

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

**Главный редактор**

*С. В. Наумов*, д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

**Редакционная коллегия**

*Л. В. Агафонцева* — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

*Н. Ю. Бармин* — д. с. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

*И. В. Герасимова* — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

*И. В. Гребнев* — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

*И. Х. Каримова* — д. п. н., профессор, академик, президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

*Т. Н. Князева* — д. психол. н., профессор, зав. кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

*М. А. Краснова* — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования» (Беларусь)

*В. П. Ларина* — д. п. н., профессор, ректор АНОО ДПО (ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

## Содержание

16+

### Образовательная политика

#### Точка зрения ученого

*Е. С. Романичева*. О школьном литературном каноне и итоговом сочинении \_\_\_\_\_ 4

*Е. А. Слепенкова*. Художественная литература и формирование профессионального мировоззрения будущих педагогов \_\_\_\_\_ 9

### Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

#### Духовно-нравственный контент образования

*Л. В. Дербенцева*. Роль киноэкранизации литературных произведений в эстетическом развитии современного школьника \_\_\_\_\_ 16

*А. Н. Немова*. Прецедентные тексты как культурный код в процессе изучения литературы \_\_\_\_\_ 22

*Г. С. Самойлова*. «Повесть о Петре и Февронии» как прецедентный текст древнерусской литературы (лингвистический аспект) \_\_\_\_\_ 27

*М. П. Шустов*. Воспитание подрастающего поколения средствами фольклора \_\_\_\_\_ 32

### Образовательный процесс: методы и технологии

#### Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

*М. И. Шутан*. О природе полифункциональности приемов изучения литературного произведения в школе \_\_\_\_\_ 40

*М. Ю. Борщевская*. Обращение к произведениям живописи как способ развития метафорического мышления на уроках литературы \_\_\_\_\_ 47

*А. М. Фирсова*. Образовательное путешествие как форма интенсификации восприятия и анализа явлений художественной культуры \_\_\_\_\_ 55

*С. З. Иткулов*. Нонсенс и абсурд как литературно-философские понятия: общность и специфика \_\_\_\_\_ 59

*О. В. Колесова*. Развитие информационной грамотности младших школьников на уроках литературного чтения \_\_\_\_\_ 64

*Е. В. Кочетова*. Выявление особенностей поэтики текста при изучении произведений Ю. Казакова (на примере изучения рассказа «Осень в дубовых лесах» в 11-м классе) \_\_\_\_\_ 69

*А. А. Тимакова*. «Житие одной бабы» Н. С. Лескова: к проблеме жанра \_\_\_\_\_ 74

*С. А. Максимова* — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

*В. В. Николкина* — д. п. н., профессор кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

*В. В. Прошкин* — д. п. н., заведующий научно-методическим центром исследований, научных проектов и программ Киевского университета им. Бориса Гринченко (Украина)

*Е. Л. Родионова* — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области

*Г. П. Рябов* — к. ф. н., профессор, советник директора НИУ ВШЭ (Н. Новгород), член Комитета экспертов ЮНЕСКО и МОТ по образованию

*Л. А. Сачкова* — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10, г. Павлово

*С. К. Тивикова* — к. п. н., доцент, зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

#### Редакционный совет

*С. А. Носова* — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

*А. М. Перецкая* — директор МБОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Балахна

*В. Н. Шмелев* — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

#### Ответственный секретарь

С. Ю. Малая

*Редактор* А. Л. Чипинская

*Корректор* О. В. Панова

*Компьютерная верстка*

О. Н. Барабаш

*Компьютерный набор*

Т. С. Родинко

*Художник* Д. Ю. Брыксин

*Макет* А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

*Адрес редакции, издателя, типографии:*

603122, Нижний Новгород,

ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03

[www.nizhobr.nironn.ru](http://www.nizhobr.nironn.ru)

E-mail: [nibr2008@yandex.ru](mailto:nibr2008@yandex.ru)

Распространяется по подписке.

Периодичность — 4 раза в год.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2015

*Т. Н. Шевелева, Е. С. Котомкина.* Архетип зеркала в сказке Г. Х. Андерсена «Снежная королева» \_\_\_\_\_ 80

*К. А. Деменева.* Пьеса А. В. Вампилова «Старший сын» на уроке русского языка как иностранного \_\_\_\_\_ 85

### Повышение квалификации педагогических кадров

*Т. И. Канянина, Е. П. Круподерова, Л. А. Шевцова.* Проектная деятельность учителя литературы в информационной образовательной среде XXI века \_\_\_\_\_ 93

*Н. В. Белинова.* Методические аспекты литературного образования детей дошкольного возраста \_\_\_\_\_ 99

*А. А. Чеменева, О. В. Гурова.* Современные проблемы психологической готовности дошкольников к обучению чтению \_\_\_\_\_ 104

*В. Ф. Одегова.* Педагогические условия формирования читательской компетентности младших школьников \_\_\_\_\_ 110

*Е. М. Дзюба, Ю. А. Маринина.* Курс польской литературы в контексте формирования профессиональных компетенций учителя-словесника \_\_\_\_\_ 119

### Образовательная система: теория и практика

#### Слово докторанту и аспиранту

*О. Г. Ивановская.* Семантический резонанс у учащихся на речь учителя как текст культуры \_\_\_\_\_ 126

*С. М. Бичурина.* Изучение лирического цикла А. А. Блока «Кармен» в 11-м классе \_\_\_\_\_ 131

*Е. Н. Пропадеева.* Виды заданий, обеспечивающих работу с концептами на уроке литературы \_\_\_\_\_ 137

*А. Б. Шмонин, С. Н. Сорокумова.* Профилактика и предупреждение девиантного поведения у подростков \_\_\_\_\_ 144

*О. В. Емакова.* Система работы классного руководителя по развитию способности к рефлексии у подростков \_\_\_\_\_ 152

*Е. В. Тимохина.* Экспериментальная проверка методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка \_\_\_\_\_ 159

### Из истории народного образования

#### Юбилейные даты

##### К 70-летию Победы в Великой Отечественной войне

*Л. В. Загрекова, Л. В. Кильянова.* Деятельность кафедры педагогики Горьковского педагогического института им. М. Горького в годы Великой Отечественной войны \_\_\_\_\_ 168

*Информация об авторах* \_\_\_\_\_ 173

#### Уважаемые читатели!

Продолжается подписка на журнал «Нижегородское образование»

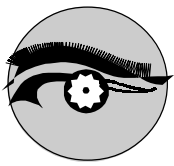
Вы можете оформить подписку:

✓ по объединенному каталогу «Пресса России» (подписной индекс 45258);

✓ на сайте журнала «Нижегородское образование»: [nizhobr.nironn.ru/ru/podpiska](http://nizhobr.nironn.ru/ru/podpiska)

---

# **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА**



# Точка зрения ученого



## О ШКОЛЬНОМ ЛИТЕРАТУРНОМ КАНОНЕ И ИТоговом сочинении

Е. С. РОМАНИЧЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, заведующая лабораторией стратегий  
формирования читательской грамотности  
и языковой интеграции МГПУ  
*els-62@mail.ru*

В статье автор показывает, что проблемы сокращения предметного содержания по литературе и итогового сочинения должны решаться в комплексе, через создание небольшого по объему школьного литературного канона и принципиально иную работу с текстом. Автор считает, что итоговое сочинение должно носить метапредметный характер, подготовка к нему — проходить как на уроках литературы, так и в рамках межпредметной программы «Работа с текстом: стратегии академического и творческого письма», которая должна быть разработана.

The author shows that the problem of material content reducing in literature course and final essay should be solved together, through the creation of a smaller «school» literary canon and fundamentally different text analysis. The author believes the final essay should be of a transdisciplinary character, training should take place on literature school lessons as well as during interdisciplinary program «Text analysis: strategies of academic and creative writing» that should be worked out.

**Ключевые слова:** *концепция филологического образования, школьный литературный канон, итоговое сочинение, межпредметная программа, метапредметный результат*

**Key words:** *literary education concept, school literary canon, final essay, interdisciplinary program, transdisciplinary result*

В историю литературного образования 2014 год вошел как год необычных дискуссий о содержании курса литературы и — в меньшей степени — о школьном сочинении. Однако анализ публикаций в научно-методических и педагогических изданиях, как бумажных, так и электронных, позволяет нам констати-

ровать, что эти две проблемы далеко не всегда «увязываются» друг с другом.

Дискуссия о содержании курса литературы началась после публикации проекта «Концепции школьного филологического образования. Русский язык и литература» и двух приложений к ней, регламентирующих содержание этих школьных

дисциплин [9]. В первую очередь споры развернулись вокруг объемнейшего списка отечественной классики, который предлагался (и предлагается, ибо концепция постоянно дорабатывается, но список не претерпевает существенных изменений) для обязательного полнотекстового изучения. Ссылаясь на традиции отечественной методики, авторы концепции утверждают, что через освоение круга классических текстов реализуется первая миссия-задача чтения — формирование *homo legens* (человек читающий) и *homo morales* (человек моральный). И действительно, в течение достаточно длительного времени сначала дореволюционная гимназия, а потом и советская школа с ней успешно справлялись.

Это оказалось возможным по нескольким причинам. Во-первых, еще не наступил XXI век, век очередной революции в мире чтения. А революция, как ее определил Дж. Меркоски, — «это то, что получается, когда сталкивается технология и культура. Революция электронных книг меняет все правила чтения и написания текстов» [11, с. 11]. Дело в том, что взаимодействие автора и читателя на страницах бумажной и электронной книги принципиально различны. Современный читатель активно живет «внутри» текста и взаимодействует с ним, поэтому не испытывает «почтения» к любому произведению, в том числе классическому.

Во-вторых, в течение весьма долгого периода никто не ставил под сомнение литературный канон, который предстояло освоить в юном возрасте: ведь формирование *homo legens* изначально связывалось исключительно с освоением корпуса классических текстов. Лишь в процессе подготовки «игнатъевской реформы» 1915 года классический «школьный» канон подвергся существенному пересмотру: из него ушел достаточно большой объем фольклорных и древних текстов. Особенностью подготовленной программы являлось то, что именно тогда была провозглашена «ценность» изучения текста,

а не науки о нем: «...говоря о преподавании литературы, (нужно. — *E. P.*) помнить, что в средней школе на первом плане, в силу своей сущности, должна стоять прежде всего художественная литература, а затем ее история и теория» [6, с. 258]. Безусловно, эта реформа готовилась не на пустом месте: начало XX века ознаменовалось вниманием профессионального сообщества к проблемам чтения, прежде всего детского и крестьянского, между которыми исследователи находили очевидное сходство.

В какой-то степени идеи этой программы оказались воплощены в советской школе, когда в 1930-х годах взамен обществоведческого курса литературы вернулось *литературное* чтение, методика которого была блистательно разработана М. А. Рыбниковой, провозгласившей, что «наш метод не является методом филологическим» [14, с. 51]. Программа курса состояла из трех разделов:

- ✓ список литературных произведений для чтения;
- ✓ система навыков по развитию речи;
- ✓ объем сведений по теории литературы.

Однако на первое место (в отличие от дореволюционных программ) в курсе литературы были выдвинуты «задачи воспитательного порядка», поэтому в дальнейшем основное внимание уделялось именно перечню изучаемых текстов, который постоянно обновлялся и корректировался. Однако после того как рухнула идеологическая основа курса, «диктовавшая» жесткий отбор текстов, «наполнение» школьного курса, в том числе историко-литературного курса старших классов, стало происходить по принципу минимакса. Государственные образовательные стандарты 2004 года, узаконившие запредельный для школьника объем обязательного чтения, завели литературное

Начало XX века ознаменовалось вниманием профессионального сообщества к проблемам чтения, прежде всего детского и крестьянского, между которыми исследователи находили очевидное сходство.

образование в тупик: программы оказались перегружены, изучение курса превратилось в «информпробежку» (Г. И. Беленький). Переход на государственные образовательные стандарты 2004 года совпал с наступлением новой эпохи, которую Е. Костюкович определила как «культуру переполненной памяти, передоверенной интернету и компьютеру. Эта память безмерна, а следовательно — ее как будто и нет. Пользователю не добраться до нужного закоулка в лабиринте, не докопаться до сокровищ в груды анонимных слов и вещей. По силиконовой долине не пройти без поводыря. Требуются сталкеры, владеющие приемами выкликания. Историзм как оптика восприятия действительности не пригоден теперь, потому что все моменты истории стали существовать одновременно и стали одновременно близки» [10, с. 466].

Предложить выход из сложившейся ситуации должен был ФГОС, в рамках которого образование, в том числе литературное, должно быть выстроено по-другому, но, как ни парадоксально, профессиональное сообщество (о чем свидетельствует хотя бы обсуждаемая Концепция) в массе оказалось неготовым к переходу на него. Прокомментируем высказанную мысль.

«Мы знаем, что такую высокоценную часть культуры, как древние языки, у нас в XIX веке насаждали так, что они стали предметом неискоренимой ненависти».

Принципиальная новизна нового стандарта заключается в том, что он сделан не «от предмета», а «от ученика». Поэтому при разработке программ по любому

предмету в идеале должен быть пройден следующий путь:

✓ создана модель выпускника конкретной школы;

✓ определено, какие компетенции могут быть сформированы в рамках того или иного предмета;

✓ в соответствии с этой задачей отобрано предметное содержание.

Однако на практике все оказалось по-

другому. Взяв за отправную точку положение, зафиксированное в Фундаментальном ядре содержания общего образования о том, что «структура и объем школьного курса предусматривают получение сведений по теории и истории литературы» [16, с. 19], разработчики Концепции наполнили их вполне традиционным и неподъемным для школьников содержанием, структурированным как историко-литературный курс. Неподъемным это содержание оказывается для школьников не только потому, что объем его определен, но и потому, что классическая литература ушла из круга актуального чтения школьника.

Мы ни в коей мере не против чтения классики в школе и полностью разделяем мнение М. Л. Гаспарова о том, что «общество знает, что для его сплочения единство вкуса бывает не менее важно, чем, например, единство веры, и заботится о школьной классике культуры, не жалея сил. А дальше все зависит от того, заботится ли оно умело или неуклюже. Иногда результаты бывают обратные: мы знаем, что такую высокоценную часть культуры, как древние языки, у нас в XIX веке насаждали так, что они стали предметом неискоренимой ненависти» [4, с. 158].

К сожалению, с русской классикой повторяется та же ошибка, что с латынью и греческим. Во многом это происходит потому, что мы пытаемся вместить в школьную программу весь национальный канон, не отдавая себе отчета в том, что у профессионалов нет единого взгляда на то, какие произведения должны туда входить. Имеет значение и тот факт, что мы живем в условиях распада жесткого канона: «Распад авторитарного по своей природе канона — мировое явление, связанное с общей демократизацией культуры. До отечественной школы он добрался с падением прежней власти. Первой развалилась литература XX века. Все, что попало в канон после Горького и под давлением, вылетело из него первым. За

опустевшее от “Поднятой целины” место школа сражалась с азартом недавно обретенной свободы. В программу включали то Платонова, то Ахматову, то “Трех мушкетеров”. В таком списке нет ничего плохого, но это не канон, а хорошая компания. Произвол пресекает традицию. А без нее школьная литература подменяет библиотекаря: она предлагает книги вместо того, чтобы научить их читать» [5, с. 15]. Добавим, что не только читать, но и говорить и писать о книгах. Свидетельство тому — отношение профессионального сообщества к итоговому сочинению, которое почему-то «трактуются» как сочинение по литературе, на котором ученик должен продемонстрировать объем знаний по литературе, а не *свое понимание* прочитанного, показать / защитить *свое присвоение* текста.

А между тем во всех государственных документах формат работы определен как «итоговое сочинение» без указания на предмет, по которому этот экзамен сдается. Однако и издательское (в первую очередь издательство «Просвещение», которое оперативно выпустило достаточно традиционные пособия по подготовке к сочинению и проводит по его итогам целую серию вебинаров), и профессиональное сообщества — это убедительно показано, например, в статье Н. В. Беляевой [3] — категорически не готовы к отказу от традиционной работы и переводу ее в новый формат. Известный методист указывает на одну из причин случившегося, которую определяет как отсутствие внятного ответа на вопрос: «Зачем сочинение было введено в школу?» Нам же представляется, что одновременное возвращение сочинения и появление Концепции школьного филологического образования дезориентировали учителей, указав в какой-то степени вектор возврата к старым неподъемным программам, старому формату выпускной работы. По итогам обсуждения прошедшего сочинения в выпускном классе стало понятно, что его продолжают вос-

принимать как сочинение по литературе, а зачастую и подталкивают к такому восприятию учащихся и общество в целом.

Из сказанного следуют, как минимум, два вывода.

✓ Нужен школьный литературный канон очень небольшого объема, то есть

список текстов, который должен быть освоен всеми, но, подчеркнем еще раз, это должно быть узкое, малое, обязательное ядро. Этот «школьный» (на таком определении мы настаиваем принципиально) канон должен быть составлен

профессиональным сообществом, причем число текстов, включенных в него, не должно превышать двух десятков книг, работая с которыми, нужно научить ребенка читать. В этом смысле уроки литературы должны стать и уроками *чтения* в самом широком смысле этого слова.

Освоение чтения как сложной интеллектуальной деятельности должно быть поддержано и на уроках по другим предметам, как это и предусмотрено во ФГОС, в рамках реализации междисциплинарной программы «Стратегии смыслового чтения и работы с текстом». На уроках литературы организация чтения и изучения художественного произведения должна быть выстроена таким образом, чтобы ученик относился к классике не как к «культурному багажу», который и тащить тяжело, и бросить жалко, а умел делать выбор собственного круга чтения и обосновать его: «Вашей» классикой станет книга, к которой вы не сможете остаться равнодушным, и которая потребует от вас определить свое отношение к ней, даже если это отношение поставит вас в оппозицию к общепринятым взглядам» [7]. Но это произойдет тогда, когда ученик будет научен не только читать текст, но и описывать свое состояние в процессе и после чтения, разбираться в нем, вступать в диалог, как письменный, так и устный,

Одновременное возвращение сочинения и появление Концепции школьного филологического образования дезориентировали учителей, указав в какой-то степени вектор возврата к старым неподъемным программам, старому формату выпускной работы.

с другими читателями. Условие этого — сформированная потребность вступить в коммуникацию по поводу прочитанного.

Стоит отметить и тот факт, что современный школьник как личность формируется в обществе, где отсутствует императив чтения, в обществе, переживающем кризис литературоцентризма. Именно потому любые «обязательные» списки для чтения и изучения требуют еще и принципиально иного (а не только «принудительного») сопровождения. Как показывает практика, включение любого теста в программный список не обеспечивает его обязательное освоение школьником, потому что актуальный для ученика вопрос: зачем читать? — игнорируется или решается в формате императива.

✓ Итоговое сочинение не должно стать экзаменом по литературе, оно вообще не должно быть «предметным» экзаменом.

Ведь предметные знания в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» проверяются в форме ЕГЭ. Мы считаем, что надежнее и правильнее всего связать эту итоговую работу с формированием универсальных учебных действий, которое может проходить в старших классах, в том числе и в рамках освоения междисциплинарной программы «Работа с текстом: стратегии академического и творческого письма» (рабочее название). Тогда выпускное сочинение станет метапредметным результатом обучения и одновременно формой контроля над ним.

На основании всего вышесказанного считаем, что требуется не обновление программ по литературе и другим предметам, а перестройка профессионального сознания учителей-предметников, в первую очередь словесников.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Асмолов, А. Г. Оптика просвещения: социокультурные практики / А. Г. Асмолов. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2015.
2. Беляева, Н. В. Школьное сочинение в новом формате / Н. В. Беляева // Русский язык в школе. — 2014. — № 5. — С. 8—13.
3. Беляева, Н. В. Школьное сочинение на новом витке модернизации образования / Н. В. Беляева // Литература в школе. — 2014. — № 10. — С. 20—22.
4. Гаспаров, М. Л. Столетие как мера, или Классика на фоне современности / М. Л. Гаспаров // Филология как нравственность. Статьи. Интервью. Заметки. — М. : Фортуна ЭЛ, 2012.
5. Генис, А. А. Уроки чтения: камасутра книжника / А. А. Генис. — М. : АСТ, 2013.
6. История литературного образования в российской школе : хрестоматия для студ. филол. фак-ов пед. вузов / авт.-сост. В. Ф. Чертов — М. : Академия, 1999.
7. Кальвино И. Зачем читать классику / И. Кальвино // URL: [http://biblio.pskovlib.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=731:2012-11-23-07-35-12&catid=31:2010-08-10-06-22-55&Itemid=45](http://biblio.pskovlib.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=731:2012-11-23-07-35-12&catid=31:2010-08-10-06-22-55&Itemid=45).
8. Карр, Н. Пустышка. Что интернет делает с нашими мозгами / Н. Карр. — СПб. : BestBusinessBooks, 2012.
9. Концепция школьного филологического образования. Русский язык и литература. Проект // URL: <http://uchitel-slovesnik.ru/previews/post/koncepciya-shkolnogo-filologicheskogo-obrazovaniya-russkij-yazyk-i-literatura-1>.
10. Костюкович, Е. Почти четверть века спустя // Эко Умберто. Имя розы : роман / пер. с итал. Е. Костюкович. — М. : АСТ; CORPUS, 2014.
11. Меркоски, Дж. Книга 2.0. Прошлое, настоящее и будущее электронных книг глазами создателя Kindle / Дж. Меркоски. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014.
12. Павловец, М. Итоговое сочинение: тематические направления, критерии, условия / М. Павловец // Русский язык. — 2015. — № 11. — С. 59—61.



13. Подготовка и проведение итогового сочинения по литературе : метод. рекомендации для образовательных организаций — М. : Просвещение, 2015.

14. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения : пособие для учителя / М. А. Рыбникова. — 4-е изд., испр. — М. : Просвещение, 1985.

15. Сочинение? Легко! 10—11 классы : пособие для учащихся общеобр. организаций / С. И. Красовская, М. И. Шутан, Е. А. Певак [и др.]. — М. : Просвещение, 2015.

16. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2011.

17. Щербакова, О. И. Виды сочинений по литературе. 10—11 классы : пособие для учителей общеобразовательных организаций / О. И. Щербакова. — М. : Просвещение, 2015.



## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е. А. СЛЕПЕНКОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры общей и социальной педагогики  
НГПУ им. К. Минина  
[easlepenkova@yandex.ru](mailto:easlepenkova@yandex.ru)

В статье раскрываются потенциальные возможности художественной литературы в формировании гуманистического мировоззрения будущих педагогов. На основании обобщения своего опыта автор приводит примеры различных вариантов работы с художественной литературой в процессе изучения истории педагогики. Приводятся данные опроса студентов, изучивших историко-педагогическую дисциплину, которые свидетельствуют о ее позитивном влиянии на развитие их педагогического мировоззрения.

In the article the author reveals potential opportunities of fiction in the formation of humanistic professional worldview of future teachers. On the base of the generalization of her experience the author gives examples of different variants of work with fiction in the process of studying of the history of education. In the article you can find the data from students' survey, who study the historical pedagogical science. They prove that fiction influences positively the development of students' pedagogical worldview.

**Ключевые слова:** *художественное литературное произведение, «роман воспитания», историко-педагогическая дисциплина, гуманистическое мировоззрение будущих педагогов*

**Key words:** *artistic literary work, «novel of education», historical and pedagogical discipline, humanistic worldview of future teachers*

**О**бъявленный в нашей стране год литературы побуждает специалистов сферы образования еще раз переосмыслить богатейший воспитательный потенциал художественной литературы в формировании гуманистического профессионального мировоззрения будущего педагога. Уникальными возможностями в этом плане располагает модуль истории педагогики, который изучают все студенты педагогических вузов.

К сожалению, сегодня в большинстве педагогических вузов этот модуль не превышает одной зачетной единицы (36 аудиторных часов). Можно выделить несколько факторов, которые привели к такой ситуации: недооценка большого развивающего и воспитывающего потенциала историко-педагогического образования в среде самих педагогов и управленцев системы педагогического образования, поиски путей увеличения времени на изучение теоретической и технологической педагогики на уровне бакалавриата, максимальная ориентация на модернизацию педагогического образования в русле компетентностного подхода, который нередко понимается узко — только как нацеленность на подготовку специалиста к решению практических профессиональных проблем.

По нашему убеждению, в результате сочетания всех этих факторов остается недостаточно реализованным богатый воспитательный потенциал историко-педагогических дисциплин для формирования гуманистического мировоззрения будущего учителя. Рассмотрим подробнее один из аспектов этого потенциала, связанного с применением художественной литературы.

При всем дефиците учебного времени, отведенного на модуль истории педагогики, изучение некоторого минимального объема рекомендованной литературы (первоисточников) является обязатель-

ным компонентом самостоятельной работы студентов.

Все первоисточники, определенные для самостоятельного изучения в курсе истории педагогики, можно разделить на несколько групп:

✓ нормативно-правовые документы, раскрывающие историю развития образования;

✓ теоретические работы известных педагогов прошлого;

✓ учебники, учебно-методические пособия и другие документы по организации педагогического процесса прошлых эпох;

✓ художественные произведения с педагогической тематикой.

В отечественном литературоведении некоторыми исследователями выделяется специальный вид художественных произведений с выраженной педагогической тематикой. М. М. Бахтин назвал его «роман воспитания» или «роман становления человека» [1, с. 194—196, 329]. По мнению ученого, его специфика заключается в том, что в нем раскрывается не образ готового героя, где герой — постоянная величина, а образ «становящегося человека». М. М. Бахтин классифицировал эти романы на несколько типов:

✓ роман, раскрывающий циклический путь человека от детства через юность к зрелости и старости;

✓ роман, раскрывающий типично повторяющийся путь становления человека от юношеского идеализма к зрелой трезвости и практицизму;

✓ биографический или автобиографический роман;

✓ дидактико-педагогический роман, в основу которого положена определенная педагогическая идея;

✓ роман воспитания, где становление человека дается в непрерывной связи с историческим становлением в пределах одной эпохи [1, с. 329—331].

Для преподавания истории педагогики наибольший интерес представляют последние типы в данной классификации.

В отечественном литературоведении некоторыми исследователями выделяется специальный вид художественных произведений с выраженной педагогической тематикой.

Чрезвычайно богатый, образный, исторически достоверный материал дают художественные произведения, основанные на художественном осмыслении своего детства, чаще всего предназначенные для детей, и художественные педагогические произведения, которые педагог пишет для взрослых: родителей, педагогов-профессионалов, широкой общественности. В них педагог-писатель облачает в художественную форму некоторые педагогические идеи. Он понимает, что в такой форме их легче донести до массового читателя.

Классическим примером таких произведений можно считать роман-трактат «Эмиль, или О воспитании» французского мыслителя Ж.-Ж. Руссо, социально-педагогический роман выдающегося швейцарского педагога И. Г. Песталоцци «Лингард и Гертруда» и ряд других. В отечественной литературе такими произведениями являются художественно-педагогические произведения А. С. Макаренко, наиболее удачным из которых стала широко известная в нашей стране и мире «Педагогическая поэма».

Воспитательный потенциал этих произведений трудно переоценить. Ж.-Ж. Руссо после выхода своего романа был признан современниками «первооткрывателем детства». Это один из парадоксов в истории педагогики, когда выдающееся художественно-педагогическое произведение написал не педагог-практик. Поэтому многие критики справедливо указывали на то, что этот роман-фантазию никак нельзя воспринимать как руководство к педагогической деятельности. Однако, вне всяких сомнений, этот роман гуманизировал педагогическое сознание европейцев и стимулировал интерес к педагогическим проблемам. Он побудил искать пути перестройки педагогического процесса на гуманистических основах, природосообразно, с учетом возрастных особенностей детей, на основе идей «свободного воспитания» и развивающего обучения. Во многом эта книга вызвала к жизни несколько блестящих эффективных педа-

гогических экспериментов, обогативших мировую педагогическую практику. Достаточно назвать имена И. Г. Песталоцци, Д. Дьюи, М. Монтессори, Л. Н. Толстого, Н. К. Вентцеля.

В отечественной педагогике примером художественного произведения такого же уровня воздействия на общественное сознание является «Педагогическая поэма» А. С. Макаренко.

Это произведение действительно дает представление о становлении растущего человека в контексте исторической трансформации страны. Педагогическое наследие А. С. Макаренко неоднократно переосмысливалось и в советскую, и в постсоветскую эпоху, что убедительно показано исследователями его творчества [2; 3]. Но, вне всякого сомнения, знакомство будущего педагога с этим произведением, даже без дополнительных комментариев, доносит до него идею необходимости создания организованного детского сообщества с гуманистическими отношениями, способного выполнять воспитательную функцию параллельно воспитательному влиянию педагога. Она раскрывает поэтапную технологию создания и развития коллектива и технологию воспитания личности в условиях развитого коллектива. Современному педагогу становится очевидным, что идеи личностно ориентированного и коллективного воспитания не противоречат друг другу, а наоборот — совпадают. Как убедительно доказывают нижегородские ученые-макаренковеды, только в этих условиях возможно воспитание личности, способной к успешной социализации, самоорганизации и саморазвитию [4, с. 87—86].

Большим познавательным и воспитательным потенциалом для расширения профессиональной эрудиции и формирования гуманистического мировоззрения обладает художественная литература автобиографического содержания. Сколько бы

Современному педагогу становится очевидным, что идеи личностно ориентированного и коллективного воспитания не противоречат друг другу, а наоборот — совпадают.

мы ни изучали состояние образовательных систем прошлого по документам, научным описаниям, по-настоящему «живой» и понятный образ педагогики ушедшей эпохи создает литературное художественное произведение. Не зря многие историки и литературоведы называют художественное произведение «застывшими часами истории». Поэтому даже при жестком дефиците времени нужно стремиться выкроить его для изучения хотя бы одного художественного произведения об истории отечественной школы.

К итоговому практическому занятию студенты готовят небольшое сообщение о прочитанной книге. Предварительно им предлагается несколько вопросов для анализа:

✓ Какой предстает школа (или другое образовательное учреждение) в описании писателя? Какие черты своей эпохи они отражают в организации педагогического процесса?

✓ Какие педагогические идеи, по вашему мнению, стремился донести писатель до своих читателей?

✓ Какие положительные и отрицательные черты профессионального мастерства педагогов описывает тот или иной автор?

Такие вопросы мы считаем необходимыми для того, чтобы студенты овладевали умениями анализа содержания

художественного произведения с профессиональных позиций. Для того чтобы реализовать учебный и воспитательный потенциал художественного произведения, необходимо предложить студентам некий инструментарий — вопросы для анализа.

Для того чтобы реализовать учебный и воспитательный потенциал художественного произведения, необходимо предложить студентам некий инструментарий — вопросы для анализа.

студентам некий инструментарий — вопросы для анализа. Они направлены на решение комплекса задач: расширить профессиональную эрудицию студентов, сформировать у них объективный педагогический «портрет» изучаемой эпохи, способствовать развитию аналитических способностей и умений выделить и оценить педагогические идеи автора.

В нашей детской художественной литературе есть немало великолепных художественных произведений, позволяющих воссоздать образ дореволюционной гимназии, такие как «Кондуит и Швамбрания» Л. Кассиля, «В начале жизни» С. Я. Маршака, «Серебряный герб» К. И. Чуковского, «Повесть о жизни» К. Г. Паустовского. Специфику женской средней школы хорошо характеризуют работы Е. Водозовой «На заре жизни» и А. Бруштейн «Дорога уходит в даль...». Состояние кардинальной перестройки отечественной школы после революции наглядно отражают повести Г. Белых и А. Пантелеева «Республика ШКИД» и Н. Огнева «Дневник Кости Рябцева». Характер отношений педагога с детьми и руководителями школы советского периода хорошо передают рассказ В. Распутина «Уроки французского» и повесть В. Астафьева «Фотография, на которой меня нет». Как показывают наши наблюдения, знакомство с этими произведениями никого не оставляет равнодушным. Оно не только расширяет профессиональную эрудицию и формирует в сознании студентов реальный образ школы и учителя прошлых лет, но и способствует осознанию гуманистической сущности педагогической профессии.

Работа студентов с «Педагогической поэмой» А. С. Макаренко организуется на другом уровне. В данном случае студенты получают дифференцированные задания: одна группа анализирует небольшие теоретические педагогические работы А. С. Макаренко, другая, в соответствии с предложенным планом занятия, параллельно анализирует «Педагогическую поэму» как источник научных педагогических знаний и дополняет выступления студентов первой группы. По нашим наблюдениям, занятие в этом случае проходит более живо, интересно и содержательно, оно стимулирует студентов к изучению этого произведения.

Нас заинтересовал вопрос, как сами студенты в целом оценивают значение

историко-педагогической дисциплины в системе их профессиональной подготовки. В 2013/2014 учебном году на гуманитарном и психолого-педагогическом факультетах НГПУ им. К. Минина студентам-филологам третьего курса, специальным психологам второго курса и логопедам пятого курса (всего 102 человека) было предложено в форме свободного эссе ответить на два вопроса:

✓ Нужна ли специальная историко-педагогическая дисциплина в системе педагогического образования?

✓ Как они оценивают влияние изученной дисциплины на формирование их педагогического мировоззрения и профессиональную подготовку в целом?

Студенты-филологи оценивали значение дисциплины «История образования и педагогической мысли», студенты психолого-педагогического факультета — дисциплины «История педагогики и образования». Специальный вопрос о значении изучаемых первоисточников не ставился, однако на основе полученных результатов опроса можно сделать некоторые выводы и о влиянии изучаемой в курсе литературы на процесс их профессионального становления.

Некоторые эссе позволяют сделать вывод о позитивном влиянии знакомства с идеями, опытом, личностью, работами выдающихся педагогов на формирование нравственных ценностей педагогической деятельности в сознании студентов. «Я. А. Коменский. К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и другие выдающиеся педагоги навсегда останутся в моей памяти. Это Учителя с большой буквы, на которых стоит равняться» (*филолог*). «На каждом занятии я все больше и больше понимала, что влияние педагога на молодую душу составляет ту “воспитательную силу”, которую ничем нельзя заменить» (*филолог*). «Курс формировал идеал учителя на основе ярких примеров жизни известных педагогов. На их примере я тоже захотела стать блестящим педаго-

гом» (*психолог*). «Курс формирует личность будущего педагога, вдохновляет на собственную педагогическую деятельность» (*логопед*). Стоит только пожалеть, что при крайнем дефиците учебного времени нет возможности задействовать в этом направлении весь богатейший потенциал историко-педагогических дисциплин, в том числе потенциал научной и художественной литературы.

Несколько человек отметили профориентационный эффект изучения историко-педагогической дисциплины. Некоторым студентам она помогла осознать большое социальное значение педагогической профессии. «Курс показал, что современная школа — это результат многовекового труда огромного количества людей» (*филолог*). «Курс истории педагогики наталкивает нас на мысль, что учитель — это одна из старейших профессий мира, и она очень значима для общества» (*филолог*).

Профессионально ориентированные студенты отметили позитивное влияние историко-педагогической дисциплины на развитие и обогащение их профессиональной мотивации. «Я бы сказала, что он в большой степени дает мотивацию стать Педагогом с большой буквы» (*филолог*). «Курс научил меня стремлению к самосовершенствованию. Мне захотелось не просто учить других, но и постоянно учиться и обогащать саму себя» (*филолог*). «Курс дал мне представление о том, каким должен быть настоящий педагог. И теперь я точно знаю, что сделала правильный выбор» (*филолог*). «После этого курса я, как профессионал, чувствую себя более уверенной, знающей» (*логопед*). «История педагогики пробудила во мне еще больший интерес к педагогической деятельности» (*логопед*).

Были высказывания, свидетельствующие о некотором стимулирующем влиянии историко-педагогической дисциплины и изученных в ней работ на развитие

Профессионально ориентированные студенты отметили позитивное влияние историко-педагогической дисциплины на развитие и обогащение их профессиональной мотивации.

профессиональной мотивации. «Если до поступления в вуз я и думать не хотела о педагогической деятельности, то теперь я считаю, что мне необходимо попробовать себя в качестве преподавателя» (филолог). «После чтения “Педагогической поэмы” А. С. Макаренко мне захотелось тоже оставить что-то после себя и, возможно, в будущем я воплещу этот план в жизнь» (филолог).

И хотя таких высказываний было немного, они свидетельствуют о дополнительном стимулирующем влиянии на развитие профессиональной мотивации, которое может оказать изучение историко-педагогической дисциплины, если оно опирается на работу с литературными первоисточниками.

Можно выделить несколько требований к содержанию художественных произведений, которые целесообразно использовать в изучении истории педагогики:

✓ художественное произведение наглядно отображает специфику педагогического процесса прошлой эпохи в се-

мье или образовательном учреждении, выполняет информативную функцию и тем самым дополняет теоретический материал историко-педагогической дисциплины;

✓ в художественно-педагогическом произведении достаточно ясно выражены педагогические идеи автора;

✓ содержание художественного произведения оказывает эмоциональное воздействие на сознание будущих педагогов и способствует усвоению гуманистических идей.

Для того чтобы в полной мере реализовать образовательный и воспитательный потенциал художественных произведений в процессе обучения студентов, необходимо вооружить их умениями профессионального историко-педагогического анализа. В этом случае, как показывают наши наблюдения и результаты проведенного опроса, возможности изучения историко-педагогической дисциплины в формировании профессионального гуманистического мировоззрения будущих педагогов значительно возрастут.

## ЛИТЕРАТУРА

---

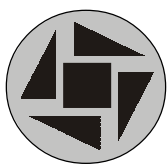
1. Бахтин, М. М. Роман воспитания и его значение в истории реализма / М. М. Бахтин // Собрание сочинений. — Т. 3: Теория романа (1930—1961 гг.). — М. : Языки славянских культур, 2012. — 880 с.

2. Илалтдинова, Е. Ю. Факторы модернизации педагогики (на материале истории освоения и разработки наследия А. С. Макаренко) / Е. Ю. Илалтдинова // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII — начала XXI века : сб. научных трудов Всероссийской научно-практич. конф. — XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования / под ред. М. В. Богуславского, С. Ф. Куликовой, А. Н. Шевелева. — СПб. : СПб АППО, 2014. — С. 217—222.

3. Фролов, А. А. А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939—2005 гг., критический анализ) / А. А. Фролов. — Н. Новгород : Изд-во ВВАГС, 2006. — 417 с.

4. Фролов, А. А. Единство воспитания, социализации и развития личности в педагогике А. С. Макаренко / А. А. Фролов, С. И. Аксенов // Педагогика. — 2014. — № 9. — С. 87—92.

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ  
И АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ  
АСПЕКТЫ  
МОДЕРНИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАНИЯ**



# Духовно-нравственный контент образования



## РОЛЬ КИНОЭКРАНИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Л. В. ДЕРБЕНЦЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО  
[Lara.derbenceva@yandex.ru](mailto:Lara.derbenceva@yandex.ru)

В статье рассматривается взаимодействие опыта школьника как читателя и как зрителя, представлены варианты обращения к экранизации литературных произведений о войне и способы их освоения.

The article deals with the interaction of the student experience as a reader and as a viewer, there are ways of referense to the film adaptation of literary works about the war and ways of their learning.

**Ключевые слова:** *эстетическое развитие, киноэкранизация, сопоставительный анализ, эмоциональная реакция*

**Key words:** *aesthetic development, screen adaptations, benchmarking, emotional reaction*

«По-видимому, не существует ни одного нашего переживания искусства или занятия искусством, которое не было бы связано с особым пронзительно-радостным состоянием человека... Может быть, критерием истины и таланта в искусстве, в литературе является состояние радости у творца. Состояние творческой радости может быть и у того, кто читает или смотрит... Можно сказать, что у мышления есть своя эстетика, что мысль безусловно связана с радостью, иногда с единственной радостью человека...», — считал М. К. Мамардашвили [4]. Радость открытия, понима-

ния чего-либо, удивления, «догадывания», как правило, сопровождается соответствующим эмоциональным состоянием человека. Этот процесс затрагивает разные моменты человеческой жизни, однако заслуживает особого внимания, когда речь идет об искусстве.

В исследованиях, посвященных проблеме формирования познавательного интереса у учащихся, подчеркивается, что этот процесс сопровождается мощной *положительной эмоцией* по отношению к этой деятельности, наличием познавательной стороны этой эмоции и др. К эмоциональным состояниям (сочувствие, радость,



гнев, удивление и пр.) подключаются более глубокие внутренние переживания, личностный опыт читателя, зрителя. Наиболее важными критериями эстетического развития современного школьника являются *устойчивый интерес* школьников к искусству, *адекватность восприятия* школьниками произведений искусства, *способность к сопереживанию* герою и автору, *развитая эмоционально-образная память, воссоздающее и творческое воображение; осознание авторской концепции* и др. Проблема эстетического развития школьников средствами искусства непосредственно связана и с критериями сформированности *оценочных суждений*.

В год 70-летия Великой Победы мы провели анкетирование среди учащихся старших классов. Ребятам были предложены вопросы, выявляющие читательский кругозор и зрительские предпочтения. Как показал анализ анкет, киноопыт и читательский опыт в сознании современного ученика не пересекаются, так как при выборе учениками фильма для просмотра и книги для чтения реализуются разные установки на общение с этими видами искусства.

«У каждого своя правда», — так думает о войне старшее поколение. А какая правда о войне у современных старшеклассников? Кроме произведений, которые включены в курс изучения школьной программы («Живи и помни» В. Распутина, «Судьба человека» М. Шолохова, режиссер «А зори здесь тихие...» Б. Васильева, «Василий Теркин» А. Твардовского, «В окопах Сталинграда» В. Некрасова и др.), около 67 % опрошенных ребят не смогли назвать других произведений о войне. На вопросы: «Какие фильмы о войне вы видели? Какой из них произвел на вас наиболее сильное впечатление? В семье или самостоятельно вы смотрели эти фильмы?» ответили только 14 % учеников.

Среди фильмов, которые называли ученики, лидировал фильм Т. Лиозновой

«Семнадцать мгновений весны» (причем большинство учеников писали о семейном просмотре картины). Очень немногие назвали также фильмы «Они сражались за Родину», «Судьба человека», «В августе 44-го», «А зори здесь тихие», «Белый тигр». На вопросы: «Как часто вы слышите воспомина-

ния, истории о событиях, которые произошли во время Великой Отечественной войны? Кто вам рассказывает об этом?», некоторые ученики отвечали, что с удовольствием слушают рассказы, фронтовые истории о героизме и предательстве, о сильных чувствах людей, которым война не дала шанса остаться в живых, о невероятной силе духа русского человека, который готов отдать жизнь за свою Родину, за счастливую жизнь молодых. Однако во многих анкетах на месте этого вопроса стоял прочерк.

В исследованиях отечественных методистов по литературе (Р. В. Глинтершик, М. Г. Качурина, В. Г. Маранцмана, Л. Д. Полторан и др.) и кинопедагогов (И. В. Вайсфельда, Н. С. Горницкой и др.) отмечается, что возникновению эстетических реакций на произведение искусства, в том числе на художественный фильм, способствует развитие аналитических способностей школьников. Без изучения специфики кинематографической образности невозможно полноценное применение экранных искусств в процессе литературного и художественного развития школьников. Следовательно, для эстетического постижения самого свободного, с точки зрения восприятия, искусства — искусства кино — требуются аналитические приемы и способы его изучения.

На наш взгляд, сложность и богатство киноэкранизации заключается в том, что ее восприятие позволяет школьнику воссоздавать не просто словесный или

Без изучения специфики кинематографической образности невозможно полноценное применение экранных искусств в процессе литературного и художественного развития школьников.

зримый образ, как в литературе или изобразительном искусстве, не просто мелодию, развивающуюся в художественном времени фильма, но совершенно иную целостную картину, порой отличную от авторской. Способность школьника отождествлять свой взгляд во время просмотра со взглядом камеры открывает перед ним большие возможности движущегося пространства. По мнению Ю. Н. Усова, «...эстетически развитый зритель оказывается во время просмотра “окруженным” этим пространством, он взаимодействует с ним. И это движение, логика чувства, владеющего зрителем, “обдуманное” движение камеры, сопоставление различных планов, ускорение или замедление съемки, двойная экспозиция и пр., — все эти языковые особенности экранного повествования способны передать многообразные настроения, чувства, мысли, которые открывают школьнику богатство искусства кино» [7].

Вместе с тем, по мнению исследователей, если восприятие фильма осуществляется не по эстетическим законам, то это ведет к усилению наивно-реалистического отношения к книге [6]. Не только читательские, но и общие эстетические способности школьников во многом обусловлены их зрительским опытом. Автоматического переноса опыта читателя на

Способность школьника отождествлять свой взгляд во время просмотра со взглядом камеры открывает перед ним большие возможности движущегося пространства.

опыт зрителя также не происходит. Это возможно только при методически выверенном диалоге между книгой и фильмом, при особом педагогическом воздей-

ствии. Прямолинейное воздействие на экранные предпочтения школьников, касающиеся их ценностной ориентации, безрезультатны. Необходим поиск гибких методик, тонких способов «переключения» школьников из привычной системы ценностей в эстетически более сложные [5].

Включение киноэкранизации в современный урок литературы может способ-

ствовать развитию специфических учебных действий, направленных на достижение личностных и метапредметных результатов по литературе. Предлагаем некоторые варианты заданий.

После просмотра фильма С. Ростоцкого «А зори здесь тихие» ученики получили задание письменно ответить на несложные вопросы: «Какие чувства вы испытывали при просмотре фильма? Что было интереснее: читать книгу или смотреть фильм? Почему режиссер сохранил название книги?» Общая направленность этих вопросов — осмысление учащимися того, чем фильм С. Ростоцкого похож на повесть Б. Васильева и чем от нее отличается. Все последующие вопросы и исследовательские задания уже предполагали *диалог между книгой и фильмом*, направленный на понимание режиссерских трактовок важных кинообразов, эпизодов, связанных с приемами ретроспекции, колористическим и композиционным решением фильма. Например, непростым оказалось для учеников объяснение появления в фильме ретроспективных фрагментов. Наиболее эмоциональную реакцию и споры в классе вызвал анализ эпизода о «воспоминаниях» Риты Осяниной (на экране — она и ее муж, молодой лейтенант; кадр будто сознательно очищен от бытовых подробностей и потому напоминает плакат, а может быть, фотографию «на память», лейтенант — аккуратный, подтянутый, у ног его верная овчарка; следующий кадр — за спиной Павла вспыхивает ровный алый фон; улыбаясь, герой уходит в черный проем двери). Поиск подобных кадров в фильме, анализ их цветового и композиционного решения позволил глубже почувствовать трагическую судьбу молодого поколения.

Композиционный анализ повести Б. Васильева помог установить некоторую закономерность между появлением героинь и кратким рассказом об их довоенной жизни. Какой прием использован в фильме? С помощью каких средств уста-

навливается в фильме связь между прошлым и трагическим настоящим героинь? По вполне понятным причинам сцена гибели Жени Комельковой вызывает самый сильный отклик у читателя повести. А как представлен этот эпизод на экране? Как режиссеру удалось ответить на вопрос, откуда у этих девушек, не научившихся еще воевать, достало силы выстоять, не дрогнуть, умереть, но не отступить?

Обсуждение фильма завершается заданиями, позволяющими вписать художественный текст и экранизацию в историко-культурный контекст:

✓ Многие критики отмечали внутреннюю, духовную связь старшины Васкова с образом коменданта крепости из произведения А. С. Пушкина «Капитанская дочка» и Максима Максимыча из романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Попытайтесь доказать или опровергнуть это положение.

✓ Некоторые зарубежные критики обвинили фильм С. Ростозкого в показе «ненужной жертвенности». Ваше отношение к подобным суждениям.

*Сопоставление финальных сцен в киноинтерпретациях* — другой вариант обращения к экранизации на уроке. Мы предлагаем ученикам сравнить последние эпизоды фильмов, созданных по «запрещенному» рассказу А. Платонова «Возвращение» («Домой!» Г. Егиазарова (1982) и «Отец» И. Соловова (2007)). Выбор экранизаций позволяет школьникам увидеть разницу в интерпретации, обусловленную открытием новых смыслов рассказа А. Платонова. Стилиевое различие фильмов способствует дальнейшему обогащению киноопыта школьников — их знакомству с особенностями языка XX и XXI века, обнаружению символических деталей в фильме.

Русскому солдату Алексею Иванову, недавно вернувшемуся с войны, тяжело жить без стрельбы и взрывов, заново любить жену, с которой он не виделся

несколько лет, привыкать к тому, что родные дети забыли, как выглядит отец. Алексей никак не может вновь привыкнуть к мирной жизни. На войне, где каждый день мог оказаться последним, все было понятно. А здесь

нужно пытаться понять жену и детей с их прошлыми и новыми заботами. И Алексей учится жить заново — прощать и любить. Сравните финальные сцены фильмов и ответьте на вопросы:

✓ Какой из фильмов произвел на вас более сильное впечатление? Почему?

✓ Какая из киноэкранизаций более приближена к тексту рассказа А. Платонова?

✓ Почему режиссер И. Соловов вновь обратился к рассказу А. Платонова в XXI веке?

✓ Сравните исполнителей главных ролей (А. Михайлова и А. Гуськова, И. Купченко и П. Кутепову). Чье исполнение вам ближе?

✓ Финал какого из фильмов, по вашему мнению, созвучен названию рассказа А. Платонова «Возвращение»?

Взаимодействие зрительского и читательского опыта школьника можно рассмотреть еще в одном ракурсе: *включение фильма в контекст изучения повести*, которое открывает школьникам сложность процесса осмысления художником действительности, мучительности поиска ответов на острые проблемы современности. Кроме этого, привлечение фильма на урок литературы позволяет убедить старшеклассников в серьезности кинематографа как искусства, способного не только развлекать, но и ставить сложные философские вопросы, искать пути выхода из трудных жизненных ситуаций. Мы предложили нашим ученикам просмотр сложного фильма Л. Шепитько «Восхождение» по повести В. Быкова «Сотников».

Привлечение фильма на урок литературы позволяет убедить старшеклассников в серьезности кинематографа как искусства, способного не только развлекать, но и ставить сложные философские вопросы, искать пути выхода из трудных жизненных ситуаций.

В самой форме киноповествования авторы пытаются максимально усилить эффект сопереживания герою и добиваются блестящих результатов, когда делают зрителя соучастником короткого и мучительно трудного пути человека, даже смертью утверждающего свои ценности. Вместе с героем зритель делает нравственный выбор, поднимаясь до высот духовного просветления. К ученикам мы обращаемся с такими вопросами:

✓ Почему Л. Шепитько решила задействовать неизвестных или малоизвестных актеров (В. Гостюхина, Б. Плотникова и др.)?

✓ Почему, по воспоминаниям актеров, главным для них был диалог с режиссером?

✓ Почему актеры называли режиссера «Достоевский в юбке»?

✓ Почему музыку к фильму, по режиссерскому замыслу, создавал Альфред Шнитке?

✓ Удалось ли композитору раскрыть мотив жизни-борьбы, жизни-восхождения?

Определенной части учащихся фильм кажется «страшным»: «в нем слишком много горя и страданий, мучений и пыток». Учащиеся писали о «подавленности фактами, запечатленными в фильме». К числу таких зрителей относятся те, у которых событийная структура фильма

Для нашего ученика-зрителя, как и для зрителя конца XX века, фильм оказывается точкой нравственного отсчета и в оценке современной жизни, только более обостренной и трагической.

завершается не образным обобщением, а логическим умозаключением (подобная эмоциональная реакция отмечалась нами при восприятии учащимися фильма Э. Климова «Иди и

смотри»). При таком подходе ученики невольно оказываются в роли свидетелей жестоких испытаний героя, но испытаний только физических. Они видят только факт, а не художественное его воссоздание и потому не способны воспринять то, что скрыто за событием — нравственное содержание происходящего на экране и в сознании, в душе героя. Ребята писали,

что не хотели бы смотреть фильм до конца. Стоит отметить, что восприятие современных школьников совпадает с реакцией их сверстников конца 1980-х годов [7, с. 303].

Для другой категории зрителей подобные эпизоды не менее мучительны, но, сопереживая герою, они оценивали воссозданный в фильме жизненный материал с позиций, утверждаемых автором. Именно в результате сопереживания, сораздумий, постигая развитие темы подвига и предательства, зритель «восходит» до уровня мировоззренческой оценки, воспринимает и переживает мысль автора о трагедии человека, лишённого подлинных идеалов, духовного содержания. Но главное то, что для нашего ученика-зрителя, как и для зрителя конца XX века, фильм оказывается точкой нравственного отсчета и в оценке современной жизни, только более обостренной и трагической.

Приведем некоторые высказывания учеников, которые созвучны и признаниям самого режиссера фильма, Ларисы Шепитько. Совпадения в восприятии современного зрителя и режиссерского замысла поразительны. Например, ученица завершает свою работу словами: «В фильме мне хорошо понятна авторская мысль: “Если человек предал хоть раз, восхождения не будет”» (*Маша Р.*). А вот «признание» Л. Шепитько в одном из интервью: «Предательство — вещь необратимая, и мы намеренно заостряем внимание на той конечной точке падения Рыбака, чтобы выразить катастрофичность бездуховности и обезличенности, всю трагичность отсутствия у человека подлинных идеалов».

Размышления об образе главного героя фильма: «Сотниковы, конечно, есть среди нас, но их все меньше... Таким людям трудно жить, так быстро сегодня ценностные ориентиры меняются... Но без таких героев человечество обречено...» (*Настя П.*) во многом перекликаются с режиссерской концепцией: «Мы хотим

сказать в фильме, как необходимы всем нам такие, как Сотников. Они нужны сегодня не меньше, чем в годы войны. Жизнь продолжается, и каждый день, каждый час требует от человека духовного выбора. Сонные люди, стремящиеся пожить в свое удовольствие и в этом видящие смысл своего существования, — плохие борцы... Тут нужны неуспокоенные максималисты в лучшем смысле этого слова...». «Главное в фильме, по-моему, поединок добра и зла, идейной убежденности и духовной опустошенности... Фильм почти внушает зрителю мысль о том, что этот поединок очень труден, так как он определяет жизненный путь каждого из нас и нашего продолжения...» (Кирилл П.). «Сотниковы есть сегодня. Они подчас неудобны для окружающих, у них обычно нелегкая жизнь, но они всегда были и всегда будут. На них земля держится. Ведь не случайно в повести Быкова в сцене казни появляется мальчишка в буденовке, который ловит предсмертный взгляд Сотникова, словно принимает от него эстафету. И для книги, и для нашего фильма мальчишка в буденовке — фигура символическая. Он остался жить, и сегодня он среди нас, этот новый Сотников», — раскрывает режиссерские тайны Л. Шепитько [7].

Изучение особенностей восприятия киноэкранизации старшеклассниками позво-

ляет выявить как недостатки эстетического развития школьников (слабая эмоциональная реакция, преобладание абстрактно-логического мышления над образно-пространственным), так и возможности их корректировки в процессе системного включения киноэкранизаций в современный урок литературы. Письменные работы, обсуждения старшеклассниками таких сложных фильмов, как «Восхождение», «Возвращение» и др., убеждают в возможностях учащихся включиться в процесс эстетического анализа, осмыслить идейно-художественную концепцию фильма, передать свои впечатления, используя эмоционально-образные обобщения отдельных частей и фильма в целом.

Методические способы, которые «запускают» механизм взаимодействия читательского и зрительского опыта, основываются на градации учебных действий, выбор которых обусловлен спецификой произведения и особенностями литературного развития школьников: целостное соотнесение литературного текста и фильма на эмоционально-образном уровне, сопоставление литературного и экранного образов героев, сопоставление режиссерских киноинтерпретаций и др.

Изучение особенностей восприятия киноэкранизации старшеклассниками позволяет выявить как недостатки эстетического развития школьников, так и возможности их корректировки.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Дорощева, М. Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника : дис. ... канд. пед. наук / М. Г. Дорощева. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.
2. Карахан, Л. Крутой путь к восхождению / Л. Карахан // Искусство кино. — 1981. — № 6.
3. Леонтьев, А. А. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации / А. А. Леонтьев. — М. : Наука, 1974.
4. Мамардашвили, М. Мысль в культуре / М. Мамардашвили // Философские науки. — 1989. — № 11. — С. 75—81.
5. Маранцман, В. Г. Содружество искусств на уроках литературы / В. Г. Маранцман // Искусство анализа художественного произведения / сост. Т. Г. Бражке. — М. : Просвещение, 1971. — С. 166—211.
6. Полторан, Л. Д. Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук / Л. Д. Полторан. — Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1980.
7. Усов, Ю. Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников : дис. ... докт. пед. наук / Ю. Н. Усов. — М., 1989.



## ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОД В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

А. Н. НЕМОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, методист Нижегородского ресурсного центра  
дистанционного образования детей  
*nemova.albina@yandex.ru*

В статье рассматриваются особенности прецедентных текстов в качестве культурного кода. Цель статьи — убедить учителей русского языка и литературы в необходимости серьезного внимания к отбору прецедентных текстов на основе программ и учебников по литературе общеобразовательной школы в целях сохранения общенародной прецедентной базы.

In article features of precedent texts as a cultural code. The purpose of this article is to convince of the need for serious attention to the selection of precedent texts on the basis of curricula and textbooks for literature in secondary schools in order to preserve national case-base.

**Ключевые слова:** *прецедентные тексты, крылатая фраза, символ, знак, имя*

**Key words:** *case-texts, catch phrase, symbol, sign, name*

В научной литературе для обозначения текстов, оказывающих наиболее сильное влияние на формирование языковой личности (как индивидуальной, так и коллективной, то есть нации), используют термины «прецедентный текст», «прецедентное высказывание», «прецедентная ситуация», «прецедентное имя» (от фр. *precedent* — случай, имевший ранее место и служащий примером или оправданием для последующих случаев подобного рода). Мы сознательно используем

в учебном процессе термин «прецедентный текст».

Термин «прецедентный текст» введен доктором филологических наук Ю. Н. Карауловым [3]. Признаки прецедентности текста:

✓ значимость текста для языковой личности в познавательном и эмоциональном отношении;

✓ сверхличностный характер текста (то есть широкая известность текста большому окружению языковой личности);

✓ частотность использования текста языковой личностью;

✓ реинтерпретируемость текста (то есть воплощаемость текста в других видах искусства (художественный фильм, спектакль, балет, опера), в результате текст становится фактом культуры в широком смысле слова).

Убедимся в том, что прецедентные тексты имеют символы, знаки (название художественного произведения, имя или фамилия главного героя).

Имя героя очень часто вызывает в памяти носителя языка прецедентный

Прецедентные тексты имеют символы, знаки (название художественного произведения, имя или фамилия главного героя).

текст: «Не говорите: вот чиновник, который подл по убеждению, зловерден благонамеренно, преступен добросовестно, скажите: вот Фамусов! Не говорите: вот человек, который подличает из выгод, подличает бескорыстно, по одному влечению души, скажите: вот Молчалин!.. Онегин, Ленский, Татьяна, Зарецкий, Репетилов, Хлестова, Тугоуховский, Платон Михайлович Горич, княжна Мими, Пульхерия Ивановна, Афанасий Иванович, Шиллер, Пискарев, Пирогов: разве все эти собственные имена теперь уже не нарицательные? И, боже мой! как много смысла заключает в себе каждое из них! Это повесть, роман, история, поэма, драма, многотомная книга, короче: целый мир в одном, только в одном слове!» [2]. Действительно, в прецедентных текстах представлена закодированная информация, которая позволяет опознавать культуру.

В силу объективного закона времени набор прецедентных текстов меняется от поколения к поколению (изменяется круг чтения, появляются новые выражения, забываются некоторые прежние). То, что для одного поколения читателей было хрестоматийным, для другого уже часто нуждается в комментариях.

Прецедентные тексты выступают в качестве основы обучения, с их помощью школьники изучают родной язык и литературу.

Сегодня у выпускников средней школы наблюдается существенное изменение к худшему во владении русским языком, резкое падение общей культуры, мотивации к получению знаний. Выпускники становятся студентами, и указанные отрицательные явления ярко проявляются в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи».

Современные студенты в массе своей мало читают, особенно классическую литературу. Иногда это можно объяснить их чрезмерной нагрузкой, но чаще у многих просто не воспитана потребность

в серьезном чтении. Дидактический (обучающий) материал дисциплины «Русский язык и культура речи» напрямую связан с художественными произведениями, изученными в курсе литературы.

В процессе изучения курса «Русский язык и культура речи» в качестве прецедентных текстов мы используем пословицы, поговорки, фразеологизмы, крылатые слова. Их введение может быть эпизодическим (в рамках конкретного занятия) и целенаправленно ориентированным на изучение коммуникативного качества — богатства речи (темы: «Семантическое богатство речи», «Фразеологическое богатство речи»).

При отборе прецедентных текстов мы ориентируемся на тот культурный минимум, который должны обеспечивать программы и учебники по литературе общеобразовательной школы. Кроме того, мы учитывали данные «Фразеологического словаря» под ред. А. И. Молоткова [8], словаря Н. М. Шанского «Опыт этимологического словаря русской фразеологии» [9], словаря Н. С. Ашукина и М. Г. Ашукиной «Крылатые слова. Литературные цитаты. Образные выражения» [1], «Словаря крылатых слов и выражений» [7], словаря В. М. Мокиенко и К. П. Сидоренко «Словарь крылатых выражений Пушкина» [6], пособия В. Г. Костомарова и Н. Д. Бурвиковой «Читая и почитая Грибоедова. Крылатые слова и выражения» [5].

Мы предложили студентам по описанию ситуативной характеристики употребления языкового афоризма «узнать» крылатые выражения, назвать автора художественного текста, само произведение, при необходимости имя героя.

*✓ Употребляется иронически по отношению к молодым людям, которые не хотят учиться. Говорится не только о человеке, который действительно хочет*

В силу объективного закона времени набор прецедентных текстов меняется от поколения к поколению (изменяется круг чтения, появляются новые выражения, забываются некоторые прежние).

жениться, но и о человеке, который просто ничего не хочет делать. (Студенты назвали крылатую фразу «Не хочу учиться, а хочу жениться». Но, по их мнению, эта фраза из мультфильма, снятого по сказке Г. Х. Андерсена. Студенты с трудом вспомнили фамилию автора Д. И. Фонвизина, название комедии «Недоросль», имя героя.)

Все представленные ниже задания также вызвали трудности у современных студентов.

✓ *Употребляется как образное наименование осени, если говорящий любит это время года.* («Унылая пора, очей очарованье!» — А. С. Пушкин «Осень»)

✓ *Говорится обычно иронически в ситуации, когда за дело берутся не специалисты.* («А вы, друзья, как ни садитесь, все в музыканты не годитесь» — И. А. Крылов «Квартет»)

✓ *Употребляется всегда иронически, когда хотят подчеркнуть, что говорящий не сказал ничего нового и повторил общеизвестные истины.* («Волга впадает в Каспийское море...» — А. П. Чехов «Учитель словесности»)

✓ *Употребляется всегда шутливо в ситуации, когда неожиданно нарушается существовавший ранее порядок, возникает запутанная ситуация.* («Все смешалось в доме Облонских...» — Л. Н. Толстой «Анна Каренина»)

✓ *Говорится обычно при возвращении в родные места после долгого отсутствия.* («И дым отечества нам сладок и приятен...» — А. С. Грибоедов «Горе от ума»)

✓ *Кого по традиции упоминают каждый раз, когда речь идет о ломании стульев (переносное значение: зачем же переходить меру)?* (Никто не вспомнил слова городничего об учителе истории из комедии Н. В. Гоголя «Ревизор»: «Оно, конечно, Александр Македонский герой, но зачем же стулья ло-

мать?». Студенты называли «12 стульев», при этом ориентировались на художественный фильм.)

✓ *Выражение это употребляется в значении: брать взятки, причем берущий в свое оправдание говорит, что берет не деньгами, а натурой.* («Борзыми щенками брать» — Н. В. Гоголь «Ревизор»)

Современные исследователи теории памяти используют термин *семантическая память* (хранилище усвоенных нами текстов). В яркой, образной форме В. П. Катаев говорит о наличии такого вида памяти в своем мемуарном романе «Алмазный мой венец»: «О, как много чужих стихов накопилось в моей памяти за всю мою долгую жизнь! Как я их любил! Это было похоже на то, что, как бы не имея собственных детей, я леплел чужих. Чужие стихи во множестве откладывались в моем мозгу, в том его еще мало исследованном отделе, который называется механизмом запоминания, сохраняющим их навсегда наряду с впечатлениями некогда виденных картин, слышанной музыки, касаний, поцелуев, пейзажей...» [4].

Действительно, школьники заучивали и заучивают наизусть прецедентные тексты в качестве учебного материала. В этом случае прецедентные тексты скрепляют поколения, социальную общность, то есть выполняют связующую функцию.

Мы привлекаем внимание обучающихся к тому, что прецедентные тексты используются как средство языковой игры в газетных заголовках, рекламных и газетных текстах. Студентам предлагалось восстановить исходные высказывания после прочтения трансформированных, обновленных фразеологических оборотов, пословиц, поговорок, крылатых выражений; объяснить в приведенных газетных заголовках семантические (смысловые), словообразовательные и грамматические преобразования исходных высказываний (см. таблицу на с. 25).

Мы привлекаем внимание обучающихся к тому, что прецедентные тексты используются как средство языковой игры в газетных заголовках, рекламных и газетных текстах.



## Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

Самыми трудными в плане восстановления оказались следующие исходные высказывания: «Ужель та самая Татьяна?»; «Нам песня строить и жить помо-

гает»; «В человеке все должно быть прекрасно»; «Кто стучится в дверь ко мне с толстой сумкой на ремне?»; «Летчик набирает высоту».

### Прецедентные тексты как средство языковой игры (на примере газетных заголовков)

Исходные высказывания	Трансформации исходных высказываний в газетных заголовках
День открытых дверей	«День открытых решеток»
Дело в шляпе	«Все дело — в кепке»
Ужель та самая Татьяна?	«Ужель та самая Гжель?»
По одежде встречают, по уму провожают	«По фейсу встречают»
Кашу маслом не испортишь	«Массажа маслом не испортишь»
Сказка о рыбаке и рыбке	«Сказка рыбака о рыбке»
Граница на замке	«Граница на щеколде»
Нам песня строить и жить помогает	«Компьютер строить и жить помогает»
В человеке все должно быть прекрасно	«В депутате все должно быть народным»
Кто стучится в дверь ко мне с толстой сумкой на ремне?	«Кто стучится к нам в мечеть?»
Волков бояться — в лес не ходить	«Микробов бояться — в магазин не ходить»
Казнить, нельзя помиловать	«Бомбить, нельзя помиловать»
Ложка дегтя в бочке меда	«Строчка дегтя»
Летчик набирает высоту	«Лебедь набирает высоту»
Язык до Киева доведет	«Хороший английский до Кембриджа доведет»

При изучении коммуникативного качества — чистоты речи мы анализировали *варваризмы* (иноязычные по происхождению слова). Необходимо было показать на конкретном примере, что такие слова в момент проникновения в русский язык передаются средствами другого языка (латиницей). Слово *dandy* («Как *dandy* лондонский одет»), взятое для анализа, вызвало у студентов недоумение: «При чем тут игровая приставка, которая уже несколько лет валяется у меня на шкафу?», «Какое отношение игровая приставка имеет к Евгению Онегину?» Для преподавателя слово *dandy* (щеголь, франт; первоначально — «изысканно одетый светский молодой человек») — новый англизм первой половины

XIX века, знак прецедентного текста; для студентов — игровая приставка.

В настоящее время мы сталкиваемся с проблемой серьезных изменений фоновых знаний молодого поколения, то есть тех знаний, которые являются базовыми знаниями о культуре народа. Мы убеждаемся в том, что студенты и преподаватели имеют разную общекультурную базу. На занятиях по культуре речи (тема «Выразительные средства лексики») трудно анализировать строки С. Есенина «Голубую покинул Русь...», «О всех ушедших грезит *конопляник* с широким месяцем над *голубым* прудом», так как они вызывают смех в студенческой аудитории.

В целях тренировки и контроля мы используем тестовые задания. Приведем

в качестве примера некоторые из них:

1. Выберите несколько вариантов ответа. На основе цитат из художественных текстов созданы газетные заголовки...

а) «Зона радиации — зона бездействия»;

б) «Играть всегда, играть везде»;

в) «Ура, мы ломим, гнутся янки!»;

г) «Кто стучится к нам в мечеть?»;

2. Укажите фамилию писателя, по про-

изведениям которого написаны оперы: «Евгений Онегин», «Борис Годунов», «Пиковая дама»:

а) Н. В. Гоголь;

б) А. С. Пушкин;

в) Ф. М. Достоевский.

3. Установите соответствия между названиями романов русских писателей и именами главных героев этих произведений.

1) «Евгений Онегин»	а) Юрий и Лара
2) «Доктор Живаго»	б) Евгений и Татьяна
3) «Преступление и наказание»	в) Родион и Сонечка
4) «Война и мир»	г) Андрей и Наташа

4. Какое из этих музыкальных произведений написано П. И. Чайковским по повести А. С. Пушкина?

а) «Спящая красавица»;

б) «Лебединое озеро»;

в) «Пиковая дама».

Мы полагаем, что при изучении школьного курса литературы необходимо привлекать внимание обучающихся к преце-

дентным текстам и их знакам (название художественного произведения, имя или фамилия главного героя) в целях сохранения общенародной прецедентной базы, приобщения к мировой культуре и культуре своего народа.

Знание прецедентных текстов становится признаком образованного, культурного человека.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Ашукин, Н. С.* Крылатые слова. Литературные цитаты. Образные выражения / Н. С. Ашукин, М. Г. Ашукина. — М., 1988.

2. *Белинский, В. Г.* О русской повести и повестях г. Гоголя // В. Г. Белинский // Избранные статьи. — М., 1974.

3. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М., 1987.

4. *Катаев, В. П.* Алмазный мой венец / В. П. Катаев. — М., 1992.

5. *Костомаров, В. Г.* Читая и почитая Грибоедова. Крылатые слова и выражения / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова. — М., 1998.

6. *Мокиенко, В. М.* Словарь крылатых выражений Пушкина / В. М. Мокиенко, К. П. Сидоренко. — СПб., 1999.

7. Словарь крылатых слов и выражений // URL: [http://dic.academic.ru/contents.nsf/dic\\_wingwords/](http://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_wingwords/).

8. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. — М., 1986.

9. *Шанский, Н. М.* Опыт этимологического словаря русской фразеологии // Н. М. Шанский. — М., 1994.



**«ПОВЕСТЬ О ПЕТРЕ И ФЕВРОНИИ»  
КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ  
ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ  
(ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Г. С. САМОЙЛОВА,  
кандидат филологических наук,  
доцент, декан факультета гуманитарных наук  
НГПУ им. К. Минина  
*galasam2010@yandex.ru*

«Повесть о Петре и Февронии» рассматривается как прецедентный текст древнерусской литературы, в котором представлено ценностное отношение к семье и супружеству. Выявляются лингвистические характеристики образа Февронии на основе соотношения книжно-славянских и древнерусских языковых единиц. Выявляются особенности лингвистической характеристики образа Февронии на языковом материале XVI века.

«A Tale of Peter and Fevronia» is regarded as a precedent text of Old Russian literature, which appreciates family and matrimony as unique human values. The linguistic characteristics of Fevronia's image have been identified by matching bookish-slavonic and Old Russian linguistic units. The particular linguistic features of Fevronia's image are distinguished on the basis of the linguistic material of the XVI century.

**Ключевые слова:** *житие, прецедентный текст, семья, мудрая дева, сакральный стиль, «подтвердительное» повествование*

**Key words:** *life, precedent text, family, wise maid, sacral style, confirming narration*

Древнерусская житийная литература, переводная и созданная древнерусскими книжниками после канонизации русских святых, была важным средством духовно-нравственного воспитания. Русская агиография выступала как пример аксиологически значимых и эстетически признанных текстов в системе памятников древнерусской литературы. Именно житийная литература давала наглядные уроки практического применения и воплощения религиозных догматов, отвлеченных христианских идеалов.

По мнению одного из наиболее ярких представителей русской духовной литературы начала XX века, религиозного мыслителя Г. П. Федотова, «в русских святых мы чтим не только небесных по-

кровителей святой и грешной России: в них мы ищем откровения нашего собственного духовного пути. Верим, что каждый народ имеет собственное религиозное призвание, и, конечно, всего полнее оно осуществляется его религиозными гениями. Здесь путь для всех, отмеченный веками героического подвижничества немногих. Их идеал веками питал народную жизнь; у их огня вся Русь зажигала свои лампадки» [8, с. 7].

«Повесть о Петре и Февронии», созданная в середине XVI века писателем-публицистом Ермолаем-Еразмом на основе муромских преданий, занимает особое место среди памятников русской агиографической литературы. После канонизации Петра и Февронии на соборе

1547 года это произведение получило распространение как житие, но резко расходилось с житийным каноном как по содержанию, так и по форме. Однако, несмотря на споры о жанровой природе названного текста, он, несомненно, может считаться древнерусским прецедентным текстом.

К прецедентным древнерусским текстам мы относим памятники письменности, обладающие эстетической значимостью, включенные в исторический контекст в качестве ментальной ценности этноса и находящие по этой причине отклик в общекультурном и филологическом сознании русского человека. Такое понимание прецедентного текста чрезвычайно важно не только для лингвистики и лингвокультурологии, но и для педагогики и методики преподавания родного языка и литературы.

По мнению В. В. Красных, все виды прецедентных текстов имеют ряд общих свойств: они хорошо известны большинству членов того или иного лингвокультурного сообщества; являются символами определенных понятий; могут функционировать как свернутые метафоры [4, с. 171—172]. Это в равной степени касается памятников старославянского и древнерусского языков.

«Повесть о Петре и Февронии» как прецедентный текст обладает особой силой и значимостью, поскольку в нем наиболее отчетливо представлены традиционные русские ценности: семья, женщина как хранительница семейного очага и идеальный литературный образ, супружеская вер-

«Повесть о Петре и Февронии» с необычайной выразительностью прославляла силу и красоту женской любви, способной преодолеть все жизненные невзгоды, социальные противоречия и одержать победу над смертью.

ность и бескорыстие. Как литературное произведение прецедентный древнерусский текст служит основой моделирования интегративного дидактического материала для ряда учебных дисциплин: русского языка, истории, литературы, основ православной культуры.

Размышляя о русской народной словесности и искусстве, Ф. И. Буслаев высказывает мысль о возможности идеального художественного представления женщины в древнерусской литературе на основе особой, благотворной среды, «вращаясь в которой, наши предки умом и сердцем мирились с художественным, идеальным миром и высказывали несомненные проблески творческого вдохновения. Эта благотворная среда была верование: эти просветленные идеалы древней Руси были те избранные люди, святые и блаженные, которых *жития* предлагают историку русской литературы самый обильный материал для изучения нашей старой Руси, не только в религиозном, и вообще бытовом, но и в художественном отношении» [1, с. 255]. К таким образам в литературе древней Руси относится образ благочестивой мудрой девы Февронии, крестьянки, ставшей княгиней не по воле небесного промысла, а благодаря положительным качествам своего характера.

«Повесть о Петре и Февронии» с необычайной выразительностью прославляла силу и красоту женской любви, способной преодолеть все жизненные невзгоды, социальные противоречия и одержать победу над смертью. С образом Февронии связывается понимание нашими предками характера идеальной героини, способной к самопожертвованию ради семьи, сохранения супружеских уз и земного предназначения. Д. С. Лихачев относит повесть к новому для древнерусской литературы стилю в изображении человека — стилю психологического или эмоционального умиротворения. Через произведение проведена «мысль семейная» — мысль о всемогуществе самоотверженной и деятельной любви, которая преодолевает все препятствия, возникающие на пути создания и сохранения семейных уз мудрой девы Февронии и князя Петра. И крестьянка, и княгиня Феврония в повести выступает как активное действующее лицо, на фоне кото-

рой идеальный князь Петр предстает неким статичным персонажем. Всемогущество любви и благородство чувств связано в повести именно с Февронией. Сравнивая Февронию с «тихими ангелами» Андрея Рублева, Д. С. Лихачев пишет: «Животворящая сила любви Февронии так велика, что жердя, воткнутые в землю, расцветают в деревья по ее благословению. Она настолько сильна духом, что разгадывает мысли встреченных ею людей. В силе любви, в мудрости, подказанной ей этой любовью, Феврония оказывается выше даже своего идеального мужа — князя Петра» [6, с. 275—276].

Своеобразен и необычен язык повести. Искусные книжники XV—XVI веков, прекрасно владеющие благодаря своей выучке устной и письменной речью и хорошо знающие церковную литературу, создавали произведения, в пределах которых было возможно употребление элементов двух языковых систем: литературный славянизированный язык и живая великорусская речь.

Поскольку образ центральной героини связан с устно-поэтической народной традицией, было бы логично предположить, что при ее описании уместно использование элементов живой разговорной речи, что мы и находим в повести. Обратимся к первому появлению героини в произведении, где она предстает через восприятие посланного на поиски врачевателя юноши: «И приде к некоего дому вратом и не виде никого же. И вниде в дом и не бе, кто бы его чул. И вниде в храмину и зря видение чудно: сидяше бо едина девица, ткаше красна, пред нею же скача заец» (299) [5]\*. Наличие в контексте бытовых деталей (*красна, заец, ткаше*), однотипность синтаксических конструкций (единоначалие), использование повторяющегося союза *и* и частицы *же* свидетельствуют о происхождении героини из народной среды, о чем

далее она сама сообщает: «отец мой и брат древолазцы суть, в лесе бо мед от древия возьмут» (299). В тексте повести такие примеры многочисленны. Они не только включены в повествовательную часть произведения, но и прекрасно вписаны в диалогическую речь: «Да учредят князю вашему баню, и да помазует сим по телу своему, идеже суть струпы и язвы. И един струп да оставит не помазан. И будет здрав!» (300).

Простота построения фразы, легкость изложения рекомендаций по лечению через реализацию аналитической формы повелительного наклонения, повтор заключительного пожелания «И будет здрав!» также характеризуют Февронию как сдержанную, необыкновенно тихую героиню, обладающую однако большой внутренней силой. Заметим, что в приведенных примерах отчетливо просматриваются элементы славянизированного языка, которые достаточно органично сочетаются с народно-разговорной речью. Это прежде всего фонетические славянизмы: слова с неполногласными сочетаниями: *вратом, в храмину, от древия, учредят, здрав*; начальный звук *е* в словоформах *едина, един*, а также другие формы книжной речи: *видение, возьмут*.

Следуя сложившейся к этому периоду тенденции к демократизации литературного языка, «Повесть о Петре и Февронии» при этом отражает традиционные аспекты использования элементов книжно-славянского типа литературного языка той эпохи. Анализируя устойчивые стилистические формулы древнерусской литературы, Д. С. Лихачев говорит о литературном этикете эпохи, который определяется выбором соответствующих языковых средств, словесным этикетом: «Легко заметить различия в языке одного и того же писателя: философствуя и размышляя о бренности человеческого существова-

Следуя сложившейся к этому периоду тенденции к демократизации литературного языка, «Повесть о Петре и Февронии» при этом отражает традиционные аспекты использования элементов книжно-славянского типа литературного языка той эпохи.

\* Здесь и далее все цитаты из «Повести о Петре и Февронии» приводятся по этому изданию.

ния, он прибегает к церковнославянизмам, рассказывая о бытовых делах — к народнорусизмам» [7, с. 346].

Однако при подробном рассмотрении диалогов, в которых участвует Феврония, обнаруживается довольно любопытная картина. Мы не можем безоговорочно утверждать преобладание тех или иных языковых особенностей, которые использованы для создания образа Февронии. Показателен ответ героини на требование бояр разлучиться с Петром: «Обещаясь вам, яко елика аще просите — примете. Аз же вам глаголю: дадите мне его же, аще аз воспрошу у ваю» (302). Кроме очевидных фонетических славянизмов *обещахся, аще, аз, глаголю*, используются архаические формы аориста *обещахся*, двойственного числа личного местоимения *у ваю*, относящиеся в XVI веке к так называемым новым славянизмам — грамматическим приметам книжной речи. Попутно отметим, что обе грамматические формы употреблены неправильно, что свидетельствует об их стилистической маркированности и сознательном включении в текст произведения. Иначе говоря, речевая характеристика Февронии создает не только народно-поэтический образ мудрой девицы и свидетельствует о ее незнатном происхождении, но наряду с ее деяниями, служит способом воплощения

В «Повести о Петре и Февронии» сакральный стиль создается органичным использованием и совмещением языковых элементов книжно-славянского и народно-разговорного типов древнерусского литературного языка.

возвышенного (идеального) женского характера — Феврония предстает в своих семейных притязаниях настоящей княгиней, женой, женщиной, ответственной за своего мужа, семью, супружество.

Являясь достаточно однородными в языковом отношении, древнерусские жития были ориентированы на старославянские языковые и стилистические образцы и, по мнению А. М. Камчатнова, создавали в совокупности сакральный стиль древнерусского литературного языка. «Этот стиль возник под определяющим воздей-

ствием памятников старославянского языка, сыгравших роль образца языкового употребления. Обслуживая сферу богослужения, молитвословия, церковной проповеди, повествования о подвигах святых, этот стиль становился как бы словесной иконой, местом встречи Бога и человека. Языковые символы этого стиля выражают присутствие божественных духовных энергий в нашем мире и встречу с ними человека» [3, с. 75]. В «Повести о Петре и Февронии» сакральный стиль создается органичным использованием и совмещением языковых элементов книжно-славянского и народно-разговорного типов древнерусского литературного языка, а образ Февронии становится словесным символом этого стиля, выражением необыкновенного духовного начала, самоотверженной любви, верности супружеским узам и семейному долгу.

В образах Февронии и Петра семья как ценность русской ментальности нашла завершённое эстетическое воплощение. В этом плане характерно описание деяний Петра и Февронии после того, как Феврония выстояла и завоевала право быть княгиней. Выполненное в соответствии с требованиями словесного этикета, оно насыщено книжно-славянскими элементами на всех уровнях языковой системы. «Блаженный же князь Петр и блаженная княгини Феврония возвратишася во град свой. И беху державствующе во граде том, ходящее во всех заповедех и оправданиях Господних бес порока, в молбах непрестанных и милостынях и ко все людем, под их властью сущим, аки чадолюбивии отец и мати. Беста бо ко всем любовь равну имущее, не любяше гордости, ни грабления, ни богатства тленнаго щадящее, но в Бог богатеющее. Беста бо своему граду истинна пастыря, а не яко наёмника. Град бо свой истинною и кротостию, а не яростию правящее. Странныя приемлющее, алчныя насыщающее, нагия одевающее, бедныя от напасти избавляющее» (303). Идеализирующее героев возвышенное

звучание придают тексту традиционные формы с неполногласием: *блаженный, возвратишася, во град, непрестанных, властью, обилие действительных причастий настоящего времени: державствующее, ходящее, имущее, щадящее, богатеющее, правящее, приемлющее, насыщающее, одевающее, избавляющее.*

Сопоставляя памятники древнерусской литературы XI—XVII веков и предлагая опыт их типологии, А. С. Демин включает «Повесть о Петре и Февронии» в ряд текстов, художественную манеру которых исследователь определяет как «подтвердительное» повествование, основанное на повторе (подтверждении) тех или иных идей и способов их воплощения в тексте. [2, с. 251—252]. Для традиционной житийной литературы такими идеями были идея богоучастия и идея богозащитности. В «Повести о Петре и Февронии» А. С. Демин отмечает многочисленные лексические и семантические повторы: «Вся повесть переполнена повсеместно и во множестве, но на этот раз выдают они не потребность автора в богозащитности или хотя бы в стабильности мира — такое потребуется позже, — а в желании понять загадочный мир. Поэтому герои повести все время пытаются в чем-то разобраться и что-то уразуметь, о том и признаются...» [2, с. 252]. Это думание особого рода — о будущем, герои пытаются прозреть, предусмотреть будущее, но только Февронии дан дар прозрения, предвидения событий и поступков. Думается, что определяемая как «подтвердительное» повествование трактовка повести может быть расширена за счет повторов стилистического характера, позволяющих оценить эстетическую и культурную значимость образов, в первую очередь — Февронии. Такими повторами мы считаем, например, сознательный повтор грамматических единиц (форм причастий, аориста, двойственного числа, кстати, употребленных не всегда верно).

«Повесть о Петре и Февронии Муромских» являет собой выдающийся па-

мятник русской нравственной культуры, представляет образец идеальной семьи, основанный на бескорыстном служении семейному идеалу и всемогуществе любви. Семья и супружество, воспетые древнерусским книжником, являются непреходящей ценностью. Неслучайно поэтому именно святые Петр и Феврония Муромские в русской православной традиции стали покровителями семьи, брака; их заступничество и покровительство дарует семьям благодарных детей и счастливые годы долгой совместной жизни (Петр и Феврония обрели вечный покой одновременно, так как Феврония приняла решение умереть вместе с мужем).

Несмотря на то что памятник принадлежит перу книжника XVI века, он вполне вразумительно может быть прочитан современным искушенным читателем, а архаичный язык той эпохи передает неповторимое очарование прекрасного женского образа. Знакомство с одним из самых светлых памятников древнерусской литературы, без сомнения, необходимо молодому человеку, вступающему во взрослую жизнь. В нем он обратится к традиционным семейным ценностям, может спроецировать свое понимание жизни на те исторические основы, которые веками создавались русским народом.

Постижение памятников житийной литературы сегодня способствует развитию языкового чутья, эстетического вкуса читателя, формированию его языкового идеала.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Буслаев, Ф. И.* Идеальные женские характеры Древней Руси / Ф. И. Буслаев // Древнерусская литература в исследованиях : хрестоматия / сост. В. В. Кусков. — М. : Высшая школа, 1986. — 336 с.

2. *Демин, А. С.* Древнерусская литература: Опыт типологии с XI по середину XVIII вв. от Иллариона до Ломоносова / А. С. Демин ; отв. ред. В. П. Гребенюк. — М. : Языки славянской культуры, 2003. — 760 с.

Знакомство с одним из самых светлых памятников древнерусской литературы, без сомнения, необходимо молодому человеку, вступающему во взрослую жизнь.

3. Камчатнов, А. М. История русского литературного языка: XI — первая половина XIX века / А. М. Камчатнов. — М. : Академия, 2005. — 688 с.
4. Красных, В. В. Свой среди чужих: Миф или реальность? / В. В. Красных. — М. : Гнозис, 2003. — 375 с.
5. Литература Древней Руси : хрестоматия / сост. Л. А. Дмитриев ; под ред. Д. С. Лихачева. — СПб. : Академический проект, 1997. — 544 с.
6. Лихачев, Д. С. Великое наследие. Классические произведения литературы Древней Руси / Д. С. Лихачев // Избранные работы : в 3 т. — Т. 2. — М. : Художественная литература, 1987. — 496 с.
7. Лихачев, Д. С. Развитие русской литературы. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев // Избранные работы : в 3 т. — Т. 1. — М. : Художественная литература, 1987. — 656 с.
8. Федотов, Г. П. Святые Древней Руси / Г. П. Федотов. — СПб. : Сатисъ — Держава, 2007. — 302 с.



## ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

М. П. ШУСТОВ,  
доктор филологических наук,  
профессор кафедры всемирной литературы  
НГПУ им. К. Минина  
[mparfenovich@yandex.ru](mailto:mparfenovich@yandex.ru)

В статье рассмотрена роль фольклора в эстетическом, нравственно-этическом и патриотическом воспитании подрастающего поколения. Раскрывается роль фольклора и таких жанров, как загадка, пословица, сказка и былина.

This paper examine the role of folklore in aesthetic, moral and patriotic education of the rising generation. The paper considers the role folklore in such genres as riddles, proverbs, tales and bylinas.

**Ключевые слова:** *загадка, пословица, сказка, былина, эстетическое, нравственное, патриотическое воспитание*

**Key words:** *riddles, proverbs, tales, bylinas, aesthetic, moral and patriotic education*

Сегодня, когда наблюдается явная деформация духовно-этических и нравственных ценностей российского общества, оно особенно остро нуждается в обновлении нравственно-этического и

патриотического воспитания подрастающего поколения. Это особенно важно, потому что довольно часто раздаются голоса «ученых» мужей, утверждающие, что русская национальная традиция себя ис-



черпала, а русский народ лишился своей аскезы, поэтому во всем должен следовать примеру наиболее «продвинутых» и передовых народов. Однако, прежде чем делать такие прогнозы, нужно как минимум знать свой народ, иметь полное представление о его интеллектуально-духовной жизни, которая в полной мере проявилась в устном народном творчестве. Поэтому оно должно стать точкой опоры в нравственно-этическом выживании современной России.

Именно народное творчество бережно относится к национальным традициям, оставаясь основой духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Это подтверждается современными исследованиями, такими как диссертация С. М. Яковлюк «Формирование основ духовности младших школьников средствами эстетических ценностей фольклора». Справедливости ради следует отметить, что аналогичных работ сегодня мало, однако тот факт, что молодые исследователи потянулись к основам духовного и нравственно-этического воспитания, сам по себе показателен. В своей кандидатской диссертации С. М. Яковлюк показывает, что содержание большинства фольклорных произведений «пронизывают идеи добра, справедливости, уважения к человеку, любви к природе...» [10, с. 4], поэтому предложенный ею метод формирования духовности подрастающего поколения средствами эстетических ценностей фольклора вполне оправдан и своевременен. Необходимо обеспечить преемственность дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) образования, учитывая при этом индивидуальные возрастные, психологические и физиологические особенности детей. Поэтому духовно-нравственное развитие гражданина нашего Отечества следует начинать с дошкольного возраста, когда родители, воспитатель детского сада и учитель начальных классов вводят в процесс воспитания и обучения детский фольклор.

Правда, само понятие «детский фольклор» неоднозначно. Например, В. П. Аникин к детскому творчеству относит творчество взрослых для детей, творчество взрослых, ставшее со временем детским, и собственное творчество детей [1]. Согласно другой точке зрения, к детскому фольклору относят произведения, созданные и исполняемые самими детьми [3]. Мы согласны с подходом В. П. Аникина. Более того, в зависимости от возраста ребенка в воспитательный процесс вводится сначала фольклор взрослых, созданный для детей, и лишь потом собственно детское творчество.

Как указывает в своей монографии В. П. Вахтеров [2], развитие речи ребенка начинается с лепетания. Поэтому на самой ранней ступени развития целесообразно использовать колыбельные песни, придуманные взрослыми для детей.

Постепенно ребенок начинает расчленять звуки, затем стремится подражать услышанному. Такое подражание распространяется, прежде всего, на животных, которые его окружают. Поэтому целесообразнее исполнять колыбельные песни, связанные напрямую с образами животных.

Во время детского подражания на первое место выступает копирование звука, и ребенок легко может подражать собаке, корове, петуху, копируя звуки с удовольствием. Постепенно ребенок начинает понимать не только звуки, но и слова, подражая речи (и даже ее ритму) и жестам родителей. Тогда колыбельные песни соединяются с пестушками и потешками. Их отличительной чертой является ритмичность. Попеременная смена усилий и пауз образует особую канву, по которой детское воображение вышивает свои узоры: кот ходит по лавочке, водит кошку за лапочки, приговаривает: «Топы, топы по лавочке, цапы, цапы — за лапочки».

---

Народное творчество бережно относится к национальным традициям, оставаясь основой духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Ребенок постепенно овладевает речью, когда он понимает не только слова, произносимые другими людьми, но и слова, произносимые им самим. И в этом ему помогают колыбельные песни, песенки и потешки.

Вырастая и начиная самостоятельно мыслить, ребенок все больше внимания уделяет детским играм. По мнению В. П. Вахтерова, стремление к игре объясняется бессознательным стремлением «к развитию всех сил, вложенных природою в ребенка» [2, с. 495]. Именно во время игры ребенок приобретает навыки новых движений.

Играм, как правило, предшествуют считалки, которые являются предтечами детских забав. Настоящая считалка хорошо сочетается с игрой «волк и дети».

В условиях серьезного социального расслоения общества к подбору игр в детских коллективах (яслях, садах и начальных классах) следует подходить более ответственно, чем в советское время, когда детская аудитория была почти однородной в социальном плане. Поэтому целесообразнее всего подбирать игры, связанные с животными и птицами: «зайчик», «в зайчика», «в лягушки», «лиса в норку», «лиса», «ворон и куры», «гуси» и т. д. [4, с. 342—367].

Мастерство воспитателя или учителя заключается в том, чтобы, не ослабляя

интереса к игре, внести в нее воспитывающие моменты, влияющие на самосознание ребенка.

Учителю надо помнить, что у русского на-

рода были и, надо полагать, на генетическом уровне сохранились задатки к коллективизму, соборности и состраданию. И задача учителя, разбудив генетическую память, использовать богатое наследство наших предков в формировании личностей подрастающего поколения.

Представления маленького ребенка об окружающем мире неполные, как были

у его древних предков. Поэтому ребенок в своих фантазиях очень близок дикарю. Народные сказки были сложены в те давние времена, когда человек по количеству и разнообразию своих представлений не отличался от ребенка. По этой причине сказка очень близка и понятна детям. Конечно, детская сказка существенно отличается от сказки для взрослых. В ней заметно упрощается конфликт, вполне прозрачной становится основная идея сказки: слушаться маму и папу, быть честным, ставить дружбу превыше любых благ. Неслучайно большинство сказок о животных переключалось в детскую аудиторию.

На основе игр, сказок и своих рассказов дети развивают в себе анализирующие, ассимилирующие, синтетические и художественные способности. Они перерабатывают полученные представления во что-то цельное, свое. Так, на основе услышанных ими сказок они создают собственные необычные сказочные истории, контаминируя несколько сказочных сюжетов, соединяя воедино разнообразных персонажей, в результате чего развивается активное художественное воображение ребенка. Оно усиливается, если наряду со сказкой использовать игровые функции загадок. Загадка таит огромные возможности в плане развития художественного мировосприятия, особенно у детей младшего и среднего возраста. Для этого нужно подбирать такие загадки, которые бы активизировали творческую фантазию ребенка, например:

Заря-заряница, красная девица,  
По лесу ходила, ключи обронила,  
Месяц видел, не сказал,  
Солнце увидело — подняло.

Одной из задач эстетического воспитания является выработка подлинного художественного вкуса. Загадка с раннего детства учит ребенка видеть обыденный мир с необычной стороны. Иными словами, ребенок становится активным свидетелем рождения поэтического образа. Для того чтобы в этом убедиться,

Задача учителя, разбудив генетическую память, использовать богатое наследство наших предков в формировании личностей подрастающего поколения.

достаточно загадать ребенку-дошкольнику загадку, а когда он не сможет ее отгадать, предложить ему отгадку. Вы убедитесь в том, что реакция будет следующая: ребенок радостно засмеется и побежит загадывать эту загадку своим друзьям. В зависимости от возраста детям предлагаются различные загадки. Сначала это простейшие загадки об окружающих ребенка предметах, домашних животных («девица в темнице, а коса на улице»; «лапка мягонька, а коготок востер»). По мере взросления ему загадываются более сложные загадки, например, «утром — на четырех ногах, в полдень — на двух, вечером — на трех». В старших классах учитель может рассказать о том, как появилась загадка, объяснить, что в ее основе — две составляющие: тайная речь и остатки древней метафорической речи, например, «лежит баран, не столько шерсти в нем, сколько ран». Первоначально загадка имела магический смысл, значение священной мудрости.

Таким образом, загадка развивает образно-художественное мышление, сообразительность, остроумие, умение сопоставлять и противопоставлять разные явления, события, предметы. К сожалению, когда загадка утратила магический смысл и превратилась в игру, ее сначала вытеснили в детскую аудиторию, а затем практически изгнали из школьных учебников. Поэтому мы упускаем и не используем в процессе обучения детей самое главное: возможности загадки в плане развития художественного мировоззрения, вырабатывая с раннего детства то, что называется художественным вкусом.

Большую роль в детской игре играет подражание. Оно стимулирует развитие самых разнообразных способностей, служит средством, при помощи которого упражняются органы чувств, развивается мышление. Именно подражание часто дает толчок особым склонностям и талантам. В плане использования подражания как активного элемента учебно-воспитатель-

ного процесса очень удобны сказки о животных и игры, главными действующими лицами в которых являются те же животные. Подражая голосам и повадкам волка, лисы, зайца и медведя, дети, с одной стороны, учатся самостоятельно оценивать сложившуюся игровую ситуацию, а с другой — понимать и расшифровывать скрытый иносказательный смысл изображаемых ими повадок и имитированных голосов указанных животных.

Развитая с помощью игр и сказок способность к подражанию побуждает ребенка к драматическому и пластическому изображению окружающих предметов, различных событий и поступков, иначе говоря, активизирует выработку индивидуальных склонностей до их максимального совершенства.

Не отстает в плане патриотического и духовно-нравственного воспитания и жанр пословицы. Сначала это понятные маленькому ребенку пословицы о его малой родине: «Где кто родился, там и пригодился», «Своя сторона не бывает холодна». По мере взросления расширяется понятийное поле пословицы: «Любовь к Родине сильнее смерти», «Нет в мире краше Родины нашей». Родина ассоциируется с русским народом, с особенностями его характера: «Русский в словах горд, в делах тверд», «Русский человек добро помнит».

Любовь к Родине, прививаемая с дошкольного возраста, после выработки у школьников определенных нравственно-этических и эстетических норм и понятий обретает более осознанный и определенный смысл. Точкой опоры в дальнейшем воспитании патриотизма будет служить вся тысячелетняя история России. Народная сказка и былина занимают особое место в нравственно-этическом и патриотическом воспитании. Так, например, былины киевского цикла рассказы-

Любовь к Родине, прививаемая с дошкольного возраста, после выработки у школьников определенных нравственно-этических и эстетических норм и понятий обретает более осознанный и определенный смысл.

вают о борьбе с агрессорами, русские богатыри, главные герои былин, основную свою задачу видят в защите чести и независимости родной земли. Илья Муромец любовь к Родине ставит выше родительских чувств, он не останавливается даже перед убийством собственного сына, когда тот отказывается служить на благо Отчизны, пытаясь вероломно во сне убить защитников Руси («Илья и Сокольник»).

Сказка входит в жизнь ребенка с самого раннего детства и остается с ним на всю жизнь. Если былина напрямую апеллирует к патриотическому чувству, то сказка это делает опосредовано. Она прививает любовь к своим согражданам, говорит о неповторимости русского характера, выделяет в нем стремление к справедливости, состраданию, бескомпромиссности, жертвенности, соборности, любовь к малой родине. Основная роль детских сказок заключается в развитии фантазии и воображения ребенка, а также его творческого потенциала. Детские сказки показывают, как дружба помогает победить зло («Зимовье»), как побеждает добро и миролюбие («Волк и семеро козлят»), что зло наказуемо («Кот, петух и лиса»).

В школьном возрасте предлагается более глубокое изучение сказок. Перед школьниками ставится вопрос: «Чему нас учит народная сказка?» В зависимости

Сказка входит в жизнь ребенка с самого раннего детства и остается с ним на всю жизнь. Если былина напрямую апеллирует к патриотическому чувству, то сказка это делает опосредовано.

от ответов подбираются варианты сказочных текстов для изучения. По мере взросления школьников меняется выбор сказочных текстов: простейшие детские сказки (как правило, сказки о животных) заменяются более сложными текстами, такими как «Девушка Семилетка». Одним словом, сказка играет ведущую роль в воспитании подрастающего поколения. Споры о возможности включения сказки в воспитание детей велись в России с 60-х го-

дов XIX века. Одним из активных сторонников включения сказки в воспитательный процесс был Л. Н. Толстой. 1860-е годы совпадают со временем страстного увлечения писателем школой для крестьянских детей. Л. Н. Толстой настоятельно рекомендует народные сказки для чтения детям. Хотя в то же время против сказки выступали известные педагоги. Ее обвиняли в «антипедагогичности», уверяли, что она задерживает умственное развитие детей, пугает их изображением страшного, развивает грубые инстинкты.

Те же аргументы против использования сказки в учебно-воспитательном процессе приводились в 20—30-х годах XX века. Возражения против сказок сводились к следующему: сказка отвлекает ребенка от реальной жизни, в результате ребенок не может создать устойчивые связи между собой и внешней средой, которые необходимы для его нормального развития. Ярким противником использования сказки в воспитании детей выступала Н. К. Крупская. Однако защитниками сказки явились А. В. Луначарский, М. Горький, С. Я. Маршак, К. И. Чуковский. В настоящее время изжито прямое отрицательное отношение к народной сказке. Тем не менее опасность подкралась с другой стороны. Известная исследовательница Э. В. Померанцева в своей монографии «Судьбы русской сказки» предсказала скорую смерть фольклорной сказке [8, с. 186].

Если согласиться, что сказка как жанр себя изжила, умерла вместе с многовековым укладом жизни, то, естественно, появляются вполне обоснованные сомнения: стоит ли вводить «исчезающий» жанр в учебно-воспитательный процесс? Однако реальная жизнь жанра сказки показывает, что она не умирает, а переходит из фольклорного в литературное бытие и уже в форме литературной сказки оказывает самое непосредственное влияние на нравственное воспитание и, прежде всего, на воспитание истинного патриотизма.

Наша беда заключалась в том, что мы долгое время недооценивали нравственно-этический потенциал народных сказок. Неслучайно русский философ И. А. Ильин относился к сказке как к «отстою национального духовного опыта» [5]. Именно это привлекало русских писателей, потому что в сказочной форме можно было в полной мере реализовать идеи Добра, Справедливости и Патриотизма. Поэтому сказочная традиция завоевала прочные позиции в русской литературе, развиваясь по двум направлениям: по пути создания литературной сказки и художественных произведений, основой стиля в которых является сказочная поэтика. Таковы народные рассказы Л. Н. Толстого, произведения В. Г. Короленко, И. А. Бунина, М. Горького и других русских писателей. В этом следует искать причину не только их широкой популярности, но и той подлинной русскости, которая воспитывала в читателях любовь к России.

Таким образом, если народную сказку признать одним из действенных инструментов патриотического воспитания, то его необходимо начинать с самого раннего возраста.

По мере взросления ребенка необходимо менять репертуар народных сказок, предлагая сказки с более сложными сюжетами («Иван крестьянский сын и мужичок сам с перст, усы на семь верст», «История о славном и храбром богатыре Илье Муромце и о Соловье-разбойнике» и др.).

В старших классах, объяснив различие между фольклорной и литературной сказкой, следует перейти к изучению литературных сказок. Они отличаются более емкими, зачастую философскими выводами, богатством характеров сказочных персонажей. Однако на этом этапе изучения возникают сложности с отбором литературных сказок. Нет проблем со сказками А. С. Пушкина, П. П. Ершова, С. Т. Аксакова и других русских писателей XIX века. Сложнее обстоит дело

в плане патриотического воспитания на материале современных литературных сказок. Их авторы отказываются от национальных фольклорных корней. Тяга многих авторов и героев современной литературной сказки к самовыражению идет вразрез с традициями подлинного жанра сказки, тем самым нарушаются ее морально-нравственные основы. Появляется иронически игровая структура сказочного мира (например, в сказках Э. Успенского), а вместо сказки предлагается игра в сказку, которую ведут писатель, его герои, а вместе с ними и читатель.

Однако писательское самовыражение и авторская ирония — плохие помощники в воспитании искреннего патриотического чувства. В. Непомнящий, говоря о литературной сказке, предупреждал об опасности произвольного толкования смысла сказки и сказочных чудес: «чудо в волшебной сказке должно быть настоящим, полновесным, абсолютным, безоговорочным чудом и волшебством» [7, с. 16—17]. В противном случае размываются морально-нравственные основы сказки и она превращается в разновидность фэнтези. По мере утраты основных признаков литературной сказки, она утрачивает свою нравственную прочность. Неслучайно С. Я. Маршак писал: «чувства, которые испытывают сказочные герои — не выдуманные, а настоящие» [6, с. 35].

Одним словом, существуют некие законы сказки, которые нельзя нарушать без разрушения самого жанра. Таким образом, далеко не все современные литературные сказки являются тем, за что себя выдают. Поэтому, если использовать сказку как инструмент патриотического воспитания, нужно внимательно относиться к отбору сказочных текстов для изучения, убедившись в том, что они действительно являются сказками.

Подводя итог проведенному исследо-

Если народную сказку признать одним из действенных инструментов патриотического воспитания, то его необходимо начинать с самого раннего возраста.

ванию, можно констатировать: фольклор был и является хорошим материалом для нравственно-этического и патриотического воспитания детей дошкольного и школьного возраста, для выработки в детском сознании художественного вкуса.

Особое внимание следует уделять местной принадлежности различных фольклорных жанров. Лидирующими жанрами фольклора в этом направлении являются былина, а также народная и литературная сказка.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Аникин, В. П.* Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор / В. П. Аникин. — М., 1987. — 254 с.
2. *Вахтеров, В. П.* Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — Арзамас, 2007. — 620 с.
3. *Виноградов, Г. С.* Русский детский фольклор / Г. С. Виноградов. — Иркутск, 1990. — 195 с.
4. Жизнь человека в русском фольклоре. — Вып. 1: Младенчество. Детство. — М.: Художественная литература, 1991. — 590 с. — (Сер. «Мудрость народная»).
5. *Ильин, И. А.* Духовный смысл сказки / И. А. Ильин // *Одинокий художник*. — М., 1993. — С. 229—241.
6. *Маршак, С. Я.* Воспитание словом / С. Я. Маршак. — М., 1964. — 35 с.
7. *Овчинникова, Л. В.* Литературная сказка XX века. Мир — герой — автор / Л. В. Овчинникова. — Южно-Сахалинск, 2000. — 102 с.
8. *Померанцева, Э. В.* Судьбы русской сказки / Э. В. Померанцева. — М., 1965. — 218 с.
9. Сказки нижегородских сказителей / сост. М. П. Шустов. — Н. Новгород, 1998. — 144 с.
10. *Яковлюк, С. М.* Формирование основ духовности младших школьников средствами эстетических ценностей фольклора : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / С. М. Яковлюк. — М., 2004. — 20 с.

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования  
вышли в свет издания:**

**Селезнев Ф. А.** История Нижегородского края. С древнейших времен до начала XVII века: Учебное пособие для учащихся 6 класса. 171 с.

В учебном пособии рассмотрены основные этапы истории Нижегородского края с древнейших времен до начала XVII века в связи с общим ходом истории России. Пособие адресовано учащимся 6-х классов общеобразовательных учреждений Нижегородской области.

**История Нижегородского края. XIX век:** Учебное пособие для учащихся 8 кл. / Э. С. Иткин, В. К. Романовский, Ф. А. Селезнев; под ред. В. К. Романовского. 215 с.

История Нижегородского края XIX века связана с большими преобразованиями в экономике, социальной жизни, многими яркими событиями в культурной сфере. Ключевым из них стало открытие Нижегородской ярмарки, превратившей Нижегородскую губернию в один из наиболее развитых регионов России.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ПРОЦЕСС:  
МЕТОДЫ  
И ТЕХНОЛОГИИ**



# Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



## О ПРИРОДЕ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ПРИЕМОВ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

М. И. ШУТАН,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры словесности и культурологии НИРО  
*mshutan@mail.ru*

В статье характеризуются режимы функционирования приемов изучения литературного произведения в средней школе (этап изучения произведения, актуализация межтекстовых связей, эксперимент, моделирование, создание и проверка гипотезы), при этом подчеркивается, что система функционирования приемов способствует развитию творческого мышления учащихся.

The article specifies operating modes of methods of literary works studying at a secondary school (stage of literary work studying, actualization of intertextual ties, experiment, modeling, formulation and check of hypothesis). In this regard it is highlighted that methods operating system helps to develop students' creative thinking.

**Ключевые слова:** прием, функция, обобщение, анализ, интерпретация, сравнение, эксперимент, моделирование, гипотеза, творческое мышление

**Key words:** method, function, generalization, analysis, interpretation, comparison, experiment, modeling, hypothesis, creative thinking

Группируя приемы изучения литературного произведения в средней школе, В. Г. Маранцман относил к приемам постижения авторской позиции следующие:

- ✓ изучение композиции;
- ✓ изучение художественной речи;
- ✓ комментарии различных видов;

- ✓ сопоставление художественного произведения с его реальной основой;
- ✓ сопоставление разных редакций, вариантов текста;
- ✓ сопоставление данного произведения с другими произведениями этого же писателя;
- ✓ сопоставление произведений разных



писателей или отдельных элементов художественных текстов.

В систему приемов выявления и активизации сотворчества читателя В. Г. Маранцман включал:

- ✓ выразительное чтение;
- ✓ творческие пересказы;
- ✓ устное словесное рисование;
- ✓ составление киносценария;
- ✓ инсценирование.

Прием сопоставления литературного текста с произведениями другого вида искусства характеризуется как универсальный, то есть имеющий отношение как к первой, так и ко второй группе [5, с. 136—155]. Но к названным выше универсальным приемам следует отнести и приемы, обеспечивающие экспериментальную деятельность школьников на уроках литературы, о которых будет сказано ниже.

Тот или иной прием изучения литературного произведения отличается полифункциональностью, так как может проявлять свои свойства в разных условиях, в разных режимах.

Следовательно, осмысление природы полифункциональности приема предполагает характеристику этих режимов.

Прежде всего речь должна идти о *режимах деятельности* школьников, обусловленных *этапом изучения* литературного произведения. Традиционно методика выделяет следующие три этапа:

- ✓ создание мотивационно-установочной ситуации;
- ✓ текстуальный анализ;
- ✓ синтез, обобщение.

Тот или иной прием может быть использован на разных этапах изучения произведения, то есть работать в разных режимах. В связи с вышесказанным актуален вопрос о том, как «коды» аналитической и интерпретационной деятельности проявляются на разных этапах работы с художественным произведением. Имеется в виду функционирование бинарной системы «интерпретация — анализ».

В качестве примера охарактеризуем

мотивационно-установочную ситуацию, которая может создаваться на основе контекстного подхода, выводящего учеников за рамки изучаемого произведения. Так, на первом уроке по роману М. А. Шолохова «Тихий Дон» учитель прочитает

строки о пении казаков (кн. 1, ч. 1, гл. 5), а также напомнит финальную часть эпизода смотра в Браунау из романа Л. Н. Толстого «Война и мир» («Ах, вы, сени мои, сени!..») и описание пения, встречающееся в рассказе

М. Горького «Старуха Изергиль». Соотнесение текста М. А. Шолохова с текстами его предшественников не станет самоцелью, а создаст эмоциональную ситуацию, призванную помочь школьникам лучше воспринять и осмыслить эпизод, в котором показано душевное единение людей в песне. Это принципиально важно на начальном этапе разговора о произведении, посвященном жестоким, трагическим страницам жизни донского казачества. А само напоминание о норме человеческого существования будет воспринято в русле традиций русской литературы второй половины XIX века и подготовит юных читателей к постижению художественной модели мира, представленной писателем.

Таким образом, аналитическая и интерпретирующая деятельность школьников, пусть и в первоначальном, эскизном виде, на этапе создания мотивационно-установочной ситуации прежде всего формирует их эмоциональный настрой, определяет вектор (векторы) изучения произведения, вводя учащихся (очень осторожно!) в круг социальных, психологических, философских, этических и эстетических понятий, вне которых глубокое постижение его художественного мира невозможно.

Логика изучения литературного произведения — это логика восхождения к интерпретации в высшей ее форме, проявляющейся на этапе синтеза. Причем

Тот или иной прием изучения литературного произведения отличается полифункциональностью, так как может проявлять свои свойства в разных условиях, в разных режимах.

элемент интерпретации присутствует на всех этапах изучения литературного произведения в школе. Это обусловлено тем, что само его становление, по мнению литературоведа М. М. Гиршмана, представляет собой трехступенчатую систему отношений [2, с. 438—441]:

✓ целостность как первоэлемент и в то же время организующий принцип (на этапе создания мотивационно-установочной ситуации содержится намек на целостность, как бы воплощается ее первоначальный образ, не отличающийся четкостью линий и деталей; элементы анализа и интерпретации представлены чаще всего в сжатом, эскизном виде);

✓ становление целостности в системе взаимодействующих друг с другом составных элементов (содержание и структуру уроков определяет функциональный анализ, приближающий к юным читателям первоначальный образ и делающий более четкими линии и детали; в процессе изучения произведения приметы интерпретирующей деятельности школьников становятся более явными, чему способствует и внутриобъектное сравнение);

✓ целостность как итог (интерпретационный текст урока, строящийся по логическим законам дедукции, синтеза, обобщения; текст, представляющий произведение как художественную целостность; ресурсы аналитической деятельности, под-

чиненные логике обобщения). Само соотнесение этапов становления литературного произведения с этапами его изучения показывает *соприродность* этих двух процессов.

Отметим, что все остальные системы функционирования приемов выделяются на основе их связи с такими общенаучными методами, как *сравнение, эксперимент, моделирование* и *гипотетико-дедуктивный метод*. Есть основания говорить о следующих *режимах актуализации межтекстовых связей*:

✓ межобъектное сопоставление на основе генетической связи (установление и осмысление интертекстуальных связей);

✓ межобъектное сопоставление на основе типологической связи (контекстный подход, реализующийся вне логики причинно-следственных отношений).

Генетическая связь отчетливо проявляется в интертекстуальных отношениях между текстами. Конститутивный признак *интертекста*, на наш взгляд, присутствует в том его определении, которое дает А. Ранчин: «Фрагменты претекста, оказываясь инкорпорированными в новый текст (посттекст), приобретают в нем особенные, прежде им не свойственные смыслы. На пересечении “исходного” и “итогового” текстов рождается еще одна смысловая сфера, еще один текст, не похожий на них и одновременно им соприродный» [10, с. 12].

В представленном выше определении интертекст преподносится как некая смысловая сфера, возникшая в результате пересечения, своеобразного диалога двух текстов. Действительно, интерпретируя художественные тексты, мы нередко пытаемся понять характер семантических трансформаций тех или иных претекстовых элементов, которые органично (или неорганично) вошли в новую структуру.

На уроках могут актуализироваться два типа межтекстовых связей, которые были охарактеризованы Ж. Женеттом [8, с. 84]: связи, основанные на отношении соприсутствия двух или нескольких текстов (цитата, аллюзия), и связи, основанные на отношении производности (стилизация и пародия). Именно эти типы межтекстовых связей представлены в монографии С. А. Зинина, посвященной внутрипредметным связям на уроках литературы [3, с. 169—197].

Текст изучаемого литературного произведения может подвергаться *определенным изменениям*. Тогда процесс его эмоционального и интеллектуального постижения приобретет черты *эксперимен-*

Соотнесение этапов становления литературного произведения с этапами его изучения показывает *соприродность* этих двух процессов.

тальной деятельности, режимы которой представлены ниже:

- ✓ акцентированное чтение текста;
- ✓ мысленная трансформация текста, не предполагающая создания его альтернативных вариантов (мысленный эксперимент);
- ✓ речевая трансформация текста (изменения в звуковом облике, лексическая и грамматическая трансформация);
- ✓ сжатие или расширение текста произведения.

Выбор названных выше режимов экспериментальной деятельности должен быть обусловлен задачами постижения художественного мира литературного произведения.

На уроке литературы художественный текст (чаще всего поэтический) может звучать неестественно: те или иные звуки, слоги и даже слова, словосочетания, предложения в этом случае произносятся с особой силой. Такая манера чтения выполняет функцию подсказки и используется в том случае, если ученики испытывают затруднения при нахождении в тексте звукового, лексического или грамматического средства речевой выразительности, а также при определении стихотворного размера, используемого автором. Налицо прием акцентированного чтения.

Часто в школьной практике используется прием мысленной трансформации текста. Мысленный эксперимент в науке — это логическое рассуждение о том, как протекали бы определенные явления, если бы удалось создать некоторые условия, не осуществимые в данный момент по техническим или другим причинам.

При организации и проведении эксперимента мысленно трансформированный текст соотносится с авторским, а далее делается вывод о том, почему создатель произведения из возможных вариантов выбрал именно тот, который и запечатлен в каноническом тексте. Индуктивная логика в этом случае помогает учащимся глубже постичь идейно-ху-

дожественный замысел автора. Каковы способы мысленной трансформации текста? Это иной вариант движения сюжета, мысленная перестановка компонентов произведения, мысленное расширение или сокращение объема художественного текста.

Возможна речевая трансформация текста. Это может быть ритмическая, лексическая, грамматическая (морфологическая и синтаксическая) трансформация.

Часто в школьной практике используется прием мысленной трансформации текста.

В следующей ситуации авторский текст будет соотноситься с его сжатым вариантом, что позволит школьникам подойти к выводам эстетического характера. Но реальностью учебного процесса может становиться и расширение объема художественного текста. В этом случае «школьникам предстоит развить пунктирно намеченные писателем эпизоды, переживания героев или «домыслить» события, которые разворачиваются за пределами книги» [9, с. 25]. Иначе говоря, ученики идут по пути создания художественного текста, выступая в роли соавторов. Такой прием В. А. Никольский называл *досказыванием* произведений [7, с. 106—108].

На уроках литературы в центре внимания оказывается образная структура художественного произведения. Но *образ* (прежде всего символический) может быть не только *объектом* деятельности, но и *инструментом*, с помощью которого само произведение будет представлено как некая целостность, выражающая вполне определенное идейно-эстетическое содержание. Деятельность такого рода следует назвать *моделирующей*, и она может функционировать в разных режимах, обусловленных характером самого образа, взятого за основу:

- ✓ моделирование на основе образа, занимающего в произведении центральное место или одно из главных, определяющих мест;
- ✓ моделирование на основе перифе-

рийного образа, «статус» которого в процессе когнитивной деятельности повышается;

✓ моделирование на основе образа, отсутствующего в изучаемом произведении (при помощи такого образа может раскрываться не только идейно-художественное содержание, но и конструктивный принцип, существенно влияющий на структуру произведения).

Отметим, что данной проблемой в течение многих лет занимается кафедра словесности и культурологии Нижегородского института развития образования под руководством профессора Л. В. Шамрей [6].

Подробнее остановимся на образе, не встречающемся в изучаемом литературном произведении, причем он может быть отнесен и ко всей его структуре. Например, устоявшийся в практике истолкования литературных произведений термин *кольцевая композиция* может оказаться в центре внимания учащихся, рассматривающих стихотворение А. А. Блока «Ночь, улица, фонарь, аптека...» в 11-м классе.

Композиционная особенность этой лирической миниатюры выявляется в процессе осмысления ее содержания, главное в котором — осознанное ощущение неизбежной повторяемости событий («все будет так», «начнешь опять сначала», «повторится все, как встарь»). Повтор одних и тех же слов в начале и в конце стихотворения, пусть и с некоторыми вариациями («Ночь, улица, фонарь, аптека» — «Ночь, ледяная рябь канала, / Аптека, улица, фонарь»),

усиливает ощущение бессмысленности жизни, замкнутости времени и пространства. Кажется, что активно работает некая матрица, обесмысливающая само человеческое существование, лишаящая его живого, творческого содержания. Сам «тусклый свет», названный бессмысленным, становится символическим образом, не лишенным мистического начала.

Работа со стихотворением может строиться по-разному.

К выводу о кольцевой композиции ученики придут в результате анализа поэтического текста, но структурная особенность произведения может быть выявлена сразу — и в этом случае все наблюдения и обобщающие суждения войдут в силовое поле этого образа, кстати, не присутствующего в самом тексте явно.

Но какой бы ни была структура занятия, ученики должны задуматься о том, что такое кольцо, какова принципиальная особенность кольцевой композиции. В этом случае возможно включение блоковского стихотворения в поэтический контекст: на уроке прозвучат и в сжатой форме будут охарактеризованы другие лирические произведения, построенные по тому же принципу.

На уроках литературы иногда создаются *гипотезы*, то есть предположения, позднее проходящие *верификацию* (проверку). Необходимо выделить три режима создания гипотетического суждения или микротекста (по Д. Вилькееву):

✓ создание гипотезы по аналогии (при помощи аналогии обнаруживается сходство рассматриваемых явлений с явлениями, которые изучались ранее);

✓ создание гипотезы на основе переноса на новую ситуацию известных понятий, причинно-следственных связей, законов;

✓ создание гипотезы на основе индуктивного обобщения, подготовленного целенаправленным наблюдением, сравнением или экспериментом [1, с. 40].

Нередко создание гипотезы по аналогии опирается на межобъектное сравнение, но последнее существует в новых для себя условиях, входя в силовое поле нового методического приема, который и диктует «правила игры». Докажем это.

Так, на начальном этапе разговора о сне Татьяны Лариной девятиклассникам предлагается задание сопоставительного характера: соотнести световые характеристики сна и яви в балладе В. А. Жу-

На уроках литературы иногда создаются гипотезы, то есть предположения, позднее проходящие верификацию (проверку).

ковского «Светлана» и в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Ученики без затруднений находят сходства (с этих позиций баллада русского поэта-романтика рассматривалась ранее): если сон — торжество тьмы, мрака, лунного света, вызывающего мистические чувства, а также света свечи, легко угасающего, то явь — это праздник солнечного света («светит луч денницы», «снег на солнышке блестит» — «зари багряный луч играет»). На основе сопоставительной деятельности школьники формулируют гипотетическое утверждение о том, что в произведениях В. А. Жуковского и А. С. Пушкина явь резко противопоставляется сну.

Действительно, в произведениях двух поэтов это противопоставление встречается. Иначе невозможной была бы гипотеза, сформулированная девятиклассниками. Но на этапе ее проверки, представляющей собой расширение эстетического поля (сон Татьяны соотносится с ее именинами и эпизодом дуэли), обнаруживается, что в романе А. С. Пушкина, в отличие от баллады В. А. Жуковского, сон несет в себе пророческий смысл: у В. А. Жуковского «зловещий сон опровергнут радостной явью»; у А. С. Пушкина налицо воссоединение открывшихся балладных тайн, в которых отражается субстанциальное, провиденциальное, с миром житейской повседневности [4, с. 9—10].

На этапе создания гипотетического утверждения девятиклассники получают задание, сужающее эстетическое поле и направляющее движение мысли в сторону, в результате чего обнаруженная частность абсолютизируется и ученики делают ошибочный вывод. Этот логический ход основан на подмене понятий, так как в данном случае частному (световая характеристика сна и яви) придается статус общей закономерности (речь идет о характере соотношения сна и яви в произведениях двух русских поэтов) — и

в этой процедуре роль аналогии трудно переоценить.

После чтения всего произведения или его фрагмента может возникнуть предположение о том, что оно относится к тому или иному жанру, литературному направлению или в нем встречается определенный тип героя, композиционный прием и т. п. То есть в центре внимания оказываются признаки теоретического понятия, которые соотносятся с отдельными реалиями художественного текста. В этом случае на основе переноса формулируется гипотетическое утверждение, которое на этапе верификации как бы накладывается на более широкое эстетическое поле.

Процесс проверки (верификации) гипотезы может проходить также в *трех режимах*. Причем специфические черты каждого из них определены результатом деятельности школьников, то есть итоговой оценки гипотезы, обусловленной процессом ее верификации:

✓ логика повтора (повторяющаяся гипотеза как лейтмотив учебного занятия; подбор аргументации к тезису или микротезису, получившему на занятии статус гипотезы);

✓ логика развития (корректировка гипотезы, выражающаяся в расширении или сокращении формулировки, замене отдельных слов или синтаксических конструкций);

✓ логика отрицания (новое суждение, резко противопоставляемое гипотезе).

Перед нами шесть механизмов, каждый из которых может работать в конкретной учебной ситуации в одном из режимов. Общее количество этих режимов — 18. В этой ситуации *одна из главных задач учителя*, обдумывающего функционирование на уроке того или иного приема изучения литературного произведения, — предварительно настроить некоторые из

На этапе создания гипотетического утверждения девятиклассники получают задание, сужающее эстетическое поле и направляющее движение мысли в сторону, в результате чего обнаруженная частность абсолютизируется и ученики делают ошибочный вывод.

названных выше механизмов на *определенный режим деятельности*.

Как мы видим, первая система фиксирует самые общие параметры изучения литературного произведения и является базовой. Соответственно, ни один из приемов не может оказаться вне ее силового поля.

Другие системы закрепляют некоторые специфические стороны деятельности школьников (актуализация межтекстовых связей, эксперимент, моделирование, создание и проверка гипотезы). Причем эти системы перечислены в определенной последовательности, так как каждая предыдущая система может входить в последующую по принципу «матрешки». Исключение составляют лишь создание и проверка гипотезы, так как когнитивные действия, которые закреплены в двух терминах, разведены во времени. Но в одну из этих двух систем прием может попасть. Отметим, что приемы, обеспечивающие сравнение и трансформацию текста, в полной мере проявляют свою специфику во второй и третьей системах.

Покажем на нескольких примерах

«механизм» *полифункциональности*, обусловленной одновременной «работой» приема в разных режимах. При этом в скобках будем указывать количество функций:

✓ прием анализа композиции, функционирующий на этапе мотивации деятельности школьников и участвующий в создании гипотезы (2);

✓ этот же прием, функционирующий на этапе синтеза, обобщения и обеспечивающий моделирующую деятельность школьников в ситуации проверки гипотезы (3);

✓ прием мысленного эксперимента, функционирующий на этапе обобщения, синтеза и обеспечивающий экспериментальную деятельность школьников, которая проявляется в одном из режимов моделирования, сориентированного на проверку гипотезы (4).

Подобных моделей может быть немало, что обусловлено комбинаторными возможностями названных выше систем функционирования приемов. Сама же система функционирования приемов способствует развитию творческого мышления школьников.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Вилькеев, Д. В. Применение гипотезы в познавательной деятельности школьников при проблемном обучении : дидактическое пособие / Д. В. Вилькеев. — Казань, 1974.
2. Гиршман, М. М. Литературное произведение / М. М. Гиршман // Краткая литературная энциклопедия — М. : Сов. энциклопедия, 1978. — Т. 9.
3. Зинин, С. А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса / С. А. Зинин. — М., 2006.
4. Маркович, В. М. Пушкин и Лермонтов в истории русской литературы : статьи разных лет / В. М. Маркович. — СПб., 1997.
5. Методика преподавания литературы : учебное пособие / под ред. З. Я. Рез. — М., 1977.
6. Моделирование и проектирование учебной деятельности : материалы для слушателей курсов повышения квалификации. — Н. Новгород : НГЦ, 2003.
7. Никольский, В. А. Методика преподавания литературы в средней школе / В. А. Никольский. — М., 1971.
8. Пьеге-Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности : пер. с фр. / Н. Пьеге-Гро. — М., 2008.
9. Развитие речи учащихся 4—10 классов в процессе изучения литературы в школе : пособие для учителя / сост. В. Я. Коровина. — М., 1985.
10. Ранчин, А. «На пиру Мнемозины»: Интертексты Бродского / А. Ранчин. — М., 2001.



## ОБРАЩЕНИЕ К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ЖИВОПИСИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

М. Ю. БОРЩЕВСКАЯ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО  
*tamarianna@rambler.ru*

В статье рассматриваются следующие аспекты обращения к живописи при изучении литературы: общий для двух видов искусства язык пространственных образов и значение экфрасиса в литературном тексте. Даются методические рекомендации развития метафорического мышления школьников.

The paper discusses two aspects of using paintings in the study of literature: a language of space images common to both art modes and the meaning of ephrasis in a literary text. Some guidelines are suggested to develop metaphorical thinking in learners.

**Ключевые слова:** *метапредметные и межпредметные связи, художественное пространство, экфрасис, метафорическое мышление, читательская интерпретация*

**Key words:** *metadisciplinary and interdisciplinary links, artistic space, ephrasis, metaphorical thinking, readers' interpretation*

Мета- и межпредметные связи литературы не раз рассматривались литературоведами и методистами. Так, Е. Н. Колокольцев пишет: «Повествовательность, “литературность” живописи, ее способность в одной картине рассказать о многом и служит весомым основанием для привлечения художественных картин на уроки литературы. Демонстрация произведений живописи на уроках литературы несовместима с развлекательными, украшательскими функциями, ибо цель станковой картины — “не ласкание глаза, а возбуждение ума”. Тематическая картина поможет учащимся как в углубленном постижении идейно-художественного своеобразия литературного произведения, так и в конкретизации сложных теоретико-литературных понятий» [5, с. 157].

Нельзя не согласиться с тем, что

произведение живописи может способствовать постижению смысла литературного произведения и даже освоению определенных абстрактных, теоретических понятий, общих для разных видов искусства. Что касается *несовместимости* демонстрации произведений живописи на уроке с *развлекательными и украшательскими функциями*, это утверждение вызывает по крайней мере сомнение, так как отрицает гедонистическую функцию искусства, превращая его (будь то литература, живопись или любое другое) в сухой информативный текст, то есть не искусство. Научить получать эстетическое удовольствие при общении с художественным произведением — одна из задач современного урока литературы. И диалог искусств, на наш взгляд, весьма этому способствует.

В методической литературе чаще мож-

но найти примеры работы на уроке с портретами писателей, художественной иллюстрацией или жанровой картиной как комментарием литературного произведения. Е. Н. Колокольцев предлагает даже обратиться к советскому политическому плакату на уроках изучения обзорных тем. Сегодня многие учителя прибегают к использованию презентаций на уроке. Но и презентации сами по себе не вносят в урок ничего принципиально нового, поскольку демонстрируемые в них произведения визуальных искусств в большинстве случаев по-прежнему выполняют на уроке лишь иллюстративную задачу. Тогда как один вид искусства может способствовать пониманию художественного языка другого вида искусства, полнее раскрыть смысл и эмоциональную наполненность какого-либо образа, а содержащееся в самом литературном тексте словесное описание произведения скульптуры или живописи (экфрасис или экфраза) — важная его составляющая, и без визуализации, яркого зрительного представления этого описания полное понимание словесного текста невозможно. В этом случае мы имеем дело не просто с иллюстрированием, а с чтением художественного произведения как гипертекста.

Приведем в качестве первого примера урок, посвященный языку пространства, общему для живописи и литературы. Изучая литературу в 5—8-х классах, учащиеся не раз обращали внимание на

Один вид искусства может способствовать пониманию художественного языка другого вида искусства, полнее раскрыть смысл и эмоциональную наполненность какого-либо образа.

значение места, в котором происходит действие — на символическое, метафорическое значение пейзажа или интерьера, на их философскую, психологическую функцию, помога-

ющую понять и авторскую идею, и переживания героев произведения. Постепенно накапливаются читательские представления и навыки, которые необходимо обобщить и осмыслить. На наш взгляд, самое

время сделать это — начало 9-го класса. Если к абстрактным эстетическим категориям пространства и времени обратиться раньше, можно разрушить то наивно-реалистическое восприятие художественного произведения, которое отличает подростка и во многом обуславливает его интерес к чтению.

В известной книге Ю. М. Лотман пишет: «Художественное пространство в литературном произведении — это континуум, в котором размещаются персонажи и совершается действие. Наивное восприятие постоянно подталкивает читателя к отождествлению художественного и физического пространства. В подобном восприятии есть доля истинности, поскольку, даже когда обнажается его функция моделирования внепространственных отношений, художественное пространство обязательно сохраняет, в качестве первого плана метафоры, представление о своей физической природе <...> Однако художественное пространство не есть пассивное вместилище героев и сюжетных эпизодов. Соотнесение его с действующими лицами и общей моделью мира, создаваемой художественным текстом, убеждает в том, что язык художественного пространства — не пустотелый сосуд, а один из компонентов общего языка, на котором говорит художественное произведение» [4, с. 258—259]. В главе «Художественное пространство в прозе Гоголя» автор предлагает провести некий мысленный эксперимент: представить один и тот же пейзаж как вид из окна и как картину в раме. Во втором случае пейзаж «воспринимается как замкнутая в себе художественная структура, он кажется нам соотнесенным... с некоторым универсальным объектом, становится моделью мира» [4, с. 255].

Этот мысленный эксперимент, предложенный Ю. М. Лотманом, и подсказал идею первого, вводного, урока литературы в 9-м классе, когда дети приходят в школу после летних каникул, на партах



нет никаких приготовленных текстов, выполненного домашнего задания. Но и в этих условиях можно перекинуть мостик от изученного ранее к тому, что еще предстоит прочитать, актуализировать и вывести на новый уровень имеющиеся знания и представления учащихся, показать связь разных видов искусств, сделать урок неожиданным, интересным и познавательным.

Обратимся, как предлагается в книге Ю. М. Лотмана, к пластическому искусству живописи, что позволит сэкономить время при объяснении понятия художественного пространства, так как, структурируя мир, художник помещает его на листе или холсте, который можно сразу же целиком охватить взглядом. Специально используются репродукции (раздаточный материал или интерактивная доска) популярных произведений живописи, многократно воспроизводимых и, как правило, уже известных девятиклассникам: «Мадонна Литта» Л. да Винчи, «Сикстинская мадонна» Рафаэля, «Девочка с персиками» В. А. Серова, «Закат на море» И. К. Айвазовского. Этот эффект *известного*, «уже виденного» принципиально важен, чтобы ученик, не отвлекаясь на *новое* содержание, мог сосредоточиться на некоторых композиционных элементах произведений и подойти к пониманию того, как «говорит» язык пространственных образов.

Во фронтальной работе с классом можно опереться на следующие вопросы-задания:

✓ Рассмотрите картины, вспомните их названия и авторов. Что в них вам особенно нравится?

✓ Сгруппируйте картины по какому-либо принципу.

✓ Какое пространство изображено в каждом произведении (замкнутое или открытое, земное или небесное, внешнее или внутреннее)?

✓ Что указывает на характеристики этого пространства? (Содержание и композиция произведения — то есть соотно-

шение ее компонентов, детали интерьера или пейзажа, их сочетание, цвет и светотень, создающие настроение, и пр.)

✓ Можете ли вы привести примеры взаимопроникновения противоположных пространственных характеристик в одной картине (внешне-внутреннее, замкнутое в открытом, земное в небесном или наоборот и т. д.)? Помогает ли это глубже понять содержание произведения?

✓ Вспомните пространственные образы в изученных произведениях литературы, охарактеризуйте их по аналогии с произведениями живописи.

В разговоре о произведениях искусства не следует опускать этап, касающийся эмоционального восприятия, даже если он будет кратким. Учитель тоже может высказаться о своем восприятии, предпочтениях.

Сгруппировать картины ученики могут по разным принципам. И чем больше они выделяют таких принципов, тем лучше. Например, на трех картинах изображены люди, а на одной людей нет — это морской пейзаж (марина) И. К. Айвазовского. Ученики могут также отделить произведения зарубежных художников от отечественных. Или на одних увидеть жизнь земную (Л. да Винчи, В. А. Серов, И. К. Айвазовский), а на других — небесную (Рафаэль). Если подобная или любая другая пространственная характеристика будет выдвинута в качестве принципа для группировки картин, на это следует обратить особое внимание и перейти к описанию художественного пространства на каждом из полотен. При необходимости можно назвать основные характеристики пространства: оно может быть замкнутое или открытое, земное или небесное, внешнее или внутреннее. Этого пока достаточно для того, чтобы потом перенести эти характеристики на художественное пространство литературного произведения.

В разговоре о произведениях искусства не следует опускать этап, касающийся эмоционального восприятия, даже если он будет кратким. Учитель тоже может высказаться о своем восприятии, предпочтениях.

(Позднее, изучая произведения литературы, ученики познакомятся с пространством точечным и линейным, образами дороги, дома, порога как формами пространства и др.)

Оказывается, что перед нами два примера замкнутого, внутреннего пространства: на картине Л. да Винчи «Мадонна Литта» мы видим темную стену за спиной мадонны и два окна, а на картине В. А. Серова «Девочка с персиками» тоже стена, окно, часть дверного проема, стол и некоторые детали интерьера. Таким образом, обе героини находятся *внутри* помещения, в пространстве, *замкнутом* стенами жилища. Две другие картины представляют примеры пространства внешнего, открытого: на картине Рафаэля «Сикстинская мадонна» изображены небеса и мадонна с младенцем в окружении святых и ангелов, «жизнь вечная и бесконечная», а на картине И. К. Айвазовского «Закат на море» — бескрайнее небо и безбрежное море с далеким горизонтом, там нет границы и предела *внешнего, открытого* мира.

Любопытно обратить внимание на палитру каждого из произведений, особенно — на свет, во многом характеризующий изображенное. Если на картине Рафаэля все залито ровным, чистым светом, словно идущим отовсюду и придающим сияние всем фигурам картины, то

на полотне Л. да Винчи свет виден в окнах с голубым пейзажем за спиной мадонны Литты, но основной свет направлен на саму мадонну, видимо, из какого-то источника, находящегося

в помещении, поэтому стена на заднем плане кажется черной и детали ее не прорисованы. Так в первом случае дополнительно создается ощущение бесконечности открытого пространства, а во втором — его ограниченности, замкнутости.

В картинах отечественных художников свет выполняет ту же функцию огра-

ничения или расширения пространства. Краски и тени на картине В. А. Серова показывают, что внутреннее пространство комнаты освещено солнцем, льющим извне, из окна; пространство комнаты, таким образом, подчинено, зависимо от внешнего освещения. А заходящее солнце в пейзаже И. К. Айвазовского словно соединяет своими красками две огромные стихии неба и воды, делая их бескрайность еще более открытой, огромной.

Во второй части урока девятиклассникам предлагается вспомнить изученные ранее произведения, художественное пространство, изображенное в них, и соотносить его с чувствами и действиями героев. Конечно, изучая произведения, мы не раз останавливались на описании интерьера, пейзажа, места действия. Но после разговора о значении языка пространства в живописи, пространственные образы в литературе воспринимаются по-другому, осмысливаются глубже. Здесь кстати оказывается даже то, что перед ребятами нет текстов, и их память об изученных произведениях воспроизводит только самые основные и предельно обобщенные пространственные образы, что на первом этапе освоения абстрактной категории пространства даже неплохо. Учащиеся должны почувствовать этот новый язык, вспомнить, что как будто *слышали* нечто, на нем говорившееся, поиграть им.

На уроке, к которому ребята не готовились специально, прежде всего на память приходят наиболее крупные из изученных в 8-м классе произведений: повесть Н. В. Гоголя «Шинель», поэма М. Ю. Лермонтова «Мцыри», повесть И. С. Тургенева «Ася». Если учителю удастся с помощью произведений живописи разбудить фантазию и воображение учеников, то они приведут множество примеров. В примерах, приводимых учениками, сама собой проявится одна важная особенность художественного пространства именно словесного произведения — дискретность. «Дискретность же собственно пространства проявляется преж-

Во второй части урока девятиклассникам предлагается вспомнить изученные ранее произведения, художественное пространство, изображенное в них, и соотносить его с чувствами и действиями героев.

де всего в том, что оно обычно не описывается подробно, а лишь обозначается с помощью отдельных деталей, наиболее значимых для автора. Остальная же (как правило бóльшая) часть «достраивается» в воображении читателя» [3, с. 183].

Достраивается не просто часть пространства как такового, достраиваются смыслы текста. Так, ученикам вспомнится продуваемое всеми ветрами, чуждое и враждебное бедному Башмачкину пространство Невского проспекта, а желание героя «построить» (гоголевское слово, переводящее и шинель в ряд пространственных образов) шинель, укрыться в своей комнате, замкнуться в мире любимых им букв обретет новый смысл. Н. В. Гоголь поворачивает нас лицом к «маленькому человеку» с его частным миром, не выдерживающим натиска большого, блестящего, наглого мира и оттого замыкающимся еще больше. «Если искусство чему-то и учит (и художника — в первую голову), то именно частности человеческого существования», — скажет позднее И. А. Бродский в своей Нобелевской лекции [1, с. 7].

А сколько эпизодов связано с Асей из одноименной повести И. С. Тургенева! Вот она, нарушающая все границы и приличия, скачет по стене какой-то руины... И сама эта стена — то ли граница, непреодолимо разделяющая героев, то ли край тверди, на котором балансирует с вызовом и безумной отвагой юная девушка, еще шаг — и сорвется в бездну. Так же отчаянно и безрассудно Ася полюбит, так же решительно будет готова на последний шаг... Вот из высокого окна бросает она возлюбленному цветок гераниума, словно хочет перечеркнуть разделяющее их пространство. А пространство действительно разделяет героев: каждый день герой-повествователь вынужден переправляться от Аси и Гагина на другой берег Рейна. В метафорическом плане он так и не сумеет преодолеть внутренние препятствия, чтобы соединиться с Асей, так и останется *на другом берегу*;

сам разобьет золотой столб призрачного счастья, как тогда, когда въедет по воде в золотой столб отраженной луны.

Классический образец замкнутого и открытого пространства встречаем в романтической поэме М. Ю. Лермонтова «Мцыри». Только вырвавшись из сковывающих стен монастыря, Мцыри ощущает себя свободным, счастливым. Только в этом открытом мире («Кругом меня цвел божий сад», горы, небо, горизонт, поток, буря — все это приметы открытого пространства) он постигает полноту жизни. Но это открытое пространство оказывается и губительным для героя.

На уроках литературы в 9—11-х классах не раз представится возможность обратиться к языку пространственных образов для более полного и глубокого понимания произведений. «Язык пространственных отношений, как мы уже говорили, — не единственное средство художественного моделирования, но он важен, так как принадлежит к первичным и основным. Даже временное моделирование часто представляет собой вторичную надстройку над пространственным языком. И, пожалуй, именно Гоголь раскрыл для русской литературы всю художественную мощь пространственных моделей, многое определив в творческом языке русской литературы от Толстого, Достоевского и Салтыкова-Щедрина до Михаила Булгакова и Юрия Тынянова» [4, с. 293].

Следующий пример обращения к живописи на уроке литературы связан с наличием развернутого описания произведения живописи в произведении словесного искусства. Речь не идет об упоминании картин и картинок на стене домика станционного зрителя или гостиницы Собакевича. В произведениях А. С. Пушкина и Н. В. Гоголя это лишь важные детали интерьера, связанные с сюжетом и характером персонажа. Речь

---

На уроках литературы в 9—11-х классах не раз представится возможность обратиться к языку пространственных образов для более полного и глубокого понимания произведений.

идет о достаточно полном, объемном и подробном описании картины, таком, какое мы встречаем, например, в феерии А. С. Грина «Алые паруса», повести Н. В. Гоголя «Портрет», рассказе И. А. Бунина «Безумный художник», характерной особенностью которого является *экфрасис* (*экфраса*) — словесное описание произведения живописи. «Присутствие в тексте иных искусств сигнализирует метаэстетическую направленность данного текста... Поэтому его изучение приводит к более глубокому пониманию программных задач и поэтики автора, а подчас и литературного направления в целом», — пишет М. Рубинс в книге, посвященной экфрасису в творчестве поэтов-акмеистов [6, с. 5—6].

Художник и Мир, назначение и сущность художественного творчества — вот проблемы, волнующие зрелого и уже много пережившего писателя. Учащимся предлагается самостоятельно прочитать рассказ «Безумный художник», ответить на ряд вопросов и выполнить задания. Их обсуждение и послужит основой урока: это проблемный анализ с использованием приемов контекстного подхода. Последнее из заданий может быть индивидуальным или предложено группе учащихся (по усмотрению учителя).

Вопросы и задания для учащихся:

✓ Как по прочтении рассказа для вас раскрылся смысл его названия?

✓ Каким предстает мир, в который вернулся из странствий господин «с изумленными глазами»? Как этот мир встречает художника?

✓ Какие детали поведения наиболее ярко характеризуют состояние героя?

✓ Как можно озаглавить абзац, начинающийся словами: «Вскоре юношеская сила овладела им...»?

✓ «В первой половине 20-х годов как никогда сильна в творчестве Бунина борьба двух начал: мрака и света», — пишет

исследователь А. А. Саакянц С. [2, с. 525]. Как развивается в рассказе мотив борьбы тьмы и света? Чем вы можете объяснить несоответствие замысла и воплощения в произведении художника — героя рассказа?

✓ Согласны ли вы с приведенными ниже высказываниями? Соотнесите их с содержанием рассказа И. А. Бунина.

— «Если бы мир раскололся, то трещина прошла бы через сердце поэта» (Г. Гейне).

— «Жизнь никогда не бывает прекрасна: прекрасны только картины ее в очищенном зеркале искусства» (А. Шопенгауэр).

✓ Найдите и рассмотрите репродукции картин: Рафаэль Санти «Сикстинская мадонна»; Сандро Боттичелли «Рождество Христа»; В. В. Верещагин «Апофеоз войны»; Э. Энге «Осквернение демократии»; С. Дали «Предчувствие гражданской войны», «Лицо войны», «Христос святого Хуана де ла Крус». Как произведения живописи помогают лучше представить задуманную бунинским героем и воплощенную им картину? (Сравните их содержание, композицию, настроение, палитру с описаниями И. А. Бунина.) Какие еще произведения живописи вы могли бы включить в ассоциативный контекст, помогающий осмыслить рассказ И. А. Бунина?

Если быть внимательным к деталям поведения, восклицаниям художника, можно понять, что он не только пережил личную трагедию (смерть молодой жены и ребенка), но и был вдохновлен пережитым потрясением на создание произведения своей жизни. Он ощущает себя призванным написать *Свет!* Так мрак страдания, преломляясь в сознании творца, стремится воплотиться в противоположном начале — счастье, свете: «Я должен написать виффлеемскую пещеру, написать Рождество и залить всю картину, — и эти ясли, и младенца, и льва, и ягненка, возлежащих рядом, — именно

Учащимся предлагается самостоятельно прочитать рассказ «Безумный художник», ответить на ряд вопросов и выполнить задания.

рядом! — таким ликованием ангелов, таким светом, чтобы это было воистину рождением нового человека» [2, с. 195].

Все действия художника подчинены одному — стремлению писать картину. Никакие бытовые обстоятельства не могут этому помешать. Напряжение усиливается, когда художник, изнуренный внешними помехами и внутренним напряжением, внезапно засыпает и упускает необходимый для работы дневной свет. Удивительно, с каким упорством, целеустремленностью и находчивостью художник создает в номере гостиницы рабочую атмосферу и возвращает себе состояние творческой эйфории. И. А. Бунин здесь реалистически точен, даже физиологически беспощаден: необходим не только свет от множества свечей, усиленных застеленной белыми газетами мебелью, зеркалом, но и возбужденные до болезненного предела память и воображение. Для этого извлекаются из чемодана похоронные фотографии, для этого он глотает обжигающий горло одеколон.

«Вскоре юношеская сила овладела им — дерзкая решительность, уверенность в каждой своей мысли, в каждом своем чувстве, сознание, что он все может, все смеет, что нет более для него сомнений, нет преград» [2]. Этот абзац описывает состояние вдохновения. Но это не то состояние, о котором в «Осени» писал А. С. Пушкин:

*Я забываю мир —  
и в сладкой тишине  
Я сладко усыплен  
моим воображеньем...*

Это скорее бурное возбуждение: «Ему казалось, что мрачные, дьявольские наваждения жизни, черными волнами заливавшие его воображение, отступают от него. Осанна! Благословен грядый во имя господне!» [2]. Художник исполнен ощущения своей силы, он осознает себя творцом жизни.

Кульминация рассказа образуется соотношением двух экфраз — двух описа-

ний картин художника, воображаемой и реально воплощенной.

То, что художник стремился написать и что отчетливо сформировалось в его воображении, напоминает «Сикстинскую мадонну» Рафаэля: «Небеса, преисполненные вечного света, млеющие эдемской лазурью... светозарные лики и крылья несметных ликующих серафимов... дева неизреченной прелести, с очами, полными блаженства счастливой матери, стоя на облачных клубках... являла миру, высоко поднимала на божественных руках своих младенца, блистающего, как солнце...» [2].

Душа творца жаждет гармонии, добра и света. Он одержим работой, всю ночь пишет «с лихорадочной поспешностью, трясущимися руками», изливая на картон свою душу, переполняющие его мысли и чувства. Сам акт творчества напоминает освобождение человека от пут, сковывающих и не дающих свободно дышать. Такое впечатление, что человек более движим инстинктом, чем разумом и волей. Писатель подчеркивает это портретными деталями: *бледное лицо, взмокшие волосы, черные губы, глаза горят страданием и восторгом*. Когда он в шесть утра бешено давит кнопку звонка, вызывая коридорного и собираясь произнести заранее приготовленные слова *дарения*, он еще не освободился от творческого экстаза, от стука своего сердца он близок к обмороку.

Как раз в этот момент И. А. Бунин и переводит взгляд читателя на только что завершенную картину — картон в руках художника: «Дикое, черно-синее небо до зенита пылало пожарами, кровавым пламенем дымных, разрушающихся храмов, дворцов и жилищ. Дыбы, эшафоты и виселицы с удавленниками чернели на огненном фоне» [2]. Эта вторая в рассказе экфраза поражает ужасом смерти и выразительностью метафорических деталей.

---

Кульминация рассказа образуется соотношением двух экфраз — двух описаний картин художника, воображаемой и реально воплощенной.

Причем описание картины дано таким образом, что можно отчетливо представить ее палитру и композицию: «...над всем этим морем огня и дыма, величаво, демонически высился огромный крест с распятым на нем, окровавленным страдальцем, широко и покорно раскинувшим длани по перекладинам креста» [2]. Словесное описание произведения живописи вызывает ассоциации с несколькими полотнами, изображающими ужас смерти, войны, нечеловеческих деяний человека: «Апофеоз войны» В. В. Верещагина, «Осквернение демократии» Э. Энге, «Предчувствие гражданской войны» и «Лицо войны» С. Дали. Эти произведения в нашем воображении словно совмещаются, проступают одно сквозь другое, и над всеми ними — тяжелое распятие в черно-синем небе, «Христос святого Хуана де ла Крус» С. Дали. Большинство этих произведений живописи были созданы позднее 1921 года, времени рождения рассказа И. А. Бунина «Безумный художник». И это лишний раз доказывает, что писатель понимал и чувствовал свою эпоху, а также обладал даром предвидения.

В истории искусства известны случаи, когда, вопреки замыслу, словно подчиняясь чуждой воле, творец создавал нечто неожиданное и для самого себя.

Герой бунинского рассказа — тоже человек своего времени, эпохи войн и революций. К нему в полной мере можно отнести слова Г. Гейне: «Если бы мир раскололся, то трещина прошла бы через сердце поэта». Отсюда трагическое несоответствие задуманного и воплощенного. Но нельзя сказать, что две экфразы в тексте рассказа подтверждают мысль А. Шопенгауэра: «Жизнь

никогда не бывает прекрасна: прекрасны только картины ее в очищенном зеркале искусства». Дело в том, что Рождество, «рождение нового человека» (как мыслит художник), свет и любовь — это тоже неотъемлемая часть жизни, это пережито художником так же, как боль и страдание.

Прекрасны не только те сюжеты, что передают гармонию и красоту, но и те, что заставляют человека сострадать, переживать катарсис. В этом смысле прекрасны обе картины художника — задуманная и созданная. Во второй проявляется та составляющая жизни, которая сейчас звучит ярче и сильнее. В истории искусства известны случаи, когда, вопреки замыслу, словно подчиняясь чуждой воле, творец создавал нечто неожиданное и для самого себя.

И. А. Бунин касается в своем рассказе философской проблемы субъект-объектности творчества. В какой мере творческий акт является свободным волеизъявлением художника, а в какой мере художник есть инструмент объективного мира, проявляющего себя посредством сознания художника?

Этим вопросом, не сформулированным вербально, а высказанным при помощи двух экфраз, завершается рассказ «Безумный художник».

Подобные уроки развивают метафорическое мышление учащихся, помогают формированию и закреплению таких умений, как выявление примет стиля писателя, определение общечеловеческого содержания произведений, соотнесение произведений различных видов искусств, осуществление синтеза в итоге анализа и создание интерпретации прочитанного.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Бродский, И. А. Сочинения : в 4 т. — Т. 1 / сост. Г. Ф. Комаров. — СПб. : Пушкинский фонд ; Париж — М. — Нью-Йорк : Третья волна, 1992. — 479 с.
2. Бунин, И. А. Сочинения : в 3 т. — Т. 2. Повести и рассказы / сост. и коммент. А. А. Саакянц. — М. : Худож. лит., 1982. — 558 с.
3. Введение в литературоведение : учебное пособие / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, А. Ю. Есин [и др.] ; под ред. Л. В. Чернец. — М. : Высшая школа, 2004. — 68 с.

4. Лотман, Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь : книга для учителя / Ю. М. Лотман. — М. : Просвещение, 1988. — 352 с.
5. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / Е. Н. Колокольцев, А. В. Дановский, М. А. Дмитриева [и др.] ; под ред. Е. Н. Колокольцева. — М. : Просвещение, 1990. — 223 с.
6. Рубинс, М. Пластическая радость красоты: Экфрасис в творчестве акмеистов и европейская традиция / М. Рубинс. — СПб. : Академический проект, 2003. — 354 с.



## ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ КАК ФОРМА ИНТЕНСИФИКАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ И АНАЛИЗА ЯВЛЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

А. М. ФИРСОВА,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры словесности и культурологии НИРО  
[rary-anna@mail.ru](mailto:rary-anna@mail.ru)

В статье анализируется понятие «образовательное путешествие» с точки зрения построения новой пространственной модели восприятия и анализа явлений художественной культуры, исследуется природа этого нового образовательного явления, определяется его дальнейшая роль и место в социокультурной картине мира.

The article analyzes the concepts of «educational journey» from the point of view of building a new model of spatial perception and analysis of the phenomena of artistic culture, explores the nature of this new educational phenomenon, determined his future role and place in the social and cultural world view.

**Ключевые слова:** *образовательное путешествие, пространственная модель, социокультурная картина мира*

**Key words:** *educational journey, spatial model, socio-cultural view of the world*

**П**ериод конца XX — начала XXI века ознаменовался трансформацией мировоззренческих представлений о социальных процессах, личности человека и природе, что совершенно обоснованно повлияло на фундаментальные основы всей системы образования, его ценностные ориентиры и целевые установки.

В сложных условиях неопределенности настоящего и неоднозначности буду-

щего результатом образования зачастую становится творческая адаптивность личности, сформированная для адекватного восприятия феноменов социокультурного пространства окружающего мира и многогранных явлений художественной культуры.

Все это обусловило необходимость создания культуроориентированной модели образования, в которой большое значение приобретают способности любого

человека к воссозданию из фрагментов знаний целостности мира, овладению способами его освоения и навыками существования в нем, к поиску собственных смыслов.

Современная педагогика признает метод проектирования образовательной среды весьма актуальным и инновационным, способствующим процессу освоения мира культуры и творческому развитию личности в социокультурном пространстве.

Сегодня в систему методов обучения постепенно входят и начинают играть в нем ведущую роль образовательные путешествия по городам России и зарубежья или по родному краю.

Целью применения этой новой образовательной технологии (что вернее) нового педагогического метода, являются обогащение школьника новыми впечатлениями, расширение его кругозора, получение представления о других странах, городах и местах. Основной же причиной внедрения и применения этой технологии вполне может стать стремление научить ребенка путешествовать в необъятном и вневременном пространстве культуры, свободно ориентироваться, прокладывать собственные маршруты, читать «знаки и символы», содержащиеся в объектах культурного наследия. Поэтому вполне обоснованным можно считать и название, которое получил этот метод — «образовательные путешествия» [1].

Образовательное путешествие принято определять как педагогический метод, позволяющий реконструировать окружающее социокультурное и образовательное пространство в среду развития личности посредством «распредмечивания» [2] объектов окружающего мира — выявления смыслов явлений художественной культуры, заложенных в них значений и образов, являющихся отражением восприятия и анализа челове-

ком его картины мира, то есть — интенсификацией этого восприятия.

Также образовательное путешествие может быть определено как особая познавательная модель освоения мира, призванная сочетать в себе вполне осуществимое передвижение в пространстве с освоением культурной среды — города, страны, эпохи.

Для более продуктивного анализа специфики метода образовательного путешествия можно сопоставить его с другой формой познания действительности, применяемой в современном педагогическом процессе — с методом «учебной экскурсии» [4].

Термин «экскурсия» (от лат. *excursio*) в переводе с латинского означает выезд, выход, цель которого заключается в знакомстве с достопримечательностями, артефактами, осмотре мест различных значимых событий, изучении маршрутов исторических или литературных героев. Кратковременный характер самой экскурсии определяет форму передачи информации слушателям-участникам [3].

Экскурсия может быть определена как учебная, исходя из созвучности ее темы материалу, изучаемому школьной программой. Кроме того, участникам экскурсии может быть предложено зафиксировать некоторые сведения, полученные в ходе экскурсионной поездки, для написания впоследствии рефератов, отчетов, сочинений, а также для применения в качестве учебного материала на уроках.

«Путешествие», в отличие от «экскурсии», включает в себя вдумчивый и неспешный процесс, растянутый во времени и пространстве. Вне всяких сомнений, путешествие — это практически всегда возможность расширить кругозор, получить неповторимые впечатления. Но вместе с тем путешествие дает возможность определить собственную культурную идентичность благодаря погружению в инокультурную среду. Путешествие может не только раздвинуть границы свое-

«Путешествие», в отличие от «экскурсии», включает в себя вдумчивый и неспешный процесс, растянутый во времени и пространстве.



го «вещного» мира, но и границы мира внутреннего, личного «я», поскольку открывается путь проникновению новых смыслов, понятий и образов в собственный этос, зачастую уловленных и воспринятых неосознанно, хотя и очень ярко.

Итак, можно утверждать, что главным смыслом путешествия могут стать самосовершенствование и самопознание, поскольку человек, открывая мир, одновременно открывает и новое, непознанное в себе. Путешествие может стать образовательным лишь в том случае, когда оно из простого перемещения в географическом пространстве в поисках новых впечатлений преобразуется в осознанный процесс миропознания, в результате чего происходит становление и самоопределение личности в социокультурном пространстве.

Сама форма путешествия предполагает способы мироосвоения, несколько отличающиеся от тех, что применяются в ходе экскурсии. Познание мира в этом случае осуществляется не на основе чужих впечатлений, а кристаллизуется благодаря собственным наблюдениям, чувствам, размышлениям и требует не созерцания, а напряженной, интенсивной, аналитической работы, связанной с освоением культурных пространств и явлений художественной культуры.

Значительное расхождение образовательного путешествия с экскурсией проявляется также в том, что оно направлено не столько на приобретение фактической информации о тех или иных событиях или явлениях, сколько на освоение социокультурного опыта человеческого общества.

Если объектами наблюдения в ходе экскурсии выступают совершенно определенные памятники архитектуры или городские ландшафты, то в ходе образовательного путешествия главным становится социальный и культурный опыт, накопленный поколениями цивилизации и транслируемый в будущее через призму

изучения объектов культурного наследия. Все материальные составляющие окружающего человека «вещного» мира могут рассматриваться как специфические культурные «шифры», «дешифровка» которых позволит выявить взаимосвязь между объектами материального мира и идеями, воплощенными в них.

Важнейшую характеристику образовательного путешествия обуславливает именно эта его особенность. В отличие от экскурсии, определяющим фактором для путешествия выступает сама идея (культурная тема), ведущая все пути в едином направлении, выстраивающая нить перехода во времени и пространстве.

Основная тема (идея), выступающая катализатором образовательного путешествия, позволит посредством изучения реальных культурных объектов перейти к освоению социокультурных текстов, которые содержатся в смысловом содержании и ими транслируются. Это и знакомство с понятиями и явлениями культуры, и приобретение новых представлений о ее закономерностях, и выявление взаимосвязей между явлениями культурной жизни и разнообразными объектами культурной среды.

Важность «дешифровки» (обнаружения) культурных знаков, смыслов и символов, «спрятанных» в разных объектах социокультурной среды, определяет и следующее значимое содержание образовательного путешествия: наряду с культурными «шифрами» учащиеся смогут усваивать целый спектр новых способов взаимодействия с социумом, способы познания мира как рациональные, так и «иррациональные».

Исходя из этого, можно утверждать, что в каждом образовательном путешествии сочетаются и взаимодействуют несколько пластов узнавания и освоения объектов социокультурной среды: первич-

Главным смыслом путешествия могут стать самосовершенствование и самопознание, поскольку человек, открывая мир, одновременно открывает и новое, непознанное в себе.

ное ознакомление с ними, приобретение собственного опыта их изучения и усвоение представлений о культурных явлениях и процессах, нашедших в них отражение.

Метод образовательного путешествия можно назвать методом, формирующим личность учащегося. По этой причине для образовательного путешествия сам процесс приобретения знания выступает не менее значимым, чем результат, предполагающий освоение культурных текстов и смыслов. Итак, предметом рассмотрения метода образовательного путешествия является организация процесса познания, в основе которого лежит непосредственный диалог учащегося с миром.

Следует отметить, что осознание культурных смыслов мира в образовательном путешествии строится по определенной логике:

✓ предполагает постоянное и близкое взаимодействие учащегося с культурными объектами из его окружения, выступающими главным средством получения информации о человеке и мире;

✓ направлено не на сопровождение готовых идей и концепций иллюстрациями, в роли которых могут выступать памятники культурного наследия, а, напротив — от личных наблюдений учащегося к обобщению и формированию у него совершенно новых представлений;

✓ базируется на самостоятельной, активной деятельности участников путешествия, что превращает исследование культурного объекта в личностное переживание, связанное с усилиями мысли, поиском и открытием;

✓ предполагает сочетание разных видов познавательной деятельности в процессе исследования культурных объектов — визуальное наблюдение, тактильное и моторное восприятие, поиск и анализ информации, опыты и эксперименты;

✓ требует от каждого участника соз-

дания собственной версии и ее корректировки на основании совместного группового обсуждения;

✓ предполагает свободу выбора источников получения информации об объектах окружающего мира;

✓ исключает деятельность педагога как посредника в процессе «общения» учащегося с объектом исследования (взрослый участник путешествия выступает не в качестве ретранслятора, а в роли руководителя-организатора исследовательской деятельности учащихся).

Научный анализ современных тенденций проектирования модели образовательного путешествия позволяет предположить, что ее возникновение и функционирование включают:

✓ тщательную корректировку принципов отбора культурного материала вследствие осознания невозможности охвата всего необъятного мира культуры и бесплодности попыток воссоздать его целостность;

✓ оперирование не столько содержательными аспектами культуры, сколько ее смысловыми значениями и взаимосвязями, образующими единое пространство культуры;

✓ выявление и освоение видов познавательной деятельности, предоставляющих учащемуся возможность осознаваемого бытия в мире культуры, способствующие процессу его собственного культуротворчества;

✓ применение методов познания, ориентированных на индивидуализацию социокультурного опыта, «овеществленного» в культурных объектах;

✓ личное «общение» (взаимодействие) с объектами культуры, их освоение, вновь совершаемое «открытие» смысловых и содержательных аспектов, сокрытых в них;

✓ реализацию формирующего и развивающего образовательного потенциала, содержащегося в объектах культуры.

✓ педагогические аспекты интенсификации восприятия и анализа культурной среды, которые наиболее полно раскры-

Для образовательного путешествия сам процесс приобретения знания выступает не менее значимым, чем результат, предполагающий освоение культурных текстов и смыслов.

ваются в двусторонней субъект-объектной связи «учащийся-педагог», где педагог выступает не в качестве посредника между учеником и культурным пространством, а, скорее, в качестве фасилитатора, запускающего процесс восприятия и стимулирующего процесс анализа информации, полученной в ходе образовательного путешествия.

Подводя итог, следует заметить, что

образовательное путешествие — форма освоения мира, которая может быть вполне продуктивно принята в качестве одного из аспектов внеурочной учебной деятельности. Эта образовательная методика решает свои задачи, имеет сильные и слабые стороны и должна применяться в адекватной ей ситуации педагогического пространства, дополняя основные формы учебного процесса.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Ванюшкина, Л. М.* Внеаудиторное образование — путь в новое образовательное пространство : монография / Л. М. Ванюшкина. — СПб. : Лита, 2003. — 224 с.
2. *Ванюшкина, Л. М.* Образование в пространстве культуры : монография / Л. М. Ванюшкина, Н. Н. Коробкова. — СПб. : АППО, 2012. — 176 с.
3. *Голованов, Г. Н.* Город в подарок. Образовательные путешествия по Санкт-Петербургу. Век девятнадцатый / Г. Н. Голованов. — СПб. : Санкт-Петербургский Центр культурно-образовательных инициатив «Среда», 2009. — 95 с.
4. *Коробкова, Е. Н.* Город в подарок. Образовательные путешествия по Санкт-Петербургу. Век восемнадцатый / Е. Н. Коробкова [и др.]. — СПб. : Санкт-Петербургский Центр культурно-образовательных инициатив «Среда», 2007. — 72 с.



### НОНСЕНС И АБСУРД КАК ЛИТЕРАТУРНО-ФИЛОСОФСКИЕ ПОНЯТИЯ: ОБЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА

С. З. ИТКУЛОВ,  
кандидат культурологии,  
старший преподаватель кафедры иностранных языков  
ГСХА им. академика Д. К. Беляева (Иваново)  
*italian.sergey79@mail.ru*

В статье проводится анализ понятий «нонсенс» и «абсурд» как философско-эстетических концептов на основе работ отечественных и зарубежных исследователей. Делается попытка установить общность и специфику нонсенса и абсурда на основе отношения человека к миру. Нонсенс понимается автором как категория эпистемологическая, а абсурд — онтологическая.

The article analyzes the concepts of «nonsense» and «absurd» as a philosophical and aesthetic concepts based on the works of domestic and foreign researchers. Attempts to establish the generality and specificity of nonsense and absurd on the basis of man's relationship to the world. Nonsense is understood by the author as an epistemological category and the absurdity is ontological.

**Ключевые слова:** *нонсенс, абсурд, литература, смысл, семантика*

**Key words:** *nonsense, absurd, literature, sense, semantics, structure, language*

**В** работах отечественных и зарубежных исследователей часто встает проблема разграничения понятий «нонсенс» и «абсурд», которые часто трактуют как синонимы. В данной статье мы попытаемся рассмотреть и проанализировать некоторые точки зрения на эти понятия.

В статье «Литература и значение» Р. Барт выделяет такие категории, как «не-смысл» (*nonsense*), «вне-смысл» (*hors-sense*) и «противосмысл» (*contre-sense*). Согласно Р. Барту, «все “внесмысленное” (*hors-sense*) непременно поглощается “не-смыслом”, имеющим совершенно определенный смысл (известный как *абсурд*)... Собственно говоря, у смысла может быть только *противоположный* смысл, то есть не отсутствие смысла, а именно обратный смысл. Таким образом, “не-смысл” всегда нечто буквально “противное смыслу”, “противосмысл” (*contre-sense*), “нулевой степени” смысла не бывает» [1, с. 288].

Иначе говоря, французский структуралист и семиотик уравнивает абсурд и нонсенс (то, что он называет «не-смыслом» либо «противосмыслом») и противопоставляет их, с одной стороны, смыслу, а с другой — «вне-смыслу». Но что

такое «вне-смысл», исследователь не поясняет. Вероятнее всего, «вне-смысл» и есть нонсенс (не «не-смысл»,

а то, что выходит за пределы обычного смысла). Абсурд же можно с полной уверенностью назвать «противосмыслом» (то, что противопоставляет себя смыслу, так как существование последнего определяется существованием его противоположности).

Особо следует рассмотреть точку зрения О. Бурениной, которая считает, что

нонсенс следует называть «логическим абсурдом»: «Логический абсурд проявляется в поэтической традиции речи в нарушении синтагматических и парадигматических связей, то есть функционирует как бессмыслица речи, испорченная рациональность. Таково понятие *non-sens`a*». Далее исследовательница указывает, что абсурд — это «не то, что лишено смысла, а то, в чем смысл уловить трудно или почти невозможно» [2]. Точно таким же образом можно охарактеризовать и нонсенс. Однако О. Буренина не уравнивает понятия «нонсенс» и «абсурд», а считает, что нонсенс — одна из составляющих абсурда: «Одним из любимых приемов “логического абсурда”, то есть поэтической бессмыслицы можно назвать *reduction ad absurdum*, то есть прием приведения к нелепости, заключающийся в обнаружении противоречия основного положения или его выводов» [там же].

С этим утверждением вряд ли можно согласиться. Нонсенс не просто «приводит к нелепости», он стремится *познать* и *возродить* мир. Все дело в том, что О. Буренина пытается вывести специфику нонсенса, исходя из специфики абсурда, вследствие чего выделяет «семантический абсурд» (нарушение правил обыденной речи) и «ситуационный абсурд» (алогичность человеческих отношений)» [2].

Данная дихотомия приводит к обедненному пониманию как нонсенса, так и абсурда. Согласно О. Бурениной, нонсенс представляет собой нарушение механизма языковой коммуникации. Но в таком случае нонсенс не имеет отношения к литературе и говорить о «поэтической бессмыслице» нелепо. Кроме того, алогичность человеческих отношений свойственна нонсенсу в не меньшей степени,

Нонсенс не просто «приводит к нелепости», он стремится познать и возродить мир.

чем абсурду, поэтому сводить абсурд только к алогичности человеческих отношений некорректно. О. Буренина пытается охарактеризовать нонсенс с точки зрения логики и философии. Исследовательницу не волнуют встающие при этом литературоведческие проблемы.

Иную точку зрения высказывает Е. Ключев в работе «Теория литературы абсурда»: «нонсенс в собственном смысле не дает *ничего* для понимания: фактически он не оставляет никакой другой данности, кроме формы, и законы, о которых говорилось выше (в частности: литературный нонсенс есть игра по правилам), суть законы *формообразования, законы структурирования художественного текста*» [3]. Законы *смыслообразования*, по мнению исследователя, являются фикциями [там же]. Подобная концепция не может не вызвать удивление: нонсенс как раз служит средством открытия новых смыслов. В качестве примера можно привести известные строки К. Чуковского:

*Рады, рады, рады  
Светлые березы,  
И на них от радости  
Вырастают розы.  
Рады, рады, рады  
Темные осины,  
И на них от радости  
Растут апельсины.*

Или же вот такие строки Тима Собакина:

*Вот летают бегемоты  
Над журчащим ручейком.  
Я бегу, обутый в боты,  
С фиолетовым сачком.*

Почему данные строки выглядят как бессмысленные? Ответ очевиден: потому что розы на березах, как и апельсины на осинах, не растут, а бегемоты не умеют летать. Да и крыльев у них нет. Однако то, что кажется странным и ложным, при внимательном рассмотрении оказывается совершенно истинным. Как пример можно привести знаменитые часы Шляпника из «Алисы в Стране Чудес» Л. Кэр-

ролла. Эти часы показывают не время, а число. Во времена Л. К. Кэрролла это казалось бессмысленным, однако в XX веке появились электронные часы, показывающие число, и бессмысленность перестала быть таковой. Напротив, Л. Кэрролл стал восприниматься как своего рода предсказатель.

Еще один пример — кажущееся бессмысленным объявление в повести С. Боброва «Волшебный двурог»: «Прием от 22 часов утра до 10 часов дня. Перерыв на обед — с 3 до 11 часов». Объявление воспринимается как бессмысленное, поскольку: 1) 22 часа — это 10 часов вечера; 2) 10 часов может быть только утра или вечера, а вовсе не дня; 3) обед длится 8 часов, причем до 11, тогда как в 10 часов прием уже заканчивается. Однако объявление имеет свой секрет — цифры в нем даны в четверичной системе измерения: первый класс — единицы, затем — четверки, потом — четверки в квадрате, то есть 16. И если, в десятичной системе числа принимают значения от 0 до 9, то в четверичной — от 0 до 3: 0, 1, 2, 3; 10, 11, 12, 13; 20, 21, 22, 23; 30 и т. д. Таким образом, бессмысленное объявление в десятичной системе принимает такой вид: «Прием от 10 часов утра до 4 часов дня. Перерыв на обед — с 3 до 5 часов». Как видим, объявление вполне осмысленно и истинно.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: данные нонсенсы являются бессмысленными лишь потому, что нет тех критериев, которые позволяют считать данные высказывания осмысленными. Как только такие критерии появляются, высказывание перестает быть бессмысленным. Возможно, в будущем появятся березы с розами и осины с апельсинами, будут открыты бегемоты, умеющие летать, и тогда нонсенсы К. Чуковского и Тима Собакина перестанут быть

То, что кажется странным и ложным, при внимательном рассмотрении оказывается совершенно истинным.

такowymi. С. Поцелуев замечает: «Априорная несовместимость значений, якобы позволяющая умозаключать о невозможности бытия соответствующих предметов — это часто лишь видимость, порождаемая недостаточностью наших знаний о мире» [5, с. 23].

Иной подход к проблеме нонсенса и абсурда у В. Ю. Чарской-Бойко, которая высказывает мысль, что «категория нонсенса — явление исключительно литературное, а абсурд — еще и философское, этическое, психоаналитическое» [6, с. 216]. Возразить автору можно тем, что существует такое явление, как «философский нонсенс», представленный именами К. Пруткова, Л. Кэрролла, П. Трэверс, Д. Родари, А. де Сент-Экзюпери. Философский нонсенс показывает, с одной стороны, что все в мире устроено разумно, а с другой — что мир бесконечен в своем разнообразии. И вот здесь обнаруживается важный аспект специфики нонсенса и абсурда. В. Ю. Чарская-Бойко пишет: «Писатели-абсурдисты в своих произведениях стараются опровергнуть, развенчать какую-то, по их мнению, изначально ложную идею.... Например, Ф. Кафка строит жизнь своих героев не по человеческим законам, а по бюрократическим, т. е. так, как того хотели бы дипло-

маты, юристы и другие “кабинетные” работники. В итоге получается абсурдный мир, в котором невозможно жить думающему человеку» [6, с. 216].

Данное замечание очень важно. Жизнь в абсурде — трагический фарс. Попытка гармонизировать хаос — иллюзия. Человек в мире абсурда не ощущает гармонии жизни. Авторы сборника «Литература XX века» указывают, что абсурд является раздирающим противоречием между желанием и жизнью личности и теми пределами, которыми мир не прекращает ограничивать его свободу» [7, с. 659].

Таким образом, абсурд — свидетельство бессилия обнаружить организующее начало в окружающем мире. Человек в абсурде резко противопоставляет себя этому миру. В нонсенсе человек, напротив, чувствует себя слитым с окружающим миром. Птицы, рыбы, животные, насекомые, фантастические существа, неодушевленные предметы осмысливаются в нонсенсе как существа той же природы, что и человек (например, птичий нос, баранья голова, гора, пень и нос у Н. В. Гоголя; щипцы для орехов и щипцы для конфет у Э. Лира; цветы, карты, шахматы, окорок и пудинг у Л. Кэрролла; деревянные манекены, мраморная статуя, звезда Вторая Пляда и солнечный луч у П. Трэверс; нос, люди из масла и старые пословицы у Д. Родари; телевизор и консервированная селедка у Т. Собакина).

В. Ю. Чарская-Бойко указывает на еще один важный аспект: «Нонсенс и абсурд роднит то, что создавая свою реальность, построенную по особым законам, часто противоречащим действительности, они не разрушают уже существующие смыслы, не стремятся к бессмыслице, а трансформируют их» [6, с. 217]. Данное утверждение верно лишь отчасти. Дело в том, что нонсенс является столь же отрицающей, сколь и утверждающей силой. Выворачивая мир наизнанку, нонсенс преображает и обновляет его. З. Г. Минц указывает, что «в нонсенсе основной является антитеза идеального мира как *имеющего смысл* (и одновременно гармонического) и обыденного как *бессмысленного* (и одновременно хаотического)» [4, с. 392]. Таким образом, нонсенс, *отрицая* (реальный мир) и *утверждая* (собственный мир), *возрождает* (первозданный мир). Поскольку в основе абсурда лежит отчаяние, абсурд отрицает и утверждает, но не возрождает. Трансформированный мир так и остается без изменений (показательной в этом отношении является пьеса С. Беккета «В ожи-

Человек в абсурде резко противопоставляет себя этому миру. В нонсенсе человек, напротив, чувствует себя слитым с окружающим миром.

дании Годо», где персонажи не двигаются с места в ожидании Годо, встреча с которым внесет смысл в их бессмысленное существование).

Можно подвести некоторые итоги. «Нонсенс» и «абсурд» являются далеко не тождественными понятиями. Как нонсенсу, так и абсурду свойственны две фазы — деструктивная и креативная — однако цели формирования новых миров в нонсенсе и абсурде разные. В нонсенсе поколеблена прямая логическая вероятность, зато царствует вероятность статическая. Этот мир в конце концов «распрямляется», приходит к реальности, только эта реальность теперь живее, богаче возможностями. Причем данный процесс — разупорядочивания и упорядочивания действительности — может продолжаться бесконечно, его (используя стилистику М. Жванецкого) нельзя закончить, а можно только прекратить.

Разупорядочивание свойственно и другой эстетической категории — абсурду. Однако новой реальности абсурд не создает. Абсурд выдвигает смятенную личность, беспомощно опускающую руки перед мировым хаосом. Если в нонсенсе человек сливается с окружающим миром,

сохраняя при этом свое тождество, то в абсурде человек противостоит миру, чтобы не быть повергнутым в хаос.

Используя философские категории, можно сказать, что нонсенс — категория *эпистемологическая*, а абсурд — *онтологическая*.

Нонсенс является столь же отрицающей, сколь и утверждающей силой. Выворачивая мир наизнанку, нонсенс преобразует и обновляет его. Таким образом, нонсенс, *отрицая*

(реальный мир) и *утверждая* (собственный мир), *возрождает* (первозданный мир). Что касается абсурда, то в его основе лежит отчаяние. Мир в абсурде так и остается без изменений, а смятенная личность беспомощно опускает руки перед мировым хаосом. Нонсенс, напротив, утверждает мысль о свободе и силе человеческого духа. Иначе говоря, нонсенс стремится к познанию мира, поэтому «нелепость» здесь создается не для отрицания, а для поиска смысла. Абсурд ни к чему не стремится, он задумывается о бессмысленности человеческого существования и всего, что происходит в мире.

Если в нонсенсе человек сливается с окружающим миром, сохраняя при этом свое тождество, то в абсурде человек противостоит миру, чтобы не быть повергнутым в хаос.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Барт, Р. Литература и значение / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М., 1979.
2. Буренина, О. Что такое абсурд, или по следам Мартина Эсслина / О. Буренина // URL: <http://ec-dejavu.ru/a/Absurd.html>.
3. Клюев, Е. Теория литературы абсурда / Е. Клюев // URL: [http://modernlib.ru/books/klyuev\\_evgeniy\\_vasilevich/teoriya\\_literaturi\\_absurda/read/](http://modernlib.ru/books/klyuev_evgeniy_vasilevich/teoriya_literaturi_absurda/read/).
4. Минц, З. Г. Блок и русские писатели / З. Г. Минц. — СПб., 2000.
5. Поцелуев, С. Бессмыслица в аспекте семантики / С. Поцелуев // URL: [http://ecsocman.hse.ru/data/795/198/1208/Potseluev\\_Bessmyslitsa.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/795/198/1208/Potseluev_Bessmyslitsa.pdf).
6. Чарская-Бойко, В. Ю. К вопросу о концепции абсурда и нонсенса в европейской традиции / В. Ю. Чарская-Бойко // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2009. — № 110. — С. 215—218.
7. Litterature XX<sup>e</sup> siècle. — Paris, 1996.



## РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

О. В. КОЛЕСОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии и педагогики  
дошкольного и начального образования  
НГПУ им. К. Минина  
*a-m-Kolesov@yandex.ru*

В статье рассматриваются особенности литературного образования младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС и международными требованиями. Особое внимание уделяется развитию информационной грамотности учащихся в процессе работы над научно-познавательными и художественными текстами.

The article describes some features of literary education of primary pupils according to requirements of the federal standards and the international requirements. The special attention is given to the development of pupils' information competence in the process of working on the scientifically-informative and art texts.

**Ключевые слова:** *литературное образование, информационная грамотность, способы работы с информацией, технологии работы с научно-познавательными и художественными текстами, текст*

**Key words:** *literary education, information literacy, different ways of work with the information, technologies of work with scientifically-informative and art texts, the text*

Литературное образование в начальной школе направлено на приобщение младших школьников к литературе как к искусству, части художественной культуры. Ребенок ставится в позицию читателя, автора, критика, развивающейся личности. Определяя основные методические подходы к литературному образованию, М. П. Воюшина рассматривает основные вопросы, сформулированные В. В. Голубковым, с точки зрения ученика [2]:

✓ Зачем я учусь? (предполагается осознание ребенком основной цели обучения);

✓ Чему я учусь? (содержание литера-

турного образования, соотнесенное с целью);

✓ Почему я учусь так, а не иначе? (рассматривается эффективность способов обучения для конкретного ученика).

На современном этапе развития образования, в условиях поиска путей развития личности ребенка, живущего в информационном обществе, особое внимание приобретает информационная грамотность ученика. Под термином «информационная грамотность» понимается совокупность умений работы с различными сведениями, информацией на уроках литературного чтения.

В федеральных государственных об-



разовательных стандартах обозначено, что в результате освоения общих навыков работы с информацией выпускники начальной школы должны уметь:

- ✓ оценивать потребность в дополнительной информации;
- ✓ определять возможные источники информации и способы ее поиска;
- ✓ осуществлять поиск информации в словарях, справочниках, энциклопедиях, библиотеках, интернете; получать информацию из наблюдений, при общении;
- ✓ анализировать полученные сведения, выделяя признаки и их значения, определяя целое и части, применяя свертывание;
- ✓ наращивать собственные знания, сравнивая, обобщая и систематизируя полученную информацию и имеющиеся знания, обновляя представления о причинно-следственных связях;
- ✓ создавать свои информационные объекты (сообщения, небольшие сочинения, графические работы);
- ✓ использовать информацию для построения умозаключений;

✓ использовать информацию для принятия решений;

✓ при работе с информацией применять средства информационных и коммуникационных технологий.

Таким образом, умения, относящиеся к информационной грамотности, ученики могут развивать на уроках литературного чтения.

В федеральном государственном образовательном стандарте выделен отдельный раздел «Чтение: работа с информацией» [1], в котором обозначены первичные навыки работы с информационным текстом. В международных тестированиях используется понятие «информационный текст». Такой текст объединяет в себе все виды текстов, кроме художественных. Информационный текст содержит законченный отрезок научной, учебной, справочной информации, который может быть в учебниках, справочниках, энциклопедиях, интернете, научно-познавательных журналах.

Однако учебная и научно-познавательная литература имеют ряд различий (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Различия учебной и научно-познавательной литературы**

Учебная литература	Научно-познавательная литература
Соответствует определенной программе, возрасту, учебному плану	Не должна обязательно соответствовать программе
Призвана обеспечить школьную программу, пишется для всех	Может учитывать интересы и возможности определенных групп учащихся
Содержит определенный минимум сведений	Влияет на повышение уровня знаний по предмету, расширяет уровень знаний
Нужна обязательная установка на запоминание	Чтение осуществляется без специальной установки на запоминание
Небольшой объем	Большой объем

Научно-познавательная литература не только описывает признаки явления, излагает суть исторического события, но и указывает его связь с другими фактами и явлениями, дает им научное обоснование, учит практическому применению предмета.

В информационных текстах предмет познания — не образы, а понятия. В связи с этим меняется и цель чтения — усвоение связей и основных признаков понятия, явления (исторического, природоведческого содержания), усвоение элементов понятия, формулирование обоб-

щенных выводов, заключение по поводу основной мысли текста.

В научно-художественной литературе в отличие от научно-популярной имеют место чувства, эмоциональные переживания, нравственные установки.

Рассмотрим особенности научно-популярных и научно-художественных текстов, опираясь на цели, задачи текста, использование основных языковых средств (см. таблицу 2).

## Информационный текст

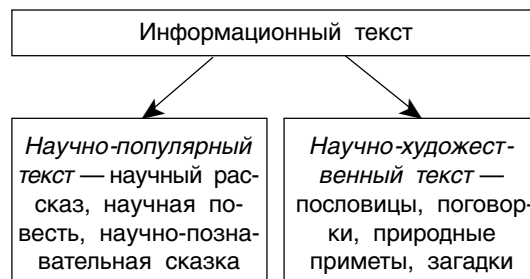


Таблица 2

**Сравнительные особенности научно-популярных и научно-художественных текстов**

Виды информационного текста	Цели и задачи	Языковые средства	Отличительные черты
Научно-художественный текст	Воздействовать на чувства и мысли читателей при помощи создания образа. Выразить отношение к изображаемому. Рисовать картину словами	В выборе языковых средств ограничений нет	Используется в художественной литературе
Научно-популярный текст	Сообщить научную информацию, объяснить ее. Представить систему научной аргументации	Отбираются особым способом. Существует целый ряд запретов на употребление тех или иных слов (например, фразеологизмов, присущих разговорному стилю)	Четкость, употребление большого количества терминов

Таким образом, научно-познавательные тексты отличаются от научно-художественных построением, логикой изложения и особым точным, лаконичным языком. Чтобы освоить содержание текста, дети должны обладать определенными информационно-речевыми умениями. Научно-познавательные тексты дополняют и углубляют систему знаний, при этом ребенок в процессе осмысления текста использует связи между отдельными учебными предметами. Научно-популярные тексты сложнее для восприятия, поэтому для эффективной работы требуется определенная предварительная подготовка, направленная на уточнение и обогащение опыта школьников.

Исследования PISA показывают, что российские школьники испытывают затруднения при выполнении заданий, свя-

занных с нахождением информации, заданной в тексте в явном виде, не умеют формулировать выводы и делать заключения. Это связано с тем, что работа с информационным текстом осуществляется по той же схеме, что и работа с художественным произведением: чтение, ответы на вопросы учителя, анализ (чаще всего фактический), составление плана, подробный или сжатый пересказ. То есть учителя используют одинаковый план работы и с информационным, и с литературным текстом.

При работе с информационным текстом особое внимание уделяется изучению материала, связанного с окружающей действительностью, получению информации, способам рационального чтения (просмотровое, выборочное, с пометами). Происходит знакомство с событиями,

фактами и явлениями действительности, терминами; используются своеобразные приемы анализа, которые помогают постижению идеи информационного текста. Школьник получает количественный прирост знаний, развитие информационных умений.

В своих исследованиях С. К. Тивикова выделяет группу информационно-содержательных умений [4], среди которых:

✓ умение определять тему текста при его восприятии и писать самому в соответствии с темой;

✓ умение определять основную мысль текста и писать в соответствии с ней;

✓ умение понимать заголовки текста и прогнозировать на его основе содержание, а также озаглавить текст в соответствии с темой или основной мыслью речевого высказывания;

✓ умение выделять в данной теме микротемы;

✓ умение выделять в тексте ключевые слова, словосочетания и предложения и с их помощью определять основное содержание текста;

✓ умение догадываться по контексту о значении незнакомых слов;

✓ умение формировать вопросы по созданию текста и в связи с ним.

Автор ориентируется на следующие виды работ: чтение, ответы на вопросы, выделение ключевых слов в каждой микротеме и во всем тексте в целом, составление вопросов по тексту, выделение главной мысли. Эти умения подходят для работы с художественными и информационными текстами. Однако при работе с информационным текстом можно обозначить особые, информационно-речевые умения:

✓ умение определять возможные источники информации;

✓ умение находить и определять способы поиска информации;

✓ умение осуществлять поиск информации в словарях, справочниках, энциклопедиях, библиотеках, интернете, научно-познавательных журналах;

✓ умение получать информацию из наблюдений, при общении с взрослыми;

✓ умение анализировать полученные сведения;

✓ умение создавать собственные информационные объекты (сообщения, небольшие сочинения).

Для развития информационно-речевых умений используются разные виды работы:

✓ анализ прочитанного информационного текста;

✓ прогнозирование содержания информационного текста;

✓ определение основной мысли текста;

✓ предъявление текста в незавершенном виде;

✓ составление собственных слов и объяснение терминов с использованием материала контекста;

✓ составление докладов, сообщений, речевых информационных высказываний;

✓ обработка текста, выделение необходимой информации по заданию или вопросам учителя;

✓ восстановление информационного текста по ключевым словам, словосочетаниям;

✓ дополнение информационного текста терминами и специальной лексикой, подходящими к теме или специфике текста;

✓ реставрация информационного текста;

✓ «перевод» художественного текста в информационный;

✓ прогнозирование содержания информационного текста;

✓ самостоятельное формулирование вопросов по тексту;

✓ сравнение текстов разных жанров, разных стилей с похожим содержанием;

✓ чтение информационного текста с пометами (отметить знаком «+» свое согласие и знаком «-» несоответствие вопроса содержанию текста);

✓ создание умозаключений на основе содержания информационного текста.

Для развития умения находить инфор-

Автор ориентируется на следующие виды работ: чтение, ответы на вопросы, выделение ключевых слов в каждой микротеме и во всем тексте в целом, составление вопросов по тексту, выделение главной мысли.

мацию в тексте можно предложить детям вариант, в котором перемешаны художественный и информационный текст. В зависимости от цели и задач текста школьники делят их на два самостоятельных речевых высказывания.

### Медведь

*Добежал медведь до леса, едва дышит.* Медведи — самые крупные из современных хищных зверей. Некоторые их особи бывают длиной до трех метров и массой до 725 килограммов. *А тут, как на грех, девушки из Окулова пришли по грибы. Ходили они в лес всегда с пустыми бидонами от молока и палками, чтобы на случай встречи со зверем пугнуть его шумом. Выскочил медведь на поляну.* У всех зверей этого семейства мощное тело, у многих с высокой холкой, лапы сильные, с большими когтями, пятипалые, хвост короткий — едва виднеющийся из меха, голова массивная с маленькими глазами, уши у одних короткие, у других, наоборот, длинные. *Девушки увидели его — все враз завизжали и так грохнули палками по бидонам, что медведь упал, ткнулся мордой в сухую траву и затих. Девушки, понято, убежали, только пестрые их юбки метнулись в кустах.* Шерсть у медведя густая, однотонно окра-

шенная в черный, бурый или белый цвет. *А медведь стонал-стонал, потом съел какой-то гриб, что подвернулся на зуб, отдышался, вытер лапами пот и пополз на брюхе в свое логово.* Продолжительность жизни у медведей большая.

При выделении полезной информации из любого информационного текста можно использовать алгоритм-план.

1. Нахождение выходных данных текста (автор, название, источник материала).

2. Основная тема и идея текста (работа с содержанием).

3. Особо значимые факты, имена, данные.

4. Новая информация.

5. Интересная информация.

6. Практическая информация (какую пользу может нам принести знание этой информации).

Реализация ФГОС требует от младших школьников предпосылок речевой идентичности как результата речевого развития детей, где одним из основных итогов является развитие речевых умений при работе с текстом. Поэтому в начальной школе необходимо обратить внимание на работу с информационными текстами и наравне с художественными использовать их на уроках.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов начального образования : проект / РАО ; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М. : Просвещение, 2010.

2. Методика обучения литературному чтению : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. М. П. Воюшиной. — М. : Академия, 2013. — 288 с.

3. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография. — Н. Новгород : НИРО, 2013. — 212 с.

4. Тивикова, С. К. Речевое развитие младших школьников. Программа курса / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : Дятловы горы, 2011. — 24 с.



**ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ  
ПОЭТИКИ ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ  
ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ю. КАЗАКОВА  
(на примере изучения рассказа  
«Осень в дубовых лесах» в 11-м классе)**

Е. В. КОЧЕТОВА,  
кандидат педагогических наук,  
учитель русского языка и литературы гимназии № 13 Н. Новгорода  
co4etova.e@yandex.ru

В статье рассматривается проблема анализа произведения с учетом поэтики изучаемого текста. Автор обращает внимание на такие элементы поэтики, которые открывают взаимодействие различных уровней обобщения и приводит пример построения урока по рассказу Ю. Казакова «Осень в дубовых лесах» с учетом «поэтики психологического параллелизма».

The article centres around the problem of a literary work analysis considering the poetic style of the work under the analysis. The author of the article focuses on those poetic elements that allow to discover the mutual effect of synthesis at different levels. Apart from that, the author gives a sample lesson on the story «Autumn in Oak Forest» written by Y. Kazakov considering «the poetic manner of psychological parallelism».

**Ключевые слова:** поэтика текста, образное обобщение, взаимодействие уровней обобщения, интерпретационная деятельность, поэтика психологического параллелизма

**Key words:** poetic style of the text, imaginative synthesis, the mutual effect of different levels of synthesis, interpretive activity, the poetic manner of psychological parallelism

В современной методике преподавания литературы давно утвердилось убеждение, что анализ произведения с учетом поэтики текста самый естественный для читателя. При освоении художественного текста второй половины XX века такой подход позволяет не потерять ориентиры, более того — диктуется природой самого текста. Чтобы погружение в текст, его детали обернулось выходом к осмыслению произведения как художественного целого, необходимо в процессе анализа произведения усилить внимание к синтезированным формам. Введенные в структуру урока, они будут способствовать тренировке механизма творческого сознания школьника, поскольку процесс постижения образных

обобщений различного уровня сопровождается обилием метафор, аналогий, ассоциаций. Такой подход позволяет максимально активизировать интерпретационную деятельность школьников и реализовать одно из главных требований ФГОС — компетентностный подход.

Исследования литературоведов показывают, что в поэтике текста второй половины XX века происходило немало изменений. Считаем наиболее целесообразным обратить внимание на те из них, которые помогут читателям-школьникам понять взаимодействие различных уровней обобщения. В связи с этим интересной представляется поэтика лирической прозы Юрия Казакова.

Известно, что одним из главных эле-

ментов сюжетной организации повествования в художественном тексте второй половины XX века становится движение чувств, движение «рефлексирующего сознания». Особенно покорял, будоражил силой чувствования, мощью переживания жизни Ю. Казаков. «Чтобы передать в слове мучительный процесс протекания чувств, зыбких душевных состояний, Казаков вырабатывает своеобразную поэтику, которую, вероятно, можно назвать поэтикой психологического параллелизма между состоянием человека и состоянием природы». Как замечает Н. Л. Лейдерман, у Ю. Казакова «психологический параллелизм из приема разросся в поэтику — стал интегральным принципом стиля — им организуется все поле образных ассоциаций, окрашивается вся эмоциональная атмосфера» [5, с. 260]. В некоторых рассказах психологический параллелизм разрастается в целый сюжет, в цепь впечатлений от созерцаний природы, которая замещает собой движение чувств героя. Поэтика психологического параллелизма оказалась в высшей степени тонким инструментом, позволяющим отражать «микронные» движения в душе человека.

Так построены у Ю. Казакова тончайшие его рассказы: «Осень в дубовых лесах» (1961), «На острове» (1962), «Двое в декабре» (1962). Автор выписал тонкую, но прочную связь, которая существует между настроением, психическим состоянием человека и тем, что «творится, колышется, шумит в окружающем мире, и неизвестно, что тут источник, а что производное — то ли жизнь природы, то ли жизнь души: это два сообщающихся сосуда» [5, с. 257]. Построенные на повторах, вариациях слов, образов, мотивов тексты Ю. Казакова требуют такой организации процесса чтения и осмысления, чтобы ученикам от-

крылось взаимодействие различных уровней обобщения.

В процессе создания уроков по творчеству Ю. Казакова мы не можем не учитывать такую особенность их поэтики. На примере изучения рассказа Ю. Казакова «Осень в дубовых лесах» в 11-м классе проиллюстрируем, как можно построить урок с учетом особенностей поэтики текста. Идею урока отражает образное обобщение «Дорога к дому».

Дорога, по которой герой-повествователь спускается к реке, выйдя из дома в «аспидно-черную ночь», и дорога, по которой он возвращается вместе с любимой женщиной к дому «после стольких дней злости, разлуки, писем», — это дорога и та, и одновременно другая. Главная задача урока — помочь учащимся понять, как совершенно конкретный образ «дорога к дому» становится отражением представления писателя о доме как обобщающем образе мира и человека.

Этот рассказ — одно из самых лиричных, самых поэтичных и самых совершенных созданий Юрия Казакова. Это повествование о счастливой, светлой, щемяще-беззащитной любви, которую герои боятся потерять и потому дорожат каждым мгновением. Через параллелизм и контрастное противопоставление двух ночей осуществляется движение лирического сюжета рассказа «Осень в дубовых лесах». Уже в экспозиции рассказа намечаются две контрастирующие темы, два эмоционально-образных потока: предощущение счастья от близящегося приезда любимой и тревога, что она не приедет, что счастье переменчиво, непрочно. Тема счастья заявлена сразу и прямо уже во втором предложении: «Я был счастлив в ту ночь, потому что ночным катером приезжала она». И тут же герой признается: «Но я знал, что такое счастье, знал его переменчивость и поэтому нарочно взял ведро, будто я вовсе не надеюсь на ее приезд, а иду просто за водой», — так намеками вводится тема

В некоторых рассказах психологический параллелизм разрастается в целый сюжет, в цепь впечатлений от созерцаний природы, которая замещает собой движение чувств героя.

тревоги. На взаимодействии, сопоставлении и противопоставлении, видоизменении и преобразении этих двух эмоционально-образных потоков и будет построено повествование.

Здесь, на наш взгляд, кроется опасность остановиться в осмыслении художественного обобщения на сюжетно-событийном уровне, если не обратить внимание учащихся на то, что пейзаж чутко сопряжен с меняющимся настроением героя, вовлекается во внутреннее, психологическое движение. Детали пейзажа, его характер становятся в рассказе теми обобщениями, которые позволяют «изучить душевное пространство человека» [5, с. 260], постичь его границы, рассмотреть его горизонты.

Возможным это оказывается и потому, что в рассказе «Осень в дубовых лесах» не обычный герой, а, по определению Н. М. Лейдермана, «герой с расстроенной душой» [5, с. 258], человек, душа которого «потрясена», человек «сдвинутый со своей привычной оси» [5, с. 261]. Только у такого человека открываются глаза на мир, который совсем рядом. И этот мир несет в себе значение вечного, живого, обновляющегося, прекрасного.

Душевное страдание обостряет в героях Ю. Казакова особую душевную чуткость, помогающую постичь смысл жизни. Душевная чуткость характеризует и героя «Осени в дубовых лесах»: «И я вспомнил весь этот год, какой он был для меня счастливый, как много успел я написать рассказов и еще, наверное, напишу за оставшиеся глухие, тихие дни на этой реке, среди этой природы, уже погасшей и предзимней... Ночь была вокруг меня, и папираса, когда я затыкался, ярко освещала мои руки, и лицо, и сапоги, но не мешала мне видеть звезды, — а их было в эту осень такое ярчайшее множество, что виден был их пепельный свет, видна была освещенная звездами река, и деревья, и белые камни на берегу, темные четырехугольники

полей на холмах, и в оврагах было гораздо темнее и душистее, чем в полях. И я подумал тут же, что главное в жизни — не сколько ты поживешь: тридцать, пятьдесят или восемьдесят лет, — потому что этого все равно мало и умирать будет все равно ужасно, — а главное, сколько в жизни у каждого будет таких ночей» [3].

Поэтому одновременно с внешним движением в рассказе Ю. Казакова происходит движение внутреннее, «глубоко скрытое паломничество души». Важно, чтобы ученики за внешним движением рассмотрели внутреннее движение: движение героя не только к своему счастью, осуществлению своих желаний, но и движение к самому себе, к миру, гармонии и цельности жизни.

Вариативные повторы пронизывают все повествование. Вот один из них: «Долго я устанавливал свечку в фонаре, а когда установил и зажег, стекла на минуту затуманились и слабое пятнышко света мигало, мигало, пока наконец свеча не разгорелась, стекла обсохли и стали прозрачными» [3]. Эта деталь, обозначенная в начале рассказа, когда герой собирается к реке встречать ночной катер, повторится еще раз в вариативной форме — сразу же после встречи героя с любимой: «Я зажег фонарь, и он опять сначала затуманился, и пришлось подождать, пока разгорится свеча и обсохнут, станут прозрачными стекла». Так, через восприятие героя-повествователя, освещаясь его эмоциями и оценкам, входит в структуру повествования и окружающая природа, и образ любимой женщины, и жизнь.

Предложим старшеклассникам приглядеться ко всему, что окружает героя Ю. Казакова, сквозь призму его эмоций, его состояния, его чувств и через пластику пейзажа уловить «микронные» движения в душе человека, понять тайну

Детали пейзажа, его характер становятся в рассказе теми обобщениями, которые позволяют «изучить душевное пространство человека», постичь его границы, рассмотреть его горизонты.

совершенно явственной связи между человеческой душой и природой: «утишением души человека может быть только озарение великим очарованием жизни» [5, с. 261].

Для анализа текста можно предложить следующие вопросы:

✓ Восстановите цепь впечатлений от созерцания природы героем, когда он спускается к реке, чтобы встретить ночной катер, и когда возвращается вместе с любимой женщиной по дороге к дому. Как связаны характер пейзажа и характер душевного состояния героя?

✓ Ощущение вселенского одиночества в начале рассказа: «Жутко идти ночью одному! Один ты шуршишь сапогами, один ты освещен и на виду, все остальное, притаившись, молча созерцает тебя. <...> Тишина стояла звенящая; в этот поздний час, верно, один я был на многие километры на берегу» сменяется слиянием героя с окружающим миром: «Шел неслышно снег. Первый настоящий снег этой осенью... Как славно, что снег, и что приехала она, и мы одни, и с нами музыка, наше прошлое и будущее, которое, может быть, будет лучше прошлого, и что завтра я поведу ее на свои любимые места, покажу Оку, поля, холмы, лес и овраги».

Отметьте в тексте детали, позволяющие проследить расширение границ душевного пространства человека. Почему,

на ваш взгляд, это называется возможным? Отчего счастлив герой?

✓ Когда и как в локализованном пространстве дома начинают взаимодействовать различные временные планы: прошлое, настоящее и веч-

ность? Как формируется третий план — вечность? Какова роль при этом открытого финала рассказа?

Одиннадцатиклассники без труда замечают, что пейзажный рисунок, открывающий повествование, вносит тревож-

ную интонацию. Детали пейзажа воссоздаются с поражающей остротой и носят динамичный характер. Он словно схвачен движущейся кинокамерой — дан быстрым и сжатым названием предметов, попадающих в поле зрения спускающегося к реке героя-повествователя: «Аллея круто уходила вниз по скату, свет в окне моего дома скоро пропал, потом и аллея кончилась, пошли беспорядочные кусты, дубняк и елки. <...> Тропа становилась круче и извилисты, пошли частые березы, их белые стволы поминутно выступали из мрака. Потом кончились и березы, на тропе стали попадаться камни, дохнуло свежестью, и, хоть за пятном света от фонаря ничего не было видно, впереди почудилось мне широкое пространство».

Учащиеся отмечают также и то, что взволнованное состояние героя передается фиксацией действий, выразительных по своей психологической правдивости: «Я сел и закурил. Руки у меня дрожали, были холодны. Я вдруг подумал, что если ее нет на катере, а с катера заметят мой фонарь, подумают, что я хочу ехать, и пристанут к берегу. Тогда я погасил фонарь».

Динамика душевных состояний героя порождает экспрессивное напряжение повествования. Отсюда отбор ярких экспрессивных красок: «Сразу стало темно, только, будто проколотые иглой, горели бакены по всей реке».

Так скачки ассоциаций, мозаика настроений и чувств, прихотливая игра памяти отражают взволнованное душевное состояние героя-повествователя: «Я представил вдруг весь ее длинный путь ко мне, как она ехала из Архангельска, ... как она едет теперь по Оке. <...> Потом я вспомнил Север, свои скитания по нему и то, как я жил на тоне и мы с ней били зубаток в белые ночи. <...> И я вспомнил весь этот год, какой он был для меня счастливый, как много успел я написать рассказов и еще, наверное, напишу за оставшиеся глухие, тихие дни на этой реке, среди этой природы. <...> Мне вдруг

Динамика душевных состояний героя порождает экспрессивное напряжение повествования. Отсюда отбор ярких экспрессивных красок: «Сразу стало темно, только, будто проколотые иглой, горели бакены по всей реке».



стало страшно, что она не приедет, что ее нет на катере и я напрасно жду... Я стоял на самом краю, на самом обрыве над черной водой, шурясь и громко дыша от возбуждения и надежды» [3].

Тема счастья у Ю. Казакова неразрывно связана с красотой жизни, красотой окружающей природы. Поэтому повествовательный рисунок наполняется яркими, выразительными деталями, словно фиксирующими завораживающее богатство жизни.

В ореоле света входит в повествование героиня: «...рядом с ним [матросом] в чем-то светлом стояла она». Ученики всматриваются в героиню и отмечают: детали портрета, вначале несколько огрубленные (сиплый, низкий голос, жесткая и сильная) подвергаются затем поэтизации. Главную роль в этом играет сравнение, нестандартное и неожиданное: «...как дыхание нездешней птицы — дикой, сероперой, отставшей от стаи». Перед нами загадочная, не похожая на других, независимая и одинокая женщина. Сравнение сообщает эмоционально-поэтическую тональность всему фрагменту. Последующий пейзаж насыщен образами подчеркнута субъективными, окрашен личным восприятием таинственного и прекрасного мира: «Мы стали подниматься по дороге, во тьме едва светя себе фонарем, а над нами текла узкая звездная река, по ней плыли сосновые черные ветви и по очереди закрывали и открывали звезды» [3].

Выполняя второе задание, одиннадцатиклассники обращают внимание на то, что эмоциональное состояние героев «раскладывается» на впечатления цветовые, световые, обонятельные, слуховые. Мир предстает во всей своей поэтичности, во всем своем многообразии, созвучии и цельности. И этот мир «изумляет» героев, «опьяняет», они откликаются на его красоту и щедрость: «— Понюхай, — сказал я, — как пахнет! — Вином, ответила она, слегка задыхаясь от ходьбы. — Я давно почуяла, еще на пароходе... — Это

листья. А вот пойдя сюда! Мы оставили на аллее свои вещи, перепрыгнули через канаву и полезли в кусты, светя себе фонарем. — Грибы, — изумленно сказала она сзади. — Сыроежки» [3]. Потом герой-повествователь слышит, как «на Оке медленно возник певучий трехтоновый гудок и долго отдавался, перекатываясь по холмам... Разбуженные гудком, на птичнике прокричали фальцетом несколько петушков. <...> в печи скоро загудело, хворост затрещал, запахло дымом и дровами...»

Звуки жизни, постепенно становясь все явственнее и явственнее, разрастаются в мелодию: «...Элегически бормотал контрабас, отыскивал во тьме свои контрапунктические ходы, блуждая в неразрешимости, поднимаясь и опускаясь, и мне его медленный ход напоминал звездное небо» [3]. В этом фрагменте в одном эмоциональном ключе гармонически объединились не только два любящих сердца. Это два сердца, почувствовавшие родство с окружающим миром, готовые принять в себя его вечную гармонию, познать мудрость, истину, тайну. «Не будем зажигать света, ладно?» — просит героиня, глядя с пола вверх, на зеленоватую шкалу приемника, на его волчий глаз. Но свет входит в мир, входит вместе с первым снегом: «Я привстал и посмотрел в темноту за окном. Шел неслышный снег. Первый настоящий снег этой осенью» [3]. Несколько учеников замечают, что в завершающем рассказ пейзаже усиливается семантика света как преодоления косности бытия, как ориентира, который ведет героев к моменту обретения душевной гармонии, счастья, смысла собственного существования. В концовке рассказа находит свой отзвук чуть ранее мысленно обращенная к возлюбленной просьба-заклинание героя-повествователя: «Возьми меня в свои сны,

---

Тема счастья у Ю. Казакова неразрывно связана с красотой жизни, красотой окружающей природы. Поэтому повествовательный рисунок наполняется яркими, выразительными деталями, словно фиксирующими завораживающее богатство жизни.

чтобы я был всегда с тобой!» — «Мы, держась за руки, стали подниматься вверх среди сухих деревьев в светлом лесу, чтобы посмотреть еще раз на Оку сверху. Мы шли тихо, молча, как в белом сне, в котором мы наконец были вместе».

Представление об ограниченности счастья преодолено, границы душевного пространства героев способны вобрать в себя окружающий мир: «Как славно, что снег, и что приехала она, и мы одни, и с нами музыка, наше прошлое и будущее, которое, может быть, будет лучше прошлого, и что завтра я поведу ее на свои любимые места, покажу Оку, поля, холмы, лес и овраги...» [3].

Осмысливая роль открытого финала

рассказа, учащиеся замечают, что он «обрывается на светлой ноте» (*Валерия М.*), «его композиция открыта в саму жизнь» [2, с. 46], создавая ощущение ее неисчерпаемости. Герой-повествователь действительно теперь все нашел, и найденное, по его признанию, оказалось даже лучше, чем он мог предполагать: обрел внутренние опоры, себя, гармонию и цельность жизни. Эту «дорогу к дому» он обрел, откликнувшись всем сердцем на «великое очарование жизни» [5, с. 261].

Таким образом, урок, построенный с учетом особенностей поэтики изучаемого текста, позволяет школьнику воспринять текст в его целостности и выйти к образному обобщению как концептуальному.

#### ЛИТЕРАТУРА \_\_\_\_\_

1. *Бальбуров, Э. Н.* Поэтика лирической прозы. 1960—1970 годы / Э. Н. Бальбуров. — Новосибирск, 1985.
2. *Гулак, А. Т.* Остановленное мгновение / А. Т. Гулак // Русский язык в школе. — 2012. — № 11. — С. 43—46.
3. *Казаков, Ю. П.* Во сне ты горько плакал. Избранные рассказы / Ю. П. Казаков. — М., 1977.
4. *Казаков, Ю.* Поедемте в Лошеньгу. Две ночи: Проза. Заметки. Наброски / Ю. Казаков. — М.: Современник, 1986.
5. *Лейдерман, Н. Л.* Восторг и горечь бытия (О рассказах Юрия Казакова) / Н. Л. Лейдерман // С веком наравне. Русская литературная классика в советскую эпоху: монографические очерки. — СПб.: Златоуст, 2005. — С. 251—270.



### «ЖИТИЕ ОДНОЙ БАБЫ» Н. С. ЛЕСКОВА: К ПРОБЛЕМЕ ЖАНРА

А. А. ТИМАКОВА,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры литературы  
и методики преподавания литературы  
Пензенского государственного университета  
[anntimakova@rambler.ru](mailto:anntimakova@rambler.ru)

Статья посвящена анализу жанровой специфики повести Н. С. Лескова «Житие одной бабы». Автор отмечает влияние житийного канона, нравоописательной традиции, эсте-

тики бытописания на повествовательную структуру произведения, на представление в нем эпической картины мира. Особое внимание уделяется рассмотрению жанровых элементов народного романа, очевидных в повести, что позволяет сделать вывод о жанровом синкретизме произведения.

This article analyzes the genre specificity of novelette «Hagiography of one woman» of N. S. Leskov. The author notes the influence of hagiographic canon, traditions of manners description, aesthetics chronicles on the narrative structure of the novelette, on the representation of the epic picture of the world. Particular attention is paid to the desery genre elements of the folk novel, obvious in the this novelette, which allows to conclude about the genre syncretism.

**Ключевые слова:** *житийный канон, нравописание, бытописание, народный роман, жанровый синкретизм*

**Key words:** *hagiographic canon, traditions of manners description, chronicles, folk novel, genre syncretism*

**Ж**анровая принадлежность произведения Н. С. Лескова «Житие одной бабы» (1863 г.) в отечественном литературоведении определена давно и убедительно — это повесть. Вынесенный в заглавие *житийный канон* является признаком содержания (описание мученической жизни героини), которое диктует построение формы по законам жанра жития — благочестивые родители (в нашем случае это мать Насти, Мавра Петровна, безропотно переносившая обиды от мужа и искренне оплакивавшая его); «тихое» детство, когда в ребенке формируется трудолюбие, послушание и уважение к старшим; покорность судьбе (Настя, почернев от горя, принимает свою судьбу в виде постылого ей Григория Прокудина); испытания и митарства в жизни (болезни, смерть ребенка, гибель любимого — Степана Лябихова); наконец, мученическая смерть героини. Агиографические традиции произведения гармонично вписываются в жанровую структуру повести, в том числе по причине размытости границ последней, на что указывают многие ученые [3]. Кроме того, под названием повести в древнерусской литературе бытовали произведения житийные, новеллистические или летописные, например: «Повесть о

житии и отчасти чудес исповедание блаженного Михаила...», «Повести о мудрых женах» или «Се повести временных лет...».

Автор, следуя агиографическим традициям, постоянно подчеркивает кротость и незлобивость героини: «Всегда Настя была добрая и кроткая, а тут, в эти три недели, совсем точно ангел небесный стала», «Настя тоже была терпеливая...», «...но у Насти, бывало, ни о ком худого слова не вытянешь...» и т. д. Нарушение ею супружеской верности, пожалуй, единственное отступление от сюжета благочестивой жизни героя жития. Настя понимает, что «...любить ей Степана не приходится; ...не захочу ж разлучить жену с мужем или отца с детьми...», но искренняя душа ее не может противиться чувствам.

Описание «инаковости» героини усиливается припадками истерики, лихорадки, которые случаются в моменты, когда окружающие наиболее агрессивны по отношению к ней. Настя на разных этапах повествования «испорченная», «бесноватая», «сумасшедшая», «дурная женщина», причем все это чудесным образом проходит после общения с целителем Крылушкиным. В финале произведения Настя, сбежав по дороге из сумасшедше-

го дома, устанавливает свою волю, отказавшись от жизни с людьми — живет в лесу, формально воплощая сценарий отшельничества.

Таким образом, агиографические традиции проявляют себя в сюжетной канве произведения и в создании образа главной героини. Однако нельзя игнорировать и другой источник жанровой интерпретации — авторский подзаголовок: «Из гостомельских воспоминаний». Он указывает на определенную повествовательную схему: автор-наблюдатель / реалии жизни, что соответствует дидактической задаче *нравоописания*: показать действительность в лицах, со всеми ее противоречиями.

Нравоописательные традиции получили активное развитие в первой трети XIX века благодаря романам Ф. В. Булгарина, В. Т. Нарезного и, более всего, поэтике физиологий «натуральной школы». Именно демократические тенденции «натуральной школы» привели к активному распространению нравоописания как способа критического изображения действительности. Сам термин «физиология» был близок понятию «нравописание» в значении «описание будничного, постоянного, внутренне присущего». «На то ты и физиология, то есть история внутренней нашей жизни», — скажет Н. А. Некрасов в рецензии на первую часть «Физиологии Петербурга».

Нравоописательные традиции получили активное развитие в первой трети XIX века благодаря романам Ф. В. Булгарина, В. Т. Нарезного и, более всего, поэтике физиологий «натуральной школы».

Изображаемое в физиологии явление представлялось многоаспектно, социально детерминированно; поэтика нравоописания реализовывалась посредством усиления внимания автора к проявлениям характера, склада ума, особенностям мышления главного героя, динамики переживаний и т. д.

Типологическая близость «Жития одной бабы» Н. С. Лескова к нравоописательным традициям «натуральной школы»

раскрывается при сопоставлении этого произведения с повестью Д. В. Григоровича «Деревня» (1846 г.). Сюжетом произведения Д. В. Григоровича стала реальная история молодой крестьянки Акулины, насильно выданной замуж и погибшей от частых побоев и непосильной работы. Показателен тот факт, что при ярком эпизоде барского произвола (замужество девушки было капризом барыни) доминантой повести стала частная жизнь крестьянки. Будучи сиротой, Акулина полностью зависима от приемных родителей, причем эта зависимость есть род унижительного рабства «постылого приемыша» перед «благодетелями». Как часто бывало в крестьянских семьях, чужого ребенка брали с верным расчетом: парня в положенное время отдавали в рекруты, девушка же являлась серьезным подспорьем в хозяйстве. Кроме того, автору удалось объективно воспроизвести своеобразную «круговую поруку» (выражение Д. В. Григоровича) системы наказаний, присущую крепостничеству. По его мнению, «страсть к битью, подзатыльникам, пинкам, нахлобучкам, затрещинам» является печальным следствием векового унижения человека.

Об этом же читаем и в повести Н. С. Лескова: «Не злая была женщина Настина барыня; даже и жалостливая и простосердечная, а тукманку дать девке или своему родному дитяти ей было ни почем. Сызмальства у нас к этой скверности приучаются и в мужичьем быту и в дворянском. Один у другого словно перенимает. Мужик говорит: “За битого двух небитых дают”, “не бить — добра не видать”, — и колотит кулачьями; а в дворянских хоромах говорят: “Учи, пока впоперек лавки укладывается, а как вдоль станет ложиться, — не выучишь”, и порют розгами. Ну, и там бьют и там бьют. Зато и там и там одинаково дети вдоль лавок под святыми протягиваются. Солидарность есть не малая». Вторя Д. В. Григоровичу, Н. С. Лесков воссоздает типич-

ные обычаи русской действительности относительно того, что касается воспитания.

Образ Акулины в повести «Деревня» заметно статичен. Ее роль безответной жертвы злых людей проникнута диккенсовским сентиментализмом (сам автор вспоминал, что в период работы над повестью настольными книгами его были «Хуторок» А. В. Кольцова и «Оливер Твист» Ч. Диккенса). Характеристики героини не идут дальше описаний горя и одиночества девочки. Усилия автора направлены в первую очередь на пробуждение читательского сочувствия: «Забьется Акуля в любимый уголок свой у печки, между лукошком и сором, закроет личико исхудавшими пальчиками и тихо, тихо плачет». Сравним у Н. С. Лескова: «Насти все не было. Она все стояла за углом барского дома да плакала».

Тем не менее в произведении Д. В. Григоровича находим и весьма любопытные моменты проникновения в скрытые стороны характера героини. Связаны они с народными фантастическими рассказами односельчан про леших, водяных и прочую нечистую силу. Акулина с болезненным любопытством внимала сказкам калек, побирушек и иных «перехожих». Только с ними девушка на определенное время освобождалась от привычной робости, и перед читателем оказывалась иная героиня — любознательная, мечтательная. Душа Насти, героини повести Н. С. Лескова, раскрывается в песне: «И с радости поешь, бывало, и с горя тоже. Уйдешь, затынешь песню, да в ней все горе свое и выплачешь». Авторы, следуя живописательной традиции, не только раскрывают нравственную сущность своих героев, но и определяют их принадлежность к определенному типу — кроткие, хищники, правдолюбцы, угнетатели, распутные, защитники и т. д. То есть образы главных героев, как правило, статичны, и их роль в произведении не меняется. Так, Настя и ее мать — кроткие, безот-

ветные; Костик и Прокудин-старший — хищники; Крылушкин — праведник; кузнец Савелий и его жена — правдолюбцы; помещики — равнодушные, не понимающие добра и правды. Таким образом, в повести Н. С. Лескова сильна и живописательная традиция, во многом определяющая специфику создания образов.

Кроме того, на повествовательную структуру повести Н. С. Лескова «Житие одной бабы» в значительной степени влияет эстетика бытописания. Используя бытописание как художественный прием, автор создает мир вещного окружения, детализирует его, открывая читателю местный колорит: «У нас в Гостомеле есть много народу, что от тесноты в избах целую зиму спят по чуланам да по пунькам либо по подклетьям. Чуланчики такие, вроде деревенских часовен, погородят из хворостового плетня, либо просто на дворе, либо под сараем, и это называют “пуньками”». Бытописание Н. С. Лескова не лишено элементов этнографизма, что обусловлено общей тенденцией литературы 60-х годов XIX века — изучением народной жизни, постижением не только ментальных основ, но максимальным приближением ко всем ее сторонам, в том числе бытовым, повседневным. Несмотря на то что Н. С. Лесков по духу своего творчества не был «шестидесятником», его произведения также имеют явный народоведческий характер. Однако демократическая проза шестидесятых годов обращается к изображению правды жизни крестьянина, преследуя социальные цели, тогда как народознание Н. С. Лескова основывается на бытовых концептах: «лесковское повествование, в сущности, представляет собой систему сложных внутриконтекстовых онтологических соотношений», — замечает Б. С. Дыханова [2]. Элементы бытописания при этом спо-

Несмотря на то что Н. С. Лесков по духу своего творчества не был «шестидесятником», его произведения также имеют явный народоведческий характер.

способствуют созданию эпической картины мира во всей ее полноте и конкретности, что несколько превосходит жанровые рамки повести.

Очевидно, чувствовал это и сам автор, намереваясь переделать свое произведение «коренным образом». Переработанному варианту повести под новым названием «Амур в лапоточках» был дан подзаголовок «опыт крестьянского романа» (1867 г.). Как пишет Б. М. Эйхенбаум, Н. С. Лесков «старался приблизить всю вещь к жанру романа, а поэтому последовательно вынимал все очерковые отступления» [1]. Работу свою автор не закончил, однако лежащая в основе повести романная сюжетная линия (жизнь главной героини), вписанная в контекст народной жизни, позволяет с определенной степенью уверенности сказать, что «Житие одной бабы» — во многом этапное произведение для становления русского народного романа.

Народный роман характеризуется вниманием к устоявшимся типам народной среды, к ее общим, коллективным свойствам. Истоки типологии народного романа — в жизни самого народа, в отражении его ментальных основ, в эпическом воспроизведении определенного исторического момента русской жизни во всей его характерности. Тема народной жизни — настолько

Истоки типологии народного романа — в жизни самого народа, в отражении его ментальных основ, в эпическом воспроизведении определенного исторического момента русской жизни во всей его характерности.

широкое и многогранное понятие, что ее «растворение» в разных жанрах и типологических разновидностях романа ожидаемо и понятно; здесь же скажем о том, что повесть

Н. С. Лескова была укреплением конститутивных возможностей народной тематики. С середины 1850-х годов, времени выхода народных романов Д. В. Григоровича, эта повествовательная линия укрепляется как в малых эпических жанрах, так и в крупных жанровых образованиях.

«Житие одной бабы» открывается историей семьи Мавры Петровны, матери Насти, и семьи одного из ее сыновей, Костика. При этом автор постоянно использует обобщенно-личные конструкции, вроде «мужик не привык к кабинетам», «у нас не берут на короткие сроки» (обучении в мастеровых), «у нас все всякому своя кличка приложена», «у нас воровство, кажись, и за грех не почиталось» и т. д. Типизирует Н. С. Лесков и народные образы: однодворец Прокудин, «человек пожилой и достаточный», «выдерет конопли, обмолотит, ссыплет в анбарчик, и черт ему не брат»; сваха Варька «была такая сваха, что хоть какого робкого мальчишку жени, так она ему надает смелости и “доведе до делов”»; невестка Домна сердобольная и умеющая приспособиться к «жестоким нравам» семьи Прокудиных. Так в некоторых персонажах повести Н. С. Лескова угадываются черты образов «Записок охотника» И. С. Тургенева, «Грозы» А. Н. Островского, беллетристики «натуральной школы», словом, тех народных типов, которыми располагала отечественная словесность к 60-м годам XIX века.

Конфликт повести по своей масштабности также приближает произведение к романной поэтике: через описание быта деревни, наблюдения над укладом жизни простолюдина автор пытается определить закономерности народной жизни, понять причины ее драматизма. Примечательно, что источник несчастья, дисгармонии, а порой и трагизма народной жизни Н. С. Лесков видит в грубости нравов, косности и невежестве самих крестьян. Автор, подобно Н. В. Гоголю в его лирических отступлениях в поэме «Мертвые души», обращается к Руси со страстным призывом «очнуться», «поплакать» и очиститься, обновиться душой: «Эх, Русь моя, Русь родимая! Долго ж тебе еще валандаться с твоей грязью да с нечистью? Не пора ли очнуться, оправиться? Не пора ли разжать кулак, да за ум взяться? Схаменися, моя родимая, многохваль-

ная! Полно дурачиться, полно друг дружке отирать слезы кулаком да палкой. Полно друг дружку забивать да заколачивать! Нехай плачет, кому плачется. Поплачь ты и сама над своими кулаками: поплачь, родная, тебе есть над чем поплакать! Авось отлеagnet от твоей груди, суровой, недружливой, авось полегчеет твоему сердцу, как прошибет тебя святая слеза покаянная!» Социальные причины бедствий народа (угнетение помещиками, невозможность заработка, отсутствие или малое количество земли) в данном произведении отошли на второй или даже третий план. Более того, Костик и Прокудин показаны как умные, хоть и жадные до денег представители зажиточного крестьянства, добившиеся упрочения финансового состояния собственным трудом и хитростью в финансовых расчетах. Таким образом, конфликт повести основан на глубинных противоречиях в жизни народа: поэтичность природы и грубость нрава, мягкосердечие и равнодушие, сохранение патриархальных устоев и варварство некоторых традиций и т. д. Эпический характер конфликта повести позволяет говорить о наличии в ней жанровых элементов народного романа.

Таким образом, анализ повествовательной структуры, образов и конфликта повести Н. С. Лескова «Житие одной бабы» свидетельствует о жанровом синкретизме произведения и, более широко, о формировании поэтики народного романа, «складывании» его типологических признаков. Часто характеризуя произведения писателей второй половины XIX века, обращавшихся к низовой среде, исследователи оперировали понятиями «крестьянский роман», «народнический роман», «роман из народной жизни» и пр. Однако несмотря на кажущуюся разность дефиниций, их имманентная суть едина — это выделенная еще В. Г. Белинским «идея народа». Н. С. Лесков, отделяя свои произведения и от либерально-дворянского направления, и от шестидесятников, и от Д. В. Григоровича, автора первых народных романов, тем не менее, двигался в общем, самом важном русле развития отечественной словесности — народознании, демонстрируя глубокое знание жизни простолюдина и искреннее сочувствие к нему.

Конфликт повести основан на глубинных противоречиях в жизни народа: поэтичность природы и грубость нрава, мягкосердечие и равнодушие, сохранение патриархальных устоев и варварство некоторых традиций и т. д.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Громов, П.* Н. С. Лесков (Очерк творчества) / П. Громов, Б. Эйхенбаум // Н. С. Лесков. Собрание сочинений : в 11 т. — Т. 1. — М. : Государственное издание художественной литературы, 1956.
2. *Дыханова, Б. С.* В зазеркалье волшебника слова: поэтика «отражений» Н. С. Лескова : монография / Б. С. Дыханова. — Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2013.
3. Теория литературы : учеб. пособие для студентов филол. факультетов высш. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Н. Д. Тamarченко. — Т. 1: Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. — М. : Академия, 2004.

## АРХЕТИП ЗЕРКАЛА В СКАЗКЕ Г. Х. АНДЕРСЕНА «СНЕЖНАЯ КОРОЛЕВА»



Т. Н. ШЕВЕЛЕВА,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русской и зарубежной  
филологии НГПУ им. К. Минина  
[tatyana.n.sheveleva@gmail.com](mailto:tatyana.n.sheveleva@gmail.com)



Е. С. КОТОМКИНА,  
магистр НГПУ им. К. Минина  
[tatyana.n.sheveleva@gmail.com](mailto:tatyana.n.sheveleva@gmail.com)

В статье рассматриваются функции архетипа зеркала, представленные в сказке Г. Х. Андерсена «Снежная королева». Особое внимание уделено психоаналитической, онтологической и гносеологической функциям данного архетипа, которые реализуются в образной системе произведения, а также в способности зеркала рационально познавать мир и выступать в качестве границ между мирами.

This article discusses the function of the archetype of mirror presented in Hans Christian Andersen's fairy tale «The Snow Queen». Special attention is paid to the psychoanalytic, ontological and epistemological functions of this archetype, as well as the ability to mirror rationally to explore the world and to act as boundaries between the worlds.

**Ключевые слова:** *архетип, зеркало, символ, миф, психоанализ, онтология, гносеология*

**Key words:** *archetype, mirror, symbol, myth, psychoanalysis, ontology, epistemology*

**Г**анс Христиан Андерсен (1805—1875) — один из писателей, внесших значительный вклад в литературу эпохи романтизма. Его творческое наследие включает в себя стихи, пьесы, романы, но сказки играют доминирующую роль.

Анализируемая в данной статье сказка «Снежная королева» была напеча-

на в двухтомнике «Новые сказки», изданном в 1844—1848 годах.

В художественной действительности сказки «Снежная королева» архетипический образ зеркала занимает центральную позицию, являясь отправной точкой для ее понимания.

Содержание сказки базируется на бинарных оппозициях [6, с. 212]: добро —



зло, свое — чужое, рай — ад, душа — разум, божественное — дьявольское.

«Рассказ первый», в котором говорится о «зеркале и его осколках», является прологом произведения, или «мифологической рамкой» [7, с. 41]. В этой главе характеристика зеркала троллей вырастает у Г. Х. Андерсена в целую теорию. Мы встречаемся с зеркалом, претендующим на право целой вселенной — со своей физикой, оптикой и философией. История создания магического зеркала и его осколков представляет собой миф о происхождении зла в мире.

Важно отметить, что, не отказываясь отражать правду («Теперь только, — говорили они, — можно увидеть весь мир и людей в их настоящем свете!» [1, с. 192]), зеркало троллей в первой главе выступает исключительно как орудие лжи: «Он смастерил такое зеркало, в котором все доброе и прекрасное уменьшалось донельзя, все же негодное и безобразное, напротив, так и бросалось в глаза и казалось еще хуже» [1, с. 192]. Таким образом, зеркало троллей распознает двойственность явлений, однако допускает в себя только зло, предоставляет именно злу жизненное пространство: «Человек с таким осколком в глазу начинал видеть все навыворот или замечать в каждой вещи лишь дурные стороны» [1, с. 193].

О том, как изменился Кай после проникновения осколка дьявольского зеркала в его сердце, повествует вторая глава сказки «Мальчик и девочка», являющаяся завязкой конфликта основного действия (индивидуальный конфликт [7, с. 45]), который произведен от конфликта «мифологической рамки» (стихийного конфликта добра и зла [7, с. 44]).

Осколок дьявольского зеркала, попав в тело Кая, превращается во «внутреннее зеркало» [2, с. 42], которое исказило и преломило содержимое гармоничного мира, в котором он изначально пребывает. Зеркало, надолго занявшее место в

человеке, — тонкая психоаналитическая метафора. Кусочек зеркала в глазу словно закрывает Кая взгляд на мир, а вместо него демонстрирует теперь только его самого. Так, Кая, с одной стороны, становится неприятен мир (он говорит Герде, что она «делается некрасивая», а розы в одно мгновение становятся «гадкими»), поскольку он теперь смотрит на него сквозь дьявольское стекло, а с другой стороны, зеркало изменяет его характер: из доброго, чуткого мальчика он в одно мгновение превращается в холодного, озлобленного, рационального, который, помимо всего прочего, ведет себя весьма эгоистично. А все потому, что осколок дьявольского зеркала превратил его сердце в кусок льда, охладил его чувства и обострил разум.

Одним из ключевых свойств архетипа принято считать наличие его вариаций. Вариации архетипа зеркала в сказке «Снежная королева» — река, озеро, лед. Однако этими понятиями не исчерпывается основная функция зеркала — отражение. В сказке все построено по принципу отражения. Так мы можем разделить время и пространство произведения, персонажей, мотивы их поведения.

Все места действия в произведении несут на себе большую функциональную нагрузку. Мы выделим те, которые непосредственно связаны с архетипом зеркала и его вариациями.

В самой конструкции сказки сад — признанный знак божественного бытия героев — становится символом, имеющим свою традицию.

Маленький садик Кая и Герды, который находится на крыше дома, можно сравнить с райским садом. Неслучайно этот маленький уголок находится на крыше, ближе к солнцу, а не к земле, поскольку солнце является символом жизни, и ценностный вектор направлен именно

---

Одним из ключевых свойств архетипа принято считать наличие его вариаций. Вариации архетипа зеркала в сказке «Снежная королева» — река, озеро, лед.

вверх, так как в этом идиллическом пространстве, пространстве сада, пребывают гармония и истинные чувства.

Г. Х. Андерсен сознательно смещает акцент с целого пространства сада на отдельные растущие в нем цветы, а именно — розы, которые в контексте сказки приобретают символическое значение, важное для последующего развития сюжета.

На Востоке роза — это символ Эдема, а розовый сад — символ рая. В христианской символике роза является символом крови, пролитой распятым Христом, и в связи с этим — небесной любви. А сад — это архетипический образ души, невинности, счастья. Поэтому в «Снежной королеве» сад Кая и Герды является символом чистоты души героев, их чувств, это внешняя реальность, соответствующая их внутренней сущности, аллегория их «я».

Символичность сада обусловлена его осязаемым воплощением, и нарушение гармонии жизни связано с его уничтожением. Кай и Герда оказываются лишенными не только сада, но и через него — счастья, гармонии, любви, божьей благодати и всего остального, что связано с раем. Поэтому дальнейшее пребывание героев вне этого пространства можно сравнить с изгнанием их из рая.

Герда тоже покидает райский сад. Но делает это под властью чувств, во имя спасения своего брата Кая. Она покидает идиллическое пространство жизни добровольно.

Путешествие Герды — это путь по иному миру, который расположен за пределами социального мира и находится вне зоны действия его законов.

Переправа — преодоление водной или иной преграды, символизирующей границу между миром живых и миром мертвых.

«Переправа в иное царство есть как бы ось сказки и вместе с тем — середина ее... Переправа есть подчеркнутый, выпуклый, чрезвычайно яркий момент пространственного передвижения героя. Все виды переправы указывают на единую область происхождения: они идут от представлений о пути умершего в иной мир, а некоторые довольно точно отражают и погребальные обряды [8, с. 171]».

Переправа необходима и неизбежна для сказочного персонажа, желающего изменить свою судьбу, однако он рискует жизнью, отваживаясь на нее.

Переправа Герды из своего пространства в чужое связана с образом реки. Вода может рассматриваться как стихия не только несущая смерть, но и дарующая жизнь всему живому на земле. Она является границей между миром живых и миром мертвых. Вместе с тем это и рубеж чего-то нового, еще неизведанного, но чуждого герою.

В «Снежной королеве» река связана с мыслью о дальней стране как месте обитания умерших (когда Кай попадает в царство Снежной королевы, живые, оставшиеся дома, считают его умершим, утонувшим: «Наконец порешили, что он умер, утонул в реке, протекавшей за городом» [1, с. 199]).

В последующих главах, повествующих о поисках Гердой Кая, нет образа зеркала как такового. Архетип зеркала здесь реализуется на композиционном и образном уровнях. Так образ женщины-садовницы из главы «Цветник женщины, умевшей колдовать» является зеркальным отражением Снежной королевы, ее двойником. Здесь возникает мотив двойничества. Снежная королева, желая оставить Кая у себя, лишает его памяти: «Снежная королева поцеловала Кая еще раз, и он позабыл и Герду, и бабушку, и всех домашних» [1, с. 198]. Поцелуй мертвого приобщает живого человека к миру мертвых. Аналогично поступает и старушка-садовница с Гердой: «И она продолжала

Переправа необходима и неизбежна для сказочного персонажа, желающего изменить свою судьбу, однако он рискует жизнью, отваживаясь на нее.

расчесывать кудри девочки, и чем дольше она их чесала, тем больше Герда забывала своего названного братца Кая...» [1, с. 201].

Старушка хочет оставить Герду у себя и предоставляет ей мир, который Герда утратила. Это тоже своего рода искушение, а сама старушка выступает в роли манипулятора, как это делала Снежная королева. Но цветник этой женщины не может заменить Герде ее утраченный рай, так как это чужое пространство, а цветник — суррогат ее садика на крыше, ведь в нем даже нет роз. Вновь возникающий символ роз позволяет нам говорить о ложности этого пространства. Сад без розы лишен божественной любви Христа и не является раем, поэтому это место не может стать для Герды своим.

Зеркальными (зеркальность на уровне событий и героев) в последующих двух главах становятся эпизоды: Герда во дворце принцессы и Герда в плену у маленькой разбойницы. Функция зеркала (отражение) реализуется в сопоставлении образов принцессы и разбойницы.

Седьмая история «Что случилось в чертогах Снежной королевы и что случилось потом» является заключительной главой книги и центром разрешения основного конфликта. Здесь впервые возникает образ «зеркала разума»: «Посреди самой большой пустынной снежной залы находилось замерзшее озеро. Лед треснул на нем на тысячи кусков, ровных и правильных на диво. Посреди озера стоял трон Снежной королевы; на нем она восседала, когда бывала дома, говоря, что сидит на зеркале разума; по ее мнению, это было единственное и лучшее зеркало в мире» [1, с. 217].

Природный аналог зеркала — озеро как таковое, его поверхность (гладь), — возможность самосозерцания, размышления и откровения [3, с. 287]. Однако реализация этих свойств невозможна в конкретном пространстве, потому что озеро скоровано льдом.

В мифопоэтической модели лед воплощает основное архетипическое значение смерти, замирание, парализацию возможностей человека. Вместе с тем лед означает неверную основу для какой-либо идеи. Именно так ледяное озеро и влияет на Кая. Он хочет познать вечность, мечтает приблизиться к воплощению чистого разума и разумной красоты, но это невозможно осуществить в мире, где все мертво.

Зеркало-озеро Снежной королевы выглядит идеальным отображением в ее царстве разлетевшегося по миру зеркала троллей.

Зеркало троллей разбилось, будучи поднесенным к небу, когда пыталось отразить Бога: «Напоследок ученикам тролля захотелось добраться и до неба, чтобы посмеяться над ангелами и Господом Богом <...> Но вдруг зеркало так перекошилось и задрожало, что вырвалось у них из рук, полетело на землю и разбилось вдребезги» [1, с. 192]. «Лучшее зеркало в мире» [1, с. 217], принадлежащее Снежной королеве, тоже отражает небо, как и всякое озеро на Земле. Его история неизвестна, но и это зеркало, направленное в небо, также разбито на осколки. В стремлении отобразить мир они достигли только отражения его части, которую способен отразить осколок.

Эти два зеркала составляют замкнутую сюжетную схему: одно в начале истории, другое — в конце. Разбитые на осколки, они успешно отражают негативные нюансы бытия, но им никогда не представить полной объективной, правдивой картины мироздания.

Кай, сидящий на краю озера и пытающийся собрать из осколков разбитого «зеркала разума» слово «вечность», заранее обречен на неудачу. В этой вечности пребывает Снежная королева, здесь она владеет миром (ибо в силах его по-

---

Зеркало-озеро Снежной королевы выглядит идеальным отображением в ее царстве разлетевшегося по миру зеркала троллей.

дарить), здесь лежит ее идеальное зеркало. Кай по своей природе просто не способен выйти за пределы всего преходящего, земного, чтобы познать вечность. Подлинно божественное не может быть сведено к рациональному уровню познания.

Познать вечность может только дух. На это способна Герда. Слезы Герды расплавляют осколок у Кая в груди, слезы самого Кая вымывают осколок из его глаза, и тогда вдруг обнаруживается связь таких по виду не связанных зеркал. Каю теперь вдруг удается сложить из ледяных осколков слово «вечность» и тем самым оплатить освобождение от уз Снежной королевы. Зеркальными становятся эпизоды поцелуя Снежной королевы, чтобы унести Кая в мир мертвых, и оживление Кая Гердой, чтобы вернуть его в мир живых.

Герои «уже оба взрослые, но дети сердцем и душой» [1, с. 220] вернулись в свой дом, в свое идиллическое простран-

ство, в свой вновь обретенный рай, и «цветущие розовые кусты заглядывали с крыши в открытое окошко» [1, с. 220].

Г. Х. Андерсен не отрицает рациональной основы человеческого сознания, но показывает нам, как ущербна абсолютная логика, если она не подкреплена живостью чувств.

Таким образом, мы рассмотрели архетип зеркала как постоянный и существенный элемент данного произведения, выполняющий три основные функции. Психоаналитическая функция связана с попыткой Кая вырваться из стихии коллективного бессознательного и придти к самоидентификации личности. Онтологическая функция реализуется как способность зеркала троллей и зеркала Снежной королевы выступать в качестве границы между миром живых и миром мертвых. Гносеологическая функция реализуется через способность зеркала отражать, рационально познавать мир, пусть и в искаженном варианте.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Андерсен, Г. Х.* Снежная королева / Г. Х. Андерсен. — М. : Оникс, 2002.
2. *Веселова, В.* История, увиденная в зеркалах / В. Веселова // Вопросы литературы. — 2008. — № 2. — С. 40—48.
3. *Вулис, А.* Литературные зеркала / А. Вулис. — М. : Советский писатель, 1991.
4. *Грицанов, А. А.* Новейший социологический словарь / А. А. Грицанов. — Мн. : Книжный дом, 2010.
5. *Кэрлот, Х. Э.* Словарь символов. Мифология. Магия. Психоанализ / Х. Э. Кэрлот. — М. : Refl-book, 1994.
6. *Леви-Стросс, К.* Мифологии: от меда к пеплу / К. Леви-Стросс. — М. : Флюид, 2007.
7. *Максимов, Б. А.* Особенности сюжетной структуры в авторской сказке и фантастической новелле эпохи романтизма : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Б. А. Максимов. — М., 2007.
8. *Пропп, В. Я.* Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. — М. : Лабиринт, 2000.
9. *Юнг, К. Г.* Отношения между «Я» и бессознательным / К. Г. Юнг // Очерки по аналитической психологии. — Мн. : Харвест, 2003.



## ПЬЕСА А. В. ВАМПИЛОВА «СТАРШИЙ СЫН» НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

К. А. ДЕМЕНЕВА,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры преподавания русского языка  
в других языковых средах  
ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
[x.demeneva@gmail.com](mailto:x.demeneva@gmail.com)

В статье рассматривается вопрос об использовании неадаптированного драматического текста на уроке русского языка как иностранного на примере комедии А. В. Вампилова «Старший сын». Благодаря притчевой интонации, авантюрному сюжету и стилистической простоте пьесы становится возможным ее использование в качестве учебного текста в группах начального уровня подготовки. В статье показаны способы работы с драматическим текстом, даны примеры заданий и упражнений.

In the article the question about using a non-adapted drama in a lesson of Russian as a foreign language based on the example of A. V. Vampilov's comedy «The Elder son» is considered. Due to the parable intonation, adventurous plot and stylistic simplicity of the play its using as a text for training in the basic level groups gets possible. In the article the methods of work with drama are shown, and the examples of tasks and exercises are given.

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный, драма, А. В. Вампилов, язык литературы*

**Key words:** *russian as a foreign language, drama, A. V. Vampilov, literature language*

Русская культура немыслима без литературы, она текстоцентрична, построена на определенном литературном коде, знание которого обеспечивает состоятельность коммуникации. Поэтому в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) изучение фрагментов из классических и современных произведений является обязательным элементом. В особенности это касается так называемых «старших» уровней: Второго, Третьего и Четвертого сертификационного уровня (по европейской классификации B2, C1 и C2 соответственно).

Метафоричность, усложненность языка русской литературы представляет собой вызов для иностранного читателя. Если речь идет о классическом романе, то трудности при чтении, по всей вероят-

ности, будут испытывать даже носители высшего уровня русского языка. Художественный текст строится таким образом, чтобы читатель вырвался из рутины бытового языка, где главенствует принцип экономии языковых средств. Повседневная речь часто строится механически, по готовым схемам, которые заполняются информативными элементами. Творчество в быту становится необходимо при выражении эмоций, но и здесь оно до определенной степени лимитировано, поскольку приходится сохранять баланс между узнаваемостью формы и выразительностью содержания. Нетипичные, новаторские структуры вносят хаос в коммуникацию, затрудняют общение, требуют от собеседника слишком большого вложения сил по дешифровке сообщения.

Художественная речь всегда стремилась размежеваться с бытовой, но в последнее время наблюдается иная тенденция. Литература активно впитывает в себя площадной язык, для которого характерны морфологическая упрощенность, путанный, рваный синтаксис, сниженная лексика. В литературную жизнь вторгается *вербатим* — как самостоятельный жанр и как прием [3, с. 250], суть которого состоит в том, что автор воспроизводит бытовую речь без обработки, в ее первоизданном виде, создавая эффект документальности, невыдуманности. В большей степени это характерно для театра, хотя вербатим проникает и в другие виды литературного творчества. Это новый физиологизм, попытка понять жизнь вне рамок искусства, когда реальность первого порядка (быт) доминирует над реальностью второго порядка (литературой). Подобные практики интересны для исследователей, но вопрос о необходимости знакомства с ними иностранных студентов остается открытым. Представляется, что изучение русского вербатима на уроках все же преждевременно.

Если говорить об использовании фрагментов русской классической прозы на уроке РКИ, то, к сожалению, приходится признать, что языковые проблемы будут не единственными. Помимо архаизмов, которые требуют комментария, в текстах

также встретятся историзмы, и пояснения к ним будут преобладать над процессом чтения. Традиционной методикой работы с текстом на иностранном языке является так называемое медленное чтение, когда преподаватель делает

паузы между смысловыми отрезками и объясняет то, что представляет для учащихся трудность: грамматические формы, незнакомую лексику, специфические культурные реалии. Однако если текст сам по себе является трудностью, что вполне справедливо в отношении класси-

ческой прозы и поэзии, то встает вопрос о целесообразности использования данного материала на уроке РКИ.

Несмотря на сложности работы с классикой, знакомство с ней иностранных учащихся необходимо, но это не может быть каждодневной практикой. Более того, это стоит делать только в группах, изучавших ранее русскую историю и имеющих значительный культурный багаж. Для тех же, чей опыт взаимодействия с русской культурой не столь значителен, необходимо подбирать тексты, написанные во второй половине XX века. Преимуществ у данной стратегии много, поскольку тексты близких к нам по времени авторов синтаксически и лексически проще для понимания, к ним не нужно давать столь значительный историко-культурный комментарий, хотя совсем его избежать не получится, так как советская жизнь несколько отличалась от современной российской действительности. Но это является дополнительным преимуществом подобных текстов: иностранцы проявляют живой интерес к быту советского человека, который по-прежнему остается для них загадкой.

Для преподавателя, отбирающего материал к уроку, основная трудность состоит в определении круга имен. Если с классикой все очевидно, то далеко не все писатели второй половины XX века обрели, скажем так, статусность. На их произведения еще не в достаточной степени ссылались, их авторитет и вклад в литературу не до конца очевиден и может быть подвергнут сомнению. Эмигрантская проза не подходит для урока РКИ, поскольку описывает быт и культурные реалии иных стран. Отдельные произведения, обладающие значительными литературными достоинствами, мы будем вынуждены исключить в силу того, что они рисуют русского человека крайне неприглядно. Такова, к примеру, повесть «Москва — Петушки» В. Ерофеева или «Зона» С. Довлатова. Они дают яркие, характерологические картины, которые могут шокировать иностранца. В группе

Для преподавателя, отбирающего материал к уроку, основная трудность состоит в определении круга имен. Если с классикой все очевидно, то далеко не все писатели второй половины XX века обрели, скажем так, статусность.

учащихся из мусульманских стран сцены принятия алкоголя будут встречены с возмущением, а для довольно сдержанных в поведении жителей Китая, Японии, Малайзии эпизоды, описывающие нарушения закона, покажутся аморальными и кощунственными. Знакома учащимся с русской литературой, мы все же должны помнить, что одной из наших целей, пусть и неглавной, является попытка дать представление об уникальности и красоте культуры России. В данном случае речь идет не о пропаганде, а о том, что восприятие культуры также предполагает ее приятие. Следовательно, мы будем вынуждены выбирать такие произведения, которые, с одной стороны, рисуют типичные сцены быта, а с другой, лишены того, что принято называть «чернухой».

Русская литература, особенно в конце XX века, была сосредоточена на житейском негативе. Недовольство, раздражение, копившееся в коллективном бессознательном, прорывалось к читателю через образы разложения личности и ее связей, через художественную демонстрацию социального дна, избыточное внимание к обсценной лексике. Более комфортные (и, как следствие, конформные) тексты, увы, обладают меньшими художественными достоинствами и нерепрезентативны. И в этом смысле на фоне других выделяется драматург А. В. Вампилов, который обладал почти пушкинским талантом описывать острые социальные проблемы лаконично и точно, без языкового экстремизма.

Драматургические произведения нечасто становятся материалом для уроков РКИ. Связано это скорее всего с тем, что в их структуре есть элемент недосказанности, лингвистической и экстралингвистической неполноты. Подчас они воспринимаются как художественный полуфабрикат: драматургия живет на сцене и вне ее теряет часть своей силы. Но нельзя забывать о том, что человек, изучающий иностранный язык, как никто другой подготовлен к восприятию драматургии благодаря постоянной работе с

учебными диалогами. Он без труда восстанавливает при необходимости авторскую речь, представляет себе эмоции, мимику и жесты говорящих, видит ситуацию общения, обстановку, в которой происходил диалог. Избегание драматургии связано с инерцией сознания. Когда мы говорим о тексте, то по умолчанию подразумеваем эпос. Для русского человека — который вдруг осознает свою принадлежность к русской культуре, встречаясь с иностранцем — естественно думать, что литература России — это романы, произведения крупной формы. Преподаватель РКИ вынужден отойти от подобных стереотипов.

Поскольку драматический текст, хоть и меньше по объему, чем роман, но все же слишком велик для того, чтобы использоваться на уроке целиком, необходимо выбрать фрагмент, который будет понятен читателю без предварительной подготовки и сюжетных объяснений. Это может быть одна из первых сцен, когда действие еще только намечается, или интермедия, отличающаяся сюжетной самостоятельностью.

Каким образом будет строиться работа с драматическим текстом на уроке РКИ? В качестве примера возьмем сцену из второй картины пьесы А. В. Вампилова «Старший сын». Чтобы дальнейшие выкладки и объяснения были понятны, приведем фрагмент целиком.

*«Входят Бусыгин и Сильва.*

БУСЫГИН. Добрый вечер.

ВАСЕНЬКА. Здравствуйте.

БУСЫГИН. Можем мы видеть Андрея Григорьевича Сарафанова?

ВАСЕНЬКА (*поднимается*). Его нет дома.

БУСЫГИН. Когда он вернется?

ВАСЕНЬКА. Он только что вышел.

Когда вернется, не знаю.

СИЛЬВА. А куда он ушел, если не секрет?

ВАСЕНЬКА. Я не знаю. (*С беспокойством.*) А что такое?

Знакома учащимся с русской литературой, мы все же должны помнить, что одной из наших целей, пусть и неглавной, является попытка дать представление об уникальности и красоте культуры России.

БУСЫГИН. Ну а... как его здоровье?  
 ВАСЕНЬКА. Отца?.. Ничего... Гипертония.

БУСЫГИН. Гипертония? Надо же!.. И давно у него гипертония?

ВАСЕНЬКА. Давно.

БУСЫГИН. Ну а вообще он как?.. Как успехи?.. Настроение?

СИЛЬВА. Да, как он тут... Ничего?

ВАСЕНЬКА. А в чем, собственно, дело?

БУСЫГИН. Познакомимся. Владимир.

ВАСЕНЬКА. Василий... (Сильве.) Василий.

СИЛЬВА. Семен... В простонародье — Сильва.

ВАСЕНЬКА (с подозрением). Сильва?

СИЛЬВА. Сильва. Ребята еще в этом... в интернате прозвали, за пристрастие к этому...

БУСЫГИН. К музыке.

СИЛЬВА. Точно.

ВАСЕНЬКА. Ясно. Ну а отец вам за чем?

СИЛЬВА. Зачем? В общем, мы пришли это... повидаться.

ВАСЕНЬКА. Вы давно с ним не виделись?

БУСЫГИН. Как тебе сказать? Самое печальное, что мы никогда с ним не делись.

ВАСЕНЬКА (настороженно). Непонятно...

СИЛЬВА. Ты только не удивляйся...

ВАСЕНЬКА. Я не удивляюсь... Откуда же вы его знаете?

БУСЫГИН. А это уже тайна.

ВАСЕНЬКА. Тайна?

СИЛЬВА. Страшная тайна. Но ты не удивляйся.

БУСЫГИН (другим тоном). Ладно. (Васеньке.) Мы зашли погреться. Не возражаешь, мы здесь погреемся?

*Васенька молчит, он порядком встревожен.*

Мы опоздали на электричку. Фамилию твоего отца мы прочли на почтовом ящике. (Не сразу.) Не веришь?

ВАСЕНЬКА (с тревогой). Почему? Я верю, но...

БУСЫГИН. Что? (Делает к Васеньке шаг-два, Васенька пятится. Сильве). Бойтся.

ВАСЕНЬКА. Зачем вы пришли?

БУСЫГИН. Он нам не верит.

ВАСЕНЬКА. В случае чего — я кричать буду.

БУСЫГИН (Сильве). Что я говорил? (Он тянет время, греется.) Ночью всегда так: если один, значит, вор, если двое, значит, бандиты. (Васеньке). Нехорошо. Люди должны доверять друг другу, известно тебе это? Нет?.. Напрасно. Плохо тебя воспитывают.

СИЛЬВА. Да-а...

БУСЫГИН. Ну отцу твоему, допустим, некогда...

ВАСЕНЬКА (перебивает). Зачем вам отец? Что вам от него надо?

БУСЫГИН. Что нам надо? Доверия. Всего-навсего. Человек человеку брат, надеюсь, ты об этом слышал. Или это тоже для тебя новость? (Сильве.) Ты только посмотри на него. Брат страждущий, голодный, холодный стоит у порога, а он даже не предложит ему присесть.

СИЛЬВА (до сих пор слушал Бусыгина с недоумением, вдруг воодушевляется — его осенило). Действительно!

ВАСЕНЬКА. Зачем вы пришли?

БУСЫГИН. Ты так ничего и не понял?

ВАСЕНЬКА. Конечно, нет.

СИЛЬВА (изумляясь). Неужели не понял?

БУСЫГИН (Васеньке). Видишь ли...

СИЛЬВА (перебивает). Да что там! Я ему скажу! Скажу откровенно! Он мужчина, он поймет. (Васеньке, торжественно). Полное спокойствие, я открываю тайну. Все дело в том, что он (указывает на Бусыгина) твой родной брат!

БУСЫГИН. Что?

ВАСЕНЬКА. Что-о?

СИЛЬВА (нагло). Что?

*Небольшая пауза.*

Да, Василий! Андрей Григорьевич Сафанов — его отец. Неужели ты до сих пор этого не понял?

«Что нам надо? Доверия. Всего-навсего. Человек человеку брат, надеюсь, ты об этом слышал. Или это тоже для тебя новость?»



*Бусыгин и Васенька в равном удивлении»* [1, с. 102—105].

Учебные тексты на уроке РКИ отличаются от художественных прежде всего тем, что рисуют типичные ситуации и типичные отношения, в них практически отсутствуют элементы языковой игры, которая затрудняет понимание. Для подобного текста наличие штампов является плюсом, а не минусом. Литература же старается работать с уникальными явлениями, необычными происшествиями, яркими героями, склонными порой к алогичным, возмутительным поступкам. Художественная проза не учит нормативному, стандартизированному языку, но она открывает мир лингвистического творчества, показывает границы возможного и то, что за этими границами находится. Художественное слово по-иному ценно: оно принципиально полисемично, его сила — в многочисленных связях, которые создаются благодаря контексту. Для иностранца работа с литературным текстом подобна попаданию в незнакомую обстановку: последовательность действий не ясна, ситуация требует сосредоточения, проявления смекалки, находчивости. Авантюрный сюжет, намеченный в приведенном выше фрагменте, активизирует творческие силы учащихся, позволяет им выйти из рутинного круга текстов, где каждое следующее положение и предложение предсказуемо.

Представленная драматическая сцена по языковой сложности соответствует Второму сертификационному уровню (B2), но может использоваться и в группах, владеющих языком на Первом сертификационном уровне (B1). Сама ситуация представления и знакомства прекрасно узнаваема иностранными студентами: она разыгрывалась ими в учебных диалогах многократно. Грамматически текст несложен, и в нем практически отсутствуют элементы, требующие культурологического комментария (за исключением, может быть, электрички и написанного на почтовом ящике фамилии героя, что в новинку и для современной молодежи). Ис-

тория неожиданно обретенного «сына» рассказана так, как будто она происходила в наши дни, а не более чем сорок лет тому назад.

Прежде чем приступить к работе с фрагментом, необходимо подготовить группу к его восприятию. Во-первых, должна быть проведена языковая подготовка, то есть снятие трудностей, с которыми придется столкнуться по ходу чтения. Во-вторых, возможна и сюжетная подготовка, направленная на активизацию творческого потенциала учащихся. Так, преподаватель предлагает учащимся ответить на следующий вопрос: «Что бы вы сделали, если бы оказались холодной ночью в незнакомом городе без денег и мобильного телефона?» Учащиеся сначала обсуждают вопрос в группах малого состава (в парах или тройках), а затем делятся решениями с классом в форме свободной дискуссии. Варианты для наглядности могут быть выписаны на доску. Благодаря этой работе происходит повторение грамматической темы «Сослагательное наклонение», что особенно ценно, поскольку зачастую синтаксису внимание уделяется по остаточному принципу.

После этого необходимо провести работу с лексикой. Преподаватель знакомит учащихся со следующими словами:

✓ *существительные*: беспокойство, гипертония, доверие, недоумение, подозрение, порог, пристрастие, тайна, электричка.

✓ *глаголы*: видаться — повидаться, воспитывать — воспитать, греться — погреться, доверять — доверить(ся), осенять — осенить, сесть — присесть;

✓ *другие слова*: допустим, нагло, напрасно, настороженно, неужели, откровенно.

Для слов подбираются синонимы, в отдельных случаях даются предложно-падежные структуры. Например: (кого?) осенило; доверять (кому? чему?); делать — сделать (что?) напрасно и т. п.

Отдельно выписывается конструкция

Для иностранца работа с литературным текстом подобна попаданию в незнакомую обстановку: последовательность действий не ясна, ситуация требует сосредоточения, проявления смекалки, находчивости.

с вопросительным словом «неужели», которое выражает сомнение в сказанном. Его можно сопоставить со словами «разве» и «ли», которые выполняют ту же синтаксическую функцию, но отличаются от него оттенками значения. Не во всех языках есть аналоги для слова «неужели», поэтому преподавателю нередко приходится давать множество примеров его употребления, чтобы функция была ясна (примеры лучше заготовить заранее).

Особое внимание необходимо уделить форме «страждущий» и ее корреляции с причастием «страдающий». В продвинутых группах можно затронуть стилистический аспект, рассказать о происхождении слова из церковнославянского языка. Благодаря этому слову А. В. Вампилов привлекает библейский контекст, поднимает авантюрную историю на уровень притчи. Но подобные объяснения стоит давать с осторожностью, поскольку учащиеся могут принадлежать к различным конфессиям. В некоторых случаях придется отказаться от демонстрации связи «Старшего сына» с Библией.

Для лучшего усвоения материала учащимся предлагается написать по пять предложений с новыми словами. Второй вариант задания для творчески активных групп — придумать небольшой рассказ, в котором будет максимально использована разобранная на уроке лексика. Если

Установлено, что лучше запоминаются те слова, которые вызвали яркий эмоциональный отклик или были использованы в необычной ситуации.

есть время, преподаватель может дополнительно закрепить пройденное с помощью заданных фронтально вопросов: «С кем вы хотите познакомиться? Когда вы испытываете беспокойство? Когда человек хочет погреться? У кого обычно бывает гипертония? Что вы делаете, если человек ведет себя нагло? Неужели вы никогда не ездили на электричке?»

Приходится признать, что даже при проведении целого комплекса заданий, направленных на запоминание новых слов,

процент усвоенного будет невысок. В лучшем случае в памяти закрепится пять — семь новых единиц, к остальным придется повторять пояснения по ходу чтения. Установлено, что лучше запоминаются те слова, которые вызвали яркий эмоциональный отклик или были использованы в необычной ситуации. Поэтому предварительную работу с лексикой необязательно делать обстоятельной и длительной: в процессе знакомства с художественным произведением новые слова будут усваиваться легче — их поддержит соответствующий контекст.

Закончив работу с лексикой, группа переходит непосредственно к чтению текста. Он может быть прочитан вслух учащимися или преподавателем, или же будет дано время на самостоятельное знакомство с ним. В группах, владеющих языком на уровне В1, рекомендуется чтение вслух, которое позволит дополнительно поработать над произношением и скорректировать его. Кроме того, полезно активизировать слуховое восприятие, которое способствует лучшему запоминанию. Наиболее выигрышным вариантом прочтения фрагмента в силу его драматической природы является чтение по ролям.

Поскольку фрагмент довольно большой, его можно разбить на части, между которыми преподаватель будет задавать вопросы: «Как вы думаете, что произошло? О чем говорят герои? Что произойдет дальше?» Это необязательный элемент работы с текстом, и в нем есть существенный недостаток: чтение растягивается, теряется сюжетная интересность, а прогнозирование развития действия чаще всего оказывается под угрозой срыва, поскольку для учащихся не составляет никакого труда пробежать текст глазами и отыскать нужный ответ. Вопросы можно отложить до окончания чтения, а в процессе сосредоточиться на лингвокультурном комментарии.

После чтения текста преподаватель предлагает учащимся ответить на следующие вопросы:

✓ Кто такие Бусыгин, Сильва и Васенька? Сколько им лет? Кто они?

✓ Кто такой Сарафанов?

✓ Зачем пришли Бусыгин и Сильва? Что они хотят?

✓ Что о них думает Васенька? Что он чувствует?

✓ Почему Сильву так странно зовут?

✓ Бусыгин является братом Васеньки?

✓ Зачем Сильва это сказал? Чего он хочет добиться?

✓ Какой по характеру Бусыгин? Сильва? Васенька? Опишите их.

✓ Как вы думаете, почему Васенька открыл дверь незнакомым людям?

✓ Как бы вы поступили на месте Васеньки?

✓ Как вы думаете, что будет дальше?

✓ Почему сейчас люди не доверяют друг другу?

Количество вопросов можно увеличить в зависимости от того, насколько группа поняла предложенный текст. Если группа испытала трудности в работе с ним, текст необходимо прочитать еще раз, делая акцент на трудных местах.

Далее выполняется серия грамматических упражнений, нацеленных на усвоение пройденного материала. Предлагаются следующие виды работы:

**Задание 1.** *Поставьте слова в правильную форму. Добавьте предлоги там, где это необходимо.*

Пристрастие (музыка), видеться (отец), верить (люди), это известно (он), (отец) некогда, стоять (порог), слушать (недоумение), указывать (человек), открывать (тайна).

**Задание 2.** *Подберите к данным словам, словосочетаниям и предложениям синонимы из текста.*

✓ Он ушел.

✓ Высокое давление.

✓ Что случилось?

✓ Любовь к музыке.

✓ Ты не против?

✓ Зря.

✓ Ему страшно.

✓ У него нет времени.

✓ Что мы хотим?

**Задание 3.** *Закончите предложения.*

1. Его нет \_\_\_\_\_.

2. Он только что \_\_\_\_\_.

3. А куда он ушел, если не \_\_\_\_\_?

4. Мы опоздали на \_\_\_\_\_.

5. Люди должны доверять \_\_\_\_\_.

6. Ты так ничего и не \_\_\_\_\_?

**Задание 4.** *Выпишите из текста все этикетные фразы. Кто из героев ведет себя вежливо, а кто нет? Почему вежливый диалог заканчивается?*

На последнем задании стоит остановиться особо, поскольку фрагмент пьесы содержит большое количество этикетных формул, которые могут быть полезны для иностранцев. Интересным может показаться и то, как выхолощенный, псевдовежливый диалог прерывается, и начинается реальное общение, в котором происходит борьба между правдой, в которую трудно поверить, и ложью, в которую поверить приходится. Слом дискурса происходит благодаря слову «боится», сказанному Бусыгиным в отношении Васеньки. Он обнажает чувства партнера по диалогу, проговаривает то, что находилось в подтексте общения. Прорвавшись в словесное поле, эмоция овладевает сознанием Васеньки, и после этого этические игры заканчиваются. Происходит смена дискурса, в речь врываются чувства, кардинальным образом меняется стилистический регистр: появляется высокая и, наоборот сниженная лексика. На примере текста пьесы преподаватель может продемонстрировать, что этикетные формулы работают в сфере подавленных или нейтральных эмоций. Если контроль над эмоциями ослабляется, речевая стратегия становится иной. Это справедливо в отношении любого языка, однако на примере иностранного данная идея видится более отчетливо.

Следующий этап работы предполагает закрепление пройденного с помощью вос-

На примере текста пьесы преподаватель может продемонстрировать, что этикетные формулы работают в сфере подавленных или нейтральных эмоций.

произведения текста или его частей. Есть несколько вариантов заданий, которые преподаватель может предложить учащимся:

✓ Письменно или устно пересказать прочитанное (пересказать можно от имени автора, Бусыгина, Сильвы или Васеньки).

✓ Разбиться на тройки, закрыть текст и воспроизвести его по ролям.

✓ Закрыть текст и составить по памяти план-конспект.

✓ Заполнить пропуски в тексте по памяти (пропущено может быть одно слово, сочетание слов или целая реплика). Подобное задание в кратком варианте было продемонстрировано выше.

Последним этапом работы с текстом является выход в творчество. Художественная литература предполагает активный диалог читателя с автором, превращение последнего в соавтора, способного домыслить, достроить увиденное и услышанное. Однако творчество не должно быть ограничено временными рамками, которые неизбежно возникают на уроке, поэтому задания подобного типа

должны даваться на дом. Можно предложить следующие задания:

✓ Дописать историю до конца, рассказать или предположить, чем закончилась авантюра Бусыгина и Сильвы.

✓ Сделать постановку фрагмента (текст будет выучен наизусть, что крайне полезно при изучении иностранного языка).

✓ Написать эссе на тему «Доверие к незнакомым людям в современном обществе».

✓ Посмотреть одноименный фильм В. Мельникова и написать, чем отличается данная сцена в фильме от оригинала.

В качестве фактора, объединяющего группу, может выступить совместный поход на спектакль, но необходимо помнить, что восприятие драматургии без предварительной подготовки возможно только для учащихся на продвинутом этапе изучения языка.

Подводя итоги, отметим, что драматургический текст подходит для изучения на уроке РКИ так же, как и эпический, более того, он органически вписывается в структуру урока и воспринимается учащимися адекватно и полно благодаря предшествующей работе с учебными диалогами. Пьесы А. В. Вампилова являются богатным материалом для обучения на уроках РКИ, поскольку они написаны современным, живым языком, понятным иностранцу практически без подготовки. В них быт русского человека показан с положительной, светлой стороны без пафоса и избыточной критичности. Пьесы А. В. Вампилова продолжают ставиться в театрах, по ним сняты прекрасные фильмы, которые можно использовать на уроке для аудирования и подготовки к экзаменам. Благодаря знакомству с этим материалом состоится всесторонний контакт иностранных учащихся с русской литературой, и его успешность обеспечит интерес как к современной прозе, так и к классике.

Пьесы А. В. Вампилова являются богатным материалом для обучения на уроках РКИ, поскольку они написаны современным, живым языком, понятным иностранцу практически без подготовки.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Вампилов, А. В.* Утиная охота: Пьесы. Записные книжки / А. В. Вампилов. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — 544 с.

2. *Капитонова, Т. И.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. — СПб. : Златоуст, 2006. — 272 с.

3. *Селютина, Е. А.* Нарративное интервью в структуре вербатима и проблема автора в современной российской драматургии (на примере пьесы Е. Исаевой «Я боюсь любви») / Е. А. Селютина // Вестник Челябинского государственного университета. — 2013. — № 1 (292). — С. 250—254.



# Повышение квалификации педагогических кадров

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ XXI ВЕКА



Т. И. КАНЯНИНА,  
кандидат педагогических  
наук, доцент кафедры  
информационных  
технологий НИРО  
*tkanyanina@gmail.com*



Е. П. КРУПОДЕРОВА,  
кандидат педагогических  
наук, доцент кафедры  
прикладной математики  
и информатики НГПУ  
им. К. Минина  
*krupoderova@gmail.com*



Л. А. ШЕВЦОВА,  
кандидат педагогических  
наук, заведующая  
кафедрой  
информационных  
технологий НИРО  
*kitdo.niro@gmail.com*

В статье представлен опыт кафедры информационных технологий Нижегородского института развития образования по подготовке учителей литературы к проектной деятельности. Приведены примеры эффективных проектов с использованием современных сетевых технологий.

The article explains the experience of department of information technology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development of training of teachers of literature to the project activity. Gives examples of effective projects with use of modern network technologies.

**Ключевые слова:** ФГОС, проект, информационная образовательная среда, проектная деятельность, сетевые технологии

**Key words:** FSES, project, information educational environment, the project activity, networking technologies

Сегодня приоритетным направлением образования школьников становится деятельность познания. Федеральный государственный образовательный

стандарт общего образования [5] нацеливает обучающихся на самостоятельное приобретение и применение полученных знаний.

Современное образование должно ориентироваться на формирование навыков саморазвития и самообразования, коммуникативных умений, системного и критического мышления, ответственности, рефлексии и самооценки. Это требует внедрения современных личностно ориентированных педагогических технологий, для которых характерны сотрудничество участников образовательной деятельности, сотворчество учителя и ученика, продуктивный диалог, индивидуальная поддержка ученика, свобода в принятии самостоятельных решений. Анализ характеристик личностно ориентированных педагогических технологий показывает их тесную связь с информационными технологиями, которые позволяют в значительной степени повысить качество образовательного процесса.

Связь педагогических и информационных технологий рассматривается как основополагающий фактор успешной информатизации образования в работах М. Ю. Бухаркиной, А. В. Могилева, М. В. Моисеевой, Е. С. Полат, И. В. Роберт, О. Н. Шиловой, Е. Н. Ястребцевой и др. Предлагая множество идей реализации педагогических технологий с использованием компьютерной техники и интернета, большинство авторов согласны с тем, что ведущую роль в данном случае может играть проектный метод обучения, который носит своего рода интегральный характер, объединяет в себе многие идеи других педагогических технологий, рассматриваемых в контексте информатизации образования.

Говоря сегодня о современных подходах в обучении, мы вновь обращаемся к проектной деятельности, поскольку она изначально направлена на развитие метапредметных навыков, формирование которых является одним из основных ре-

зультатов освоения обучающимися основной образовательной программы общего образования.

Проектная деятельность, как ни одна другая педагогическая технология, ориентирована, прежде всего, на формирование регулятивных универсальных учебных действий. В ходе работы над проектом обучающиеся учатся планировать свою деятельность; выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач; проявлять инициативность и самостоятельность; осуществлять контроль собственной деятельности; корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией. В ходе проекта мы учим обучающихся оценивать эффективность способов достижения результата, выбирать оптимальный вариант и аргументировать свой выбор.

Проектная деятельность нацелена на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, таких как:

- ✓ готовность слушать собеседника и вести диалог;

- ✓ готовность признавать возможность существования различных точек зрения; умение излагать свою точку зрения и аргументировать ее;

- ✓ умение договариваться о распределении ролей в совместной деятельности;

- ✓ способность организовывать сотрудничество;

- ✓ готовность конструктивно разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов сторон.

Существует множество путей внедрения проектов в учебную деятельность. Не нужно использовать метод проектов для изучения каждой учебной темы, но когда его применение возможно, это значительно повышает качество обучения. Хорошо разработанный проект вовлекает учеников в решение содержательных, взятых из реальной жизни задач. Выполнение задач приучает учеников самостоятельно принимать решения и вкладывать

Проектная деятельность, как ни одна другая педагогическая технология, ориентирована, прежде всего, на формирование регулятивных универсальных учебных действий.

свои интересы и желания в создаваемые продукты и их представления [3]. В процессе исследовательской деятельности они в определенной мере контролируют пути достижения целей проекта. Учитель выполняет роль помощника и наставника. Ученики часто работают в группах, выполняя роли, которые наиболее соответствуют их индивидуальным особенностям. Это могут быть роли *решающего проблему, принимающего решение, исследователя, документалиста* [5].

Сегодня инструментальную основу проектной деятельности составляют средства и сервисы информационно-коммуникационных технологий и, прежде всего, сетевые технологии. Они ориентированы на совместную онлайн-деятельность участников проекта, при которой ученики общаются друг с другом, с учителем, обмениваются опытом и создают совместные образовательные материалы в сети. Познавательная, творческая и учебная деятельность приобретает коллективный характер.

Сегодня учителю необходимы проектировочные умения и навыки, связанные с разработкой содержания и методик преподавания различных предметов, основанных на деятельностном подходе. Поэтому у учителей значительно повысилась мотивация в овладении проектной технологией с использованием современных сетевых технологий.

Кафедрой информационных технологий Нижегородского института развития образования реализуется курс «Проектная деятельность в информационно-образовательной среде XXI века». Перед учителями, осваивающими данный курс, ставится задача разработки портфолио проекта по одной из учебных тем. Разработка проекта осуществляется в несколько этапов:

- ✓ обоснование актуальности использования проектной технологии в данной учебной теме;
- ✓ согласование темы проекта с феде-

ральными государственными образовательными стандартами;

- ✓ формулировка целей проекта;
- ✓ разработка вопросов, направляющих проект;

✓ выбор исследовательских тем для групповой работы обучающихся;

✓ обоснование использования тех или иных сетевых технологий;

✓ подготовка документов формирующего и итогового оценивания;

✓ подбор материалов по сопровождению проектной деятельности, осуществлению дифференцированного подхода.

Подчеркнем важнейшие, с нашей точки зрения, особенности обучения проектной деятельности учителей.

Учителя погружаются в среду, в которой на разных этапах разработки проекта по учебной теме они выступают как в привычной роли «учителя», так и в роли «ученика». Педагоги получают практический методический опыт создания учебных материалов и средств оценки на основе использования информационных технологий; практический опыт разработки дидактических заданий, учитывающих связь учебных предметов с внешним миром и включающих развивающие исследовательские задачи. Педагоги приобретают коммуникативный опыт работы в сотрудничестве (в парах, группах) и в обсуждении своих материалов.

Разрабатываются вопросы, направляющие учебный проект: *основополагающий, проблемные, учебные*. Основополагающий вопрос затрагивает ключевые идеи изучаемой темы, он уходит в глубину учебной дисциплины, на него нельзя ответить одним предложением. Формулирование такого вопроса предполагает наличие проблемных вопросов. Эти вопросы в свою очередь являются предметными и тематическими предпосылками к формированию

Сегодня учителю необходимы проектировочные умения и навыки, связанные с разработкой содержания и методик преподавания различных предметов, основанных на деятельностном подходе.

нию ответов на основной вопрос темы. Вместе с тем они не имеют однозначного ответа и создают мотивацию учащихся к деятельности. Эти вопросы нацеливают весь проект на результат, направляют размышления учителя, а затем и учащихся на освоение содержания темы учебного предмета, то есть помогают реализовать именно учебный проект во всей его целостности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и программ учебных предметов [2].

Создается план оценивания по проекту, включающий текущее формирующее и итоговое оценивание, в котором субъектом оценочной деятельности является ученик. Оценивание закладывается в проект с самого начала. Формирующее оценивание направлено на оценку опыта и потребности учащихся; поощрения саморегуляции и сотрудничества; осуществления мониторинга прогресса учащихся; проверку понимания и поощрения метапознания. Формирующее оценивание ученика, которое происходит и до и в ходе изучения учебной темы, предоставляет возможность учащимся показать их знания различными способами, а учителю — внести изменения в педагогический процесс и сохранить мотивацию учеников на выполнение задач проекта. Итоговое оценивание проводится по завершению

Проектный метод с использованием современных сетевых технологий активно применяют учителя литературы Нижегородской области.

проекта, демонстрирует знания, понимание и умения учащихся и может представить полезную информацию, если будет проведен анализ оценивания. В этом слу-

чае учителя могут определить сильные и слабые стороны проекта, провести его корректировку [2].

Учителя оформляют портфолио своих проектов в виде вики-статей (<http://wiki.iteach.ru>), блогов (<http://blogspot.ru>) или сайтов (<http://site.google.com>) совместного редактирования.

Кафедра информационных технологий уделяет много внимания послекурсовой поддержке своих слушателей, тому, чтобы авторы реализовали разработанные ими проекты в своих образовательных учреждениях. Для этого проводятся очные и дистанционные консультации, вебинары, тренинги, дистанционные мастерские. Темы некоторых мастерских: «Оценивание в проектной деятельности», «Облачные технологии в проектной деятельности», «Технологические приемы активизации познавательной деятельности учащихся в проекте».

Опыт нижегородских педагогов по использованию проектного метода с применением современных сетевых технологий описан в статье Е. П. Круподеровой [1], методическом пособии под редакцией Е. Г. Калининской [4], коллективной монографии «Чему и как учиться и учить в XXI веке» [6].

Проектный метод с использованием современных сетевых технологий активно применяют учителя литературы Нижегородской области. Приведем примеры некоторых проектов, разработанных учителями литературы.

Учебный проект «И если о любви пою — Она была моей мечтой», посвященный творчеству М. Ю. Лермонтова, учитель литературы школы № 190 Нижнего Новгорода М. И. Цой провела с учениками 10-го класса (адрес проекта: <https://sites.google.com/site/lubovlermontov/>). Любовь — один из главных мотивов в творчестве М. Ю. Лермонтова. Любовь к родным, Родине, женщине, любовь к жизни — эти темы являются традиционными в творчестве разных поэтов, но у М. Ю. Лермонтова они приобретают особое звучание. Учащиеся искали ответ на основополагающий вопрос «Что такое любовь?». Проблемные вопросы проекта: «Почему М. Ю. Лермонтову в детстве так не хватало родительской любви?»; «Чем объяснить, что любовь к женщине в лирике поэта всегда окрашена в траги-



ческие тона?»; «Что “странного” в лермонтовской любви к Отчизне?»; «Что значит для М. Ю. Лермонтова жить?».

Для поиска ответов на эти проблемные вопросы учащиеся разделились на группы «биографов», «патриотов», «лириков» и «философов». Для представления результатов исследований ученики использовали онлайн-газету, видеоролики, слайд-шоу. Например, участники группы «биографов» создали совместную онлайн-газету с помощью сервиса <http://wikiwall.ru/>. В газете ученики рассказали о бабушке, матери и отце поэта, привели примеры стихотворных строк, отвечающих на их проблемный вопрос.

Группа «лириков» создала слайд-шоу из портретов любимых женщин М. Ю. Лермонтова, подобрала стихи поэта, наложила музыку (вальс А. Хачатуряна к драме «Маскарад»). Группа «патриотов» использовала для своего видеоролика рисунки поэта и романс «Горные вершины» в исполнении О. Погудина. Группа «философов» исследовала поэму «Демон». Было показано слайд-шоу из картин М. А. Врубеля.

Учителем подготовлены различные материалы в поддержку проектной деятельности: обучающие презентации по работе с различными интернет-сервисами, инструкции по созданию слайд-шоу, обработке звука и видео, большое количество полезных интернет-ресурсов.

Н. Ф. Мартынова провела с учениками 11-го класса школы № 134 Н. Новгорода учебный проект «Такие рукописи не горят» (адрес проекта: <http://goo.gl/gRCxDv>).

Основополагающий вопрос проекта: «Как отличить добро от зла?». Проблемные вопросы проекта: «М. Булгаков. Какова проблема творчества и судьбы художника?»; «Является ли роман “Мастер и Маргарита” антирелигиозным?»; «Каково значение творчества писателя в литературном процессе XX века?». Были организованы группы «биографов», «исследователей» и «библиографов». Резуль-

таты исследований учащиеся оформили с помощью презентаций, вики-статьи, книжной выставки в школьной библиотеке. Была подготовлена электронная книжная выставка в виде совместной презентации.

Каждый слайд был посвящен одному произведению М. А. Булгакова. Также в ходе работы над проектом ученики познакомились с другими произведениями писателя.

Осенью 2014 года состоялся Всероссийский конкурс мультимедийных разработок по русской поэзии XIX—XX веков «Поэзия — моя держава, Я вечный подданный ее» среди педагогов, использующих мультимедийный поэтический контент в учебной работе. Победителем в номинации «Образовательный проект» стала И. А. Борякова, учитель русского языка и литературы школы № 160 Нижнего Новгорода. Она разработала проект «Трагедия народа и поэта в поэме Анны Ахматовой “Реквием”» (адрес проекта: <http://goo.gl/8QJ62J>). Проект направлен на формирование ценностно-смысловых компетенций учащихся, воспитание уважения к ценностям демократического общества, формирование чувства патриотизма и гражданской ответственности за свой выбор, умение отстаивать активную жизненную позицию.

Основополагающий вопрос проекта: «Что такое память?». Проблемные вопросы проекта: «Зачем помнить то, что причиняет боль целому народу?»; «Почему трагедия страны стала личной трагедией Анны Ахматовой?»; «Реквием: плач или призыв?»

Знакомство с проектом педагог начала с «мозгового штурма» с помощью вводной презентации. Учащиеся пытались ответить на вопросы: «Почему возникает желание забыть какие-либо события из собственной жизни?»; «Были ли в исто-

Осенью 2014 года состоялся Всероссийский конкурс мультимедийных разработок по русской поэзии XIX—XX веков «Поэзия — моя держава, Я вечный подданный ее» среди педагогов, использующих мультимедийный поэтический контент в учебной работе.

рии нашей страны события, которые хотели бы забыть их непосредственные участники?»; «Что такое память?». Далее ученики рассуждали о том, зачем помнить то, что причиняет боль целому народу, разделились на группы для проведения исследований.

Одна из групп подготовила вики-статью, в которой анализируется жизнь Анны Ахматовой и ее близких в годы «большого террора». Вторая группа выполнила гипертекстовое оформление поэмы. Участники третьей группы представили презентацию, рассказывавшую о годах репрессий. Педагог подготовила материалы по формирующему и итоговому оцениванию: контрольные листы и оценочные формы, а также большое количество материалов по сопровождению и поддержке проектной деятельности.

Среди финалистов и участников Всероссийского конкурса: С. С. Музычук — учитель русского языка и литературы Нижегородского областного училища олимпийского резерва (техникума) имени В. С. Тишина с проектом «Певец русской души» (<http://goo.gl/fSsZnV>), посвященным творчеству С. Есенина; Л. Ю. Долгунова — учитель школы № 15 Заволжья с проектом «И все мне песня слышится» (<http://goo.gl/ZsGJOM>), посвященным лирике Н. А. Некрасова; М. Н. Потапова — учитель школы № 98 Нижнего Новгорода с

проектом «Друзья мои, прекрасен наш союз!» (<http://goo.gl/cTzZyC>), посвященным теме дружбы в лирике А. С. Пушкина.

В Год литературы в России многие педагоги

разрабатывают проекты, посвященные литературе и чтению. Например, М. В. Бобкова и Л. С. Корсукова из Нижегородского техникума отраслевых технологий во время обучения на курсах повышения квалификации в НИРО разработали проект «Год литературы на уроках информа-

тики» (<http://goo.gl/Rf4DI7>). Они поставили своей целью повышение интереса школьников к чтению классической и современной литературы с помощью современных информационных технологий. Авторы сформулировали для учеников проблемный вопрос: «Как интернет-технологии могут помочь привлечь внимание к литературе?». Ученикам предлагалось провести социологический опрос среди молодежи и старшего поколения и выяснить, кто в каком возрасте какие книги читает. Результаты были представлены с помощью графиков и диаграмм. Ученики заполнили совместную Google-таблицу «Поделись книгой» (своеобразный совместный читательский онлайн-дневник).

Нами приведены некоторые примеры учебных проектов по литературе. Продемонстрировано, что проектная деятельность на основе использования информационных технологий для учителя — это возможность применять на практике современные педагогические и технологические разработки; повысить свою ИКТ-компетентность; организовать образовательный процесс с учетом индивидуальных психологических и интеллектуальных возможностей обучающихся, при котором они ведут деятельность и достигают результатов в открытом контролируемом информационном пространстве, следуют нормам авторского права, используют предоставленные им инструменты информационной деятельности для достижения учебного результата. Также это возможность для профессионального роста, анализа своей педагогической деятельности, в том числе через сетевое сотрудничество с коллегами.

Таким образом, эффективность работы кафедры информационных технологий в формировании проектировочных умений учителя подтверждается активным использованием педагогами проектной деятельности в школах через трансляцию изученной методики; победами в различ-

Ученикам предлагалось провести социологический опрос среди молодежи и старшего поколения и выяснить, кто в каком возрасте какие книги читает.

ных конкурсах проектов; участием большого числа нижегородских учителей и школьников в различных сетевых проектах регионального, общероссийского и

международного уровней; разработками учителями авторских учебных и сетевых проектов самого разного уровня, вплоть до международного.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Круподерова, Е. П. Подготовка педагогов к проектной деятельности в информационной образовательной среде / Е. П. Круподерова // Нижегородское образование. — 2012. — № 3. — С. 78—81.
2. Проектная деятельность в информационной образовательной среде XXI века : учебное пособие / авт. адаптации: Л. И. Кобцева, Е. П. Круподерова, С. М. Конюшенко [и др.]. — 10-е изд., перераб. — М. : НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. — 168 с.
3. Разработка эффективных проектов // URL: <http://educate.intel.com/ru/ProjectDesign>.
4. Реализация образовательной модели «1 ученик : 1 компьютер» в условиях внедрения ФГОС : методическое пособие / под ред. Е. Г. Калининной. — Н. Новгород : НИРО, 2014. — 212 с.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // URL: [минобрнауки.рф/документы/543](http://минобрнауки.рф/документы/543).
6. Чему и как учиться и учить в XXI веке : из опыта реализации программ Intel в Нижегородской области : коллективная монография / Е. Г. Калининна, Т. И. Каянина, Е. П. Круподерова [и др.]. — Н. Новгород : НРЛ, 2009. — 120 с.



### МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. В. БЕЛИНОВА,  
кандидат педагогических наук,  
заведующая кафедрой психологии и педагогики  
дошкольного и начального образования  
НГПУ им. К. Минина  
[belinova@mail.ru](mailto:belinova@mail.ru)

Статья посвящена актуализации вопросов литературного образования детей дошкольного возраста. Автор рассматривает это направление работы с детьми как систему, самостоятельное направление обучения и воспитания детей наряду с речевым развитием, экологическим воспитанием и т. д. Определено место и роль художественного слова в системе образования, перечислены задачи, методические принципы, методы и формы ознакомления детей с художественной литературой.

The article is devoted to mainstream literary education of preschool children. It's an attempt to consider this line of work with children as a system, independent direction of children training, along with speech development, environmental education, and so on. The place and role of literature in the education system are the problem, as well as methodological principles, methods and forms of children's introduction to fiction.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, литературное образование, художественная литература, ознакомление с художественной литературой

**Key words:** preschool education, literary education, fiction, introduction to fiction

Литература занимает центральное место в жизни любого человека, поскольку является главным средством его приобщения к культурным ценностям общества, социализации и национальной самоидентификации. Погружение в интертекстуальный дискурс обеспечивает становление человека думающего, ориентирующегося в социокультурном пространстве, умеющего принимать решения на основе анализа определенных ситуаций, описания моделей поведения, способного к эмоциональному переживанию и осмыслению, эмпатии и т. д. Таким образом, литература является средством умственного, нравственного и эстетического воспитания.

Процесс становления читателя не ограничивается дошкольным или школьным образованием — поэтапный переход к более сложным текстам способствует постепенному, но стабильному развитию ведущих психических процессов, усвоению социальных и нравственных норм, формированию эмоциональной сферы и эстетического восприятия, а в более взрослом возрасте — формированию мировоззрения и собственной социальной позиции. В дальнейшем слово, текст служат

средством диалога человека с окружающим миром, способом получения и осмысления информации, методом передачи накопленного социального опыта.

С методологических позиций литература, как продукт языка и воображения, способствует развитию мышления и коммуникативной компетенции, присвоению исторического культурного опыта, так как слово — это главное звено, связывающее поколения и определяющее прогресс об-

щества в культурно-цивилизационной диалектике.

Наряду с констатацией важности и уникальности литературы как общественно-культурного явления следует отметить, что художественное слово — это опосредованный метод познания окружающего мира и, следовательно, восприятие текста — это сложный творческий процесс, требующий внимательного, методически выверенного сопровождения.

Восприятие художественной литературы рассматривается как активный волевой процесс, предполагающий деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, в результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях [1].

В современной образовательной теории и практике литературное образование относительно недавно было обособлено как самостоятельная задача системы обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Также учебная дисциплина «Литературное образование дошкольников» была введена в учебный процесс высших педагогических учебных заведений в рамках федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование») и направлению «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педагогика дошкольного образования») для обеспечения формирования ряда компетенций будущих педагогов дошкольного образования, получающих квалификацию «бакалавр».

Таким образом, становится очевидным тот факт, что художественная лите-

В современной образовательной теории и практике литературное образование относительно недавно было обособлено как самостоятельная задача системы обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

ратура признана ведущими отечественными учеными и педагогами-практиками неотъемлемой частью работы по воспитанию детей дошкольного возраста.

По мнению авторов учебника «Теория и методика развития речи детей» М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной, задачами литературного образования детей в детском саду являются:

✓ воспитание интереса к художественной литературе;

✓ развитие способности к целостному восприятию произведений разных жанров;

✓ обеспечение усвоения содержания произведений;

✓ формирование первоначальных представлений об особенностях художественной литературы: о жанрах (проза, поэзия), их специфических особенностях; о композиции; о простейших элементах образности в языке;

✓ воспитание литературно-художественного вкуса, способности понимать и чувствовать настроение произведения;

✓ развитие восприятия музыкальности, звучности, ритмичности, красоты и поэтичности рассказов, сказок, стихов [1].

Дошкольный возраст имеет ряд специфических особенностей, учет которых позволит оптимально организовать образовательный процесс в детском саду и консультативную поддержку родителей. Интерес к книге как к объекту возникает у ребенка рано — ему нравится перелистывать страницы, рассматривать иллюстрации. Таким образом, ребенок постепенно приходит к осознанию текста, учится слушать и понимать звучащее слово. У ребенка дошкольного возраста преобладает наглядно-образный вид мышления, поэтому круг детского чтения весьма специфичен и определяется рядом требований, предъявляемых к детской литературе:

✓ литературное произведение для детей должно способствовать умственному, нравственному и эстетическому воспитанию детей. Ребенок приучается черпать новые знания не только из окружающего

его мира, но и опосредованно, из того, что недоступно его восприятию; также формируется осознание простых логических и причинно-следственных взаимосвязей. В нравственном плане произ-

ведения должны способствовать воспитанию у ребенка положительного отношения к окружающей действительности, любви к природе, к людям, к отечеству. Литература как вид искусства дает возможность

воспитания чувства прекрасного и способности к выражению эмоционального отношения к миру посредством слова;

✓ литературное произведение должно обладать высокой художественной ценностью, образцовым языком и наряду с этим простотой и ясностью в изложении сюжета. Художественное слово предоставляет образцы для присвоения, неизбежно воплощается в сознании ребенка и в дальнейшем служит формированию активной деятельностной позиции;

✓ произведение детской литературы должно соответствовать психологическим и возрастным особенностям детей дошкольного возраста. Большинство детских текстов относятся к типу повествования с четко выраженным языковыми средствами движением сюжетной линии. Описания и рассуждения в чистом виде не вполне соответствуют возрастным особенностям детей в силу отсутствия у них словесно-логического вида мышления и, следовательно, неспособности к анализу и восприятию длинных статичных текстов и абстрактных внутритекстовых взаимосвязей;

✓ простота композиции дает возможность запоминания текста и последующего его воспроизведения детьми. Универсальная структура — начало, середина и развязка — соответствует линейности мироощущения ребенка и воспринимается как естественное явление жизни;

✓ четко определенные дидактические задачи. Чтение произведения должно

У ребенка дошкольного возраста преобладает наглядно-образный вид мышления, поэтому круг детского чтения весьма специфичен и определяется рядом требований, предъявляемых к детской литературе.

иметь долгосрочную целевую установку и иметь органичную взаимосвязь с другими направлениями образовательной деятельности, реализуемыми в детском саду в определенный период времени. Целесообразно включать задачи и формы работы по литературному образованию детей в календарно-тематический план работы педагога дошкольного образования.

Принципами работы в рамках литературного образования являются:

✓ *принцип доступности*, заключающийся в доступности содержания и формы произведения пониманию дошкольника в соответствии с его возрастными особенностями;

✓ *принцип естественной технологии обучения*, предполагающий «естественное протекание всех процессов в становлении читателя» [2, с. 209]. Приобщение к книге должно определяться интересами и возможностями ребенка, в противном случае возникнет стойкое неприятие чтения и литературы вообще. Еще А. В. Запорожец в своем докладе «Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения» (1949 г.) обращал внимание на неплотность «искусственной акселерации детского развития» [3];

✓ *принцип взаимосвязи умственного и речевого развития детей*, который базируется на понимании речи как речемыслительной деятельности, становление и развитие которой тесно связаны с познанием окружающего

мира. Необходимо обогащать сознание детей представлениями и понятиями об окружающем мире, формировать их речь на основе развития содержательной стороны мышления. Речь формируется в определенной последовательности с учетом особенностей дошкольного возраста: от конкретных значений к более абстрактным; от простых структур к более сложным. Усвоение речевого материала происходит в условиях решения мыслитель-

ных задач, а не путем простого воспроизведения [3];

✓ *принцип наглядности* реализуется в образовательной практике за счет использования иллюстраций к художественным произведениям, с одной стороны, и за счет простоты и ясности художественного образа, создаваемого посредством слова, — с другой. В XIX веке великий русский педагог К. Д. Ушинский указывал, что наглядность отвечает психологическим особенностям детей, мыслящих «формами, звуками, красками, ощущениями». Наглядное обучение, по словам К. Д. Ушинского, «строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком» [6, с. 266]. Наглядность обогащает круг представлений ребенка, делает обучение более доступным, конкретным и интересным, развивает наблюдательность и мышление.

В круг детского чтения входят произведения фольклорного жанра (устное народное творчество и произведения фольклора народов мира), классические авторские произведения (отечественные и зарубежные), современные авторские произведения (отечественные и зарубежные). Список произведений для чтения и рассказывания составляется педагогом самостоятельно в зависимости от образовательных целей и задач. Следует учитывать, что в круг детской литературы в практике работы детского сада входят произведения, не только читаемые непосредственно педагогом, но и рекомендуемые родителям для чтения детям дома с последующим обсуждением их в детском саду.

Традиционные методы литературного образования детей — рассказ, пересказ, рассматривание иллюстраций и репродукций, наблюдение, беседа, заучивание наизусть, драматизация и инсценировка — органично сочетаются с инновационными — методом проектной деятельности, исследовательской деятельностью, ИКТ. Инновационные методы и технологии представляются объемными и сложными для

Наглядное обучение, по словам К. Д. Ушинского, «строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком».

внедрения в практику дошкольного образования, но именно они позволяют организовать плодотворное взаимодействие с семьями воспитанников, привлекать родителей к активному участию в планировании и реализации системы совместной работы в детском саду.

Подобным образом традиционные формы работы — непосредственная образовательная деятельность, игровая деятельность, — конкурсы, выставки, литературные утренники, театрализованная деятельность — сочетаются с новыми — дистанционной формой, сетевым взаимодействием, защитой проекта. Дистанционная форма обучения особенно актуальна в связи с внедрением в практику инклюзивного образования, развитием системы семейных детских садов. Взаимодействие педагога с участниками образовательного процесса может быть выстроено посредством такой формы, как блог, поскольку в настоящее время акцент делается на обеспечении вариативности образовательных практик и методик, равно как и на внедрении широкого спектра информационно-коммуникационных технологий.

Подтверждением этому служат выдержки из нормативно-правовых документов. Так, профессиональный стандарт педагога определяет, что современный педагог должен «владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)» [4]. В свою очередь Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в части «Требования к условиям реализации основной образовательной программы

дошкольного образования» говорит о том, что «организация (образовательная) должна создавать возможности:

1) для предоставления информации о Программе (ООП) семье и всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательную деятельность, а также широкой общественности;

2) для взрослых по поиску, использованию материалов, обеспечивающих реализацию Программы (ООП), в том числе в информационной среде;

3) для обсуждения с родителями (законными представителями) детей вопросов, связанных с реализацией Программы (ООП)» [5].

Блог — это виртуальный публичный дневник, который создает условия для организации сетевого общения. С помощью личного блога педагог может эффективно выстраивать систему взаимодействия с родителями по вопросам литературного образования дошкольников, оказывать необходимую методическую поддержку и консультативную помощь, обеспечить непрерывный диалог с коллегами, наглядно продемонстрировать процесс и результаты собственного труда.

Сетевая форма взаимодействия позволяет раздвинуть границы и расширить возможности образовательного процесса путем включения по отдельным направлениям работы учреждений и ассоциируемых с ними специалистов из сферы культуры, искусства и т. п.

Таким образом, литературное образование детей приобретает устойчивую позицию в системе дошкольного образования и требует дальнейшей разработки технологических компонентов.

Дистанционная форма обучения особенно актуальна в связи с внедрением в практику инклюзивного образования, развитием системы семейных детских садов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева, М. М.* Теория и методика развития речи детей : учебник для студентов вузов / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М. : Академия, 2013. — 448 с.
2. *Гриценко, З. А.* Литературное образование дошкольников : учебник для студентов вузов / З. А. Гриценко. — М. : Академия, 2014. — 352 с.

3. *Запорожец, А. В.* Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды : в 2 т. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1986. — С. 66—77.

4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) // URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // URL: [http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d\\_13/m1155.html](http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html).

6. *Ушинский, К. Д.* Родное слово. Книга для детей / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений. — Т. 6 / под ред. В. Я. Струминского. — М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР ; Ин-т теории и истории педагогики, 1949. — 405 с.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ



**А. А. ЧЕМЕНЕВА,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой теории и методики  
дошкольного образования НИРО  
[ktmdo@yandex.ru](mailto:ktmdo@yandex.ru)



**О. В. ГУРОВА,**  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры теории и методики  
дошкольного образования НИРО  
[gurova2605@yandex.ru](mailto:gurova2605@yandex.ru)

Статья посвящена проблеме психологической готовности старших дошкольников к обучению чтению в контексте требований ФГОС дошкольного образования. Представлены современные подходы к структуре и показателям психологической готовности детей к обучению чтению. Анализируется сложившаяся практика раннего обучения детей чтению. Рассматриваются основные профессиональные компетенции педагогов ДОО, обеспечивающие своевременное формирование полноценной психологической готовности детей к овладению важным инструментом учебной деятельности — чтением.



The article is devoted to a problem of psychological readiness of the senior preschool children to read in a context of the requirements of the federal state standard of a preschool education. Modern approaches to the structure and indicators of psychological readiness of children to read are presented. The developed practice of early teaching children to read is analyzed. The main professional competence of teachers in kindergartens, providing timely formation of full-fledged psychological readiness of children for mastering the important instrument of educational activity — reading are considered

**Ключевые слова:** *ФГОС ДО, психологическая готовность детей к обучению чтению, компоненты, показатели психологической готовности детей к чтению, профессиональные компетенции педагога, игровая деятельность*

**Key words:** *federal standards of the preschool institutions, psychological readiness of children for training in reading, components, indicators of psychological readiness of children for reading, professional competences of the teacher, game activity*

Одной из актуальных проблем современного дошкольного образования является проблема подготовки детей к школе, в частности к овладению таким важным инструментом учебной деятельности, как чтение.

Общеизвестно, что книга играет основополагающую роль в развитии личности ребенка, так как формирует знания о жизни общества и природы, обеспечивая его разностороннее воспитание, воздействуя на сознание растущего человека. Зарождение осознанного интереса к книге становится устойчивой потребностью старших дошкольников. Они знакомятся с детской литературой, учатся понимать на слух тексты разных ее жанров, овладевают звуковой аналитико-синтетической активностью как предпосылкой не только обучения грамоте, но и формирования полноценной психологической готовности детей к школе.

Решение вопросов, связанных с подготовкой старших дошкольников к обучению чтению, имеет практическое значение в связи с введением в практику работы дошкольных образовательных организаций ФГОС ДО, который направлен на решение задач, связанных с созданием благоприятных условий, обеспечивающих развитие способностей, творческого потенциала детей, формирование общей культуры их личности, обеспечение преемственности основных образователь-

ных программ дошкольного и начального общего образования. Поэтому проблема подготовки детей к обучению чтению является одним из важных направлений работы педагога ДОО.

Анализ сложившейся практики воспитания и обучения детей в детском саду и семье показывает, что в последние годы наблюдается массовое увлечение взрослых ранним обучением детей чтению буквально с первых лет жизни. Авторы различных методик и технологий: Н. Зайцев, П. Тюменев, А. Кушнир, Г. Доман — пытаются убедить взрослых, что для ребенка будет лучше, если он придет в школу со сложившимися навыками чтения. Во-первых, считают сторонники раннего обучения чтению, в 4—5 лет учиться читать легче, чем в 7—8 лет, а во-вторых, овладение дошкольником беглым чтением обеспечит его готовность к школе, поможет ему быстрее и эффективнее освоить школьную программу. Но не будем спешить с выводами.

Изучая готовность первоклассников к школе, С. Г. Макеева и Л. А. Голицына отмечают, «что отсутствие навыка чтения, с одной стороны, не может выступать отрицательной оценкой готовности первоклассников к обучению чтению. С другой стороны, достижение определенного этапа формирования навыка чтения, хотя и выступает косвенным показателем зрелости механизмов чтения, но не дает

ответа на вопрос, как эти механизмы связаны с другими показателями готовности детей к обучению чтению» [6].

Специалисты отмечают, что трудности в овладении навыками чтения могут возникать у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценным зрением и слухом, но имеющих проблемы в общении с окружающими людьми. Так, по мнению многих исследователей, психологический возраст на самых разных этапах онтогенеза зачастую не совпадает с календарным возрастом: у детей на пороге школы оказывается несформированной психологическая готовность к школьному обучению, что приводит к трудностям и проблемам в процессе обучения чтению в школе.

Исследования психологов Е. Е. Кравцовой, Г. Г. Кравцова, изучавших психологический портрет современного дошкольника в контексте разработки ФГОС ДО, показывают, что выпускники детских садов невыгодно отличаются по своим психологическим особенностям от своих сверстников, которые были рождены 10—20 лет назад. Использование ими современных компьютерных технологий, игрушек способствует тому, что к началу школьного обучения многие из них знают буквы, умеют бегло читать, решают элементарные примеры и задачи, используют по назначению современную сложную технику. Однако вместе с этим современные дети не проводят досуг с книгой, затрудняются организовать совместную игровую, театрализованную деятельность со взрослыми и сверстниками, так как зачастую не видят условной позиции, занимаемой партнером в игре, не находят адекватного способа действия в условиях коллективной деятельности.

Анализ практики работы педагогов ДОО показывает, что в большинстве случаев подготовка детей к обучению чтению проводится в системе фронтальных занятий-уроков посредством вербальных

методов и при условии контроля воспитателя за поведением детей. Большинство педагогов недооценивают значения игры для развития дошкольников, а лишь используют отдельные игровые приемы (в рамках «школьных технологий») для того, чтобы привлечь детей к освоению неинтересного для них предметного содержания. При этом ребенок обучается по «чужой» программе и не чувствует себя источником обучения, которое в данном случае носит реактивный характер (Л. С. Выготский). Тем не менее данный подход получил наибольшее распространение в современном дошкольном образовании. Большинство педагогов и родителей сегодня нацелены на то, чтобы научить детей чтению, письму в ущерб развитию игры, продуктивной деятельности, общению, на которые у современных дошкольников зачастую не остается времени. Это ведет к ухудшению здоровья детей, отсутствию у них познавательных мотивов, желания учиться читать.

Специалисты в области детской игры С. Л. Новоселова, Е. В. Зворыгина, Е. Е. Кравцова характеризуют современное поколение дошкольников как не умеющее интересно и творчески играть, что связано с бедностью и узостью детского кругозора, отсутствием инициативы в самостоятельном поиске информации в книгах и других источниках для решения разного рода задач, внутренней мотивации к чтению, являющихся, по меткому выражению Г. А. Цукерман, «ключом к успеху в процессе зарождения базового компонента умения учиться в будущем» [8].

Возникает парадокс: взрослые начинают учить детей читать все раньше и раньше, а интерес к книге, чтению, книжной культуре у детей с каждым годом снижается. С нашей точки зрения, существующая ситуация может быть обусловлена реактивным, механическим характером обучения дошкольников чтению без учета общей логики и специфических законов развития ребенка в дошкольном возрасте, психологической неготовностью

Возникает парадокс: взрослые начинают учить детей читать все раньше и раньше, а интерес к книге, чтению, книжной культуре у детей с каждым годом снижается.

многих выпускников ДОО к обучению чтению.

Почему же так сложно решить проблему обеспечения психологической готовности детей к обучению чтению в условиях ДОО?

Как отмечают И. А. Зимняя, А. Н. Соколов, Н. И. Жинкин, чтение — это сложный психофизиологический речемыслительный процесс, заключающийся в смысловой переработке графически представленной информации и осуществляющийся на основе внешней и внутренней речи посредством речемоторных актов во взаимодействии зрительного, кинестетического и акустического анализаторов. Функционирование механизмов чтения обуславливается их зрелостью, а в проекции школьного обучения — их школьной зрелостью, определяющей в сочетании с другими компонентами школьной готовности готовность к обучению чтению [2]. Как видно из данного определения, зрелость психофизиологических механизмов чтения выпускника детского сада является одним из важнейших показателей его готовности к чтению.

В современных психолого-педагогических исследованиях [6; 7] психологическая готовность к школьному обучению описывается как многокомпонентное образование. С. Г. Макеева, Л. А. Голицына рассматривают готовность к обучению чтению как производное школьной готовности в ее предметной направленности [6]. Для нас принципиально важной является позиция, что подготовка старшего дошкольника к обучению чтению связана с формированием у него полноценной психологической готовности к школе, его общим психическим и личностным развитием. Лишь при наличии сложившейся системы ряда взаимосвязанных качеств детской личности обеспечивается безболезненный переход ребенка от игры и дошкольных занятий к систематическому школьному обучению [3].

Анализ литературы показывает, что в зависимости от понимания содержания психологической готовности детей к чте-

нию существуют различия в подходах к выделению компонентов готовности в их первостепенной важности в контексте данной проблемы.

Раскрывая содержание понятия «психологическая готовность детей к чтению», Д. Б. Эльконин обращает внимание на формирование у дошкольников мотивационной готовности, предполагающей наличие у них не только интереса к книге, но и осознанного желания научиться читать — как возможного мотива освоения учебной деятельности [11].

Ф. А. Сохин, Л. Е. Журова, О. С. Ушакова выделяют *общеречевую готовность*: развитие у дошкольников восприятия, осмысленного понимания речи, богатый словарный запас, владение «чувством языка», речевой рефлексией, что напрямую сказывается на развитии воображения как главного психологического новообразования дошкольников, а также основного механизма чтения — смыслового анализатора.

С позиции семиотического подхода проблема освоения детьми чтения трактуется исследователями как овладение знаково-символической деятельностью, готовность к которой рассматривается как показатель общей интеллектуальной готовности детей к школьному обучению. С. Г. Макеева Л. А. Голицына отмечают: «Реализация семиотического подхода к обучению чтению, письменной речи требует ее применения через использование не только буквенного, но и других способов графической фиксации речи (пиктографического, идеографического, образно-символического), в связи с чем «читающими» становятся многие дети уже на ступени старшего дошкольного возраста» [6]. В качестве показателя интеллектуальной готовности ребенка к обучению чтению исследователи выделяют уровень развития мелкой моторики и развитие координации в системе «глаз — рука».

Изучая компонентный состав психо-

В качестве показателя интеллектуальной готовности ребенка к обучению чтению исследователи выделяют уровень развития мелкой моторики и развитие координации в системе «глаз — рука».

логической структуры готовности детей к чтению, В. Д. Шадриков рассматривает ее как целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность [10]. Психологической основой обучения чтению является структура учебно-важных качеств, заключенных в пять функциональных блоков. В. Д. Шадриков отдельно выделяет блок, связанный с принятием ребенком учебной задачи.

Анализ исследований В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина в области учебной деятельности показывает, что в структуре учебной деятельности учебная задача является центральным компонентом, с которым связаны учебные действия и действия самоконтроля и самооценки [5].

Согласно результатам экспериментальных данных психолога Е. Е. Кравцовой принятие ребенком учебной задачи связано с формированием у него ключевых показателей психологической готовности к школе — произвольных форм общения со взрослым, сверстниками, произвольного отношения к самому себе [5]. Овладение произвольными формами общения помогает детям выстраивать отношения сотрудничества со взрослыми и сверстниками, позволяющие ему успешно осваивать учебную деятельность, важнейшей составляющей которой является овладение чтением.

Овладение произвольными формами общения помогает детям выстраивать отношения сотрудничества со взрослыми и сверстниками, позволяющие ему успешно осваивать учебную деятельность.

Как же сформировать у детей произвольное общение со взрослым и сверстниками, зародить интерес к книге как источнику информации?

Решая проблему подготовки ребенка к обучению чтению, педагог ДОО согласно требованиям ФГОС дошкольного образования проектирует вариативное развивающее образование, ориентированное на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым. Важным яв-

ляется создание условий для овладения детьми культурными средствами деятельности, организации видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества. Педагог обеспечивает поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства [1]. ФГОС дошкольного образования требует от педагога построения образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития.

Поэтому первым шагом на пути решения проблемы является развитие необходимых профессиональных компетенций педагога ДОО. Мы считаем, что коммуникативная компетенция педагога ДОО, проявляющаяся во владении средствами и способами педагогической коммуникации, а также специфическая для воспитателя игровая компетенция позволят использовать приоритетную для ребенка игровую деятельность как важнейшее средство и способ формирования психологической готовности детей к обучению чтению [9]. Развитие профессионально значимых компетенций педагогов (в том числе коммуникативной и игровой) — тема научно-практической деятельности кафедры теории и методики дошкольного образования Нижегородского института развития образования, результаты которой находят свое воплощение в программах дополнительного профессионального образования воспитателей ДОО. Разработаны и реализуются такие программы курсов, как «Психолого-педагогические основы взаимодействия педагога с детьми в образовательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО», «Проектирование условий развития ребенка в игровой деятельности в контексте введения ФГОС ДО», «Развитие профессионально значимых компетенций воспитателя ДОО в контексте введения профессионального стандарта педагога» и др.

Профессионализм педагога позволит успешно осуществить еще один шаг на пути решения проблемы психологической готовности дошкольников к обучению чтению — создание условий для игры в образовательном процессе ДОО. Не останавливаясь подробно на описании методик поддержки игровой деятельности детей, отметим лишь некоторые моменты, которые имеют непосредственное значение для подготовки детей к обучению чтению. Участие педагога в игре, демонстрация различных моделей поведения персонажей, создание проблемных ситуаций по ходу игры, обсуждение характера, особенностей поведения героев литературных произведений позволит вовлечь детей в совместный поиск информации в книгах: как играть роль того или иного персонажа, создать игровую обстановку, подготовить необходимые атрибуты, декорации.

Ситуация, когда дошкольники вместе со взрослыми с увлечением участвуют в поиске книг, их «совместном прочтении», приводит к появлению у детей осмысленной цели не только послушать, воспринять текст, но и понять его. В процессе сюжетно-ролевых игр педагог учит детей слушать и слышать друг друга, понимать, подчинять индивидуальную деятельность задачам и целям общей, коллективной деятельности. Для решения этих задач важно, чтобы дети осваивали игры с правилами, содержанием которых могут быть отгадывание детьми различных ребусов, кроссвордов, нахождение предметов в лабиринтах, игры типа «Поле Чудес», «Чепуха».

Для игр старшие дошкольники могут с помощью взрослого или самостоятельно сделать необходимые атрибуты: кубики с буквами или сами буквы из разных материалов. Ребенок будет играть с ними, наделять их разными чертами характера, придумывать события, которые могут с ними произойти.

С целью эффективной подготовки детей к обучению чтению важно обучать детей играть в режиссерскую игру. Она стимулирует речь, воображение детей, развивает мелкую моторику рук, соревновательные партнерские отношения, требуя от детей умения построить сюжет на основе впечатлений, полученных от восприятия прочитанных книг. Режиссерская игра помогает ребенку вместить в свое «я» множество образов, тем самым стимулируя к разносторонней и более объективной самооценке. В старшем дошкольном возрасте она носит коллективный характер и может быть реализована в форме КВН, рисуночного письма, печатания букв, соревнований нескольких команд, где детям предлагаются задания на развитие психических процессов памяти, внимания, мышления, речи.

Включение игры во все сферы жизни ребенка в детском саду позволит существенно повысить уровень его психологической готовности к школе, будет способствовать созданию полноценной мотивационной основы для последующего формирования учебной деятельности, подготовки детей к обучению чтению.

Включение игры во все сферы жизни ребенка в детском саду позволит существенно повысить уровень его психологической готовности к школе.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.13 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. — 2013. — 25 ноября. — Федеральный выпуск № 6241.
2. Волкова, Т. В. К вопросу о формировании смыслового чтения у детей младшего школьного возраста / Т. В. Волкова // Психология образования в XXI веке: теория и практика : материалы Международной научно-практич. конф., Волгоград, 14—16 сентября 2011 г. / под ред. Т. Ю. Андрущенко, А. Г. Крицкий, О. П. Меркулова. — Волгоград : Перемена, 2011. — С. 175—178.

3. *Запорожец, А. В.* Подготовка детей к школе / А. В. Запорожец // Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца, Г. А. Марковой. — М., 1980. — С. 250—257.
4. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2000. — 384 с.
5. *Кравцова, Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. — М. : Педагогика, 1991. — 152 с.
6. *Макеева, С. Г.* Обучение чтению первоклассников с учетом их готовности к школе / С. Г. Макеева, Л. А. Голицина. — Ярославский педагогический вестник — 2010. — № 4 — Т. II (Психолого-педагогические науки). — С. 102—106.
7. *Нижегородцева, Н. В.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 256 с.
8. *Цукерман, Г. А.* Как младшие школьники учатся учиться / Г. А. Цукерман. — М. ; Рига, 2000.
9. *Чеменева, А. А.* Коммуникативная модель педагога / А. А. Чеменева // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях : материалы III Международной научно-практич. конференции. — М. : ИРОТ, 2010. — С. 415—421.
10. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1982. — 183 с.
11. *Эльконин, Д. Б.* Некоторые вопросы диагностики психического развития. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Д. Б. Эльконин. — М., 1981.



### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**В. Ф. ОДЕГОВА,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры начального образования НИРО  
[v.odegova@yandex.ru](mailto:v.odegova@yandex.ru)

В статье обозначены проблемы, связанные с качеством чтения выпускников начальной школы и вытекающие из этого цели и задачи ФГОС по литературному чтению. Читательская компетентность представлена как высшее звено в овладении чтением. Даны формулировки понятия «читательская компетентность», выделены ее процессуальные составляющие. Сформулированы педагогические условия успешной реализации приоритетной цели ФГОС НОО в курсе литературного чтения. Деятельность учителя в формировании читательской компетентности представлена как наиболее существенное педагогическое условие. Организация предметной диагностики возможна на основе содержательной характеристики уровней сформированности основ читательской компетентности младших школьников.

The article deals with the problem of quality of reading and following from this the purposes and problems of the federal standards of literary reading. The reader's competence is presented as the top management in mastering reading. Formulations of the concept «reader's competence» are given, its procedural components are allocated. Pedagogical conditions of successful realization of the priority purpose of the federal standards are formulated it is aware of literary reading. The teacher's activity in forming the reader's competence is presented as the most essential pedagogical condition. The organization of subject diagnostics is possible on the basis of the substantial characteristic of levels of forming the bases of reader's competence of young learners.

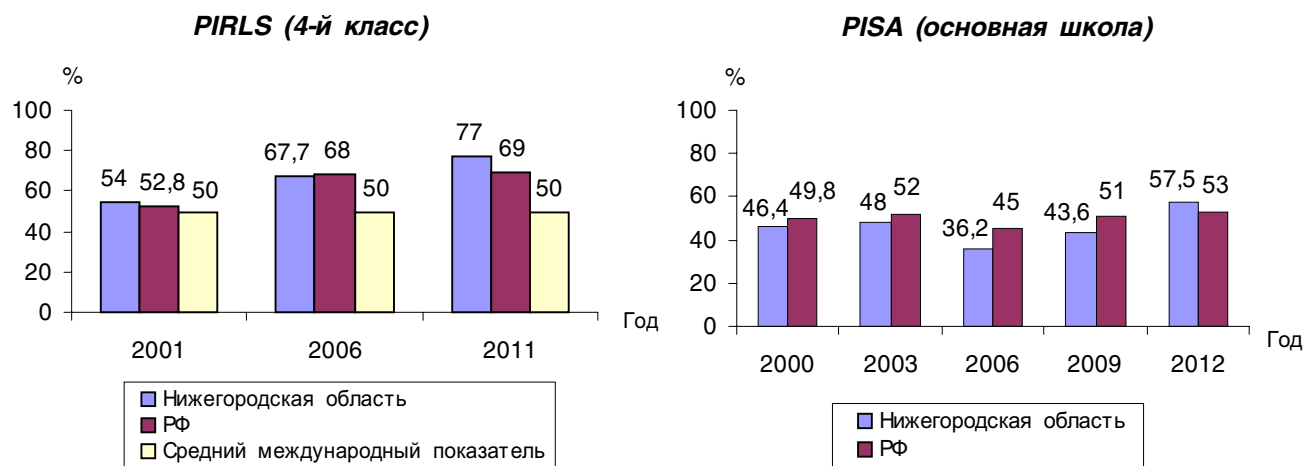
**Ключевые слова:** компетентность, читательская компетентность, читательская самостоятельность, читательская деятельность, читательские умения, процессуальные составляющие, уровни сформированности читательской компетентности, мотивационный, когнитивный и деятельностный критерии

**Key words:** competence, reader's competence, reader's independence, reader's activity, reader's abilities, procedural components, levels of formation of the reader's competence, motivational, cognitive and ac

**П**роблема формирования читательской компетентности российских школьников в настоящее время чрезвычайно актуальна. Педагогическая практика показывает, что преобладающая часть учащихся в прошлом самой читающей страны в мире не приучена читать систематически, не имеет развитых качеств читателя, испытывает существенные затруднения при работе с текстовой информацией, не готова к требованиям мирового информационного пространства и воз-

можности самоопределиться в жизни. Недостаточный читательский уровень отмечается в «Национальной программе поддержки и развития чтения», реализация которой рассчитана до 2020 года [5]. Однако результаты международных исследований PISA (основное звено средней школы), PIRLS (4-й класс начальной школы), проводимых в последние годы, дают повод для оптимизма [6; 8]. Отмечается стабильная положительная динамика уровня сформированности читательской компетентности:

### Читательская компетентность



Средние результаты учащихся основной школы заметно улучшились в 2012 году по сравнению с предыдущим исследованием 2009 года и достигли среднего международного показателя. Средние показатели читательской грамотности международных исследований 2006 и 2011 годов подтверждают устойчивое лидерство юных российских читателей — выпускников начальной школы. Показатели нижегородских младших школьников оказались выше средних российских и средних международных. В то же время мониторинговые исследования отношения учащихся и учителей начальных классов к литературному чтению, проводимые нами в рамках опытно-экспериментальной работы в 2013—2014 годах, позволяют предположить, что способы достижения обозначенных выше показателей далеко не всегда являются результатом обучения в рамках образовательного процесса. Всесторонний анализ полученных результатов международных исследований проблемы читательской компетентности явился одним из факторов реформирования системы российского образования — принятия ФГОС, изменения содержания, разработки новых учебников, а также пересмотра подходов к повышению квалификации учителей с учетом новой методологии образования.

Исследования Л. И. Божович, И. А. Зимней, Д. Б. Эльконина и др. доказывают,

Формирование читательской компетентности, обеспечивающей достижение позитивных результатов, соответствующих мировым стандартам, — приоритетная цель преподавания курса литературного чтения, обозначенная во ФГОС НОО.

что младший школьный возраст, являющийся сензитивным для учебной деятельности, обеспечивает развитие мышления, осознание учеником себя как субъекта учебной деятельности, способного к развитию

и саморазвитию. В этот период при определенных педагогических условиях перед ребенком открываются неограниченные возможности для формирования основ читательской компетентности, обес-

печивающей позитивное воздействие не только на становление системы читательских умений, но и на интеллектуальный и творческий потенциал личности.

Формирование читательской компетентности, обеспечивающей достижение позитивных результатов, соответствующих мировым стандартам, — приоритетная цель преподавания курса литературного чтения, обозначенная во ФГОС НОО.

Новое целеполагание определяет повышенные требования, предъявляемые к личностным характеристикам человека: высокий уровень его интеллектуальных способностей, самостоятельность и компетентность (Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, В. Д. Шадриков, Г. А. Цукерман).

Обратимся к понятию «читательская компетентность».

Е. Л. Гончарова считает, что *читательская компетентность* — сложнейшая функциональная система, «ядром» которой является способность читателя или слушателя превращать закодированные в тексте авторские смыслы в свой личный познавательный и творческий опыт [1].

По мнению Н. Е. Колгановой, *читательская компетентность* младших школьников — это интегративное качество личности, характеризующееся:

✓ ценностным отношением к чтению и знанию, получаемому посредством чтения литературы, доступной по содержанию и форме (*зачем читать?*);

✓ наличием читательского кругозора и литературоведческих представлений;

✓ знанием круга чтения в его жанрово-тематическом разнообразии (*что читать? о чем читать?*);

✓ умением выполнять необходимые читательские действия при работе с книгой и произведением с целью формирования и развития потребности в чтении;

✓ наличием продуктивных способов чтения, качественного навыка чтения (*как читать?*) [3].

С позиций ФГОС НОО *читательская компетентность* подразумевает владение:



- ✓ техникой чтения;
- ✓ приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения;
- ✓ знанием книг и умением их самостоятельно выбирать;
- ✓ сформированностью духовной потребности в книге как способу познания мира и самопознания;
- ✓ осознанием себя грамотным читателем, способным к использованию читательской деятельности как средства самообразования.

С точки зрения психолого-педагогических позиций, *читательская компетентность* младших школьников представляет логическую цепочку понятий: «читательская деятельность» — «читательская самостоятельность» — «читательская компетентность».

На начальной ступени обучения чтение имеет особое значение как психофизиологическое и социально-педагогическое явление, аккумулирующее сложные жизненные ценности, обеспечивающее развитие таких качеств личности, как мышление, чувства, воля, воображение, память и речь (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, Д. Б. Эльконин, и др.); оно рассматривается как вид человеческой деятельности, и читательские знания, умения и навыки формируются посредством развития читательской деятельности, научения и воспитания (Е. А. Адамович, Ш. А. Амонашвили, М. С. Васильева, Г. М. Первова, Н. Н. Светловская, О. В. Сосновская и др.). Правильно организованная читательская деятельность младшего школьника включает такие элементы, как целевые установки чтения, источники чтения, алгоритмы читательских действий, их результаты.

Несмотря на внимание известных ученых к проблеме чтения, формирование основ читательской компетентности в целом мало разработано. Накопленный психолого-педагогический и методический опыт недостаточен для разрешения противоречия между необходимостью качественного изменения процесса и результа-

тов обучения младших школьников чтению в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и отсутствием научно обоснованных педагогических условий формирования основ читательской компетентности младших школьников, потенциал которых является педагогической базой успешного приобщения обучающихся к чтению.

По мнению исследователей рассматриваемой проблемы, структура читательской компетентности младших школьников представляет собой совокупность системы познавательных и других ценностей и соответствующих им функций. Наряду со структурой читательской компетентности выделены ее процессуальные составляющие: *образовательная* — читать, чтобы знать; *коммуникативная* — читать, чтобы уметь общаться; *информационная* — читать, чтобы владеть информацией; *гедонистическая* — читать, чтобы получать удовольствие, эстетическое наслаждение; *социальная* — читать, чтобы адаптироваться в обществе; *развивающая* — читать, чтобы понимать, ориентироваться в книжном окружении. Данные составляющие читательской компетентности позволяют учителю максимально конкретизировать содержание исследуемого понятия как речевую деятельность.

Под *педагогическими условиями* мы понимаем совокупность мер или обстоятельств образовательного процесса, обеспечивающих читательскую компетентность младших школьников. Основная педагогическая задача учителя начальных классов на уроках литературного чтения в условиях введения ФГОС — *создание и организация условий, инициирующих детское действие*.

Важнейшим педагогическим условием является *знание нормативной докумен-*

Основная педагогическая задача учителя начальных классов на уроках литературного чтения в условиях введения ФГОС — создание и организация условий, инициирующих детское действие.

тации, связанной с введением ФГОС НОО по литературному чтению.

Все разделы образовательной программы («Виды речевой и читательской деятельности», «Круг детского чтения», «Литературоведческая пропедевтика», «Творческая деятельность учащихся (на основе литературных произведений)») также направлены на реализацию формирования читательской компетентности.

Следует отметить необходимость соблюдения в качестве ряда педагогических условий *готовность учителя реализовывать требования стандарта*.

Под *готовностью* подразумевается понимание учителем сущности требований стандарта и умение реализовывать их на практике, владение предметной методикой, научными знаниями, современными технологиями, умение прогнозировать и анализировать результаты своего труда. В данной статье мы приведем несколько примеров, направленных на выявление уровня готовности учителя работать по новым стандартам.

Выявить уровень владения предметной методикой позволяет экспресс-диагностика с применением тестовых заданий:

1. Для чтения на начальном этапе ребенку важно:

Первый шаг на пути приобщения детей к чтению должен быть направлен на овладение техникой чтения.

✓ знать название буквы;

✓ правильно озвучивать букву;

✓ знать название буквы и звука.

2. Укажите этапы формирования навыка чтения:

1-й этап \_\_\_\_\_

2-й этап \_\_\_\_\_

3-й этап \_\_\_\_\_

3. Поле зрения на аналитическом этапе составляет \_\_\_\_\_ букв.

Поле зрения на синтетическом этапе составляет \_\_\_\_\_ букв(ы).

Поле зрения на этапе автоматизации составляет \_\_\_\_\_ (слов).

4. Как вы используете полученную информацию о результатах техники чтения?

5. Укажите причины и пути преодоления ситуации, которую часто родители озвучивают так: «Ребенок знает буквы, умеет читать по слогам, а слова читать не может».

6. Назовите причины затруднений ученика при овладении способом чтения целым словом.

7. При чтении ученик допустил ошибку, прочитав *поднялись в гору* вместо *поднимались в гору*. Какова причина подобной ошибки? Как ее устранить? Ваши действия?

8. При чтении ученик допустил ошибку, прочитав *кудрявые березонька* вместо *кудрявые березоньки*. Какова причина подобной ошибки? Как ее устранить? Ваши действия?

9. Выберите правильный вариант чтения смыслового слова *в углу*:

[в углу]

[вуглу]

10. Какие приемы направлены на овладение способом чтения целым словом и др.?

Становление навыка чтения — процесс непростой и длительный. Учителю необходимо уметь видеть конечную цель, этапы и способы ее достижения, а также иметь в виду ориентиры, которые помогут устанавливать степень обученности каждого ребенка.

Первый шаг на пути приобщения детей к чтению должен быть направлен на овладение техникой чтения. Учителю необходимо видеть перспективу в формировании этой составляющей читательской компетентности, организовывать образовательный процесс планомерно, поэтапно.

Главным условием успешного формирования читательской компетентности является смещение акцентов нового стандарта — от традиционного к развивающим, где особое значение придается способам действий и актуальности владения чтением. Разумеется, методическое мастерство учителя как педагогическое условие успешности обучения заключается в зна-

нии этих способов, создании алгоритмов и умении применять алгоритм в планировании процесса обучения.

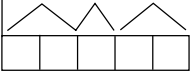
В таблице представлен алгоритм фор-

мирования одной из составляющих читательской компетентности — техники чтения, реализуемый в течение четырех лет обучения.

**Алгоритм формирования навыка чтения**

Этап	Содержание и модели	Способы и приемы
<b>Чтение вслух (громкое чтение)</b>		
1	Развитие фонематического слуха 	Речевой эксперимент: игровые упражнения в произношении и слушании отдельных звуков «Есть преграда?», «Гласный-согласный?», «Кто лучше слышит?», «Шептуны», «Назови пару», «Кто быстрее произнесет?», «Узнай звук» и т. д.
2	Развитие фонематического слуха [ С Г ]	Речевой эксперимент: игровые упражнения «Сколько движений выполняют губы?», «Угадай, сколько звуков», «Кто лучше сольет звуки», «Споете, друзья» и др.
3	Знакомство и запоминание новой буквы 	Работа с калькой: «Обведи и озвучь новую букву», «Торопись, да не ошибись», «Найди и прочитай», «Обведи под счет...»
4	Чтение открытого двухбуквенного слога 	Способы чтения: ✓ позиционное чередование звуков; ✓ по образцу «Делай, как я»
5	Чтение слога со стечением согласных 	Прием наращивания двухбуквенного слога, деление и чтение складов с интонированием, хоровое и индивидуальное планирование действий
6	Деление слов на слоги на основе закона восходящей звучности, плавное чтение с интонированием     	Работа с калькой: деление на слоги на основе закона восходящей звучности «Где гласная, там граница слога»  Планирование читательской деятельности на основе способа действия  Чтение целым словом с опорой на последнюю букву слова, на основе концентрации внимания на середине слова  Упражнения в безошибочном чтении. Чтение под счет  Упражнения на расширение поля чтения («Лесенка», «Ступеньки» «Зеленая точка» и др.)
7	Интонированное чтение сочетаний двух слов 	Работа с калькой, с указкой Упражнения на концентрацию внимания на середине читаемого отрезка Интонирование: повышение голоса на первом слоге Расширение поля чтения

Окончание табл.

Этап	Содержание и модели	Способы и приемы
8	Синтагматическое чтение с интонированием 	Работа с калькой: деление предложения на синтагмы (1, 2, 3 смысловых слова) Постановка дыхания Интонирование: повышение голоса на первом слове
<b>Чтение про себя (молчаливое чтение)</b>		
9	Осознание читаемого, контроль и самоконтроль за артикуляцией. Освоение и применение приемов молчаливого чтения	Упражнения на: ✓ концентрацию внимания; ✓ распределение внимания; ✓ беглость взгляда; ✓ подавление артикуляции; ✓ расширение поля чтения; ✓ поиск ключевых слов и др.

Алгоритмизация планирования учебного материала позволяет учителю видеть в работе перспективу, внутреннюю интеграцию, держать цель каждого этапа и способ действия, рационально распределять время, учитывать особенности конкретного класса и индивидуальные особенности продвижения каждого ученика, осуществлять рефлексивную деятельность и контроль.

Эффективность формирования основ читательской компетентности младших школьников обеспечивается реализацией следующих педагогических условий:

✓ формированием положительной мотивации младших школьников к читательской деятельности путем использования

активных форм и методов обучения, стимулирующих их читательскую активность;

✓ совершенствованием читательских действий младших школьников в работе с книгой и

текстом в контексте развития компетенций читательской компетентности;

✓ осуществлением интеграции компонентов классного и внеклассного чтения путем дополнения учебного материала различными типами детских книг, приме-

нения элементов внеклассного чтения в условиях чтения в классе, разработки новых типов урока чтения детской литературы и читательской самостоятельности;

✓ оказанием помощи педагогом в целенаправленном управлении познавательной деятельностью младших школьников на каждом этапе формирования основ читательской компетентности средствами специальной технологии обучения.

Для педагогической диагностики учителю предлагается использовать в своей работе критерии и показатели сформированности основ читательской компетентности младших школьников:

✓ *мотивационный критерий* — наличие личностного отношения к чтению, сформированность потребности в чтении, читательская самостоятельность;

✓ *когнитивный критерий* — полноценное восприятие литературного текста; наличие литературоведческих представлений о произведениях различных жанров; наличие читательского кругозора;

✓ *деятельностный критерий* — умение оперировать полученной информацией; наличие качественного навыка чтения; степень развития умений учебного сотрудничества.

Мы разделяем мнение Н. Е. Колгановой о том, что в соответствии с выде-

Для педагогической диагностики учителю предлагается использовать в своей работе критерии и показатели сформированности основ читательской компетентности младших школьников.

ленными критериями и показателями является возможность определения уровня сформированности основ читательской компетентности младших школьников на основе содержательных характеристик:

✓ *высокий уровень* (наличие личного отношения к чтению; владение читательской самостоятельностью в работе с книгой и текстом; умение выстраивать аналогию прочитанного произведения с жизненными явлениями и уточнять позицию автора; знание ведущих тем, жанров и авторов детской литературы; умение формулировать тему и идею прочитанного, составлять план текста, использовать его для пересказа; способность полноценно воспринимать и глубоко понимать прочитанное; умение анализировать произведение и оценивать свою читательскую деятельность, применять в самостоятельном чтении знания, умения и навыки, приобретенные на уроках чтения; потребность обращаться к знакомым и неизвестным авторам, жанрам, темам детского чтения и творчески осмысливать текст; умение поддерживать диалог и работать в группе);

✓ *средний уровень* (наличие читательской самостоятельности; желание применять в читательской деятельности методы и приемы, освоенные на уроках; опыт чтения достаточный по объему, но с ошибками, чтение монотонное, не эмоциональное; полный пересказ текста только по наводящим вопросам; умение сформулировать тему произведения, но не идею; пользование библиотекой не чаще одного раза в месяц; составление аннотаций по памяти; знание нескольких произведений наизусть, а также нескольких авторов и тем произведений; способность анализировать произведение и оценивать свою читательскую деятельность по наводящим вопросам; проявление потребности в самовыражении через творчество, но не систематически; способность назвать два-три мотива чтения; трудно-

сти в поддержании диалога; умение работать только в парах);

✓ *низкий уровень* (слабо выраженная читательская самостоятельность; познавательная деятельность ограничивается выполнением действий по указке учителя или по образцу; с трудом или с посторонней помощью связывают прочитанное с жизненными явлениями; творческое воображение слабо развито; преобладает в основном эмоциональное восприятие события, связанное с осознанием; есть затруднения в делении текста на части, озаглаивании их словами из текста, в умении давать характеристику герою, в назывании компонентов произведения, в логической передаче событий; отмечается низкий читательский кругозор, затруднения при анализе произведения, определении позиции автора, дифференциации темы и идеи произведения, неумение самостоятельно составить аннотацию) [2].

Уровень сформированности читательской компетентности младших школьников, соответствующий требованиям ФГОС НОО, позволяет говорить о том, что компетентный ученик-читатель — это человек, обладающий интеллектуальной культурой, личность, сформировавшая в себе следующие качества:

✓ стремление к преобразованию себя в интеллектуальной деятельности путем чтения художественных произведений;

✓ владение продуктивными способами и качественным навыком чтения;

✓ знание программных читательских умений при работе с текстом;

✓ владение читательской самостоятельностью при работе с книгой;

✓ полноценное восприятие художественных произведений и освоение научно-познавательных текстов;

✓ наличие читательского кругозора, то

Уровень сформированности читательской компетентности младших школьников, соответствующий требованиям ФГОС НОО, позволяет говорить о том, что компетентный ученик-читатель — это человек, обладающий интеллектуальной культурой.

есть литературоведческих представлений о произведениях, авторах, темах и жанрах детского чтения.

Таким образом, ФГОС НОО по литературному чтению требует от учителя усиления внимания к решению новой зада-

чи — формированию читательской самостоятельности, читательской компетентности. Необходимо сформировать у младших школьников понимание особого значения книги в жизни людей как важного элемента культуры каждого человека.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Гончарова, Е. Л.* Нарушения в формировании ядра читательской компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. Л. Гончарова // URL: <http://институт-коррекционной-педагогики.рф/narusheniya-v-formirovanii-jadra-chitatelskoj/>.

2. *Колганова, Н. Е.* Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Е. Колганова. — Тамбов, 2013.

3. *Локалова, Н. П.* Почему дети не любят читать и как сформировать у них интерес к чтению / Н. П. Локалова // Начальная школа. — 2007. — № 12. — С. 14—19.

4. *Михалков, С. В.* Учись читать / С. В. Михалков // Начальная школа. — 2003. — № 3. — С. 48—50.

5. Национальная программа поддержки и развития чтения // Библиотека и Закон. — 2008. — Вып. 25.

6. Общая информация о международных исследованиях качества общего образования. Основные результаты : аналитическая справка НИЦМиЛ // URL: <http://www.clmo.nnov.ru/>.

7. *Орлова, Э. А.* Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения / Э. А. Орлова. — М. : МЦБС, 2008.

8. Основные результаты международного исследования читательской грамотности PIRLS-2011 : аналитический отчет / Г. С. Ковалева и др. ; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. — М. : МАКС Пресс, 2013.

9. *Тивикова, С. К.* Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : НИРО, 2013.

10. <http://www.festival.1september.ru>.

11. <http://www.referats.net>.

12. <http://www.hr-portal.ru>.

13. <http://www.referats.com>.

14. <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1612176.html>.

15. [http://www.clmo.nnov.ru/data/111763.11.Metapredmetnie\\_rezul-tati\\_OKO\\_NS\\_\\_2013.pdf](http://www.clmo.nnov.ru/data/111763.11.Metapredmetnie_rezul-tati_OKO_NS__2013.pdf).

### Уважаемые читатели!

Редакция журнала «Практика школьного воспитания» приглашает к сотрудничеству руководителей образовательных организаций и методических служб, педагогов-практиков, классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов и других специалистов по работе с детьми. Вам предоставляется возможность поделиться своим опытом и интересными педагогическими находками на страницах журнала.

Темы номеров на 2015 год: № 3 — «Воспитательный потенциал литературы и чтения (2015 год — Год литературы)»; № 4 — «Формирование правовой культуры школьников».

Подробную информацию смотрите на сайте Нижегородского института развития образования [www.niro.nnov.ru](http://www.niro.nnov.ru).

## КУРС ПОЛЬСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА



Е. М. ДЗЮБА,  
доктор филологических наук,  
профессор кафедры русской  
и зарубежной филологии  
НГПУ им. К. Минина,  
заместитель декана факультета  
гуманитарных наук НГПУ им. К. Минина  
[dsjubannov@list.ru](mailto:dsjubannov@list.ru)



Ю. А. МАРИНИНА,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русской  
и зарубежной филологии  
НГПУ им. К. Минина  
[umarinina@gmail.com](mailto:umarinina@gmail.com)

В статье представлена концепция курса польской литературы и его роль в системе профессиональной подготовки словесника. Осмысливается идея конкурентоспособности педагога, обладающего высоким уровнем готовности к трансляции ценностей отечественной культуры, способного к рефлексии над феноменами иного национально-культурного пространства.

The article introduces the concept of the course of Polish literature and its role in the training system of the philology teacher. It considers the idea of competitiveness of a teacher who possesses the high level of readiness for translation of values of the domestic culture and capability to reflect the phenomena of foreign national-cultural space.

**Ключевые слова:** *профессиональные компетенции, академическая и общекультурная мобильность студента, константы национальной культуры, городской миф, образы-топосы, жанры польской литературы*

**Key words:** *professional competence, academic and general cultural student mobility, constants of the national culture, urban myth, topos-image, genres of Polish literature*

В современных условиях концепция подготовки будущего педагога находится под пристальным вниманием общества. Но ответ на вопрос, каким должен быть учитель-словесник, оказывается не таким простым. Как нам пред-

ставляется, подготовка учителя русского языка и литературы заключается не только в использовании высокотехнологичных способов освоения знания или раннего погружения в профессионально-педагогическую среду. Для студента, готовящегося

к деятельности учителя русского языка и литературы, становится важной общекультурная мобильность: готовность к восприятию и трансляции ценностных констант отечественной культуры, способность к рефлексии над историко-культурными феноменами иной / чужой культуры. Лишь такой педагог представляет собой конкурентоспособного кандидата на рынке педагогических вакансий.

Условия для реализации подобного подхода к подготовке учителя русского языка и литературы сложились на факультете гуманитарных наук Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Начиная с 1990-х годов, в рамках элективного курса, осуществлялось преподавание польского языка (доцент С. А. Якимова), в 2012 году был организован научно-образовательный центр «Аксиология славянской культуры» (научный руководитель — профессор В. Т. Захарова), выросший из научно-исследовательских контактов с университетами Лодзи, Вроцлава, Люблина, Быдгоща. Развитию интереса к изучению полонистики способствовал также заключенный в 2013 году договор о сотрудничестве факультета с Университетом Яна Кохановского в Кельце.

Изучение полонистики дает возможность скорректировать вектор компетентного подхода в филологической подготовке учителя. Наряду со старославянским языком студенты осваивают один из современных славянских языков — польский, что позволяет им более глубоко осмысливать исторические законы развития языка и его современный статус. Изучение польской литературы в рамках самостоятельного курса также помогает сосредоточиться на специфических формах существования национального литературного процесса.

Курс «Польская литература» органически вытекает из концепции научно-ис-

следовательских интересов кафедры русской и зарубежной филологии, которая в течение более чем двадцати лет ведет исследования в области типологии отечественного художественного сознания и компаративистики. Особое внимание при этом уделяется изучению образа «чужого» (чужой страны, народа и т. д.) в общественном, культурном и литературном сознании той или иной страны, эпохи», то есть имагологии [6].

Курс состоит из четырех значимых тематических частей, включающих в себя основные вехи развития польского литературного процесса от эпохи Ренессанса до периода новейшей польской литературы. При этом авторы курса уделили основное внимание анализу ментально значимых образов польской литературы, а также жанрам, которые осмысливаются в истории польской литературы как визитная карточка национального польского характера в историческом прошлом и современности.

Специфика проведения подобного рода курса связана с существенным увеличением доли интерактивной работы: написание эссе, практика перевода, подготовка презентации по актуальной теме, разработка сценария вечера, посвященного польской культуре и литературе. Кульминацией курса является участие в научной конференции «Аксиология славянской культуры», которое позволяет студентам апробировать первые исследовательские результаты (например, «Символика образа коня в творчестве Г. Сенкевича («Ганя», «Бартек-победитель»), и Т. Слободзянека («Одноклассники»)).

Курс польской литературы дает возможность расширить исследовательский горизонт студентов, специализирующихся в области компаративного анализа русской и западноевропейской традиции, за счет обращения к образной системе литературного процесса в славянских странах («Предание о «белой даме» в литературе западных славян» (Чехия, Польша)).

Курс польской литературы дает возможность расширить исследовательский горизонт студентов, специализирующихся в области компаративного анализа русской и западноевропейской традиции.



Наиболее трудоемким результатом изучения польской литературы является курсовая работа, посвященная проблемам сравнительного изучения русско-польских литературных контактов (например, «Образ слуги в творчестве Н. В. Гоголя и Г. Сенкевича»; «Женские образы на страницах произведений А. Мицкевича и А. С. Пушкина: персонаж и символ»).

При формировании концепции программы определяющими стали два обязательных условия: во-первых, необходимость учитывать страноведческий аспект, а во-вторых, обращение к оригинальным текстам.

В процессе изучения польской литературы студенты слышат польскую речь (аудиозаписи, фильмы), пытаются самостоятельно познакомиться с источником (например, при изучении творчества Я. Кохановского, стихов А. Мицкевича или Ю. Тувима, новелл Г. Сенкевича).

Погружение в атмосферу польской литературы начинается со знакомства с книгой «История польская. Сочинение г. Солиньяка, тайного секретаря Его Величества короля Польского и герцога Лотарингского» (1766). Перевод, сделанный Ф. А. Эминым в связи с возведением на польский престол короля Станислава Понятовского, нацелен на выявление специфических особенностей исторического движения, характеристику общеславянских черт в поведении полян-поляков и его мотивации: «беспокойные, смелые, дерзкие... Сделались наконец победителями разных соседственных земель»; выбор между счастьем и славой, который делается поляками в пользу славы. Пристальный взгляд на этот историко-литературный документ позволяет обнаружить близкий русскому национальному самосознанию культурно-психологический аспект интерпретации истории: имперский миф и архетип возвращения. Екатерининская Россия мечтает о возвращении былой славы (щит на воротах Царьграда), Польша помнит о географическом пространстве от Силезии и Померании до Днепра.

В курсе польской литературы мы обращаем внимание на константы образной системы и формирование лейтмотивов.

Так, важную роль в формировании образной системы польской литературы играет идея сарматизма. «Сарматизм» или «сарматскость» («сарматский миф»), понимаемые как «совокупность определенного типа внешности и поведенческих стереотипов», как выражение шляхетского духа, старопольского гостеприимства, — явление исторически изменчивое. В разные времена польской истории оно наполнялось то положительными, то отрицательными смыслами («отсталый сармат» — «просвещенный сармат») [4]. Идея сарматизма пульсирует в художественных произведениях польской литературы и обнаруживает себя в рыцарском духе польского воина, деталях одежды персонажа (польском кунтуше, сабле), от фразы Я. Кохановского «На шляхтичей» и воспоминаний о прежнем боевом духе в «Пане Тадеуше» А. Мицкевича — до возрождения сарматского духа в историческом романе Г. Сенкевича «Огнем и мечом» — Ян Скшетуский, Михал Володыевский, Лонгин Подбипятка. Идею текста поддерживает и композиция персонажей: двойником главного героя часто оказывается его слуга. Он сохраняет национальные традиции и нравственные законы уходящего в прошлое шляхетского духа (ключник Гервазий из поместья Горешков — поэма А. Мицкевича «Пан Тадеуш», старый слуга Миколай Суховольский из новеллы Г. Сенкевича).

Образ дома, столь важный для национального сознания поляка, — «микрокосм родного края» — в текстах, предлагаемых студентам для анализа, складывается как устойчивый и связан с определенным комплексом представлений: семейное пространство, принадлежащее роду, родина, «счастливый край, где обитает

В курсе польской литературы мы обращаем внимание на константы образной системы и формирование лейтмотивов.

польский дух» [11]. Образ дома в польской литературе осмысливается как одна из важнейших констант национальной культуры, общее место — ее топос [12]. Топос дома-родины поддерживается на разных уровнях художественной системы, например, с помощью образа-символа. Так, «липа» у Я. Кохановского осмысливается как часть идиллического пейзажа чернолесского поместья поэта, спокойной жизни вдали от двора, творчества; у Г. Сенкевича — нерушимости шляхетской усадьбы (иронически обыгрывается в рассказе Редзяна о тяжбе за липу — роман «Огнем и мечом»). С представлением о доме-родине соотносится и образ Зоси из поэмы А. Мицкевича «Пан Тадеуш». В последних главах поэмы она предстает не только невестой Тадеуша, но и «богиней природы и сельского хозяйства», на что указывает стилистика костюма и головной убор в виде серпа [2], воспринимается читателем как символ «молодой Полонии».

К лейтмотивам польской литературы, влияющим на организацию сюжетного движения, относятся польский мессианизм, польское «пилигримство». Попытка выявления родовой сущности понятий нашла свое воплощение в емких формулах и образах статьи Вяч. Иванова «Польский мессианизм, как живая сила»: «пророчесственный лиризм польской души», «вера в евхаристический смысл жертвенности»; «национальный Иов», «самые вещи из славян» [3]. В процессе знакомства с творчеством А. Мицкевича анализируются стихотворения и поэмы: «К польке-матери», «Снилась зима», «Дзяды», «Пан Тадеуш». Студентам предлагается познакомиться с переводами и оригинальным текстом сонетов «Пилигрим», «Гробница Потоцкой» [5].

В процессе знакомства с литературой и культурой Польши значительное

внимание уделяется образам польских городов и формированию так называемого городского мифа в произведениях второй половины XIX—XX века. Обращение к текстам Э. Ожешко, Б. Пруса, Ю. Тувима, М. Гретковской с позиций имагологического анализа позволяет выявить «роль литературы в формировании национальной идентичности, представлений о национальном характере, складывающихся в системе словесности образов народов, национальных стереотипов, их взаимных отражений» [7].

Формирование образа города в польской литературе проходит несколько этапов. Первый этап — реалистический, образ города создается под влиянием классического западноевропейского реализма. Такой образ представлен в творчестве Э. Ожешко (1842—1910) (новеллы «Дай цветочек!», «Четырнадцатая часть» (1877) и др.).

Э. Ожешко использует традиционные общекультурные антиномии: настоящее — прошлое (жизнь Хаиты), город — деревня, страдание — счастье, смерть — жизнь. Противопоставлены окраина — бедный еврейский квартал, где живут главные герои новеллы «Дай цветочек» Хаита и Хаимек, и центр — городская площадь, бульвар, где гуляют состоятельные поляки. Тема взаимоотношений евреев и поляков будет продолжена Ю. Тувимом (1894—1953) (манифест «Мы, польские евреи», 1944). Э. Ожешко, выявляя типические черты при изображении Онгорода (Гродно), создает универсальную модель города. Изображение города у писательницы типологически близко образам городов, наполненных контрастами у писателей-реалистов (Париж О. де Бальзака, Лондон Ч. Диккенса).

В образе Варшавы из романа Б. Пруса «Кукла» (1887—1889) соединились признаки натурализма (описание нищих и городской свалки на берегу Вислы), импрессионистической поэтики (зависимость восприятия образа города от на-

Образ дома в польской литературе осмысливается как одна из важнейших констант национальной культуры, общее место — ее топос.

строения персонажей, хрономатический принцип письма — изменение пейзажа в разные времена года) и реалистические детали описания (исторический облик Варшавы 70-х годов XIX века).

Важнейшим принципом создания образа города в польской литературе этого времени является принцип субъективности, реализующийся через эмоциональность его восприятия. Субъективно окрашен образ Варшавы на страницах романа Б. Пруса: «И в довершение всех мук он страдал за деревья с ободранной корой, за булыжники, похожие на выбитые зубы, за мокрые от сырости стены, за поломанную мебель и рваное платье... Эта необычная способность ощущать чужую боль родилась в нем только сегодня, час назад» [8, с. 65]. В зависимости от настроения герой романа Вокульский по-разному воспринимает городской пейзаж: чувства пробуждает только родной — польский город, безразличие, признанное героем величие чужого Парижа.

Польский мир рубежа XIX—XX веков открыт Европе, герои Б. Пруса живут в мире без границ, путешествуют, переезжают, говорят о других странах и городах. Открытость государства, представление о «мире без границ» осмысливается здесь как черта национального польского мифа, особенно востребованного в литературе XX века. Однако космополитизм для писателя может быть равен утрате родины и национальности, приводить к разрушению традиций (образ Изабеллы Ленцкой).

Традиция эмоционального изображения города развивается в творчестве Е. Ставинского (1921—2010). Действие повести «Записки молодого варшавянина» (1977) происходит в годы Второй мировой войны. В начале повествования изображение Варшавы растворяется в бытовых деталях. Герой мечтает о других городах и странах: Венеция осмысливается как знак прошлой мирной жизни, а парижская Сорбонна соотносится с мечтой

героя о будущем. В последней части повести возникает детализация городского пространства, столь близкого в этот момент для защитников Варшавы. Таким образом в тексте Е. Ставинского выстраивается оппозиция «реальное — ментальное пространство».

Идея открытости Польши находит свое логическое завершение в романах современной польской писательницы М. Гретковской (р. 1964), посвященных эмигрантам («Мы здесь эмигранты» (1991), «Парижское таро» (1993) и др.). Здесь образы городов представлены отдельными деталями: наиболее известными знаками города, воспоминаниями героев о родине, культурными стереотипами. Герои разных национальностей, их обычаи, привычки, воспоминания о разных странах в романах переплетаются, что создает ощущение мира без границ, открытого общества. Традиция эмоциональности в создании образа польского города сливается в романах М. Гретковской с темой ностальгии.

Результатом изучения этого раздела курса становится вывод об особой эмоциональности образов польских городов в национальной литературе, а также понимание сложности отношений Польши и других европейских стран как притяжения — отталкивания одновременно.

Существенную роль в формировании у студента представления о константах польской литературы играет жанровый репертуар. Преподаватель знакомит студентов с теми жанрами, которые стали визитной карточкой польской литературы и культуры: анекдоты, басни, сатирические рассказы М. Рея, фразы, трены Я. Кохановского, сонеты А. Мицкевича, польская шляхетская «гавэнда», возродившаяся в сочинениях А. Мицкевича и Г. Сенкевича и пульсирующая как память о жанре [1].

Репрезентативные для современного

Существенную роль в формировании у студента представления о константах польской литературы играет жанровый репертуар.

польского литературного процесса жанры представлены в завершающем блоке курса польской литературы. Это жанры массовой литературы, фантастика (С. Лем), фэнтези (А. Сапковский), детектив (И. Хмельевская).

В курсе «Польской литературы» актуальное наполнение приобретают важные для будущего учителя-словесника общекультурные и профессиональные компетенции: «способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества»;

«разрабатывать и реализовывать, с учетом отечественного и зарубежного опыта, культурно-просветительские программы» [10].

Соприкосновение будущего учителя-словесника с культурно-историческими особенностями формирования польской литературы, рефлексия над ее ментальными свойствами позволяют уже в границах учебного предмета создать своеобразное диалоговое окно, столь необходимое не только для постижения специфики литературного процесса в славянских странах, необходимой филологу, но и для формирования социально ответственной позиции педагога.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Белотенко, Е. И.* Романтическая шляхетская гавэнда в польской прозе XIX века / Е. И. Белотенко. — Гродно, 2008.
2. *Выналек, Е.* К вопросу о «сознательных неточностях» в поэме А. Мицкевича «Пан Тадеуш» / Е. Выналек // *Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego*. — 2013. — № 1 (4). — С. 116—117.
3. *Иванов, Вяч. И.* Собрание сочинений : в 4 т. / Вяч. И. Иванов. — Брюссель, 1971—1987. — Т. 4.
4. *Лескинен, М. В.* Мифы и образы сарматизма: истоки национальной идеологии Речи Посполитой / М. В. Лескинен. — М., 2002.
5. *Мицкевич, А.* Сонеты / А. Мицкевич. — Л., 1976.
6. *Ощепков, А. Р.* Имагология / А. Р. Ощепков // *Знание. Понимание. Умение*. — 2010. — № 1. — С. 251—253.
7. *Поляков, О. Ю.* Имагология и компаративистика (о национальных стереотипах в диалоге литератур) / О. Ю. Поляков, О. А. Полякова // *Русско-зарубежные литературные связи*. — Н. Новгород : НГПУ, 2010. — С. 68—71.
8. *Прус, Б.* Кукла / Б. Прус ; пер. с польск. Н. Модзелевской. — М. : Художественная литература, 1986.
9. *Тамарченко, Н. Д.* Топосы и эмблемы // *Теория литературы* : в 2 т. / под ред. Н. Д. Тамарченко. — Т. 1: Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. — М., 2004. — С. 147—151.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация «Бакалавр») // URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_11/prm46-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf).
11. *Щукин, В. Г.* Российский гений просвещения. Исследование в области мифопоэтики и истории идей / В. Г. Щукин. — М. : РОССПЭН, 2007.
12. *Эпштейн, М. Н.* Образ художественный / М. Н. Эпштейн // *Литературный энциклопедический словарь*. — М., 1987. — С. 252—257.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ  
СИСТЕМА:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



# Слово докторанту и аспиранту



## СЕМАНТИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС У УЧАЩИХСЯ НА РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ КАК ТЕКСТ КУЛЬТУРЫ

О. Г. ИВАНОВСКАЯ,  
докторант СПбАППО, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры логопедии ЛГУ им. А. С. Пушкина,  
учитель-логопед школы № 544,  
руководитель школьной логопедической службы  
Московского района (Санкт-Петербург)  
*logoped544@yandex.ru*

Жизнь человека проходит в семантическом пространстве. Результатом обнаружения схожести семантических пространств разных людей является семантический резонанс. В процессе педагогического взаимодействия учитель и ученики могут не только обмениваться информацией, но и получать новые идеи и чувства. Эксперимент показал, что учащиеся скорее ожидают услышать многословную речь учителя, что является проявлением семантического резонанса у учащихся на речь учителя как текст культуры.

Human life takes place in the semantic space. The result of the detection of semantic similarity of different people is a semantic resonance. In the process of pedagogical interaction between teacher and students, they can not only share information, but also can get new ideas and feelings. The experiment has shown that students more likely to expect the many worded speech of their teacher. It becomes a manifestation of semantic resonance in students on the teacher's speech as the text of the culture.

**Ключевые слова:** *понимание, семантическое пространство, семантический резонанс, учительское многословие, речь учителя как текст культуры*

**Key words:** *understanding, semantic space, semantic resonance, the teacher's wordy speech, the teacher's speech as the text of the culture*

**В** содержании образования выделяются два аспекта — внешний (образовательная среда, учебные программы и иные средства, являющиеся носителями содержания образования) и внутренний (личностные изменения, приращения, уникальные для всех его участни-

ков — знания, умения, навыки, опыт общения, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностный опыт) [11, с. 377].

*Речь учителя* является важным *средством*, используемым в образовательном процессе в качестве одного из носителей содержания образования. По мнению

Т. Г. Браже, «проблема речи учителя, какой бы предмет он ни преподавал... является общезначимой для всех педагогов» [1, с. 197]. Речь учителя выполняет следующие функции: информирующую, мотивационную, организационную, обучающую, корректирующую, контролирующую, воспитательную и др.

Речь учителя должна быть правильной, выразительной, точной и ясной.

*Правильность* речи связана с понятием языковой нормы, качества коммуникативной целесообразности (культуры) речи определяются точностью, богатством, выразительностью и ясностью. При этом *выразительность* речи обозначает *богатство* набора языковых средств, адекватно передающих языковое содержание. *Точность* речи зависит от количества признаков объекта или явления, необходимых для достижения ясности на определенном уровне. *Ясность* — «одинаковость», «сближенность» смыслов адресанта и адресата.

Адекватное использование учителем речи на уроке помогает ученикам достичь *понимания* учебного материала. В педагогике нет единого определения этого понятия. Так, А. К. Колеченко отмечает, что для понимания характерно ощущение ясности, внутренней связности, организованности рассматриваемых явлений [6, с. 23]. По словам автора, для понимания учеником речи учителя необходимо выполнение следующих условий:

- ✓ язык, слова, примеры учителя должны быть понятны ученикам;
- ✓ должно быть совпадение их энтропий (уровней восприятия информации);
- ✓ у ученика должна быть мотивация (желание понять);
- ✓ уровень культуры мышления учителя должен опираться на типологию мышления учащихся, чтобы все ученики поняли его объяснения [6, с. 29].

Выполнение всех этих условий понимания предполагает наличие общих смыслов у учеников и учителя. При этом

смысл — это «индивидуальное значение» [13, с. 59]. Наполнение действительности смыслом зависит от содержания сознания (феноменологический подход), от возраста и адаптированности во внешней среде (генетический подход), от социализации и влияния культуры (социокультурный подход), от ведущего вида деятельности (процессуально-деятельностный подход), от целенаправленного обучения (образовательный подход), от способностей к переработке информации (информационный подход), от опыта познания мира (функционально-уровневый подход), от факторов саморегуляции (регуляционный подход), от содержания ментального опыта, включающего на высшем уровне такие структуры, как предпочтения, убеждения и умонастроения (онтологический подход) [5, с. 37—38].

Процесс понимания определенного сообщения может осуществляться только при возможности понимания отдельных слов, понимания «структуры целого предложения» — определенной системы слов, понимания «целого сообщения», которое ни в коей мере не является суммой значений отдельных предложений [8].

Речь учителя — основное средство его общения с учениками. А. А. Леонтьев писал: «Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение педагога с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися» [2, с. 151].

Специфика процесса педагогического общения определяется различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов общения — субъект-

---

Правильность речи связана с понятием языковой нормы, качества коммуникативной целесообразности (культуры) речи определяются точностью, богатством, выразительностью и ясностью.

объектной, объект-субъектной или субъект-субъектной.

В обстановке преобладания субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса они образуют его полисубъект (И. В. Вачков). Полисубъектность характеризуется наличием трех важнейших признаков, отражающих связь с такими реальностями, как познание, отношение и преобразование.

Каждый полисубъект имеет свое уникальное содержательно наполненное семантическое пространство. При этом индивидуальные фрагменты внутреннего мира каждого субъекта, входящего в полисубъект, представлены в общем семантическом пространстве полисубъекта, сочетаются, резонируют, дополняют друг друга [3].

Результат обнаружения сходства семантических пространств людей есть семантический резонанс. Момент его возникновения переживается человеком как узнавание образа, понятность слова, метафоры, текста [5].

Мы рассматриваем семантический резонанс в образовательной деятельности в различных педагогических ситуациях.

Наша цель — обнаружить и изучить разнообразные проявления семантического резонанса в образовательной деятельности, обосновать идею, что понимание процессуально, а семантический резонанс моментален, но способен облегчить понимание и сделать его лично значимым.

Для исследования мы применяем методы контент-анализа, интент-анализа, наблюдения, психолингвистического

эксперимента и др.

Использование речи порождает тексты. С семиотических позиций текст должен быть закодирован как минимум на двух языках, поэтому текстом можно назвать и учителя в целом, и его речь как

особую знаковую систему. Учитель — это реальный человек со своими достоинствами и недостатками, которые распространяются и на использование им речи, но также он знаковая фигура в образовательной деятельности.

Учитель и его речь — это тексты культуры. Текст культуры одновременно принадлежит и к естественному языку, и к языку культуры. В первом случае (как высказывание на естественном языке) это цепочка знаков с разными значениями, а во втором (как текст культуры) — сложный знак с единым значением.

С. Моэм считал, что текст должен быть таким, как беседа воспитанного человека: он должен предполагать «горизонтальное общение», то есть общение между равными людьми.

Однако в отечественной педагогической культуре «право слова» традиционно находится у учителя. Учитель — это человек, по меткому выражению С. Соловейчика, «навечно вызванный к доске», его речь нередко преобладает на уроке, учитель многословен. В этой ситуации трудно и учителю, и ученику.

Профессиональная речевая нагрузка учителя входит в обновленный перечень производственных факторов тяжелых видов работ и считается сферой повышенной опасности (Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 12 апреля 2011 г. № 302н).

Одноmodalность восприятия учебного материала учениками на уроке, преимущественно состоящая в прослушивании объяснений учителя, вызывает «стрессогенный характер учебного процесса» (М. К. Акимова, В. Ф. Базарный, А. А. Дубровский и др.) и делает необходимым использование здоровьесберегающих технологий (Письмо Министерства образования и науки РФ от 26 августа 2006 г. № 13-51-104/13).

В условиях реализации ФГОС (Федеральный Закон № 309 от 1 декабря 2007 г.; Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г.

С. Моэм считал, что текст должен быть таким, как беседа воспитанного человека: он должен предполагать «горизонтальное общение», то есть общение между равными людьми.



№ 373) проблема эффективности педагогического общения, совершенствования профессиональной речевой культуры педагога приобретает особую актуальность. Отсутствие взаимопонимания учителя и учащихся приводит к его эмоциональному выгоранию — появлению чувства одиночества, непонятости, усталости (С. Г. Вершловский, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.).

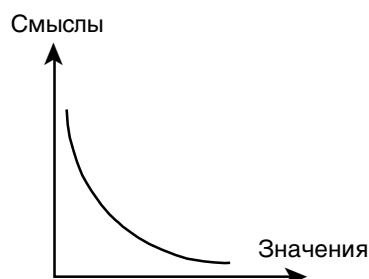
Актуальность рассмотрения проблемы учительской речи обуславливается существованием противоречия между потребностью общества в высоком уровне образования и адаптации подрастающего поколения и уровнем речевой культуры педагога (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 23 октября 2013 г. № 544н).

Издавна само постижение культуры, как и образование, связывалось с пониманием, погружением в смысл, осмыслением.

Первоначально слово «культура» употреблялось в сельскохозяйственном значении. В переносном значении впервые употребил его римский оратор Марк Туллий Цицерон, сказав: «Культура — это возделывание умов под влиянием обучения и воспитания». Эзопу, жившему в Древней Греции, принадлежит басня: «В предсмертный час крестьянин призвал сыновей, желая приохотить их к занятию земледелием. Он сказал: «Дети мои, я умираю. Обыщите наш виноградник, и там найдете спрятанный клад». Сыновья перерыли весь виноградник, и тогда хорошо вскопанная земля дала обильный урожай» [14, с. 80]. Русская поговорка советует ученикам «грызть гранит науки», хотя для того чтобы ощутить твердость гранита, не обязательно в него вгрызаться — достаточно ощупать.

Если перевести эти мысли на язык математики и изобразить соотношение значения и его осмысление в процессе понимания, то, по нашему мнению, получится график функции  $y = 1/x$  (гипербола):

### Соотношение значения и смысла в процессе понимания



Буквально это означает, что чем больше значений, тем меньше, поверхностнее их осмысление, и наоборот. Древнегреческий философ Сократ сетовал: «Я знаю, что я ничего не знаю», французская поговорка гласит: «Кто много целует — тот плохо обнимает», а русский физик П. Н. Лебедев писал: «Мой книжный шкаф знает гораздо больше меня. Однако он не физик, а я — физик!» [10, с. 30].

Развитие выразительности речи, увеличение числа слов, понятий — это экстенсивный путь речевого развития, тогда как развитие точности речи обозначает погружение в значения слов, их осмысление, интенсификацию процессов понимания.

Я. А. Коменский в «Великой дидактике» писал, что школы учат словам ранее вещей и что для успеха преподавания необходимо преподносить детям знания «в немногих словах». К. Д. Ушинский советовал учителям перестать «читать лекции» [7].

В настоящее время мы окружены культурой постмодернизма, которая охотно цитирует, интерпретирует, пародирует культурные достижения прошлых лет, не осмысляя их в достаточной степени. Ж. Делез назвал это «культурой поверхности», определяющей тип плоскостного восприятия [9, с. 62]. При этом множество слов, слышимых и используемых нами, не несет глубинного содержания, применяется не осмысленно.

Учительство, осуществляющее педагогическую деятельность, — это особая гу-

манитарная среда, внутри которой происходит постепенное очеловечивание знаний культурной нормой. Учитель, пропуская культуру через свой внутренний мир, *распредмечивает* ее и *опредмечивает* себя в ученике [4].

В связи с этим ученики воспринимают привычку учителей к многословию как должное.

Мы попытались выяснить отношение учащихся к использованию речи учителем на уроке. При этом семантический резонанс, независимо от того, «положительный» он или «отрицательный», сигнализирует о привычности, узнаваемости педагогических ситуаций.

Для этого выборке испытуемых, состоящей из 30 подростков 14—15 лет, сначала предлагалось восстановить границы слов в деформированных предложениях (все слова были написаны без пробелов) [15, с. 42]. Среди пяти деформированных предложений было два тестовых. Восстановление тестовых предложений испытуемыми выглядело следующим образом:

1. *Дарвинизм учит школьников* — 40 %.  
*Дарвин измучит школьников* — 60 %.
2. *Ты ведь мадонна, Роза* — 30 %.  
*Ты ведьма, донна Роза* — 70 %.

Затем подросткам предлагалось расставить запятые в предложениях, среди которых также было два тестовых. Мы получили следующие результаты:

3. *Изучить, нельзя отложить* — 66 %.  
*Изучить нельзя, отложить* — 34 %.
4. *Узнать самому нельзя, унаследовать* — 57 %.

Учащиеся разного возраста воспринимают многословную речь учителя как текст культуры, то есть как привычное, узнаваемое явление на уроке.

*Узнать самому, нельзя унаследовать* — 43 %.

По нашему мнению, такая оценка подростками речи учителей характеризует их педагогов как людей настойчивых, предпочитающих собственную точку зрения всем остальным, то есть, с большой степенью вероятности, многословных.

Интересно, что количество подростков, «положительно» оценивших учителя и его объяснения, соотносимо с количеством людей, у которых ведущим каналом восприятия является слуховой канал. Таких людей около 40 % [12, с. 58].

Итак, на основании вышесказанного можно сделать следующие выводы.

✓ Учащиеся разного возраста воспринимают многословную речь учителя как текст культуры, то есть как привычное, узнаваемое явление на уроке.

Многословные учителя страдают от невнимания учеников, от их «отстраненной» позиции, о чем говорят стихи первоклассника, сочиненные им в конце учебного года:

У слоненка Куши-Пуши  
Отросли большие уши —  
Больше камня, больше дома,  
Ну и больше всей горы!

✓ Для преодоления названных трудностей необходим поиск смыслов, общих для учеников и учителя.

✓ Возникновение общего учительско-ученического смысла на уроке облегчается нахождением учителем «нужных» слов, обеспечивающих точность восприятия учебной цели и учебного содержания.

✓ Общий учительско-ученический смысл способствует осмыслению учителем своей учительской позиции, облегчает ученикам понимание материала урока и учителя как человека.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы современного образования : учебно-методическое пособие для учителей / под ред. В. Г. Воронцовой, С. В. Алексеева. — СПб. : СПбГУПМ, 2002. — 238 с.
2. *Бордовская, Н. В.* Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб. : Питер, 2003. — 304 с.

3. *Вачков, И. В.* Групповые методы в работе школьного психолога / И. В. Вачков. — М. : Ось-89, 2002. — 224 с.
4. *Воронцова, В. Г.* Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога : монография / В. Г. Воронцова — Псков : ПОИПКРО, 1997. — 421 с.
5. *Ивановская, О. Г.* Семантический резонанс и понимание текстов : монография / О. Г. Ивановская. — СПб. : Речь, 2011. — 301 с.
6. *Колеченко, А. К.* Энциклопедия педагогических технологий / А. К. Колеченко. — СПб. : Каро, 2005. — 368 с.
7. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие : сборник / сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М. : Педагогика, 1989. — 416 с.
8. *Лурия, А. Р.* Письмо и речь: Нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студ. психол. факультетов высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. — М. : Академия, 2002. — 352 с.
9. Массовая культура : учебное пособие / К. З. Акопян, А. В. Захаров, С. Я. Кагарлицкая [и др.] — М. : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2010. — 304 с.
10. Однажды... Рассказывают... / под ред. В. А. Шершнева. — Ашхабад : Туркменистан, 1966. — 135 с.
11. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. — Мн. : Современное слово, 2005. — 720 с.
12. *Савченко, С. Ф.* Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка / С. Ф. Савченко, О. Г. Ивановская, В. А. Барабохина [и др.] ; под науч. ред. докт. психол. наук, проф. А. К. Колеченко. — СПб. : Речь, 2007. — 296 с.
13. *Цветкова, Л. С.* Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение : учебное пособие / Л. С. Цветкова. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2000. — 148 с.
14. *Эзоп.* Басни / Эзоп. — М. : Мартин, 2005. — 288 с.
15. *Ягелло, М.* Алиса в стране языка : пер. с фр. / М. Ягелло. — 3-е изд. — М. : Едиториал УРСС, 2010. — 192 с.



## ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКОГО ЦИКЛА

### А. А. БЛОКА «КАРМЕН»

### В 11-М КЛАССЕ

С. М. БИЧУРИНА,  
аспирант НИРО, учитель русского языка и литературы  
гимназии № 13 Нижнего Новгорода  
[antony-mark@mail.ru](mailto:antony-mark@mail.ru)

В статье представлена одна из моделей изучения лирического цикла, основанная на анализе системы художественных мотивов. Данный материал отражает очередной этап преобразующего эксперимента, направленного на развитие системности мышления одиннадцатиклассников.

The article present one of the models of studying of lyrical poetry cycle based on the analyses on the system of artistic motive. The article shoes another stage of the reformative experiment, directed on the development of systemic thinking of the eleventh-graders.

**Ключевые слова:** *лирический цикл, художественный мотив, символ, системное мышление, интерпретация*

**Key words:** *lyrical poetry cycle, artistic motive, symbol, systemic thinking, interpretation*

**Л**ирический цикл «Кармен», написанный А. А. Блоком в течение одного месяца (с 4 по 31 марта 1914 года), способен вызвать интерес старшеклассников по ряду причин. Во-первых, своей сложностью, многослойностью, так как в образе Кармен слились три женских образа (героини новеллы П. Мериме и оперы Ж. Бизе, а также реальная певица Л. А. Андреева-Дельмас, исполнявшая роль Кармен в постановке театра Музыкальной драмы). Каждый из них уникален и самодостаточен, но в художественном сознании поэта они представляют собой единое целое, воплощая многогранную суть этого «вечного», архетипического женского характера. Во-вторых, непосредственностью выражения чувства лирического героя, в котором соединились два знакомых по более ранним стихам А. А. Блока аспекта любви: возвышенное чувство к Прекрасной Даме и стихийная страсть к Снежной маске. И, в-третьих, блоковской символикой, уже узнаваемой и вызывающей различные толкования.

Для «включения» старшеклассников в мир блоковского цикла Л. В. Шамрей [5] предлагает начать с обращения к ли-

тературно-музыкальному контексту: новелле П. Мериме «Кармен» и одноименной опере Ж. Бизе. Так, на уроке может прозвучать хабнера в исполнении Е. Образцовой (как в аудио, так и в видеоварианте), а также фрагменты новеллы. Кроме того, необходимо штрихами наметить историю взаимоотношений поэта с Любовью Александровной Андреевой-Дельмас: первое впечатление Блока от исполнения ею партии Кармен (октябрь 1913 го-

да), его восторженное поклонение артистке, личное знакомство спустя несколько месяцев.

Цикл представляет собой десять уникальных и равно достойных внимания стихотворений, однако ввиду временной ограниченности целесообразно остановиться только на некоторых из них. Так, представляется логичным предложить для детального разбора четыре стихотворения: шестое («Сердитый взор бесцветных глаз...»), восьмое («Ты — как отзвук забытого гимна...»), девятое («О да, любовь вольна, как птица...») и десятое («Нет, никогда моей, и ты ничьей не будешь...»).

В качестве первого задания можно задать учащимся следующий вопрос: «Какие художественные мотивы, создающие образ Кармен, связывают данные стихотворения? Назовите не менее пяти из них, приведите цитаты, дайте соответствующие комментарии». Такое задание может быть домашним с последующим обсуждением в классе, или его можно дать непосредственно на уроке для устной работы. По итогам письменной работы, выполненной учащимися 11-го класса (42 человека) в ходе преобразующего эксперимента, были получены результаты, приведенные на с. 133.

Остановимся на некоторых из названных мотивов. *Мотив сна*, который выделили большинство учащихся, на самом деле присутствует лишь в двух из предложенных стихотворений — восьмом («О, Кармен, мне печально и дивно, / Что приснился мне сон о тебе»; «И проходишь ты в думах и грезах... / Погруженная в сказочный сон») и девятом («Да, все равно мне будет сниться / Твой стан, твой огневой!»). Однако его роль очень важна в цикле, и учащиеся это почувствовали, поскольку этот мотив за-

В образе Кармен слились три женских образа (героини новеллы П. Мериме и оперы Ж. Бизе, а также реальная певица Л. А. Андреева-Дельмас, исполнявшая роль Кармен в постановке театра Музыкальной драмы).

те), а также фрагменты новеллы. Кроме того, необходимо штрихами наметить историю взаимоотношений поэта с Любовью Александровной Андреевой-Дельмас: первое впечатление Блока от исполнения ею партии Кармен (октябрь 1913 го-

нимает важнейшее место в творчестве А. А. Блока. Так, в «Частотном словаре цикла “Стихи о Прекрасной Даме”» слово «сон» занимает 16-е место (наряду с местоимениями «они» и «все»), так как встречается 50 раз [2, с. 581]. В цикле «Снежная маска» мотив сна характеризует мир возлюбленной лирического героя: мир Маски — это «сон», «сказка», он иллюзорен [2, с. 145—146]. Одиннадцатиклассники так интерпретируют этот мотив в «Кармен»:

✓ «Сон позволяет лирическому герою приблизиться к возлюбленной в мечтаниях. Сон представляет собой отрешенность от настоящего мира, путь в мир мечты и желаний» (Алена Л.);

✓ «Мотив сна в цикле показывает ощущение ирреальности происходящего для лирического героя. Приход возлюбленной представляется ему даром, не существующим в действительности и неспособным сохраниться надолго. Но этот “дикий сон” питает его душу и изливается в поэтическом творчестве. Интересно, что и героиня стихотворения “Ты — как отзвук забытого гимна...” пребывает не в действительности, а во сне, что позволяет предположить, что мотив сна связывает лирических героев вне существующего времени и пространства, и все их чувства — это сочетание реального и идеального» (Анна М.).

Эти высказывания вполне соотносятся с точкой зрения исследователей творчества А. А. Блока, в частности, с мнением Л. К. Долгополова: «Мысль о невозможности, недоступности подлинного счастья в мире, исполненном катастроф, несмотря на полное внутреннее слияние, несмотря на чувство блаженства и гармонии, испытанное с Дельмас, все-таки оказывалось в цикле преобладающей» [1, с. 178].

Второй «по популярности» мотив — мотив ночи (темноты). Действительно, его можно встретить в трех из предложенных стихотворений: «В партуре — ночь...

**Мотивы, наиболее часто встречающиеся в цикле «Кармен»**

№ п/п	Мотив	Количество учащихся, чел.	Количество учащихся, %
1	Сна	30	71
2	Ночи (темноты)	28	67
3	Огня	26	62
4	Музыки (песни)	25	60
5	Глаз	23	55
6	Звезды	12	29
7	«Иной родины»	6	14
8	Весны	5	12
9	Белоснежных зубов	5	12
10	Дикости (зверя)	4	10
11	Полета	2	5
12	Свободы	2	5
13	Грусти	2	5
14	Разлуки	2	5

Нельзя дышать» (6)\*; «Весь бред моих страстей напрасных, / Моих ночей, Кармен!», «И в тихий час ночной, как пламя, / Сверкнувшее на миг, / Блеснет мне белыми зубами / Твой неотступный лик» (9); «Вот — мой восторг, мой страх в тот вечер в темном зале!» (10). Приведем высказывания учащихся:

✓ «Ночь — символ страсти лирического героя к возлюбленной» (Алина Р.);

✓ «Мир лирического героя без Кармен погружен во тьму, в нем царит ночь» (Анастасия С.);

✓ «Лирический герой представляет свой мир черным, мрачным. Возлюбленная олицетворяет свет, она как лампа во мраке, пламя среди тьмы» (Екатерина К.);

✓ «Под мотивом ночи подразумевается погружение во тьму зрительского зала, с чем контрастирует свет, исходящий со сцены, от главной героини. То есть лирический герой чувствует, как тьма вокруг него расступается благодаря Кармен» (Роман З.).

\* Здесь и далее цифрами в круглых скобках обозначены номера стихотворений данного цикла.

Как мы видим, старшеклассники указывают на три стороны этого символического образа: ночь как атрибут стихии, страсти (такое значение образ получает и в цикле «Снежная маска»); ночь как темнота зрительного зала во время спектакля, когда перед лирическим героем появляется возлюбленная; ночь как признак «страшного мира» — знак несовершенства реальной действительности. Причем в последних двух аспектах мотив тьмы переплетается с мотивом света, огня, носительницей которого представляется героиня. Этот мотив мы рассмотрим ниже.

*Мотив огня, света* — один из ведущих в цикле: «Показательно: цикл стихотворений, созданный в марте, весь пронизан солнцем, светом, золотом. <...> В «Кармен» Блок уже хочет вырваться из привычного круга ассоциаций, изменить полностью «реквизит» любовного романа, сделать его светлым и жизнеутверждающим» [1, с. 176]. Этот мотив встречается во всех четырех стихотворениях: «Не Вы возьметесь за тесьму, / чтобы убавить свет ненужный» (6); «Видишь день беззакатный и жгучий» (8); «Да, все равно мне будет сниться / Твой стан, твой огневой!» (9); «И этот мир тебе — лишь красный облак дыма, / Где что-то жжет, поет, тревожит и горит!», «Все — музыка и свет: нет счастья, нет измен» (10). Учащиеся отмечают важность этого мотива и в создании образа Кармен, и в описании любовного чувства лирического героя:

Как отмечает З. Г. Минц, «огонь — один из важнейших символов в поэзии Блока и его ближайшего литературного окружения».

✓ «С помощью мотива огня автор передает характер и темперамент Кармен. Ее любовь и чувства подобны разрушительному огню, ее личность характеризует

страстность, импульсивность, стремительность в действиях. Кармен — пленяющий огонь страстей» (Екатерина С.);

✓ «Огонь — это символ жизни, страсти и молодости, того чувства, которое

возникло между лирическим героем и его возлюбленной» (Владислав С.).

Как отмечает З. Г. Минц, «огонь — один из важнейших символов в поэзии Блока и его ближайшего литературного окружения. Не пытаюсь определить всех значений этого символа, отметим лишь одно, восходящее ближайшим образом к поэзии В. Соловьева: жертвенный огонь, возносимый от земли к небу, — «синтез» земного (плоть) и небесного (дух) начал и вместе с тем «синтез» личностного и внеличностного» [2, с. 138]. Учащимся можно предложить это высказывание для обсуждения («Согласны ли вы с мнением исследователя?»), тем более что многие из них увидели еще один важный мотив — *мотив звезды*, тесно связанный с оппозицией земного и небесного.

В цикле «Кармен» особая роль отводится художественному пространству, где важнейшее место занимает космический универсум: «И вы уже (звездой среди ночи), / Скользящей поступью скользя, / Идете...» (6); «Как иерей свершу я требу / За твой огонь — звездам!» (9); «Там дикий сплав миров, где часть души вселенской / Рыдает, исходя гармонией светил», «Сама себе закон — летишь, летишь ты мимо, / К созвездиям иным» (10). Мотив звезды как атрибута космоса позволяет проникнуть в идейный замысел поэта. Старшеклассники отмечают следующие функции этого мотива:

✓ «Лирический герой ассоциирует Кармен с космосом, как с чем-то непостижимым, бесконечным и совершенным. Для него красота возлюбленной превосходит земную» (Мария К.);

✓ «Поэт показывает стремление героя вырваться из этого мира, так как они ограничены в проявлении чувств земным миром» (Илья К.);

✓ «Кармен для лирического героя является путеводной звездой, ориентиром, единственным, что ему дорого. Он превозносит Кармен, но она находится слишком высоко и потому недостижима» (Диана М.).

Так или иначе, учащиеся, размышляя о мотиве звезды, выходят на оппозицию земного и небесного. И здесь снова можно обратиться к мнению З. Г. Минц: «Мир “здесь” (земной) оказывается частью мира “там” (космического универсума), и часть эта подобна целому. Кармен в своей сущности — непосредственное выражение космических законов бытия, а “я” — то же, что и “ты” (“Я сам такой, Кармен”)» [2, с. 529]. Таким образом, при обсуждении точки зрения исследователя важно подвести учащихся к мысли о том, что в данном цикле оппозиция земного и небесного снимается и утверждается гармония космоса, понимаемая автором как единство всего со всем, причем это единство разнообразия и яркости.

Говоря о цикле «Кармен», нельзя не остановиться на мотиве песни, музыки, встречающемся во всех четырех стихотворениях: «Всех линий — таянье и пенье» (6); «Ты — как отзвук забытого гимна» (8); «Я буду петь тебя, я небу / Твой голос передам» (9); «Все — музыка и свет: нет счастья, нет измен... / Мелодией одной звучат печаль и радость» (10). 60 % учащихся называют этот мотив как один из самых важных:

✓ «Этот мотив помогает читателю воспринять Кармен так, как поэт сам ее воспринимает, — через музыку. Блок почти отождествляет героиню с песней (“пение линий”), тем самым передавая читателю ее очаровывающий образ» (*Мария К.*);

✓ «Мотив песни определяет восприятие героем его возлюбленной. Песня — это проявление жизни, выражение своей сущности через ноты, собранные воедино. Именно песня проникла в самые глубины души лирического героя» (*Екатерина А.*).

Однако подобные комментарии показывают, что учащимся сложно увидеть глубинные смыслы этого символического образа. Старшеклассники видят в музыке символ гармонии, красоты и возвышенности и переносят эти признаки на

героиню цикла. Но необходимо указать и на другую сторону этого образа — стихийность, ведь в музыке, как ни в каком другом виде искусства, находит свое выражение весь спектр чувств и эмоций, тот «вихрь», та «буря»

зачастую противоречивых чувств, которую невозможно выразить словами. «Музыкальность» образа Кармен объединяет ее с образом Снежной маски из

одноименного цикла: «Семантика “музыкального” сблизена в цикле с образами любви-страсти (“музыка” здесь — атрибут встречи). Здесь намечается важный для более позднего Блока образ “торжественной страсти”, как музыки бытия. “Музыкальность” подчеркивает особую гармоничность мира — сложную, противоречиво включающую в себя и резкие диссонансы (в отличие от “чистой” гармонии Прекрасной Дамы)» [2, с. 129]. Мотив музыки тесно связан и переплетен с мотивами полета и свободы, рисуя стихийный и одновременно гармоничный мир Кармен — мир, к которому приближается и сам лирический герой.

О страстном и даже «хищном» характере героини свидетельствуют мотивы *дикости, зверя и белоснежных зубов*: «Так на людей из-за ограды / Угрюмо взгляды львы», «И не блеснет уж ряд жемчужный / Зубов — несчастному тому» (6); «Твоя одичалая прелесть» (8); «Да, в хищной силе рук прекрасных», «Блеснет мне белыми зубами / Твой неотступный лик» (9); «Там — дикий сплав миров» (10). Учащиеся довольно точно передают смысл этих мотивов: «Так, мы видим, что герой находит в своей возлюбленной нечто дикое, необузданное. Образы животных подчеркивают свободную натуру Кармен, не подчиняющуюся воле других людей. Можно сказать, что поэт сравнивает Кармен с хищницей. Своенравный цыганский народ живет по собственным правилам, руководствуясь в своих действиях чувствами

Мотив музыки тесно связан и переплетен с мотивами полета и свободы, рисуя стихийный и одновременно гармоничный мир Кармен — мир, к которому приближается и сам лирический герой.

и внутренними порывами. Порой лирический герой видит свою возлюбленную противоречивой натурой» (Алиса Ч.). Акцентируя внимание на этих мотивах, учащиеся делают вывод о внутренней противоречивости образа Кармен: в нем присутствует не только возвышенное, поэтическое начало, но и «земное», стихийное, страстное.

Об этом же позволяют задуматься и такие зримые детали внешнего облика героини, как глаза, зубы, руки, плечи. Как отмечает З. Г. Минц, «пожалуй, ни в одном из более ранних лирических циклов Блока внешность, одежда героини и т. п. не описаны с такой степенью подробности. И эта зримость, детализированность описаний (в содержательном плане связанная с утверждением существенности, значимости “реальных” деталей) на “языке пространства” мотивируются именно близостью “я” и “ты”» [2, с. 528].

Так, останавливаясь на тех или иных мотивах, встречающихся в разных стихотворениях цикла, и устанавливая их значения и связи, учащиеся постепенно, шаг за шагом открывают для себя новые грани образа и проникают в художественный мир лирического цикла. Если использовать терминологию исследователя Э. А. Стерьепулу [4], выявляя «валентность» стихотворений и находя линии

связи между ними, старшеклассники способны постичь «метасмысл» цикла в целом.

Завершая работу по анализу образно-мотивной структуры цикла, необходимо подвести некоторые итоги с помощью ряда вопросов обобщающего характера. Так, первым из них может быть следующий: «Каким предстает образ Кармен в лирическом цикле А. А. Блока?»

В своих размышлениях учащиеся делают главный вывод о сложности и неоднозначности этого образа: «Образ лирической героини в цикле многоплановый.

В нем сочетаются поэзия и проза, реальное и идеальное, возвышенное и земное» (Анна М.); «Кармен — это человек двух крайностей: с одной стороны, она стихийна и непредсказуема, с другой — гармонична» (Екатерина С.). В этом высказывания учащихся совпадают с мнением исследователей: «Она — воплощенная стихия, отдаться во власть которой и жутко, и сладко одновременно» [3, с. 259]. Действительно, сам А. А. Блок утверждал, что в марте 1914 года он во второй раз «слепо» «отдался стихии» [там же]. Учащиеся справедливо отмечают, что в образе Кармен сочетаются черты реальной женщины, «вечного» образа и некоего блоковского женского «идеала»; в ней есть что-то хищное и одновременно пленительное, женственное; «бурное» и гармоничное. И в этой таинственности и загадочности — огромная сила притягательности блоковского образа Кармен.

Еще один важный вопрос, который необходимо задать одиннадцатиклассникам: «Опишите отношение лирического героя к возлюбленной. В чем своеобразие его чувства?» Если представить ответы учащихся в виде тезисов и обобщить их, то самыми распространенными среди них являются следующие:

✓ лирический герой идеализирует, возвышает, превозносит Кармен, она для него — недостижимый идеал, воплощение небесного начала;

✓ чувство, которое испытывает лирический герой, — страсть, всепоглощающее стихийное чувство;

✓ Кармен для лирического героя — загадка, его чувство к ней противоречиво: с одной стороны, она далека от него («Сама себе закон — летишь, летишь ты мимо»), а с другой — герой чувствует в ней родственную душу, а потому близок к ней («я сам такой, Кармен»);

✓ лирический герой находит в ней вдохновение, она дает ему возможность творить («Ты встанешь бурною волною в реке моих стихов»).

В завершение изучения цикла можно

Акцентируя внимание на этих мотивах, учащиеся делают вывод о внутренней противоречивости образа Кармен: в нем присутствует не только возвышенное, поэтическое начало, но и «земное», стихийное, страстное.



предложить учащимся творческое задание: «Напишите свой лирический цикл (минимум из трех стихотворений, можно в прозе), где бы вы описали свое впечатление от игры какого-либо актера (драматического или оперного). При этом используйте символический мотив или несколько мотивов, которые создавали бы образ этого человека. Не забудьте о том, что в цикле должно присутствовать развитие мотива, а вместе с этим развитие мысли, чувства».

В данном случае используется прием моделирования, получивший распространение в методике изучения литературы, в частности, благодаря работам М. И. Шу-

тана [6, с. 113]. Подобные задания способствуют как интеллектуальному, так и творческому развитию учащихся одновременно. Во-первых, выполняются задачи развития системности мышления старшеклассников. С помощью проникновения в структуру лирического цикла «изнутри», через восприятие автора, учащиеся постигают глубинные связи стихотворений в цикле как целостной системы. Во-вторых, одиннадцатиклассникам дается возможность самовыражения, творческого поиска, что так важно для формирования личности (во всех значениях этого слова: и языковой личности, и личности индивида).

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Долгополов, Л. К. Александр Блок. Личность и творчество / Л. К. Долгополов. — Л. : Наука, 1980.
2. Миц, З. Г. Поэтика Александра Блока / З. Г. Миц. — СПб. : Искусство-СПб., 1999.
3. Сарычев, В. А. А. Блок. Творчество жизни / В. А. Сарычев. — Воронеж : Издательство Воронежского государственного университета, 2004.
4. Стерьенулу, Э. А. Лирический цикл как система поэтических текстов / Э. А. Стерьенулу // *Facta Universitatis, University of Nis.* — 1998. — Vol. 1. — No 5. — P. 323—332.
5. Шамрей, Л. В. Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников / Л. В. Шамрей // *Нижегородское образование.* — 2013. — № 1. — С. 54—62.
6. Шутан, М. И. Полифункциональность способов изучения литературного произведения в средней школе / М. И. Шутан. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005.



### ВИДЫ ЗАДАНИЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ РАБОТУ С КОНЦЕПТАМИ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Е. Н. ПРОПАДЕЕВА,  
аспирант НИРО, старший преподаватель  
кафедры культуры предпринимательства  
ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
[enp1974@yandex.ru](mailto:enp1974@yandex.ru)

В статье представлена разносторонняя трактовка термина «концепт». Особое внимание уделено концепту «Атлантида», точнее, нескольким видам заданий, которые позволяют интерпретировать символический образ как концепт.

In the article it is introduced all-round rendering of «concept» term. Special attention is paid to the concept «Atlantis» and (more precisely) to several types of tasks that allow interpretation of symbolic image as a concept.

**Ключевые слова:** *концепт, текст, интерпретация, образ, идея, лексика, афоризм, метафора, идея, анализ, контекст, сюжет, стиль*

**Key words:** *concept, text, interpretation, image, idea, lexis, aphorism, metaphor, idea, analysis, context, plot, style*

По мнению С. А. Аскольдова, «концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [1], но в то же время он является символом, направленным на замещаемую им сферу. Характеризуя художественные концепты, философ использует словосочетание «неопределенность возможностей», так как заместительные способности концепта связаны не с потенциальным соответствием реальности или законам логики. Концепты данного типа подчиняются «художественной ассоциативности (то, что они означают, больше данного в них содержания и находится за их пределами)». Эта символичность названа «ассоциативной запредельностью». Как считает В. Г. Зусман, под ней автор имеет в виду «чужое» сознание, сознание Другого, «услышанность» (М. М. Бахтин) как таковую [2].

По мнению Ю. С. Степанова, концепт — микромодель культуры, он порождает ее и порождается ею.

В начале 1990-х годов Д. С. Лихачев, опираясь на научные разработки С. А. Аскольдова (Алексеева), утверждал,

что концепт заменяет в сознании носителя языка значение слова. Но смысловая наполненность концепта всегда шире и богаче, чем значение. Содержание концепта напрямую зависит от индивидуального культурного опыта: концепт отражает не только объективное содержание, но и коннотативную «ауру» (смысловые оттенки, ассоциации). Совокупность концептов, по мнению Д. С. Лихачева, обра-

зует концептосферу языка. В границах национальной культуры можно выделить множество индивидуальных и коллективных концептосфер [4].

По мнению Ю. С. Степанова, концепт — микромодель культуры, он порождает ее и порождается ею. Являясь «сгустком культуры», концепт обладает экстралингвистической, прагматической, то есть внеязыковой информацией. Ученый вычленяет в концепте обиходную, общеизвестную сущность, известную отдельным носителям языка, и историческую, этимологическую информацию. Так, в концепте «8 марта» исследователь выделял информацию «женский день» (обиходная сущность, «день защиты прав женщин» (известно отдельным носителям языка) и «учрежден по предложению К. Цеткин» (историческая информация) [6].

В литературоведении данный термин функционирует недолго, поэтому его содержание довольно размыто. Мы будем опираться на определение концепта, предложенное В. Г. Зусманом: «Литературный концепт — такой образ, символ или мотив, который имеет “выход” на геополитические, исторические, этнопсихологические моменты, лежащие вне художественного произведения, открывающий одновременную возможность множества истолкований с разных точек зрения и выявляющий значимое расхождение между значением и смыслом выражающих его словесно-художественных элементов» [2]. Ученый утверждает следующее: вводя концепт как единицу анализа, литературоведение получает возможность вклю-

читать образную ткань произведения в общенациональную ассоциативно-вербальную сеть. Устойчивое значение произведения и слова перерастает при этом в подвижный, открытый, противоречивый, целостный смысл.

Совершенно очевидно, что в тех случаях, когда тот или иной концепт превращается в объект литературоведческого исследования, ученый выходит за рамки своей науки, так как в центре его внимания оказываются явления языка, искусства, философии, истории.

Н. Л. Мишатица впервые ввела понятие «концепт» в методику преподавания русского языка как родного. Она рассматривает национальный концепт как словесно выраженную содержательную единицу национального сознания, которая обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями, изменяясь вместе с развитием отечественного языка и культуры, и помогает сформировать концептуальную систему ученика и научить его вариативно выражать имеющийся актуальный смысл. Отметим, что в центре внимания исследователя оказываются лингвокультурологические задачи как средство формирования концептосферы учащихся (имеются в виду технология моделирования словесного портрета концепта, учебное этнопсихолингвистическое портретирование в лексическом и грамматическом ракурсах), модели уроков речевого развития с реализацией лингвоконцептоцентрического подхода (с обязательными этапами творческой мотивации, решения комплексных лингвоконцептоцентрических задач и личного творчества), творческие работы как средство освоения лингвокультурных концептов (лингвокультурологический этюд, метафорический портрет концепта, эссе, проектная деятельность) [5].

Если же мы войдем в сферу методики преподавания литературы в средней школе, то не сможем проигнорировать суждения Л. И. Коноваловой, которая

рассматривает концепт в связи с развитием читательского восприятия, при этом подчеркивая особую роль читательского воображения, охватывающего произведение как единое целое [3].

Работа с концептами, по мнению М. И. Шутана, учит школьников различать языковую и речевую семантику, помогает им в постижении законов искусства слова, а также выводит на просторы серьезных философских обобщений. Кроме того, М. И. Шутан подчеркивает значимость установки на интерпретацию литературного произведения в процессе организации работы с концептами. Он же говорит и о принципе системности, проявляющейся в том, что преподаватель сам создает ассоциативные ряды (или нацеливает учащихся на этот достаточно сложный вид деятельности), смысловое ядро которых составляет то или иное слово. А главная задача, стоящая перед школьниками, — создать концептосферу последнего [8].

А. М. Шуралев разработал и апробировал алгоритм выявления и осмысления концептуальной сущности ключевых слов. Он состоит из следующей последовательности действий:

✓ определение лексического значения слова по толковому словарю и выяснение происхождения слова по этимологическому словарю;

✓ выявление ассоциативного поля слова, то есть называние всех ассоциативных представлений, которые вызывает данное слово у ученика на основании его жизненного опыта и сведений, полученных из разных источников;

✓ определение фразеологических и фольклорных коннотаций данного слова;

✓ определение текстовой номинации слова, то есть в каких фрагментах текста оно используется, и выяснение, с каким персонажем (персонажами) связано данное слово в тексте;

---

Когда тот или иной концепт превращается в объект литературоведческого исследования, ученый выходит за рамки своей науки, так как в центре его внимания оказываются явления языка, искусства, философии, истории.

✓ определение роли слова в изображении персонажа;

✓ определение роли слова в идейно-тематическом содержании всего произведения;

✓ ассоциации с другими литературными произведениями, где встречалось данное слово, и сопоставление художественных смыслов (коннотаций) данного слова в разных литературных произведениях [7].

Таким образом, можно сделать несколько выводов методического характера.

Работа с концептами не может быть сведена к традиционной работе с символическими образами, хотя и включает ее в свое когнитивное поле, в связи с чем представляются неизбежными выходы на межпредметные связи (литература как предмет в ее отношении к таким предметам, как русский язык, искусство, история, обществознание).

Но выход на межпредметные связи таит в себе и серьезную опасность: соотношение художественных смыслов, которые выражает образ-концепт в литературном произведении, с теми смыслами, которые обнаруживаются в других текстах (художественных и нехудожественных), с лексическими значениями, закрепленными в самом языке, соотношение, без которого немислима серьезная, системная работа с концептами, может

Работа с концептами не может быть сведена к традиционной работе с символическими образами, хотя и включает ее в свое когнитивное поле, в связи с чем представляются неизбежными выходы на межпредметные связи.

разрушить представление школьников об этом произведении как художественной целостности. Следовательно, необходимо создать такую методику, в которой *центростремительный* вектор движения будет

определяющим, первичным (постижение художественного мира изучаемого литературного произведения), а *центробежный* (выход за пределы изучаемого литературного произведения) — производным, хотя и чрезвычайно важным. Как показывают отдельные исследования по методике, выдержать этот принцип на прак-

тике весьма непросто, но необходимо. Иначе границы литературы как предмета будут размыты. На наш взгляд, усиление и расширение межпредметных связей не должно приводить к таким печальным последствиям.

На примере урока по рассказу И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско» в 11-м классе покажем те виды заданий, которые нацеливают школьников на непосредственную работу с концептом «Атлантида».

Прежде всего необходимо выделить те задания, которые предполагают погружение в художественный текст, осмысление его реалий, имеющих отношение к символическому образу Атлантиды. В рассказе этот образ определяет содержание и композицию литературного произведения.

Ученики зачитывают цитаты и комментируют их, вводя в свои комментарии элементы анализа. На основе работы с текстом учащиеся делают вывод о том, что Атлантида в начале рассказа символизирует роскошь, богатство, удовольствие, веселье, «игру в любовь», лицемерие, а в конце произведения — корабль, которому резко противопоставлен океан, символизирующий водную стихию, неподвластную человеку вне зависимости от его богатства (вместе с учащимися рассматриваем репродукции картин И. К. Айвазовского и зачитываем описание океана из рассказа И. А. Бунина).

Далее обращаем внимание еще на один образ — это действующий и по сей день вулкан Везувий, несколько раз эпизодично упоминаемый в рассказе: «Жизнь в Неаполе тотчас же потекла по заведенному порядку: рано утром — завтрак в сумрачной столовой, облачное, мало обещающее небо и толпа гидов у дверей вестибюля; потом первые улыбки теплого розоватого солнца, вид с высоко висящего балкона на Везувий, до подножия окутанный сияющими утренними парами...» А между тем это прямое указание на гибель античной Помпеи, где люди, пыта-

ясь унести с собой как можно больше богатства, гибли под раскаленными потоками лавы.

В рассказе упоминается император Тиберий: «И вот семья из Сан-Франциско решила отправиться со всеми своими сундуками на Капри, с тем, чтобы, осмотрев его, походив по камням на месте дворцов Тиверия...» Его имя тоже символично. Оно входит в семантическое поле Атлантида — Везувий — Тиберий. Это историческое лицо, правитель, при котором был распят Иисус Христос, после чего император укрылся в горах в пещере. Бренность властного земного существования была свойственна и господину из Сан-Франциско, погибла и Атлантида.

Далее задаем учащимся вопрос: «Какой момент в рассказе можно считать кульминационным?» Конечно, приходим к выводу, что это эпизод смерти главного героя, о которой тот и не задумывался. Но дыхание смерти в рассказе уже чувствовалось. Мелодия смерти подспудно начинает звучать с самых первых страниц произведения, постепенно становясь ведущим мотивом. Вначале смерть предельно эстетизирована, живописна (сцена стрельбы в голубей в Монте-Карло). Затем намек на смерть возникает в описании портрета наследного принца одного из азиатских государств, усы которого «сквозили, как у мертвого» и кожа на лице была «точно натянута». Более явно дыхание смерти чувствуется в наружности главного героя, в портрете которого преобладают желто-черно-серебристые тона: золотые пломбы в зубах, желтоватое лицо, слоновой кости череп.

И вот кульминация: тело умершего господина в длинном ящике из-под содовой воды вновь окажется на «Атлантиде». Задаем учащимся вопрос: «Каков композиционный принцип действует в рассказе?» Приходим к выводу, что для построения рассказа характерно композиционное кольцо: описание плавания на «Атлантиде» дается в начале и в конце рассказа, при этом варьируются одни и

те же образы: огни корабля (огненные глаза), прекрасный струнный оркестр, нанятая влюбленная пара. «Атлантида» у И. А. Бунина — тот корабль, который «громачен», «стойкий, тверд, величав и страшен», он построен Новым Человеком, который установил на земле антигуманные законы, заковавший себя в кандалы лживой морали.

В рассказе «Господин из Сан-Франциско» мысль о неминуемой катастрофе мира приобретает завершенность. Конкретные события, бытовые детали, часто используемые как средства создания подтекста, помогают понять, каков взгляд писателя на смысл жизни, ее истинные и ложные ценности. Рассказ И. А. Бунина обнаруживает мастерство символизации, доведенное до совершенства: это и бессмысленное перемещение господина в пространстве, и укрупненный мотив стихийного движения, бушующего океана, и, безусловно, название корабля «Атлантида».

После того как ученики осмыслили реалии текста, целесообразным представляется выход за его рамки, позволяющий интерпретировать символический образ как концепт.

Прежде всего одиннадцатиклассникам необходима историческая и культурологическая информация об Атлантиде, в связи с чем один-два ученика выступают с подготовленными заранее сообщениями, из которых класс узнает о том, что Атлантидой управляли десять царей — каждый своей частью острова. Атланты отличались благородством и возвышенным образом мыслей. Но прошло время — и атланты изменились, преисполнились «неправого духа корысти и силы». Они стали употреблять во зло свои знания и достижения своей культуры. В конце концов Зевс разгневался на них, и «в один день и бедственную ночь остров Атлантида исчез, погрузившись в море». По утверждению Платона, это произошло

---

В рассказе «Господин из Сан-Франциско» мысль о неминуемой катастрофе мира приобретает завершенность.

в X тысячелетии до н. э. Современные ученые высказывают мнение, что гибель острова была вызвана катастрофой, причиной которой стало одно из техногенных достижений древних атлантов. Споры о том, существовала ли Атлантида в действительности или ее придумал Платон, начались еще в античные времена.

Рассказ учеников сопровождается рассмотрением репродукции картины Н. Рериха «Гибель Атлантиды».

На следующем этапе учебного занятия учащимся предлагается для осмысления подборка цитат из словарей и энциклопедий различного типа. Эти цитаты представляют собой истолкование лексического значения слова *Атлантида*. Перед одиннадцатиклассниками ставится задача выявить тенденции в характеристике этого слова. В качестве примера можно привести типичную формулировку: «По мифу, который, как рассказывает Платон в Тимее и Критии, один египетский жрец будто бы сообщил Солону, так назывался громадный остров на Атлантическом океане; по пространству он будто был обширнее Азии и Ливии вместе взятых, но исчез» (Энциклопедия Брокгауза и Ефрона). Перед нами не что иное, как краткое изложение содержания мифа. Элемент осмысления, интерпретации присутствует, например, в следующей цита-

те: «Священный остров, символ идеального государства».

В мифологеме о золотом веке под Атлантидой подразумевалась *сверхразвитая допотоп-*

*ная цивилизация*. Осколки знаний атлантов сохранились в эзотерических религиозных традициях разных народов» (энциклопедия «Символы, знаки, эмблемы»). Курсивом мы выделили те слова, которые содержат в себе элемент истолкования, осмысления передаваемой информации.

Отдельным ученикам предварительно давалось задание написать синквейны об

Атлантиде. На уроке они зачитываются и обсуждаются.

Синквейн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) — это творческая работа, которая имеет короткую форму стихотворения, состоящего из пяти нерифмованных строк, написанного по следующим правилам: первая строка — одно существительное, выражающее главную тему синквейна (в нашем случае — Атлантида); вторая строка — два прилагательных (причастия), выражающих главную мысль; третья строка — три глагола, описывающие действия в рамках темы; четвертая строка — фраза-метафора, несущая определенный смысл; пятая строка — заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом). Представим примерный вариант выполненного задания:

*Атлантида;  
затонувшая, загадочная;  
исчезла, погибла, утонула;  
все в мире тленно;  
загадка*

Задания, описанные выше, служат тому, чтобы в сознании учеников закрепилось традиционное представление об Атлантиде, которое непосредственно коррелирует с языковым значением этого слова. И на этом фоне еще отчетливее будет видна бунинская интерпретация слова, превращающегося в художественный символ, ибо пароход «Атлантида» в рассказе «Господин из Сан-Франциско» — это обобщенный образ современного писателю деградирующего буржуазного мира, отражающий его социальную модель с противопоставлением «верхних» и «нижних» этажей жизни. Это то имя собственное, которое у И. А. Бунина становится нарицательным.

Далее рассказ включается в исторический контекст: учитель напоминает школьникам о трагическом событии 1912 года (за три года до написания рассказа) — гибели более полутора тысяч человек на крупнейшем пассажирском судне

Синквейн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) — это творческая работа, которая имеет короткую форму стихотворения, состоящего из пяти нерифмованных строк.

«Титаник». Это событие прозвучало предостережением человечеству, упоенному научными успехами, убежденному в своих безграничных возможностях. Огромный «Титаник» на какое-то время стал символом этой мощи, но его погружение в волны океана, самоуверенность капитана, не внявшего сигналам опасности, не способного противостоять стихии, подтвердили хрупкость и незащищенность человека перед лицом природных сил. В этой катастрофе И. А. Бунин увидел итог деятельности «гордыни Нового Человека со старым сердцем».

Важно включить бунинское произведение в литературный контекст, в связи с чем учитель характеризует произведение Н. Рериха «Миф Атлантиды», в котором гибель древней цивилизации становится неизбежной лишь после того, как правитель произносит следующие слова: «Вы отняли солнце мое! Солнца я не видал; только тени ваши я видел. Дали, синие дали! К ним вы меня не пустили... Мне не вернуться к священной зелени леса... По травам душистым уже не ходить... На горный хребет мне уже не подняться... Излучины рек и зеленых лугов уже мне не видать... По волнам уже не носиться... Глазом уже не лететь за речетом быстрым... В звезды уже не глядеться... Вы победили... Голоса ночные слышать я больше не мог... Веления Бога стали мне уже недоступны... А я ведь мог их узнать... Я мог почуять свет, солнце и волю... Вы победили... Вы все от меня заслонили... Вы отняли все от меня... Я вас ненавижу... Вашу любовь я отверг...»

Этический аспект становится главным, определяющим для Н. Рериха, ибо только любовь становится условием жизни.

Следствие ее исчезновения, ухода из мира — смерть, уничтожение. Но ведь и произведение И. А. Бунина — о мире, забывшем о любви, духовности. Только в тексте рассказа любовь приобретает христианскую окраску, в связи с этим ученики вспоминают о скульптуре Матери Божией, изображенной писателем и резко противопоставленной цивилизации, в которой обнаруживаются чуть ли не языческие черты.

На основе сопоставительной деятельности (напомним структуру самого контекста: сюжет мифа; традиционные представления об Атлантиде, закрепленные в словарях и энциклопедиях; трагическая гибель «Титаника» в 1912 году; литературное произведение, созданное знаменитым художником) ученики неизбежно делают вывод о том, что писатель актуализирует основные компоненты мифа, изложенного Платоном (цивилизация и неизбежность ее гибели), наполняя их содержанием, актуальным для начала века. Символический образ Атлантиды, представленный в рассказе «Господин из Сан-Франциско», не может не рассматриваться как один из вариантов существования концепта «Атлантида», с которым сам этот образ нельзя отождествить. И тогда вполне обоснованным нам кажется следующее утверждение: систематическая работа с концептами формирует у школьников вполне конкретное универсальное учебное действие — умение различать и соотносить некую сущность и формы ее проявления. Без этого умения невозможна полноценная интеллектуальная деятельность человека.

Систематическая работа с концептами формирует у школьников вполне конкретное универсальное учебное действие — умение различать и соотносить некую сущность и формы ее проявления.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к культуре текста : антология. — М. : Academia, 1997. — С. 267—279.

2. Зусман, В. Г. Концепт в системе гуманитарного знания / В. Г. Зусман // Вопросы литературы. — 2003. — № 2. — С. 44—71.

3. Коновалова, Л. И. Развитие восприятия читателя через освоение художественных концептов / Л. И. Коновалова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. — Сер. : Профессиональное образование, теория и методика обучения. — 2012. — № 6. — С. 30—32.

4. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к культуре текста : антология. — М. : Academia, 1997. — С. 280—287.

5. Мишати́на, Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход : монография / Н. Л. Мишати́на. — СПб., 2009. — 264 с.

6. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — М., 1997. — 838 с.

7. Шуралев, А. М. Концептологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы : автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. М. Шуралев. — СПб., 2013. — 55 с.

8. Шутан, М. И. Моделирование как учебная деятельность на уроке литературы : монография / М. И. Шутан. — Н. Новгород, 2007. — 181 с.

## ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ



А. Б. ШМОНИН,  
аспирант ННГАСУ, полковник полиции,  
начальник дежурной части  
ГУ МВД России  
по Нижегородской области  
[iv.iv.2014@yandex.ru](mailto:iv.iv.2014@yandex.ru)



С. Н. СОРОКОУМОВА,  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры педагогики  
и психологии ННГАСУ  
[4013@bk.ru](mailto:4013@bk.ru)

Статья посвящена формированию здорового образа жизни современных подростков, проблемам девиантного поведения, предлагается изучение психологических условий профилактики девиаций через развитие партнерства и навыков сотрудничества подростков с родителями.

Article is devoted to a healthy lifestyle of today's adolescents, the problems of deviant behavior, it is proposed to study the psychological conditions preventing deviations through the development of partnerships and collaboration skills of adolescents with parents.



**Ключевые слова:** *здоровый образ жизни, девиации, психологическое сопровождение, родители, подросток*

**Key words:** *healthy lifestyle, deviations, psychological support, the parents, the teenager*

В связи с проблемой развития партнерства и навыков сотрудничества родителей с девиантными подростками прежде всего представляет особый интерес изучение самого понятия «девиантный подросток», а также «здоровый образ жизни». Здоровый образ жизни (ЗОЖ) — это образ жизни отдельного человека с целью профилактики болезней и укрепления здоровья. В психологических исследованиях понятие «здоровый образ жизни» пока еще однозначно не определено.

В психолого-педагогическом направлении (Г. П. Аксенов, В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, М. В. Кочкина, И. О. Мартынюк, Н. Н. Телепова и др.) ЗОЖ рассматривается с точки зрения сознания, психологии человека, его мотивации. Имеются и другие точки зрения (например, медико-биологическая), однако резкой грани между ними нет, так как они нацелены на решение одной проблемы — укрепление здоровья индивидуума.

Актуальность здорового образа жизни вызвана возрастанием и изменением характера нагрузок на организм человека в связи с усложнением общественной жизни, увеличением рисков техногенного, экологического, психологического, политического и военного характера, провоцирующих негативные сдвиги в состоянии здоровья.

Существуют и иные точки зрения на здоровый образ жизни: «здоровый образ жизни — это система разумного поведения человека (умеренность во всем, оптимальный двигательный режим, закаливание, правильное питание, рациональный режим жизни и отказ от вредных привычек) на фундаменте нравственно-религиозных и национальных традиций, которая обеспечивает человеку физическое, душевное, духовное и социальное

благополучие в реальной окружающей среде и активное долголетие. ЗОЖ предполагает оптимальный режим труда и отдыха, правильное питание, достаточную двигательную активность, личную гигиену, закаливание, искоренение вредных привычек, любовь к близким, позитивное восприятие жизни. Он позволяет до глубокой старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье. Мы склоняемся именно к этому определению.

Более подробно рассмотрим вредные привычки, в частности — употребление ПАВ (психоактивных веществ). В связи с этим нас будет интересовать особенности девиантного подростка.

Ц. П. Короленко выделяет «основные виды девиантных реализаций (прием алкоголя; прием веществ, изменяющих психическое состояние, включая наркотики, лекарства, различные яды; участие в азартных играх, включая компьютерные; сексуальное аддиктивное поведение; передание или голодание; «работоголизм»; длительные прослушивания музыки, главным образом основанной на ритмах) и относит к понятию «девиантное поведение» как непатологические, так и патологические формы указанных проявлений» [3].

А. Н. Галигузов предлагает рассматривать причинный комплекс в тройном аспекте: «причины отклоняющегося поведения в целом; причины отдельных видов отклонений (ПАВ); причины отдельных поступков» [1].

Причины могут быть главные и второстепенные, внешние и внутренние. Глав-

Актуальность здорового образа жизни вызвана возрастанием и изменением характера нагрузок на организм человека в связи с усложнением общественной жизни, увеличением рисков техногенного, экологического, психологического, политического и военного характера, провоцирующих негативные сдвиги в состоянии здоровья.

ная причина — та, которая определила существенные черты следствия. Внутренние причины основаны на закономерностях саморазвития предметов, на их основных противоречиях. Причины, которые основаны на взаимодействии данного предмета с другими, а также порождаемые внешними противоречиями, относятся к внешним. Внешними причинами употребления ПАВ, очевидно, следует считать некоторые процессы, происходящие на уровне всего общества, внутренними — личностные, возрастные и индивидуальные особенности подростков, побуждающие их к употреблению ПАВ.

Как показали диссертационные исследования последних лет (М. В. Кочкиной, Н. Н. Телеповой), одной из психологических причин употребления детьми и подростками ПАВ являлись неблагоприятные семейные обстоятельства и недостатки семейного воспитания. Семьи, для которых характерны наиболее глубокие дефекты социализации, вольно или невольно «провоцируют детей на раннее употребление ПАВ и совершение правонарушений» [5].

Нами рассмотрено разнообразие подходов к профилактике и предупреждению девиантного образа жизни у подростков. Как указывает М. В. Кочкина, «обзор психопрофилактических программ показал, что все они строятся без учета ин-

Семьи, для которых характерны наиболее глубокие дефекты социализации, вольно или невольно «провоцируют детей на раннее употребление ПАВ и совершение правонарушений».

тегрированного взаимодействия всех участников образовательного процесса в школе (психологов, учителей, подростков)» [4]. Главный вывод, сделанный нами, заключается в том, что

эффективность профилактических мероприятий зависит от интеграции усилий всех субъектов этой работы с учетом степени выраженности отношений к ПАВ.

Результаты пилотного исследования позволили выделить группу риска подростков, учащихся 6—7-х классов. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 73 подростка, посещающих учреждения допол-

нительного образования (Центр развития творчества детей и юношества Нижнего Новгорода, Центр внешкольной работы Кстова), в контрольную группу (КГ) вошли 73 подростка 6—7-х классов — учащиеся школ № 49 и 187 Нижнего Новгорода, не посещающие учреждения дополнительного образования. Среди подростков, принявших участие в исследовании, выделены подростки «группы риска»: ГР<sub>ЭГ</sub> — 26 человек; ГР<sub>КГ</sub> — 21 человек.

Мы полагаем, что становление позитивного самоотношения подростков «группы риска» связано с формированием смысложизненных установок подростков, со спецификой становления «Я-образа» и «Я-концепции» и самооценкой.

Эти данные позволили нам перейти к реализации специально разработанной программы психологического сопровождения, содержащего в своей основе активные методы обучения: дискуссии, тренинги, деловые игры, которые, на наш взгляд, будут способствовать пониманию подростками опасности девиантного образа жизни.

Целью данной части исследования явилось формирование позитивного взаимодействия родителей и подростков.

Психологическое сопровождение предполагало решение следующих задач:

✓ определить оптимальные условия, необходимые для взаимодействия взрослых и подростков для профилактики девиантного поведения;

✓ реализовать психологическую программу, способствующую формированию здорового образа жизни подростков.

Мы солидарны с положением А. В. Гоголевой о том, что «программы по профилактике для подростков должны быть разнообразны и интересны, основаны не столько на дидактических методах, сколько на интерактивных приемах: диалогах, групповых дискуссиях, тренингах и т. д.» [2].

Разработанная нами экспериментальная программа формирования здорового образа жизни учитывает общую программу воспитания и обучения подростков, воспитывающихся в средних образователь-

ных учреждениях, и может быть органично включена в предметный курс ОБЖ и/или «Обществоведение».

Формирующий эксперимент проводился на протяжении учебного года с подростками — учащимися 8—9-х классов на базе школ № 49 и 187 Нижнего Новгорода.

К формирующей работе были привлечены родители подростков.

Мы предположили, что эффективность профилактики и предупреждения девиантного поведения у подростков становится возможной при субъект-субъектном взаимодействии родителей и подростков.

Поэтому наша программа была посвящена работе с родителями и подростками и состояла из двух этапов. *Первый этап* подразумевал психолого-педагогическое просвещение родителей. Задачей этого этапа были повышение психолого-педагогической компетенции родителей и расширение их знаний об условиях и закономерностях общего психического развития подростков, значении кризиса и новообразований в становлении личности подростка, особенностях девиантного поведения у подростков, негативных последствиях злоупотребления наркотическими веществами и их влиянии на психику и здоровье подростка в целом, роли родительского стиля общения, характеристик эмоционального взаимодействия в формировании личности подростка, роли, способах и приемах психологической поддержки ребенка. Для этого мы использовали такие формы работы, как родительское собрание, лекции, индивидуальные консультации и беседы, семинары, направленную дискуссию.

У родителей должны сформироваться понимание значимости детско-родительских отношений в развитии личности детей; убеждения в необходимости ограждения подростка от употребления наркотических веществ и его социального благополучия; мотивация к изменению родительского воззрения на стиль общения с ребенком, переориентации на гумани-

стическую позицию во взаимодействии с собственными детьми.

*Второй этап* предполагал практическую работу с родителями и подростками по рефлексии родительской позиции и формированию навыков и умений взаимодействия и сотрудничества родителей с детьми. Основные задачи этапа:

- ✓ рефлексия типичных проблемных ситуаций взаимодействия подростка со сверстниками, анализ причин, их поиск в детско-родительских отношениях;

- ✓ рефлексия типичных проблем в супружеских отношениях;

- ✓ рефлексия родительской позиции и формирование адекватного отношения к себе как к родителю;

- ✓ обучение осознанию своих чувств в ситуациях взаимодействия друг с другом, умению открыто выражать свои чувства в приемлемой форме, развивать и контролировать позитивный эмоциональный тон взаимодействия;

- ✓ формирование умения анализировать причины подростковых чувств и эмоциональных состояний и адекватно на них воздействовать;

- ✓ развитие способности к безоценочному отношению и безусловному принятию ребенка, снятию психологических защит во взаимодействии с близкими и развитие «социальной связанности» во взаимоотношениях;

- ✓ установление и развитие отношений партнерства и навыков сотрудничества как родителей с детьми, так и подростков со сверстниками.

Данный этап работы предполагал совместное участие родителей и подростков на занятиях. Нами использовались такие активные формы работы, как домашние задания, контент-анализ документов, дискуссии, тренинговые занятия, психологические игры и упражнения.

---

Эффективность профилактики и предупреждения девиантного поведения у подростков становится возможной при субъект-субъектном взаимодействии родителей и подростков.

Реализация диагностики уровня развития смысложизненных ориентаций показала:

✓ По шкале «Цель жизни» увеличилось число подростков, показавших высокий (7,69 % / 26,92 %) и средний уровни (30,77 % / 34,62 %), что свидетельствует о наличии в жизни подростков цели, смысла жизни, желания двигаться в этом направлении.

✓ По шкале «Процесс жизни» увеличилось число подростков с низким уровнем (26,92 % / 42,31 %), что говорит о возросшей неудовлетворенности прежним образом жизни, желании изменить свою жизнь.

✓ По шкале «Результативность жизни» можно отметить также некоторое увеличение низкого уровня (30,77 % / 46,15 %), что говорит о неудовлетворенности прожитой частью жизни.

✓ По шкале «Локус контроля — Я», мы видим положительную динамику. Так, высокий уровень увеличился с 19,23 до 30,77 %, что соответствует представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной внутренней силой, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

✓ По шкале «Локус контроля — жизнь», заметно снижение низкого уровня (26,92 % / 11,54 %) за счет роста других уровней, то есть у подростков возросла уверенность в том, что они могут сами контролировать свою жизнь.

✓ Общий показатель осмысленности жизни сместился в положительную сторону, дав рост в среднем 3—7 %.

Результаты диагностики уровня развития смысложизненных ориентаций  $ГР_{эГ}$  и  $ГР_{кГ}$  представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики уровня развития смысложизненных ориентаций  $ГР_{эГ}$  и  $ГР_{кГ}$  (N = 47, %, СУПб ф, t)**

Шкалы	Уровни	$ГР_{эГ}$				$ГР_{кГ}$			
		до		после		до		после	
		%	СУП	%	СУП	%	СУП	%	СУП
Цели жизни	Низкий	61,54	4,46	38,46	1,88	57,14	1,57	52,38	1,67
	Средний	30,77		34,62		28,57		28,57	
	Высокий	7,69		26,92		14,29		19,05	
Процесс жизни	Низкий	26,92	2,04	42,31	1,81	23,81	2,05	19,05	2,1
	Средний	42,31		34,62		47,62		52,38	
	Высокий	30,77		23,08		28,57		28,57	
Результативность жизни	Низкий	30,77	1,69	46,15	1,54	28,57	1,76	28,57	1,81
	Средний	69,23		53,85		66,67		61,9	
	Высокий	0		0		4,76		9,52	
Локус контроля — Я	Низкий	23,08	1,96	15,38	2,15	23,81	1,95	23,81	1,95
	Средний	57,69		53,85		57,14		57,14	
	Высокий	19,23		30,77		19,05		19,05	
Локус контроля — жизнь	Низкий	26,92	1,92	11,54	2,12	23,81	1,95	23,81	1,9
	Средний	53,85		65,38		57,14		61,9	
	Высокий	19,23		23,08		19,05		14,29	

Окончание табл. 1

Шкалы	Уровни	ГР <sub>эГ</sub>				ГР <sub>кГ</sub>			
		до		после		до		после	
		%	СУП	%	СУП	%	СУП	%	СУП
Общий показатель ОЖ	Низкий	34,62	1,65	30,77	1,88	33,33	1,86	28,57	1,9
	Средний	42,31		50		47,62		52,38	
	Высокий	15,38		19,23		19,05		19,05	
Значимость различий в СУП		p > 0,05							

Нами был проведен расчет среднего уровня общего показателя осмысленности жизни (ОЖ) всей выборки подростков «группы риска» (СУП). СУП равен 1,65 и 1,88 для экспериментальной группы ( $p > 0,01$ ), это свидетельствует о том, что рост показателя общей осмысленности жизни достиг уровня значимости на уровне 5 %.

Анализируя динамику ценностных ориентаций подростков группы риска, можно отметить заметные изменения в ГР<sub>эГ</sub>: при по-прежнему лидирующих материальных ценностях и ценности общения, подростки стали чаще выбирать развитие деловых качеств (7,69 % / 15,38 %), развитие волевых качеств (0 % / 7,69 %), ценность познания (0 % / 11,54 %).

Случаи выявления неадекватно заниженной самооценки снизились с 26,92 до 7,69 % ( $p > 0,05$ ), а адекватной самооценки увеличились с 30,77 до 53,85 % ( $p > 0,01$ ).

Мы можем констатировать снижение количества подростков ГР<sub>эГ</sub>, показавших по итогам формирующей программы заниженную самооценку — 26,92 % / 11,54 % ( $p > 0,05$ ).

Анализируя динамику притязаний подростков «группы риска» ГР<sub>эГ</sub>, мы можем отметить положительный сдвиг в сторону повышения уровня притязаний, свидетельствующий о том, что подростки начинают планировать свою жизнь, что должно в конечном итоге привести к положительному личностному росту. Высокий уровень изменился с 30,77 до 46,15 % ( $p > 0,01$ ), а низкий снизился с 30,77 до 19,23 % ( $p > 0,05$ ).

Высокий уровень самооценки (в пределах возрастной нормы) увеличился с 15,38 до 30,77 % ( $p > 0,05$ ), а низкий уровень упал с 26,92 до 15,38 % ( $p > 0,05$ ).

Уровень (показатель) дифференцированности (расхождения) самооценки и притязания у подростков ГР<sub>эГ</sub> стал стремиться к среднему (19,23 % / 65,38 %) ( $p > 0,01$ ), то есть притязания подростков стали больше основываться на реальной оценке своих возможностей.

В таблице 2 приведена динамика результатов реализации теста-опросника «Самоотношение» В. В. Стопина, С. Р. Пантеева у подростков «группы риска».

Таблица 2

**Динамика результатов самоотношения подростков «группы риска» по итогам формирующей программы**

Шкала	Уровни	ГР <sub>эГ</sub> (до)		ГР <sub>эГ</sub> (после)		ГР <sub>кГ</sub> (до)		ГР <sub>кГ</sub> (после)	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Открытость	Низкий	0	0	0	0	0	0	0	0
	Средний	15	57,69	18	69,23	12	57,14	12	57,14
	Высокий	11	42,31	8	30,77	9	42,86	9	42,86

Окончание табл. 2

Шкала	Уровни	ГР <sub>эг</sub> (до)		ГР <sub>эг</sub> (после)		ГР <sub>кг</sub> (до)		ГР <sub>кг</sub> (после)	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самоуверенность	Низкий	7	26,92	5	19,23	6	28,57	7	33,33
	Средний	17	65,38	19	73,08	13	61,9	12	57,14
	Высокий	2	7,69	2	7,69	2	9,52	2	9,52
Саморуководство	Низкий	3	11,54	1	3,85	4	19,05	4	19,05
	Средний	16	61,54	16	61,54	11	52,38	11	52,38
	Высокий	7	26,92	9	34,62	6	28,57	6	28,57
Зеркальное «Я» отраженное самоотношение	Низкий	9	34,62	3	11,54	8	38,1	7	33,33
	Средний	7	26,92	13	50	5	23,81	6	28,57
	Высокий	10	38,46	10	38,46	8	38,1	8	38,1
Самоценность	Низкий	5	19,23	2	7,69	5	23,81	5	23,81
	Средний	19	73,08	21	80,77	15	71,43	16	76,19
	Высокий	2	7,69	3	11,54	1	4,76	0	0
Самопринятие	Низкий	5	19,23	2	7,69	6	28,57	5	23,81
	Средний	20	76,92	21	80,77	15	71,43	16	76,19
	Высокий	1	3,85	3	11,54	0	0	0	0
Самопривязанность	Низкий	5	19,23	7	26,92	4	19,05	3	14,29
	Средний	19	73,08	18	69,23	17	80,95	16	76,19
	Высокий	2	7,69	1	3,85	0	0	2	9,52
Самообвинение	Низкий	2	7,69	3	11,54	1	4,76	0	0
	Средний	18	69,23	21	80,77	15	71,43	16	76,19
	Высокий	6	23,08	2	7,69	5	23,81	5	23,81
Конфликтность	Низкий	2	7,69	2	7,69	0	0	0	0
	Средний	16	61,54	20	76,92	15	71,43	15	71,43
	Высокий	8	30,77	4	15,38	6	28,57	6	28,57

По шкале «Открытость» отмечена положительная динамика по итогам формирующей программы среди подростков ГР<sub>эг</sub>. Так, высокий уровень в ГР<sub>эг</sub> снизился с 42,31 до 30,77 % ( $p > 0,05$ ), что говорит в пользу большей контактности подростков, они стали менее закрыты и легче рассказывали о себе.

По шкале «Самоуверенность» в ГР<sub>эг</sub> виден сдвиг в сторону увеличения среднего (65,38 % / 73,08 % ( $p > 0,005$ )) и снижения низкого (26,92 % / 19,23 %) уровней, что говорит о снижении внутренней напряженности.

Динамика шкалы «Саморуководство»

показывает снижение низкого (11,54 % / 3,85%) уровня и повышение высокого уровня (26,92 % / 34,62 %), что связано с осознанием и последовательностью движения к намеченной цели.

Самые значимые изменения произошли по шкале «Отраженное самоотношение». Мы наблюдаем снижение низкого уровня (34,62 % / 11,54 % ( $p > 0,01$ )) и рост среднего уровня (26,92 % / 50 % ( $p > 0,01$ )), что свидетельствует в пользу роста самооценки и веры в способность вызывать у окружающих положительные чувства симпатии и уважения.

Шкала «Самоценность» не дала таких

ярких изменений, но все же можно отметить снижение низкого уровня (19,23 % / 7,69 % ( $p > 0,05$ )), что является тенденцией к урегулированию внутриличностных противоречий, и принятие себя и своих особенностей.

Шкала «Самопринятие» показала сходную динамику — рост высокого (3,85 % / 11,54 %) и снижение низкого (19,23 % / 7,69 % ( $p > 0,05$ )) уровней, что говорит о более дружественном и позитивном отношении к себе.

Динамика шкалы «Самопривязанность» показала рост низкого (19,23 % / 26,92 %) уровня, то есть у подростков появилось желание что-то в себе изменить, в соответствии с представлением об «идеальном себе».

Шкала «Самообвинение» показала снижение высокого (23,08 % / 7,69 % ( $p > 0,01$ )) уровня, что говорит о росте симпатии к себе.

Шкала «Конфликтность» также показывает снижение проявлений высокого уровня (30,77 % / 15,38 % ( $p > 0,01$ )), что свидетельствует в пользу снижения внутренних конфликтов, недовольства собой, сомнений и чувства вины.

Таким образом, мы считаем, что реализованная нами программа психологического сопровождения, построенная на принципах активного субъект-субъектного взаимодействия подростков с родителями, показала свою эффективность и способствует формированию здорового образа жизни современных подростков.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Галигузов, А. Н. Социально-педагогическая профилактика алкоголизма несовершеннолетних / А. Н. Галигузов. — Н. Новгород, 2005. — 21 с.
2. Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А. В. Гоголева. — 2-е изд., стереотип. — М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 240 с. — (Сер. «Библиотека психолога»).
3. Короленко, Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко // Обзор психиатрии и медицинской психологии. — 1991. — № 1. — С. 8—15.
4. Кочкина, М. В. Психологические аспекты профилактики и предупреждения аддиктивного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук / М. В. Кочкина. — М., 2007. — 175 с.
5. Сорокоумова, С. Н. Методы и технологии изучения психологических особенностей личности современных подростков / С. Н. Сорокоумова, А. Б. Протасов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2012. — Т. 14. — № 2 (2). — С. 400—402.

**В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования  
вышло в свет издание:**

**Проектирование учебного занятия на основе требований ФГОС: Учебно-методическое пособие /**  
Авт.-разраб.: В. Н. Фролова, Л. Н. Шилова. 66 с.

Учебно-методическое пособие содержит рекомендации по разработке учебного занятия профессионального модуля — междисциплинарного курса, учебной дисциплины с учетом требований ФГОС. Издание адресовано педагогам системы профессионального образования.



## СИСТЕМА РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ СПОСОБНОСТИ К РЕФЛЕКСИИ У ПОДРОСТКОВ

О. В. ЕМАКОВА,  
аспирант НГПУ им. К. Минина,  
учитель английского языка МБОУ Воротынская СОШ  
[xydina\\_olga@mail.ru](mailto:xydina_olga@mail.ru)

В статье представлены результаты трехлетнего эксперимента, который был проведен автором — классным руководителем в подростковом классе. Целью эксперимента было разработать и экспериментально апробировать систему работы классного руководителя по развитию способности к рефлексии у подростков.

This article represents the results of three-year experiment, which was organized by the author — the form-master of adolescents. The aim of this experiment was to work out and approve the system of development of the reflexion ability of adolescents in the work of a form-master.

**Ключевые слова:** *рефлексия, саморазвитие, самовоспитание, рефлексивные воспитательные технологии*

**Key words:** *reflexion, self-development, self-education, reflexive educational technologies*

Сегодня система образования в России претерпевает существенные изменения. Модернизация образования не может не затронуть воспитательную систему школы. Одно из требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования к личностным результатам

освоения основной общеобразовательной программы определено как «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению». Программа воспитательной самореализации школьников

должна быть направлена на «формирование позитивной самооценки, самоуважения и конструктивных способов самореализации» [1].

Программа воспитательной самореализации школьников должна быть направлена на «формирование позитивной самооценки, самоуважения и конструктивных способов самореализации».

Все это свидетельствует о том, что в настоящее время на уровне государственной образовательной политики задача формирования у подрастающего поколения готовности и способности к саморазвитию осознается в качестве приоритетной. Таким образом, педагогам современной школы необходимо пробудить у школьника стремление к самосовершенствованию и обучить его способам самовоспитания. Широкие возможности для этого предоставляет использование в воспитании методов и приемов, включающих в себя рефлексивную деятельность детей.

Проблема саморазвития и самореализации является одной из важнейших в современной психологии. При определении сущности процесса саморазвития мы придерживаемся точки зрения В. А. Ботинной, которая говорит о единстве трех компонентов данного процесса: самопо-



знание, самовоспитание, самореализация. При этом все три компонента взаимосвязаны и взаимообусловлены [2, с. 34].

Процесс саморазвития — это обращение на себя, осознание своих потребностей, возможностей, анализ действий и их результатов. Успешное саморазвитие невозможно без знания способов самопознания и самовоспитания. Основным инструментом этих процессов психологи считают рефлексию — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [10, с. 540].

По мнению психологов, процесс рефлексии наиболее интенсивно происходит в юности. В подростковом возрасте далеко не каждый школьник способен к рефлексии. Подростковый возраст многие ученые называют «переходным», когда дети 11—14 лет в процессе развития совершают переход от ребенка к самостоятельной личности. По мнению Л. С. Выготского, этот переход может быть совершен успешно только через собственный опыт растущего человека. Человек воспитывает себя сам, изменяя природные реакции через собственный опыт [4, с. 82]. Таким образом, процесс воспитания переходит в самовоспитание — систематическую и сознательную деятельность человека, направленную на саморазвитие и формирование базовой культуры личности [10, с. 553].

Это фундаментальное положение педагогической психологии требует разработки специальных воспитательных технологий, актуальность которых значительно повысилась в последнее время. Научные основы педагогических технологий саморазвития и самовоспитания в нашей стране изложены в работах С. М. Ковалева, А. И. Кочетова, Ю. М. Орлова, А. А. Ухтомского, Г. К. Селевко и др. Эти специалисты, как правило, предполагают в составе названных выше технологий наличие рефлексивных технологий. Однако, по нашему мнению, они недостаточно конкретизированы для практической работы классного руководителя, что нередко при-

водит к их неэффективному использованию в воспитательной системе школы. Актуальность этой проблемы определила направленность нашего педагогического эксперимента.

Педагогический эксперимент по использованию рефлексивных технологий в воспитательной деятельности классного руководителя был организован нами в 2011—2014 годах в пя-

тых классах МБОУ Воротынской СОШ Нижегородской области: 5 «а» класс стал экспериментальной группой, а параллельные 5 «б» и 5 «в» классы — контрольной. Эксперимент продолжался три года и закончился в 2014/2015 учебном году, когда школьники уже учились в 8-м классе.

Целью эксперимента было определение педагогических условий, обеспечивающих эффективность рефлексивных технологий в деятельности классного руководителя как средства стимулирования саморазвития подростков. В его организации мы исходили из следующих предположений:

✓ специально организованные воспитательные технологии в работе классного руководителя могут способствовать активизации процесса рефлексии уже у младших и средних подростков;

✓ в ходе применения этих технологий классному руководителю необходимо комплексно реализовать их потенциальные возможности в трех направлениях: в целях самопознания, самооценки и анализа своей и групповой деятельности, саморегуляции. Наш эксперимент длился три года и состоял из трех этапов:

✓ диагностика уровня интереса к самопознанию и рефлексии у младших подростков и стимулирование этих процессов;

✓ развитие рефлексивных умений у средних подростков в процессе организации воспитательной деятельности;

✓ стимулирование процесса самовос-

Целью эксперимента было определение педагогических условий, обеспечивающих эффективность рефлексивных технологий в деятельности классного руководителя как средства стимулирования саморазвития подростков.

питания у старших подростков на основе рефлексии.

На первом этапе эксперимента мы провели диагностику исходного уровня мотивации рефлексивных действий у учащихся 5-х классов. Для этого было проведено анкетирование в классах экспериментальной и контрольной групп. Детям были предложены следующие вопросы:

1. Как ты думаешь, нужно ли изучать свои способности, особенности нервной системы и т. д.? Если считаешь, что нужно, то для чего?

2. В случае какой-либо неудачи ты пытаешься понять ее причины?

3. Кого чаще всего ты считаешь виновником своей неудачи?

- а) одноклассников;
- б) друзей;
- в) учителей;
- г) себя;
- д) родителей;
- е) других родственников;
- ж) других людей (укажи).

4. Умеешь ли ты правильно оценивать себя, свои способности, поступки, результаты каких-либо действий?

5. Как ты думаешь, нужно ли тебе учиться анализировать и оценивать свои качества и поступки?

Оказалось, что только половина пятиклассников (от 51 до 53 % опрошенных) заинтересованы в изучении своих способностей и особенностей своей нервной системы.

Оказалось, что только половина пятиклассников (от 51 до 53 % опрошенных) заинтересованы в изучении своих способностей и особенностей своей нервной системы.

Затем в экспериментальной группе классным руководителем была проведена с детьми небольшая беседа, в которой объяснялось, что значит изучить себя, как это можно

сделать; зачем анализировать и оценивать свои поступки, как это влияет на жизнь человека. Нужно отметить, что интуитивно многие подростки пытаются проводить рефлексивные действия, выясняя причины каких-то своих неудач. Более 60 % (от 61 до 68 %) пятиклассников от-

ветили утвердительно на второй вопрос анкеты, то есть они пытаются понять причины неудачи. Виновниками своих неудач подростки чаще всего все-таки называют себя (от 43 до 72 % опрошенных), что, по нашему мнению, свидетельствует о стремлении к рефлексивным оценочным действиям.

На четвертый вопрос анкеты «Умеешь ли ты правильно оценивать себя, свои способности, поступки, результаты каких-либо действий?» были получены неожиданно высокие цифры: от 63 до 74 % подростков уверены в том, что они умеют правильно оценивать себя, что связано, во-первых, с возрастными особенностями младших подростков, так как, по мнению психологов, они еще плохо оценивают себя в этом возрасте. Во-вторых, это связано с общей позитивной самооценкой учащихся экспериментальной и контрольной групп. Предварительно проведенная диагностика самооценки по методике Г. Н. Казанцевой показала, что большинство детей (от 86 до 95 % опрошенных) имеют высокий и средний уровни самооценки.

В ответ на итоговый вопрос большинство детей (от 67 до 85 %) считают необходимым учиться оценивать и анализировать свои поступки и качества. Почему получилась такая разница в ответах на первый и пятый вопросы, которые, по сути, являются перекрестными? Мы считаем, что во многом это результат уже самого анкетирования, вопросы которого побуждали детей к осознанию важности самооценки и самоанализа.

На основании проведенного анкетирования, наших наблюдений и бесед с классными руководителями контрольных классов все дети были разделены на три группы: с *высоким*, *средним* и *низким* уровнем развития рефлексивных умений.

Следующим этапом организации рефлексивной деятельности в экспериментальном классе стало использование технологии коллективных творческих дел (КТД). Данная воспитательная технология дает

широкие возможности для приобщения младших подростков к рефлексии. Структура каждого КТД определяется шестью стадиями коллективного творчества:

- ✓ предварительная работа коллектива;
- ✓ коллективное планирование;
- ✓ подготовка КТД;
- ✓ проведение КТД;
- ✓ коллективное подведение итогов,

стадия ближайшего последствия [6, с. 34].

С точки зрения мотивации к рефлексивным действиям нам наиболее интересен пятый этап коллективного творческого дела — подведение итогов. Этот этап проходил на общем сборе, где обсуждались вопросы: «Что у нас было хорошо и почему?»; «Что не удалось осуществить и почему?»; «Что предлагаем на будущее?»; «Как я оцениваю свой вклад в общее дело?».

В 5 «а» классе в течение учебного года были проведены три коллективных творческих дела: «Добрый “Огонек”», посвященный Новому году, «Мистер 5 “а” класса» и «Мисс 5 “а” класса», приуроченные к 23 февраля и 8 марта соответственно. Нашей задачей было выяснить, возрастет ли у младших подростков мотивация к рефлексии к последнему КТД, и понаблюдать, как это проявится. Для этого на этапе рефлексии после каждого КТД проводилась анкета, состоящая из предложенных И. П. Ивановым вопросов, указанных выше [6, с. 35].

Проведенные после каждого КТД опросы показали, что на начальном этапе подростки не готовы анализировать групповую деятельность. Развернутый ответ на вопросы дали лишь 22 % учащихся. Анкетирования после следующих КТД свидетельствовали о том, что желание подростков анализировать и проектировать групповую деятельность возросло. В последнем опросе 56 % ребят ответили развернуто, а не ответивших не было совсем. При этом важно отметить, что рефлексия стала для детей привычным этапом завершения групповой деятельности, перешла в некую потребность.

Сравнение результатов опросов экспериментальной и контрольной групп показало, что подобное обсуждение результатов классных дел в классах контрольной группы не проводилось.

Еще одним шагом к обучению подростков рефлексивным действиям стало проведение диагностической методики «Репка», разработанной преподавателями кафедры общей педагогики РГПУ им. А. И. Герцена [3, с. 68]. Данная методика заключалась в определении учащимися экспериментальной и контрольной групп тех умений, которые за учебный год изменились у них в лучшую сторону, и тех, которые стали хуже. Также пятиклассники определяли, над какими качествами они собираются работать в ближайшее время. В классе ЭГ развитие в себе как положительных, так и отрицательных качеств выявили 73 % опрошенных, а в классах КГ — приблизительно 30 % учащихся. Очевидно, что учащиеся экспериментального класса были более самокритичны в оценке своих успехов. По нашему мнению, это свидетельствует о более высоком развитии у них умений самоанализа и самооценки. Следующая часть второго этапа эксперимента проводилась в течение 2012/2013 учебного года и заключалась в проведении коммуникативного тренинга, адаптированного Е. А. Слепенковой для целей работы классного руководителя [9, с. 140]. В экспериментальном 6 «а» классе дети были поделены на две группы по 10 человек, и с каждой группой проводилось четыре занятия.

Первое занятие было направлено на принятие правил общения на тренинге: открытости, уважения друг к другу и желания помочь другим. Прежде чем проводить упражнения нужно было объяснить детям, на что направлены наши занятия. Вместе мы ответили на вопрос: «Что значит уметь общаться и для чего нужно это уметь?»

Проведенные после каждого КТД опросы показали, что на начальном этапе подростки не готовы анализировать групповую деятельность.

Коммуникативные упражнения позволили создать для детей ситуации общения, побуждающие к рефлексии. Опыт такой деятельности с последующим анализом помогал обучению детей способам действий в подобной жизненной ситуации. В конце каждого занятия мы пытались формулировать советы для тех, кто хочет научиться слушать окружающих, уметь высказать свою точку зрения, рассказать что-то о себе, искоренить недостатки, научиться проявлять положительные качества. По итогам тренинга мы вместе с детьми разработали памятку «Как достигнуть успеха в общении?».

Серия коммуникативных занятий, несомненно, способствовала стимулированию рефлексивной деятельности у подростков. Прежде всего хочется отметить, что у большинства ребят возросло умение анализировать свои поступки и тот опыт, который они приобретают в различных жизненных ситуациях. Об этом свидетельствует их активность, мотивация, сосредоточенность, повышающиеся от занятия к занятию. По результатам наблюдения можно сказать, что ребята стали лучше понимать цель подобных упражнений. Вопросы: «А почему я сделал так? Как это на меня повлияло или повлияет?» стали возникать у них во время обыденных школьных ситуаций. Результаты проводимой ежегодно «Диагностики личностного роста (авторы И. В. Кулешова, П. В. Степанов, Д. В. Григорьев) показали, что подростки экспериментальной группы принимают свои внутренние переживания намного спокойнее и позитивнее, чем сверстники, не участвующие в эксперименте.

Первый этап ведения «Дневника саморазвития» — это самопознание, диагностика начального уровня развития.

В целом, по нашим наблюдениям и наблюдениям коллег, проведенные упражнения способствовали развитию у ребят коммуникативных навыков, а также формированию навыков самооценки, групповой оценки и самоконтроля.

Следующим этапом нашего эксперимента в 2013/2014 учебном году было стимулирование самовоспитания детей на основе рефлексивной деятельности. На этом этапе наша задача заключалась в том, чтобы помочь подросткам осознать значение самовоспитания в жизни человека и научить их самостоятельно составлять программу самовоспитания по трем направлениям: *физическому, интеллектуальному и нравственному*, а также приучить их к систематической рефлексии в процессе самовоспитания. Для реализации первой задачи в 7 «а» был проведен классный час «В совершенствовании человека — смысл жизни» о жизни и судьбе Максима Горького. На его примере было показано, какую важную роль может играть самовоспитание в жизни человека. На специальном классном часе, посвященном саморазвитию, учащимся было предложено упражнение «Хочу стать лучше», в рамках которого они разрабатывали схему самосовершенствования для своего сверстника. В ходе упражнения подростки определили, что саморазвиваться человек может и должен в трех направлениях: интеллектуальной сфере, нравственной и физической. Далее учащиеся должны были прийти к выводу о том, что для каждого направления нужна конкретная цель, и чтобы ее обозначить, надо не только знать, чего хочешь добиться, но и на каком уровне развития ты находишься сейчас.

Таким образом, первый этап ведения «Дневника саморазвития» — это самопознание, диагностика начального уровня развития. Для каждой из сфер это разные данные. В *интеллектуальной сфере* учащиеся взяли за основу свои оценки за прошлый учебный год по предметам, успеваемость по которым хотят улучшить. В *физической сфере* — данные по нормативам, выполненным на первых уроках физической культуры в этом учебном году. Для определения своего уровня *духовно-нравственного развития* уча-

щиеся выполнили ряд психологических тестов: «Диагностика уровня сформированности толерантности у подростков» [8, с. 74], «Диагностика личностного роста» [5], «Тест-опросник самооотношения» [8, с. 141—157].

Далее для каждой из сфер учащиеся ставили ведущие задачи на учебный год (это могло быть улучшение своих результатов, развитие каких-либо способностей или поддержание уже имеющегося уровня). Подростки добросовестно вели «Дневник саморазвития», куда необходимо было записывать все действия, которые способствовали достижению желаемого результата, и действия, которые этому препятствовали. Записи можно делать с удобным для каждого интервалом, но не реже одного раза в неделю. При подведении итогов оказалось, что половине подростков удалось достигнуть поставленной цели, из них 42 % — это те, чье ведение «Дневника саморазвития» было качественным.

Общие итоги проведенного эксперимента были подведены на констатирующем этапе (2014/2015 учебный год). Для диагностики уровня рефлексивных умений и мотивации к рефлексивным действиям мы снова провели такое же анкетирование, как в начале эксперимента. В экспериментальном классе все учащиеся считают, что важно изучать свои способности и особенности нервной системы. При этом самые популярные ответы на вопрос «Для чего это нужно?» были: «для того, чтобы становиться лучше», «чтобы работать над собой». Так ответили 82 % учащихся 8 «а» класса, что свидетельствует о том, что они осознают необходимость самопознания для развития их личности, выделяют данный этап как неотъемлемую часть процесса самосовершенствования. Что касается учащихся контрольной группы, то в изучении особенностей своей нервной системы и познании своих способностей оказались заинтересованы только 45 % подростков.

Ответы подростков экспериментального класса на другие вопросы анкеты показали, что все ребята пытаются понять причины своей неудачи: 89 % чаще всего считают причиной неуспеха себя и свое поведение. Такие данные позволяют нам говорить о развитии у учащихся рефлексивных умений на уровне самопознания, самооотношения и саморегуляции. В классах контрольной группы таких высоких результатов не выявлено. Лишь 72 % учащихся анализируют свои действия, пытаются понять причины неудачи, виновниками которой они чаще всего считают наравне с собой также своих одноклассников и родителей.

Таким образом, мы видим, что учащиеся экспериментального класса обладают большей мотивацией к рефлексивным действиям и умением их осуществлять. Они более самокритичны, понимают важность саморазвития и роль самопознания в этом процессе. В классах контрольной группы такое не наблюдается. Несомненно, этому способствовала систематическая работа по использованию рефлексивных педагогических технологий в воспитательной работе классного руководителя.

По нашей просьбе учителя русского языка и литературы провели в 8 «а», 8 «б» и 8 «в» классах сочинение на тему «Как добиться успеха в жизни». Контент-анализ написанных детьми эссе показал, что большинство учащихся экспериментального класса (около 70 %) видят путь к достижению успеха в работе над собой. В сочинениях детей присутствовали такие фразы, как: «нужно уметь правильно оценивать свои поступки»; «важно понимать, что ты способен достичь большего, если будешь к этому стремиться»; «необходимо уметь видеть свои ошибки, исправлять их и становиться лучше».

В классах контрольной группы сочи-

---

Мы видим, что учащиеся экспериментального класса обладают большей мотивацией к рефлексивным действиям и умением их осуществлять.

нение на подобную тему вызвало у ребят затруднение. В полученных эссе лишь 23 % учащихся упомянули работу над самим собой. Остальные видели путь достижения успеха в хорошей работе, большом заработке и верных друзьях. Таким образом, можно говорить о том, что целенаправленное использование рефлексивных воспитательных технологий в работе классного руководителя способствует обучению подростков навыкам самовоспитания, пониманию важности этого процесса в становлении успешной личности.

Для определения итогового уровня развития рефлексивных умений в классах контрольной и экспериментальной групп вновь была проведена «Методика диагностики уровня развития рефлексивности» А. В. Карпова, которая показала, что в ЭГ лишь 16 % подростков обладают низким уровнем развития рефлексивных умений. Средний и высокий уровень развития рефлексивных умений характерен для 52 % и 32 % соответственно. В классах КГ такого роста уровня рефлексивных умений отмечено не было. В 8 «б» и 8 «в» классах низким уровнем развития рефлексивных умений обладают 50 % и 46 % соответственно. Средний уровень свойствен лишь 28 % и 33 % подростков в этих классах, а высокий уровень был диагностирован у 22 % и 21 % учащихся контрольной группы соответственно. По-

лученные результаты подтвердили целесообразность поэтапной организации процесса саморазвития подростков на основе рефлексивной деятельности.

Проведенная экспериментальная работа позволила сделать следующие выводы.

✓ Система работы классного руководителя по развитию способности к рефлексии у подростков должна включать в себя три взаимосвязанных этапа: диагностику уровня рефлексии и стимулирование интереса детей к самопознанию; развитие их рефлексивных умений в процессе организации воспитательной деятельности; стимулирование процесса самовоспитания на основе рефлексии. Она может быть эффективной лишь при условии систематического применения рефлексивных воспитательных технологий.

✓ В ходе применения этих технологий необходимо использовать их потенциальные возможности в трех направлениях: в целях самопознания, самооценки своей деятельности и саморегуляции.

✓ Эффективность работы классного руководителя по развитию способности подростков к рефлексии будет выше при условии постоянного усложнения рефлексивной деятельности детей и целенаправленного обучения их умениям самоанализа и самооценки своих личностных качеств, поведения и проектирования своего саморазвития.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования // URL: [http://edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_10/m1897/html](http://edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m1897/html).
2. Ботина, В. А. Формирование у школьника потребности в саморазвитии личности в воспитательном процессе школы : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Ботина. — Вологда, 2002.
3. Воспитательный процесс: изучение эффективности / под ред. Е. Н. Степанова. — М. : Сфера, 2001.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991.
5. Григорьев, Н. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / Н. В. Григорьев, П. В. Клешов. — М. : АПКИПРО, 2005.
6. Иванов, И. П. Звено в бесконечной цепи / И. П. Иванов. — Рязань, 1994.

7. Маслоу, А. Дальнейшие рубежи развития человека / А. Маслоу // URL: <http://psylib.org.ua/books/masla03/index.htm>.
8. Настольная книга практического психолога / С. Т. Посохова, С. Л. Соловьева. — М. : АСТ : Хранитель ; СПб. : Сова, 2008.
9. Подготовка педагога к работе классного руководителя : учебно-метод. пособие / под ред. Е. А. Слепенковой. — Н. Новгород : НГПУ, 2003.
10. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь [и др.]. — 2-е изд. — Ростов н/Д : Феникс, 2006.



## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е. В. ТИМОХИНА,  
аспирант НГЛУ им. Н. А. Добролюбова  
[katya\\_kozyreva89@mail.ru](mailto:katya_kozyreva89@mail.ru)

В статье представлены результаты экспериментальной проверки методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка у студентов бакалавриата в лингвистическом вузе. Автором определены варьируемые и неварьируемые условия эксперимента, разработаны и приведены критерии оценки речевых высказываний студентов бакалавриата на занятиях по иностранному языку.

In the article results of experimental check based on methods of the formation of professionally-communicative competence of the future foreign language teacher are presented. Bachelor students of Linguistic University are involved. The author stated the variable and non-variable conditions of the experiment. The criteria of oral speech assessment of bachelor students at the lessons of foreign language are worked out and demonstrated.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированная подготовка, профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка, экспериментальная проверка.

**Key words:** professionally oriented training, professionally-communicative competence of foreign language teacher, experimental check

На основе анализа теоретических исследований, проведенного по материалам психолого-педагогической и методической литературы, мы определили, что профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного

языка является основой для реализации всех педагогических функций [2].

Данная статья включает описание процесса экспериментальной проверки эффективности разработанной методики формирования профессионально-коммуни-

кативной компетенции учителя иностранного языка и ее реализацию в форме методов обучения практике речевого общения на 3-м курсе НГЛУ им. Н. А. Добролюбова.

Структурная организация эксперимента предусматривала:

- ✓ организационную подготовку;
- ✓ предэкспериментальный срез;
- ✓ экспериментальное обучение;
- ✓ итоговый постэкспериментальный срез.

Экспериментальная проверка разработанной методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка началась с организационной подготовки в 2011/2012 учебном году во время педагогической практики студентов НГЛУ им. Н. А. Добролюбова в 7—11-х классах лингвистических гимназий № 13 и 1 Нижнего Новгорода. Организационная подготовка включала в себя:

- ✓ посещение и анализ уроков немецкого языка;
- ✓ наблюдение за педагогической деятельностью студентов во время ведения уроков иностранного языка;
- ✓ беседу со студентами и учителями.

Проведенная работа способствовала укреплению уверенности в перспективности исследуемой проблемы, способствовала формулированию рабочей гипотезы,

дала возможность разрешить некоторые сомнения в правильности собственного объяснения в ряде теоретических вопросов. Полученные в ходе подготовительной работы данные позволили уточнить и детализировать некоторые способы и приемы работы над профессионально ориентированной лексикой, смоделировать контекст ее употребления, а также подобрать систему актуальных текстов.

В ходе подготовки к эксперименту было проведено анкетирование студентов 3-го курса факультета романо-гер-

манских языков НГЛУ им. Н. А. Добролюбова с целью определения языковых, лексических и грамматических знаний, а также качества умений использовать эти знания в процессе осуществления профессионально-педагогической деятельности на иностранном языке.

Результаты анкетирования показали, что студенты 3-го курса языкового вуза испытывают трудности при организации учебного процесса на иностранном языке, которые заключаются в:

- ✓ постановке коммуникативных задач с помощью имеющихся лексических единиц (убедить, спросить, уточнить) и при ориентации учащихся относительно ситуации и условий использования иностранного языка как средства коммуникации, с учетом видов коммуникативных действий;

- ✓ умении перекодировать информацию имеющимися лексическими единицами;

- ✓ умении эксплицировать лингвострановедческую информацию;

- ✓ умении работать с таблицами, схемами;

- ✓ умении адаптировать свою речь к уровню подготовки учащихся, перестраивать ее в зависимости от конкретных условий обучения, упрощать или усложнять ее, переходить от одной формы речи к другой.

Таким образом, будущие учителя иностранного языка испытывают затруднения при реализации практически всех профессионально-педагогических функций.

В качестве заданий в *предэкспериментальном срезе* были представлены учебно-речевые ситуации, в соответствии с которыми предусматривалось особое использование материалов, относящихся к профессионально ориентированной тематике: «Bereiten Sie eine Exkursion durch die Stadt Nishnij Novgorod für die Schüler der 10-ten Klasse vor» («Подготовьте экскурсию по Нижнему Новгороду для учеников 10-го класса»).

Участниками предэкспериментального среза стали студенты 3-го курса фа-

Будущие учителя иностранного языка испытывают затруднения при реализации практически всех профессионально-педагогических функций.



культета романо-германских языков 2012/2013 и 2013/2014 годов обучения (37 человека). При анализе речевых произведений использовались следующие критерии:

1. Объем высказывания, соответствующий программным требованиям по обучению аудированию на старшем этапе обучения иностранному языку в школе.

2. Языковое оформление, соответствующее содержанию обучения немецкому языку в 10-м классе.

3. Наличие элементов творчества и новизны при организации и проведении экскурсии на иностранном языке.

4. Установка и поддержание психологического контакта с учащимися во время экскурсии.

5. Осуществление контроля усвоения информации учащимися во время экскурсии.

Выделение именно этих объектов контроля обусловлено тем, что они в своем единстве определяют уровень сформированности умений организовать процесс обучения иностранному языку в школе.

Объекты контроля речевых произведений студентов по организации процесса иноязычного обучения средствами иностранного языка были оценены по трехбалльной шкале.

✓ *Объем высказывания, соответствующий программным требованиям по обучению аудированию на старшем этапе обучения иностранному языку в школе*, складывался из количества слов в минуту и продолжительности высказывания. Программные требования определяют следующие нормативы: темп — 120 слов/мин., объем — 5 минут. Исходя из этого 3 балла получает студент при показателях 550—600 слов за 4,5—5 минут, 2 балла — 480—549 слов за 4—4,4 минуты, 1 балл — 400—479 слов за 3,5—4 минуты. 0 баллов ставится, если показатели составляют менее 400 слов за 3—3,5 минуты.

✓ *Языковое оформление, соответствующее содержанию обучения немецкому языку в 10-м классе*. Данный критерий

предполагает употребление студентами в своих высказываниях лексики и грамматических конструкций, известных и доступных для восприятия учащимися 10-го класса. Максимальный балл (3 балла) студент мог получить, если его речь была грамматически и лексически правильно оформлена и соответствовала уровню владения немецким языком учащихся 10-го класса. При этом в его высказывании отсутствовали незнакомые учащимся лексические единицы и грамматические конструкции. Оценка 2 балла ставилась студенту, если не был соблюден один из показателей данного критерия. 1 балл — при нарушении студентом требований к языковому оформлению высказывания, употреблению в своей речи незнакомой для учащихся лексики и грамматики. 0 баллов — если в высказываниях не были соблюдены все основные требования данного критерия.

✓ *Наличие элементов творчества и новизны* в высказываниях студентов оценивалось с точки зрения развития умений осуществлять междисциплинарные связи, соединять знания, полученные в процессе изучения различных дисциплин, переосмысливать их применительно к новым практическим задачам педагогического общения.

Творческий характер присущ речевым произведениям, в которых реализуются такие признаки, как эмоциональность, образность, доказательность, аргументированность, последовательность. Данным требованиям соответствовали только 22 % высказываний студентов, которые получили оценку 3 балла.

Студенты, высказывания которых наполовину соответствовали заявленным требованиям, получили 2 балла; количество таких высказываний составило 22 %.

44 % высказываний студентов соответствовали лишь паре заявленных критериев, поэтому были оценены в 1 балл.

Объекты контроля речевых произведений студентов по организации процесса иноязычного обучения средствами иностранного языка были оценены по трехбалльной шкале.

Диаграмма 1

## Результаты предэкспериментального среза 2012/2013 учебного года

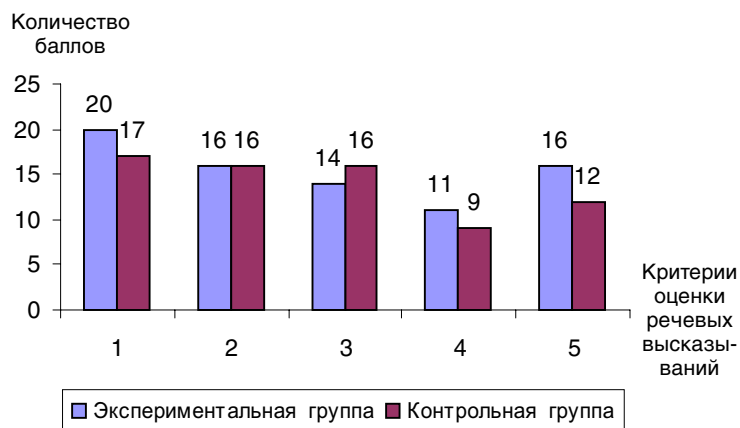
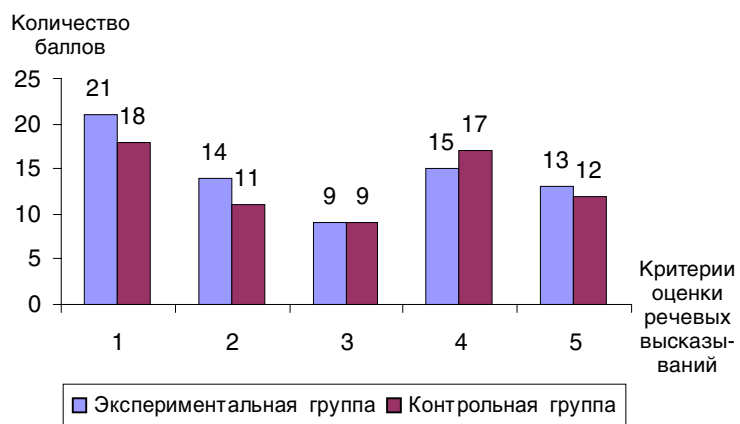


Диаграмма 2

## Результаты предэкспериментального среза 2013/2014 учебного года



Остальные высказывания студентов (11 %) не соответствовали заявленным критериям и получили оценку 0 баллов.

✓ *Установка и поддержание психологического контакта с учащимися во время экскурсии.* Критериями данного объекта контроля выступили следующие показатели: учет реакции учащихся на воспринимаемую информацию и построение своего высказывания в соответствии с этой реакцией — при необходимости за-

медление темпа речи, паузы и объяснение непонятных слов, повторение информации. 45 % речевых произведений студентов не соответствовали данному критерию и были оценены в 0 баллов.

22 % студентов ограничились лишь учетом некоторых показателей, в итоге они получили по 1 баллу.

Только 33 % попытались учесть все особенности партнеров по общению и наладить с ними психологический контакт, за что их высказывания были оценены в 3 балла. Все это оказало влияние на содержание речевых произведений студентов.

✓ *Осуществление контроля усвоения информации учащимися во время экскурсии.* Требования данного критерия выполнили студенты, которые в ходе презентации своего речевого произведения контролировали усвоение информации учащимися, задавая им вопросы на понимание полученной информации, вовлекая таким образом учащихся в речевое общение и повышая их интерес к предоставляемой информации. Речевые произведения студентов, полностью соответствовавшие данному требованию, были оценены в 3 балла. Студенты, пытавшиеся осуществить текущий контроль, но сделавшие это не в полной мере, получили 2 балла. Отсутствие элементов контроля в речевом высказывании было оценено в 1 балл.

Организационная подготовка к эксперименту, а также данные предэкспериментального среза позволили выделить две экспериментальные и две контрольные группы (ЭГ, КГ). Данные предэкспериментального среза обнаружили примерно одинаковый исходный уровень подготовки испытуемых во всех четырех группах.

Результаты предэкспериментального среза наглядно представлены на диаграммах 1, 2.

Обучающий эксперимент был проведен в 2012/2013 и 2013/2014 учебных

годах на базе НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. В нем приняли участие 37 студентов 3-го курса факультета романо-германских языков, обучающихся по направлению подготовки 035700 «Лингвистика», профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Экспериментальное обучение по использованию профессионально ориентированного содержания обучения немецкому языку на 3-м курсе языкового вуза ставило целью проверку эффективности предложенной нами методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Эта методика включает в себя стратегии, пути, формы, методы и технологии работы с профессионально направленным содержанием обучения иностранному языку, а также специальную систему упражнений, формирующую профессионально-коммуникативную компетенцию учителя иностранного языка. Необходимо было также проверить логичность использования дополнительных профессионально ориентированных материалов в учебном процессе как возможности совершенствования учебно-методических разработок по практике речевого общения на немецком языке.

Экспериментальное обучение, проводившееся в выделенных группах в соответствии с планом исследования, имело варьируемые и неварьируемые условия.

К *неварьируемым* условиям эксперимента относились:

✓ примерно одинаковый уровень обученности в экспериментальных и контрольных группах и одинаковая наполняемость групп;

✓ одинаковое количество времени, отводимого для обучения;

✓ количество экспериментальных срезов;

✓ единая форма обработки экспериментальных данных.

*Варьируемые* условия эксперимента включали в себя:

✓ языковой и речевой материал, подлежащий активному усвоению;

✓ технологию ознакомления с новым материалом и упражнения, направленные на формирование профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка;

✓ организацию учебного общения на основе профессионально ориентированных учебно-речевых ситуаций.

В ЭГ формирование профессионально-коммуникативной компетенции

у будущих учителей иностранного языка основывалось на разработанной нами модели формирования профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку [1]. В КГ использовалась традиционная методика.

Вводное практическое занятие содержало элементы лекционной формы, когда преподаватель сообщал студентам определенный объем профессионально ориентированной информации. На этом же занятии проводилась свободная дискуссия, в ходе которой преподаватель перечислял основные сведения о том, какие показатели следует учитывать при организации обучения иностранному языку в школе.

На следующем занятии, направленном на углубление и совершенствование знаний, умений и навыков, студентам предлагались специальные тексты профессионально ориентированного содержания. На начальном этапе работы с текстами использовались языковые упражнения, нацеленные на формирование основы действия с профессионально ориентированным материалом. Следующий этап работы, на котором формировалась профессионально-коммуникативная компетенция, включал условно-речевые упражнения, направленные на тренировку и совершенствование профессионально-коммуникативных умений организации

Экспериментальное обучение, проводившееся в выделенных группах в соответствии с планом исследования, имело варьируемые и неварьируемые условия.

процесса обучения иностранному языку в школе. Завершающий этап работы включал в себя выполнение студентами речевых упражнений на закрепление полученных профессионально ориентированных знаний.

В целях наиболее эффективной проверки использования материалов профессионально ориентированной направленности в устной речи на уровне профессионального применения знаний проводились *итоговые срезы*. Данные срезы характеризовали степень сформированности профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка при осуществлении профессионально-педагогической деятельности. Студентам бакалавриата предлагались задания, требующие реализации следующих умений:

- ✓ строить речевые высказывания в соответствии с нормами аудирования, установленными программой для определенного уровня подготовки учащихся;
- ✓ лексически и грамматически правильно оформлять свое высказывание в соответствии с языковым уровнем учащихся;
- ✓ привносить элементы творчества и новизны в организацию процесса обучения иностранному языку;
- ✓ устанавливать и поддерживать психологические контакты с учащимися;
- ✓ осуществлять текущий контроль восприятия учащимися предоставляемой информации.

Многие студенты проявляли творческий подход к составлению речевых произведений, используя дополнительные информационные источники, привлекая личный опыт, выражая свое отношение к изложенным фактам.

Подготовка творческих заданий требовала самостоятельной работы студентов в аудитории и во внеаудиторное время и была приближена к реальной деятельности учителей иностранного языка при организации обучения.

Для наиболее точного определения уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетенции учите-

ля иностранного языка речь студентов записывалась на магнитофон, велись протоколы.

По сравнению с результатами предэкспериментального среза речевые высказывания студентов ЭГ показали более высокий уровень сформированности профессионально ориентированных умений при организации процесса обучения иностранному языку. Студенты смогли развернуто высказаться по предложенным темам, что выражалось в увеличении в высказывании обоснований, пояснений сформулированных мыслей, их аргументированности. Большинство студентов смогли грамматически и лексически правильно составить свои высказывания, ориентируясь на уровень подготовки учащихся. Многие студенты проявляли творческий подход к составлению речевых произведений, используя дополнительные информационные источники, привлекая личный опыт, выражая свое отношение к изложенным фактам. При представлении информации большинство студентов пыталось наладить психологический контакт с учащимися, предугадать их реакцию. Кроме того, практически все студенты смогли осуществить текущий контроль понимания учащимися предлагаемой информации, побудить их к ответной реакции, вовлечь в процесс речевого общения.

Анализ речевых высказываний студентов КГ показал несоответствие высказываний выделенным нами критериям сформированности профессионально ориентированных умений при организации процесса обучения иностранному языку. Объем высказываний по предложенным темам не отвечал сформулированным нами требованиям. Высказывания студентов КГ не всегда отличались аргументированностью и обоснованностью. Большинство студентов не смогли грамматически и лексически правильно составить свои высказывания, также не учитывался уровень подготовки учащихся. Это свидетельствует о низкой про-

фессионально-коммуникативной подготовке будущих учителей иностранного языка и характеризует их речь как малоинформативную. Высказывания многих студентов были формальными, неэмоциональными, не был применен творческий подход к составлению речевых произведений. Многие не смогли наладить психологический контакт с учащимися, предугадать их реакцию. Кроме того, студенты испытывали трудности при осуществлении текущего контроля понимания учащимися предлагаемой информации, не смогли вызвать ответную реакцию с их стороны, вовлечь учащихся в процесс речевого общения.

Сравнительные данные постэкспериментального среза студентов в ЭГ и КГ представлены в диаграммах 3 и 4.

Данные постэкспериментального среза подтверждают стабильность количественных и качественных характеристик иноязычной речи студентов ЭГ при осуществлении профессионально-педагогической деятельности. Это дает основание утверждать, что целенаправленная работа по формированию профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка является эффективной в сравнении с традиционной методикой обучения. Сравнительный анализ результатов эксперимента подтверждает эффективность разработанной методики формирования профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка и правомерность ее использования при организации профессионально ориентированного обучения будущего учителя иностранного языка.

Диаграмма 3

Данные постэкспериментального среза студентов в ЭГ и КГ 2012/2013 учебного года

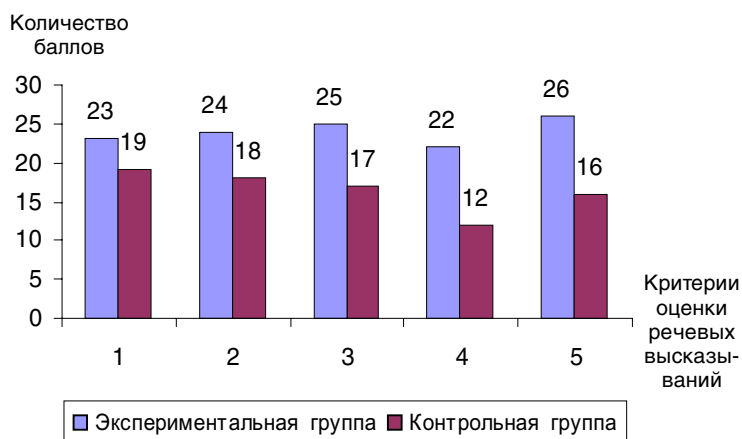
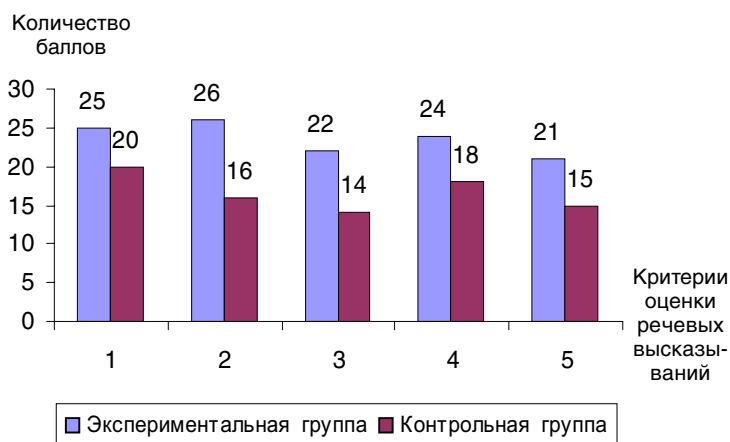


Диаграмма 4

Данные постэкспериментального среза студентов в ЭГ и КГ 2013/2014 учебного года



## ЛИТЕРАТУРА

1. Тимохина, Е. В. Модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка / Е. В. Тимохина // Современные проблемы науки и образования // URL: <http://www.science-education.ru/121-17801>.
2. Тимохина Е. В. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка и ее дидактическое значение / Е. В. Тимохина // Вестник НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. — Н. Новгород. — 2014. — Вып. 25. — С. 113—126.
3. Штульман, Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам : монография / Э. А. Штульман. — Воронеж, 1971. — 144 с.

## **Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»**

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

В случае положительной рекомендации, по мере необходимости, статьи редактируются. Редакция не согласовывает с авторами изменения и сокращения рукописи, имеющие редакционный характер и не затрагивающие принципиальные вопросы.

Редакция не вступает в переписку с авторами, о сроках и готовности публикации статьи автор узнает по телефону редакции (831) 468-08-03.

Автор обязуется предоставлять информацию о публикациях своей статьи в других изданиях и несет ответственность за достоверность содержания присланных материалов.

После выхода номера иногородним авторам высылается один экземпляр журнала. Авторы, проживающие в Нижнем Новгороде и Нижегородской области, получают журнал по адресу редакции: ул. Ванеева, д. 203, комн. 213 (общеежитие).

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: *nibr2008@yandex.ru*.

### **Перечень представляемых авторами материалов**

1. В одном файле:

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора(ов) с указанием полного имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): место работы, должность, ученая степень, звание).

✓ Отдельная строка отводится под e-mail. Краткая контактная информация об авторе (авторах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи. Иногородние авторы указывают почтовый адрес с индексом для доставки авторского экземпляра журнала «Нижегородское образование».

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 15 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

### **Перечень сопроводительных материалов**

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

4. Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала *www.nizhobr.nironn.ru*

Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь Малая Светлана Юрьевна

---

# **ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



# Юбилейные даты

К 70-летию Победы в Великой Отечественной войне

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ ГОРЬКОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. М. ГОРЬКОГО В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ



Л. В. ЗАГРЕКОВА,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры общей  
и социальной педагогики  
НГПУ им. К. Минина  
[lvzagrekoval@mail.ru](mailto:lvzagrekoval@mail.ru)



Л. В. КИЛЬЯНОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры общей и социальной  
педагогики НГПУ им. К. Минина  
[l.kilyanova@yandex.ru](mailto:l.kilyanova@yandex.ru)

Статья посвящена деятельности кафедры педагогики Горьковского педагогического института в период Великой Отечественной войны. В статье рассматриваются ситуация, которая сложилась в системе высшего образования, основные направления деятельности и трудности, с которыми пришлось столкнуться преподавателям кафедры, а также результаты, которые были достигнуты.

The article is devoted to one of the most difficult periods in the activities of the Department of pedagogy of the Gorky pedagogical Institute — the period of the great Patriotic war. The article discusses the situation in the higher education system, the main activities and the difficulties encountered teachers in this period, and those results that they have achieved.

**Ключевые слова:** *Великая Отечественная война, патриотизм, сокращенные сроки обучения, ускоренный режим, самостоятельная подготовка*

**Key words:** *the Great Patriotic war, patriotism, short period of training, fast track, self-provisioning*



**В**о время Великой Отечественной войны коммунистическая партия и советское правительство поставили перед высшей школой новые цели и задачи. Одной из главных задач были сохранение и возрождение высших учебных заведений, а также подготовка кадров для оборонной промышленности и тыла, так как многие вузы остались на оккупированной немцами территории или оказались эвакуированными.

В связи с тем, что в начале войны значительная часть учителей ушла на фронт, в стране были приняты меры к срочной подготовке лиц, имеющих среднее образование, к педагогической работе, укреплению работы педагогических училищ, учительских и педагогических институтов. В 1943 году открылась Академия педагогических наук РСФСР, деятельность которой была направлена на выполнение исследований, имеющих важное значение для обучения и воспитания подрастающего поколения, усиление связей с вузами.

В Горьковском государственном педагогическом институте 1940/1941 учебный год заканчивался уже в условиях начавшейся войны: шли экзамены весенней сессии. С первых дней войны многие преподаватели института и студенты, сдав курсовые работы или государственные экзамены, уходили в ряды Красной Армии. В это время в институте было 1528 студентов, после экзаменов 343 человека получили дипломы. Во время каникул студенческая молодежь активно помогала фронту: «В течение июля-августа 1941 года 600 студентов Горьковского пединститута работали на предприятиях области, 240 — в колхозах и совхозах» [2, с. 49].

Летом 1941 года по решению горисполкома здание института было передано военным организациям под военный госпиталь. В 1941/1942 учебном году институт временно разместился в здании сельскохозяйственного института\*.

\* Современный 2-й корпус НГПУ им. К. Минина.

Кафедра педагогики играла важную роль в деятельности Горьковского государственного педагогического института. В ее состав входили: Д. Р. Марканов — заведующий кафедрой, доцент, кандидат педагогических наук; Д. А. Балика — профессор; В. А. Вейкшан — профессор; Е. П. Чувашев — доцент, кандидат педагогических наук; А. М. Золотарев — доцент, кандидат педагогических наук; Р. Р. Сонина — доцент, кандидат педагогических наук; М. В. Оболенский — доцент; А. Н. Крылов — доцент; Т. К. Михайлов — преподаватель; А. А. Золотарева — преподаватель. Практически в течение 1942 года не работал педкабинет, за исключением выдачи книг, так как не было старшего лаборанта.

Сотрудники кафедры педагогики ГГПИ столкнулись с целым рядом трудностей. В 1941 году в условиях начавшихся военных действий педагогические высшие учебные заведения переводились с четырехлетнего на трехлетний срок обучения с новыми учебными планами. Соответственно, перестраивалось и содержание преподавания. Переведенные на IV курс студенты заканчивали обучение в ускоренном режиме: занятия проходили с 1 августа по 1 ноября 1941 года, а на государственных экзаменах педагогика снималась со всех факультетов, кроме дошкольного, на котором сдавались следующие дисциплины: общая и дошкольная педагогика, психология и основы марксизма-ленинизма. Чтобы оказать максимальную помощь студентам IV курса, при подготовке к экзаменам читались обзорные лекции: 10 часов по педагогике, 8 часов по психологии, а также усиливались консультации по этим дисциплинам\*.

Другая трудность, которая коснулась членов кафедры, не была для них новой, но по-иному рассматривалась в военное

Летом 1941 года по решению горисполкома здание института было передано военным организациям под военный госпиталь. В 1941/1942 учебном году институт временно разместился в здании сельскохозяйственного института.

\* ГУ ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 9. Д. 5. Л. 31, об.

время из-за сокращения сроков обучения: только что поступившие в вуз студенты не были готовы к самостоятельной учебной деятельности. Поэтому преподавателям кафедры педагогики приходилось за счет своих учебных дисциплин объяснять правила конспектирования лекций и подготовки к семинарам, учить работе с научной литературой.

Кроме того, усиливался контроль знаний через дополнительные коллоквиумы. Были случаи срыва семинарских занятий из-за неподготовленности студентов. К зимней экзаменационной сессии подавляющее большинство студентов готовилось только по лекциям. Эта ситуация была характерна для всего института в целом. Чтобы помочь студентам в организации самостоятельной работы, к каждой учебной группе были прикреплены доценты и старшие преподаватели. Преподаватели стали вызывать студентов на собеседование, просматривать их конспекты.

Заседание кафедры, проведенное в апреле 1942 года, отметило проведение коллоквиумов как ценный и эффективный метод самостоятельной работы студентов, способствующий углублению знаний студентов по тем дисциплинам, по которым учебным планом не предусматривалось практических занятий, а также приучению их к системе в подготовке к экзаменам. Преподавателю А. М. Золотареву было поручено познакомиться с подобной работой на других кафедрах вуза и обобщить данный опыт в виде статьи.

Чтобы помочь студентам в организации самостоятельной работы, к каждой учебной группе были прикреплены доценты и старшие преподаватели.

Также предлагалось усилить работу педкабинета по обслуживанию учебной литературой, кабинет стал работать с 08:00 до 22:00. По возможности кафедрой

организовывались выставки наглядных пособий и литературы по педагогике и психологии, что тоже помогало студентам лучше подготовиться к сессии, тем более что сократилось количество учебных часов по педагогическим дисциплинам, ис-

тории педагогики (геофак и факультет естествознания), практических занятий по педагогике (истфак и физмат).

Позднее, на заседании кафедры педагогики 17 ноября 1943 года был разработан целый комплекс мероприятий, чтобы стимулировать студентов к своевременному изучению программного материала, согласно которому преподаватели должны были:

- ✓ помочь студентам составить недельный план-график их самостоятельной работы;
- ✓ применять контрольно-письменные работы по пройденному материалу;
- ✓ проводить опрос студентов по пройденному материалу;
- ✓ проводить коллоквиумы;
- ✓ вызывать студентов на консультацию;
- ✓ рекомендовать дополнительную литературу и контролировать ее изучение студентами\*.

Научно-исследовательская работа кафедры находилась на весьма высоком уровне. Институт и в годы войны занимался подготовкой научно-педагогических кадров. За это время было подготовлено 47 научно-педагогических работников, в том числе на кафедре педагогики. Достаточно перечислить научные труды, написанные в годы войны:

✓ старший преподаватель Т. К. Михайлов — кандидатская диссертация «Педагогические взгляды Новикова» (окончена в 1944 году). С мая 1943-го по 1944 год он являлся заместителем директора ГГПИ;

✓ доцент А. Н. Крылов — кандидатская диссертация «Психологические условия домашней работы учащихся» (окончена в 1943 году);

✓ доцент М. В. Оболенский — кандидатская диссертация «Система принципов и приемов ознакомления с техникой в средней школе», (окончена в 1943 году);

✓ доцент Д. Р. Марканов — доктор-

---

\* ГУ ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 9. Д. 5. Л. 52.

ская диссертация «Горький о воспитании» (окончена в 1944 году, защищена в 1946 году)\*.

Важно отметить, что институт даже в такое тяжелое время ассигновал М. В. Оболенскому и А. Н. Крылову по 1000 рублей для защиты диссертаций в Москве и оплаты руководителям.

Кандидатской диссертации А. М. Золотарева «Психологические взгляды И. М. Сеченова» было посвящено отдельное заседание кафедры педагогики (5 мая 1942 года)\*\*, на котором были отмечены новаторский характер исследования и богатая эрудиция автора. А. М. Золотарев впервые попытался исследовать психологическую систему И. М. Сеченова, а также роль этого ученого в развитии генетической психологии. К январю 1944 года работа А. М. Золотарева была подготовлена к печати\*\*\*.

К публикации была подготовлена и статья М. В. Оболенского на тему «Знакомство с техникой в средней школе», в которой автор доказывает необходимость преподавания техники в средней школе\*\*\*\*.

11 октября 1943 года состоялось торжественное заседание кафедры педагогики, посвященное 80-летию со дня приезда на педагогическую работу Ильи Николаевича Ульянова\*\*\*\*\*. Присутствовали члены кафедры педагогики с представителями дирекции, партбюро, комитета ВЛКСМ, студенты, научные работники. Данное мероприятие носило яркий общественно-политический характер.

Тогда же был подготовлен «Ульяновский сборник» из шести статей. Однако ни в Нижегородской областной библиотеке, ни в педуниверситете этот сборник найти не удалось. Но в архивном документе\*\*\*\*\* приводится его содержание.

\* ГУ ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 8. Д. 33. Л. 5.

\*\* Там же. Оп. 9. Д. 5. Л. 36 об, 41.

\*\*\* Там же. Оп. 8. Д. 68. Л. 38.

\*\*\*\* Там же. Оп. 8. Д. 68. Л. 38.

\*\*\*\*\* Там же. Оп. 9. Д. 5. Л. 51.

\*\*\*\*\* Там же. Оп. 8. Д. 68. Л. 38.

Преподавателям кафедры рекомендовалось также печатать свои статьи в журналах «Советская педагогика» и «Дошкольное воспитание».

Таким образом, кафедра вела активную научно-исследовательскую работу. Написанные доклады, сообщения, диссертации впечатляют своей актуальностью и глубиной исследования проблем.

Организация педагогической практики выносилась на обсуждение кафедры отдельным вопросом. Было решено начать ее в марте 1942 года для студентов III курса Горьковского пединститута и II курса учительского института. На каждом факультете с участием представителей кафедры педагогики был составлен график педпрактики по школам. Каждый студент был обязан выполнить два мероприятия по внеклассной внешкольной работе с детьми (помощь фронту, работа тимуровских команд, работа в госпитале, военно-физкультурная работа и т. д.).

В областном архиве сохранился отчет кафедры педагогики за 1942/1943 учебный год\*. В это время учебные планы по педагогике и психологии были выполнены полностью на всех факультетах. На I и III курсах планы и программы по истории педагогики были не только выполнены, но и перевыполнены по истфаку, физмату, на естественном и географическом факультетах от двух до четырех часов. На дошкольном факультете по истории педагогики план по лекциям был перевыполнен на 30 часов за счет практических занятий, которые переносились на следующий год и проводились на II курсе. Это изменение, произведенное деканом Р. Р. Сониной, было согласовано с учебной частью. План лекций по истории педагогики вечернего литфака не был вы-

Каждый студент был обязан выполнить два мероприятия по внеклассной внешкольной работе с детьми (помощь фронту, работа тимуровских команд, работа в госпитале, военно-физкультурная работа и т. д.).

\* ГУ ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 8. Д. 37. Л. 19—24.

полнен на 21 час. Лекции переносились на следующий год.

На III курсе всех факультетов лекции по школьной гигиене были сняты по решению дирекции из-за перегрузки учебных планов. Лекции переносились и были прочитаны на IV курсе. Практические занятия были выполнены полностью, кроме дошкольного факультета.

В отчете отмечается высокий уровень обмена опытом обсуждения и оценивания лекций преподавателями кафедры.

В этом же учебном году читались новые темы по психологии: «Развитие русской психологии»; по истории педагогики: «Воспитание и школы под игом германского фашизма»; по педагогике расширялась тема «Роль наследственности, среды и воспитания в развитии ребенка».

В отчетном году кафедра заслушала и обсудила два научных доклада: профессора Груздева «Обучение и познание» (о развитии логического мышления учащихся в процессе обучения) и Е. П. Чувашева «Наследственность, среда и воспитание и их роль в развитии ребенка» с целью разработки проблемы в курсе

педагогики (она практически не была разработана) и для борьбы с фашистской расовой теорией.

Кроме того, члены кафедры принимали активное участие в III областной педагогической конференции.

Заслуживает внимания также организация педпрактики. В 1942/1943 учебном году использовалась такая форма обучения, как лекции по радио. Д. Р. Марканов прочитал две лекции для родителей

на темы: «Воспитание организационных и трудовых навыков у детей» и «Воспитание культурных и санитарно-гигиенических навыков и привычек у детей». А. М. Золотарев прочел по радио лекцию на тему «Воспитание воли и характера», Е. П. Чувашев — лекцию на тему «О выборе профессии учащихся выпуска». А. Н. Крылов прочитал восемь лекций по педагогической психологии учителям, директорам и завучам школ Ждановского района. А. М. Золотарев выступил перед ними с четырьмя докладами. Также велись активная политико-агитационная работа, работа среди населения, сбор теплых вещей и другие мероприятия военного характера.

Большое место кафедра отводила проведению разъяснительной работы о педагогической профессии с оканчивающими десятилетку.

Таким образом, архивные документы показывают многогранную и плодотворную деятельность сотрудников кафедры педагогики ГГПИ по обучению и воспитанию студентов, школьников родителей, педагогов, которая не прекращалась и в трудные военные годы; это был их скромный вклад в Великую Победу. В 1944 году более пяти тысяч лучших учителей и других работников народного образования были награждены медалями и орденами за самоотверженную работу в школе по патриотическому воспитанию и обучению детей.

Только к 1944/1945 учебному году контингент студентов ГГПИ им. М. Горького достиг довоенного уровня, начали разрабатываться и вводиться новые курсы, открылся ряд учебных кабинетов, стала регулярно выплачиваться стипендия студентам и заработная плата преподавателям.

Таким образом, архивные документы показывают многогранную и плодотворную деятельность сотрудников кафедры педагогики ГГПИ по обучению и воспитанию студентов, школьников родителей, педагогов, которая не прекращалась и в трудные военные годы.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Зеленцов, В. Д.* Горьковский педагогический институт за 50 лет: Краткий исторический очерк / В. Д. Зеленцов, К. Г. Селезнев, Ю. В. Русов; под ред. А. Д. Саблина. — Горький : Горьковское кн. изд-во, 1961. — 176 с.
2. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941—1961)* / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. — М. : Педагогика, 1988. — 271 с.

---

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**About the school literary canon and the total composition** (*E. S. Romanicheva*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the manager of the laboratory of strategy formation of reader's literacy and the language integration MSPU)

**Fiction and formation of the professional outlook of a future teachers** (*E. A. Slepenskova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the chair of general and social pedagogics NNSPU of K. Minin)

**The role of film screen versions of literary works in the esthetic development of modern pupils** (*L. V. Derbentseva*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of literature and culturology of NNIED)

**Case texts as a cultural code in the process of studying the literature** (*A. N. Nemova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the methodologist of the Nizhniy Novgorod resource centre of children's remote education)

**«The story about Peter and Fevronija» as the case text of the Old Russian literature (linguistic aspect)** (*G. S. Samoilova*, candidate philology sciences, the senior lecturer, the dean of the humanitarian faculty of NNSPU of K. Minin)

**The upbringing of young generation by means of folklore** (*M. P. Shustov*, the doctor of philology sciences, the professor of chair of world literature of NNSPU of K. Minin)

**About the nature of polyfunctionality of methods of studying a literary work at school** (*M. I. Shutan*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of literature and culturology of NNIED)

**The reference to products of painting as a way of development of metaphorical thinking at the lessons of literature** (*M. J. Borshchevskaja*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of literature and culturology of NNIED)

**Educational travel as the form of the intensification of perception and the analysis of the phenomena of art culture** (*A. M. Firsova*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of literature and the culturology of NNIED)

**Nonsense and absurdity as the literary-philosophical concepts: a generality and specificity** (*S. Z. Itkulov*, the candidate of cultural science, the senior teacher of chair of foreign languages of ISAA by academician D. K. Beljaev)

**The development of information literacy of primary pupils at the lessons of literary reading** (*O. V. Kolesova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of psychology and pedagogics preschool and elementary education of NNSPU of K. Minin)

**The revealing of features of poetics of the text at studying the literary works of J. Kazakov** (*E. V. Kochetova*, the candidate of pedagogical sciences, the teacher of Russian and literature of a grammar school № 13 N. Novgorod)

**«The life of one woman» N. S. Leskova: to the problem of a genre** (*A. A. Timakova*, candidate philology sciences, the senior lecturer of chair of the literature and a method of teaching the literature of the Penza state university)

**The archetype of a mirror in G. H. Andersen's fairy tale «The Snow queen»** (*T. N. Sheveleva*, candidate philology sciences, the senior lecturer of chair of Russian and foreign philology of NNSPU by K. Minin; *E. S. Kotomkina*, the master of NNSPU by K. Minin)

**The play by A.V. Vampilov «The elder son» at the lesson of Russian as a foreign one** (*K. A. Demeneva*, candidate philology sciences, the senior lecturer of chair of teaching of Russian in other language environments of NNSU by N. I. Lobachevsky)

**Design activity of a teacher of literature in the information educational environment of the XXI century** (*T. I. Ka-*

*njanina*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of the information technology of NNIED; *E. P. Krupoderova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of applied mathematics and computer science of NGPU by K. Minin; *L. A. Shevtsova*, the candidate of the pedagogical sciences, managing chair of the information technology of NNIED)

**Methodical aspects of literary formation of children of the preschool age** (*H. V. Belinova*, the candidate of the pedagogical sciences, managing chair of psychology and pedagogics preschool and elementary education of NNSPU of K. Minin)

**Modern problems of psychological readiness of preschool children to read** (*A. A. Chemeneva*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, managing chair of the theory and a technique of a preschool education of NNIED; *O. V. Gurova*, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of the theory and a technique of a preschool education of NNIED)

**Pedagogical conditions of forming the reader's competence of primary pupils** (*V. F. Odegova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of the elementary education of NNIED)

**The course of the Polish literature in a context of formatting the professional competence of a literature teacher** (*E. M. Dzijuba*, the doctor of philology, the professor of chair of classical and modern literature of NNSPU of K. Minin, the assistant to the dean of faculty of humanities of NNSPU of K. Minin; *J. A. Marinina*, candidate philology sciences, the senior lecturer of chair of classical and modern literature of NNSPU of K. Minin)

**The semantic resonance at pupils on the speech of a teacher as the text of culture** (*O. G. Ivanovskaja*, doctoral, the candidate of pedagogical sciences, the senior

lecturer of chair of social formation of LSU by A. S. Pushkin, the teacher-logopedist school № 544, the head of school logopedic service St.-Petersburg)

**Studying the lyrical cycle of A. A. Blok «Carmen» in the 11th class** (*S. M. Bichurina*, post-graduate student of the NNIED, the teacher of Russian and the literature of a grammar school № 13 N. Novgorod)

**Different tasks which are ensuring the work with a content at the lesson of literature** (*E. N. Propadeeva*, post-graduate student of NNIED, the senior teacher of chair of culture of business of NNSU by N. I. Lobachevsky)

**Preventive maintenance and the prevention the behaviour with deviations at teenagers** (*A. B. Shmonin*, the post-graduate student of NNSUACE, the colonel of police the Ministry of Internal Affairs of Russia across the Nizhniy Novgorod region, the chief of a call centre; *S. N. Sorokoumova*, the doctor of psychological sciences, the professor of chair of pedagogics and psychology of NNSUACE)

**The system of work of a class teacher on the development of teenagers's ability to a reflexion** (*O. V. Emakova*, the post-graduate student of NNSPU of K. Minin, the teacher of English language of Vorotynskaya school)

**Experimental verification of the technique of formation of professional communicative competence of the future teacher of a foreign language** (*E. V. Timokhina*, post-graduate student of NNSLU by N. A. Dobrolyubov)

**The activity of chair of pedagogics of Gorki pedagogical institute during the period of the Great Patriotic War** (*L. V. Zagrekova*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of general and social pedagogics of NNSPU by K. Minin; *L. V. Kiljanova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of general and social pedagogics of NNSPU by K. Minin)

Оригинал-макет подписан в печать 30.03.2015. Формат 84×108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 18,48.  
Тираж 400 экз. Заказ 2237.

Отпечатано в издательском центре  
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 30.04.2015



Для заметок