый почтовый голубь, извещавший греческие полисы о победителе Олимпийских игр, стал прообразом *голубя мира* с оливковой ветвью в клюве, так как во время игр в Греции объявлялся мир. Голубь Пикассо, нарисованный для Всемирного конгресса мира, — белый махровый почтовый голубь; таким образом, художник воскресил античную символику.

В мифологии греков голубка была послана аргонавтами между плавучими скалами Симплегадами, и ее благополучный перелет был истолкован как *доброе предзнаменование*.

В христианстве голубь стал *символом Святого Духа*; считается, что Дух Святой сошел на Христа при крещении в облике голубя. Следует заметить, однако, что в оригинале скорее имеется в виду голубица. Голубь и нимб — так изображается Святой Дух; голубь и лилия символизируют в иконографии *благовещение*» [Символы и знаки].

Перед старшеклассниками ставится задача — выявить закрепившиеся в мировой культуре представления о голубе, и для достижения этой цели они находят в культурологическом тексте ключевые слова (в тексте мы выделили курсивом те из них, которые в прямой форме фиксируют сами смыслы концепта). Положительная коннотация концепта очевидна.

Но какое значение концепта прежде всего закрепилось в языке и в речевой практике? Отвечая на этот вопрос, ученики размышляют о фразеологизме «голубиная душа», подбирая к прилагательному, входящему в его состав, такие синонимы-эпитеты, как «нежная», «кроткая».

На заключительном этапе работы школьники соотносят смыслы образа-концепта, раскрывающиеся в произведениях М. Горького и И. С. Тургенева, с теми смыслами, которые закрепились в мировой культуре. В «Отшельнике» традиционная характеристика голубей-турманов подается в психологическом ракурсе, так как она накладывается на человека,

на его отношение к жизни и к людям, которые его окружают. Причем о нравственной чистоте героя говорить не приходится. М. Горький углубляет тот смысл, который относится скорее к периферийной сфере семантического поля интересующего нас концепта.

Совсем иначе воспринимается тургеневское стихотворение в прозе, которое о любви и нравственной чистоте, а эти смыслы входят в центр семантического поля концепта. Но в связи с произведением И. С. Тургенева хочется обратить внимание на два момента.

Во-первых, принципиально важным представляется разговор на уроке о цели полета: он несет в себе подлинно возвышенный смысл, ибо выступает знаком любви, заботы. Но возвышенный смысл обнаруживается и в действиях голубя, закрепленных мировой культурой: белый голубь извещает греческие полисы о победителе Олимпийских игр и символизирует мир; возвращение голубки, пролетевшей между плавучими скалами, стало добрым предзнаменованием для аргонавтов; Дух Святой, имевший вид голубицы, сошел на Христа. Как это далеко от наслаждения, даже упоения риском, показанного М. Горьким!

Во-вторых, в тургеневском произведении появляется еще один очень важный смысл: голуби символизируют единение душ, резко противопоставленное одиночеству лирического героя, которое переживается им очень тяжело, болезненно. Кажется, что последний находится в кризисной ситуации.

Включение в структуру урока текста с культурологическим содержанием — это не что иное, как расширение информационного поля, способствующее активизации деятельности школьников и обуславливающее перелом в их деятельности. Чрезвычайно важно и то, что художественные тексты будут рассмотрены на фоне текста, относящегося к научно-популярному подстилю: умение соотносить тексты разных типов и на основе этого соотношения формулировать обобщающие суждения необходимо для успешной интеллектуальной деятельности в гуманитарной сфере.

Но текст этот желательно «вбрасывать» на этапе обобщения, синтеза, чтобы не разрушать художественное впечатление, а углублять его.

Литература

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность: антология. — М., 1997.
2. Коновалова Л. И. Развитие восприятия читателя через освоение художественных концептов // Профессиональное образование, теория и методика обучения: Ученые записки ЗабГГПУ. — Барнаул, 2012.
3. Мишатина Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. — СПб.: «Наука», «САГА», 2009. — 264 с.
4. Символы и знаки [Электронный ресурс]. — URL: sigils.ru/symbols/golub.html.
5. Современный толковый словарь русского языка / Главный редактор С. А. Кузнецов. — СПб.: «Норинт», 2006. — 960 с.
6. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. — М.: «Академический Проект», 2004. — 992 с.
7. Шуралев А. М. Концептологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы: Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — М.: МПГУ, 2013.

Сведения об авторах

Бабурина Марина Анатольевна	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А. И. Герцена.
Беньковская Татьяна Екимовна	Доктор педагогических наук, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы ОГПУ, заместитель председателя Научно-методического совета по преподаванию литературы и русского языка.
Галицких Елена Олеговна	Доктор педагогических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Вятского государственного гуманитарного университета.
Дейкина Алевтина Дмитриевна	Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики обучения русскому языку и РКИ Московского педагогического государственного университета, заместитель председателя Научно-методического совета по преподаванию литературы и русского языка
Доманский Валерий Анатольевич	Доктор педагогических наук, профессор кафедры межкультурных коммуникаций Государственного университета морского и речного флота им. С. О. Макарова.
Дунев Алексей Иванович	Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка РГПУ им. А. И. Герцена, секретарь Научно-методического совета по преподаванию литературы и русского языка.
Зайцева Ольга Николаевна	Кандидат педагогических наук, доцент, учитель русского языка и литературы ГБОУ «СОШ» № 2097 г. Москвы.
Коновалова Людмила Ивановна	Доктор педагогических наук, профессор кафедры филологического образования Ленинградского областного института развития образования.
Левушкина Ольга Николаевна	Доктор педагогических наук, доцент кафедры филологического образования Московского института открытого образования.
Маранцман Елена Константиновна	Доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка РГПУ им. А. И. Герцена.
Мишати́на Наталья Львовна	Доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А. И. Герцена, заместитель председателя Научно-методического совета по преподаванию литературы и русского языка.
Мишлимович Мира Яковлевна	Кандидат педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы Северо-Восточного Федерального университета им. М. К. Аммосова.
Петрова Светлана Максимовна	Доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка как иностранного Северо-Восточного Федерального университета им. М. К. Аммосова.
Роговер Ефим Соломонович	Доктор филологических наук, профессор.
Сосновская Ирина Витальевна	Доктор педагогических наук, доцент кафедры филологии и методики Иркутского государственного университета.
Сотова Ирина Алексеевна	Доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики преподавания Ивановского государственного университета.

Терентьева Нина Павловна	Доктор педагогических наук, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе Челябинского государственного педагогического университета.
Черкезова Меджи Валентиновна	Доктор педагогических наук, профессор.
Черняк Мария Александровна	Доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы РГПУ им. А. И. Герцена.
Шамрей Людмила Васильевна	Доктор педагогических наук, профессор кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования.
Шутан Мстислав Исаакович	Доктор педагогических наук, профессор кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования.
Ядровская Елена Робертовна	Доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А. И. Герцена, председатель Научно-методического совета по преподаванию литературы и русского языка