

Сборник научных и научно-методических статей по итогам IV Всероссийской научно-практической конференции «Открытая методика: учитель-словесник в эпоху цифровизации образования» (18–19 октября 2019, ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург).

Сборник издан при поддержке:

**альфа  
диалог**

АНО «ЦДПО — «АЛЬФА-ДИАЛОГ»



ОО «Ассоциация учителей  
литературы и русского языка»



ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена»

**ОТКРЫТАЯ МЕТОДИКА — 2020**

Сборник научных статей по итогам  
IV Всероссийской научно-практической конференции



Санкт-Петербург  
2020

# Открытая методика: учитель-словесник в эпоху цифровизации образования

*Сборник научных и научно-методических статей по итогам  
IV Всероссийской научно-практической конференции  
(РГПУ им. А. И. Герцена, 18–19 октября 2019)*

Под ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева

Санкт-Петербург  
Свое издательство  
2020

**Открытая методика: учитель-словесник в эпоху цифровизации образования:** сборник научных и научно-методических статей по итогам IV Всероссийской научно-практической конференции (РГПУ им. А. И. Герцена, 18–19 октября 2019) / под. ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2020. — 212 с.

ISBN 978-5-4386-1872-0

В сборнике представлены научные и научно-методические статьи по итогам IV Всероссийской научно-практической конференции «Открытая методика: учитель-словесник в эпоху цифровизации образования», которая прошла в Санкт-Петербурге 18 и 19 октября 2019 по инициативе Научно-методического совета по преподаванию литературы и русского языка при ОО «АССУЛ» и кафедры образовательных технологий в филологии ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена» при научно-организационной поддержке АНО «ЦДПО — «АЛЬФА-ДИАЛОГ». Сборник адресован ученым, преподавателям, учителям, студентам педагогических вузов — будущим учителям-словесникам.

**альфа  
диалог**



**Елена Робертовна Ядровская**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А. И. Герцена, председатель Научно-методического Совета по преподаванию литературы и русского языка при ОО «АССУЛ»*

## **УРОКИ ЛИТЕРАТУРЫ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

### **Аннотация**

В статье рассмотрены актуальные аспекты проблемы изучения литературы в школе в эпоху цифровых технологий. Особое внимание уделено разграничению понятий «чтение художественного произведения» и «функциональное чтение».

**Ключевые слова:** урок литературы, цифровые технологии, критерии литературного развития, интерпретационная деятельность читателя-школьника, функциональное чтение.

Уважаемые коллеги, вот уже в четвертый раз конференция «Открытая методика» собирает нас в стенах старейшего педагогического вуза, где зарождалась и развивалась отечественная филология и методика преподавания литературы.

В этом году мы понесли невозполнимые утраты: ушли из жизни, но навсегда остались в нашем сердце *Сакмара Георгиевна Ильенко, Тереза Георгиевна Браже, Алевтина Сергеевна Роботова, Тамара Федоровна Курдюмова* — ученые, учителя, наставники, подвижники. Целая эпоха в филологии, педагогике, методике. *Уходящая раса, спасибо тебе!*

Приведем цитату из выступления ректора Высшей школы экономики Ярослава Кульмина: «Я абсолютно уверен: **главный тренд в образовании связан с цифровой революцией**, которая приведёт к кардинальному изменению рынка труда, появлению **новых компетенций**, улучшению кооперации, повышению ответственности граждан, их способности принимать самостоятельные решения и так далее. Это послужит причиной для последующей **реорганизации образовательного**

**процесса, во многом основанной на использовании технологий искусственного интеллекта <...>... глобализация образования — явление неизбежное, и не надо его бояться, нужно готовиться к нему» (выделено Е. Я.) [6].**

Еще в далеких 70-х в рассказе «Мне показалось» сатирик-философ М. Жванецкий писал об исчезновении всего подлинного — чувств, отношений, проживания жизни: *«Литература приобретет устный характер и лаконизм. Вместо книг — кассеты с веселыми текстами. Писатели исчезнут. Останутся ученые, острящие для слушателей. Живопись в виде цветowych пятен, поэзия в виде эпиграмм. Для слуха — тексты к песням <...> любовь исчезнет в связи с исчезновением личности <...> истины слышно не будет, но она будет всем известна» [4].*

Как встать с цифровым веком наравне и в то же время не утратить ценностные смыслы наших уроков языка и литературы, живую ткань языка и искусства, как использовать технологии во благо учебному процессу и во благо личности — учителя и ученика?

Напомним, что первое научное исследование в этом направлении было проведено Ю. В. Ээльмаа под руководством В. Г. Маранцмана еще в начале 2000-х.

В 2004 году в диссертации Ээльмаа Ю. В. «Методико-литературный интернет-сайт как пространство диалога науки и школьной практики» [8] впервые был поставлен и обоснован вопрос о необходимости введения в профессиональную практику учителя-словесника методического сайта как нового специфического инструмента профессионализации и сформулирована концептуальная модель построения методических сайтов, основанная на принципах функционирования литературного знания в ситуации школьного преподавания. А в 2012 году вышла первая монография по использованию интернет-технологий на уроках литературы [9].

Выделим ключевые, на наш взгляд, моменты глобализации и цифровизации образования, которые оказывают сегодня влияние на уроки литературы в школе.

Первое: смешение стратегий чтения художественного текста и текстов информационного характера (учебных, научно-популярных, технических и проч.), что ведет к смешению терминов «читательская грамотность», «читательская компетентность», «литературная компетентность», «литературное развитие» [10];

неразличению задач функционального чтения и чтения текстов искусства. Все это непосредственно связано как с процессами глобализации (например, участие России в международных диагностиках читательской грамотности PISA и PIRLS), так и цифровизации образовательного процесса.

Чтение художественного текста требует от читателя активной работы эмоций и воображения, разворачивания слова — в чувство, картину, образ, смысл; сопереживания, сочувствия, со-бытия.

Слово в художественном тексте не равно своему единственному значению, оно подобно бесконечно разворачивающемуся концепту. Чтение художественного произведения — деятельность эстетическо-духовная: вызывает к сотворчеству и ответу, направляет деятельность читателя на решение эстетических и духовно-нравственных задач, проецированию литературных ситуаций на свой культурный и жизненный опыт, ведет читателя к диалогу с текстом, миром и самим собой. О природе художественного восприятия написано немало работ, среди которых классикой методики стал труд Л. Г. Жабицкой «Восприятие художественной литературы и личность» [3].

Говоря о цели школьного литературного образования, Владимир Георгиевич Маранцман писал: «Цель литературного развития — не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка *эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми*» (выделено Е. Я.) [5].

Целью любой читательской деятельности является понимание, интерпретация, перевод «чужого» языка на «свой», но природа текста, механизмы интерпретации и природа продукта этой деятельности различны.

Так, чтение текстов информационной природы требует от нас быстрого и правильного понимания сути, оперативного построения логической цепочки, выделения главного, как правило, однозначного ответа для принятия правильного решения, сужения контекста обработки информации до схемы действий. Здесь скорость и точность реакции влияют на правильность дальнейших действий и конечный результат. Цель — понимание и использование информации,

**коммуникация** (научная, деловая, бытовая и проч.) — направленность на решение практических задач.

Процесс чтения нехудожественного текста направлен на декодирование и «распаковку» информации, при этом, безусловно, механизмы и технологии ее обработки специфичны для разных текстов в соответствии с их «родом» (учебный, научный, бытовой и др.) и жанром. Процесс чтения художественного текста, который можно представить как постижение эстетически-духовной метафоры, направлен на «разворачивание» информации, оживление картин текста, вхождение в мир героев и автора, поиск не однозначного и единственного «правильного» ответа, а открытие полифонизма восприятий, мнений, суждений. *«По-разному бывает глаз остер, По-разному бывает образ точен»,* — писал Б. Л. Пастернак в стихотворении «Анне Ахматовой» (1929 г.).

И здесь не утрачивают своей актуальности законы взаимосвязи эмоций и воображения, о которых писал Л. С. Выготский в «Психологии искусства» [2]: закон эмоциональной реальности воображения, когда мы способны испытывать чувства от героев и событий текста, которых в реальности нет, и закон взаимосвязи реальности и воображения: чем сильнее мы чувствуем, тем ярче образы нашей фантазии; чем конкретнее эти образы, тем сильнее наши чувства. В процессе же чтения текстов нехудожественной природы эмоции и воображение нередко могут мешать скорости и качеству обработки информации. Сколько времени и какие компетенции требуются на то, чтобы разобраться, например, в графическом тексте — схеме Петербургского метро? А сколько времени нужно для понимания, например, вот такой фразы из романа Ф. М. Достоевского «Идиот» (1968 г.): *«Сострадание есть главнейший и единственнейший закон бытия всего человечества»?*

Сравним наше восприятие двух текстов, в которых присутствует одна и та же лексическая единица — «слово».

1. Определение «слова», которое обычно дается в школьном учебнике по русскому языку.

Слово — это минимальная значимая часть языка, которая называет предметы, лица, понятия, признаки, количество, действия, состояния. Все слова языка образуют

его словарный состав, или **лексику**. Слово имеет не только *лексическое*, но и *грамматическое значение*. Изучением значения слов занимается наука **лексикология**.

2. «Слово» в художественном тексте.

*Давай ронять слова,  
Как сад — янтарь и цедру,  
Рассеянно и щедро,  
Едва, едва, едва.*

(Из стих. Б. Л. Пастернака «Давай ронять слова...». 1917 г.)

В первом случае нам необходимо активизировать работу абстрактного мышления, во втором — образно-метафорического. Для понимания научного (в данном случае — учебно-научного) определения необходимо перейти на уровень операционально-логический: все, что мы называем (пишем), — слова. Они не только материал для нашего бытового общения или иных видов коммуникации, но и предмет науки, которая во всем стремится «навести порядок». И далее начинается процесс объяснения одной абстрактной категории через другую («лексическое и грамматическое значение слова», «лексика»). То есть между словом как насущным элементом повседневной жизни и словом как предметом научного толкования в нашем сознании образуется «пространство непонимания», преодолеть которое мы способны в процессе целенаправленной учебной деятельности. Попытки учителей оживить абстрактные научные понятия в учебном процессе иногда способствуют пониманию и усвоению определений, если находятся удачные сопоставления и сопряжения науки и жизни, активизирующие процесс перевода «непонятного» в понятное, свое.

Иначе обстоит дело с пониманием «слова» в художественном тексте.

В стихах Пастернака с первой же строчки все как бы непонятно и, вместе с тем, притягивает: музыкой стиха, раскатами звонкого переливчатого «р» и нежным, приглушенным повтором в ритме вальса «едва, едва, едва».

Разве слова *роняют*? Какая связь между *словами* и *садом*? И как сад может ронять *лимон* и *цедру*, делать это *рассеянно и щедро, едва, едва, едва*.

Сколько загадок в одном лишь четверостишии! Что нужно читателю, чтобы понять такой текст? И здесь начинают работать совсем иные установки, востребованным оказывается иной опыт: воспроизведения в сознании картин и красок природы, опыт ее чувствования и душевных состояний, хоть капельку близких авторскому призыву «Давай ронять слова...». И продуктом становятся картины и чувства, переживания и состояния души.

А вот пример из тренировочного задания PISA 2018 года [7]. Имеет ли смысл это предложение?

*Шесть птиц летели над деревьями.*

А имеет ли смысл это предложение?

*Окно громко спело песню.*

Безусловно, по замыслу авторов диагностической работы, направленной на выявление уровня читательской грамотности, первое предложение имеет смысл, а второе — нет.

Но в каких координатах осуществляются измерения? Реалистически-обыденных? Но в этом случае ученик должен превратиться в машину, которая то включает определенные «опции»: воображение, фантазию, эмоциональную реакцию, то выключает. Да и вряд ли подобное задание способствует повышению уровня читательской грамотности, которая определяется в рамках исследований PISA как способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

В системе школьного литературного образования читатель овладевает эстетическим и ценностно-смысловым опытом интерпретационной деятельности, которая понимается нами как «механизм становления, движения и развития диалогических отношений читателя-школьника с художественным произведением, миром и самим собой, который представляет собой органичный природе искусства слова, обучения и бытия ценностно-смысловой процесс диалогового взаимодействия мира текста и литературного и жизненного опыта учащегося, условно итоговым результатом которого является *творческая работа*» [11, с. 382].

Вторая проблема, непосредственно связанная с первой, — применение диагностик, не органичных природе искусства слова. И здесь уместно напомнить о критериях литературного развития, выделенных в системе В. Г. Маранцмана: начитанность и направленность чтения, качество чтения, овладение теоретико-литературными и историко-литературными понятиями, литературное творчество [5]. Путь развития от чтения — к творчеству отражает процесс сотворческой деятельности читателя.

Сегодня наметилась такая тенденция: вместо уроков литературы и литературного чтения от учителей начинают требовать подготовку к чтению функциональному, особенно эта тенденция характерна для уроков литературного чтения в начальной школе, когда учителей ориентируют на подготовку к диагностике PIRLS. С одной стороны, на это влияют процессы глобализации, с другой — нельзя не учитывать тот факт, что за рубежом, за исключением постсоветского пространства, в школах нет отдельного предмета «Литература». Эта проблема не раз затронута в работах учителя-исследователя Е. В. Белиной [1; с. 79-81]

После начальной школы, где сегодня в нашей стране активно внедряют технологии смыслового чтения и недостаточно внимания уделяют формированию культуры чтения художественного текста, в основной и старшей школе отсутствует итоговая диагностика, которая бы отражала уровень литературного развития учащихся на каждом из этапов литературного образования (5–6, 7–8, 9, 10–11 классы). Контрольными точками становятся итоговое сочинение в 10 классе (его пишут все) и единый государственный экзамен, который сдает меньшинство обучающихся, так как в перечне вступительных испытаний даже на филологических факультетах ряда вузов предмет «Литература» отсутствует. Что касается итогового сочинения, которое пишут все, то заданные параметры работы (цели, содержание, объем, связь с изученным ранее материалом) никак не отражают уровня литературного развития ученика.

Третья проблема кроется в вопросе: что сегодня мы понимаем под продуктивной читательской деятельностью на уроке литературы? С одной стороны, в отношении к школьному литературному творчеству есть положительная динамика: появились новые виды и жанры работ (фанфики, буктрейлеры, литературные блоги и проч.),

конкурсы сочинений разных уровней. Отметим также, что во Всероссийском образовательном центре «Сириус» есть целое направление с таким названием.

При этом часто вхождение нового в эту сферу не оправдано ни эстетически, ни методически, а иногда и сам факт новизны вызывает сомнение, особенно если речь идет о письменных работах (например, прием «сторителлинга»). Незнание, невладение учителями системой творческих работ (этапы развития интерпретационной деятельности читателя, виды и жанры работ, их последовательность и взаимосвязь, критерии оценки) обесценивает такой продукт чтения. Все чаще создаются творческие работы вне вдумчивого восприятия и глубокого анализа прочитанного текста, все больше захватывают школьников внешние эффекты, которые сегодня легко даются с помощью цифровых технологий, все меньше душевного и духовного труда вкладывается в такое творчество, все дальше они от самого текста и самих себя. И здесь мы переходим к следующей проблеме, а именно: использования цифровых технологий на уроках литературы.

Новые технологии дают ресурсы и инструменты, активно воздействующие на восприятие, открывают новые возможности для творческого осмысления художественного произведения. Сегодня каждый школьник может активно их использовать: 1) получить любой текст школьной программы в электронном формате; 2) увидеть экранизации классических и современных произведений; 3) прослушать тексты, познакомиться с вариантами чтецких интерпретаций (аудиокниги, сайты-хрестоматии, подкасты). Так, например, среди таких ресурсов большой популярностью пользуются материалы сайта «Аудиохрестоматия: мировая литература голосами мастеров сцены», где собраны различные — от классических до современных — чтецкие интерпретации произведений школьной программы; подкаст «Зеленая лампа» (<https://lampra.fm/teacher/>), где авторам удается мотивировать школьников не только к слушанию текста, но и размышлению над ним. Опыт обращения к материалам «Зеленой лампы» убедил меня в том, что этот подкаст действительно создает условия для развития у детей мотивации к чтению текста и вдумчивому отношению к нему, развивает литературный кругозор юных слушателей и их родителей; 4) оформить читательский продукт (графический дизайн,

использование различных видеоматериалов, анимация и т.п.); 5) создать свой сайт и видеоканал; 6) использовать в исследовательской работе такие ресурсы, как Национальный корпус русского языка и многие другие; 7) использовать дополнительные обучающие ресурсы для изучения литературы (Российская электронная школа, образовательные программы ТВ «Культура» и другие); 8) быстро обмениваться читательскими впечатлениями и проч.

При этом важно помнить о том, что первоисточником работы на уроке литературы является сам текст художественного произведения, главным методом — процесс чтения, в котором воображение, эмоции и образное мышление играют ключевую роль.

Еще в 80-е годы, когда медиа материалы еще только начинали активно входить в школьную жизнь (видеопередачи, фильмы, аудиозаписи), В. Г. Маранцманом в качестве одного из критериев оценки урока был заявлен критерий органичности и оправданности использования аудио и видео материалов на уроке [5]. Всячески поддерживая возможности, которые нам дает сегодня цифровая культура, важно не подменять сам предмет — художественный текст — чужой интерпретацией, пусть даже и талантливой. Обилие визуальных материалов на уроках литературы вместо инструмента развития может стать препятствием для работы собственного воображения читателя. Замена вдумчивого чтения зрелищем — путь опасный. Сегодня все реже, к сожалению, используется на уроках литературы метод словесного рисования, помогающий оживить картины текста в воображении, создать ленту видения. А анализ заданий и вопросов, которые предлагаются учащимся как авторами современных учебников по литературе, так и самими учителями, показывает, что все реже эти задания и вопросы направлены на выявление эмоций читателей-школьников, их эмоциональное восприятие текста, событий, героев.

Выделенные проблемы, если их игнорировать, неизбежно приводят к тому, что мы в итоге не можем рассчитывать на уроках литературы на личностные результаты: воспитание чувств и развитие эмпатии, сопряжение текста искусства и текста собственной жизни, духовное и нравственное преображение личности.

*Р.С. Когда в октябре 2019 года мы проводили эту конференцию, мы даже не предполагали, как в марте 2020 года изменится наша жизнь: цифровизация станет не просто частью нашей жизни, но и станет ее вытеснять. Во всем мире начнется эпидемия коронавируса: закроются театры, музеи, торговые центры, школы и университеты перейдут на онлайн-обучение.*

*И цифровая реальность почти вытеснит живую жизнь. Хочется верить, что это не навсегда.*



IV Всероссийская научно-практическая конференция  
РГПУ им. А. И. Герцена, 18–19 октября 2019

## Литература

1. Белина Е. В. О специфике содержания и функционирования понятия «культура чтения художественного текста» в современном школьном литературном образовании // Педагогические науки. 2017. № 11 (65). С. 79-81
2. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Лабиринт, 1997. 415 с.
3. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность. Кишинев: Штиинца, 1974.
4. Жванецкий М. М. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2. Семидесятые. М.: Время, 2002. 382 с.
5. Маранцман В. Г. Цели и структура курса литературы в школе: Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–9 классы / Под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005. С. 3–15.
6. Мелешко В. Главный тренд российского образования — цифровизация // СевоЙ ресурс «Учительская газета», 2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/article/1029>.
7. Федеральный институт оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: <https://pisa2018questions.oecd.org/platform/index.html?user=&domain=REA&unit=R590-Sentences01&lang=rus-RUS>
8. Ээльмаа Ю. В. Методико-литературный интернет-сайт как пространство диалога науки и школьной практики. — автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. СПб., 2004.
9. Ээльмаа Ю. В., Федоров С. В. Информационные технологии на уроках литературы. М: Просвещение, 2012. [Электронный ресурс].
10. URL: <http://litbook.eelmaa.net/>
11. Ядровская Е. Р. Анализ и соотношение понятий «Литературное развитие читателя-школьника», «литературная компетентность», «читательская компетентность» // Мир науки, культуры и образования. 2009. № 5 (17). Горноалтайск. С. 132–139.
12. Ядровская Е. Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы). — дисс. ... доктора педагогических наук. СПб, 2012. 512 с.

*Раздел I*

**Цифровые технологии  
в школьном филологическом  
образовании: pro et contra**

**Анна Арнольдовна Виландеберг**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры образовательных технологий в филологии, заместитель декана по магистратуре РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург*

**Наталья Леонидовна Шубина**

*Доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена, заведующий кафедрой образовательных технологий в филологии, г. Санкт-Петербург*

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННО-ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА**

### **Аннотация**

В статье рассматриваются причины современных проблем понимания и восприятия литературного текста; методический потенциал образовательного портала по литературе, направленного на развитие навыков смыслового чтения.

**Ключевые слова:** открытый образовательный ресурс, образовательный контент, чтение, слуховой анализ, понимание текста.

Анализ «Концепции Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации» [3] и материалов обсуждения «Концепции филологического образования» педагогическим сообществом свидетельствует, что проблема обучения русскому языку и литературе является одной из самых дискуссионных. Это связано не только с неоднозначным пониманием потенциала филологии в развитии личности на всех этапах образования, но и с принципиально разным пониманием филологии как области предметных знаний, а также попыткой рассматривать ее значение с идеологической точки зрения. Не отрицая значимость филологии в формировании мировоззрения, ценностного отношения к культуре и обществу, следует признать, что именно русский язык и литература формируют развитие самосознания личности (речемыслительного,

интеллектуального, духовно-нравственного и эстетического), а также способностей личности к самореализации.

Филология в силу мощного потенциала воздействия на формирующуюся личность, на ее ментальность, национально-культурную идентичность, духовно-нравственное развитие является социально значимым феноменом в решении задач совершенствования образования в новых социокультурных и геополитических условиях. «Гуманитары нужны не столько стране, сколько человечеству. Ведь человек — это не отвертка какая-нибудь. Способность думать в широком смысле, способность к интуитивным прорывам, к сложным ассоциациям, к идеям, берущимся непонятно откуда и оказывающимся гениальными — вот главная ценность человека. А гуманитарии — плохо ли, хорошо ли — это богатство держат» [Черниговская].

Несмотря на декларативное признание значения филологических дисциплин, в частности русского языка и литературы, в системе школьного образования, наблюдается устойчивая тенденция к «переформатированию филологического поля». Характерна установка на объединение русского языка и литературы как предметов в единый «образовательный сегмент» — русскую словесность. Парадоксально, но весьма распространена и точка зрения, диаметрально противоположная. Речь идет о признании четкой дифференциации русского языка и литературы как предметов обучения (что проявляется и в системе высшего образования при подготовке специалистов-предметников).

«Критическое» состояние обсуждения содержания языкового и литературного школьного образования в России показывает, что причины «несогласованности» в решении проблем обусловлены не только образовательными, но и социальными факторами. «<...> Система ценностей русской классической литературы, занимающей основное место в школьных программах, не имеет ничего общего с современными реалиями; <...> Россия уже давно перестала быть литературоцентричной страной; <...> Интернет разрушил культуру медленного чтения, лежащего в основе литературы; <...> Литература в школе не только перестала быть ведущей дисциплиной» [5, с. 57–58].

Появление как программного документа «Концепции Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации» привело к концентрации внимания общественности преимущественно на *чтении*. Такая ориентация дала возможность выявить наиболее важные факторы «кризисы чтения», которые позволяют направить усилия специалистов на методологически адекватное описание рекомендуемой для обязательного чтения литературы. В самой Концепции справедливо отмечается, что культурный эффект резкого увеличения изданий разнообразной литературы для детского, подросткового и юношеского возраста «ослабляется целым рядом факторов: отсутствием интереса к чтению у значительной части населения (в том числе у молодых родителей); неразвитостью инфраструктуры книжной торговли; бедностью значительной части населения и библиотек, которые не в состоянии эти книги приобретать (не только в малых городах и на селе, но даже и в крупных городах, особенно в депрессивных регионах); отсутствием эффективной системы навигации в литературном потоке; должного уровня экспертизы книг, особенно для детей и подростков, и др.».

Вместе с тем следует признать, что одной из самых важных проблем «отсутствия интереса к чтению» является проблема понимания текста. Речь идет, в первую очередь, о нарушении процессов чтения (дислексии). По мнению специалистов, количество людей, которые страдают от этой дисфункции, растет. Но самое главное, что «они неправильно оцениваются обществом — либо как лентяи, либо как люди с чрезвычайно низким интеллектом, что абсолютно неверно» [8].

Основываясь на результатах современных междисциплинарных исследований, можно предположить, что необходимы иные способы работы с текстом как объектом понимания. Процессы чтения и понимания текста осложняются и тем, что надо научить понимать язык, который используется в тексте. «Язык окружает наше бытие как сплошная среда, вне которой и без участия которой ничто не может произойти в нашей жизни. Однако эта среда не существует вне нас как объективированная данность; она находится в нас самих, в нашем сознании, нашей памяти, изменяя свои очертания с каждым движением мысли, каждым проявлением нашей личности» [1, с. 5]. Именно поэтому сегодня нельзя «отрывать» обучение языку и

чтению и надо продолжать поиски новых способов развития когнитивных способностей обучающихся при чтении текстов.

Опытным педагогам известно, что обучающийся, овладевающий навыками чтения текста, должен научиться слушать, различать слова. Именно слуховой анализ и правильное проговаривание слов, фраз помогает в овладении навыками восприятия и создания письменного текста.

Понимание звучащего текста отличается от понимания письменного текста, поскольку требует решения различных задач по глубине анализа и обобщения. Чтобы понять текст, необходимо не только расшифровать лингвистический уровень его структуры, но и понять связь текста с внешним предметным миром. Это очень сложная задача, которая возникает при чтении. Многие исследователи проблем понимания текста полагают, что способность к пониманию текстов необходимо формировать через обучение рефлексии, что требует формирования у читателя определённого культурного уровня. «Исследование процесса чтения показало, что всякий читатель сам строит облик этого содержания, пропускает одно, прибавляет другое, искажает (с точки зрения автора и других читателей) третье и т. д., но всегда относит к *объекту*, т. е. книге, свои собственные переживания (мысли, чувства, образы и проч.) и строит из них свою проекцию книги» [6, с. 147].

Поиск новых подходов к развитию и совершенствованию когнитивных способностей при обучении чтению показал неизбежность внедрения открытых образовательных ресурсов и персональной образовательной среды.

Отдавая должное традиционным методам и приемам обучения русскому языку и литературе, становится очевидной необходимость разработки и апробации новых образовательных технологий в формате открытого образования.

Идея открытого образовательного пространства для личного, профессионального и общественного развития предполагает, во-первых, трансформацию учебных программ для целей открытого образования; во-вторых, формирование цифровых компетенций преподавателей и обучающихся и, в-третьих, переход от открытых образовательных ресурсов к открытым образовательным практикам.

В рамках опытно-экспериментальной работы была создана открытая обучающая среда, инвариантная по отношению к категориям обучающихся и направленная на независимое и самостоятельное восприятие художественных текстов «на правах диалога и сотрудничества». По замыслу разработчиков (идея проекта принадлежит известному актеру театра и кино Сергею Скоморохову), на образовательном портале «РуЛит.рф! Курс на знания!» представлены *литературные тексты* школьной программы с 1 по 11 классы, включая *аудиозаписи* в исполнении известных актеров театра и кино Санкт-Петербурга и Москвы, *комментарии к текстам, видеозаписи*, в том числе из архивов Госфильмофонда СССР, а также *методические материалы* для педагогов и родителей. Методическую поддержку данного проекта осуществляют преподаватели кафедры образовательных технологий в филологии (Н. Л. Шубина, А. А. Виландеберк) РГПУ им. А. И. Герцена.

Реализация данного проекта показала, что представленные материалы направлены на формирование навыков понимания смысла звучащего и письменного текста. Методика работы с аудиозаписями художественных текстов предполагает развитие слухового анализа, необходимого не только для понимания общего смысла, но и развития восприятия текста, поскольку «поток ассоциаций», возникаемый в процессе слухового восприятия, ведет к извлечению знаний из памяти обучающегося [4].

Следует обратить внимание на то, что аудиоматериалы отражают особенности современной речи носителя русского языка, включая произносительные нормы, фонетические особенности, интонационный контур и др. Данный фактор методически весьма ценен, поскольку при обучении речи следует обращать внимание на включение в речь невербальных средств и способов, отражающих как содержательный, так и эмоциональный уровни; использование большого количества прецедентных текстов, позволяющих оперативно выполнить коммуникативную задачу; стирание жанровых и стилистических границ, увеличение темпа речи и др. Как показал опыт практического использования открытого образовательного ресурса, у обучающихся возрастает мотивация при обучении русскому языку, а также происходит более эффективное формирование навыков восприятия текста

(письменного и устного). Как известно, «восприятие не является пассивным копированием воздействия извне, оно представляет собой живой, творческий процесс познания» [6, с. 301].

Разработанный образовательный контент имеет преимущества, позволяющие использовать материалы легально, доступно, бесплатно, оперативно, что предполагает объективную экспертную оценку педагогическим сообществом его познавательного и методического потенциала, а также содействует распространению инновационных методов и приемов обучения русскому языку как родному и как иностранному, литературе. По отзывам учителей и преподавателей, использование образовательного контента формирует устойчивые навыки креативного анализа устного и письменного текста, который показывает, что вариативность понимания является естественным и объективным. Следует обратить внимание на итоги предварительного анализа работы с образовательным контентом, которые свидетельствуют, что понимание текста во многом обусловлено знанием механизмов употребления языка. Это сложная задача может быть решена с помощью специальных технологий по развитию прагматической компетенции с опорой на различные формы представления текста.

Основанием для рабочей гипотезы значимости открытых образовательных ресурсов может служить опыт учителей, которые используют методики и технологии развития навыков чтения и слушания для формирования понятийной базы.

### **Литература**

1. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: «Новое литературное обозрение», 1996. 352 с.
2. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
3. Концепция Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации (6 июня 2017 года) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://biblioteka-imc.ucoz.ru/Normativka/conception-2016.pdf>

4. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 352 с.
5. Открытая методика: поиск, исследования, творчество: Сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015.
6. Рубакин Н. А. Библиографическая психология и литературоведение: Доклад обществу любителей российской словесности, читанный 11 мая 1927 г. в Москве // литературный текст: проблемы и методы исследования. — Калинин: Калинин. Гос. Ун-т, 1987. 136–165 с.
7. Черниговская Т. В. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www/expert.ru/nortwest/2006/20/chernigovskaya>
8. Черниговская Т. В. Без гуманитариев нам крышка! [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosbalt.ru/piter/2009/02/06>

**Елена Константиновна Маранцман**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ**

### **Аннотация**

В статье рассматриваются особенности эмоционального интеллекта современных младших школьников, приводится периодизация метафор различного уровня на примере детских работ.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, метафора, претворение литературных произведений в других видах искусства.

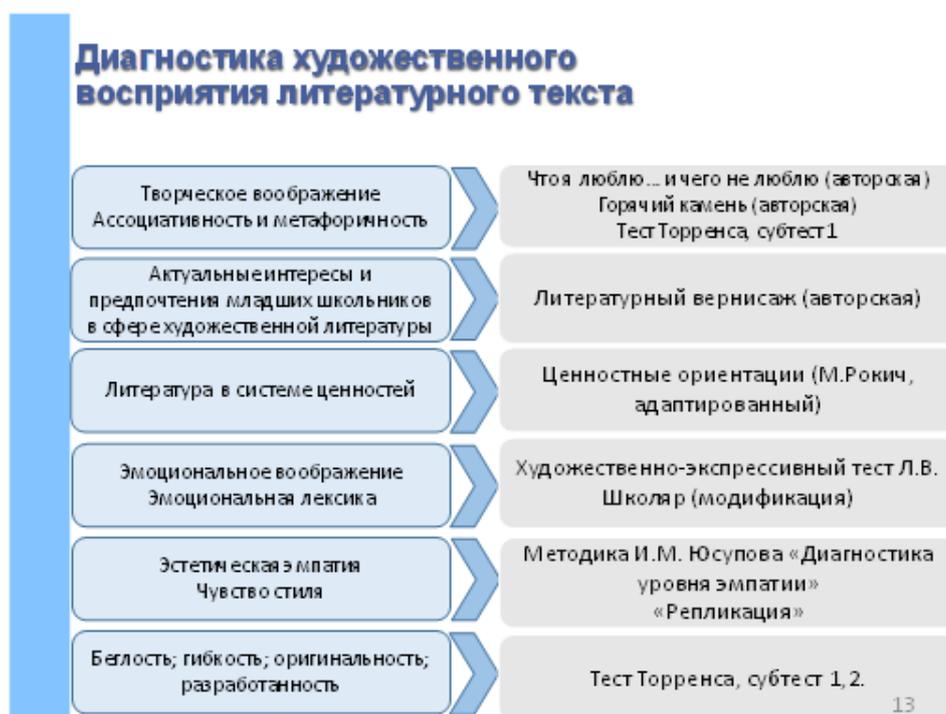
Сегодняшние дети родились уже в цифровую эпоху. Это изменило характер их мышления в целом, и прежде всего, воображения. Исследуя особенности воображения современных младших школьников, необходимо обратиться к анализу их метафор.

Исследования особенностей восприятия младшими школьниками литературного произведения средствами арт-технологий, проведенные в 2018–2019 годах, показали, что главные изменения произошли в метафорической сфере. Рассмотрим структурную модель художественного восприятия литературного текста:



12

При исследовании были применены следующие технологии:



13

При исследовании была проведена работа по развитию эмоционального интеллекта у детей в 3–4 классах 166 гимназии Центрального района города Санкт-Петербурга. Эта работа была организована за счет применения технологии вопросов на сферы читательского восприятия, претворения литературных произведений в других видах искусства и таких арт-технологий, как написание синквейна, репликация.

Результаты такой работы с учениками можно представить в следующей диаграмме:



Полученные данные показывают эффективность проведенной с детьми работы по развитию восприятия ими художественных произведений. Особенно ощутимые результаты получены на когнитивном и мотивационном уровнях, что говорит не только об эффективности работы, но и высокой степени мотивации младших школьников при работе с художественной литературой.

Креативный компонент представлен не столь явно, но отдельные работы детей заслуживают особого внимания.

Так, при работе с метафорами, были получены такие ответы детей:

«...один раз, в три годика, я измазала лицо маминой помадой и была красная как *живой помидор*...» (Вероника).

Это самый первичный уровень образного восприятия через сравнение, причем не избитое, книжное, а свое.

Следующий уровень метафоричности понимания текста можно обнаружить в таком ответе ребенка: «...дед подарил Ивашке *песочные часы*» (Влад). Когда был прочитан текст А. Гайдара «Горячий камень» до того места, когда Ивашка приносит камень к дедушке, чтобы тот разбил его и помолодел, дети остаются с вопросом: принял ли дед подарок Ивашки или нет? И вот Влад и написал, что дедушка не принял подарка,

а подарил песочные часы, чтобы Ивашка знал всегда цену времени, которое быстро проходит, как песок. Вот почему «нужно жить полно свою жизнь сразу набело и думать, когда ты что-то делаешь» (Влад). Метафора песочных часов выдумана самим ребенком, который прочитал текст и правильно домыслил его окончание.

Выполняя задание «опишите счастье другого», Таисия написала такие стихи:

«Пришла пора  
Кошачьего концерта.  
Котов на крыше  
Много собралось  
И слышно ночью  
Что-то прорвалось!  
А, это кот соседский,  
ваш Мурзилка открыл  
свои кошачьи уста».

*Таисия А. 4 класс.*

Эта девочка, очевидно, не знает о литературе XVIII века ничего. Она не просто употребила слово высокого стиля — «уста», а еще они у нее стали не просто «кошачьими», а «кошачиими». Это природное чувство стиля нужно и должно развивать в школе.

Образное мышление современных детей развивается неравномерно, они быстрее находят слова метафорического свойства, чтобы описать свое состояние или даже состояние вымышленных героев. Сегодня особое значение приобретают слова В. Г. Маранцмана «...читательское восприятие имеет тенденцию неуклонного роста в области эмоций и внимания к эстетической форме произведения искусства» [Беньковская, 2019, с. 143].

## Литература

1. Беньковская Т. Е. Методические школы в отечественной методике преподавания литературы // Учебное пособие под ред. Е. К. Маранцман. СПб.: ВВМ, 2019. 266 с.

**Елена Валентиновна Гетманская**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания литературы МПГУ, г. Москва*

## **ПОДХОДЫ ЗАПАДНОЙ МЕТОДИКИ К ИЗУЧЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

### **Аннотация**

В статье рассматриваются современные формы работы с художественным текстом на уроке в западной школе, в том числе, анализируется один из ключевых «продуктов» такого урока — мультимодальное сообщение ученика, созданное в результате пересоздания исходного художественного текста.

**Ключевые слова:** мультимодальное сообщение, цифровые технологии, литературный медиа-проект.

Известный западный программист М. Пренски, автор многих запатентованных обучающих мультимедиа программ называет старшее поколение учителей «иммигрантами в цифровом мире». «Современный ребёнок рождается с айпадом в руках, и именно он — коренной житель цифрового мира» [Гетманская, 2016, с. 280]. Парадокс по М. Пренски заключается в том, что на сегодняшний день «иммигранты» учат цифровым технологиям «коренных жителей», учащихся поколения Z, для которых мультимодальная информация — естественная среда обитания. Мультимодальная среда также становится основным пространством образования, в котором, в частности, «живёт» художественный текст на уроке в современной западной школе.

Рассмотрение порядка пятисот уроков по анализу художественного текста, размещённых на сайте американского Национального совета учителей английского языка, приводит к следующему выводу: «конечный учебный продукт двух третей от общего числа уроков – это ученическое мультимодальное сообщение по впечатлениям от прочитанного текста». [Гетманская, 2017, с. 25]. В таком сообщении синтезируются

эссе, музыкальные и живописные фрагменты, постеры, элементы рекламы, аудио, графика, видео и т.д. По факту, мультимодальное сообщение — новая ученическая модификация исходного художественного текста. В западной модели ученик, начиная с начальной школы, получает навыки основательного пересоздания текста в мультимедиа варианте. Цель подобного пересоздания, с нашей точки зрения, «социальная и коммуникативная активность ученика, а уже потом рефлексивное восхождение к художественному тексту» [Гетманская, 2018, с. 120].

Перейдём к практике американской школы и посмотрим, какие приёмы «цифровой реальности» используются для погружения ученика поколения Z в классический текст. На упомянутом сайте учителей английского языка (NCTE) представлен цикл уроков для 9–12 классов «Несчастные влюблённые онлайн: или Ромео и Джульетта в цифровую эпоху». На занятиях учитель ставит следующую задачу: представьте, что Ромео и Джульетта живут в современном мире, и предложите свою интерпретацию событий драмы, создав при этом список технологий, которыми могли бы воспользоваться Ромео и Джульетта. Учащиеся работают в группах, самостоятельно выбирая сцену из трагедии, ход которой мог бы быть изменён вследствие использования гаджетов. Домашнее задание: создать свой литературный проект, поделиться в социальных сетях своими сюжетными версиями с одноклассниками и друзьями и обсудить, почему они выбрали ту или иную сцену и технологии [См.: Урок «Несчастные влюблённые»]. В чём, на наш взгляд, главный смысл такого рода обратной связи в соцсетях? Прежде всего, в актуализации личности ученика в пространстве глобальной коммуникации. В этом — скрытая пружина порождения ученического текста в рамках западной методики: моё «я» в пространстве глобальной коммуникации. На последнем уроке по трагедии Шекспира учащиеся читают и анализируют книгу Ш. Дрейпер «Ромьетта и Джулио», современную версию «Ромео и Джульетты». В этой версии главные герои преодолевают запрет на любовь, обращаясь к чатам, sms-сообщениям, электронным письмам. Учителя не смущает наивный реализм в восприятии героев Шекспира, если их так легко можно сделать нашими современниками и дать в руки смартфоны. Напротив, наивный реализм восприятия в этом случае приветствуется; и это ещё раз подчёркивает социологические и

коммуникативные доминанты западной методики в работе над художественным текстом.

Рассмотрим ещё один литературный жанр, активно присутствующий в американских школьных программах, — хокку. Японские трёхстишия в западной парадигме несут значительную учебную нагрузку — становятся объектом художественного анализа и трансформируются в содержание творческих работ учащихся. Изучение хокку в западной модели — это, скорее, обучение написанию хокку, а не анализ поэтического жанра [См.: Гетманская, Миронова, 2017, с. 39]. Американская школа опирается в изучении хокку на широкий спектр медиа ресурсов: сайт общества хокку; платформа «поэзия прозрения»; сайт «Галерея хокку» — своего рода учительский инструмент поощрения детей. Главная функция сайта «Галерея хокку» — статья публичной выставкой хокку, созданных школьниками; но право публиковать ученические работы на сайте принадлежит учителю [См.: Мобильное приложение...]. Непосредственно на сайте NCTE находится интерактивный инструмент для помощи школьникам в создании хокку и его художественном оформлении. На интерфейсе сайта приводится образцовое по силлабической структуре хокку: «Зима студит моё сердце. // немеют пальцы, зубы и кости. // Сегодня на обед будет суп». Далее учащиеся знакомятся с рубриками, необходимыми для создания собственного трёхстишия: *вдохновляйтесь природой, считайте слоги, используйте неожиданное окончание*. Заключительный этап работы с текстом на сайте позволяет им иллюстрировать своё стихотворение пейзажами, предлагаемыми в программе, или загружать собственные рисунки. В одном из уроков по хокку на сайте NCTE приводится формализованный алгоритм оценивания ученических хокку [См.: Урок изучения хокку...]. Он сформирован как столбчатая шкала с пятью рубриками: соответствие модели «5-7-5 слогов»; степень художественной притягательности хокку; наличие ярких образов; соотношение трёхстишия с природными мотивами; характер иллюстраций. Алгоритм оценивания, выдержанный в чётком цифровом выражении, лёгок в применении и соответствует поставленной задаче оценивания за счёт развёрнутости предлагаемых рубрик.

В последние годы американская педагогика, рассматривая результативность печатного учебника и обучающего сайта, отдаёт предпочтение последнему. В частности профессор Р. Карчмер, продвигающая мультимодальную грамотность в процесс школьного анализа художественного текста, предлагает методику создания постера по книге с помощью сайта Глогстер. Сайт предназначен для создания мультимедийных плакатов или постеров и не имеет специального учебного целеполагания [См.: Глогстер]. Например, одна из предлагаемых задач на сайте — создать рекламный плакат о своем кафе и заставить посетителей, взглянув на него, ещё больше проголодаться. Тем не менее сайт может быть подспорьем для оформления постера по художественному произведению. Ниже представлен вариант плана для подобного постера:

*Есть ли в вашем постере следующие пункты:* имя автора и название книги; для какого возраста предназначена книга; основная идея книги; две цитаты из книги; пять фотографий или художественных клипов; одна гиперссылка.

*Есть ли в вашем постере литературные термины:* конфликт; кульминация; протагонист; жанр; разрешение конфликта; точка зрения; лейтмотив; характеристика литературного персонажа.

*Есть ли у вас дополнительные элементы:* звук; видео; дополнительные изображения, рисунки или гиперссылки [См.: Проверочный лист Глогстер].

Данный алгоритм создания постера информативен и технологичен: в нём присутствует теория литературы, есть моменты содержания, есть мультимедиа аспекты восприятия.

Ещё один вариант формирования мультимодальной грамотности учащихся в процессе изучения литературы — «Цифровой рассказ о греческих богах и героях» для 5–8 классов (цикл из девяти 50-минутных уроков) [См.: Цифровой рассказ]. Учащиеся изучают богов и героев Древней Греции, получая одновременно навыки создания цифрового мультимедиа рассказа, для которого обязательны научный дискурс и глубокая проработка темы. История должна быть не только развлекательной, но и полезной, отвечать не только на вопросы «что? где? когда?», но и «зачем? почему?» После прочтения цифровой истории предполагаемый читатель должен стать в

определённом смысле экспертом в греческой мифологии. На уроках разрабатываются вопросы для исследования образов греческих богов и героев, пишутся сценарии для цифровых историй с использованием онлайн-инструмента PowToon, созданные работы размещаются в Сети. Цели занятий: подготовить учащихся к изучению древнегреческой мифологии, усовершенствовать навыки рассказывания историй с использованием мультимедиа инструментов.

Почему западная школа так доверяет медиатехнологиям в процессе создания ученического текста? На этот отвечает С. Кайджер в книге «Подростки и цифровая грамотность: Учимся вместе с нашими учениками» (2010). Она пишет о том, что инструменты медиасреды — не главное. Главное — *для чего* нужен этот инструмент. И, в первую очередь, это, как отмечает учёный, решение проблем чтения, письма и общения. Основная идея С. Кайджер: школьники читают и пишут каждый день в их реальной жизни, следует объединить их активное письмо вне школы с активностью на уроке, «помирить» реальную жизнь школьников в сети с технологиями написания текста на уроке. Завершает свою книгу учёный так: «Если мы отстанем от технологий, которыми живут подростки поколения Z, мы можем навсегда потерять значимость нашего предмета, которым мы все живём» [Kajder, 2010].

Работа с текстом в XXI веке получает мощнейший импульс в виде цифровых технологий, и западная методика ими успешно пользуется. В рамочном документе о мультимодальной грамотности на сайте учителей английского языка одной из центральных задач прописывается «умение создавать, критиковать, и оценивать мультимедийные тексты». В то же время, заимствуя эти технологии, нужно иметь в виду, что они обеспечивают, прежде всего, создание учащимися собственного мультитекста, что не всегда предполагает тщательное чтение текста исходного. Мультимедиа-сообщение конструируется с помощью медиатехнологий, технологии становятся опосредованными модераторами мышления ученика. И это, на сегодня, — заданное условие работы с текстом в современной западной методике. Безусловно, педагоги должны ценить эффективность этих технологий и знать об определённых ограничениях, которые сопровождают эти технологии.

## Литература

1. Гетманская Е. В. «Классы без стен», или коммуникативные методики западной школы // Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре. XXV Голубковские чтения Материалы международной научно-практической конференции. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. С. 118-122.
2. Гетманская Е. В. Мультиграмотность и западные текстоориентированные технологии // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты. Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVII Кирилло-Мефодиевские чтения» 24 мая 2016 года. М.; Ярославль: Ремдер, 2016. С. 279-284.
3. Гетманская Е. В. Мультимодальная среда и технологии соавторства в западной школе // Современная методика преподавания литературы: стратегии развития. XXIV Голубковские чтения Материалы международной научно-практической конференции. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017. С. 23-27.
4. Гетманская Е. В., Миронова Н.А. Изучение хокку в школе: особенности российской и зарубежной традиции // Литература в школе. 2017. № 11. С. 38-42.
5. Глогстер // Available at: <http://edu.glogster.com/?ref=personalGlog> (дата обращения: 15.10.2019).
6. Мобильное приложение по созданию ученических хокку // Available at: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/mobile-apps/haiku-poem-31073.html> (дата обращения: 15.10.2019).
7. Проверочный лист Глогстер // Available at: <http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson-docs/30821GlogChecklist.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).
8. Урок «Несчастливые влюблённые» (Star-Crossed Lovers Online: Romeo and Juliet for a Digital Age) // Available at: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/star-crossed-lovers-online-857.html> (дата обращения: 15.10.2019).

9. Урок изучения хокку // Available at: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/focus-first-lines-increasing-834.html> (дата обращения: 15.10.2019).
10. Цифровой рассказ о греческих богах и героях (Digitally Telling the Story of Greek Figures) // Available at: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/digitally-telling-story-greek-30805.html> (дата обращения: 15.10.2019).
11. Kajder S. Adolescents and Digital Literacies: Learning Alongside Our Students. Washington: NCTE. 2010. 119 p. // Available at: Adolescents and Digital Literacies: Learning Alongside Our Students <https://secure.ncte.org/store/adolescents-and-digital-literacies> (дата обращения: 15.10.2019).

**Екатерина Сергеевна Ермакова**

*Аспирант кафедры языкового и литературного образования ребенка, главный специалист комитета образования администрации муниципального образования Тосненского района Ленинградской области*

**Лариса Владимировна Савельева**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка РГПУ им. А.И. Герцена*

## **ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ ЭОР И РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **Аннотация**

В статье рассматривается вопрос о применении электронных образовательных ресурсов для литературного развития младших школьников на основе проведенного анкетирования учителей начальных классов.

**Ключевые слова:** литературное чтение, литературное развитие, электронные образовательные ресурсы, интернет.

Применение электронных образовательных ресурсов (*далее* — ЭОР) на уроках литературного чтения — это методическая необходимость или искусственное дополнение к урокам? Этот вопрос является актуальным в связи с тем, что на сегодняшний день остается нерешенной проблема создания ЭОР, направленных на литературное развитие младших школьников. Данные ЭОР должны быть ориентированы не только на получение знаний по предмету, но и, в первую очередь, должны помогать учителю развивать у школьников умения интерпретировать и анализировать художественное произведение, а также пробуждать к нему эстетическое отношение.

С целью определения роли ЭОР на уроках в начальной школе, в том числе и уроках по литературному чтению, было проведено анкетирование 126 учителей начальных классов школ Тосненского района Ленинградской области.

Опрошенная аудитория педагогов, работающих в 1-4 классах, состоит преимущественно из людей старше 40 лет. Стаж работы большинства учителей более двадцати лет. Многие из опрошенных имеют квалификационную категорию. У учителей старше 40 лет навыки работы с компьютерной техникой и сетью Интернет являются приобретенными уже в процессе трудовой деятельности и возникли в связи с требованиями современной системы образования. В отличие от опытных учителей молодые педагоги и младшие школьники являются активными пользователями компьютеров и гаджетов с раннего детства. С учетом этого обстоятельства был произведен анализ полученных результатов.

Вопросы анкеты (см. в *Приложении*) были составлены таким образом, чтобы можно было определить:

- в каких целях педагоги применяют ЭОР и сеть Интернет на уроках и при подготовке к урокам;
- каким образом учителя начальных классов трактуют понятие «электронные образовательные ресурсы»;
- какие виды ЭОР чаще всего применяют педагоги.

Важным для нашего исследования является выяснение точки зрения учителей начальной школы относительно целесообразности применения ЭОР на уроках литературного чтения и дидактических задач, решаемых на данных уроках с помощью ЭОР, а также их особых возможностей на уроках литературного чтения в сравнении с традиционными средствами обучения.

ЭОР — это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них. Это достаточно обобщенное определение, которое наиболее часто встречается в различных источниках. Оно трудно воспринимается без дополнительных характеристик ЭОР. Представляется целесообразным продолжить поиск других определений данного понятия в рамках проводимого исследования.

Очень важным показателем качества ЭОР является профессионализм его разработчиков. Идеальным представляется вариант, когда методисты разрабатывают сценарий ЭОР и определяют возможные типы заданий на его основе, а программисты выполняют программную реализацию ЭОР. Такие официальные ЭОР, созданные для школы, проходят серьезную всестороннюю экспертизу. Очевидно, что ЭОР, находящиеся в открытом доступе в сети Интернет, далеко не всегда разработаны профессионалами и зачастую не проходят экспертизу, а также могут быть предназначены не для образовательного процесса. Назовем их «неофициальные ЭОР». К ним могут быть отнесены аудио- и видеофайлы, иллюстративный материал и т.д.

На вопрос «**Каким образом Вы используете сеть Интернет для подготовки к урокам?**» 27% респондентов выбрали вариант «Поиск неофициальных ЭОР» (иллюстрации, музыкальные фрагменты и т.д.), 26% — «Поиск методических разработок уроков». Чуть меньше опрошенных (23%) выбрали ответ «Поиск теоретической информации по теме урока». Лишь небольшая часть учителей выбрала вариант «Поиск электронных образовательных ресурсов» (17%).

На наш взгляд, ответы на данный вопрос подтверждают существующую практику, которую мы наблюдаем во время посещения открытых уроков: учителя по большей части применяют именно неофициальные ЭОР, которые помогают создать наглядно-звуковое сопровождение изучаемого материала. Кроме того, существуют различные тематические сайты и персональные сайты отдельных педагогов, на которых размещены методические разработки уроков. Учителя активно ими пользуются, адаптируя под свои профессиональные потребности.

Почему же так популярны неофициальные ЭОР? Их нетрудно найти и использовать. Нередко они являются бесплатным дидактическим подспорьем учителю для проведения различных типов уроков (изучение нового материала, обобщение, закрепление, контроль и т.д.), поэтому и занимают значительное место в педагогической практике.

На вопрос «**Что такое, по Вашему мнению, электронные образовательные ресурсы?**» подавляющее большинство опрошенных (48%) ответили, что ЭОР — учебные материалы, воспроизводимые с помощью электронных устройств. Такое же

определение выходит первым, если задать поиск в сети Интернет. Поэтому логично предположить, что часть респондентов, ответившая таким образом, воспользовалась именно данным определением, в котором сущность понятия раскрывается через словосочетания «учебные материалы» и «электронные устройства». 21% респондентов указали в качестве примеров такие варианты ЭОР, как презентации, аудио- и видеофайлы, диски, компьютерные программы и т.д. Такие варианты ответов свидетельствуют о том, что педагоги подбирают ассоциации, которые у них вызывает ЭОР. 16% опрошенных считают, что это «средства обучения на базе компьютерных технологий», и 16% педагогов затруднились ответить на заданный вопрос.

Безусловно, приведенное большинством опрошенных определение используется в литературе, но оно имеет слишком широкое значение, которое требует конкретизации. Целесообразно знакомить учителей с характеристиками ЭОР, которые помогут им лучше разобраться в специфике данных средств обучения.

Например, И. Б. Готская называет такие характеристики современных ЭОР, как модульная архитектура, открытость, мультимедийная насыщенность, интерактивность и доступность.

Поясним некоторые характеристики, названные И. Б. Готской. Открытость ЭОР позволяет говорить об их неограниченном жизненном цикле, о возможности вносить изменения в ЭОР соответствии с веяниями времени и задумками авторов. Это способствует авторскому творчеству учителя и формированию его ИКТ-компетенций. Мультимедийная насыщенность предполагает, что ЭОР имеет содержание не только в виде текста, но и в виде иллюстраций, аудиосопровождения, видеофрагментов и других специализированных элементов, которые помогают задействовать различные каналы восприятия информации. Интерактивность обеспечивает возможность организовать опосредованное взаимодействие пользователя с объектами, включенными в содержание ЭОР. При этом у ребенка создается ощущение причастности к происходящему, и возникает осознание собственной роли.

100% респондентов считают целесообразным применять электронные образовательные ресурсы на уроках. 98% педагогов видят необходимость ЭОР на уроках литературного чтения для решения таких дидактических задач, как обобщение

и закрепление учебного материала (17%), повышение мотивации и интереса к обучению (13%), формирование универсальных учебных действий и совершенствование учебных навыков (11%). Кроме того, учителя отмечают, что с помощью ЭОР им будет проще расширять кругозор и круг чтения учеников, организовать их самостоятельную деятельность, контроль и самоконтроль и др.

Таким образом, результаты проведенного анкетирования дают основание утверждать, что учителя начальных классов считают целесообразным применять ЭОР на уроках, являются активными пользователями имеющихся в сети Интернет-ресурсов. Вопрос о качестве ресурсов, находящихся в открытом доступе, как и об их реальной эффективности остается при этом открытым. Стоит сказать, что педагоги отмечают только общие дидактические задачи, которые решаются с помощью ЭОР на уроках по всем учебным предметам, и не называют специфических задач, относящихся к литературному чтению. По нашему мнению, это происходит из-за того, что в педагогической науке не определены специфические функции ЭОР на уроках литературного чтения, а обозначены лишь общие дополнительные возможности ЭОР относительно традиционных средств обучения. Наиболее часто в литературе говорится о том, что применение ЭОР способствует решению следующих общедидактических задач:

- индивидуализация и дифференциация обучения;
- расширение спектра видов учебной деятельности;
- обеспечение возможностей для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- обеспечение учащихся информацией, представленной в самых различных видах и формах (текст, картинка, звук, видео, мультимедиа, интерактивная игра и т.д.);
- создание условий для самостоятельного изучения материала, отбора и анализа информации.

Именно определение специфических для литературного чтения задач ЭОР является важнейшей предпосылкой создания нового поколения таких ресурсов и последующего их эффективного использования. В связи с этим важно отметить, что

литературное развитие учащихся подразумевает не столько овладение теоретико-литературными знаниями, сколько освоение умений интерпретировать и анализировать художественные тексты. Создание подобных ЭОР, направленных на литературное развитие школьников, является перспективной задачей.

## АНКЕТА

для учителей начальных классов

Укажите свой возраст \_\_\_\_\_

Укажите стаж педагогической работы \_\_\_\_\_

Укажите квалификационную категорию \_\_\_\_\_

*\* Под официальными электронными образовательными ресурсами понимаются ресурсы, разработанные профессионалами и прошедшие экспертизу. Под неофициальными электронными образовательными ресурсами понимают ресурсы, разработанные любителями и не прошедшие экспертизу, кроме того, они могут быть предназначены не для образовательного процесса.*

1. Каким образом Вы используете сеть Интернет для подготовки к урокам?

- Поиск теоретической информации по теме урока;
- Поиск официальных электронных образовательных ресурсов;
- Получение консультаций, обсуждение вопросов в группах, на форумах;
- Поиск методических разработок уроков;
- Поиск неофициальных электронных образовательных ресурсов (иллюстрации, музыкальные фрагменты и т.д.).

2. Что такое, по Вашему мнению, электронные образовательные ресурсы?

---

3. Применяете ли Вы электронные образовательные ресурсы на уроках?

- Да;
- Нет.

4. Какие электронные образовательные ресурсы (официальные и неофициальные) Вы применяете? (для тех, кто ответил ДА на вопрос №3)

— информационные:

- фрагменты интерактивной лекции
- виртуальная экскурсия
- электронная энциклопедия, справочник
- электронный учебник

— практические:

- виртуальные лабораторные работы
- виртуальные практикумы
- тренажеры

— контрольные:

- тесты
- кроссворды

- викторина
5. Разрабатываете ли Вы сами некоторые из электронных образовательных ресурсов?
- Презентационные материалы;
  - Тестовые задания;
  - Практические задания;
  - Викторины;
  - Другое: \_\_\_\_\_

По каким учебным предметам?

---

6. Считаете ли Вы целесообразным применять электронные образовательные ресурсы на уроках?
- Да;
  - Нет.
7. Считаете ли Вы целесообразным применять электронные образовательные ресурсы на уроках литературного чтения?
- Да;
  - Нет.
8. Какие дидактические задачи можно решать с помощью электронных образовательных ресурсов на уроках литературного чтения?
9. Задаете ли Вы домашние задания, которые необходимо выполнять с применением электронных образовательных ресурсов?
- Да;
  - Нет.

### Литература

1. Гаевская Е. Г. Теоретические аспекты классификации электронных образовательных ресурсов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2013. №160. С. 203-209.
2. ГОСТ 53620-2009 [Электронный ресурс].  
URL: <http://docs.cntd.ru/document/12000821> 96 (дата обращения: 16.10.2019).
3. Что такое ЭОР? [Электронный ресурс].  
URL: <http://rosuchebnik.ru/material/chto-takoe-eor/> (дата обращения: 16.10.2019).

**Ирина Анатольевна Шерстобитова**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования СПб АППО*

## **ЦИФРОВОЙ КОНЦЕПТ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **Аннотация**

В статье рассматривается цифровой концепт «аэродинамика» в художественном дискурсе мифа о Дедале и Икаре. Приводится фрагмент урока-штудии, на котором формируется «портрет» трансдисциплинарного концепта «аэродинамика», основанный на «конструктивном диалоге» предметных областей (инженерия трансдисциплинарности); с помощью дополненной и виртуальной реальности воспроизводятся процессы, которые невозможно воссоздать средствами реального мира. Методология концептного анализа учебного текста на основе цифровых технологий может быть применена в практической деятельности учителя на интегрированных уроках физики и литературы.

**Ключевые слова:** концепт, концептный анализ, урок-штудия, трансдисциплинированность.

Исследования будущего — это область трансдисциплинарных исследований. Трансдисциплинарность (термин Ж. Пиаже) — это исследовательская стратегия, которая понимается нами как единство знания за пределами конкретных дисциплин. Инженерия трансдисциплинарности — это моделирование сложности, построение моделей сложных систем в образовательном процессе.

Процедура моделирования сложного мира в образовании сегодня соотносится с техникой дизайна знаний, воплощения воображаемого и конструирования желаемого. С помощью дополненной реальности (AR) можно интегрировать знания; визуально воспроизводить объекты, процессы, которые трудно или почти невозможно воссоздать

средствами реального мира (предмет изучения учитель и ученик вычлениают из эмпирической области, то есть из учебников), а значит, сделать процесс обучения «детей цифрового века» увлекательным на основе проектирования учебного познания.

Реализовать на практике такой постулат проективности (пришедший на смену постулату объективности) помогает концепт как образовательный интегративный объект, который в современном образовательном процессе становится цифровым.

*Методология цифрового концепта учебного текста* как образовательного объекта позволяет конструировать новое знание на основе единства знания за пределами конкретных дисциплин; развивает холистическое интегративное видение объекта у ученика, создает условия для визуального моделирования объектов изучения. В рамках новой методологии концепта целесообразно говорить о трансдисциплинарной «кооперации» [1, с. 240] на основе цифровых технологий. Применительно к работе с цифровыми концептами учебного текста это означает овладение учителем русского языка и литературы гуманитарной технологией «портретирования» трансдисциплинарных концептов [1, с. 243] на основе дополненной и виртуальной реальностей.

В статье предлагается **авторская учебная модель концептного анализа с использованием цифровых технологий**, при создании которой была учтена и методически интерпретирована технология освоения концептов русской культуры профессора Н. Л. Мишатиной. Приведем фрагмент (словарный этап и этап диалога культур) «портретирования» (т.е. создания образа) **концепта «аэродинамика»** на интегрированном уроке-штудии [2, с. 23] или метапредмете.

На словарном этапе (**штудия № 2 «Вначале было слово...»**) для проведения студии применяем дополненную реальность (AR), чтобы «оживить» (визуализировать) образ Леонардо да Винчи. При работе с приложением «HP Reveal» для изображений создаются ауры, то есть на исходное изображение (триггер, англ. «trigger image») накладывается второй слой (оверлей, англ. «overlay») с графической или видеоинформацией. Таким образом, при наведении камеры мобильного устройства исходное изображение как бы «оживает». Леонардо да Винчи дает культурологический комментарий своим «ботаническим студиям»: «Живопись, скульптура, рисунок — это,

прежде всего, результат мышления в образах. Изображение мифа, легенды, мечты, рассказанной истории — с этого начиналась высокая романтическая наука, без которой сама наука была бы невозможна». Леонардо демонстрирует аппарат, приводимый в движение только силой мышц человека, и рисунки «ornitotteri». Дополненная реальность как цифровая образовательная технология может добавить в статичный образ выразительную анимацию, превратить обучение в увлекательный диалог с «универсальным человеком». Используя методы когнитивной науки, учитель на основе трансдисциплинарности формирует феномены сложного познания у ученика, делая акцент на синестезию, мыслеобразы, визуальное и кинестетическое мышление.

Погружение в миф о Дедале и Икаре на этапе диалога культур (**штудия № 3 «Слово в диалоге культур»**) может быть реализовано с помощью виртуальной реальности (VR) — искусственно созданного трехмерного цифрового мира, где наряду с мифологическими персонажами получают возможность действовать сами обучающиеся, влияя на поступки героев, дополняя реплики на кадрах своими мыслями. Этап предполагает искусство ведения виртуального диалога, в ходе которого создаются условия не только для открытия идеи произведения, но и для открытия научного, которое можно осуществить в виртуальной реальности. Виртуальная реальность позволяет обучающемуся самому участвовать в научном эксперименте, быть «открывателем» знания. После виртуального погружения в миф обучающиеся понимают героев лучше, появляются ответы, близкие к интерпретационным: «Хоть Икар — это мифологический герой, но его душа русская, двойственная, непредсказуемая (жажда покорения неба, трудолюбие, бессмысленный героизм, самоуверенность)», «Миф учит жить по законам (в том числе по законам естественнонаучного знания), слушаться наставлений родителей, не рисковать понапрасну».

На уроке литературы читаем параграф в учебнике «Физика» (глава «Аэродинамика») и затем задаем вопрос на осмысление знания как ценности: «Почему образ Икара может служить иллюстрацией закона аэродинамики?» Обучающиеся отвечают, интегрируя знание закона аэродинамики и сюжет мифа: «Силы, действующие на Икара и дающие ему возможность лететь, возникают при перемещении воздушных

потоков навстречу крыльям (как у самолета). Они повернуты под определенным углом. Помимо этого, крылья всегда обладают особой обтекаемой формой. Благодаря этому они и «становятся на воздух». А падение обусловлено тем, что крылья потеряли форму». В результате формируется «портрет» трансдисциплинарного концепта «аэродинамика», основанный на «конструктивном диалоге» предметных областей (инженерия трансдисциплинарности); визуально воспроизводятся процессы, которые невозможно воссоздать средствами реального мира.

При решении проблем трансдисциплинарности необходимо учитывать наличие в уроке двух противоположных составляющих: представление инонаучного (художественного, ассоциативного) типа познания мира и естествоиспытательского типа познания, «онаучивание» образов (подобно студиям Леонардо да Винчи). Это делается с целью продолжения великой традиции искусства, научившего не только видеть, понимать и познавать увиденное, но и конструировать новое научное знание. Цифровые технологии позволяют не только интегрировать два типа познания мира, но и визуализировать модели научных открытий, создавая возможности для «участия» обучающихся в открытиях, закладывают основы для развития у детей позиции исследователя, «ученого».

### **Литература**

1. Мишати́на Н. Л. Трансдисциплинарный вектор методической лингвоконцептологии // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 240–254. doi: 10.32744/pse.2019.3.1811.
2. Шерстобитова И. А. Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования. Монография. [Текст]: / И. А. Шерстобитова. 2017.

*Учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 639 с углублённым изучением иностранных языков города Санкт-Петербурга*

## **АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИКТ**

### **Аннотация**

Статья посвящена педагогической проблеме активизации познавательной деятельности обучающихся и роли информационно-коммуникационных технологий, информационных ресурсов в решении выше названной задачи. В статье уделено внимание наиболее эффективным, с точки зрения автора, ресурсам, позволяющим повысить мотивацию обучающихся.

**Ключевые слова:** активизация познавательной деятельности, информационно-коммуникационные технологии, образовательный процесс, смысловая и композиционная целостность, лексическое значение слова, лексический анализ слова, смысловые отношения между лексическими единицами.

Проблема активизации познавательной деятельности, развития самостоятельности и творчества обучающихся была и остается одной из актуальных задач педагогики. Теоретический анализ указанной проблемы, передовой педагогический опыт убеждают, что наиболее конструктивным решением является «создание таких психолого-педагогических условий в обучении, в которых обучаемый может занять активную личностную позицию, в наиболее полной мере выразить себя как субъект учебной деятельности, индивидуальное «Я». Бесспорно, что без активизации познавательной деятельности невозможно научить ребёнка учиться. Как бы мы ни относились к фразам детей «Неинтересно», «Скучно», бесспорным остаётся факт: только понимая необходимость изучения определённой науки, ребёнок будет успешен в этом изучении, соответственно, эта наука будет ему интересна. А поскольку современные школьники не мыслят свою жизнь без информационно-

коммуникационных технологий, нужно эти современные и любимые детьми средства активно вводить в образовательный процесс.

В своей педагогической деятельности я использую разнообразные формы работы с включением ИКТ и могу с уверенностью сказать, что такой подход способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, тем более что разнообразие предлагаемых ресурсов может удовлетворить любой запрос.

Конечно, самый главный ресурс, на который ориентируется каждый педагог, — это сайт «Федерального Института педагогических измерений» (<http://www.fipi.ru/>). На уроке и в качестве домашнего задания я использую материалы из «Открытого банка заданий ОГЭ», «...ЕГЭ». Например, обучающимся 8-9 классов предлагается прослушать текст изложения (аудиозапись), определить и записать все микротемы. При работе с текстом у детей формируются следующие умения и навыки:

- умение воспринимать текст как смысловую и композиционную целостность, определять и понимать его тему и проблему, авторскую позицию;
- умение анализировать текст, понимать его логику и композицию, смысловую связь между его компонентами;
- умение определять лексическое значение слова, производить лексический анализ слова, устанавливать смысловые отношения между лексическими единицами.

В прошлом учебном году мы начали использовать задания из «Открытого банка оценочных средств по русскому языку» (<http://www.fipi.ru/newrubank>), который включает более 10 000 заданий по основным разделам курса русского языка «Чтение», «Письмо», «Слушание», «Говорение», «Основные разделы науки о языке», включая задания с устной формой ответа, а также 58 контрольных измерительных материалов для проведения итоговых работ для начального общего, основного общего и среднего общего образования. Формулировка заданий позволяет сделать вывод об уровне сформированности у обучающихся того или иного навыка (Например: *«Исправьте предложение с грамматической ошибкой в употреблении деепричастных оборотов (из первой колонки), заменив его сложноподчинённым предложением, сохранив состав слов исходного предложения», «Преобразуйте сложносочинённое предложение (из*

*первой колонки) в сложноподчинённое предложение, сохранив состав слов исходного предложения. Запишите получившиеся предложения», «Прослушайте стихотворения. Подумайте, в каких значениях употребляется слово “родной” и соответственно в какие синонимические ряды оно входит (родной — родимый нар.-поэт. и прост. — кровный; родной — родимый нар.-поэт. — отчий трад.-поэт. и приподн. — отеческий приподн.)»).*

Следующий ресурс, который мы используем, — сайт «Сдам ГИА. Решу ЕГЭ» (<https://rus-ege.sdamgia.ru/>), «Сдам ГИА. Решу ОГЭ» (<https://rus-oge.sdamgia.ru/>), «Сдам ГИА. Решу ВПР» (<https://rus7-vpr.sdamgia.ru/>). Учитель формирует работу, выбирая темы, исходя из цели. Это может быть домашняя работа (в этом случае обучающийся сразу увидит свои ошибки и пояснения к ним), и контрольная работа (результаты появятся только тогда, когда учитель откроет доступ к ним). Если возникает необходимость, учитель может распечатать работу на бумаге. На этом ресурсе есть возможность задать работу над ошибками. В этом случае обучающемуся предлагается не только проанализировать свои ошибки, но выполнить по 2-3 задания на подобные правила. Кроме того, ресурс удобен тем, что в разделе «Статистика» ребёнок имеет возможность ознакомиться со своими результатами в динамике.

Ещё один ресурс, наиболее любимый детьми, это сайт акционерного некоммерческого объединения «Центр развития молодёжи» (<https://serm.ru/>). Этот ресурс предлагает разнообразные формы работы, позволяющие определить уровни орфографической, читательской грамотности обучающихся. Но больше всего детей привлекает «Веб-тренажёр». Учитель формирует задание, выбирая УМК, параллель, тему. Дети дома за компьютером, планшетом или любым другим гаджетом выполняют заданную работу. Обычно количество слов для отработки правила я ограничиваю 30-40, а предложений даю 15-20, но у детей есть возможность поработать с большим количеством материала (и они эту возможность активно используют). Ещё один плюс: в задании каждому ребёнку автоматически включаются орфограммы и пунктограммы, в которых именно этот обучающийся чаще всего допускает ошибки.

Нравится детям работать с ресурсом <https://www.mentimeter.com/> Этот ресурс позволяет не только активизировать познавательную деятельность обучающихся, но и

быстро в онлайн-режиме получить обратную связь, поделиться впечатлениями, сделать определённый срез мнений, позиций, представить визуально результаты определённой деятельности, соотнести своё (можно анонимно) мнение с мнениями других членов коллектива.

Ещё одна особенность современных школьников, которую позволяют учитывать ИКТ, — страх выступления перед аудиторией. Сколько бы мы ни говорили о формировании умения презентовать себя и свои возможности, всегда есть дети, которые, обладая теми или иными талантами, никак не могут решиться представить их аудитории. А это делать в XXI веке просто необходимо. И здесь нам тоже помогают ИКТ. Так, для выявления умения выразительного чтения мы активно используем «WhatsApp», «Viber». Обучающийся дома на камеру записывает своё сообщение, выразительное чтение стихотворения или любое другое публичное выступление. Практика показывает, что, как правило, дети редко ограничиваются одним дублем (налицо самоанализ). Далее (с разрешения автора) мы используем это видео в классе, можно дать задание автору найти интонационные или информационные ошибки.

Использование ИКТ в образовательном процессе — это не дань моде, не способ «разнообразить» урок, сделать его современным. Это лишь одно из средств, позволяющих «наполнить» занятие, углубить изучаемый материал, активизировать познавательную деятельность, повысить мотивацию ученика и увеличить эффективность урока.

### Литература

1. Воровщиков С. Г. Учебно-познавательная компетентность школьников // Завуч. 2007. №6.
2. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии [Текст]: кн. для учителя / Г. Ю. Ксензова. М.: Педагогическое общество России, 2005. 448 с.
3. Напольникова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. М., 1983.
4. Савина Ф. К. Активизация познавательной активности учащихся [Текст]: кн. для учителя / Ф. К. Савина. Волгоград.: ВГПИ имени Серафимовича, 2013. 61 с.

5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2.
6. Шамова Т. И. Активизация учения школьников [Текст]. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
7. Черкашина Т. А. Активизация познавательной деятельности учащихся [Текст]: кн. для учителя / Т.А. Черкашина. М.: Учитель, 2012. 100 с.
8. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся [Текст]: кн. для учителя / Г. И. Щукина. М.: Просвещение, 2005. 160 с.

**Ирина Васильевна Глыбина**

*Учитель русского языка и литературы высшей категории,  
МБОУ «СОШ №14» (НОЦ), г. Губахи Пермского края*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ. ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕНИЧЕСКОГО ЭССЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **Аннотация**

Предметом исследования является практическая деятельность обучающихся по созданию текстов в жанре эссе. Цель работы — организация проектной деятельности в рамках освоения технологии творческого мышления. Результатом работы по формированию творческого мышления является высокий уровень мотивации учеников, успешная сдача ГИА. Опыт работы помогает освоению новых стандартов в эпоху цифровизации образования.

**Ключевые слова:** психология творческого мышления, проектная деятельность, эссе, специфика освоения жанра эссе.

Личность есть не субстанция, а творческий акт

Н. А. Бердяев

Эссе — изложение на бумаге потока сознания

М. Монтень

Сегодня во всех сферах жизни востребована самостоятельная творческая личность, обладающая системными знаниями и способная применять эти знания в практической деятельности. Личность, обладающая развитым творческим мышлением, может не только обеспечить себе достойное место в обществе, но и способствовать прогрессу общества.

«Творческое мышление — один из видов мышления, характеризующийся созданием нового продукта и нового отношения к самой познавательской деятельности. Творческое мышление отличается от процессов применения готовых знаний, называемого продуктивным мышлением», — утверждал О. К. Тихомиров.

Отечественными и зарубежными учеными (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Э. Боно, Дж. Гилфорд) было признано, что формирование и развитие творческого мышления человека может осуществляться не столько под влиянием условий воспитания и повседневной жизни, сколько в процессе целенаправленных занятий с помощью активных методов обучения [Боно Э. и др.].

Формирование творческого мышления учащихся с использованием средств ИКТ обеспечивается реализацией комплекса подходов и адекватных им принципов. Такими подходами являются системный, деятельностный и личностно-ориентированный. Наиболее адекватными принципами реализации системного подхода являются принципы системности и научности; деятельностного подхода — принципы сознательности, активности, связи теории с практикой; средового подхода — принципы ориентации образовательной среды на индивидуальную форму воспитания и стимулирования творческих проявлений учащегося; личностно-ориентированного подхода принципы самоактуализации, индивидуальности, учета возрастных особенностей, творчества и успеха, доверия и поддержки.

В Концепции модернизации российского образования отмечается, что общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие качество современного образования. [Концепция развития образования]

Современные дети «поколения Гугл» отличаются огромной скоростью мысли, поиском мгновенной информации в Интернете, скоростью коммуникаций. Необходимо принимать этот факт для организации учебного процесса. Интернет — кухня, плита — социальная сеть. Что там варится? Знает лишь повар. Главное — целесообразное и умелое использование кухни.

Большинство учеников выходят ежедневно во «ВКонтакте». Значит, используем возможности Интернета. Организуем проектную деятельность.

Эссе — жанр-лидер XXI века. Со-мнение, со-переживание, со-участие лежат в основе литературного, публицистического, научного, философского «развлечения». Эссе содержит психологический мир пережитых впечатлений и восприятий, философский подтекст, определяющий смысл жизни через смерть, вечность и реальность. Структурируется эссе таким образом:

- Смысловой план
- Композиционно-речевой план
- Стилистическая модель.

Этот вид письма представлен в нестандартной форме мышления. Он рождается в мыслях, оформляется сразу в Интернете, помещается в электронный сборник. Проектная работа по интеграции искусства и живописи нашла свое отражение в сборнике «Живопись глазами учеников 8 класса НОЦ». Результатом проектной работы по интеграции музыки и лингвистики стала электронная книга эссе *«Музыка в моей душе»*. Эссе как безадресное порождение осознания себя в 10 классе вырастает в яркие метафоры: *«Моя жизнь в цвете»*, *«Мой день в квадрате»*, *«Мое будущее по спирали»*. Десятиклассники освоили жанр мини-саги «Розовое и черное», пробовали себя в роли журналистов. Общение с педагогом происходит на странице «ВКонтакте».

Стимулирование и развитие творческой активности обучающихся связано с участием подростков 9-10 классов во Всероссийской акции, проводимой в Интернете, «Школьная летопись». Создается электронная книга, куда войдут тексты разных жанров (эссе, саги, анекдоты, фанфики, хайку, дневниковые записи, переписка с учителем и др.). Ребята создали оформление обложки книги (см. *Приложение*), защитили мини-проект, работая в группах.

На уроке литературы в старших классах создавалась совместная исследовательская работа по изучению творчества губахинского автора Анастасии Ларецкой «Слово как...».

Проблемная ситуация выглядит так: «Представьте себе, что известная в интернет-сообществе поэтесса готовит к печати сборник стихотворений «Я тебя отпускаю, любя». Мы можем помочь автору распространить тираж. Что делать?»

Обучающиеся проводили исследование, раскрыв индивидуально-авторский диапазон творчества А. Ларецкой. Рассказывали о творчестве А. Ларецкой в социальных сетях. Писали отклики на отдельные стихотворения («Медленно, говорите, пожалуйста, медленно...»). Общались в «Скайпе». Макет человеческих переживаний оформляли в виде фрейма (структуры художественных образов). А. Ларецкая на своей странице сайта «Стихи.ру» написала: «Умейте уважать ВЫБОР других людей, даже если он оказался не в вашу пользу... Умейте уважать МИР других людей, даже если он не имеет ничего общего с вашим... Не осуждайте тех, кого вы не в состоянии понять... Будьте свободны...»

Стимулирование любознательности ребенка и личный пример креативного педагога — вот что требуется для осуществления проекта.

Сначала была создана беседа в группе «На пути к успеху 5б, 5д» социальной сети «ВКонтакте». Это название предложила я как руководитель проекта. Пятиклассница Варвара Новоселова изменила название беседы, добавив аббревиатуру НОЦ, она проявила небольшую инициативу, подчеркнув значимость нашей работы. Сюда дети подписали своих родителей, которые заинтересовались нашей темой.

Проект рассчитан на год. Название его связано с лексической работой (требование стандарта) — «Владимир Иванович Даль. Дело всей его жизни («Толковый словарь живого великорусского языка»).

В сентябре ученики провели поиск в Интернете по созданию «Портрета лексикогорафа и писателя В. И. Даля». Пятнадцать фактов из жизни Даля стали материалом игры «Искусство задавать вопросы» (по Р. В. Шмидту). Чаще всего выбор детей падал на Дивергентный вопрос, помогающий рассмотреть наличие альтернативы. Затем ребята создавали текст эссе «*Великие люди России. В. И. Даль*».

Также им предстояла серьезная словарная работа в рамках проекта «В. И. Даль — дело всей его жизни» по материалам «Толкового словаря живого великорусского

языка». Необходимо было провести виртуальную экскурсию в мир народной мудрости, отражающей национальную культуру, быт, нравы, обычаи русского народа.

Для этого поэтапно выполнялись следующие задания:

1. Познакомиться с биографией известного лексикографа;
2. Поучаствовать в интеллектуальной игре «Страницы жизни и творчества В. И. Даля»;
3. Составить картотеку по различным областям жизни русского народа (онлайн-словарная работа) по темам:
  - Национальная специфика терминов родства;
  - Предметы и явления традиционного русского быта;
  - Наименования предметов традиционной русской одежды;
  - Предметы христианских святынь;
  - Календарные обычаи;
  - Русская национальная кухня и т.п.
4. Написать эссе «Загадка слова» (50 слов).

В октябре 2019 года была создана индивидуальная картотека из 15 карточек по темам, связанным с введением нового курса «Русский (родной) язык». В игре «Интеллектуальный аттракцион» пятиклассники делились своими разработками. После презентаций было написано эссе «*Чем богата русская народная культура*».

Итак, формирование творческого мышления школьников в эпоху цифровизации образования позволяет им быть жизнеспособными, а учителю — охватить больше материала для работы с детьми. Креативное мышление становится важным фактором развития обучающихся.

## Портфолио ученических работ обучающихся

### Шуверова Екатерина, 10 класс

#### «Розовое и черное»

В городе S жили грустные люди. Каждое утро они пили черный горький кофе в местной кофейне и печально брели по своим делам.

Однажды в соседней деревне Н появилась розовая корова, которая давала розовое сладкое молоко, приносящее радость и удовольствие.

Как-то бариста решил поэкспериментировать над вкусом своего кофе. Он смешал черный кофе и розовое молоко. Кофе стал сладким и бархатистым, а жители города счастливыми.

С тех пор розовый кофе стал местным брендом.

### Ершова Полина, 8 класс

#### Эссе «Музыка в моей душе»

Несмотря на многообразие стилей современной музыки, появившейся недавно и тесно связанной с нашим временем, я предпочитаю классику, однако мне больше нравятся современные обработки великих произведений. Одной из моих любимых композиций является третья часть второго концерта для скрипки Вивальди «Лето. Август» или «Летняя гроза». Эта музыка в современной обработке приобретает особую динамику, присущую нашему современному миру, в котором кипит жизнь, тем более во многих вариациях этой композиции можно услышать звуки природы, которые добавляют ещё большую реалистичность в музыку и полностью погружают в неё слушателей.

### Княков Булат, 10 класс

#### Заметка на сайте «НОЦ»

Русский язык отличается от других языков красотой, гибкостью и разнообразием. Недаром его называют великим и могучим. К глубокому сожалению, огромное число русскоговорящих взрослых и даже детей зачастую вставляют в свою речь матерные

слова. Лично моё отношение к мату таково: я, к сожалению, привык к нему. Я имею в виду, привык слышать. Для меня это уже обычное явление. Избавиться от мата довольно сложно, так как ненормативная лексика — это слова-паразиты. Думаю, для того чтобы избавиться от мата, людям нужно начать читать. Хорошую литературу, причем желательно классику. Также полезными будут походы в театры, встречи с писателями.

### **Гарифуллин Николай, 9 класс**

Диалог с учителем в сети «ВКонтакте»

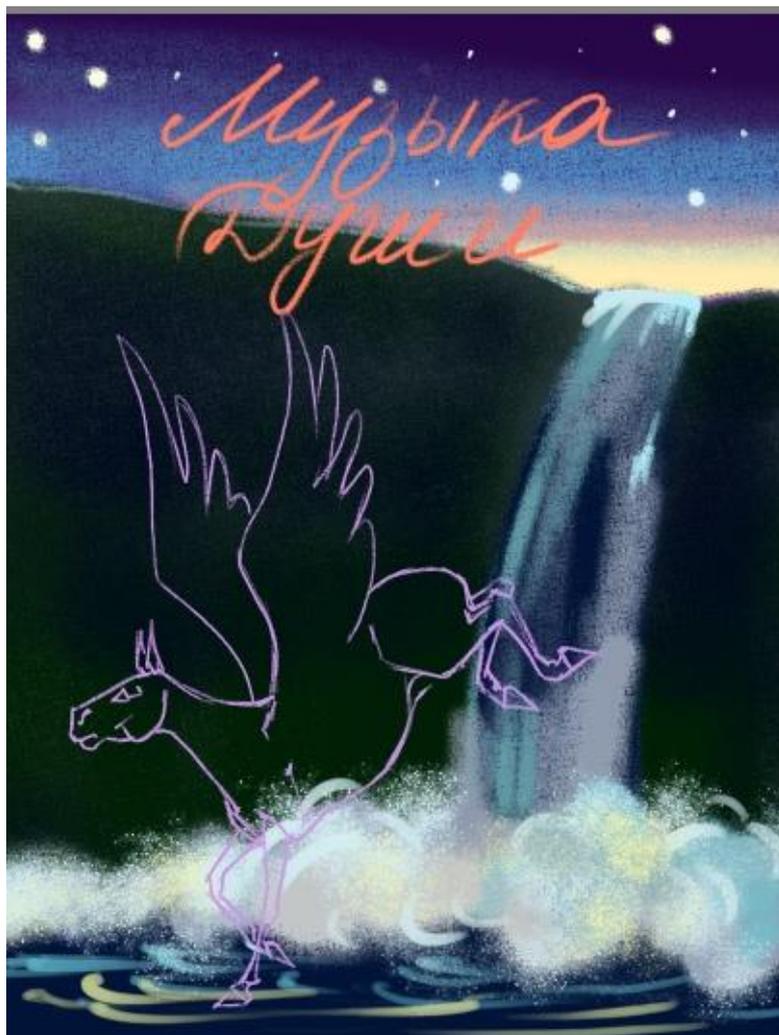
Дорогой учитель, я вижу в Вас мудрость, готовность помочь человеку в любой момент, взгляд на человека изнутри, умение читать человека по его языку жестов и взглядов, целеустремлённость, внедрение новых технологий в уроки, Вы идёте в ногу с информационным прогрессом, Вы — социальный человек, не закомплексованный, в Вас проявляется педагогичность, дипломатичность, уникальность, Вы — сильный человек, умеющий объяснять, Вы помогаете выйти в люди, Вы — хороший собеседник...

Вы спрашиваете: «Как у Вас дела», но никто не спрашивает у Вас: «Как дела?» Вы уделяете нам много времени и нервов, а что получаете в итоге? Благодарность? Какой большой вклад Вы внесли в школу, а что в итоге? Уделите внимание себе.

Случилось побывать мне в классе,  
Где раб — учитель,  
Ненависть — любовь,  
И как бы странно это не казалось,  
Подумайте, что жизнь — это любовь.

## Эскиз обложки книги «Мелодия души»

Автор: **Обирина Дарья, 11 класс**



### Литература

1. Эдвард де Боно Шесть шляп мышления [Электронный ресурс].  
URL: [royallib.com/read/de\\_bono\\_edvard/shest\\_shlyap\\_mishleniya.html](http://royallib.com/read/de_bono_edvard/shest_shlyap_mishleniya.html)
2. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка [Электронный ресурс].  
URL: [http://flogiston.ru/library/vyg\\_cult](http://flogiston.ru/library/vyg_cult)
3. Гилфорд Дж. Модель структуры интеллекта. [Электронный ресурс].  
URL: <https://psy.wikireading.ru/>
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения [Электронный ресурс].  
URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9298>.
5. Концепция развития образования РФ до 2020 г. [Электронный ресурс].  
URL: <https://docplayer.ru/32396509-Koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-rf-do-2020>

*Раздел II*

**Подготовка учителя русского  
языка и литературы: от  
методики — к практике**

**Елена Олеговна Галицких**

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы и методики обучения литературы Вятского государственного университета, г. Киров*

## **МЕТОДИКА МАСТЕР-КЛАССА**

### **«ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В ЛИТЕРАТУРЕ И ЖИЗНИ»**

#### **Аннотация**

Статья раскрывает этапы проведения мастер-класса, целью которого является формирование представления об имидже современного учителя в контексте гуманитарного знания. Мастер-класс реализует методологию применения гуманитарного текста в педагогическом познании, раскрытую в работах профессора А. С. Роботовой.

**Ключевые слова:** учитель, имидж учителя, мастер-класс, жанры текстов, результаты рефлексии, перспективы самообразовательного чтения.

*Ночь будет колдовать, оберегая её счастье,  
и перекачивать на своих прохладных ладонях три яблока...  
и уронит с неба на землю – одно тому, кто видел,  
другое тому, кто рассказал,  
а третье тому, кто слушал и верил в добро.*

*Наринэ Абгарян*

Разработка идеи изучения педагогической реальности средствами художественной литературы принадлежит профессору Алевтине Сергеевне Роботовой [Роботова, 2008]. Посмотрим на художественную литературу как источник методических знаний в пространстве мастер-класса для будущих учителей-словесников. Методика любит и умеет формулировать вопросы: зачем, что, как, при

каких условиях? На этом мастер-классе создаются условия для личностного саморазвития и построения индивидуального представления о профессии учителя-словесника. Постараемся убедить будущих педагогов в том, что мысль Наринэ Абгарян можно интерпретировать как три дара учительского счастья, открывающих им путь в школу и педагогическую профессию, но каждый пройдет этот путь по своей траектории. Каждому студенту важно поверить в свой дар **видеть** своего ученика в развитии, **рассказывать** на уроках страстно и интересно о природе мироздания и человека, владеть искусством удерживать внимание **слушателей**, чтобы помочь им **поверить в добро**. С высоты прожитых лет и педагогического опыта берусь утверждать, что профессия педагога меня не разочаровала, несмотря на множество «революционных ситуаций», жизненных кризисов и профессиональных выборов. Именно поэтому решаюсь не без волнения построить такой мастер-класс, в котором будет место и творчеству, и сомнению, и дискуссии.

**Первый этап работы** обращен к личному жизненному опыту каждого участника. Предложим индивидуально нарисовать словесный портрет учителя, который оставил добрую память о своей работе. За что можно быть благодарным своим учителям? Работа в группе переходит в режим обсуждения, когда «чтение портрета» обогащается составлением в группе двух списков: привлекательные стороны профессии учителя и трудности профессии учителя, её риски и проблемы. Списки оформляются на листах формата А4 и афишируются в пространстве аудитории.

Этот этап работы завершается буктрейлером по книге А. Лиханова «Благие намерения» или фильму «Доживем до понедельника». Предлагается каждому назвать книгу или фильм, который повлиял на представление о профессии, расширил представление о её возможностях и задачах.

**Второй этап работы** погружает всех участников мастер-класса в чтение текстов о современной школе и учителе [Галицких, 2018]. Здесь важны три условия:

- предлагаются тексты разных жанров: публицистика, художественные произведения, сочинения школьников, социологические исследования;
- каждый выбирает для чтения шесть текстов, составляет интеллект-карту с новыми деталями, цитатами, мыслями о профессии учителя;

- обменивается текстами в группе, зачитывает свои находки.

Работа в группе предполагает обсуждение сделанных интеллект-карт и их размещение на рабочем столе компьютера в отдельной папке с последующим обобщением характерных черт имиджа современного учителя:

а) современный учитель открыт постоянным изменениям в методике, образовательной политике, поведении детей, организации своей деятельности;

б) он владеет языками и информационными технологиями, с Интернетом «на ты» и не останавливается на достигнутом;

в) он увлекается многим, интересы его жизни выходят за пределы школы и работы;

г) современный учитель любит путешествовать и читать;

д) современный учитель выстраивает своё общение в сетевых сообществах;

е) водит машину и воспитывает не только чужих детей, но и своих;

ж) он видит перспективы своей профессиональной деятельности;

з) современный учитель умеет слушать мнение учеников без паники и вызова;

и) готов к публичной деятельности, профессиональным конкурсам и фестивалям.

**Третий этап мастер-класса** раскрывает потенциал самообразовательного чтения будущего педагога, который в прочитанных книгах **находит методический потенциал для уроков, материал для размышлений, темы для сочинений школьников и идеи для своих эссе.**

Приведем несколько примеров:

**1. Алла Сигалова «Счастье моё!» — М.: АСТ, 2019. 316 с.**

«Призвание — слово патетическое, мы стесняемся патетических терминов, выражений, эмоций, пафосных слов, но сейчас, когда за спиной уже большая часть жизни, могу сказать без смущения: педагогика — моё призвание. Оглядываясь назад и анализируя природные данные и приобретенные умения, я знаю, что родилась с двумя деятельными функциями: танцевать и преподавать» [Сигалова, 2019, с. 62]

**Задание.** Напишите коротко и искренне «о радиусе своих профессиональных интересов и одаренностей» [Сигалова, 2019, с. 63].

«Ученик во многом старался быть похожим на своего Учителя — интонациями,

жестами, мимикой, мировосприятием, щедростью, объемом сердца, честностью, верой в театральный дом, служением идее его созидания» [Сигалова, 2019, с. 115].

**Задание.** Какие черты учителя-литературного героя хотелось бы Вам перенять?

## **2. Роман Сенчин «Дождь в Париже» — М.: АСТ, 2019. 416 с.**

«В моменты интереса к миру Андрей смотрел на людей, на каждого из них, как на чудо» [Сенчин, 2019, с. 394]; «...внушить, что каждый человек — действительно чудо. Каждый способен на огромные достижения, каждый — источник счастья. Каждого надо беречь и давать ему возможность — это счастье дарить окружающим» [Сенчин, 2019, с. 398].

**Задание.** Согласны ли Вы с этой точкой зрения? Приведите примеры такого восприятия людей в литературе и жизни.

## **3. Евгений Водолазкин «Брисбен» — М.: АСТ, 2018. 410 с.**

Эпизод — разговор на уроке главного героя Глеба со своим учеником девятиклассником. Время действия обозначено автором — 1988–1989 гг. «В конце урока по обыкновению спросил, есть ли вопросы. Руку опять поднял Крючков. Глеб бесстрастно кивнул. У меня, Глеб Федорович, вопрос: зачем мне нужна русская литература? Учитель вышел из-за стола и медленно направился к ученику. Класс замолчал в ожидании рукоприкладства. Судя по всему, на этом этапе отношений оно уже казалось всем естественным. Подойдя к Крючкову, Глеб негромко сказал: тебе русская литература не нужна. Умственным трудом ты, дружок, явно заниматься не будешь. Станешь квалифицированным говночистом, унитаза будешь ловко менять. Голова заполнится совсем другим. Прозвенел звонок, и Глеб вернулся к столу. Наблюдая, как ученики молча выходят из класса, он знал, что о сказанном будет жалеть. Крючков смертельно на него обиделся и перестал с ним здороваться» [Водолазкин, 2018, с. 267–268].

**Задание.** Как бы Вы разрешили ситуацию и ответили на вопрос Крюčkова? Ясно, что ответ должен быть неожиданным, индивидуальным, учитывать позицию ученика, словно вызывающего учителя на дуэль.

Читательская деятельность учителя обогащает его педагогическое восприятие действительности и определяет выбор книг, постепенно «все мы становимся тем, что

вычитываем из прочитанного» (И. А. Ильин).

**На четвертом этапе мастер-класса** каждый получает для изучения текст эссе педагога на тему «Учитель и ученик растут вместе». Эти тексты были представлены на конкурс «Учитель года России» в номинации «За бережное отношение к живому великорусскому языку». После чтения в группе происходит обмен мнениями о главной идее, композиции, оригинальности эссе.

Важно увидеть, как отражают эссе читательский, педагогический, методический кругозор педагогов.

**Самый предпочтительный способ цитирования — эпитафия. В этой роли выступали такие авторы:**

- Харуки Мураками «Профессия изначально должна быть актом любви»;
- Джон Дьюи «Разум — это не существительное. Это глагол!»;
- Жюль Верн «Необходимость — тоже хороший учитель»;
- А. Мень «Всё сотворенное когда-нибудь останавливается в своем развитии в какой-то точке, но только не сам Творец»;
- Б. Окуджава «Виноградную косточку в теплую землю зарю...»;
- К. Станиславский «Для детей нужно играть так же, как для взрослых, только ещё лучше», «Театр начинается с вешалки»;

— Арина Забавина:

Книгу жизни своей пишите  
На мотивы из вольных тем...  
Уникальной будет книга,  
Увлекательный выйдет том —  
По сюжету и по интриге,  
В экземпляре всего одном.

**Педагоги в тексте используют цитаты с указанием фамилий:**

- И. С. Тургенева «Ничто так не освобождает человека, как знание»;
- В. В. Маяковского «Ведь, если звезды зажигают — значит — это кому-нибудь нужно?»;
- Б. Пастернака «Достать чернил и плакать...»;

- Антуана де Сент- Экзюпери «Все мы родом из детства!»;
- К. Льюиса «Хроники Нарнии»;
- Д. Быкова о роли учителя в школе;
- В. Цоя «Звезда по имени Солнце!»;
- А. Эйнштейна «Я никогда не учу своих учеников. Я только создаю им такие условия, при которых они могут сами учиться»;
- Г. Форда «Самая великая вещь в мире — сохранять свой разум молодым».

Нельзя делать обобщающих выводов, но первое впечатление отразило минимальный интерес авторов к современной методической, педагогической литературе. Недостаточный уровень читательского кругозора в литературе нашего времени. Но мы видим разнообразие читательских выборов: от А. Барикко, А. Мена до А. Забавиной и Г. Форда.

Работа с эссе допускает вариативность содержания этого этапа работы, потому что знакомит студентов с литературным творчеством педагогов.

**Вариативность как принцип** работает на этом этапе мастер-класса. Несколько лет назад в Санкт-Петербурге состоялся фестиваль педагогических династий. Это была встреча счастливых людей! [Ядровская, 2018]. Какие содержательные и творческие были мастер-классы, а какие судьбоносные «образовательные встречи», получилась замечательная книга педагогических эссе под редакцией Е. Р. Ядровской. В этой книге есть и моё эссе о трёх заслуженных учителях моей семьи [Ядровская, 2017]. Эти тексты доказывают, что настоящие педагоги от своей профессии не устают и не стареют, работают долго и жизнотворчества не теряют, верят в «праздничную радость работы» (К. Чуковский).

**Завершается мастер-класс в формате «собираания смыслов»: индивидуального представления о человеческой ценности профессии учителя-словесника. Каждое высказывание записывается и афишируется:**

Во-первых, учитель имеет возможность писать, создавать авторские тексты в жанре педагогического дневника, статьи, отзыва, рецензии, рефлексии. В какой-то мере он готов развивать свои литературно-творческие способности.

Во-вторых, круг общения педагогического сообщества; разговоры учителей

носят не бытовой характер, всегда есть возможность поговорить на философские, научные, культуротворческие темы. Обсудить прочитанное, увиденное, пережитое.

В-третьих, учитель всегда находится в молодежной среде, а она не даёт возможности останавливаться на достигнутом. Всегда есть необходимость вспомнить А. С. Пушкина: «Здравствуй, племя младое, незнакомое!»

В-четвёртых, важно в этой профессии не только учить, но и учиться. Самообразование, чтение, расширение своих умений и методик вдохновляет и обновляет, заставляет работать эмоциональный интеллект в мастерских жизнетворчества [Галицких, 2016]. После беседы с учителем всегда становится интереснее жить, открываются новые перспективы, горизонты познания. В качестве «собеседника» учителя ещё нужно заслужить, потому что «педагогика сердца» от ученика требует содержательности, готовности к диалогу, размышлению, пониманию.

Кроме этого, учительский труд — труд осмысленный, необходимый людям, смысложизненный, полезный. Неслучайно в нём присутствуют, по нынешним временам, редкие гости: благодарность, доверие, сочувствие и сорадование. И у молодых педагогов есть перспектива стать учёным-педагогом, или директором школы, или заслуженным учителем РФ.

Заметим, что есть и летний отпуск, и возможность выбора нагрузки, и пенсия за выслугу лет, и учительские награды, и свободный график рабочего дня, и финансовая поддержка учителя сельской школы.

**Рефлексию начнем с поиска ответа на вопрос:** кто повлиял на Ваш выбор и что привело Вас в профессию?

Ответ дает и ведущий мастер-класса: «Мои родители-учителя открыли мне три двери в жизни:

- любовь к своему призванию, школе, делу преподавания;
- любовь к чтению и познанию природы, искусства, мира;
- любовь к жизнетворчеству».

Итогом мастер-класса является **построение перспектив самообразовательного чтения** [Галицких, 2016]. Посмотрим на те книги, которые есть у молодого учителя для преодоления самых трудных трех лет работы. Обычно тот, кто переживает этот

«девятый вал» школьной жизни, из профессии уже не уходит.

Советуем начать с чтения настоящей методической и педагогической литературы, собирания в своей библиотеке нужных и спасающих книг. Среди них, возможно, будут «Последняя книга» С. Соловейчика, повести А. Лиханова «Благие намерения» и «Крёсна», роман О. Камаевой «Ёлка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы», объяснение в любви в 23 частях Е. Бунимовича «Девятый класс. Вторая школа», рассказ протоиерея А. Ткачева «Учитель», повесть М. Аромштам «Когда отдыхают ангелы», повесть М. Тарковского «Полет совы» и многие другие. Это книги, в центре которых образ современного учителя и проблемы школы [Учитель, 2009]. Эти книги психологически готовят читателя к пониманию и решению этих школьных проблем, помогут переживать их стойко и без отчаяния. Обязательно нужно найти в книге совет для каждого свой, индивидуальный: «Знаешь, Леночка, с чего начни... Детей сразу полюбить действительно сложно. Ты дело своё полюби. А через него и остальное придет» [Камаева, 2013, с. 35].

Профессия учителя всегда в эпицентре развития общества, это зона турбулентности, это риск и удача, это «только вперед!» Стоит учесть, что в современной школе нужно постоянно осваивать новые технологии организации учебной деятельности, обязательно выстраивать свой опыт с помощью рефлексии и самоанализа, тогда есть возможность миновать опасности всезнайства и высокомерия. Кроме этого, всегда появляются актуальные задачи:

- работа с одаренными учащимися;
- работа в условиях реализации программ инклюзивного образования;
- преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным;
- работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии и социализации.

**Заключительное слово:** «У Вас всегда будет потребность в свободном времени, поэтому Вам предстоит организовывать работу так, чтобы победить синдром эмоционального выгорания. Вы будете путешественником, читателем и мечтателем, Вы полюбите педагогические байки и оригинальные методики, Вы приобретёте друзей на всю жизнь, у Вас выработается стойкий характер и спасительное чувство юмора, Вы заслужите признание учеников и будете гордиться делом своей жизни! Именно Вам

предстоит создать актуальную методику для человека XXI века. В этом веке «Интернет станет местом, средой, состоящей из людей и мириадом их взаимодействий. Это не просто технология, а новый способ сотрудничества, участия и заботы. Предприятия, которые признают гуманитарный аспект в Интернете, с большей вероятностью добьются успеха в искусственных мирах Электронной Эры, ибо они поймут, что всё искусственное коренится в реальности, а реальность коренится в наших сердцах» [Плешаков, 2011, с. 281].

### Литература

1. Водолазкин Е. Г. Брисбен. М.: АСТ, 2018. 410 с.
2. Галицких Е. О. Учитель и общество: художественная правда и правда жизни // Вестник гуманитарного образования, 2018. №3. С. 104–109.
3. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М.: Библиомир, 2016. 272 с.
4. Камаева О. Ёлка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы. М.: АСТ, 2013. 285 с.
5. Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека. М.: МПГУ; «Номо Cyberus», 2011. 400 с.
6. Роботова А. С. Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики. СПб.: Книжный Дом, 2008. 224 с.
7. Сенчин Р. В. Дождь в Париже. М.: АСТ, 2019. 416 с.
8. Сигалова А. М. Счастье моё! М.: АСТ, 2019. 316 с.
9. Учитель в России: вчера, сегодня, завтра. СПб, 2009. 684 с.
10. Ядровская Е. Р., Дунев А. И. Чтоб не распалась связь времен. Форум учителей-словесников России — представителей династий // Литература в школе. 2018. №1. С. 40–42.
11. Ядровская Е. Р. Чтоб не распалась связь времен: сборник педагогических эссе и исторических династий учителей-словесников. СПб: Свое издательство, 2017. 643 с.

*Кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22 с УИОП», г. Электросталь Московской области*

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МОРФЕМНОГО И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ**

### **Аннотация**

В статье рассматривается формирование навыков морфемного и словообразовательного анализа. Цель работы — показать, как при изучении способов словообразования различных частей речи у школьников формируются навыки морфемного и словообразовательного анализа. В основе методики лежит лингвистическое положение о том, что в русском языке каждой части речи свойственны определенные словообразовательные особенности и существует взаимосвязь между морфемным составом слова и его принадлежностью к той или иной части речи.

**Ключевые слова:** морфема, морфемный и словообразовательный анализ, навык, словообразование.

Изучение раздела «Морфемика. Словообразование» в школьном курсе русского языка занимает особое место и имеет образовательное и практическое значение. Образовательная направленность способствует знакомству со структурой слова и способами словообразования, практическая — формированию грамотного письма, усвоению норм словообразования и расширению словарного запаса.

Знание закономерностей словообразования русского языка, умение определять значение словообразующих морфем способствуют обогащению грамматического строя речи. Знание морфемного состава и основных способов словообразования помогает осуществить коммуникативную направленность обучения, выраженную в усвоении

словообразовательных норм и правил употребления языковых единиц в речи, что в целом формирует языковое чутье школьников.

Согласно школьной программе раздел «Морфемика. Словообразование» изучается в 5 классе, в 6 классе учащиеся знакомятся с основными способами словообразования различных частей речи.

В процессе изучения раздела «Морфемика. Словообразование» школьники овладевают теоретическими знаниями во взаимодействии с усвоением практических умений и навыков. На уровне словообразования слова анализируются как структурное целое, имеющее конкретный морфемный состав. В связи с этим важным является формирование навыков словообразовательного и морфемного анализа.

Под методикой формирования навыка исследователи понимают способ отработки его в целом или по частям, переход от одного уровня освоения к другому по показателям автоматизированности и скорости.

**Навык** — действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэтапной сознательной регуляции и контроля. Таким образом, это действие, воспроизводимое безотказно, быстро и однообразно, независимо от внешнего влияния [Фридман, 1991, с. 211].

По мнению исследователей, выработка навыка — это процесс, который достигается путем выполнения упражнений (целенаправленных, специально организованных повторяющихся действий). Благодаря упражнениям способ действия совершенствуется и закрепляется, и говорят о формировании навыков. Показателями наличия навыка является то, что школьник, начиная выполнять действие, не обдумывает заранее, как он будет его осуществлять, не выделяет из него отдельных частных операций. Благодаря формированию навыков действие выполняется быстро и точно, и можно сконцентрироваться на развитии и получении новых знаний, умений и навыков.

Формирование навыка проходит в несколько этапов:

- конструирование навыка;
- первичная автоматизация, когда действие выполняется с ошибками, медленно;

- дезавтоматизация (отмечается не всегда), т. е. ухудшение выполнения действия;
- вторичная автоматизация, когда навык по своим признакам соответствует тому, что мы хотели сформировать.

Главные показатели формирования навыка — скорость и качество выполнения действия.

Таким образом, в основе формирования навыков лежат обдумывание вариантов предполагаемых действий и предвидение конечных их результатов.

Формирование навыка следует проводить на основе многократного закрепления в памяти последовательности и способа действия, доведения самого действия до автоматизма.

Основным приемом формирования навыка, гарантирующим качество выполняемого действия и способствующим формированию умения осознавать цель и выбирать нужную последовательность действия для её достижения, является упражнение. Важным при этом является учет индивидуальных способностей обучаемого. Качество и скорость мыслительных функций личности влияют на сроки и качество формирования умений и навыков.

Начинать работу по формированию навыка морфемного и словообразовательного анализа необходимо с усвоения школьниками понятий морфема, корень, приставка, суффикс, окончание. На данном этапе происходит усвоение структуры слова (морфем) и его основы, формируется умение различать явления **словообразования** и **словоизменения**. Обучающиеся узнают, что окончание является словоизменяющей морфемой, не ведет к изменению лексического значения слова, а меняет лишь форму слова (изменяет его по падежам, лицам, числам и т.д.), в то время как словообразовательные аффиксы приводят к изменению лексического значения слова.

**Словообразование:** *добрый — доброта, добряк.*

**Словоизменение:** *добрый — доброго, доброму, добрым, о добром.*

Окончание связывает слова в словосочетании и предложении и является показателем грамматических значений слова. В действующих учебниках русского

языка **окончание** определяется как часть изменяемого слова, образующая различные формы слова и служащая для связи слов в словосочетании и предложении.

Важно обратить внимание на тот факт, что окончания имеют только изменяемые слова, что наряду с материально выраженным окончанием (добр-ый, добр-ые) слово может иметь **нулевое окончание**: стол□ – столы, рисовал□ – рисовала.

Умение правильно вычленять основу и окончание является ключевым, так как на этой базе происходит знакомство школьников с понятиями корня, суффикса, приставки.

Находить корень в составе основы школьники учатся, подбирая однокоренные слова и определяя в группах родственных слов исходное слово. Вычленяя в морфемной структуре слова корень, обучающиеся усваивают, что **корень** — главная морфема, общая часть родственных (однокоренных) слов, выражающая основное лексическое значение слова. «Найти корень слова, — по словам М. А. Рыбниковой, — значит найти его внутренний, затаенный смысл — то же, что зажечь внутри фонаря огонек» [Рыбникова, 1921, с. 5].

Необходимо научить школьников различать корни-омонимы, что предупредит появление ошибок в подборе родственных слов. Например: *горевать* — *горе*, *гористый* — *горы* и т.п. При проведении данной работы на уроке можно предложить следующие упражнения: выпишите из данного списка группы однокоренных слов, относящихся к разным частям речи; обозначьте корни в записанных словах; подберите однокоренные слова; к приведенным словам подберите слова с омонимичными корнями.

**Например:**

### **1. Являются ли данные слова однокоренными?**

1. Дорога, дорогая, дорожный, подорожник.
2. Соль, солонка, солить, соленый.
3. Медь, медный, медяк, медовый.
4. Осина, осинник, подосиновик, осиновый.

### **2. Корни данных слов омонимичные?**

- 1) водить — водичка;
- 2) трава — травинка;

3) нос — носить;

4) домой — домик.

### 3. Найди третье лишнее слово:

*Вода, водить, водный;*

*Гусь, гусеница, гуськом;*

*Скорость, скорлупа, скорый;*

*Шиповник, шипит, шипы.*

### 4. Заполни пропуски в словах:

*Посв\_тить фонариком — посв\_тить другу;*

*Пос\_деть у костра — пос\_деть от горя.*

В процессе выполнения подобного рода упражнений формируются навыки нахождения в слове определенной морфемы, умения подбирать к данному слову однокоренные слова с разными приставками и суффиксами, умение отличать формы одного и того же слова от однокоренных слов.

Омонимичными бывают не только корни, но и суффиксы. С ними школьники знакомятся, изучая словообразование знаменательных частей речи. Например, суффикс существительных *-тель-* используется для обозначения лица, профессии (*водитель, строитель*) и для названия предмета (*нагреватель*); суффикс *-ист-* обозначает признак предмета (*гористый — покрытый горами*) и образует имя существительное, называющее человека по роду занятий (*хоккей - хоккеист, такси - таксист*).

Если корень в слове выделяется при сопоставлении слова с родственными, близкими по значению словами, то суффикс и приставку можно вычленить при сопоставлении с одноструктурными словами. Например: в слове *пение* выделяется суффикс *-ние-* по аналогии со словами *рисование, чтение*; приставка *на-* в слове *пасынок* по аналогии с одноструктурными словами *падчерица, заводок*.

При выделении в слове суффикса важно объяснить школьникам, что с помощью данной морфемы могут образовываться как новые слова, так и формы слов, поэтому различаются *словообразовательные* и *формообразовательные суффиксы*. Например, словообразовательные суффиксы: *цвет — цвет-н-ой, чай — чай-ник* и др.;

формообразовательные: *чита-ть* – *чита-л*, *чита-ющ-ий*, *красивый* – *красив-ее*, *красив-ейш-ий* и др.

Этому важно научить школьников на начальном этапе изучения словообразования, в 5 классе, так как суффиксальный способ словопроизводства разных частей речи является преобладающим над всеми другими способами. Школьники должны усвоить, что каждая часть речи имеет определенные, только для неё характерные, суффиксы, участвующие в оформлении слова как части речи. Например, при помощи суффиксов *-от-*, *-изн-* образуются абстрактные существительные (*доброта*, *красота*, *белизна*, *кривизна*), *-ова-*, *-ирова-* для обозначения разнообразных процессов, имеющих отношение к предметам, названным в производящей основе (*бинтовать*, *штрафовать*, *резюмировать*); с помощью суффикса *-й-* образуются притяжательные прилагательные, указывающие на принадлежность чему-либо, кому-либо (*лисий*, *заячий*).

Упражнения на подбор слов заданной структуры (с определенными приставками, суффиксами), построение слов определенной модели способствуют уяснению структуры слова и определению его места среди других слов. Например, подобрать слова, обозначающие названия профессий, указать суффиксы, с помощью которых они образованы.

Эффективным на этапе закрепления и повторения сведений по словообразованию является метод конструирования, формирующий умение ориентироваться в структуре слова, определять принадлежность слов к той или иной части речи, определять значение словообразовательных и формообразовательных аффиксов. Возможно использование следующих упражнений в конструировании.

Например:

1. Составьте слова по данным схемам: корень, суффикс *-тель-*, нулевое окончание; корень, суффикс *-ниц-*, окончание *-а* и т.п.

2. Укажите, к каким частям речи относятся следующие слова. Какие морфемы помогают определить это? *Про...ала*, *пере...ок*, *...ованный*, *на...о*, *пре...чик*, *...ский*, *...соть*, *...ный*, *у...ать*.

При изучении словообразования основными являются понятия *производящая основа* и *способы словообразования*. В процессе выполнения упражнений школьники усваивают, что *производящая основа* — это часть слова, от которой образуются новые слова с помощью суффиксов и приставок, учатся находить производящую основу данного слова, производят словообразовательный анализ. Таким образом, усвоение способов словообразования в русском языке и формирование умения устанавливать словообразовательные связи между словами у школьников происходит на основании знаний о структуре слова и знаний словообразовательных понятий.

Формирование навыка выделения морфем в структуре слова целесообразно начинать с обучения школьников основам словообразовательного анализа, так как именно от этого зависит правильность выполнения морфемного анализа (разбора слова по составу).

Структура слова, подвергаясь анализу, может быть представлена как морфемная модель (разложение слова на составляющие его части, выявление морфемной структуры) и как словообразовательная модель (нахождение производящего слова и словообразовательной морфемы, с помощью которой оно образовано).

Обучение навыкам словообразовательного анализа начинается в начальных классах, когда младшие школьники учатся анализировать состав слова, выясняют, от какого слова образовалось, подбирают родственные слова.

Цель словообразовательного анализа — установить, как образовано слово в современном русском языке. Словообразовательный анализ дает ответ, от какого слова, при помощи какого словообразовательного средства и каким способом образовано данное слово. Словообразовательный анализ помогает выяснить, является ли данное слово производным или непроизводным, каков способ словообразования. Данный разбор предполагает построение *словообразовательных цепочек, гнезд*: *учить* — *учитель* — *учительница*; *вьюга* — *вьюж-н-ый* — *вьюжн-о*, *вьюж-ист-ый*, *вьюжист-о*, *вьюж-лив-ый*, *вьюж-и-ть* — *за-вьюжить*. *Вершиной (исходным словом)* гнезда является непроизводное слово. Словообразовательная цепь является компонентом словообразовательного гнезда.

Обучение школьников словообразовательному анализу необходимо начинать с ознакомления с порядком анализа и его алгоритмом.

***Правила словообразовательного анализа:***

1. Установить, от какого ближайшего по смыслу однокоренного слова образовано данное, т. е. найти ближайшую производную основу.
2. Определить, с помощью каких словообразовательных средств образовано данное слово.
3. Указать способ и тип словообразования.

***Алгоритм словообразовательного разбора слова:***

1. Определить, какой частью речи является слово.
2. Найти основу слова.
3. Установить, от какого слова образовано данное.
4. Найти словообразовательное средство, с помощью которого данное слово образовано.
5. Назвать способ и тип словообразования.

В действующих учебниках часто указывается графическое объяснение образования слова, т. е. составляется словообразовательная цепочка.

***Бунтовщик → бунтов-(ать) → бунт***

Составление данной словообразовательной цепочки, как правило, сопровождается устным комментарием, который необходим для формирования навыка словообразовательного анализа:

1. Имя существительное.
2. Основа слова — *бунтовщик*, производная.
3. Производящая основа — основа глагола *бунтов(ать)*.
4. Словообразовательное средство — суффикс *-щик*.
5. Способ словообразования суффиксальный.
6. Основа глагола *бунтов(ать)* производная.
7. Производящей основой является основа существительного *бунт*.
8. Словообразовательное средство — суффикс *-ова (ть)*.
9. Способ словообразования суффиксальный.

**Морфемный и словообразовательный анализ** следует различать, но не противопоставлять, так как первый может быть ступенью второго и наоборот. Существуют слова, не имеющие словообразовательной структуры, но они имеют морфемную структуру. Словообразовательная структура отражает последнее звено словообразовательной цепи, в то время как морфемная структура устанавливает порядок сочетаемости морфем в основе слова.

#### **Правила морфемного анализа:**

1. Морфемное членение начинается с выделения окончания с учетом способа образования слова.
2. Слова рассматриваются на фоне имеющихся в настоящее время его родственных слов.
3. Слова рассматриваются в сравнении с идентичными и аналогичными по строению словами.
4. Слово анализируется в совокупности всех присущих ему грамматических форм, в зависимости от того, к какой части речи относится.

Графически морфемный анализ слова оформляется с помощью специальных знаков. Его выполнение на уроке также важно сопровождать устным объяснением.

Например: ВОД-ЯН-ИСТ-ОСТЬ

1. Имя существительное, изменяется по падежам.
2. Окончание нулевое, указывает на именительный падеж, единственное число, женский род.
3. Основа — *водянистость*.
4. Основа производная.
5. Суффикс *-ость-* выделяется по аналогии со словами *жилистость, сытость*.
6. Суффикс *-ист-* имеет значение «содержащий то, что названо в производящей основе».
7. Суффикс *-ян-* имеет значение «относящийся к тому, что названо в производящей основе», выделяется по аналогии со словами *кровяной, водяной*.
8. Корень слова *-вод-*, однокоренные слова: *вода, водица, водный, подводник и т.д.*

Важно помнить, что морфемы в слове могут располагаться одна за другой, в порядке линейной последовательности, но могут накладываться одна на другую. Выделяя морфемы, необходимо определять их значение, графическую форму и характерные для них словообразовательные особенности.

Выполнение на уроках русского языка словообразовательного и морфемного разбора позволяет сформировать у учащихся активную мыслительную деятельность, способность рассуждать на лингвистические темы, обосновывая правильность выполнения работы. Навык морфемного анализа лежит в основе формирования орфографического навыка: на основе усвоения теоретических знаний морфематики и на основе анализа слов и способов их образования школьники осознают, почему именно так, а не иначе пишутся слова.

На этапе закрепления знаний и формирования навыков возможно использование различных видов обучающих диктантов (объяснительного, предупредительного, комментированного, выборочного и др.), которые сопровождаются рассуждением и тем самым стимулируют развитие их монологической речи.

Например:

Запишите слова, выделите суффикс и объясните, какое значение он имеет в приведенных словах: *учебник, хищник, травник, чайник, творожник, ельник, кедровник.*

Также на данном этапе следует уделять внимание составлению вторичных текстов (устный и письменный пересказ лингвистических текстов). Для этого школьникам предлагается план, который поможет построить связное высказывание (в учебнике русского языка для 5 класса под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта имеются образцы для пересказа лингвистического текста). [Разумовская, 2012, с. 46].

Возможно написание сочинения по грамматике на лингвистическую тему. Это важно для развития речи обучающихся и формирования их лингвистической компетенции.

Например, при изучении суффикса как значимой части слова можно предложить такую работу: раскройте смысл высказывания современной писательницы

Т. И. Толстой: *«Уменьшительно-ласкательные суффиксы — прекрасный инструмент, с помощью которого можно передать много оттенков смысла и настроения».*

Таким образом, сформировать навыки словообразовательного и морфемного анализа, а также увлечь школьников изучением морфемных и словообразовательных понятий, работой над составом слова помогает дидактический материал: упражнения с различными заданиями, творческие и словарные диктанты, творческие задания.

Сведения о словообразовании повторяются и углубляются в процессе изучения морфологии в 6 классе, в процессе усвоения словообразования знаменательных частей речи. Внимание школьников обращается на то, от каких частей речи образуются слова изучаемой части речи, при помощи каких морфем и какими способами.

Следует познакомить обучающихся и с механизмом словообразования, показать роль производящей основы, словообразовательных аффиксов, их влияние на изменение состава слова. При этом в процессе разбора обращается внимание на семантику значимых частей слова. Показателем словообразовательного значения в слове выступает морфема, образующая в сочетании с основой новое слово (*дом — домик*, где суффикс *-ик-* имеет словообразовательное значение «уменьшительность»). Морфемы приобретают словообразовательное значение только в составе слова, где сочетаются с другими морфемами. Поэтому носителем словообразовательного значения является производное слово, а морфема — это показатель наличия в слове словообразовательного значения.

Формированию навыков словообразовательного и морфемного анализа, усвоению морфемной структуры слова способствует работа со словообразовательным словарем, которая позволяет ученикам четко представить ступенчатый характер словообразования в русском языке, выделить элементы, участвующие в процессе образования новых слов.

Таким образом, навыки словообразовательного и морфемного анализа формируются в процессе усвоения теоретических понятий раздела «Морфемика. Словообразование», а также при изучении морфемного состава слова, углублении знаний о словообразовательной и формообразовательной роли морфем, особенностей образования различных частей речи. Данная работа основывается на лингвистическом

положении о том, что в русском языке каждой части речи свойственны определенные словообразовательные особенности и существует взаимосвязь между морфемным составом слова и его принадлежностью к той или иной части речи.

### **Литература**

1. Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. М., 2012.
2. Рыбникова М. А. Изучение родного языка в школе. М., 1921.
3. Шанский Н. М. В мире слов (часть «Как разбирать слова по составу»). М., 1978.
4. Текучев А. В., Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. М., 1978.
5. Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. М., 1978.
6. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.

**Ксения Геннадьевна Каландарова**

*Учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ №98 с углубленным изучением английского языка, г. Санкт-Петербург*

## **«ДРАМАТИЗМ» СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧИТАТЕЛЯ**

### **Аннотация**

В статье рассматриваются проблемы литературного развития, обусловленные изменениями в школьном образовании. Автор выявляет кризисные точки художественного общения читателя с текстом и предлагает пути их разрешения. Особое внимание уделяется идеям научно-методических школ XX века, которые остаются актуальными в наши дни.

**Ключевые слова:** чтение, читательская деятельность, литературное развитие читателя, этапы художественного общения, эстетическая эмпатия, анализ, интерпретация.

В современной системе школьного образования мы претерпеваем значительные перемены, которые в разной степени отражаются на процессе обучения. В частности, качественные изменения и большие потери приходятся на уроки литературы и русского языка.

Состояние нашего стремительного бытия можно описать тремя словами: «надо», «скорее» и «короче», — весьма грустная тенденция. То же самое, как правило, мы наблюдаем в современной школе. Это выражается и в отношении большинства учеников к предмету, и в отношении педагогов к образовательному процессу. Безусловно, на то существуют объективные причины. Однако, ввиду этого, мы теряем несравненно больше, чем может показаться.

Вот лишь некоторые проблемы, касающиеся языкового и литературного развития обучающегося: отсутствие мотивации к прочтению художественного произведения,

которое порождает сложные, мучительные вопросы, требующие эмоционального и аналитического напряжения; смешение стратегий чтения, т. е. восприятие художественного текста как информации; притуплённость эмоциональной реакции; обращение к форме произведения, а не к его субстанциональной стороне; отсутствие необходимых исторических знаний для понимания текста эпохи *и многие др.* Обратим особое внимание на некоторые из них.

В первую очередь одной из важнейших проблем понимания художественного текста является неразвитость эстетической эмпатии. На уроке литературы, в процессе чтения и восприятия текста, участвуют все сферы психики человека — и прежде всего эмоции. Обращение к эмоциональной сфере учащегося — первый этап на пути к пониманию художественного произведения. К сожалению, этому этапу порой не придают значимости, и первостепенным и доминирующим становится анализ текста. Но когда мы обращаемся к формальной стороне произведения, она должна быть содержательной: художественный текст уже должен вызывать у читателя эмоциональный отклик.

Развитию эмпатической личности посвящены работы 1960-х гг. Н. И. Кудряшева и его научной школы. Методом постижения художественного текста, по мысли Кудряшева, становится, прежде всего, обращение к жизненному опыту читателя, с которым он соотносит «жизненные наблюдения, мысли и чувства автора» [Кудряшев, 1963]. Ученый определяет основные направления литературного развития школьника, которые должны идти неразрывно друг за другом: 1) «от живых впечатлений — к художественной книге»; 2) «культура восприятия художественного произведения, культура чувств и творческих импульсов»; 3) «анализ литературного произведения и развитие художественного мышления учащихся»; 4) «усвоение художественного произведения в его идейно-эстетической целостности и в его специфике, усвоение теоретических знаний и развитие теоретического мышления» [Кудряшев, 1963].

О значимости эмоционального восприятия художественного текста как первого и важнейшего этапа литературного развития школьника говорил и В. Г. Маранцман и его научно-методическая школа. Впервые именно он и его сподвижники сформулировали

концепцию литературного образования и развития — от переживания эмоций к анализу формы и содержания художественного текста, в результате которого формируется эмпатически развитая личность с ее индивидуальным и богатым внутренним миром, читатель-собеседник, читатель-сотворец [Маранцман, 1996]. В соответствии с этой концепцией выделяют три этапа художественного общения: 1) восприятие; 2) анализ; 3) интерпретация [Ядровская, 2011]. В этом отношении художественное общение можно сравнить с драматическим действием, где обязательны также три основных этапа: завязка, кульминация и развязка. И именно на этапе разрешения конфликта, развязки, должно наступить полное понимание художественного произведения. Ещё Аристотель в трактате «Поэтика» указал на незыблемую трехчастность композиции: «целое есть то, что имеет начало, середину и конец. Начало — то, что само, будучи необходимым, не следует за другим, а, напротив, за ним существует или происходит нечто другое; конец — противоположное, что возникает по необходимости или по обыкновению через другое, но за ним ничего не следует; середина — то, что само выходит через другое и из чего выходит другое» [Аристотель, 1978]. Так, анализ художественного произведения — это середина «литературного действия», которая не может быть целью постижения смысла произведения или его началом и концом, а именно так, к сожалению, бывает на уроке литературы.

В начале 1990-х гг. получает особое развитие концепция диалогического обучения литературе В. Г. Маранцмана, которая характеризуется взаимодействием разных видов искусств с литературным текстом, что также позволяет, с методической точки зрения, развить эмпатические способности личности, ее восприимчивость и ассоциативно-образное мышление [Маранцман, 1971].

Если анализу, как уже было сказано выше, уделяется большее внимание, то интерпретации, как итогу художественного общения, фактически не остаётся места, а это один из ключевых этапов чтения, который должен обязательно следовать за этапом анализа: необходима «выработка навыков личностной интерпретации текста на основе анализа как ряда аналитических операций» [Маранцман, 1971]. При этом интерпретационная деятельность присутствует на всех этапах общения с художественным текстом.

Рецептивная эстетика, обусловившая смену парадигмы в теории литературы конца 60-х гг. XX в., также определяет читателя, как интерпретатора, «активного агента, который придает «реальное существование» тексту и «конструирует» его смысл через собственную интерпретацию» и указывает на необходимость междисциплинарного подхода к изучению художественного текста [Изер, 1999].

Без интерпретационной деятельности невозможно полное и многогранное понимание художественного произведения. И результатом интерпретации и художественного общения вообще должен стать творческий продукт. Это может быть выразительное чтение, рисунок сцены или эпизода, написание сочинения, очерка или рецензии и т. д. Приведём более конкретные примеры заданий: «Минотавр вот-вот будет убит. Сочините от его имени оправдательную речь, которая заставила бы Тесея передумать» (задание филолога В. Зельченко); «Расскажите о событиях в сказке «Царевна-лягушка» от лица а) Ивана-царевича, б) Василисы Прекрасной»; «Создайте в социальной сети диалог Чацкого с Молчалиным, если бы они были нашими современниками: что бы они сказали друг другу?».

Подводя итоги, ещё раз отметим положения, на которых было заострено наше внимание:

1. Анализ художественного текста обязательно должна предшествовать актуализация эмоциональной сферы и воображения читателя: без них любой анализ теряет смысл, ведь он направлен на то, чтобы помочь лучше понимать текст; на более глубинном уровне — без читательских переживаний невозможно литературное развитие личности, человека, сопереживающего и сострадающего.
2. Интерпретация — это тот инструмент, с помощью которого можно реализовать все этапы художественного общения: в поиске ответа на вопросы восприятия и воображения ребёнок уже создаёт интерпретацию какого-либо события, героя, явления и т. д. Потому так важно взывать учеников к диалогу — именно благодаря ему рождается эмпатическая и в то же время способная к анализу творческая личность.
3. Ещё в первой половине XX в. Рыбникова М. А. сформулировала задачу учителя-словесника, которая оказывается, подчеркнем, особенно актуальной в нашу

информационно-технологическую эпоху: «цель — воспитание читателя, ярко чувствующего и критически мыслящего» [Рыбникова, 1941].

### Литература

1. Аристотель. Поэтика. Пер. Гаспарова М. Л. Риторика (кн. 3). Пер. Аверинцева С. С. // Аристотель и античная литература. М., 1978.
2. За творческое изучение литературы / под ред. Н. И. Кудряшева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
3. Изер В. Рецептивная эстетика. Герменевтика и переводимость // Академические тетради. Вып. 6. М., 1999.
4. Маранцман В. Г. Концепция литературного развития школьников в процессе основного общего и среднего (полного) образования // Непрерывное педагогическое образование. Выпуск. XII. СПб.: Образование, 1996. С. 13–28.
5. Маранцман В. Г. Содружество искусств на уроках литературы. М.: Просвещение. 1971.
6. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. М.: Учпедгиз, 1941.
7. Ядровская Е. Р. Чтение как диалог. СПб, 2011.

**Ольга Николаевна Камшилова**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры образовательных технологий в филологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

**Маргарита Борисовна Уханова**

*Магистр педагогического образования*

**Елена Робертовна Ядровская**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий в филологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

## **НОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

### **Аннотация**

В центре внимания настоящей статьи находится организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы с помощью ресурсов и инструментов Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Сегодня с сожалением можно утверждать, что практика использования потенциала этого огромного ресурса еще не получила распространения в школьных исследованиях. В статье описывается опыт разработки лабораторных работ по литературе с помощью компьютерных технологий.

**Ключевые слова:** учебно-исследовательская деятельность, Национальный корпус русского языка (НКРЯ), лабораторная работа по литературе.

Исследование — естественный спутник творческого познания. Сегодня много говорят и пишут об организации исследовательской деятельности в школе, о том, что современный учитель должен владеть исследовательскими компетенциями и уметь мотивировать к ней учащихся. Элементы исследовательской работы вводятся сегодня

на разных уровнях школьного образования; защиты исследовательских работ постепенно становятся обязательным элементом итоговой аттестации в школе. При этом сегодня в большей степени пишется об актуальности этой деятельности, чем о новом содержательном наполнении и новых, современных приемах ее ведения. Особенно в развитии сегодня нуждаются методики исследовательских работ, связанные с гуманитарными дисциплинами: языком и литературой.

Выполнение индивидуальных исследовательских работ является частью эвристического образовательного подхода. В старшей школе исследовательское обучение направлено на освоение учащимися методов, приемов и форм, которые используются для проведения научного исследования. При этом исследовательская деятельность школьника носит сугубо учебный характер, она нацелена на образовательный результат и развитие у учащегося навыков проведения исследования и применения приобретенных знаний и умений на практике, в отличие от научно-исследовательской деятельности, направленной на приобретение объективно нового знания, поэтому в образовательной среде целесообразно говорить об *учебно-исследовательской* деятельности. К числу важнейших задач учебно-исследовательской деятельности относятся знакомство с научной методологией и научной терминологией, спецификой проведения исследований в различных областях (гуманитарных, естественнонаучных, технических), изучение истории развития науки и ориентация в новейших научных разработках. Безусловно, учебно-исследовательская деятельность в школе должна быть управляема, обоснованно регламентирована и поддержана материально-технически (см., например, [6], [5], [7], [2] и др.).

Одной из проблем современного образования является резкое снижение интереса учащихся к исследовательской деятельности по литературе, обусловленное трудностями междисциплинарного характера, предполагающего привлечение знаний из других дисциплин гуманитарного цикла, а также отсутствием очевидного школьнику практического использования результатов такого исследования. На выбор исследования в области литературы оказывает негативное влияние методическая неразработанность и, как следствие, несостоятельность основных образовательных программ по литературе для удовлетворения исследовательского интереса учащихся [9].

Современная образовательная среда, ориентирующаяся на применение информационно-коммуникационных технологий, призвана, с одной стороны, облегчить и оптимизировать учебный процесс, а с другой — повысить мотивацию, приблизив процесс обучения к реальным условиям, которые диктует информационное общество, и в которых современные ученики чувствуют себя достаточно привычно. Однако наше обращение к использованию компьютерных технологий в учебно-исследовательской деятельности по литературе обусловлено не заигрыванием с юным поколением в области, где они чувствуют себя более компетентными, чем поколение учителей, но объективным преимуществом ресурса, мало оцененного преподавателями-словесниками, поскольку специалистам-гуманитариям либо вообще не известны, либо недостаточно известны ни потенциал этих технологий в целом, ни конкретные возможности их применения [1]. Некоторый положительный опыт работы с такими ресурсами [3; 4; 8] убеждает в целесообразности их использования.

Выбор формы — лабораторная работа — соответствует и букве, и духу учебно-исследовательской деятельности: организуя и направляя учебные действия, она допускает групповую и индивидуальную работу, работу в классе и дома, под непосредственным руководством учителя и самостоятельно, следуя предписанному алгоритму действий.

Выбор ресурса — Национальный корпус русского языка (НКРЯ) — определен составом текстов и инструментов, позволяющих вести исследовательскую работу с художественными произведениями, предусмотренными рекомендациями к школьной программе по литературе. Обязательному перечню текстов, изучаемых на уроках литературы в общеобразовательной школе, соответствуют тексты поэтического корпуса НКРЯ и подкорпуса художественных текстов основного корпуса НКРЯ. На сегодняшний день поэтический корпус НКРЯ включает в себя тексты, написанные приблизительно в период со второй половины XVII века до первой половины XXI века, принадлежащие 872 авторам. В авторский перечень входит практически весь список авторов, предусмотренный приказом «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» для изучения в школе на профильном уровне

(за исключением нескольких авторов второй половины XX века, таких как В. С. Высоцкий, Е. А. Евтушенко, Б. А. Ахмадулина, Б. Ш. Окуджава, В. А. Солоухин).

Подкорпус художественных текстов составляет примерно 40 % всех текстов основного корпуса НКРЯ, он включает документальную и историческую прозу, драматургию, мемуарные произведения и переводы. В нем представлены произведения всех авторов, которые изучаются на уроках литературы в профильной школе, за исключением В. П. Некрасова и Е. И. Носова. Таким образом, состав подкорпуса художественных текстов НКРЯ предоставляет обширный материал для лабораторных работ в поддержку учебно-исследовательской деятельности, адекватно целям обучения школьников исследовательской деятельности и в соответствии со школьной программой по литературе.

Поисковая система НКРЯ дает возможность эффективного исследования функционирования слова в произведении конкретного автора, в контексте всего его творчества или в контексте определенной литературной эпохи. Именно работа со словом, словесной организацией текста дает возможность прочувствовать его глубину. Анализ многозначности слова, его функционирования в художественном произведении конкретного автора и в литературных текстах целой эпохи, направления, жанра может стать началом серьезного самостоятельного исследования того, как расширялось значение слова, как развивался поэтический язык.

Работа с ключевым словом в текстах НКРЯ может ставить относительно простые задачи — например, найти с помощью лексико-семантического поиска, учитывающего морфологические характеристики, все прилагательные, обозначающие цвет, в «Мертвых душах» или во всех текстах Н. В. Гоголя, представленных в НКРЯ, при этом полученные результаты (списки прилагательных, их контекстная сочетаемость, особенность морфологических характеристик и т. п.) должны получить интерпретацию либо в рамках проблемы, сформулированной учителем, либо стать основой для формулировок собственных гипотез, проблемных задач, стимулом для развития эвристического мышления.

Возможность получать, наряду с конкордансами (списками контекстных употреблений ограниченного формата) доступ к более широкому контексту дает

основание для более глубокого анализа, например, исследования развития образа Петербурга в разные периоды творчества О. Э. Мандельштама. Поиск по ключевому слову «Петербург» в подкорпусе текстов Мандельштама позволяет упорядочить результат по дате создания, можно определить, что все обнаруженные в корпусе тексты, включающие лексему «Петербург», написаны в период с 1920 по 1931 годы, то есть во второй период творчества поэта, что отнюдь не означает, что в остальные периоды поэт к образу Петербурга не обращался. Как являет себя Петербург в других текстах Мандельштама? Вот эвристическая задача, которую надо решить юному исследователю. И не только решить, но сформулировать релевантную гипотезу. Если наш исследователь знаком с семантическим поиском в НКРЯ, возможным благодаря семантической разметке текстов корпуса, то, рассматривая Петербург как топос, элемент художественного пространства лирики О. Э. Мандельштама, он будет искать имена символов этого пространства, отмечая в поисковом запросе категорию «имена собственные», включающую имена лиц и топонимы. Ранжируя ответы по периодам написания текстов, он самостоятельно придет к выводу, что в первый период творчества поэта нет упоминания самого города, но упоминаются его символы: Нева и Адмиралтейство. Можно также отметить, что в первый период своего творчества О. Э. Мандельштам чаще обращается к теме мирового культурного наследия, наравне с географическими объектами упоминаются памятники архитектуры и культуры, деятели искусства, исторические личности и литературные персонажи (Лувр, Акрополь, Диккенс, Цезарь, Оссиан). Можно также увидеть, что центральным становится образ Рима, как вечного города, идеального образа мира. На этом уровне уже начинают выстраиваться образные лексические полюса.

Анализируя второй и третий периоды творчества, учащийся может проделать такую же работу, выстраивая вокруг центральных образов города (Рим, Петербург или Петрополь, Москва, Таврида) разнонаправленные лексические ряды, порождающие читательские ассоциации, необходимые для понимания творческой позиции автора. Каждый из этих образов можно будет исследовать по отдельности, выявлять специфику их функционирования и взаимодействия, пересекаются ли они в стихах автора, противопоставлены ли они друг другу.

Концепция лабораторной работы по литературе на основе НКРЯ опирается на инструментальные возможности НКРЯ, с одной стороны, и задачи учебно-исследовательской деятельности школьников, определенные ФГОС, с другой. Разрабатываемый цикл лабораторных работ по литературе рассчитан на учащихся 9-х и 11-х классов. Структура лабораторной работы включает формулировку цели, образовательных задач, специальную терминологию, задания и систему вопросов, позволяющих ученикам сделать соответствующие выводы о результатах проделанной работы. Цикл открывается вводной лабораторной работой, целью которой является создание у учащихся общих представлений о работе с данным ресурсом, его структуре, принципах функционирования и возможностях его использования в учебно-исследовательской деятельности. В ходе выполнения заданий у учащихся формируются навыки работы с корпусом как образовательным ресурсом, развиваются аналитические способности, а также навыки работы со словом как единицей текста. Привлекая знания, приобретенные на уроках русского языка, школьники учатся выявлять особенности словесного воплощения авторского мировосприятия. В основе заданий лежит алгоритм решения конкретной исследовательской задачи, предполагающий знакомство и овладение основными методами, приемами и формами исследовательской деятельности. В результате выполнения заданий учащиеся усваивают научную терминологию, овладевают механизмами поиска в корпусе, а также приемами работы с полученными в результате данными.

Что дают предлагаемые лабораторные работы для оптимизации учебно-исследовательской деятельности школьников? Ответ на этот вопрос представляется очевидным:

1. объективную возможность организации самостоятельного исследования;
2. развитие познавательных способностей и формирование исследовательского интереса;
3. развитие мотивации к изучению предмета;
4. формирование исследовательских умений (интерпретировать литературный материал в соответствии с целью и задачами исследования, делать выводы и обобщения, пользоваться научной терминологией, инструментами НКРЯ);

5. применение межпредметных навыков и знаний;
6. повышение эффективности анализа художественного текста (или текстов) на разных уровнях;
7. возможность использования на уроке и дома, в группе и индивидуально, в учебно-исследовательской и проектной деятельности.

В настоящее время разработаны вводная лабораторная работа и две работы исследовательского характера по школьной программе литературы: «Мотив игры в произведении М. Ю. Лермонтова “Герой нашего времени”» (9 класс) и «Образ Петербурга в лирике О. Э. Мандельштама» (11 класс). Работы прошли успешную апробацию в июле 2019 года в рамках семинара для одаренных детей на базе Центра дополнительного профессионального образования «Альфа-Диалог», выявив как положительные стороны, так и проблемные моменты. Предложенные задания и возможности НКРЯ, с которым они познакомились впервые, вызвали у участников семинара неподдельный интерес и желание продолжать работу такого рода. Проблемы, которые предстоит решить, касаются технической стороны. Они связаны, прежде всего, с необходимостью расчета оптимального времени на выполнение каждого задания и всей работы в целом. Другая проблема связана с регулированием распределения заданий в условиях работы большой группы, поскольку сервер НКРЯ не справляется с ситуацией, когда одно и то же задание выполняется одновременно более чем с 4–5 мест (персональных компьютеров). Обе проблемы технически решаемы, разработка остальных лабораторных будет продолжена.

Полученный опыт по созданию лабораторных работ по литературе на основе компьютерных технологий, в частности НКРЯ как нового инструмента в практике школьной учебно-исследовательской деятельности, дает основание сделать следующее заключение.

Инструменты НКРЯ, позволяющие довольно быстро получать разноаспектную информацию о месте и роли слова в пространстве конкретного текста, ни в коей мере не заменяют и не отменяют вдумчивого чтения. Их преимущество очевидно при работе с анализом объемных литературных произведений или решении задач сопоставительного характера (одна из сложностей и причин отказа школьников от исследовательской

работы по литературе — большие временные затраты и большие объемы текстов). Напротив, технические преимущества поиска в НКРЯ становятся дополнительным стимулом, привлекательной стороной текстовых исследований. Использование НКРЯ в качестве средства поиска и отбора исследовательского материала помогает учащемуся определиться с вектором дальнейшего анализа художественного текста, сформулировать проблемные вопросы, вывести ученика на содержательно-концептуальный уровень понимания текста. Работа с НКРЯ открывает перед учащимися новые возможности для исследовательской деятельности в области литературы, формирует читательский интерес, развивает воображение, интуицию и эстетический вкус школьников.

Исследования на базе корпусов могут стать основой для создания словарей, сайтов, справочников или карт, что, безусловно, повысит значимость школьного учебного исследования или исследовательского проекта учащегося и его интерес к предмету. Отметим также, что развитие исследований в этом направлении отвечает требованиям времени и интересу школьников к использованию информационных технологий в учебном процессе.

### Литература

1. Беляева Л. Н., Камшилова О. Н. Сетевые ресурсы филолога // Открытая методика. Трансформация смыслов школьного литературного и языкового образования. Поиски ориентиров. СПб., 2016. С. 209–215.
2. Виноградова И. А., Иванова Е. В. Модель организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся на ступени основного общего образования с учетом особенностей предметно-пространственной среды образовательной организации // Вестник ТГПУ. 2015. № 12. С. 57–60.
3. Добрушина Н. Р. Как использовать Национальный корпус русского языка в образовании? // Национальный корпус русского языка: 2003–2005. Результаты и перспективы. М., 2005. С. 308–329.
4. Кустова Г. И. Использование Интернет-ресурсов в школьном обучении: Национальный корпус русского языка // Русский язык в школе. 2009. № 10. С. 25–33.

5. Лебедева О. В., Гребенев И. В. ФГОС школьного образования: проектирование и организация исследовательской деятельности в учебном процессе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 5. С.106–112.
6. Леонтович А. В. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник. М.: Народное образование, 2012. С. 34–41.
7. Леонтович А. В., Саввичев А. С. Исследовательская и проектная работа школьников 5–11 классов / Под ред. А. В. Леонтовича. М., 2014. 160 с.
8. Матюшкин А. В. Вслед за словом. Анализ художественного текста с использованием Национального корпуса русского языка: учеб.-метод. пособие. СПб., 2017. 56 с.
9. Патрик Т. Л. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся по литературе в профильной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 2007. 25 с.

**Анастасия Олеговна Дроздова**

*Аспирант кафедры русской и зарубежной литературы института социально-гуманитарных наук Тюменского государственного университета*

**ФАНФИКШН-ПИСЬМО В ПРАКТИКЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ  
ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ: НАСТОЛЬНАЯ ИГРА ПО  
МОТИВАМ ТЮМЕНСКОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ  
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА**

**Аннотация**

Статья посвящена техникам моделирования настольной игры в рамках проектной работы по литературе в группе школьников. Цель исследования — дать методическую оценку настольной игре как форме интеграции практики читательского письма (фанфикшн) в процесс создания школьного творческого проекта по региональной литературе. Верифицируемость оценки обеспечивается методом исследования — педагогическим экспериментом. В результате исследования определен алгоритм моделирования настольной игры. Отмечается, что на всех этапах создания проекта важно обращаться к сопоставительному анализу художественных произведений. В заключении автор отмечает, что механизмы создания настольной игры по литературе во многом опираются на активное творческое со-чтение, которое близко внешкольным читательским практикам. Дизайн настольной игры является продуктивной формой вовлечения учащихся в компаративное литературоведческое исследование региональных текстов.

**Ключевые слова:** настольная игра, литература Тюмени, адаптация литературы, творческий проект, фанфикшн.

В практике школьного и внешкольного чтения игра является формой осмысления художественного текста. Во-первых, на уроках гуманитарного профиля школьникам

часто предлагается участвовать в коммуникационных играх, когда «изучаемый материал становится личностно значимым для ученика» [Мурушкина, 2009, с. 31]. Интеграция игры в образовательный процесс имеет большую традицию и научного обоснована исследователями-методистами, которые следуют педагогической мысли Януша Корчака: отмечается ведущая роль игры в процессе социализации ребенка [Беляева, Новикова, 2013, с. 53], «обучения в игре» [Щербинина, 2010, с. 35]. В то же учебный и творческий потенциал игры на уроках литературы еще не полностью раскрыт методистами [Уминова, 2016, с. 32].

Во-вторых, о внимании самих учащихся к интерактивным практикам чтения свидетельствует интенсивное развитие онлайн-сообществ, которые выступают в роли площадок для свободного эксперимента с популярными текстами, в том числе и с произведениями школьной программы. Создание текста-адаптации (фанфика, фанфикшн-текста) по мотивам классики требует внимательного чтения произведения-канона: «Фанфик – не обязательно пародия: это может быть развитие сюжета (сиквел, приквел), заполнение хронологических пробелов, оставленных автором оригинала, причем нередко с максимальной ориентацией на стиль и дух канона» [Райнхардт, 2018, с. 164]. Исследователи предлагают использовать фанфикшн как одну из игровых стратегий на уроках литературы, например, в рамках «образовательно-развлекательного пространства фандома в школе» [Галактионова, Мокшина, 2017, с. 59], или на внеклассных занятиях («Фанфикшн: читатель в роли соавтора» [Антипина, 2011, с. 125]). Иностранцами методистами фанфикшн-письмо рассматривается с точки зрения формирования второй языковой личности [Black, 2007, с. 390] и навыков литературного рецензирования [Magnifico, и др., с. 165].

Интерес к интерактивным формам чтения классических текстов со стороны учащихся и потребность самих учителей литературы в разработке игр позволяет говорить о том, что совмещение форм учебной и самостоятельной игры с текстом обладает большим педагогическим потенциалом. Пространством для интеграции этих двух практик может выступать настольная игра по мотивам литературы. Дизайн игры, как и написание фанфика на основе литературного произведения, предполагает адаптацию текста и его внимательное чтение. Если создание и обсуждение фанфиков в

сети связаны с чтением популярных произведений массовой культуры, то разработка настольной игры может опираться на материал, часто выходящий за рамки школьной программы и внешкольного чтения, — региональную литературу.

Методика разработки настольной игры в проектной команде была апробирована в рамках Губернаторской проектной смены Тюменского областного государственного института развития регионального образования 24.06–09.07.2019 в группе школьников среднего и старшего звена. Работа над настольной игрой осуществлялась в три этапа: вводные семинары, на которых учащиеся знакомятся с основами анализа художественного текста и с разными игровыми механиками; чтение и анализ предложенных текстов, разработка правил игры; создание игровых материалов, презентация проекта.

На первом этапе работы участники ознакомились с методикой анализа художественных текстов. До настоящего времени вопрос о стратегиях трансформации литературного текста для настольной игры не был подробно изучен, хотя литературная фантастика и детектив активно осваиваются рынком настольных игр («Ужас Аркхэма» Ричарда Лауниса по мотивам произведений Г. Ф. Лавкрафта, «Настольная игра: Шерлок Холмс» Райнера Кница и др.). На семинаре учащимися было выявлено три ключевых компонента, которые могут связать литературный текст и его игровую адаптацию: *литературные персонажи* в настольной игре могут быть представлены как роли для реального игрока или как персонажи, взаимодействующие с игроком; *событие* в художественном тексте может быть воплощено в игровом задании (при перемещении игрока, встрече, взаимодействии с другим игроком и др.) или отражаться в цели самой игры; *пространство* художественного текста — интерактивная карта настольной игры, участвующая в формировании событий и влияющая на историю игрока или персонажа.

Возможность адаптации литературы в форме игры или фанфика обусловлена игровой природой самого художественного творчества. Учащимся было предложено обсудить собственный опыт «активного» чтения (например, создания рисунков, сочинений, эссе по мотивам литературы). Сравнивая игру и литературу, важно отметить, что правила игры служат созданию «напряжения» и эстетической

«упорядоченности», так что опыт игры можно сопоставить с опытом чтения художественной литературы: «Игра, говорили мы, норовит быть красивой. <...> Термины, пригодные для обозначения элементов игры, большей частью лежат в сфере эстетики» [Хейзинга, 2011, с. 35]. Игрок и читатель активно обращаются к вымышленному миру, кроме того, они обладают общей задачей — реализовать возможности прочтения (чтобы понять текст, получить удовольствие от чтения) или игры (чтобы выиграть, получить удовольствие от игры). Таким образом, не только игра обращена к литературе как к материалу для смыслового, сюжетного наполнения, но и сама литература допускает интерактивное, игровое чтение.

Знакомство с литературоведческими понятиями системы персонажей, сюжета, события и пространства предлагается совместить с анализом основных игровых механик. К примеру, учащиеся отметили, что наиболее продуктивный тип формирования сюжета в настольной игре по литературе представлен в т.н. «сюжетных» играх. Команда привела в пример предложенную для занятий игру «Варварский принц» (автор Арнольд Хендрик), где сюжет генерируется случайно при выполнении игроком определенного действия: например, неожиданная встреча на охоте, преследование персонажа после посещения города и т. д. Катализатором события в сюжетной игре является перемещение игрока в пространстве за единицу игрового времени — т. н. *ход*. Такие отношения времени и пространства в сюжете позволили сопоставить событие настольной игры с литературным событием: «Событие — перемещение персонажа, внешнее или внутреннее (путешествие, поступок, духовный акт), через границу, разделяющую части или сферы изображенного мира в пространстве и времени, связанное с осуществлением его цели или, наоборот, отказом или отклонением от нее» [Тамарченко, 2001, с. 171].

Следующий этап разработки настольной игры — анализ текстов региональной литературы — связан с литературоведческим исследованием отраженной в региональных текстах конца XIX – начала XX века семиотики пространства города Тюмени. В качестве объектов литературоведческого исследования были выбраны произведения авторов, чья жизнь так или иначе связана с Тюменью: Н. М. Чукмалдин («Мои воспоминания»), Н. А. Лухманова («В глухих местах»), Г. И. Успенский

(«Поездки к переселенцам»), М. М. Пришвин («Кашеева цепь»), А. П. Чехов («Из Сибири»).

При изучении семиотики городского пространства в отрывках из произведения Н. М. Чукмалдина команде предлагалось обратить внимание на роль ритуалов в обыденной жизни рассказчика: прием покупателя в лавке купца, торг с ним, обращение с сельскими жителями и городскими обывателями происходят по определенным правилам («по обычаям»), которые задаются самим пространством. Для того, чтобы ответить на вопрос о том, как рассказчик оценивает городское пространство, ученики должны были охарактеризовать оптику Чукмалдина. Так, учащиеся могут отметить, что в описании ярмарки, завода и в описании музея использован общий оптический прием – вглядывание или «всматривание» [Эртнер, 2005, с. 27], которое для рассказчика является важным инструментом исследования окружающего мира (в том числе и самого города, уклада купеческой жизни, кожевенного ремесла).

Выбранные для анализа отрывки из романа Н. А. Лухмановой (главы «Отчуждение», «Артамон Степанович Круторогов и Иван Семенович Емелькин») объединяет противопоставление «своего» и «чужого» пространства, и сюжет о том, как пространство, считающееся «своим», оказывается под угрозой: «С преодоления «чуждого» и начинается «тюменский текст». Здесь ни у кого нет права первородства, на сибирской земле все оказались пришельцами» [Литература..., 1997, с. 15]. На уроке можно сопоставить значение мотива «глухоты» в произведениях Лухмановой и Чукмалдина: у Чукмалдина «глухота» является признаком смерти доброго начала в человеке, которая происходит, когда нарушается связь времен (о нравственной глухоте горожан рассказчик размышляет на кладбище); у Лухмановой «глухота» является атрибутом ненадежного пространства, которое всегда остается «чужим» для его обитателей.

Мотив задержанного, неполноценного восприятия необходимо обозначить при изучении отрывков из очерков Г. И. Успенского «Поездки к переселенцам» («Переселенческое дело в Тюмени», «В переселенческих бараках»). В произведении Успенского слепотой наделены горожане, которые адаптировались к «чужому» сибирскому пространству (загрязняют реку Туру, застраивают ее берег) и не замечают

его живописности («великолепный изгиб высокого берега» [Успенский, 1998, с. 219]). Характеризуя персонажей романа М. М. Пришвина «Кашеева цепь» («Золотые горы»), учащиеся могут сопоставить их с персонажами уже изученных текстов. Наука и провинциальный интеллигент (Астахов как Дон Кихот) в пространстве Тюмени приобретают уникальный статус: не разрушают фантастический мир, но оказываются его частью. Например, Астахов формулирует «докучные» учебные задания, отсылающие к законам физики, механики, для своего племянника в форме загадок-парадоксов: «Как пройти непроходимое болото?» [Пришвин, 1982, с. 115].

Путевые заметки А. П. Чехова о Тюмени предлагается рассматривать после чтения других региональных текстов. К примеру, отзыв Чехова о Сибирском тракте как о «самой большой и, кажется, самой безобразной дороге в мире» [Чехов, 1985, с. 28] можно связать и с пейзажными зарисовками Успенского, и с описанием Заречного моста в романе Лухмановой, где также используется гипербола, большой размер связывается с неухоженностью, дикостью. С опытом профессиональной адаптации чеховских записок о Сибири проектная команда ознакомилась на экспозиции «Право жить на пространстве, которому не видно конца» (тюменская библиотека-филиал №8 имени Чехова).

Анализ художественных текстов позволяет интегрировать ключевые особенности поэтики первоисточников в текст их игровой адаптации.

Во-первых, учащиеся отметили занимательность «актерских» настольных игр и предположили, что потенциальный игрок может войти в роль одного из персонажей художественного произведения. В качестве игровых ролей команда предложила использовать образы самих писателей. Такое совмещение биографического автора и персонажа на втором этапе разработки, после анализа произведений, обуславливается общей для всех произведений автобиографичностью, очерковостью: рассказчики и герои в произведениях открывают и осваивают изначально «чужое» пространство, что совпадает с биографической ситуацией наблюдения за жизнью города или активного вовлечения в нее. Для того, чтобы разграничить «образ» автора и биографию существовавшего в действительности писателя, учащиеся создали приложение к игре

— биографическую записку, в которой описывается творческий и жизненный путь каждого писателя.

Во-вторых, учащиеся выделили общие для произведений пространственные образы: образы завода как потенциально опасного места, непроходимой дороги, берега как пространства праздника или «чудесного» места и т. д. На основе сопоставительного анализа была составлена игровая карта. Команда определила, что история каждого героя может развиваться как путешествие по Тюмени с возможностью остановки и выполнения заданий на связанных с конкретным произведением локациях (например, для Лухмановой — дом купцов, дом старообрядцев). В карточках заданий учащиеся использовали отрывки художественных текстов, которые формируют портрет персонажей, показывают их отношение к городу и участвуют в формировании события. Кроме путешествия и выполнения заданий игроку предоставлялась возможность «осваивать» сибирское пространство — на заработанные очки строить дома и общественные места, связанные с региональными текстами или с их историко-литературным контекстом.

Последний этап дизайна игры — тестирование. Разыгрывание партии составило около 4 часов, что связано с большим количеством игровых элементов: кроме пяти карточек индивидуальных целей и биографической записки, командой были созданы 51 локация, 64 карточки с заданиями, инвентарь каждого персонажа и наборы с цитатами из произведений, выдающиеся игроку после выполнения сложных заданий. Тестирование позволило обнаружить еще одну особенность процесса дизайна настольной игры по мотивам литературы, которая не была спрогнозирована учителем. Несмотря на то, что разработанная «сюжетная» игра предполагает перемещение и выполнение заданий, в ходе тестирования были задействованы актерские навыки участников: учащиеся отстаивали точку зрения выбранного ими персонажа-автора, придумывали потенциальные диалоги между героями, их возможную оценку игровых ситуаций. Активное сопереживание истории каждого из персонажей-писателей мотивировано вовлеченностью учащихся в процесс создания игры, включающий и литературоведческий анализ художественных произведений.

Опыт проектирования и тестирования настольной игры в учебной команде убеждает в том, что практика читательского письма, близкая к внешкольному опыту написания фанфиков, обладает большой педагогической ценностью. Во-первых, разработка игры способствует вовлечению проектной команды в процесс творческого чтения. Во-вторых, дизайн настольной игры может использоваться на уроках как стратегия компаративного анализа произведений. Так, проектная работа в интерактивном формате позволила учащимся выделить повторяющиеся и уникальные мотивы, образы, сюжетные линии в «тюменских текстах», исследовать мифопоэтическое пространство города. Таким образом, при создании творческого читательского проекта по литературе способы адаптации первоисточников выявляются посредством литературоведческого анализа произведений, задаются их художественными особенностями.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-312-00127.

### Литература

1. Антипина Ю. В. Литературное интернет-творчество фанатов: педагогический аспект // Опыт и перспективы исследования и преподавания литературы: материалы международной научно-практической конференции 20-21 января 2011 года. Пенза – Нижний Новгород – Решт: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. С. 121-125.
2. Беляева Л. А., Новикова О. Н. Игра как способ конструирования личностной идентичности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 3. С. 52-55.
3. Галактионова Т. Г., Мокшина Ю. Л. Образовательно-развлекательное пространство онлайн сообществ как ресурс формирования медиаграмотности современных школьников // Медиаобразование. 2017. № 4. С. 47-61.
4. Литература Тюменского края: Книга для учителя и ученика / Под ред. Н. А. Рогачевой. Тюмень: СофтДизайн, 1997. 386 с.

5. Мурушкина Т. И. Развивающая игра — одно из средств достижения психологического комфорта на уроках русского языка в начальной школе // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 30-31.
6. Пришвин М. М. Собрание сочинений: в 8 т. Т. 2. Кащеева цепь; Мирская чаша; Произведения 1914-1923 годов. М.: Худож. лит., 1982. 679 с.
7. Райнхардт Р. О. Фанфик как феномен современной художественной литературы: кейс «Евгения Онегина» // Научный диалог. 2018. № 4. С. 161-168.
8. Тмарченко Н. Д. Теоретическая поэтика: понятия и определения: хрестоматия. М.: РГГУ, 2001. 467 с.
9. Уминова Н. В. Игровые технологии на уроках литературы в старших классах // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 31-34.
10. Успенский Г. И. Поездки к переселенцам (отрывки из очерков) // Горбачева Н. Н., Рогачева Н. А. Страна без границ: лит. хрестоматия для учащихся 8-11 кл.: в 2-х кн. Тюмень: СофтДизайн, 1998. С. 219-225.
11. Хейзинга Йохан. Homo ludens. Человек играющий / Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.
12. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 14-15. Из Сибири. Остров Сахалин. 1890–1895. М.: Наука, 1985. 925 с.
13. Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс: мыслить — говорить — действовать: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 440 с.
14. Эртнер Е. Н. Феноменология провинции в русской прозе конца XIX — начала XX века. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук (специальность 10.01.01. — русская литература). Екатеринбург, 2005. 42 с.
15. Black R.W. Fanfiction Writing and the Construction of Space // E-Learning. 2007. Vol. 4. Pp. 384-397.
16. Magnifico A. M., Curwood J. S., Lammers J. C. Words on the screen: Broadening analyses of interactions among fanfiction writers and reviewers // Literacy. 2015. Vol. 49, №. 3. Pp. 158-166.

## **ВАРИАНТЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА: ПАРАДОКСАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ**

### **Аннотация**

В статье рассматривается литературный парадокс как фигура речи, которая несёт в себе большой заряд стилистической информации. Прикладная задача такого рассмотрения — поиск эффективных подходов изучения художественного текста в старших классах. Парадоксальные варианты прочтения текста заставляют нас понимать жизненные противоречия. Литературный парадокс представлен как способ организации художественного пространства.

**Ключевые слова:** литературный парадокс, художественный приём, структурная организация текста, творческий принцип.

Современное многообразие подходов к тексту представляет читателю и исследователю не только необъятный простор, но и новые сложности при оценке особенностей художественного произведения. Одна из этих сложностей — поиск точного критерия для интерпретации того или иного элемента текста в определённом ключе, как символ или как знак, как художественный приём или мифологический подтекст. Возникает впечатление бесконечной возможности — бесконечного истолкования любого текста. История текста — это одновременно история его автора, его читателей, культуры, методов интерпретации.

Литературный парадокс есть художественный приём, основанный на противоречии заданному: общему мнению, стереотипу или намеренно созданному ожиданию. Парадокс в литературно-художественном произведении обладает

выделительной и конструирующей функциями. Первая реализуется через парадоксальное высказывание (парадокс как фигура речи), вторая — проявляется в художественном целом произведения как принцип структурирования текста. Особенно важным расширительное толкование парадокса становится при рассмотрении творчества авторов, чей стиль и художественное сознание включает элементы парадоксальности.

В произведении Андрея Платонова «Волчек» [3] герой пребывает в романтической системе ценностей, парадоксален философский взгляд героя на жизнь, что называется «на ровном месте». Жил: забор, калитка, дом; всё к чему привык, и вдруг парадоксальный вопрос: для чего живу? И как жить «...если узнавать нечего, всё живёт само собой в черноте и пустоте...» [3]. Герой ждёт чего-то хорошего, ему мало того, чем живёт его отец — работает, кормит, одевает семью, а дальше? Уже пережили после революции, поняли, как устроить всех сытыми и довольными, но какое-то волнение чувствует герой — волнение будущего, познание будущего необходимо ему. Он вступает в противоречие со стереотипным существованием других. «Раньше никому не нужно было знание, потому что нужен был хлеб и размножение людей. Благо было в полном удовлетворении тела. Теперь благо в истине, только это одно я и узнал в тот день и пошёл счастливый домой» [3]. У него есть двойник — собака, в которой он отражается, как в зеркале. «Выйдет навстречу не спеша — знает, что это я — Волчек, поглядит **кроткими** человеческими глазами и **подумает что-то**» [3]. Двойник тоже живёт непростой жизнью и видит те же сны, что и герой. Именно в снах и рыжего Волчека, и героя отражается парадоксальное осознание настоящего. «**А жить и не знать** — так и Волчек не мог» [3]. В рассказе автор показывает сложный поиск жизни, используя одни и те же грамматические формулы и «разваливающийся синтаксис».

Парадоксально интерпретирован образ России в рассказе Павла Пепперштейна (Пивоварова) «Плач о Родине» [2]. Повествование ведёт старик как последний, кто может рассказать о России. «Россия. Так называлась страна, в которой я родился. Моя Родина. Язык, на котором мы говорим, когда-то назывался русским языком. Теперь это название позабыто» [2]. Через дистопию автор раскрывает образ России — страны противоположностей и контрастов, при этом используя части реального и

художественного пространства как способа движения русской души. «Это была огромная страна, самая огромная на свете. В ней обитала гигантская душа, просторная и таинственная, о которой столько строили догадок, а она лишь дышала, смеялась и плакала» [2]. Через неприятие происходящего в истории страны (нет единой веры, единого процесса) автор подчёркивает безумную любовь героя к своей стране. «Чем люди живы?» [2]. Иррациональная любовь. Парадокс.

В произведении М. Горького «Мамаша Кемских» [1] ценностный мир рассказчика находится в противоречии: образ матери похож на необыкновенного персонажа, описание которого подчёркивается уродством и эксцентричной странностью, «уродливую выдумку». Парадоксально восприятие матери пяти детей — нет светлого, чистого, доброго образа. Парадоксально и второе наблюдение рассказчика и читателя — человек должен жить для своих детей. Если для таких — нелюди, злые — то зачем страдать? Бессмысленность страдания закрепляется в риторическом вопросе, который звучит в завершении произведения: «А зачем это нужно — «мамаша Кемских» и подобные ей? Кому нужны бессмысленные страдания человека?» [1].

Прочитывая произведения, мы вольны в их интерпретации, но парадоксальные варианты прочтения текста заставляют нас понимать жизненные противоречия, обнаруживаемые парадоксом. В этом его отличие от антитезы. Последняя реализует противоречия мира, которые не являются открытием для читателя (добро — зло, свет — тьма, ненависть — любовь), тогда как парадокс представляет противоречащими понятия, изначально в воспринимающем сознании не являющимися таковыми. Художественному парадоксу свойственна именно неожиданность противопоставления, призванная заострить внимание читателя на выявленной оригинальным мышлением автора проблеме, заставить его размышлять над ней.

### Литература

1. Горький М. Мамаша Кемских. М.: Художественная литература, 1996.
2. Пепперштейн П. Военные рассказы. М.: Ад Маргинем Пресс, 2006.
3. Платонов А. П. Сборник рассказов. М.: АСТ Олимп, 1997.

4. Парадокс // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; ИНИОН РАН. М.: Интелвак, 2001. 717 с.
5. Широкова Л. М. Особенности парадоксальной композиции // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2014. С. 348–351.

*Преподаватель русского языка и литературы в ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации»*

**«НЕ ХЛЕБОМ ЕДИНЫМ...»  
(УРОК-МАСТЕРСКАЯ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА ПО «БЛОКАДНОЙ КНИГЕ»  
АЛЕСЯ АДАМОВИЧА И ДАНИИЛА ГРАНИНА)**

**Аннотация**

В статье представлен опыт анализа «Блокадной книги» Алеся Адамовича и Даниила Гранина на уроке-мастерской жизнетворчества [Галицких, 2016]. Целью данной работы является трансляция опыта практической реализации технологии мастерских жизнетворчества на основе произведения военной тематики.

**Ключевые слова:** урок-мастерская жизнетворчества, полифония, документальная литература.

*Хлеб наш насущный даждь нам днесь...*

Мастерская жизнетворчества призвана создать условия для пробуждения эмоционального отклика, углубления представлений об одном из самых страшных событий Великой Отечественной войны — блокады Ленинграда, нашедшей наиболее зримое и искреннее воплощение в воспоминаниях людей, переживших трагические 900 дней и ночей. Полифонизм документального повествования дает возможность вслушаться в живые голоса очевидцев, представить трагические картины происшедшего в городе на Неве воочию, воспитать такое качество, как историческая память.

Урок начинается со стихотворения Жамбыла Жабаева «Ленинградцы, дети мои...», воспроизведения портрета казахского акына и изображения памятника в переулке Джамбула. Преподаватель просит суворовцев ответить на вопрос, кому установлен памятник, почему появилось это скульптурное изображение, как связаны

судьбы казахского поэта и Ленинграда. Возможно чтение отрывков из стихотворения Жамбыла подготовленным учащимся.

Участники мастерской рассаживаются в группы по 4 человека. Преподаватель задает вопрос о том, что стало святыней, самым желанным, самым необходимым в блокадном Ленинграде. Каждая группа получает задание подобрать ассоциации к буквам, складывающимся в слово «хлеб» (суворовцы в группе выбирают по одной букве слова).

Далее суворовцам предлагается вспомнить пословицы, поговорки, известные высказывания о хлебе, подобрать наиболее подходящие для темы и эпиграфа. Группы представляют свои высказывания, поясняют смысл темы, обозначают проблему, заложенную в теме урока: «Не хлебом единым...» Чем же жив человек? Почему Ленинград выстоял, несмотря на уверения немецких специалистов-пищевиков о невозможности выживания в подобных условиях? (преподаватель рассказывает или зачитывает отрывок из книги о данном эпизоде: *«В конце войны Алексея Дмитриевича Беззубова откомандировали в Германию. Была организована Советская военная администрация в Германии (СВАГ), и Беззубова как широкообразованного пищевода, с большим опытом работы, назначили начальником научно-технического отдела пищевой промышленности. Ему пришлось вести в Германии лабораториями университетов, научно-исследовательскими институтами, проектными организациями, поэтому неудивительно, что судьба свела его с таким крупным немецким специалистом, как профессор Цигельмайер. Рано или поздно это должно было произойти. Цигельмайер считался одним из ведущих ученых в области питания. Раньше он руководил Мюнхенским пищевым институтом.*

*Итак, они встретились, разговорились, знатоки, казалось бы, одной из самых мирных наук. Что может быть более добрым, благородным, заботливым, чем наука о питании?*

*И тут по ходу беседы выясняется, что профессор Цигельмайер во время войны занимал высокую должность — заместитель интенданта гитлеровской армии. Поскольку специалист он был выдающийся, его привлекли курировать важнейшую для командования проблему — блокированного Ленинграда. Прямое наступление на город*

*захлебнулось. Наши войска плотно держали изнутри блокадное кольцо, не давая нигде его переступить. Вот тогда гитлеровскому генеральному штабу и потребовались консультации Цигельмайера. Он обдумывал и советовал, что следует делать, чтобы скорее уморить голодом Ленинград. Именно это имел в виду Геббельс, когда, немного кривя душой, записывал в своем дневнике 10 сентября 1941 года:*

*«Мы и в дальнейшем не будем утруждать себя требованиями капитуляции Ленинграда. Он должен быть уничтожен почти научно обоснованным методом».*

*Цигельмайер вычислял, сколько может продлиться блокада при существующем рациионе, когда люди начнут умирать, как будет происходить умирание, в какие сроки они все вымрут.*

*«Цигельмайер рассказывал мне, что они точно знали, сколько у нас осталось продовольствия, знали, сколько людей в Ленинграде... Правда, он сделал ошибку, я потом ему сказал, что у нас положение было еще тяжелее: „Вы не учли, сколько с армией пришло населения из Ленинградской, Новгородской и других областей“.* Цигельмайер изумлялся и все меня спрашивал: *„Как же вы выдержали?! Как вы выдержали?! Как вы могли? Это совершенно невозможно! Я писал справку, что люди на таком пайке физически не могут жить.»* [Адамович, Гранин, 2019, с. 63].

Город жил, творил, работал (группам предлагается перечислить примеры подвигов ленинградцев: рабочих, служащих, поэтов, музыкантов, художников, работников музеев).

Что же дало силы выжить? Почему выстоял Ленинград?

Следующий этап предполагает просмотр эпизода фильма Александра Сокурова «Читаем «Блокадную книгу» (о спасенных книгах читает Олег Басилашвили). Далее участники мастерской читают отрывки из произведения и просматривают еще ряд эпизодов: «Человек — печка?» (эпизод посвящен сохранению духовного начала в человеке), отрывки из дневника Юры Рябинкина (постоянный анализ поступков, самоосуждение за съеденный довесок, проявление живой совести) и т.д.

Новый этап работы — просмотр фотографии Вероники Опаховой с дочерьми Лорой и Долорес, сделанной во время блокады. Суворовцам предлагается пояснить, кого они видят на фотографии, как сложилась судьба этих людей, где бы они могли

увидеть этот снимок. Учащиеся предлагают свои варианты развития событий, истории снимка. Затем суворовцы читают об истории снимка, судьбе семьи Опаховых:

#### «НЕИЗВЕСТНОЕ ПРО ИЗВЕСТНУЮ ФОТОГРАФИЮ»

В. А. Опахова с дочерьми Лорой и Долорес. Фото ЛЕНТАСС, май. 1942 г.

*...Весенний день 1942 года. Две женщины идут по улице, с ними девочка лет пяти — она на ходу пытается поиграть, попрыгать...*

*В этот момент их сфотографировал военный корреспондент где-то в районе Невского.*

*Эту фотографию мы потом увидели в музее Ленинграда, в музее Пискаревского кладбища, в книгах и альбомах, посвященных блокаде. Ее перепечатывают в журналах в памятные даты вместе с фотографиями занесенных снегом троллейбусов, саночек с мертвецами...*

*Присмотревшись, видите: первая женщина постарше, вторая — еще ребенок, девочка, но и лицо и фигура у нее старушечьи. А у прыгающей девочки не ножки — спички, и только колени уродливо раздались...*

*Мы всматривались заново в эту фотографию, сидя в квартире Вероники Александровны Опаховой. Скоро пришла и ее дочь, Лора Михайловна, такая же невысокая, как мать, такая же приветливая, но более сдержанная, с какой-то неуходящей грустью в глазах.*

*На столе перед нами лежал семейный альбом. Знаменитая на весь мир блокадная фотография здесь, в этой квартире, — семейная память...*

*Женщины, что сидели перед нами, никак не связывались в воображении, не соединялись с теми, что на фотографии.*

*В их непросторной квартире мы долго рассматривали знаменитую фотографию. От нее и начался рассказ сначала матери, затем и дочери.*

*«...— Вы не видели людей, которые падали от голода; вы не видели, как они умирали; вы не видели груды тел, которые лежали в наших прачечных, в наших подвалах, в наших дворах. Вы не видели голодных детей, а у меня их было трое. Старшей, Лоре, было тринадцать лет, и она лежала в голодном параличе, дистрофия*

*была жуткая. Как видите по фотографии, это не тринадцатилетняя девочка, скорее старуха.*

*Пусть она и весила всего ничего, но и я весила в то время сорок два килограмма. Вы сами понимаете, что это тоже уже вес одних костей. Мне было трудно поднимать ее. И соседки сказали, слава богу, мол, зиму вы пережили благодаря тому, что старшая девочка умерла, а вы пользовались ее карточкой. Тут Лора заплакала и сказала: «Мамочка! Пойдем отсюда. Не будем слушать этих старух!» Они не поверили, что она жива. Не узнали... Мы начали делать прогулки. Сначала прогулки были не очень большие, а потом больше и больше. Как раз во время прогулки, видимо, я и натолкнулась на этого товарища, на фотографа. А когда нас потом эвакуировали вместе с моими детьми в Сибирь, там решили, что приехали две сестры — настолько она была страшна, стара и вообще ужасна. А ноги? Это были не ноги, а косточки, обтянутые кожей. Я иногда и сейчас еще смотрю на свои ноги: у меня под коленками появляются какие-то коричнево-зеленые пятна. Это под кожей, видимо, остатки цинготной болезни. Цинга у нас у всех была жуткая, потому что сами понимаете, что сто двадцать пять граммов хлеба, которые мы имели в декабре месяце, это был не хлеб. Если бы вы видели этот кусок хлеба! В музее он уже высох и лежит как что-то нарочно сделанное. А вот тогда его брали в руку, с него текла вода, и он был как глина. И вот такой хлеб — детям... У меня, правда, дети не были приучены просить, но ведь глаза-то просили. Видеть эти глаза! Просто, знаете, это не передать... Гостиный двор горел больше недели, и его залить было нечем, потому что водопровод был испорчен, воды не было, людей здоровых не было, рук не было, у людей уже просто не было сил. И все-таки из конца в конец брели люди, что-то такое делали, работали. Я не работала, потому что, когда я хотела идти работать, меня не взяли, поскольку у меня был маленький ребенок. И меня постарались при первой возможности вывезти из Ленинграда: ждали более страшных времен. Не знали, что все пойдет так хорошо, начнется прорыв и пойдут наши войска, пойдет все очень хорошо. Нас вывезли в июле месяце сорок второго года.*

*— А третья — ваша младшая?*

— Да. Как видите, она пытается прыгнуть, хотя ее колено вот такое было: оно было все распухшее, налитое водой. Ей четыре года. Что вы хотите? Солнышко греет, она с мамой идет, мама обещает: вот погуляем, придем домой, сходим в столовую, возьмем по карточке обед, придем домой и будем кушать. А ведь слово «кушать» — это было, знаете, магическое слово в то время. А дома она, бывало, садилась на стул, держала в руках кошелек такой, рвала бумажки — это было ее постоянное занятие — и ждала обеда. Животик у нее был, как у всех детей тогда, опухший и отекавший. Потом, когда мы покушаем, она снова садится на свой стул, берет эти бумажечки и снова рвет, наполняет кошелек.

— Вроде карточек они ей казались?

— Да, она бумажки рвала вроде как талончики на хлеб. Она занималась уничтожением мелких бумажконок. Сейчас она взрослый человек, у нее двое детей.

— Как ее зовут?

— Ее зовут Долорес. Она родилась в тридцать седьмом году. У меня муж был военный. Жили мы тогда в военном городке. В то время вернулись очень многие наши военные, которые были в Испании. Мужу понравилось это испанское имя, и он дал его дочке.

— Когда вы впервые увидели эту фотографию?

— Впервые в Музее обороны. Даже не я увидела. Я была у своей приятельницы, мы с ней очень давно дружим. И она тоже прожила с ребятами долго здесь, в Ленинграде, и тоже эвакуировалась уже летом. Ее сын был в Музее обороны. А мальчишки, знаете, бегали туда, там были сбитые самолеты, немецкие каски, оружие и так далее. Он прибежал и говорит: «Тетя Роня! А я вас видел!» А я говорю: «Где же ты меня видел?» — «А я, говорит, был в музее, и там вы, Лора и Доля, все трое. И написано: „Ленинградцы на прогулке“»... Когда у меня гостила с Севера средняя дочь, она была в музее и попросила, чтобы нам отпечатали эту фотографию. Но поскольку она сама уехала, пришлось идти туда Лоре. Вот когда Лора пришла и попросила, чтобы ей выдали эту фотографию, и когда она ее увидела, с ней стало плохо. Вы сами понимаете — увидеть себя в таком состоянии! И вспомнить все это! Снова за какой-то короткий момент пережить весь этот страх и ужас! Мужчина к ней подошел,

*какой-то тамошний сотрудник, и говорит: «Что вы плачете? В этот год — сорок первый и сорок второй — погибла такая масса народу. Не плачьте! Их уже нету. А вам жить надо». А женщина, которая выдавала фотографии, говорит ему: «Вы видите, это она сама!» Он ужасно смутился, отошел от нее с извинениями. Вот так мы получили эту фотографию. И я храню ее у себя. Все-таки пускай она будет, хотя это ужасно, конечно, и страшно, и всегда вызывает волнение и слезы». [Адамович, Гранин, 2019, с. 33]*

Одно из самых сильных эмоциональных воздействий на уроке связано с использованием эпизода выступления в Бундестаге Даниила Гранина. Особый интерес вызывает реакция немецкого правительства. Этот момент не требует специальных комментариев.

Рефлексия предполагает выполнение небольшого эссе «По страницам «Блокадной книги» (2 этап- творческий), а также беседу по вопросам (1 этап-беседа):

Почему нужно помнить о тех страшных испытаниях? Что нового вы узнали сегодня о блокаде? Какими видятся вам жители непобедленного города? Что позволило выстоять и победить Ленинграду? Как обогатилось, каким новым смыслом наполнилось для вас высказывание «Не хлебом единым жив человек»?

Урок заканчивается просмотром заключительного эпизода из фильма Александра Сокурова «Читаем «Блокадную книгу» (световое шоу по сценарию Сокурова на фоне сливающихся голосов участников фильма).

## **Литература**

1. Адамович А. М., Гранин Д.А. Блокадная книга. СПб.: Азбука, 2019.
2. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М., 2016.

## **ИНТЕРЕС К СЛОВУ КАК ОСНОВНОЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные приемы работы над словом на уровне концепта, архетипа, позволяющие выйти на разноуровневое понимание текста, выяснение авторской позиции, а также формирование собственного взгляда на роль данного произведения в формировании топики культуры русского народа.

**Ключевые слова:** культура, архетип, концепт, приемы анализа текста.

Состояние современного общества, потенциал его развития напрямую связан не столько с возможностью каждого из нас свободно владеть ИКТ-технологиями, владеть основами правовой и финансовой грамотности. В основе движения общества вперед, бесспорно, лежит культура каждого из нас, являющаяся основным ресурсом развития общества, потому что именно она выступает основной производительной силой. Духовность, образованность, включение в созидательную деятельность, гуманизм и воспитанность, способность к нравственной рефлексии — черты культурной личности, человека, готового сделать уверенный шаг в будущее. Ни одно из перечисленных выше качеств невозможно отнести к врожденному. Это означает, что и в семье, и в школе необходимо вести каждодневную кропотливую работу по формированию тех качеств человека, которые всегда составляли основу интеллигентности, отличающейся от интеллектуальности. Д. С. Лихачев в работе «Человек должен быть интеллигентным» утверждал, что «интеллигентность подразумевает не факт знания наук и человеческих ценностей, а желание человека познавать их». Терпимость в отношении к миру, стремление познать и полюбить окружение, желание творить и созидать на благо

других лежат в основе деятельности культурного человека, отличающегося тем самым от фанатика, слепо следующего теории.

Особая роль в этом процессе принадлежит пониманию слова, способности критически относиться к его употреблению, возможности аргументировано употреблять в речи, осознавать, какую смысловую нагрузку оно несет в тексте. Слово формирует систему ценностей человека, а значит и является вместилищем культурной памяти всего народа. Поэтому развитие у подрастающего поколения навыков работы над словом в тексте художественного произведения выступает важным элементом **«стратегии сохранения культурной памяти»** [Федоров, с. 7], без которой невозможно формирование чувства национальной идентичности, осознанной принадлежности к пониманию того, что ты русский человек, встраивания себя в топик культуры народа, среди которого ты живешь.

Культура в целом, а тем более культура одного народа, по мнению Ю. М. Лотмана, может рассматриваться как текст. Однако исключительно важно подчеркнуть, что «это сложно устроенный текст, распадающийся на иерархию «текстов в текстах» и образующий сложные переплетения текстов» [Лотман, с. 122].

Именно поэтому в работе над текстами на уроках литературы стоит особое внимание обращать на функционирование слова в тексте, так как именно в этот момент и происходит формирования культурной памяти и осознание себя человеком культуры, а значит, созидающим человеком.

Особенно важным этот процесс нам кажется в свете того, что на смену логико-структурному мышлению у подростков приходит образное мышление, не позволяющее адекватно воспринимать мир и выстраивать причинно-следственные связи, что ведет к формированию чувства одиночества, ощущения себя песчинкой в этом мире, вечно находящимся в поиске смыслов. Поэтому сегодня, как считает российский психолог Рада Грановская, стоит говорить не о проблеме клипового мышления, а о «проблеме обучения восприятию информации». Чем эффективнее взаимодействуют друг с другом два способа мышления — понятийное (логико-структурное) и клиповое (образное, иконическое), — тем мы более адекватно воспринимаем современный мир и становимся более успешными, ибо «люди с клиповым мышлением элитой не станут»,

поскольку «не могут проводить глубокий логический анализ и не могут решать достаточно сложные задачи» [Грановская Р. М.].

Системно-деятельностный подход в изучении литературы в школе приводит в итоге к тому, что литература превратилась в предмет, обладающий прикладным значением: помогает написать итоговое сочинение по русскому языку, формирует представление о биографии писателя и его произведениях. Поэтому сегодня необходимо внедрять такие приемы работы над словом и интерпретацией текстов классической литературы, которые помогут не только вернуть слову его изначальный смысл, но и вместе с этим помочь сформировать современному школьнику картину мира, в которой найдется достойное место русской культуре и литературе.

Роман Л. Н. Толстого «Война и мир» позволяет использовать разнообразные формы и методы работы над словом при анализе эпизода. Один из таких приемов можно назвать «наилучший синоним». Понятно, что употребление этого «термина» является исключительно школьной территорией, однако позволяет провести интересную работу. Например, при работе над ключевым эпизодом произведения «Пьер на батарее Раевского» обучающимся предлагается заменить постоянно повторяющееся слово «люди» синонимами, близкими по значению словами. Перед этим можно даже дать соответствующее задание: подсчитать, сколько раз Толстой употребляет это слово в одном абзаце (обучающиеся легко сделают вывод, что слово «люди» встретится 8 раз, а слово солдаты 6). Действительно, начиная со слов «Курган, на который вошел Пьер, был то знаменитое (потом известное у русских под именем курганной батареи, или батареи Раевского...»), мы нарочито часто будем сталкиваться со словом «люди», которое невозможно заменить ни словом «народ», ни даже словом «офицеры», «солдаты». Невозможно отредактировать текст Толстого, потому что каждый раз рядом соседствующие слова не позволят этого. Действительно, уже в первом предложении находим «положены десятки тысяч людей»: интересно, что страдательное причастие «положены» указывает на то, что действие было совершено кем-то, что ни один человек не хотел умирать, не желал быть принесенным в жертву. Это простое на первый взгляд слово позволяет Толстому очень быстро уравнивать нелепую фигуру Пьера, появившуюся на батарее Раевского с солдатами и офицерами,

среди которых встречается и «артиллерийский офицер, высокий, с длинными ногами, рябой человек» и «молоденький круглолицый офицерик, еще совершенный ребенок, очевидно, только что выпущенный из корпуса». Они все начинают нелепо выглядеть на батарее Раевского, потому что нет ничего героического в смерти, потому что война «самое страшное дело в жизни», по словам классика. Отсутствие акцента на слове солдаты и офицеры дает возможность не внести в текст понятие героической профессии, а умышленное не употребление словосочетания «русский народ», не приводит к некоему пафосу, а позволяет выйти на замысел Толстого. Война, любая война — это смерть и насилие, которые ничем не могут быть оправданы, и жизнь каждого человека — это та ценность, которая важнее любой идеи. Неслучайно, Толстой заканчивает описание увиденного Пьером фразой «здесь чувствовалось одинаковое и общее всем, как бы семейное оживление». Слово «семейное» позволяет говорить о человеческом роде, о его продолжении, а желании жить, а не умирать.

Не менее интересным и результативным можно считать ассоциативный прием работы над словом. В частности, в том же произведении Л. Н. Толстого есть всем известный эпизод взятия в плен молодого офицера по имени Винцент Боссе. Безусловно, все мы акцентируем внимание на том, что Петя, проявляя широту души, желая спасти мальчика, даже «нащупывает в кармане» деньги, но решает, что дать их пленному будет стыдно, что это обнаружит его слабость; подчеркиваем гуманное отношение к пленным Денисова, не пожелавшего «марать честь солдата», противопоставляем его поведению Долохова, предлагавшему «не любезничать с пленными французами и барабанщиком тоже». Не менее интересной будет и ассоциативная работа над словом. Старшеклассники, безусловно, обращают внимание на то, что Денисов «переодевает» мальчика, что вслед за внешними изменениями следуют и «внутренние»: его наделяют именем «Весенний». Конечно, такое имя более понятно сознанию русского человека, но оно интересно и тем, что отсылает нас к весне, времени обновления, надежд, начала жизни. Это тоже важно для понимания мысли Толстого. Война — аллегория смерти, это состояние противно человеку, противно каждому солдату. Весна — аллегория жизни, ее возрождения и обновления. Желание вернуться к мирной жизни ощущает каждый. Французы больше не угрожают русской

земле, они теперь беззащитные пленные, значит их можно пожалеть, что всегда было свойственно русскому человеку, а еще это означает, что стоит строить совсем иные планы: планы на жизнь. Милосердие и сострадание свойственны широкой душе русского человека, а вместе с ними и стремление к новому, лучшему, «весеннему».

Еще одним из приемов работы над словом, позволяющим говорить об инкультурации школьника, является актуализация концептов русского языка. Этот методический прием позволяет увидеть, каким образом слово, являющееся суммой смыслов, актуализируясь в тексте, порождает новые смыслы. Данный подход при интерпретации текстов на уроках литературы позволяет выйти на более высокие уровни смыслового анализа — семиотический, концептологический и архетипический. Это дает возможность вписывать литературное произведение в широкий культурный контекст, а не анализировать только социальный смысл прочитанного.

В основу понимания концепта положено определение, данное Д. С. Лихачевым, в котором «концепт» рассматривается как «семантическое образование», отражающее культурологическую специфику языка и особенности национального мировоззрения народа [Лихачёв, с. 5]. Примером осуществления методики на практике является урок по литературе в 10 классе, в основе которого лежит работа над анализом эпизода из романа Л. Н. Толстого «Война и мир» — «Пьер в плену». В ходе работы над актуализацией концепта «счастье» можно проследить три основных этапа.

Первый этап (номинативный): работа над словом на уровне различных словарей (толковые словари, словарь синонимов, антонимов, фразеологический) с целью выяснения смыслового наполнения концепта, суммы смыслов. Например, работая над концептом «счастье», в Этимологическом словаре русского языка Макса Фасмера находим, что русское слово *счастье* в славянских языках первоначально означало «благую долю» или «хороший удел», хотя могло пониматься и как «совместное участие» — этимология, несомненная для церковнославянского слова «причастный» [Фасмер М.].

Появление такой этимологии не случайно. С глубокой первобытности, по утверждению Б. А. Рыбакова, «счастьем» было право участвовать в дележе добычи и получить свою «долю» [Рыбаков, с. 384]. И на этом историческом факте мне бы

хотелось заострить ваше внимание. Значимым для человека было сначала материальное, важное для жизни, потом оно перешло в значимое для рода — «счастье — часть наследства, а потом в нематериальное, в духовную радость. Так происходит всегда — из материального в духовное переходит только то, что особенно важно и ценно для жизни.

Уже в словаре Даля «счастье» будет толковаться как «рок, судьба, часть, участь и доля» [Даль В. И.]. Глубинную интуицию *счастья* как «своей, хорошей доли» несет в себе поговорка: «Всякому свое счастье; в чужое счастье не заедешь». С этим же определением сопряжено понимание непредсказуемости счастья — «желанная неожиданность, талант, удача, успех, не по расчету»: «Кому счастье, кому ненастье»; «Счастье, что трястье: на кого захочет, на того и нападет».

От этапа словарной работы переходим к этапу работы над словом на уровне словосочетания. Учащимся предлагается распределить метафорические словосочетания со словом «счастье» на две группы, выбрав некое понятие для каждой из групп, обосновав свой выбор: *светиться от счастья; счастье нахлынуло; поток счастья; счастье осветило; капелька счастья; счастье переполняет*. Действительно, нетрудно заметить, что в основе метафорических словосочетаний со словом «счастье» лежат такие важные для человеческого существования понятия, как «свет» и «вода», которые во все времена являлись понятиями, лежащими в основе жизни человека вообще.

Третий этап актуализации концепта — функционирование слова на уровне предложения и текста. Этот этап предполагает анализ функционирования слова в классическом произведении. Благодаря этому ученик «начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным ему родным языком» [Шмелёв, с. 12], а для менталитета русского человека характерно понимать счастье как «причастность» к судьбе другого, а не как собственную «успешность». Например, в романе-эпопее Л. Н. Толстого «Война и мир» в известном всем монологе Платон Каратаев говорит Пьеру Безухову: «*Рок головы ищет. А мы все судим: то не хорошо, то не ладно. Наше счастье, дружок, как вода в бредне: тянешь — надулось, а вытащишь — ничего нету. Так-то*» [Толстой, с. 53]. Анализируя отрывок, работая над словом «счастье», мы понимаем, насколько важно

было для Платона «пойти за брата в солдаты», оставить с детьми отца-кормильца, пострадать, как было принято испокон веков в сознании русского человека, ибо без страдания нельзя уверовать в Бога, принявшего страдания за все грехи людские в облике человеческом. Приняв события своей судьбы как «ниспосланные свыше», Платон смиряется с ними, обретая вместе с тем покой и счастье, как «со-участие» в жизни родного человека, ибо не может себя чувствовать счастливым русский человек, если близкие его несчастны. В этом контексте по-особому звучат известные с самого детства пословицы: «А ведь не было бы счастья, да несчастье помогло»; «Счастье с несчастьем двор обо двор живут». Сравнение Л. Н. Толстым понятия «счастья» с надутым бредом приводит учащихся в итоге к пониманию «счастья» как сопричастности к судьбе близкого человека, что является очень важным для менталитета русского человека.

Работа над словом, над его функционированием в тексте позволяет увидеть смыслы, не лежащие на поверхности, позволяет почувствовать вкус «медленного чтения», позволяющий уйти от той самой «клиповости» мышления, акцентирующей внимание на событийном ряде, а не на причинно-следственных отношениях, имеющих в тексте.

Работа над словом позволяет организовать на уроке единое пространство гуманитарной культуры, увидеть авторскую позицию и найти ту «инструкцию» к тексту, которая позволит понять его, пережить то, о чем написал автор, задуматься о жизни и смерти, о горе и радости, о смысле жизни и счастье. На примере работы всего лишь с тремя словами, взятыми из романа-эпопеи Толстого «Война и мир», мы еще раз попытались доказать важность освоения ключевых слов культуры, которая заключается прежде всего в том, что через их освоение осуществляется процесс формирования смысловой и ценностной картины мира, а через сопереживание смыслу, увиденному сначала в слове, а через него и в тексте, через переживание содержания текста как личного духовного опыта происходит процесс формирования культурной памяти и культурной традиции. Так, культура общества входит в мир человеческой культуры, формируя человека действующего и действенного, осознающего себя и способного к критическому осознанию того, что происходит вокруг.

## Литература

1. Грановская Р. М. Люди с клиповым мышлением элитой не станут // URL: <http://www.rosbalt.ru/piter/2015/03/28/1382125.html>
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка // URL: <http://slovardalja.net>
3. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка. М., 1993.
4. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М., 1992.
5. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. М., 1994.
6. Толстой Л. Н. Собрание сочинений: в 22 т. Т. 7. М., 1981.
7. Фасмер М. Этимологический онлайн-словарь русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://vasmer.info>
8. Федоров С. В. Стратегия и тактика формирования культурной памяти учащихся в системе гуманитарного образования: Монография. СПб., 2009.
9. Шмелев А. Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. М., 2002.

**Сосновская Ирина Витальевна**

*Доктор педагогических наук, профессор. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет»*

**Ирина Георгиевна Бухарова**

*Кандидат филологических наук, член редколлегии журнала «Сибирячок»*

**Сосновский Илья Захидович**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры журналистики и медиаменеджмента Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций ИГУ*

## **СОВРЕМЕННЫЕ КНИГИ О ПОДРОСТКАХ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА**

### **Аннотация**

В статье раскрываются некоторые важные тенденции, связанные с особенностями социокультурной ситуации, во многом объясняющей специфику восприятия и чтения школьниками современной детско-подростковой литературы. Особое внимание уделяется произведениям с табуированной тематикой, ставящим и решающим острые социальные, нравственные и этические проблемы. Ключевые положения статьи раскрываются на основе противоречия между негативным отношением к таким книгам со стороны учителей и родителей и важностью знакомства с ними подростков. Вместе с этим авторы называют и другие детские книги, которые передают уроки добра, взаимопонимания и любви. Для обоснования своих утверждений и выводов авторы используют методы обзорного, текстуального анализа и интерпретации. Опираясь на художественную специфику тех и других книг, авторы ищут методические пути возможного их прочтения и обсуждения.

**Ключевые слова:** детско-подростковая книга, табуированные темы, этическая проблематика, коммуникативное пространство, интерпретация.

Занимаясь тем или иным видом деятельности, чтением, письмом, просмотром фильмов и т.д., человек включается в определённое пространство коммуникации, которое всегда характеризуется спецификой социокультурной ситуации. Коммуникативное пространство современного подростка — это большей частью интернет-среда и социальные сети, которые формируют новый тип сознания и коммуникации: игровое, кластерное потребление информации, нелинейное мозаичное восприятие, чаще всего событийного уровня. Сегодня современному школьнику, который социализируется в интернете, тяжело воспринимать серьёзный материал, требующий глубокого осмысления, тем более, в его линейной последовательности. Информационные каналы коммуникации «разогреты» до предела (М. Макюэн) к реализованными текстами, текстами «новой природы», игровым контентом, что вовлекает школьника в активную коммуникацию, позволяет ему быстро и легко осваивать готовые образы. Кроме этого, тексты в социальных сетях сформировали потребность их переосмысливать, пересоздавать, достраивать. Таким образом, школьник — пользователь интернета находится в ситуации непрерывной коммуникации, в споре или в диалоге с любым автором. «Цифровые дети» (Дж. Палфри) сегодня — «колумбы», самостоятельно выстраивающие траекторию мыслей и оценок, низвергающие любые авторитеты, выбирающие, какой текст им читать. Всё это привело к тому, что современному подростку трудно читать монологические классические тексты, требующие философских и общекультурных знаний и интеллектуальных усилий для общения с автором.

В то же время подростки активно читают сегодня непростые произведения А. Жвалевского и Е. Пастернак, М. Петросян, Д. Сабитовой, Д. Вильке, А. Амраевой, Д. Эшер, Р. Даля, Э. Веркина, Т. Беринг, Л. Сашара, У. Старка и других отечественных и зарубежных авторов. Это подтверждают данные диагностики, проведённой среди московских школьников в 2017 году [Ганина, с. 135-142.]. Об этом говорят и результаты

анкетирования старшеклассников г. Иркутска и Иркутской области, которое осуществлялось в течение почти пяти лет, начиная с 2014 года. В книгах, которые называют учащиеся 8-10-х классов, ставятся и неоднозначно решаются острые социальные и личностные проблемы сегодняшнего дня: цена неверного выбора, одиночество в ситуации утраты близких, обретение новой семьи, преодоление себя, осознание себя перед лицом смерти и в ситуации болезни, поиск смысла жизни, понимание и непонимание, я — не такой, как все, сиротство и др. Чем можно объяснить популярность этих книг среди старшеклассников?

Возможно, именно через эти книги современные дети с большим интересом воспринимают те проблемы и ситуации, которые актуальны и в интернет-среде, и в их дискурсе. большей частью это событийные или фабульные тексты с острой, но житейской проблематикой, что, во-первых, не требует от юного читателя высокого уровня культуры, апелляции к сложным бытийным символам и значениям, во-вторых, способствует актуализации личностной рефлексии: ведь подросток практически читает про себя самого или своего сверстника. Кроме этого, тематика многих книг современной подростковой литературы вписывается в современный формат жизни детей и взрослых, в современный формат их отношений: развод родителей (У. Старк «Пусть танцуют белые медведи», Е. Габова «И отец мой, и мама моя» и др.), очернение родителей и других взрослых (Р. Даль «Матильда», И. Краева «Дети неба» и др.), подростковое бунтарство (У. Старк «Чудаки и зануды», Е. Габова «Двойка по поведению» и др.), уголовные преступления (Э. Веркин «Друг апрель», Ю. Кузнецова «Где папа?» и др.), болезни и инвалидность (Е. Мурашова «Класс коррекции», Э. Назаркин «Изумрудная рыбка» и др.), детская наркомания (Э. Смелик «Скажи, лиса» и др.), суицид (А. Жвалевский, Е. Пастернак «Пока я на краю», Дж. Эшер «13 причин почему?» и др.), педофилия (А. Лиханов «Девочка, которой все равно» и др.), буллинг (Л. Романова, Т. Беринг «Детки» и др.), смерть близких (М. Парр «Вафельное сердце», И. Краева «Баба Яга пишет» и др.), война (Э. Веркин «Облачный полк» и др.), репрессии (О. Громова «Сахарный ребёнок» и др.). Расширилась типология современного героя-подростка: это и героини-одиночки, и героини-лидеры (манипуляторы), и героини-изгои (жертвы), и героини-неформалы, и героини — конформисты (предатели), и героини со сложной

судьбой — инвалиды, сироты. Известно, что круг детского и подросткового чтения всегда находился в компетенции взрослых. Поэтому существовал и существует родительский контроль и родительская цензура. Современные книги о подростках с подобной тематикой и проблематикой пугают родителей, избегают говорить о них учителя. Критериями негативного отношения к таким произведениям являются следующие: «...снятие стереотипов, новые модели поведения, обилие сленга, постановка проблем, которые принято замалчивать...» и др. [Страхова, с. 117]. Скорее всего, родителями руководит желание «...уберечь и оградить своих детей от опасности, проблем, страдания» [Страхова, с. 122]. Однако попытки уберечь часто оборачиваются ещё большей травмой. Имеют место и другие причины неприятия современных подростковых книг взрослыми: утрата традиций совместного чтения в семье, поколенческие представления дедушек, бабушек, родителей, явный поколенческий и ценностный разрыв (отцы и дети) [Читатель в поиске, с. 8].

Однако проблемы эти существуют, книги пишутся, и нам надо как-то с этим явлением уживаться. Необходимо понять, как читать и обсуждать подобные тексты, к чему их чтение может привести. Может ли обсуждение этих книг быть опасным, или, напротив, являться гарантией для создания безопасной территории детства в пространстве мира и адекватного понимания своего места в нем?

Прежде всего, следует заметить, что многие из этих книг предназначены либо для семейного чтения, либо для обсуждения с родителями, в том числе и на родительских собраниях. Например, книги с достаточной сложной тематикой и проблематикой о наркомании, суициде, физических и моральных травмах разного рода лучше читать совместно с детьми, если это действительно необходимо. Среди современных произведений для подростка есть такие, которые могут влиять на личность подрастающего школьника деструктивно: И. Понорницкая «Эй, Рыбка!», О. Раин «Отроки до потопа», А. Жвалевский, Е. Пастернак «Пока я на краю», Л. Романова «Мы приговариваем тебя к смерти» и др. Знакомиться с такими произведениями могут дети психически устойчивые, с адекватной самооценкой, с определённым багажом ценностей, с критическим мышлением. Если ребёнок слишком раним, эмоционально неустойчив, внушаем, то подобные тексты могут повлиять на него травматично.

К примеру, повести А. Лиханова «Девочка, которой все равно», Ю. Кузнецовой «Выдуманный жучок», А. Жвалевского, Е. Пастернак «Охота на Василиска», Т. Беринг «Мой ласковый и нежный Тролль» и др. могут быть обсуждены на тематических родительских собраниях, посвященных проблемам наркомании, педофилии, изнасилования. В то же время бывает необходимо обсудить с подростками ту или иную современную книгу с острой нравственной и этической проблематикой, в которой решаются проблемы непростого личного выбора, трудного взросления, одиночества среди сверстников, предательства друзей, смерти и болезни близких, невозможности устоять перед искушением, неверного выбора, непримиримых отношений со взрослыми и др.

Есть не «запрещённые» темы, а вопрос, как об этом говорить, чтобы книга попала в цель. Много зависит от адекватной интерпретации поставленных автором проблем. Во-первых, важно показать, как автор подводит читателя к верному выводу, а, во-вторых, учителю необходимо правильно расставить акценты в процессе интерпретации и обсуждения того или иного текста. Так, например, у героини книги А. Жвалевского и Е. Пастернак «Пока я на краю» практически нет безопасной территории детства. Общение в школе осуществляется на фоне обоюдной нетерпимости и непримиримости, как с учителями, так и с большинством одноклассников. «Дома подросток ищет «гавань», а там ещё одно поле противостояния» [Бабушкина, с. 221]. Родители на грани развода и в своем общении не поднимаются над уровнем нескончаемых разбирательств на кухне. Они не понимают, что происходит с дочерью. На самом деле у девочки нет «радости совместного проживания» (Т. Бабушкина) ни с учителями, ни с родителями: «Пустота в душе», «Мир — отстой!» [Жвалевский, Пастернак, с. 3]. В ситуации нарастающей депрессии и тоски Алка попадает в преступную группировку, участники которой готовят подростков к суициду. Авторы проводят героиню через серию жёстких испытаний, читать о которых страшно. И только внутренняя стойкость героини, её нравственный стержень и активное сопереживание другим ребятам, попавшим в беду, спасают Алку от последнего шага, и она делает выбор: «Когда человек живой, это такое счастье» [Жвалевский, Пастернак, с. 241]. В детской и подростковой книге в конце всегда

должен быть свет и надежда, «дверь» в завтрашний день. Если этого нет, перед нами — взрослая книга. Совершенно очевидно, что в этой повести авторы дают читателю понять, что истинная миссия подобных книг о подростке показать: выход есть всегда. Поэтому и повесть можно воспринимать как «прививку» на случай, чтобы заметить, что у кого-то что-то не так и вовремя прийти на помощь.

Обращая внимание на сложные темы, звучащие в современных книгах для детей, поразмышляем, способны ли подобные книги формировать пространство психологической безопасности ребенка? Не противоречим ли мы сами себе? Важно уточнить, что многие из названных выше книг не являются сугубо детскими. Детские книги имеют определенный возрастной адресат — примерно до 14-15 лет. Книги для учеников старшей школы традиционно называли книгами для юношества, и они всегда были более сложными, горькими, проблемными. Вспомним хотя бы «Ночь после выпуска» В. Тендрякова. В книгах для юношества писатели делились своими сложными размышлениями о мире и человеке, а книги для детей чаще всего были полны искренним чувством восхищения миром и любовью к человеку. «Победная концепция мира», нравственный оптимизм были всегда сутью детских книг, несмотря на печаль «Стойкого оловянного солдатика» Андерсена или «Маленького принца» Экзюпери. Есть ли сегодня книги, в которых сохраняется жизнелюбие, открытость миру, радость познания себя и других?

В качестве примеров назовём книги нашей соотечественницы Нины Дашевской и норвежской писательницы Марии Парр. В книгах этих авторов есть искомое «пространство психологической безопасности», хотя героями их книг могут быть дети-инвалиды, а среди главных проблем — неумение людей вести диалог, одиночество, поиски себя в сложных взаимоотношениях в школе, семье, переживания первой любви, смерть близких. Да, всё это есть в книгах молодых писателей, но нет ни у героев, ни у авторов ощущения безысходности, тупика, отчаянья.

Обратимся к одной из последних книг Нины Дашевской «День числа Пи» (2019 год). Странный мальчик Лёва понимает, что чёткие правила — только в математике, в отличие от мира людей, поэтому математику (и музыку) он любит, а со сверстниками у него большие проблемы. «Придурок», «псих» — так его называют

одноклассники, но он реагирует только на «урода», потому что у мальчика цветной слух, а это слово сопровождается «взрывом» таких оттенков фиолетового и коричневого, от которых ему хочется кричать. Дни его жизни бывают плохие и хорошие, цветные и серые. Кроме музыки и чисел их очень украшают люди, прежде всего — бабушка и дедушка, усыновившие этого странного ребёнка, давшие ему точку опоры и терпеливо создающие надежную систему координат. Ещё есть взрослый друг Рома, музыкант, умеющий слушать. В конце повести появляется молодой учитель математики, умеющий задавать неожиданные вопросы (его, оказывается, тоже считали в детстве ненормальным, странным). И мы, читатели, радуемся почти счастливому концу: родственных Лёвке душ становится все больше.

Вторая часть дилогии («Сальери») опять о проблемах роста. Мы видим тех же людей глазами Кирилла Комлева, с которым у Лёвы больше всего проблем. Именно он чаще других называет Лёву «уродом». Но с Комлевым дружит Соня, единственная из класса, с кем Лёве интересно. Оказывается, Комлев больше всего на свете любит музыку. Он ее сочинял и был счастлив, пока Соня не познакомила его с музыкой Лёвы, которая показалась Кириллу гениальной. Творческие страдания, оказывается, могут перейти в ненависть. Герои, в конце концов, подружатся. Их ревность, сомнения, метания показаны автором всерьез, и счастливый конец воспринимается не как дань культурной традиции, а как результат трудной работы души самих героев. Важным является направление пути, который выбирают для себя герои этой книги Нины Дашевской: навстречу людям, а значит, и проблемам, и разочарованиям, но также новым открытиям и обретениям.

Надо заметить, что у детей — свой путь, но у его начала стоят хорошие взрослые. У Дашевской есть эпизод, когда Лёва объясняет Соне, что такое его любимые фракталы. Соня замечает, что родословное древо тоже можно назвать своеобразным фракталом. Родословное древо Лёвы начинается стариками Дедушкиными, и это прекрасное начало... Героям книг Н. Дашевской — 13-14 лет. Это дети цифровой эпохи: у них много свободы из-за общения в социальных сетях, но почти нет авторитетов. Они умеют быстро обрабатывать информацию, поэтому они техничнее нас. У них ослабленная коммуникация с взрослыми, и они не собираются говорить всем

то, что думают. Но это необычные, неординарные, часто одаренные в той или иной степени люди. («Вилли», День числа Пи», «Я не тормоз» и др.). Их сильно «болтает», а иногда и «сносит», но в сложных ситуациях им помогает дружба, искусство и первая любовь («Весенняя соната», «Наушники», «Ой, то не вечер...», «Второй» и др.) Музыка – и тема, и сюжет, и мотив, и проблематика произведений Н. Дашевской. Автор, сама музыкант, знает, что именно искусство помогает человеку жить и выживать, потому что поднимает его над бытом повседневного мира в пространство Бытия.

На русский язык переведены три книги молодой норвежской писательницы Марии Парр. Это «Вафельное сердце», «Тоня Глиммердал» и «Вратарь и море». Последняя книга – продолжение «Вафельного сердца» — вышла в 2019 году. Мария Парр позволяет себе говорить о взрослых с улыбкой и даже насмешливо и не осуждать детей за то, что они слишком активно «лезут во взрослые дела». В ее книгах много «пустяшных» событий, много фабульного комизма. Но есть глубокая дружба героев — и любование автора этими чувствами. Есть трепет жизни, который «ловят» дети, растущие на воле — у самого синего моря, у самых зеленых гор. Есть детские забавы, причуды и фантазии, есть общие праздники, семейные рецепты и традиции. В этих книгах есть неизбежная смерть и много света и радости обыденного общения. Среди самых важных героев у Марии Парр — опять старики, рецепты которых помнятся, а имена передаются по наследству.

Лучшие детские книги поддерживают ощущение «бытийного полноправия» человека (термин С. С. Аверинцева). Дети испытывают подобное состояние («всё во мне, и я во всём») гораздо чаще взрослых. Возможно, поэтому в детях гораздо больше радостного доверия миру. Это хорошо чувствует Тоня Глиммердал, одна из героинь Марии Парр: «Звучание двух скрипок сплетается с голосами хора и наполняет всю церковь до самого шпиля и дальше, во всю ширь весны. Они заканчивают в такой тишине, что Тоне страшно дышать. Такой музыки она никогда не слышала <...> И вдруг точно разошлись тучи и образовался просвет...» [Парр, с. 270].

Книги Марии Парр и Нины Дашевской мы рекомендуем и для детского, и для семейного чтения. Эти книги поднимают человека «до небес», объединяют детей и взрослых смешными, трогательными, печальными переживаниями, которые знакомы

каждому нормальному человеку. В детской книге могут быть тучи, слезы и боль, но важнее всего — атмосфера неисчерпаемого, бесконечного, вдохновляющего и ободряющего духовного общения.

Таким образом, какие бы современные книги мы сегодня ни выбирали для чтения или обсуждения с подростками, будем руководствоваться потребностями самого ребёнка и своими возможностями. В одном из интервью известная сегодня детская писательница и психолог Д. Сабитова отметила, что выбор той или иной книги должен быть «адресным» [Разговор про опасные и полезные книги]. В этом случае книга может стать помощником в решении трудной жизненной ситуации или личной проблемы. Если ребёнок сам выбирает и начинает читать определённую книгу, значит, она ему нужна. Другое дело, что ему нужен и взрослый как собеседник, как соавтор, как друг, а иногда и как психолог, с которым возникшие в процессе чтения эмоции, мысли, вопросы и сомнения могут быть проговорены.

### Литература

1. Бабушкина Т. В. Что хранится в карманах детства. 6-е изд, СПб.: Образовательные проекты, 2019. 320 с.
2. Ганина А. П. Что читают современные подростки? Этические проблемы в книгах для детей и подростков // Читатель в городе: город как учебник — город как мастерская — город как место для творчества: коллективная монография / Под ред. Е. А. Асоновой, Е. С. Романичевой. М.: Библиомир, 2017. 304 с.
3. Жвалевский А., Пастернак Е. Пока я на краю. 3-е изд., М.: Время, 2018. 256 с.
4. Палфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры. М.: Изд. Эксмо, 2011. 368 с.
5. Парр М. Тоня Глиммердал. / Пер. с норв. Ольги Дробот. М.: Самокат, 2011. 280 с.
6. Разговор про опасные и полезные книги. Интервью с Диной Сабитовой [Электронный ресурс]. URL: <http://chitaem-vmeste.ru/> (дата обращения: 4.11.2019).
7. Страхова Е. С. Родительская цензура в круге детского чтения // Читатель в городе: город как учебник — город как мастерская — город как место для творчества: коллективная монография / Под ред. Е. А. Асоновой, Е. С. Романичевой. М.: Библиомир, 2017. 304 с.

8. Читатель в поиске / Под ред. Е. А. Асоновой, Е. С. Романичевой. М.: Библиомир, 2018. 356 с.

## **РЕЧЕВОЙ VS ЧИТАТЕЛЬСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

### **Аннотация**

В статье рассматривается возможность моделирования читательского портрета учителя. Сопоставление речевого и читательского портретов учителя позволяет раскрыть перспективы портретирования языковой личности.

**Ключевые слова:** речевой портрет учителя, читательский портрет учителя, языковая личность учителя, русский педагогический дискурс.

Каждый писатель ожидает талантливую, интеллектуальную, вдумчивую читателя. Такого, который сумеет увидеть не только поверхностную картинку произведения, пробежится по изгибам сюжета, но и проникнет в творческий замысел, обнаружит интертекстуальные связи текста, даст тонкую, умную, неожиданную интерпретацию, расскажет о том, чего сам автор не заметил и не знал о своем тексте. Всегда таким читателем считался интеллигент. Учитель-словесник по определению обладает всеми необходимыми читательскими компетенциями.

Всё чаще можно встретить рассуждения о том, что учителя, в том числе и филологи, мало читают, нередко предпочитая шедеврам литературы «расслабляющее чтение». Профессиональное умение педагога — выбирать, осмысливать и обсуждать хорошие книги. В современных лингвистических работах учитель все чаще становится объектом научного исследования не только как субъект, порождающий речь, говорящий и пишущий, но и как воспринимающий — читающий.

Перенос исследовательского интереса литературоведов и методистов к читательской активности учителя в лингвистическую плоскость раскрывает новые

возможности для изучения чтения как процесса. Можно поставить ряд вопросов. Каковы лингвистические параметры языковой личности не как говорящего, а как воспринимающего текст? Каким образом проявляются интенции читающего? Как преодолеть агнономию в понимании текста? Как измерить глубину понимания прочитанного? Как оценить языковую рефлексию читателя? Каким образом проявляется языковой вкус читателя? Как соотносятся понятия речевой и читательский портрет учителя?

Не менее интересны для лингвистики процессы речевосприятия, чем речепорождения. Понимание текста и рефлексия над ним уже стали объектом лингвистических исследований.

Отношения текста и читателя традиционно считаются темой литературоведческой. Можно вспомнить ставшие классикой филологии труды Ю. М. Лотмана [6], М. Л. Гаспарова [5] и др. ученых.

Методический ракурс исследования личности учителя как читателя, пожалуй, самый приоритетный и обозначен трудами таких ученых, как: Т. Г. Браже [1], Е. О. Галицких [4], В. Г. Маранцмана [7], Е. И. Целиковой [10], Е. Р. Ядровской [11] и других.

Интерес к языковой личности и речевому портрету учителя постепенно формирует особое направление в лингвистическом изучении педагогического дискурса. Научные исследования, посвященные языковой личности учителя, в том числе и педагога-словесника, еще только в перспективе.

Портретирование языковой личности учителя связано с характеристикой личности учителя.

Модель читательского портрета в сопоставлении с речевым отражает разные аспекты описания языковой личности.

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

1. Тематика и проблематика речи (О чем говорит учитель, какие проблемы обсуждает в формальном и неформальном общении?).

2. Способы и средства адресации высказываний (Каким образом выражается адресованность высказываний?).
3. Типичные (или зафиксированные) речевые жанры и стратегии их реализации (Какие стратегии и тактики используются в речи?).
4. Глаголы речи, характеризующие языковую личность (в целом) и отдельные речевые действия (Какие глаголы характеризуют речь учителя?).
5. Коммуникативные интенции говорящего (Каковы подлинные намерения произнесенных высказываний?).
6. Особенности речевого поведения (Что выделяет речевое поведение учителя?).
7. Отношение к языку (Насколько нормативна речь учителя? Языковые предпочтения, языковой вкус, следование языковой моде).

**Модель читательского портрета** смещает исследовательские акценты. Анкета читательского портрета может состоять из следующих рубрик:

1. Тематика, проблематика и жанровые предпочтения в выборе текстов для чтения (О чем читает учитель, какие проблемы обсуждает в формальном и неформальном общении?).
2. Целевые установки на чтение (С какими намерениями учитель обращается к книге? Каковы критерии выбора произведений для чтения?).
3. Способность опознавать интертекстуальные связи текста (В какой степени учитель-читатель опознает цитаты, аллюзии, реминисценции? Обнаруживает ли диалог авторов и текстов?).
4. Глубина понимания прочитанного (пожалуй, самый сложный критерий в оценке ЯЛ, требующий экспериментальных исследований) (Насколько глубоко понимание прочитанного?).
5. Гипертекстовое чтение — обращение к разнообразным источникам информации при чтении (чтение со словарем) (Какие дополнительные источники информации необходимы при чтении?).
6. Языковой вкус читателя (Как осуществляется отбор и оценка читаемого?).
7. Читательская рефлексия как внутренняя или публичная реакция на текст (Какие формы читательской рефлексии использует учитель?).

Использование анкеты для научного описания языковой личности позволяет упорядочить наблюдения и расставить акценты.

Несложно обнаружить корреляции двух типов портретирования. Описание языковой личности учителя, проявляющееся в читательском портрете как индивидуальном, так и групповом, позволяет разграничить читательские типы. Самое простое деление по типам читателей:

1. Профессиональный читатель.
2. Читатель-любитель.
3. Читатель-дилетант.

Всегда ли человек с педагогическим и даже с филологическим образованием — профессиональный читатель? Гипотетически можно ответить, что нет.

Во-первых, разнообразие в выборе книг для чтения: проза, поэзия, драматургия; фикшн и нон-фикшн. Готовность и умение читать тексты разных жанров и форм подачи информации — показатель читателя высокого уровня.

Знание и понимание литературы как процесса не всегда обеспечивает интерес к современной литературе. Здесь можно говорить о временном и пространственном диапазоне чтения с учетом эпох и стран.

Во-вторых, целевые установки на чтение и критерии выбора произведений для чтения.

Следует ли педагог случайному выбору произведений, читает по совету родных, друзей и знакомых, ориентируется в выборе текстов для чтения на профессиональные литературные премии? Необходимо учесть наличие программы и принципов отбора, составление списков чтения. Различные интенции обращения к тексту: от получения удовольствия до анализа и рецензирования.

Сюда же можно приложить и такой критерий, как обращение учителей к периодическим изданиям и литературным журналам.

В монографии «О литературе в школе» Т. Г. Браже в качестве критерия отбора книги предлагает эмоциональные ощущения, связанные с получением удовольствия. Раздел так и называется «О радости чтения и гедонистической функции изучения литературы [1].

В-третьих, необходимо оценить степень опознавания цитат и аллюзий, знание автора и произведения, с которым читаемый текст «вступает в диалог».

В-четвертых, современного читателя характеризует умение / неумение использовать авторитетные, достоверные источники информации.

В-пятых, критерием оценки языковой личности с позиции восприятия текста может стать относительно новое понятие «языковой вкус читателя».

В-шестых, читательская рефлексия, готовность к тому, чтобы поделиться своим мнением о прочитанном. Включенность в экспертную деятельность, готовность давать советы другим повышают рейтинг читательской языковой личности. Сюда же можно отнести умения и навыки делать закладки и заметки, возвращаться к прочитанному.

Языковая личность — понятие динамичное, связанное с развитием способности полноценного, глубокого восприятия литературного произведения.

Детальная разработка читательского портрета учителя может учитывать самые разные аспекты. Например, владение работой с электронной книгой.

Современные лингвисты ставят вопросы об уровнях понимания (прежде всего психолингвистические исследования Р. М. Фрумкиной, А. А. Залевской).

Интересные исследования проводят преподаватели кафедры русского языка Герценовского педагогического университета. В. Д. Черняк и ее ученики занимаются проблемами агнонимии [9]. Л. А. Пиотровская — экспериментальными исследованиями в восприятии текста [8]. Е. В. Сергеева — стилистическим аспектом художественного текста, определяющим читательское восприятие [3]. Выводы и результаты этих исследований могут быть успешно использованы для описания личности.

Речевой и читательский портрет учителя можно рассматривать как основу для оценки профессиональной деятельности, а также использование анкеты для системной самооценки учителем собственного речевого поведения. Портретирование личности учителя проводится в аспекте исследования педагогического дискурса.

## Литература

1. Браже Т. Г. О литературе в школе. Книга для учителя. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2008. 394 с.
2. Интерпретация текстов культуры: диалоги с искусством: учебно-методическое пособие / Под ред. Е. Р. Ядровской. СПб: Свое издательство, 2017.
3. Бутук О. К., Сергеева Е. В. Антитеза как принцип создания образа одаренной личности (по роману Д. Рубиной «Почерк Леонардо») // Проблемы формирования лингвокультурной компетенции: Сборник научных статей под ред. А. И. Дунева. Выпуск 4. Екатеринбург: Издательские решения, 2019. С. 10–14.
4. Галицких Е. О. Чтение как комплексная гуманитарная проблема: от «открытой методики» к «методическим открытиям» // «Открытая методика» В. Г. Маранцмана и современное гуманитарное знание: сб. научных докладов и статей по итогам II Всероссийской научно-практической конференции (РГПУ им. А. И. Герцена, 19–20 октября 2017) / Под ред. Е. Р. Ядровской. СПб.: Свое издательство, 2018. С. 27–36.
5. Гаспаров М. Л. Ваш М. Г.: из писем М. Л. Гаспарова. М.: Новое издательство, 2008. 452 с.
6. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
7. Маранцман В. Г. Цели и структура курса литературы в школе: Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–9 кл. / Под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005. С. 3–15.
8. Пиотровская Л. А., Трущелёв П. Н. Неоднозначность понимания учебного текста учащимися (результаты экспериментального исследования по методике набора ключевых слов) // Проблемы формирования лингвокультурной компетенции: Сборник научных статей под ред. А. И. Дунева. Выпуск 4. Екатеринбург: Издательские решения, 2019. 124 с.
9. Черняк В. Д. Новейшие заимствования и лексикографическая компетенция студентов // Проблемы формирования лингвокультурной компетенции: Сборник научных статей под ред. А. И. Дунева. Выпуск 4. Екатеринбург: Издательские решения, 2019. 124 с.

- 10.Целикова Е. И. От «литературного общества» — к «читающему классу» (модель школьного литературного образования в условиях рынка) // Открытая методика. Трансформация смыслов школьного литературного и языкового образования. Поиски ориентиров: сборник научных докладов и статей по итогам I Всероссийской научно-практической конференции (РГПУ им. А. И. Герцена, 19–20 октября 2016) / под ред. Е. Р. Ядровской. СПб.: Свое издательство, 2017. С. 8–11.
- 11.Ядровская Е. Р. Как воспитать читателя? — Методист, литературовед, поэт, историк искусства / под ред. проф. Петрова А. А. Санкт-Петербург, 2017. С. 116–121.
- 12.Ядровская Е. Р. Читатель-школьник // Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык и литература): опыт построения терминосистемы / Под общ. ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. СПб.: Свое издательство, 2015. С. 272–276.

**Елена Анатольевна Соколова**

*Кандидат философских наук, заведующая кафедрой  
филологического образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО»*

**Татьяна Николаевна Сокольницкая**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического  
образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО»*

## **МЕТОДИКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

### **Аннотация**

В статье анализируются особенности профессиональной деятельности методистов ГАОУ ДПО «ЛОИРО», выявляются традиции и современные тенденции в подходах к профессиональному развитию учителей русского языка и литературы Ленинградской области в Ленинградском областном институте развития образования.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие учителей русского языка и литературы, методическая научная школа, развивающая образовательная среда, цифровые технологии, инновационная площадка.

Векторы профессионального развития действующего учителя русского языка и литературы во многом определяются тем содержанием обучения, которое он получает в процессе повышения квалификации. На этапе постдипломного образования учитель имеет возможность познакомиться с современными подходами к обучению русскому языку, освоить методики и технологии инновационного обучения.

Становление традиций, лежащих сегодня в основе работы кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» с учителями-словесниками Ленинградской области, связано,

прежде всего, с именем выдающегося отечественного методиста Николая Андреевича Плёткина (1918-1990), представителя Ленинградской методической школы, «внёсшего значительный вклад в разработку лингвистических, психологических и дидактических основ методики развития связной речи учащихся 5-8 классов». [Донская, с. 97]. Благодаря активной деятельности Н. А. Плёткина, в институте началась перестройка методической работы с учителями русского языка. Её целью и сегодня остаётся развитие творческого потенциала учителей, приобщение их к коллективной методической деятельности. Н. А. Плёткин занимался повышением научно-методического уровня преподавания русского языка, организацией системы повышения квалификации учителей-словесников, сбором, обобщением, развитием и распространением передового опыта, созданием методических рекомендаций для учителей. [Янченко, с. 285]

Выдающимся вкладом в науку стали методические рекомендации, созданные Н. А. Плёткиным для учителей. Методические рекомендации отличаются высоким научным уровнем, основанным на «глубоких знаниях лингвистики, педагогики, возрастной психологии». [Бабайцева, с. 67]. Отличительной особенностью научно-методических исследований Н. А. Плёткина становится их речеведческая направленность, текстоориентированный характер. Многочисленные цели и задачи преподавания русского языка в школе Н. А. Плёткин суммирует в аксиоматичной формулировке: учащиеся должны уметь «правильно воспроизводить чужой текст и создавать свой» (курсив Н. А. Плёткина).

Н. А. Плёткин предлагает разнообразные темы для сочинений, детально разрабатывает методику подготовки и написания изложений и сочинений и совершенствования написанного, разрабатывает классификацию стилистических ошибок. Свои методические рекомендации ученый обобщил более чем в 70 работах, в том числе в книгах «Предупреждение стилистических ошибок на уроках русского языка» (М., 1964), «Изложение с языковым разбором текста» (М., 1988), «Стилистика русского языка в старших классах» (М., 1975), «Уроки развития речи. V-IX классы» (М., 1995; М., 1996). Методические рекомендации и книги Н. А. Плёткина стали

активно использоваться учителями русского языка как Ленинградской области, так и всего Советского Союза.

Главной работой, результатом своей творческой жизни, учёный считал книгу «Уроки развития речи. 5-9 классы: Книга для учителя: Из опыта работы». Книга вышла уже после смерти Н. А. Плёнкина, в 1995 году.

Подходы к профессиональному обучению учителей-словесников Ленинградской области, заложенные Н. А. Плёнкиным, нашли своё развитие в профессиональной деятельности следующих поколений методистов Ленинградского областного института развития образования: в научно-методической и практической работе доцентов Г. А. Ивановой и Т. Н. Сокольницкой, представителей Ленинградской-Санкт-Петербургской методической школы; в работе представителей методической службы Л. К. Ивановой и В. Ю. Попковой.

Традиции своего учителя Н. А. Плёнкина продолжила в ЛОИУУ, ЛОИРО Л. К. Иванова. В течение 30 лет Л. К. Иванова активно участвовала в совершенствовании методического обеспечения профессиональной деятельности учителей русского языка Ленинградской области. Собственный педагогический опыт, опыт учителей Ленинградской области Л. К. Иванова обобщила в цикле методических рекомендаций: в пособии «Живопись на уроках развития речи: 5–8 кл.: интегрированный курс: учебно-методическое пособие» (2008), «Уроки русского языка в 11 классе в модульной технологии» (2013), «Готовимся к ОГЭ. Обучение сочинению-рассуждению по русскому языку в 9 классе» (2016); в серии методических пособий «Современные педагогические технологии в преподавании предметов гуманитарного цикла: русский язык, литература, история, МХК, музыка: методическое пособие. Из опыта работы методистов ЛОИРО и учителей Ленинградской области», изданных в ЛОИРО в 2009.

Традиции Ленинградской — Санкт-Петербургской методической школы, с 60-х годов XX века ориентированной на текст как единицу, средство обучения русскому языку (Е. А. Барина, А. Ф. Ломизов, Е. Н. Петрова, Н. А. Плёнкин и др.), в своей профессиональной деятельности продолжают Г. А. Иванова и Т. Н. Сокольницкая. Ученые-методисты развивают методические идеи своего учителя — доктора

педагогических наук, профессора Т. К. Донской, знакомят словесников Ленинградской области с работами других представителей методической школы Санкт-Петербурга (Е. В. Любичева, Н. Л. Мишати́на, Т. И. Чижова и др.).

Более 20 лет повышает квалификацию учителей Ленинградской области методики и технологий подготовки к сочинениям разных жанров, современных технологий обучения, в области культуры речи учителя и педагогической риторики кандидат педагогических наук, доцент Г. А. Иванова

Работы Г. А. Ивановой в области методики развития связной речи школьников: программа элективного курса «Основы текстовой деятельности» (2008), разработанная для учащихся старших классов, статья «Словосочетание в тексте», опубликованная в журнале «Русский язык в школе» (1994), методические рекомендации по обучению школьников приемам работы с художественным текстом и приемам характеристики (1999) — пользуются популярностью среди учителей России.

Подходы к профессиональной подготовке педагогов, сформулированные и обоснованные Г. А. Ивановой в научных и научно-методических публикациях, получили признание в профессиональной среде учителей-словесников, преподавателей высшей школы, специалистов в области риторики.

Сочетание традиционных методических взглядов и современных подходов к обучению русскому языку нашло отражение в содержании и методическом обеспечении курсов, читаемых в ЛОИРО с 2014 года кандидатом педагогических наук, доцентом Т. Н. Сокольницкой.

Сферами научных и научно-методических интересов Т. Н. Сокольницкой являются методика и технологии текстоориентированного обучения русскому языку, методика и технологии развития профессиональной методической компетентности учителей русского языка. Методические подходы Т. Н. Сокольницкой отражены в учебных и методических пособиях «Тесты по русскому языку. 8 класс» (2006), «Русский язык: сочинение-рассуждение (часть С)» (2008), «Тестовые технологии в обучении русскому языку. Работа с текстом» (2009); в статьях в журналах «Русский язык в школе», «Русская словесность» и др.: «Текстовые ошибки и их классификация»

(2007), «Комплексный анализ текста на основе заданий в тестовой форме» (2011), «К вопросу о методической компетентности учителя русского языка» (2012).

Методики и технологии, представленные в пособиях и статьях Т. Н. Сокольницкой, востребованы учителями России и Ленинградской области, они нашли отражение в критериях отбора текстов ЕГЭ по русскому языку (учебные пособия серии «ФИПИ-школе» (2013-2017 гг.).

Предметные методики традиционно занимают центральное место в профессиональном совершенствовании и развитии учителей-словесников Ленинградской области. При этом содержание программ курсового обучения учителей в области методики русского языка и литературы на постдипломном этапе профессионального развития учителей русского языка и литературы существенно отличается от программ обучения будущих словесников. Отбор содержания курсов обусловлен динамичностью времени и ориентирован на особенности профессионального развития действующего учителя, который самостоятельно выстраивает индивидуальную траекторию профессионального движения, самостоятельно выбирает формы и возможности профессионального развития; заинтересован в получении таких профессиональных знаний и умений, которые напрямую связаны с его профессиональной деятельностью, при этом хочет принимать активное участие в организации образовательного процесса [Вершловский, с. 108-115]; имеет высокую потребность в профессиональном общении, в профессиональном взаимодействии и самореализации.

В связи с указанными особенностями программы курсового обучения на постдипломном этапе включают в себя выявление и анализ актуальных вопросов преподавания русского языка и литературы, представление возможных вариантов их решения в современных предметных методиках:

- знакомство учителей с инновационными достижениями современной методики, в том числе с лингвистическими, литературоведческими и психолого-педагогическими основами новых подходов и технологий;
- представление и анализ лучших современных методических практик;

- изучение методических рекомендаций по подготовке к текущим формам итоговой аттестации выпускников;
- анализ практического опыта подготовки обучающихся к итоговой аттестации и др.

Особой миссией учреждений постдипломного образования является создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей эффективность процесса профессионального обучения, предоставляющей учителю русского языка новые возможности для профессионального роста, раскрытия творческого потенциала, реализующей его потребности в профессиональном общении, в профессиональном взаимодействии.

С этой целью в «ЛОИРО» активно используются возможности современных цифровых технологий и форм обучения: проводятся виртуальные научно-практические конференции, тематические семинары, развиваются современные формы сетевого взаимодействия учителей-словесников, вебинары по актуальным запросам учителей Ленинградской области, межкафедральные мероприятия и др.

Среди современных форм профессионального развития учителей русского языка и литературы в настоящее время востребованными являются виртуальные школы, дистанционные курсы, школьные и муниципальные инновационные площадки, в рамках которых на основе коллективной творческой методической деятельности осуществляется разработка и освоение эффективных методических подходов для решения локальных проблем каждой образовательной организации в отдельности и в Ленинградской области в целом.

В 2017 году под руководством Соколовой Е. А., заведующей кафедрой филологического образования «ЛОИРО», во Всеволожском районе стартовала муниципальная инновационная площадка «Формирование единого речевого регламента образовательной организации». Цель данного инновационного проекта — формирование единого речевого регламента в образовательных организациях Всеволожского района. Среди направлений инновационной деятельности достижение метапредметных результатов обучения через выход из предмета «русский язык» в другие предметные области; формирование коммуникативной компетентности

учащихся через реализацию во всех предметных областях; решение проблем, связанных с использованием речевой компетенции (осуществляется учителями математики, истории, биологии и других предметов); поиск и реализация в образовательных организациях Всеволожского района форм внеурочной деятельности, направленных на совершенствование коммуникативной компетентности учащихся. Задачами деятельности инновационной площадки стали:

1. Разработка общих принципов деятельности учителями-предметниками гуманитарного направления: единых подходов в определении содержания и способов оформления учебных текстов различных стилей и жанров.

2. Обеспечение текстоцентрического подхода в обучении по всем предметным областям. Выявление возможностей системной работы со словарями.

3. Системная фиксация и рефлексия результатов.

- В условиях сетевого взаимодействия ГАОУ ДПО «ЛОИРО», МУ «ВРМЦ» г. Всеволожска и образовательных учреждений Всеволожского района прогнозируются следующие результаты инновационной деятельности:
- создать дополнительные условия для развития коммуникативной компетенции школьников;
- усовершенствовать коммуникативную компетентность учителей;
- привлечь учителей и школьников к формированию и развитию культурной языковой среды;
- проявить у школьников интеллектуальные, творческие и коммуникативные способности;
- повысить качество образования школьников;
- установить связи с коллегами-единомышленниками из других школ и смежных организаций;
- привлечь родителей своих учеников к участию в жизни школы.

Для Муниципального учреждения «Всеволожский районный методический центр»:

— внедрить систему инновационной работы по теме «Формирование единого речевого регламента образовательной организации» во все образовательные учреждения района.

Продуктами инновационной деятельности уже стали методические разработки, публикации, авторские уроки, презентации, аналитическая справка с рекомендациями по использованию эффективных методов формирования единого речевого регламента образовательной организации, мастер-классы и семинары для учителей-предметников района.

В 2018 году на базе МОУ «СОШ № 3» города Всеволожска начала свою деятельность ещё одна муниципальная инновационная площадка под руководством Е.А. Соколовой «Формирование коммуникативной компетентности как основа метапредметного обучения в условиях реализации ФГОС». Цель данного инновационного проекта — повышение уровня метапредметных результатов учащихся с помощью непрерывного усовершенствования коммуникативной компетентности всех участников образовательного процесса в условиях реализации ФГОС.

Направления инновационной деятельности включают достижение метапредметных результатов обучения через выход из предмета «русский язык» в другие предметные области; формирование коммуникативной компетентности учащихся через реализацию во всех предметных областях и решение проблем, связанных с использованием речевой компетенции (осуществляется учителями математики, истории, биологии и других предметов); интеграцию в МОУ «СОШ № 3» основного и дополнительного образования, урочной и внеурочной деятельности, обеспечивающую повышение квалификации педагогов и совершенствование коммуникативной компетентности учащихся.

Задачами инновационной деятельности в МОУ «СОШ № 3» стали:

1. Совершенствование коммуникативной компетентности всех участников образовательного процесса в «СОШ № 3».
2. Создание условий для эффективного метапредметного обучения в условиях реализации ФГОС посредством интеграции основного общего и дополнительного образования.

3. Методическое обоснование результативных методов и приёмов работы учителей-предметников по формированию коммуникативной компетентности учащихся и достижению ими метапредметных результатов.
4. Апробация критериев оценки результатов эксперимента в каждой предметной области.
5. Системная фиксация и рефлексия результатов.

Профессорско-преподавательский состав кафедры филологического образования активно разрабатывает виртуальные формы профессионального обучения в рамках инновационных проектов, участвует в создании цифрового обеспечения семинаров, вебинаров и мастер-классов, что обеспечивает повышение эффективности и результативности непрерывного профессионального роста учителей, способствует формированию корпоративной культуры образовательных организаций области на основах совместной исследовательской и методической деятельности.

Таким образом, интеграция, ориентация на метапредметность, активное использование возможностей современной цифровой образовательной среды отличают сегодня образовательные программы повышения квалификации учителей русского языка «ЛОИРО». Кафедра филологического образования является современным и востребованным подразделением, реализующим актуальные подходы к профессиональному образованию учителей-словесников.

### **Литература**

1. Бабайцева В. В. Методическое наследство Н. А. Пленкина // Русская словесность. 2002. № 7. С. 67-71.
2. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2010. № 5. С. 108-115.
3. Донская Т. К. Краткие очерки по истории методики русского языка. СПб., 2001.
4. Янченко В. Д. История в очерках о педагогах и методистах русского языка XX века: Монография / Под. науч. ред. А. Д. Дейкиной. М.: «Прометей» МПГУ, 2006.

## **РАССКАЗЫ ЦИКЛА М. ГОРЬКОГО «ПО РУСИ» КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ИТОВОМУ СОЧИНЕНИЮ**

### **Аннотация**

В статье описывается методика работы по подготовке обучающихся к итоговому сочинению в 11 классе, предлагаются формы организации деятельности на уроке, направленные на расширение круга чтения школьников, их представлений о творчестве писателя, формирование коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** цикл «По Руси», итоговое сочинение, тематическое направление.

Творчество М. Горького в школьной программе по литературе занимает особое место. Произведения писателя помогают выпускникам задуматься о таких понятиях, как «правда», «милосердие», «жестокость», «гордость» и многих других, осознать вечность и актуальность поднятых проблем. Пьеса «На дне» дает школьникам возможность поспорить о неоднозначных, многоплановых характерах, увидеть, что гуманизм и человечность могут сохраниться в самых нечеловеческих условиях. Подготовка к выпускному итоговому сочинению способствует не только более глубокому осмыслению проблематики произведений, традиционно входящих в школьную программу, но и расширению представлений о разных сторонах творчества изучаемых авторов, введению в круг чтения учащихся других произведений. Хотя тематические направления, которые предлагаются школьникам в начале учебного года для подготовки к сочинению и размышлений, всегда разные, произведения писателей-

классиков дают возможность подумать о различных нравственно-философских категориях.

Цикл М. Горького «По Руси» включает в себя произведения, позволяющие задуматься об особенностях русского национального характера, этических ценностях простого человека, счастье и разочарованиях, мечтах, прекрасном и уродливом. Полагаем, что в небольших по объему, но чрезвычайно содержательных рассказах, входящих в цикл, одиннадцатиклассники найдут замечательный материал для размышлений и поиска аргументов к сочинениям в рамках таких тематических направлений итогового сочинения, как «Надежда и отчаяние», «Добро и зло». Мы считаем, что такие рассказы, как «Рождение человека» и «Страсти-мордасти» могут быть использованы на уроке подготовки к сочинению. Изучив исследования И. Ю. Лученецкой-Бурдиной, посвященные анализу произведений цикла «По Руси» [Лученецкая-Бурдина, 2018], а также работы Н. В. Беляевой [Беляева, 2016], Н. Ю. Букаревой [Букарева, Лукьянчикова, 2016], Н. В. Лукьянчиковой [Лукьянчикова, 2017], посвященные проблемам подготовки к написанию итогового сочинения, мы предлагаем следующий вариант обсуждения художественных текстов в процессе подготовки к сочинению. Готовясь к уроку, учитель формулирует ряд тем в рамках выбранного тематического направления, которые раскрывали бы различные аспекты данного направления. Например, по направлению «Надежда и отчаяние» ученикам могут быть предложены следующие темы: «Что помогает человеку справиться с отчаянием?», «Почему нельзя впадать в отчаяние?», «Как побороть отчаяние?», «Согласны ли вы с высказыванием: «У кого есть надежда — есть все»?», «Почему, по вашему мнению, важно не терять надежду?». Данные темы мы предложим ребятам после обсуждения на уроке рассказов, входящих в цикл «По Руси». Обсуждение произведений организуем в режиме групповой работы. Класс делится на две группы, одной из них для анализа предлагается рассказ «Рождение человека», другой — «Страсти-мордасти». Урок включает в себя следующие этапы:

- обзор цикла М. Горького «По Руси», характеристика цикла в контексте творчества писателя, постановка цели урока и распределение по рабочим группам;

- групповое обсуждение предложенных произведений, подготовка выступления;
- поочередные выступления представителей групп и обсуждение прозвучавших высказываний, запись в тетрадях тезисов и аргументов;
- обобщение; подведение итога урока.

Задача, над достижением которой работают учащиеся, — анализ рассказов «Рождение человека» и «Страсти-мордасти» и подготовка аргументов для сочинения по направлению «Надежда и отчаяние». Каждая группа работает над текстом произведения, анализируя его в соответствии с планом, предложенным учителем. Пункты плана (вопросы) сформулированы в соответствии с темами (различными аспектами тематического направления). Школьники обсуждают рассказы, готовя выступления. В процессе выступлений учитель и члены другой группы записывают в тетрадях основные мысли, высказанные спикерами (докладчиками), готовят вопросы, которые зададут после выступления.

План обсуждения рассказов, предложенный учителем группам, был таким:

1. Как вы понимаете, что такое отчаяние?
2. Можно ли применить это понятие по отношению к существованию героев рассказа? Какие фрагменты рассказа позволяют это сделать?
3. В какой момент настроение рассказчика меняется, появляется ощущение надежды? Приведите примеры из рассказа. С кем из героев связано понятие «надежда»?
4. Как меняется окружающий мир с появлением надежды?

В своих выступлениях ученики, обсуждавшие рассказ «Рождение человека», отмечают, что в начале произведения М. Горький показывает людей, находящихся в отчаянном положении. «В 92-м, голодном году, между Сухумом и Очемчирами, на берегу реки Кодор, недалеко от моря» [Горький, 1975] рассказчик встречает женщину, у которой начинаются роды, и ему приходится принимать у нее ребенка. Отчаяние — это ощущение безысходности, страха, и эта совсем не красивая женщина — «беременная, с огромным вздутым к носу животом, испуганно вытаращенными глазами синевато-серого цвета» — испытывает ужасный, можно сказать, животный страх: «рот

безобразно растянута, глаза выкатились и безумны; она держит руки на огромном животе и так неестественно страшно дышит, что весь живот судорожно прыгает, а баба, придерживая его руками, глухо мычит, обнажив желтые волчьи зубы». Что ждет ребенка этой бедной матери, какой будет его жизнь? Удивительно, но Горький показывает, что с появлением младенца ощущение страха и отчаяния исчезает, настроение меняется: радуется рассказчик - «смотрю на него, хохочу – очень рад видеть его», радуется мать — «мать — улыбается», радуется природа — «его впервые обдало пенной волной моря, весело хлестнувшей обоих нас». Да и сам младенец выглядит радостно: глаза голубые, «нос смешно раздавлен на красном...лице». Вместе с младенцем в жизни этой несчастной женщины появляются надежда (мать торопится накормить малыша, верит в то, что у него все будет хорошо: «А богородица-то? Пособит...») и смысл («Господи, боженька! Хорошо-то как, хорошо! И так бы все — шла, все бы шла, до самого аж до краю света, а он бы, сынок, — рос да все бы рос на приволье...»).

Ученики, обсуждавшие рассказ «Страсти-мордасти», также указывают, что в начале произведения чувствуется ощущение безысходности, отчаяния. Рассказчик попадает в отвратительный грязный подвал, куда он привел пьяную женщину, встреченную вечером на улице. В подвале рассказчик Ленька встречает сына этой несчастной — бедного ребенка, у которого не ходят ноги. Кажется, что надежде нет места в этой обстановке: «тюремное окно, маленькое, забрызганное снаружи грязью, черное жерло печи, куча пакли в углу, а у двери, на тряпье, желтое, как масло, тело женщины-матери». Ничего, кроме грязи, мальчик в своей жизни не видит (спившаяся мать, злобные, опустившиеся люди вокруг). И тем не менее, ребенок надеется на то, что когда-нибудь мать вывезет его погулять «в чисто поле» («Чистое поле! — сказал мальчик, задумчиво улыбаясь, вздыхая. — Я бы взял туда зверильницу и всех выпустил их, — гуляй, домашние!»). В его душе также живет надежда на то, что когда-нибудь они с матерью будут жить нормальной, человеческой жизнью («Ты бы вот выходила за него замуж, венчалась бы, как другие бабы, — а то валандаешься зря со всяким... только бьют... А он — добрый...»).

Обобщая свои мысли о рассказах цикла «По Руси», ученики говорят, что надежда в произведениях Горького связана с образами детей, с любовью, заботой и чистотой.

В качестве домашнего задания одиннадцатиклассники пишут сочинение на одну из сформулированных учителем тем, используя материалы урока.

Полагаем, что проведенная на уроке работа поможет выпускникам в подготовке к итоговой работе, расширив круг чтения, сформировав представление о важном аспекте творчества М. Горького.

### **Литература**

1. Цитаты из рассказов М. Горького здесь и далее даются по изд.: Горький М. Рассказы. Очерки. Воспоминания. Пьесы. М.: Художественная литература, 1975.
2. Беляева Н. В. Итоговое сочинение: подготовка и контроль. М.: Просвещение, 2016.
3. Букарева Н. Ю., Лукьянчикова Н. В. Использование диалоговых технологий при подготовке к итоговому сочинению по литературе // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 111–116.
4. Лукьянчикова Н. В. Диалог с классикой в процессе подготовки к итоговому сочинению по литературе // Литература в школе. 2017. № 6. С. 31–33.
5. Лученецкая-Бурдина И. Ю. Анекдотическое и трагическое в русской провинции рубежа XIX-XX веков (на материале цикла очерков М. Горького «По Руси») // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 281–287.

**Татьяна Владимировна Ситникова**

*Кандидат филологических наук, преподаватель русского языка и литературы Волгоградского государственного социально-педагогического колледжа*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ФИЛОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ  
ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ**

**Аннотация**

В статье описана технология организации педагогической деятельности студентов в области филологии с использованием регионального компонента.

**Ключевые слова:** литературное краеведение, педагогическая деятельность, колледж, Волгоград.

*Понять литературу, не зная мест, где она родилась,  
не менее трудно, чем понять чужую мысль, не зная языка,  
на котором она выражена.*

*Ни поэзия, ни литература не существуют сами по себе:  
они вырастают на родной почве и могут быть понятны  
только в связи со своей родной страной*

*Д. С. Лихачев.*

Волгоградский социально-педагогический колледж — это современное динамично развивающееся учреждение, имеющее многолетнюю и славную историю. За годы своей деятельности колледж превратился в одно из ведущих образовательных учреждений среднего профессионального образования Российской Федерации, реализующее широкий комплекс образовательных программ нового поколения по подготовке высококвалифицированных специалистов.

В настоящее время он предлагает широкий спектр образовательных программ и специальностей педагогического, технического и социально-экономического профилей.

В настоящее время коллектив Волгоградского социально-педагогического колледжа возглавляет кандидат педагогических наук Калинин Александр Сергеевич. Талантливый, опытный руководитель, с первых дней своей деятельности в качестве директора он стремится сохранить и укрепить традиции колледжа и реализовать новые направления с учетом основных тенденций развития современной системы профессионального образования. В колледже ведется разносторонняя исследовательская работа, обновляются перспективные направления его развития, избираются возможности подготовки специалистов по новым специальностям, создана система работы по духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию молодежи, формируется инновационная среда образовательного учреждения.

Возрастающее значение общечеловеческого гуманистического начала в образовании и воспитании, необходимость соответствующе изменить содержание образования, с целью радикально преобразить нравственно-ценностную ориентацию студентов педагогических специальностей, справедливо вызвало особое внимание педагогической теории и практики к проблеме развития гуманитарных наук, и, в частности, краеведения, как важнейшего компонента гуманитарного образования.

На современном этапе развития образования особую роль приобретает краеведческая работа. Она способствует не только повышению качества обучения, но и укреплению связи с жизнью. В Волгоградской области широкое распространение получило историческое краеведение, что обусловлено, в первую очередь, легендарным военным прошлым нашего края [Ситникова, 2008, с. 49–51]. Но культурные страницы нашего региона богаты плеядой блестящих литературных имен, что позволяет организовать плодотворную педагогическую работу со студентами по литературному краеведению.

Основы литературного краеведения были заложены еще в 20-годы XX века, широкое распространение получили «литературные экскурсии»: с целью знакомства с личностью писателя, при изучении пейзажной лирики. К массовому использованию литературного краеведения обратились в 80–90 годы XX века. И это не случайно,

литература обладает безграничными возможностями выражать полноту мыслей, чувств, устремлений и надежд людей. В нашей стране, вероятно, нет ни одного города, края, с которым не была бы связана история русской литературы.

Занятия литературным краеведением позволяют студентам осознать связь литературы с жизнью, увидеть ту среду, которая послужила материалом для творчества писателя, проникнуть в его творческую лабораторию, изучать его творческий метод, вкусы и пристрастия. Главным социокультурным компонентом содержания обучения является художественный текст [Ситникова, 2012, с. 73–82].

Большое воспитательное и образовательное значение имеет собирание местного фольклора. Не в стенах колледжа, не по книгам, а в живом, непосредственном общении с народом ребята приобщаются к неисчерпаемому поэтическому источнику народной фантазии и мудрости, сокровищницы души народа. Произведения фольклора, услышанные в живом исполнении сказителя (певца), помогают ощутить красоту устного народного творчества, приучают любить мелодию народной песни и живую народную речь, доставляют эстетическое наслаждение, развивают художественный вкус. Особенно активно в этом направлении работают преподаватели и студенты специальностей: 44.02.02 Преподавание в начальных классах, 44.02.01 Дошкольное образование, 53.02.01 Музыкальное образование, 44.02.03 Педагогика дополнительного образования (в области хореографии).

Посещение мест, воспетых в художественной литературе, вызывает обостренное чувство красоты природы. Знакомство с работой сотрудников музеев-усадьб по сохранению природы заповедных мест, что связано с проблемами воспитания чувства бережливого отношения к природе, желания принять участие в мероприятиях по ее охране. Духовный подъем, вызванный пребыванием в заповедных местах, радость познания, обилие впечатлений, памятные встречи — все это может вызвать у студентов стремление занести свои впечатления в дневник. Ведение дневника, в свою очередь, способствует обогащению словарного запаса, воспитывает интерес к литературному творчеству. На протяжении восьми лет кафедра русского языка и литературы проводит региональный конкурс чтецов для студентов СПО Волгоградской области (преподаватели Егина Е. Н., Латвис Д. М., Ситникова Т. В., Хомуецкая Е. С.). Одна из

номинаций посвящена творчеству региональных поэтов, и каждый год студенты открывают для себя все новые и новые творческие имена литературы родного края.

Участие в поисковой и исследовательской работе помогает воспитанию самостоятельности, творческого подхода к делу. Выполнение заданий государственных и научных организаций по сбору литературно-краеведческих материалов, содействие в охране памятников культуры, активное участие в пропаганде литературного краеведения воспитывают у студентов сознание общественной значимости проводимой ими работы, стремление стать полезным для общества человеком. Под руководством кандидата филологических наук, преподавателя русского языка и литературы Ситниковой Т. В. реализуются проекты «Литературная журналистика Царицынского уезда рубежа 19–20 веков», «Гении проездом», «Литературный Сталинград», «Лауреаты Патриаршей премии — детям» со студентами специальностей 44.02.02 Преподавание в начальных классах [Ситникова, 2016, с. 37 – 38].

Термин «лингвистическое краеведение» прочно вошел в терминологию, когда стали активно изучаться местные особенности родного языка, то есть первым объектом лингвистического краеведения выступила диалектная лексика и фразеология, изучение которой ведется, как правило, в системе кружковой работы.

Это направление краеведческой работы позволяет глубоко познать материальную и духовную культуру своего народа через ее первоэлемент — язык. Студенты учатся прислушиваться к речи окружающих, отыскивая емкие русские слова, порою «глубоко запрятанные в памяти старшего поколения».

Процесс обучения диалектной лексики носит коммуникативную направленность, строится на устной основе, происходит в игровой форме с использованием собранного материала на родном языке. Собранный материал: пословицы и поговорки, загадки и скороговорки используется в рамках педагогической практики для подготовки уроков русского языка и литературного чтения, во внеклассной работе в рамках колледжа. Это способствует формированию социокультурной компетенции студентов, то есть через изучение языкового материала они знакомятся с литературой и языком родного края, стараются воспитать в себе уважение к ним, и осознать себя как носителя национальной культуры через призму других культур; а также развитию слухового восприятия,

памяти, мышления. В настоящее время особое внимание кафедры русского языка и литературы уделяется подготовке студентов к преподаванию учебных предметов «Родной (русский) язык» и «Родная (русская) литература» с использованием потенциала литературного краеведения.

Проектируемое на данной основе педагогическое образование студентов образование будет обеспечивать не только разрозненное предметное, но и целостное компетентностное образование. Образовательные компетенции студента будут играть многофункциональную метапредметную роль, проявляющуюся не только в колледже, но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях.

### **Литература**

1. Ситникова Т. В. Организация работы по литературному краеведению [Текст] / Т. В. Ситникова // Литература в школе: спецвыпуск: Волгоград и Волгоградская область, 2016. № 8. С. 37 – 38.
2. Ситникова Т. В. В начале было Слово: учеб. Проект [Текст] / Т. В. Ситникова // Духовно-нравственное воспитание на основе ценностей православной культуры: метод. пособие для учителей общеобразов. школы, класс. руководителей, педагогов доп. образования / сост. Т. В. Берсенева; под ред. И. А. Соловцовой. Волгоград: ПринтТерра-Дизайн, 2012. С. 73 – 82.
3. Ситникова Т. В. Поэтические символы [Текст] / Т. В. Ситникова // Символы Волгоградской области: учеб. Пособие / авт. коллектив: С. В. Воротилова, М. А. Горбова, Ю. В. Евстратова и др. М.: Глобус, 2008. С. 49 – 51.

**Наталья Валерьевна Моисеева-Пронь**

*Кандидат филологических наук, доцент, учитель русского языка и литературы Петергофской гимназии им. Александра II*

## **ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ, СВЯЗАННЫЕ СО СМЫСЛОВОЙ ЦЕЛЬНОСТЬЮ, РЕЧЕВОЙ СВЯЗНОСТЬЮ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬЮ ИЗЛОЖЕНИЯ РАЗВЕРНУТОГО ОТВЕТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ЕГЭ**

### **Аннотация**

В статье рассматриваются типичные ошибки, связанные с логическим построением монологического текста, создание которого предусматривает развернутый ответ по русскому языку ЕГЭ. Цель работы — классификация подобного рода ошибок на основе опыта работы экспертом и председателем предметной комиссии по проверке развернутого ответа по русскому языку ЕГЭ, которая позволит в процессе обучения написанию развернутого ответа нацелить обучающихся на соблюдение смысловой цельности, речевой связности и последовательности изложения ответа.

**Ключевые слова:** логическая ошибка, абзацное членение, коммуникативный замысел, критерии оценивания.

Задание открытого типа с развернутым ответом — это сочинение на основе предложенного текста. Задание, являясь заданием повышенного уровня сложности, проверяет сформированность у экзаменуемых отдельных коммуникативных умений и навыков, в том числе последовательно и логично излагать мысли, что немаловажно не только для успешной учебной деятельности, но и для дальнейшего профессионального образования.

В системе оценивания выделены аспекты проверки, сформулированы критерии и обозначены нормативы оценки различных составляющих коммуникативной компетенции выпускников средней школы. Так, умение последовательно, связно излагать свои мысли оценивается следующим образом: высшая оценка (2 балла)

ставится в случае, если «работа экзаменуемого характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения:

- логические ошибки отсутствуют, последовательность изложения не нарушена;
- в работе нет нарушений абзацного членения текста» (<http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>).

Сочинение может быть классическим трехчастным, то есть состоять из вступления, главной части и заключения, может члениться на несколько частей со своими микротемами в каждой. Главное условие — не допускать нарушения смысловой цельности, речевой связности и последовательности высказывания, поскольку именно смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения — обязательные признаки текста.

При любом варианте композиции в сочинении должно просматриваться коммуникативное намерение пишущего, без него невозможны смысловая цельность, связность и последовательность текста.

Рассмотрим пример.

*В чём заключается главная задача культурного человека? Данную проблему ставит в своём тексте русский писатель, прозаик и драматург А. П. Чехов.*

*Рассуждая об этом, автор обращается к диалогу между девушкой Лидой и рассказчиком о необходимости изменения жизни простого народа. Героиня считает, что нельзя сидеть "сложса руки", пока трудовой народ, будучи порабощённым, страдает от голода, холода, непосильного труда и болезней. Она полагает, что нужно предпринимать хотя бы малые меры для облегчения его судьбы, так как простые люди никогда не смогут справиться со своим бедственным положением самостоятельно. По мнению Лиды, именно культурный человек должен по мере своих сил и возможностей изменить тяжёлые условия существования людей к лучшему, поскольку "самая высокая и святая" задача такого человека — служить ближним.*

*Автор показывает, что Лида не признаёт правильной точку зрения рассказчика, заявляющего, что попытки помочь народу вмешательством в его жизнь не освобождают его, а, напротив, лишь больше угнетают. Она презирает доводы, приводимые рассказчиком, который осуждает трудящихся на благо общества.*

*Девушка, относящая себя к культурным людям, раскрывает в разговоре их позицию: возможно, они и "не спасают человечества", но всё же действуют так, как считают нужным, поскольку "на всех не угодишь".*

*Оба примера объединены мыслью, что тот, кто хочет считаться культурным, должен не просто оказывать помощь «ближним», а быть твёрдо уверенным в действенности этой помощи и «служить» людям искренне и бескорыстно.*

*Автор старается донести до читателя мысль о том, что основная задача культурного человека — быть полезным окружающим. Такой человек понимает, что на пути к её достижению существует множество преград, однако он готов заниматься активной деятельностью для их преодоления и не боится критики со стороны тех, кто не разделяет его идеалов.*

*Я согласна с автором в том, что культурный человек должен проявлять благородство и милосердие по отношению к тем, кто в этом нуждается, несмотря на внешние обстоятельства. О роли образованного, мыслящего человека, о деятельной жизни на благо общества размышлял и Л. Н. Толстой в романе-эпопее «Война и мир». Когда Пьер Безухов проводит меры по улучшению положения своих крестьян, князь Андрей упрекает друга в излишней мягкости, объясняя, что изменение устоявшегося образа жизни «мужиков» бессмысленно и даже вредно. Тем не менее, Пьер, привыкший уважать мнение князя, в этот раз категорически не соглашается с Болконским и не желает прощаться с идеей «любви и помощи ближнему», так как верит, что его труд способен принести пользу крепостным, изменив условия их жизни. Твёрдость намерений Безухова и его готовность бороться с трудностями позволяют назвать его поистине культурным человеком.*

*Таким образом, можно сделать вывод о том, что человек с активной жизненной позицией стремится к преобразованию мира вокруг себя и выполняет эту нелёгкую задачу с огромным терпением, трудолюбием и смелостью.*

*В сочинении дана вполне приемлемая последовательность микротем: вступление — анализ содержания — собственная точка зрения; при этом обеспечено смысловое единство текста. Связность и логичность высказывания не нарушаются. Логически*

верно выстроенный общий ход мыслей, отсутствие логических ошибок и ошибок в абзацном членении дают право эксперту оценить сочинение по критерию К5 2 баллами.

Наиболее распространёнными логическими ошибками следует признать композиционно-текстовые ошибки, связанные с нарушениями требований к последовательности и смысловой связности изложения. Композиционно-текстовые ошибки выявляются в начале, в основной части сочинения и в концовке.

Так, в начале работ экзаменуемых может отсутствовать логическая связь с основной частью изложения или эта связь очень слабо выражена: нагромождены лишние факты или неуместные абстрактные рассуждения; сделаны неудачные смысловые переходы между предложениями.

Рассмотрим пример вступления.

*Проблем в современном мире очень много. Одна из них проблема общения. Именно этот вопрос, который не может не волновать современного человека затрагивает Н. В. Гоголь. Следует отметить, что данная проблема существует давно, но актуальна и в наши дни, и меня, жителя современного общества не может не волновать данная проблема.* (Здесь и далее в статье сохраняются орфография и пунктуация автора цитируемого текста).

Первое и последнее предложения вступления представляют собой логические рассуждения, не связанные с дальнейшим текстом. В основной части работы нередко содержатся ненужные, не имеющие отношения к теме сведения, загромождающие изложение, делающие его запутанным и сумбурным. Эта часть иногда выстраивается непоследовательно и хаотично, перегружена лишними и утомительными перечислениями, отвлекающими внимание от главной мысли, или неоправданно растянута, содержит смысловые повторы.

Продолжим разбор той же работы.

*Автор предстаёт передо мной умелым писателем. Его речь проста и доступна, рассуждения понятны. Н. В. Гоголь рассказывает нам, как общаются на Руси, в чем особенности общения и почему иностранцы не понимают тонкости нашего общения.*

Первое и второе предложения основной части также не связаны логически с последующим.

*Н. В. Гоголь считает, «что у нас на Руси если не угнались еще кой в чем другом за иностранцами, то далеко перегнали их в умении общаться». Автор говорит нам, что «Пересчитать нельзя всех оттенков и тонкостей нашего обращения».*

*С мнением автора трудно не согласиться. Я полностью разделяю точку зрения автора.*

Основная часть не содержит аргументации собственного мнения, что также надо отнести к логической ошибке, т. к. данный содержательно-композиционный компонент предусмотрен заданием, развернутым ответом на которое служит рассматриваемое сочинение.

Завершение работы (концовка) подчас не служит выводом из сказанного, не подводит итог, часто бывает совсем не мотивировано исходным текстом.

Покажем это на конкретном примере.

*Я благодарен автору за то, что он заставил меня задуматься над данной проблемой.*

Подобная концовка нередко встречается в работах обучающихся и рассматривается как пример нарушения логической связи между частями сочинения. Основная проблема приведённого в качестве иллюстрации отрывка — это его абсолютная, стопроцентная шаблонность. Проблема возникает, когда выпускник не способен выйти за пределы данной ему схемы, творчески преобразовать её в соответствии с конкретным текстом.

Следующее сочинение демонстрирует другую ошибку, связанную с выводом из сказанного, — отсутствие концовки:

*Позиция автора раскрывается в последнем абзаце данного текста, автор уверен, что Аксакову, то бишь его творчеству, стоит уделить должное внимание.*

*Я с автором согласен, ведь эмоции, получаемые в процессе знакомства с творчеством Аксакова помогают отбросить на второй план всё, что мешает взглянуть на мир ясными и спокойными глазами.*

Для эксперта, читающего такую работу, очевидно, что она далека от завершения. Позиция автора обозначена, своё мнение заявлено лишь формально, обоснование отсутствует, вывод из всего сказанного, следовательно, тоже.

Еще одним распространенным видом логических ошибок в работах выпускников являются нарушения в абзацном членении текста, что связано с неумением обучающихся членить текст на смысловые части, видеть их границы, знать возможности абзацного членения в качестве графического средства выражения своих мыслей и чувств и, соответственно, верно выделять в тексте абзацы.

Обратимся к фрагменту работы обучающегося, в которой допущены ошибки в абзацном членении.

*Известный русский писатель и поэт Владимир Алексеевич Солоухин в прочитанном мною тексте поднимает проблему роли книг в жизни человека.*

*Безусловно, данная проблема актуальна в наше время, потому что в связи с увеличением технического прогресса мы стали забывать какого это сесть в мягкое кресло, взять книгу и погрузиться в мир преключений, захватывающих событий, любви, драмы. Почувствовать себя героем фантастической истории и на время забыть об окружающих проблемах. Автор текста подходит к этой проблеме через монолог с читателем, повествуя о важности чтения в жизни человека. Книга помогает формированию мировоззрению, духовной культуры людей. Когда становишься взрослым, понимаешь, что литература нужное достижение человека. Писатель сожалеет о том, что когда учился в школе, был студентом не прочел Аксакова, и однажды в освободившиеся два часа дневного времени, Солоухин пошел на детский спектакль «Аленький цветочек», чувства, которые испытал автор он описывает эмоционально: «Дело все в атмосфере сказки, в той ласковой русскости, в которую я погрузился и которая тотчас же пробудила в душе добрые и светлые чувства». Эта фраза порождает в душе трепетные чувства радости, счастья, душевного удовлетворения.*

Второй абзац содержит как минимум две микротемы: первая связана с обоснованием актуальности поднимаемой проблемы, вторая — с собственным комментарием текста В. А. Солоухина. Отсутствие членения на абзацы здесь должно быть расценено как ошибка.

Данный текст служит также примером логической ошибки и другого типа: в комментарии (или при аргументации) приводится большой по объёму, лишний по содержанию пересказ текста из задания (либо текста, приводимого в качестве примера).

Распространённой ошибкой в сочинениях школьников является ситуация, когда два или несколько смежных фрагментов не связаны друг с другом, переход от одной микротемы к другой не подготовлен, не оправдан, а также отсутствует логическая связь между заявленным тезисом и иллюстрирующим примером:

*Леонид Мозговой утверждает, что в современном мире шоу-бизнес штампует «звезд». Обученные немногим актёрским штампам, годным на потребу невзыскательной толпе, новоиспечённые звёзды шоу-бизнеса подобны метеоритной пыли, которая быстро рассеивается.*

*Леонид Павлович подчеркивает, что в глазах старшеклассников появляется пылливый блеск понимания и сопереживания, когда они слушают Достоевского, Чехова, Пушкина...*

Здесь вообще идёт пересказ авторского текста, слова автора, не взятые в кавычки, выдаются за свои. Обе фразы присутствуют в исходном варианте, но явно нарушена логика изложения.

Часто в сочинениях выпускников встречаются ошибки, связанные с нарушением логической правильности речи, возникающие как нарушение законов логики, допущенные как в пределах одного предложения, так и на уровне текста (например, сопоставление логически неоднородных, различных по объёму и содержанию, понятий).

*А) Астафьев пишет о мальчике-сироте, которого воспитывали бабушка и дедушка, поэтому он очень любил природу Сибири.*

*Б) Война не приносит ничего хорошего, а забирает очень много. И самое страшное, что она может забрать – это родные и близкие. Война очень много забрала: пап, мам, сыновей, дочерей, братьев, сестёр, бабушек, дедушек и так далее. И самое главное, что многие не просто погибли, а пропали без вести.*

В этом отрывке видим и неоправданные повторы, и логически неудачное выражение в общем понятной и правильной мысли.

В качестве отрицательного примера полностью приведём работу, получившую по К5 0 баллов. 0 баллов ставится в том случае, когда «в работе экзаменуемого просматривается коммуникативный замысел, но допущено более 1 логической ошибки, и / или имеются 2 случая нарушения абзачного членения текста». Количество логических ошибок в ней явно «более одной» (орфография, грамматика, пунктуация авторские).

*Сегодня большинство людей стремится удовлетворить своё желание ярких красок и скандальных образов, которые смогли бы развлечь публику. Но эти краски и скандалы ничто иное как пустышки, неимеющие за собой ничего.* (Нарушение логики происходит с самого начала: заявленные как само собой разумеющиеся тезисы о «большинстве людей», «желании ярких красок и скандальных образов» нуждаются в обосновании для последующего изложения).

*Тем не менее, огромное количество людей смотрит на мир шоу-бизнеса, ожидая новых зрелищ.* («Тем не менее» заявляет противопоставление, которого в тексте сочинения нет. Возникает сразу и вопрос о том, зачем ещё, кроме зрелищ, можно «смотреть на мир шоу-бизнеса»).

*И самого Леонида Павловича Мозгового беспокоит проблема современной массовой культуры.*

*Сам автор высказывает идею о том, что современная массовая культура однообразна и сера.* (Неоправданное членение на абзацы, там, где не требуется. Логический повтор). *Это видно в словах, что «фабрика звёзд» — скорее «фабрика заштампованной метеоритной пыли».* Таким образом Леонид Павлович говорит, что «звёзды», выпущенные на этой фабрике, как и пыль, серы и однообразны. (Опять логический повтор!) *Так же он использует восклицательное предложение (при чём здесь это в контексте повествования?!): «А нам нужны мастера!» — дабы указать на то, что стране нужны писатели, музыканты и актёры, которые своей работой пробуждали в людях глубокие мысли и чувства. А что до тех «звёзд» (каких?!), о многих из них мало кто помнит.*

*Таким образом автор подводит нас к мысли, что искусство вечно, а те кто из себя ничего не представляют, быстро забываются.*

*И я полностью согласен с Леонидом Павловичем в том, что не имеющие за собой ничего не задерживаются в нашей памяти.*

*Примером тому (то есть примером неудачной звезды шоу-бизнеса) может служить Анатолий Курагин, персонаж романа-эпопеи Льва Николаевича Толстого «Война и Мир».*

*Анатолий привлекателен внешне, у него много знакомых, он всегда в больших шумных компаниях. (Нарушение абзацного членения — здесь деление на абзацы не требуется). Но Анатолий завистлив и высокомерен. И под конец романа мы узнаем, что Анатолий будучи привлекательным внешне, но пустым внутри был забыт некогда его лучшими друзьями.*

*Иным примером может служить известная на телевидении группа «ВИАгра», составы которой менялись столь стремительно, что уже сложно вспомнить кто состоял в ней когда-либо. (Как понимаем, «иным» примером это служить не может, т.к. не противопоставляется содержанию предыдущего текста).*

*Таким образом можно сказать, что неимеющие за собой ничего быстро забываются. (Слишком общо сформулирован вывод, настолько, что выглядит не относящимся ко всему сказанному).*

Проанализировав основные типы логических ошибок, можно сделать вывод о недостаточной сформированности речевой компетенции выпускников, о необходимости систематизации знаний и умений в области продуцирования связного монологического текста в старших классах.

## **СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

### **Аннотация**

Статья посвящена изучению жанров современного педагогического дискурса, проблемам выбора конструктивных стратегий и тактик педагогической коммуникации для успешного достижения учебных и воспитательных задач. В статье представлены результаты опроса молодых учителей-практиков, результаты анализа практических работ магистрантов педагогического образования в области филологии. Результаты исследования послужат основой для разработки методической поддержки процесса обучения профессиональной педагогической коммуникации, а также станут отправной точкой для дальнейшего исследования педагогического Интернет-дискурса.

**Ключевые слова:** коммуникативные стратегии и тактики, педагогическая коммуникация, жанры педагогической речи.

Коммуникативная компетентность педагога предполагает в первую очередь осознанный подход к выбору стратегий и тактик речевого поведения в различных ситуациях профессионального общения. Не смотря на попытки включить в программу педагогических вузов такие дисциплины, как «Педагогическая риторика», «Риторика», «Русский язык в профессиональной сфере общения», процесс обучения профессиональному общению в сфере образования до сих пор не удовлетворяет запросы молодых специалистов. Как правило начинающий учитель приобретает навыки общения с обучающимися, коллегами, родителями учеников непосредственно в процессе профессиональной деятельности.

Согласно опросу работающих в школе магистрантов филологического факультета РГПУ им. А.И. Герцена (*проводится ежегодно с 2010 г. в рамках*

дисциплины «Технологии моделирования речевого поведения», модуль «Технологии профессиональной адаптации и роста учителя-словесника») основным стрессовым фактором на этапе профессиональной адаптации является отсутствие навыков общения с другими участниками образовательного процесса. Наибольшие трудности, согласно опросу, вызывают устные жанры педагогической речи, общение с родителями.

Следует отметить также, что в последние два года работающие в школе магистранты указывают на трудности, возникающие при Интернет-общении со всеми участниками образовательного процесса: обучающимися, коллегами, родителями. Возникающие конфликтные ситуации часто приводят к отказу от Интернет-общения, нежеланию учителя использовать электронную среду для организации процесса обучения. Сами молодые специалисты предполагают, что причина заключается в отсутствии четкого разграничения межличностного и делового общения в электронной среде.

Эта мысль подтверждается современными исследователями электронной коммуникации: Е. Н. Галичкина отмечает, что Интернет-коммуникация содержит в себе признаки разных дискурсов, но при этом не принадлежит ни одному из них. «Личная электронная переписка – это деловой дискурс, официальная переписка — институциональный дискурс, обмен научной информацией — научный дискурс, рекламные сайты – рекламный дискурс» [Галичкина, 2001, с. 15].

Хотя причин нарушения электронной коммуникации достаточно много, на наш взгляд, для решения задач профессиональной речевой подготовки учителей в первую очередь необходимо определить жанры электронной педагогической коммуникации, а также выявить и описать стратегии и тактики, способствующие оптимальному общению всех участников образовательного процесса в электронной среде.

Описывая жанры электронной коммуникации, современные исследователи соотносят их с различными типами Интернет-дискурса. Например, Л. Ю. Щипицина к педагогическому дискурсу относит следующие жанры «академическая веб-страница (университета, школы и других образовательных учреждений), форумы, чаты, мультипользовательские миры образовательной направленности» [Щипицина, 2010, с. 209].

Можно предположить, что новые жанры педагогического дискурса появляются также при использовании в учебном процессе **новых образовательных технологий** — новые учебно-речевые ситуации требуют новых моделей речевой деятельности.

В рамках занятий с магистрантами филологического факультета РГПУ им. А.И. Герцена по дисциплине «*Технологии моделирования речевого поведения педагога*» предприняты попытки выявить сформированность у молодых специалистов умений анализировать специфику учебно-речевых ситуаций, выявлять факторы, определяющие выбор жанра педагогической коммуникации, и моделировать стратегии и тактики педагогического общения в конкретных заданных условиях. При изучении жанров, стратегий и тактик педагогического дискурса мы опирались в первую очередь на труды Н. А. Ипполитовой, Т. А. Ладыженской, Л. К. Михальской, М. Ю. Олешкова.

*Опрос студентов* показал, что даже малый опыт профессиональной деятельности (1–2 года работы в общеобразовательной школе — около 70% магистрантов) значительно расширяет запас знаний о жанрах педагогической коммуникации.

*Анализ практического задания* (указать наиболее актуальный на данный момент жанр педагогического дискурса, пояснить причину выбора и сформулировать рекомендации по его моделированию) позволил обнаружить следующее:

- студенты без опыта работы в школе указывают жанры, изученные на данной дисциплине и вызывающие лично у них затруднения при их моделировании или продуцировании (*объяснительный монолог, проблемный диалог*),
- студенты-учителя указывают жанры, с которыми они столкнулись в профессиональной деятельности и которые вызвали у них затруднения при их моделировании или продуцировании (*консультация, устная рецензия, дискуссия, проблемный диалог, формулировка учебной проблемы, формулировка гипотезы, ответ на учебный вопрос, формулировка задания, замечание, указание, комментирование, уточнение*).

Составляя рекомендации по моделированию новых для них жанров, молодые специалисты либо опирались на общие знания по педагогической коммуникации, либо затруднялись: **устная рецензия** — «не сложно отметить положительные стороны работы школьника - учитель может с легкостью сказать о том, что выступление или

*работа была информативной, интерактивной, соответствовала теме и т.д. Сложно составить отрицательную рецензию — не всегда у учителя хватает навыков, чтобы доступно объяснить недостатки работы. Главным достоинством грамотной рецензии учителя можно назвать отсутствие лишь негативных комментариев. Учитель должен найти как минусы, так и плюсы, а еще лучше, если на каждый минус найдется равнозначный плюс. Например: композиция работы проста, но мысли выражены последовательно»* (пример из работы магистранта 2 курса).

Все магистранты испытывают затруднения при выявлении жанров электронного педагогического дискурса (*названо только электронное письмо*), а также жанров, продуцируемых в рамках современных образовательных технологий (*названы проблемный диалог и эвристическая беседа*). Из чего следует сделать вывод о необходимости разработки содержания обучения, методических материалов по данным темам и включения их в программу подготовки магистрантов педагогических вузов.

*Анализ практического задания на моделирование стратегий и тактик педагогического дискурса показал: при всем многообразии стратегий (классификация М. Ю. Олешкова) 50% студентов выбирали для анализа экспрессивно-апеллятивную стратегию, 25% — манипулятивно-консолидирующую и 25% — контрольно-оценочную.*

Магистранты-учителя лучше справились с заданием, привели корректные примеры на все тактики, но при этом часто использовали клишированные выражения и устоявшиеся в речи учителя конструкции (**тактика контроль над деятельностью:** *«дети, не отвлекайтесь», «как только ответите на все вопросы, листочки положите на угол парты»*).

Напротив, при моделировании экспрессивно-апеллятивной стратегии студенты проявили творческий подход — **тактика самопрезентации учителя:**

*Учитель, увлекающийся кулинарией:*

a) *«Кто сегодня будет шеф-поваром на нашей кухне?» (кто первым готов выйти к доске?);*

b) *«Вишенкой на нашем торте будет проверочная работа в конце урока» (завершающим и немаловажным этапом урока является проверочная работа);*

c) «Какой ингредиент мы забыли добавить?» (какое свойство, правило ученик забыл назвать, например);

d) «Сидоров, ваша кухня полностью пропиталась ароматами плохих оценок» (Сидоров, вы погрязли в двойках) (пример из работы магистранта 2 курса).

Магистранты без опыта работы в школе при моделировании заменяют конкретные речевые конструкции описанием речевой ситуации. У всех студентов вызвало затруднение моделирование контактоустанавливающей тактики и тактики блокировка контакта.

Анализ студенческих работ позволил констатировать недостаточный уровень знаний о способах моделирования профессиональной речи учителя, о факторах, определяющих выбор стратегий и тактик речевого поведения в учебно-речевых ситуациях. На основе вышеизложенного можно сделать вывод о необходимости разработки методических и дидактических материалов для обучения профессиональной речи учителя с учетом изменений в современной образовательной среде, в частности использованием новых образовательных технологий и развитием электронного педагогического дискурса. Интерес представляет дальнейшее изучение жанров современного педагогического дискурса и факторов, определяющих выбор стратегий и тактик педагогической коммуникации (среди которых, вероятно, современные принципы обучения и воспитания).

### **Литература**

1. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2001. С. 22.
2. Щипицина Л. Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа. М.: Красанд, 2010. 296 с.

*Раздел III*

# **Взаимодействие школы и вуза: опыт регионов России**

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

## **СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ И НА УРОКАХ-ПРАКТИКУМАХ В ШКОЛЕ**

### **Аннотация**

В статье говорится о важности выбора стратегии освоения поэтического текста; об эффективности применения аналитической стратегии на практических занятиях в вузе и на уроках-практикумах в школе; стратегии, позволяющей с помощью заданного алгоритма прийти к открытию смысла стихотворения; в статье приводится пример реализации конкретной аналитической стратегии в ходе работы с поэтическим текстом.

**Ключевые слова:** аналитическая стратегия, стратегия действия, анализ, описание, поэтический текст, алгоритм анализа, эвристика, оптимальный результат.

Рассмотрим две основные стратегии работы с поэтическим текстом — аналитическую и стратегию действия. Понятия аналитической стратегии и стратегии действия являются междисциплинарными. Исследователи отмечают, что аналитическая стратегия позволяет достигнуть оптимального результата достаточно быстрыми темпами. При этом все участники этого процесса будут находиться в ситуации поиска; как правило, поиска нестандартных решений. Т.е. аналитическая стратегия обладает убедительным эвристико-методологическим, познавательным потенциалом. Аналитическая стратегия — это осуществление причинно-следственных действий, которые ведут к необходимому результату. Стратегия действия отличается от аналитической тем, что при ее реализации размытыми оказываются цели осуществляемых действий, ослаблена рефлексия, решение может приниматься по ходу совершаемых действий в зависимости от результатов предшествующих этапов.

Аналитическая стратегия предполагает работу на результат, стратегия действия — на процесс. Применительно к стратегиям работы с поэтическим текстом эти две стратегии можно сравнить с такими способами освоения текста, как анализ и описание.

В школьной практике преподавания литературы преобладает стратегия действия — учитель вместе с учениками прибегает к описанию текста.

Описание текста предполагает характеристику его состава. Как известно, в состав текста входят следующие компоненты (части — Аристотель; факторы — Ю. Н. Тынянов; элементы — Ю. М. Лотман): тема, идея, проблема, сюжет (событие, мотив, конфликт), композиция, образы (герой, персонаж, характер), портрет, пейзаж, интерьер, предметный мир, художественная деталь, хронотоп (время, пространство), форма выражения авторского сознания, ритм, язык как материал литературы (языковые уровни, языковые средства художественной выразительности). Ритм является неотъемлемой составляющей текстов любой природы, но функции его различны. В поэтическом тексте ритм выполняет организующую функцию. План описания — это последовательность рассмотрения компонентов текста. Она может быть разной. Безусловно, что и при описании текста к обнаружению темы и идеи мы обращаемся лишь в конце работы над произведением. При описании каждая часть текста оказывается самостоятельной и изолированной от всех остальных частей; текст фактически теряет свою цельность. Ю. М. Лотман писал: «Описательное стиховедение и описательная поэтика исходят из представления о художественном построении как механической сумме ряда отдельно существующих «приемов». При этом художественный анализ понимается как перечисление и идейно-стилистическая оценка тех поэтических элементов, которые исследователь обнаруживает в тексте» [Лотман, 1994, с. 72].

Анализ предполагает выявление отношений между компонентами текста. Основным вопросом долгое время оставался вопрос о том, как же обнаружить взаимодействие компонентов текста. В литературоведении найден ответ на этот вопрос. Его дали структуралисты — компоненты текста вступают в со- и противопоставительные отношения. По утверждению Ю. М. Лотмана, «являясь принципом организации структуры, сопоставление (противопоставление,

отождествление) — вместе с тем и операционный принцип ее анализа» [Лотман, 1994, с. 90]. Аналитическая стратегия, нацеленная на получение результата — открытие смысла, обнаружение темы и идеи стихотворения, и предполагает поиск со- и противопоставлений; это и самый короткий путь, ведущий к цели. Это своего рода алгоритм анализа. Осуществляя поиск со- и противопоставлений в поэтическом тексте, мы должны выявить ключевое со- и противопоставление, именно оно является связующим звеном в цепочке других со- и противопоставлений, раскрывающих замысел автора. Анализируя текст со студентами, школьниками, мы можем идти по пути накопления обнаруженных со- и противопоставлений к выявлению ключевого со- или противопоставления. Рассмотрим, как может быть осуществлен этот поиск на примере стихотворения А. С. Пушкина «Деревня». Как правило, в ходе анализа этого стихотворения, выделяют две смысловые части: первая — картина умиротворения, вторая — картина, иллюстрирующая пагубность крепостного права, против которого и направлено все стихотворение. Давайте посмотрим, что нам даст анализ, аналитическая стратегия, когда мы будем искать смысл в самом тексте, обнаруживая со- и противопоставления прежде всего на лексическом уровне, уделяя необходимое внимание каждому слову.

На каких же со- и противопоставлениях строится текст? Мы видим, что «пустынный уголок, прют спокойствия, трудов и вдохновенья» [здесь и далее: Пушкин А. С., 1977, с. 318-319] противопоставляется «порочному двору Цирцей». Цирцея — в греческой мифологии коварная обольстительница, обратившая спутников Одиссея в свиней и удерживающая его в течение года на своем острове. «Пустынный» для лирического героя — свободный от навязанных обязательств. «Роскошные пиры, забавы, заблужденья» противопоставляются «мирному шуму дубров, тишине полей, праздности вольной, подруге размышленья». Возникает противопоставление: праздность — праздность вольная. «Следы довольства и труда» противопоставлены следам «Барства дикого». Словосочетание «Свободною душой» противопоставляется словосочетанию «Неумолимого Владельца». В целом, в тексте возникает одно из основных противопоставлений — противопоставление свободы и несвободы. Смысловое наполнение строки «Участьем отвечать застенчивой Мольбе» вступает в

противоречие со смысловым наполнением строк «Не видя слез, не внемля стона», «Для прихоти бесчувственной злодея» — так заявляется противопоставление участия и бездушия. При сопоставлении строк «Везде Невежества убийственный Позор» и «И над отечеством Свободы просвещенной» возникает очень важная бинарная пара: невежество — просвещение. Сопоставленными оказываются и строки «Свободною душой Закон боготворить» и «На пагубу людей избранное Судьбой» — здесь со- и противопоставляются понятия «закон» и «судьба», в данном случае выступающие в значении способов управления человеческой жизнью. Строка «Учуся в Истине блаженство находить» сопоставляется со строкой «Свободною душой Закон боготворить»; данное наблюдение приводит к осознанию того, что, с точки зрения автора, установление истины связывается с действием закона. Наметились основные со- и противопоставления: свобода — несвобода, участие — бездушие, просвещение — невежество, закон — судьба, истина — закон. Чаще других в стихотворении повторяется слово «труд». Именно слово «труд» и является тем ключевым словом, которое вступает в систему со- и противопоставлений со всеми найденными ранее оппозициями и сопоставлениями. Основной оппозиционной парой оказывается — свободный труд — несвободный труд. Свободный труд связывается с участием, просвещением, законом, истиной. Несвободный труд — это «Рабство». Свободный труд крестьянина сопоставляется со свободным трудом поэта. Основной темой стихотворения становится тема труда — труда крестьянина и труда поэта. Основная идея может быть сформулирована следующим образом — труд должен быть свободным; только при этом условии он будет обладать созидательной силой. «Голос мой» сопоставляется с «бесплодным жаром», невозможностью поэта обладать «Витийства грозным даром». Поэт не может изменить ситуацию, у него другое предназначение. Рабство должно быть отменено по закону просвещенным царем в просвещенном Отечестве. Таким образом, части этого стихотворения противопоставлены не потому, что в них в целом изображены противоположные картины, а потому, что в них показано разное отношение к труду: «Везде следы довольства и труда...» — «Здесь Барство дикое, без чувства, без закона, / Присвоило себе насильственной лозой / И труд, и собственность, и время земледельца».

Безусловно, автор выступает за отмену крепостного права, за освобождение труда, но просвещенным царем в просвещенном Отечестве. Мы видим, что аналитический алгоритм позволяет с помощью найденных со- и противопоставлений наметить общий ход анализа стихотворения. Следует отметить, что мы не стремились выполнить анализ стихотворения в его полном завершённом варианте, а лишь продемонстрировали возможности выбранного способа обнаружения смысла. Кроме анализа с его четким инструментарием есть еще чтение, интерпретация и другие способы освоения текста.

### **Литература**

1. Лотман Ю. М. Лекции по структуральной поэтике // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М., 1994. С. 11-246.
2. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: в 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом); Текст проверен и примеч. сост. Б. В. Томашевским. 4-е изд. Л.: Наука, 1977-1979. Т. 1. Стихотворения, 1813-1820, 1977. С. 318-319. [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/texts/push10/v01/d01-318.html>.

**Люция Равилевна Валеева**

*Кандидат филологических наук, заведующий кафедрой общественно-гуманитарных дисциплин, учитель русского языка и литературы Лицея-интерната для одарённых детей с углублённым изучением химии ФГБОУ ВО «КНИТУ», п. Дубровка, Республика Татарстан*

## **ДЕТСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА**

### **Аннотация**

В статье рассказывается о вкладе лицеистов-химиков в культурно-просветительскую деятельность детского университета ФГБОУ ВО «КНИТУ», работа на площадках которого позволяет представить на суд общественности результаты творческого труда старших школьников в лаборатории «Литмастерская».

**Ключевые слова:** детский университет, культурно-просветительская деятельность школьников, творческая лаборатория, внеклассная работа по литературе.

Известно, что детские университеты — вид публичной деятельности академических учреждений, ориентированный на детей до 14 лет. Большая часть мероприятий (в основном специальные лекции) проводится на площадках университетов и направлена на раскрытие интеллектуальных и творческих возможностей представителей подрастающего поколения.

Первые университеты для детей, как считается, были основаны в Германии. Ещё в 1992 году в университете города Мюнстер раз в семестр проходили отдельные «Лекции для детей». А в 2002 году ежедневная газета Schwäbische Tagblatt из Тюбингена и тюбингенский Университет Эберхарда и Карла организовали в своем городе первый детский университет. Благодаря статье в еженедельнике «Die Zeit» об этой идее узнали по всей Германии. Интерес к этой теме, в том числе и со стороны

СМИ, значительно возрос после так называемого «шока от результатов теста PISA» в 2000 году, которые у немецких школьников неожиданным образом оказались очень низкими. После этого сотни профессоров по всей стране стали предлагать лекции для юных студентов.

В настоящее время детские университеты и аналогичные программы работают более чем в сорока странах мира. Не менее 350 учреждений и 14 000 ученых вовлечено в эту деятельность, охватывающую ежегодно более полумиллиона детей.

Детские университеты зарекомендовали себя в качестве эффективного инструмента для пробуждения в детях любознательности. Соприкосновение с университетской жизнью помогает ребятам не только понять, насколько увлекательной и при этом доступной может быть наука, но и по-новому, с интересом, взглянуть на учебную деятельность в школе.

В январе 2019 года Казанский национальный исследовательский технологический университет стал действительным членом Европейской сети детских университетов (EUCU.NET), созданной 10 лет назад. Масштабный проект для школьников под названием «Наука на ладони», ориентированный на подготовку будущих инженеров и не только, а также на развитие интеллектуальных и творческих способностей детей в целом, стартовал в КНИТУ 16 марта.

В день открытия проекта для детей и их родителей были открыты пространство коворкинга и игровые зоны, подготовленные членами управления молодёжной политикой и социальной работой КНИТУ. Здесь были созданы комфортные условия для интерактивных занятий и творчества — установлены проекторы, мобильная мебель, предоставлен свободный Wi-Fi. В фойе расположились «станции», где дети могли развлечься, получить новые знания и подтвердить уже имеющиеся: «Аквагрим», игра в слова, шоу мыльных пузырей, химическая лаборатория, игра «Элементарный бой» на таблице Менделеева и многое другое.

В актовом зале гостей ждала насыщенная развлекательно-познавательная программа. Акцент был сделан на атмосфере непринуждённости и методе игрофикации. Чтобы продемонстрировать, что наука — это увлекательно и очень весело, на сцене выступила творческая группа «Крио-шоу». Зрители узнали, что такое

жидкий азот и на что он способен: им охлаждали продукты, замораживали розу, после чего она разлеталась вдребезги, и даже поливали руки ребят-смельчаков. Первую лекцию детского университета «Нескучная химия» в форме живого диалога прочёл научный журналист, автор научно-популярных книг для детей и взрослых, лауреат премии «За верность науке» 2019 года кандидат химических наук Аркадий Курамшин.

С этого дня каждое воскресенье для юных в КНИТУ стали проводиться лекции, мастер-классы и олимпиады, в организации которых участвуют учёные и студенты университета, а также ученики химического лицея. Так, 14 апреля в детском университете прочитали лекции лицеисты-старшеклассники. Тему «Живой пластик в руках человека» выбрал для своего занятия с самыми маленькими слушателями Детского университета Макар Нуриев. Что такое пластик и как он используется, что такое 3D-принтер и как с его помощью печатаются пластиковые изделия — об этом и о многом другом юные слушатели могли узнать от лектора. Особое впечатление произвёл на аудиторию протез руки, сделанный Макаром на 3D-принтере. Дети также узнали, что пластик можно получить даже из молока и он к тому же будет биоразлагаемым. Было задано много вопросов, на которые Макар полно и остроумно ответил.

Лейсан Хасанзянова выступила с лекцией «Почему вещи после стирки садятся?». Из чего состоит наша одежда, что происходит с ней при стирке, какие вещи садятся, а какие нет, из какого растения изготавливаются самые плотные ткани — ответы на эти вопросы сделали лекцию весьма познавательной. Многие дети были весьма удивлены тем, что синтетическую одежду создают из продуктов переработки нефти, природного газа и угля.

Стоит отметить, что особенно значительный вклад ученики химического лицея внесли в культурно-просветительскую работу детского университета. В Дни открытых дверей, которые были организованы в лицее в марте и апреле, наши ученики не только проводили занимательные научные эксперименты и знакомили гостей школы с продуктами своей исследовательской деятельности, но и демонстрировали результаты творческого труда в рамках сообщества «Литмастерская». В актовом зале лицея был показан «Весенний концерт», благодаря которому зрители могли вспомнить о самых

известных в человеческой культуре историях любви. В ходе литературно-музыкальной композиции лицеисты представили на суд публики (подростков и их родителей) театрализованную постановку «Орфей и Эвридика» по одноимённому стихотворению В. Я. Брюсова, мини-спектакль «Ромео и Джульетта» по трагедии У. Шекспира, а также исполнили песни о Тристане и Изольде, Грее и Ассоль, танцы о преданности персонажей древнеиндийского эпоса Рамы и Ситы и трагической любви героя романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» Евгения Базарова (последний — на музыку группы «Rammstein»). Зрители были впечатлены многообразием талантов учеников лицея, их умением тонко передавать эмоции, вызванные соприкосновением с великими произведениями искусства.

Так, детский университет ФГБОУ ВО «КНИТУ» стал площадкой для демонстрации продуктов творческого труда лицеистов-химиков в рамках их участия в деятельности креативной лаборатории «Литмастерская», о которой хотелось бы рассказать подробнее.

Сейчас, когда в наше бытие всё крепче вплетается Всемирная паутина, дети находятся под постоянным информационным обстрелом: их засыпают сведениями из подозрительных, не проверенных специалистами источников. Заметна и другая негативная тенденция: образ великого человека, к которому с пиететом относились многие поколения образованных русских людей, зачастую вульгаризируется, в биографиях гениев выискиваются порочащие их факты. Если этому ужасающему действию не искать противодействия, в памяти современных подростков Пушкин может запечатлеться не как певец света и духовной свободы, а как автор донжуанского списка, Маяковский — не как абсолютный новатор, совершивший гигантский шаг в будущее, а как сторонник полиамории и т. п. Противостоять бездуховности, думается, можно с помощью бережного обращения к фактам жизни и творчества деятелей искусства под руководством грамотного наставника, но не только. Важно популяризировать (не обытовляя, не опошляя) поэзию среди юных силами самих юных. Так и родилась мысль о необходимости создания школьного творческого сообщества «Литмастерская», где бы ученики лицея смогли представить своим однокашникам,

сверстникам из других учебных заведений и младшим товарищам собственное видение любимого творения мастеров слова.

Проблематика планируемой в рамках «Литмастерской» деятельности (проведение фестивалей, концертов, организация композиций, выставок и конференций, посвящённых литературным юбилеям, приуроченных к знаменательным датам вообще) не предусматривает изначального наличия у детей углублённых знаний в области литературы, но способствует их появлению: учащиеся в процессе создания достойного творческого продукта должны будут знакомиться с дополнительными источниками информации, работать с серьёзными трудами, в том числе литературоведческими.

Занятия в рамках творческой лаборатории позволяют совершенствовать познавательные способности учеников; получить достойные знания о жизни и внутренне сложном мире творчества того или иного деятеля искусства; стимулировать навыки выразительного чтения художественного текста; развить умение продуктивно работать с различными источниками информации, в том числе и с ресурсами сети Интернет.

Необходимо отметить, что в процессе подготовки внеклассных мероприятий по литературе учащиеся получают возможность реализовать свои творческие возможности, а развитие последних — одна из важнейших задач современного образования. Почему это столь важно? Творчество — это созидание, то есть деятельность, в процессе которой рождаются новые духовные и материальные ценности. Оно не только определяет условия человеческого существования, но и становится способом совершенствования конструктивных способностей и средством самовыражения личности. Именно творческий процесс поможет нам решить главную задачу — воспитать человека, обладающего внутренней свободой, умением сознательно выбирать линию поведения, а также такими личностными качествами, как трудолюбие, целеустремлённость, настойчивость, упорство, бескорыстие и пр., а значит, взрастить личность с развитой мотивационной готовностью к труду.

В ходе, например, концерта, или литературно-музыкальной композиции, лицеисты рассказывают о самых значительных и достойных внимания фактах жизни

творцов, знакомят друг друга с их произведениями и поют романсы, песни на их тексты. Но не только. Подготовка подобных мероприятий требует усиленной, кропотливой творческой работы: ребята снимают видеоролики, проводят социологические опросы, пишут картины, ставят спектакли.

Создание сценария мероприятия и его презентация подразумевает внимательное изучение научных источников, что, несомненно, расширяет кругозор лицеистов и способствует укреплению почтительного отношения к «служителям муз». Заметим, что акцент делается на самостоятельной познавательной деятельности учеников, которая оказывает существенное влияние на пробуждение и развитие интереса к искусству слова. Так реализуется один из основополагающих принципов ФГОС: учитель сегодня не может оставаться единственным транслятором знаний, поэтому он должен стать проводником в мир информации, дающим своему подопечному ценные подсказки, дабы он не сбился с образовательного пути. В начале подготовки мероприятия учитель не преподносит своим ученикам готовые сведения — они добывают их самостоятельно, но ориентируются по указаниям наставника. Главным источником, конечно, является Интернет, но только научные сайты, например, ФЭБ. Её разделами, посвящёнными определённым поэтам или писателям, ребята пользуются в процессе подготовки материала для концертов.

Безусловно, форма литературно-музыкальной композиции — это традиционная форма работы любого учителя словесности. Но если использовать её в современном контексте, то в ней качественно реализуются принципы системно-деятельностного обучения [Асмолов, 2007, с. 46].

Опыт воплощения разнообразных творческих проектов позволил прийти к следующему выводу. Развитие креативных способностей учащихся будет протекать более успешно в рамках специально созданной образовательной среды, где учащиеся овладевают опытом познавательной деятельности, концептуальной основой которой выступает педагогика сотрудничества. Она предусматривает наличие оптимального морально-психологического климата, опирается на субъект-субъектные отношения учителя и школьника, помогает раскрыть скрытые потенциалы ребёнка, осознать свою социальную значимость.

Таким образом, работа в «Литмастерской» в полной мере соответствует общепринятому в современной системе образования учению об универсальных учебных действиях, открывая обучающемуся путь к саморазвитию и самосовершенствованию посредством активного и сознательного усвоения нового социального опыта.

Нужно сказать несколько слов и об опыте реализации мероприятий, которые приурочиваются к определённой знаменательной дате — например, юбилею поэта или дню его памяти. Лицей-интернат для одарённых детей с углублённым изучением химии — образовательное учреждение закрытого типа. У нашей школы много достоинств: дети живут единой семьёй, в которой сложился благоприятный микроклимат, делают большие успехи в учёбе, потому что нет отвлекающих факторов (младшие начинают ориентироваться на тех старших, что побеждают в олимпиадах и активно занимаются исследовательской работой). Но отсутствие разрядки, инохарактерной деятельности после учёбы зачастую ведут за собой переутомление и апатию. Выход нужно искать в креативном самовыражении, что обусловило необходимость создания творческой лаборатории. Прогрессирующая активность в данном ключе лицеистов доказала, что мы движемся в верном направлении.

«Литмастерская» действует в нашем учебном заведении несколько лет. Благодаря работе сообщества, каждый год в лицее ознаменовывается успешным проведением занимательных литературных мероприятий. Жизнедеятельность «Литмастерской» становится всё более масштабной: с концертами и композициями лицеисты уже выезжали в другие школы республики. А в 2018 году, благодаря сотрудничеству с детским университетом КНИТУ, наши ученики получили дополнительную возможность познакомить общественность со своими творениями. Проявленные зрителями концертов и спектаклей внимание, живой интерес и уважение убеждают ребят в том, что они выполняют важную миссию — приобщают окружающих к удивительно многообразной культуре Родины.

Стоит надеяться, что разработанная руководством КНИТУ программа развития детского университета, направленная на получение как пользы, так и удовольствия от процесса познания, продуктивное общение с ведущими просветителями Казани,

лучшими студентами и школьниками, а также с любознательными сверстниками, распахнёт для подростков двери в прекрасный мир науки, поможет им стать достойными носителями культуры, вдохновит их на креативные идеи, которые успешно воплотятся в жизнь благодаря поддержке грамотных наставников проекта.

### **Литература**

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007. 526 с.

## **ШКОЛА И ВУЗ: К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ЭФФЕКТИВНОГО ПАРТНЕРСТВА**

### **Аннотация**

Взаимодействию в системе образования отводят значимую роль. Школа и вуз являются оптимальными партнерами для повышения эффективности выполнения социального заказа. Исследуется многоаспектное и неоднозначное содержание понятия партнерства. Закономерности и реалии объективной действительности выступают катализатором перманентного развития системы партнерских отношений в системе школа-вуз.

**Ключевые слова:** взаимодействие, партнерство, социальный, принципы, школа, вуз, закономерности, комплекс.

Роль образования очевидна, это одно из важнейших условий развития экономики и гражданского общества. В современной образовательной и научной среде не последнее место отводится вопросу партнерского взаимодействия организаций среднего и высшего образования. Анализ работ по исследуемой проблеме показывает, что авторы рассматривают методические, социальные, экономические, онтологические и иные аспекты.

Категория взаимодействия, как основополагающая категория связи явлений, была сформулирована И. Кантом в форме закона всеобщего взаимодействия всех субстанций. С середины XIX века понятие «взаимодействие» неразрывно связано с формированием науки социологии, где рассмотрение общества проводится по тем же принципам, по которым существует и взаимодействует живой организм. С развитием знания в области физиологии, психологии, педагогики и осознанием взаимосвязи наук

формулируется социально-педагогическая система, при которой происходит становление социально-педагогического партнерства как феномена. Исследовательские работы С. Т. Шацкого, опытные системы А. С. Макаренко и В. Н. Сорока-Росинского смещают социально-педагогический поиск в сферу совместной продуктивной взаимозависимой деятельности. Педагогическое взаимодействие в послевоенные годы разрабатывалось интенсивнее в качестве теории обучения, где превалирующими терминами были взаимосвязь, сочетание и др. В 70-80 годы начинается эра воплощения ранее выработанных идей и теорий в практике. Формируется педагогика сотрудничества. В 1988 году в учебнике «Педагогика» под редакцией Ю. К. Бабанского впервые дано понятие педагогического взаимодействия. Это «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе» [Бабанский, 1988]. В своем труде «Введение в социальную педагогику» А. В. Мудрик взаимодействие как явление рассматривает в отдельной главе и трактует как организацию совместных действий, как отдельных индивидов, так и групп и целых организаций, позволяющих реализовать заданную цель.

В своих исследованиях психологи Б. Ф. Ломов [Ломов, 1996], А. М. Матюшкин [Матюшкин, 1992], Я. А. Пономарев [Пономарёв, 1999] и др. отмечают, что в процессе взаимодействия с людьми раскрываются и развиваются индивидуальные возможности, личностное своеобразие, происходит личностное становление человека. Категория взаимодействия выступает одной из основных в концепциях социокультурных институтов. Специалисты отмечают, что взаимодействие социокультурных институтов — это управляемый процесс, который может быть сознательно организован [Пономарёв, 1967].

С точки зрения социальной педагогики взаимодействие характеризуется как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. вузов / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. С. 79]. Под социальным взаимодействием понимается процесс воздействия индивидов, социальных групп или общностей друг на друга в ходе реализации их интересов [Социальное управление: словарь].

Т. И. Шамова, А. А. Грицанов, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко рассматривают взаимодействие социальных институтов как устойчивые комплексы формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, регулирующих взаимодействие людей в определенной сфере жизнедеятельности, и как относительно устойчивые формы организации социальной жизни, социальной практики, обеспечивающие устойчивость связей и отношений в рамках общества, санкционирующие и поддерживающие их с помощью социальных норм [Шамова, 1992].

В научно-исследовательской литературе и практике деятельности партнерство характеризуется многоаспектно и весьма неоднозначно, однако очевидно, что новое для образования понятие «партнерство» отражает существо отношений и взаимодействий между разными сторонами системы взаимодействующих субъектов.

Мировая деятельность и практика по осуществлению партнерских отношений в социально-экономической области вошли в российскую действительность после 1991 года, когда был введен в действие Указ №212 «О социальном партнерстве». Партнерство — это высшая форма социального взаимодействия, основанная на социальном диалоге, предполагающем не только определенное понимание предмета обсуждения, но и «слышание» друг друга [Мартенс Бен, 2000].

С точки зрения экономической науки категория «социально-экономическое партнерство» оказалась практически новой для переходного периода от централизованных форм управления экономикой к экономической системе рыночного типа. В современных условиях, с учетом делегирования государством полномочий в управлении экономикой органам территориального управления и предприятиям, распределения уровней и степени решения вопросов общественного развития, партнерство становится важнейшим элементом экономической системы [Кузьминых, 1998].

Большинство авторов в своих исследованиях подчеркивают, что именно в условиях новых, рыночных отношений, в которых проявляется разгосударствление многих сфер социальной действительности, партнерство приобретает особую значимость. В современной социально-экономической ситуации наиболее

перспективно межсекторное социальное партнерство, которое представляет собой механизм договаривания, «как правило, очень разных по своей природе и социальному предназначению сторон» [Чуча, 2001]. Это явление подробно рассматривается в трудах В. Н. Якимца, который характеризует его как конструктивное взаимодействие организаций двух или трех секторов для решения социальных проблем, «выгодное» каждой из сторон в отдельности и населению территории, где оно реализуется, в целом [Якимец, 2004].

Система принципов социального партнерства функционирует исключительно в развитой экономике, когда государство занимает позицию учета интересов всех участвующих во взаимодействии субъектов. История вопроса достаточно линейно отражает вхождение термина «партнерство» в образовательное пространство, изменения его сути, характера, содержания, форм отношений и взаимодействий в нем. В настоящее время нам представляется возможным, не претендуя на полноту, выделить следующие подходы к пониманию феномена партнерства:

- в качестве системы определенных взаимоотношений между семьей и образовательными учреждениями;
- как уровень отношений между образовательными организациями и внешними социальными структурами;
- как нормативно-правовые и экономические отношения между работодателями и работниками.

Очевидно, что содержание понятия «партнерство» и партнерской деятельности в образовании должны проявляться принципы партнерства, эффективно работающие в политической, экономической, социальной сферах.

Опыт партнерства в этих направлениях демонстрирует принципы равноправия, добровольности взаимодействия, приоритетности, самостоятельности в выборе и принятии решений каждой из взаимодействующих сторон, взаимовыгодности, диалогичности, осознанности процесса и результата деятельности.

Обутова А. Д., исследуя вопрос одаренных детей и их становление в системе школа-вуз, выделяет следующие принципы: принцип открытости, реализующийся в обеспечении образовательными учреждениями способности выбора своего пути

развития; адаптивности, обеспечивающий гармонизацию взаимоотношений внутри взаимодействующих коллективов, связей образовательных учреждений с социальным окружением; системности, формирующий способность образовательного учреждения выстраивать собственную образовательную траекторию вне и внутри учреждения; доступности, ориентированный на ближайшие перспективы развития образовательного учреждения, широкий доступ к образованию учащихся и родителей; культуросообразности, способствующий максимальному использованию образовательным учреждением культуры той среды, общества, региона, в которой находится образовательное учреждение; сотрудничества, проявляющийся в создании благоприятных условий для самореализации и развития личности одаренных детей и подростков, организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей, диалогичности взаимодействия; проектности, формирующий умение моделировать собственную деятельность; рефлексивности, способствующий осмыслению внутреннего движения «Я» одаренного ребенка [Обутова А. Д. и др.]. Однако представленные принципы больше, на наш взгляд, ориентированы на школьный этап обучения, на одного партнера процесса взаимодействия.

Принципы, на которых основывается партнерство образовательных организаций, должно соответствовать закономерностям и реалиям объектной действительности, должно соответствовать, как мы ранее писали, социально-экономическим условиям, способствовать развитию демократических институтов, обеспечивать стабильность экономики и общества. Для решения экономических потерь, связанных с неэффективным использованием трудовых ресурсов, качество обучения должно соответствовать следующим закономерностям:

- зависимости образовательно-воспитательных целей от потребностей и возможностей общества;
- зависимость содержания обучения от темпов социального и научно-технического прогресса, возможностей образовательных учреждений;
- зависимость эффективности каждого нового этапа обучения от продуктивности предыдущего.

И. В. Складорова особо выделяет организационные принципы взаимодействия школы и вуза, отводя им место в нормативно-правовой основе партнерства. Маневренность предполагает возможность заключения договоров со средними общеобразовательными учреждениями и с различными вузами, факультетами одного вуза и внесения коррективов в это взаимодействие, вплоть до его прекращения; сходство (согласование) взглядов представителей администраций взаимодействующих образовательных учреждений на цель и задачи взаимодействия; полнота учета возможностей взаимодействия школ и вузов, предполагающая совместное использование их учебно-материальных баз, привлечение преподавателей вузов для обучения в средних образовательных учреждениях и др. [Складорова, 2014].

Таким образом, на основе данного и проведенных ранее исследований можно сделать вывод о векторе развития позиций школы и вуза в социально-образовательном партнерстве:

- школа имеет ресурс для позиционирования себя в качестве связующего звена между разными партнерами, необходимо уйти от доминирования над другими сторонами взаимодействия;
- снятие «руководящей и направляющей» роли одного из партнеров взаимодействия;
- эволюционирование задач педагогического коллектива в области взаимодействия в достижении индивидуальных целей;
- повышение субъективности потенциального партнера до осознания потребности во взаимодействии, с последующим строительством отношений на основе указанных выше принципов и закономерностей.

Перечень рассмотренных нами подходов к пониманию партнерства в образовании, закономерностей и принципов не представляет собой законченную систему и не претендует на полноту, имеет свойство преобразовываться в зависимости от процесса производства, распределения и использования услуг, обеспечивающих баланс социальных и экономических интересов субъектов процесса и планируемого результата взаимодействия. Таким образом, партнерство школы и вуза — это

осознанная и оформленная форма сотрудничества субъектов рынка социальных услуг, которая не подвержена статике.

### Литература

1. Бабанский Ю. К. Педагогика: учеб. пособие / Ю. К. Бабанский. М.: Просвещение, 1988. 386 с.
2. Кузьминых С. В. Отношение социально-экономического партнерства субъектов хозяйствования рыночной экономики: дис. ... канд. экон. наук / С. В. Кузьминых. СПб., 1998. 133 с.
3. Ломов Б. Ф. Системность в психологии. Москва; Воронеж: Инст. практ. психологии; НПО «Модэк», 1996. 384 с.
4. Мартенс Бен. Социальное партнерство и социальный диалог: сущность и принципы / Социальное партнерство государственных органов и неправительственных организаций как фундаментальный принцип гражданского общества. М., 2000.
5. Матюшкин А. М. Загадки одаренности. М., 1993. 172 с.
6. Обутова А. Д., Голиков А. И., Голиков А. И., Сапалова Д. У. Взаимодействие вуза и школы как условие сопровождения одаренных детей и подростков // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6.
7. Пономарев Я. А. Знание, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1967. 264 с.
8. Пономарев Я. А. Психология творчества: Избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999. 475 с.
9. Склярова И. В. Принципы взаимодействия школы и вуза // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2014. №4 (18). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-vzaimodeystviya-shkoly-i-vuza>
10. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. вузов / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М., 2002. С. 79.
11. Социальное управление: Словарь / Под ред. В. И. Добренькова, И. М. Слепенкова. М., 1994. С. 24.

12. Чуча С. Ю. Социальное партнерство в регионах РФ. Некоторые проблемы правового регулирования // Социальное партнерство: нормативно-правовая база. М., 2001. С. 17.
13. Шамова Т. И. Исследовательский подход в управлении школой. М.: АПП ЦИТП, 1992. 64 с.
14. Якимец В. Н. Межсекторное социальное. М., 2004.

**Татьяна Александровна Сироткина**

*Доктор филологических наук, доцент Сургутского государственного педагогического университета, профессор кафедры филологического образования и журналистики*

## **МЕТОДИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ**

### **Аннотация**

Предметом настоящей статьи является методика работы по лингвистическому и литературному краеведению. Цель статьи — на примере созданных в ХМАО-Югре методических пособий для обучающихся показать основные направления исследования регионального культурно-языкового пространства. Методами такой работы традиционно являются ареальный, описательный, сравнительно-сопоставительный. В результате проведенной работы и апробации данных пособий в школе и вузе делается вывод о том, что роль лингвистического и литературного краеведения, особенно в условиях поликультурной среды, какой является ХМАО-Югра, невозможно переоценить. Обучающиеся знакомятся с языком и литературой коренных малочисленных народов севера, учатся осмысленно воспринимать ту культурно-языковую среду, в которой они существуют. Предложенная методика работы может быть использована учителями-филологами и преподавателями вузов, начинающих работу в данном направлении.

**Ключевые слова:** лингвистическое краеведение, литературное краеведение, методические рекомендации, югорский текст, культурно-языковая среда.

В настоящее время, время утраты многовековых традиций нашего народа, особенно актуальным является проблема поиска путей, позволяющих формировать историзм мышления наших школьников, любовь к родному краю, толерантность к представителям других культур. Лингвистическое и литературное краеведение может способствовать приобщению к духовному богатству региональной культуры и служить

средством развития лингвистической и литературоведческой компетенции обучающихся.

Темы, связанные с лингвистическим и литературным краеведением, разрабатывают школьники общеобразовательных школ, студенты вузов. Однако пробелы в системности данной работы, как представляется, связаны с методической разработкой школьных и вузовских курсов, подготовкой специалистов, готовых полноценно вести лингвокраеведческие исследования.

Существенно восполняют данные пробелы такие виды работ, как проведение курсов по выбору и факультативов для студентов педагогического вуза, издание методических пособий.

Цель предлагаемого нами элективного курса для школьников «Лингвистическое краеведение», учебное пособие по которому было издано в 2015 году [Сироткина, 2015], — овладеть методикой сбора и анализа регионального языкового материала.

Цели отдельных занятий складываются в систему: сначала первичное знакомство с терминологией, необходимой для изучения какого-либо явления или факта, затем формирование понятия; на последующих занятиях термин включается в активный лексикон учащегося, становится необходимым для выполнения заданий, используется для лингвистического анализа различных языковых явлений и текстов.

Все учебные занятия строятся на основе системно-деятельностного подхода. В начале каждого из них учитель подводит учащихся к пониманию проблемы, которая затем станет предметом дальнейшей работы, формулируются цели этой работы, организуется самостоятельная поисковая деятельность, презентуются и анализируются ее результаты.

К некоторым занятиям предложены темы для исследовательской работы, которые могут быть реализованы в индивидуальном или групповом проекте, причем многие из этих проектов являются не только научными, но и социально-ориентированными. Авторы исходили из убеждения, что создаваемая учителем ситуация и связанная с ней деятельность должны быть привлекательны для школьника и в ней должны сочетаться его личная заинтересованность и общественная целесообразность.

Например:

Проведите мини-исследование. Какие имена в вашем классе (параллели классов, школе) самые распространенные? Самые редкие? Составьте их список. Сравните данные по годам. При выполнении задания используйте материалы классных журналов (с разрешения администрации школы).

К каждому занятию прилагаются методические рекомендации по организации деятельности учащихся, даются пояснения к заданиям и т.д.

Рассмотрим основные темы, вошедшие в учебно-тематический план данного курса, и учебные ситуации, их составляющие.

1. На занятии первом школьники получают представление об основных направлениях лингвокраеведческих исследований, размышляют о том, что такое малая родина, вспоминают, чем отличается речь жителей разных территорий России.

2. Занятие «Язык местности и языки жителей» призвано актуализировать знания о диалектах и просторечии, кратко познакомить с тем, на каких языках говорят коренные жители ХМАО, с помощью упражнений сделать вывод о том, кто мы — носители литературного языка или просторечия.

3. На занятии «Родной край в художественном слове» дети знакомятся с творчеством региональных авторов, делают сообщения о творчестве Еремея Даниловича Айпина, Марии Кузьминичны Вагатовой, Олега Борисовича Рихтера, Сергея Егоровича Сметанина, Николая Васильевича Сочихина, Петра Антоновича Суханова и других поэтов и писателей.

4. Занятие «Мода на имя, или почему Дмитрий, а не Ферапонт» призвано познакомить школьников с тем, что такое ономастика, откуда берутся наши имена, пытаются объяснить смысл пословицы: «С именем — Иван, без имени — болван», определить, используя ономастический материал своего класса или параллели, какие имена популярны в настоящее время.

5. На занятии «Зачем нужны фамилии» дети должны написать сочинение, опираясь на высказывание Марии Эдуардовны Рут: «Наше главное семейное имя мы получаем как камешек, обкатанный волнами времени, обросший новыми наслоениями»? Напишите сочинение-рассуждение на эту тему.

6. На следующем занятии речь идет о неофициальных именовании — прозвищах, кличках, никнеймах. При обсуждении данных вопросов должна учитываться не только их языковая, но и этическая сторона. Учащихся необходимо привести к мысли, с одной стороны, о недопустимости злых, обидных прозвищ, с другой — о том, что не стоит обижаться на прозвище, если оно не унижает достоинства человека.

7. Занятие, посвященное региональной топонимике, знакомит ребят с тем, какой принцип может лежать в основе местных топонимов. Они вспоминают названия по свойствам и качествам самих именуемых объектов (Белоярский — по светлому песчаному берегу), названия, возникшие по отношению именуемого объекта к другим объектам (Новый Уренгой — новый населенный пункт по отношению к «старому»), названия, возникшие по связи именуемого объекта с человеком (Вогулка — по названию национальности — вогулы) и т.д.

8. На следующем занятии продолжается разговор о местной топонимии, уже в контексте определенного города, в нашем случае — Сургут. Ребятам дается задание придумать маршрут учебно-тематической экскурсии, в ходе которой они рассказали бы о тех или иных сургутских урбанонимах.

9. Занятие № 9 называется «Я б... кафе свое открыл» и посвящено региональной эргонимии. Они представляют себя в роли создателя фирмы и придумывают имя для своего коммерческого объекта.

10. На следующем говорится об эргонимах — названиях народов. Они делятся на 2 группы и работают с текстами, посвященными ханты и манси.

11. Интересна тема «Язык сибирского фольклора», которая может быть построена, например, на анализе хантыйских и мансийских легенд, а также русских преданий о Ермаке.

12. Далее следуют темы, связанные с функционированием слова в различных типах региональных текстов. Это «Язык памятников письменности», «Язык современной югорской прессы».

13. Предпоследнее занятие — «Югорская лексикография», призванное познакомить школьников с региональными словарями, последнее — итоговое, учебная

конференции, темы для выступления на которой учащиеся разрабатывают в течение всего учебного года.

Обратимся к другому важнейшему направлению — литературному краеведению.

Как известно, важнейшими факторами формирования художественного произведения являются время и место его создания. Любая национальная литература представляет собой систему текстов, созданных в разное время авторами, живущими в различных регионах России. Поэтому в рамках современной регионалистики выделилось такое направление, как литературная регионалистика, призванное исследовать локальные тексты и их роль в формировании сознания региональной личности.

Несмотря на то, что идея исследования, описания и использования методического потенциала регионального текста не является новой, югорская литература не так часто привлекалась как материал для системного ее изучения. Поэтому, исходя из практических потребностей, в 2017 году были созданы учебные пособия для школьников ХМАО-Югры [1; 2017] и студентов-филологов «Литературное краеведение: филологический анализ регионального текста» [2; 2017]. Коротко расскажу о каждом из них.

Учебно-методическое пособие для общеобразовательных школ ХМАО-Югры предназначено для учителей, начинающих вести элективный курс по филологическому анализу югорского текста, и представляет собой материалы к занятиям элективного курса. В нем предложены темы занятий, задания для самостоятельного изучения, описана методика работы, даны списки литературы.

Назову основные темы курса. Они идут от общего к частному:

1. Что такое текст.
2. Художественный текст как текст культуры.
3. Региональный текст.
4. Югорский текст.
5. Югорский текст в историко-культурном контексте региона.
6. Роль пейзажа в региональном тексте.
7. Образ автора в региональном тексте. Биографический контекст.

9. Этническая культура в зеркале регионального текста.

10. Основные мотивы югорского текста.

11. Научно-практическая конференция «Актуальные проблемы филологического анализа югорского текста».

Изучение каждой темы курса может занимать до 3-4 занятий. Каждая тема подразделяется на учебные ситуации, их в теме может быть от трех до шести.

Первая учебная ситуация — это всегда работа по формированию понятий, необходимых для описания того или иного явления югорского текста. Именно во время этой работы в наибольшей степени формируются метапредметные умения: сравнивать, сопоставлять и т.д. Например, при изучении темы «Роль пейзажа в региональном тексте» школьникам предлагается рассмотреть репродукции картин Сергея Бирюкова и Виталия Карпенко и построить письменное высказывание с использованием двух типов речи — рассуждения и описания, в котором доказать, что югорская природа изображена именно на определенной картине.

Цель второй учебной ситуации — продолжить формирование понятий в работе с региональными художественными текстами. В названной выше теме школьники складывают пейзаж регионального текста из определенных знаков, образов, анализируя тексты Маргариты Сладковой, Павла Черкашина, Сергея Луцкого, Леонида Гайкевича.

Далее следует исследовательское задание, самостоятельный филологический анализ текста в аспекте, актуальном для данной темы. Так, например, в рассматриваемой нами теме дети отвечают на вопрос о том, какую роль играют пейзажные зарисовки в рассказе Альбины Кузьминой «Главный лесничий», какими художественными деталями отличаются описания природы, какие функции выполняет пейзаж в рассказе, благодаря каким знакам в тексте можно узнать природу Югры.

Итоговые задания, завершающие каждое занятие, обобщают и систематизируют знания, полученные на этом занятии, и одновременно являются своеобразным «мостиком» к теме следующего. Тип этих заданий довольно разнообразен: ответы на вопросы, мини-проекты различной направленности, исследовательская работа и т.д.

Так, завершая изучение темы пейзажа, ребята составляют кластер «Знаки югорской природы» и, используя этот материал, пишут дома мини-сочинение «Моя Югра».

В конце занятий предлагаются темы для дискуссии. Например, на занятии, посвященном югорскому тексту, можно построить дискуссию на исходя из следующего положения: «Историки утверждают, что ни одно историческое событие не может быть оценено как безусловно положительное или безусловно отрицательное. Западная Сибирь в течение нескольких столетий была местом ссылки и каторги. Подумайте, можно ли сказать, что это было благом?»

Завершается пособие приложениями, в которых представлены списки литературы для учащихся и учителей, а также материалы к словарю югорского текста, созданные по материалам сайта «Культурное наследие Югры». В данном приложении приводится лишь по одному слову на каждую букву алфавита (аганские ханты, Барсова гора, вороний праздник и т.д.). Учитель, работая с учащимися по предлагаемому элективному курсу, может значительно расширить список таких слов, предложить детям ответить на вопрос, какие же еще слова являются для югорского текста ключевыми.

Курс рассчитан на 34 часа, должен изучаться в течение учебного года.

Издание данного пособия привело к тому, что возникла мысль о разработке подобной дисциплины по выбору для студентов-филологов, поскольку именно они прежде всего должны овладеть методикой работы по лингвистическому краеведению, чтобы более эффективно работать с югорским литературным материалом в рамках школы. Поэтому следом появляется учебное пособие для студентов.

Главным отличием его от школьного пособия является наличие теоретической части, которая так и называется — «Теоретические аспекты филологического анализа регионального (югорского) текста». Данный материал, написанный одним из ведущих югорских литературоведов Дмитрием Владимировичем Ларковичем, безусловно, необходим педагогу, пытающемуся не только самому осмыслить понятие «региональный текст», но и донести это понимание до своих учеников.

Составители пособия впервые предприняли сознательную попытку введения в научный оборот термина «югорский текст». Сделано это было вполне обоснованно, поскольку для введения и разработки данной дефиниции имеются основания как внешнего (историко-культурный и геополитический статус локуса), так и внутреннего (территориальная мифология, обладающая текстопорождающими интенциями) порядка.

Югорский текст рассматривается нами как неотъемлемая составляющая северного текста, включающая, в узком понимании, различные тексты локальной культуры (памятники деловой письменности, художественные произведения региональных авторов, устные речевые произведения жителей города и деревни — воспоминания, дневники и т.д.), в широком понимании — все семиотическое пространство Ханты-Мансийского автономного округа — Югры (обряды коренных жителей региона, фольклор пришлого русского населения, вербальные проявления региональной языковой личности, ономастическое пространство данной территории и многое другое).

В теоретической части пособия ведется речь о методах филологического анализа текста, отмечается своеобразие югорского текста, называются его ключевые мотивы и делается вывод о том, что югорский текст отличают идеологическая вариативность и внутренняя противоречивость, что обусловлено его полиэтнической и поликультурной природой. Однако, несмотря на это, он является цельным, и эта цельность обеспечивается единством авторских устремлений создать художественный образ уникальной по своему культурно-историческому, природному и этно-национальному ландшафту территории.

Что касается других структурных особенностей учебного пособия для студентов, то в него не включаются сами тексты или отрывки из текстов (этот материал студенты могут найти самостоятельно), однако даны списки ключевых терминов по каждой теме (например, для самой первой темы — «Что такое текст» это такие термины, как денотат, знак, информация, культурный код, денотат, пресуппозиция и т.д.), а также даются задания для самостоятельной работы и методические рекомендации.

Методические рекомендации содержат комментарий каждой учебной ситуации определенной темы, описывают основные учебные результаты. Так, например, говорится о том, что для достижения учебных результатов по теме «Югорский текст в историко-культурном контексте региона» студентам необходимо усвоить такие понятия, как знаки времени, историзм, историко-культурный анализ, историко-культурный контекст, исторический персонаж, историческое событие, среда бытования. Главным в данной терминосистеме является понятие «историзм», поэтому ключом к пониманию его являются материалы первой учебной ситуации. Вокруг понятия «исторический персонаж» выстроена вторая учебная ситуация. Рассмотрение конкретных исторических персонажей, судьба которых связана с севером Западной Сибири, должно послужить основой для рассуждений о роли каждого из них в истории Югры, о роли отдельной личности в истории страны. Наконец, третья учебная ситуация посвящена понятию «исторический контекст». Отдельные бытовые дела, описанные авторами, приметы реального времени — все это создает историко-культурный контекст, без рассмотрения которого немислим филологический анализ регионального текста.

Таким образом, роль лингвистического и литературного краеведения, особенно в условиях поликультурной среды, какой является ХМАО-Югра, невозможно переоценить. Обучающиеся знакомятся с языком и литературой коренных малочисленных народов севера, учатся осмысленно воспринимать ту культурно-языковую среду, в которой они существуют.

### **Литература**

1. Галян С. В. Литературное краеведение: филологический анализ регионального текста: учебно-методическое пособие для общеобразовательных школ / С. В. Галян, Т. А. Сироткина. Сургут, 2017.
2. Галян С. В. Литературное краеведение: филологический анализ регионального (югорского) текста: учебно-методическое пособие для студентов / С. В. Галян, Д. В. Ларкович, Т. А. Сироткина. Сургут, 2017.
3. Сироткина Т. А. Лингвистическое краеведение: Элективный курс для учителей общеобразовательных школ / Т. А. Сироткина, С. В. Галян. Сургут, 2015.

**Антонина Ивановна Харченко**

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

**ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ:  
«ХОРОШО ЧУВСТВОВАТЬ, ХОРОШО МЫСЛИТЬ,  
ХОРОШО ПЕРЕДАВАТЬ»**

**Аннотация**

В статье «Литературное образование в школе: «хорошо чувствовать, хорошо мыслить, хорошо передавать» поднимаются насущные проблемы преподавания литературы.

Не углубляясь в конкретные технологии и методики, автор, имея богатый опыт преподавания данного предмета, акцентирует внимание на отдельных моментах: эмоциональном восприятии («хорошо чувствовать»), глубоком погружении в текст при достаточном количестве времени («хорошо мыслить») и роли мастерства педагога («хорошо передавать»).

Только при неформальном отношении к преподаванию литературы следует ожидать хороших результатов.

**Ключевые слова:** структура урока, эмоциональное восприятие, дефицит времени, мастерство педагога.

«Литература даёт нам колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нём не только чувство красоты, но и понимание — понимание жизни, всех её сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей. Одним словом, делает вас мудрыми». [Лихачёв, 1989, с. 96]. Как же сделать, чтобы этот кладёзь мудрости, о котором говорит Д. С. Лихачёв, приоткрыл свои тайны для каждого человека без исключения? Над этим вопросом ломали головы методисты разных поколений.

Традиции преподавания словесных наук на Руси уходят в далёкое прошлое. М. В. Ломоносов кратко и ясно изложил систему обучения: изучение правил, знакомство с образцовыми произведениями и выполнение практических упражнений. Эти принципы сохраняются до настоящего времени, на протяжении веков их углубляют лингвисты разных поколений.

Большую роль в развитии методики преподавания литературы сыграли литературно-критические статьи В. Г. Белинского и Н. А. Добролюбова, их работы являются поучительным образцом анализа текста. По проторённому ими пути шли Ф. И. Буслаев, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, являющиеся сторонниками практического преподавания литературы.

Каждое новое поколение учёных-методистов вносило свою лепту в становление методики преподавания литературы.

Современная система литературного образования школьников вобрала в себя лучший опыт разных лет, и благодаря тому, что на рубеже XX и XXI веков словесники сохранили методическую преемственность, мы не потеряли поколение молодых людей эпохи безвременья.

Особенности изучения литературы заключаются в том, что главной задачей этого курса является формирование мировоззрения ребёнка, системы ценностно-смыслового его поведения, и плоды эти проявятся во взрослой жизни, а потому на учителях-словесниках особая ответственность не только за результаты литературного развития школьников, но и за поведение выпускников по жизни. Отсюда и сложность не только в выборе форм и методов изучения данного предмета, но и построения урока литературы, его трудно проводить по общепризнанным схемам. Бывает, структура урока соответствует требованиям ФГОС, наполнено учебное занятие нужным материалом, а детей урок не тронул за живое, потому что слабо пропустил этот материал через своё сердце педагог или слишком «правильная» структура помешала учителю: ему более чем какому другому предметнику надо предоставить больше свободы в определении методики проведения урока. Мастерство предметника во многом определяет успех дела.

Такой эмоциональностью, как литература, не обладает ни один предмет, и порой от градуса этой эмоциональности зависит восприятие материала ребёнком, вследствие этого остаются актуальными советы М. А. Рыбниковой особое внимание уделять «эмоциональному восприятию текста», потому что «первоначальное знакомство с писателем, первая встреча с ним... определяют на долгие годы отношение к нему ребёнка». [Методика преподавания литературы, 1977, с. 53]

Такое сильное впечатление оказывает на школьника выразительное чтение. «При первом чтении... необходимо, чтобы содержание статьи произвело живое впечатление на учащихся», — утверждал В. И. Водовозов [Методика преподавания литературы, 1977, с. 30] Опыт показывает, аудиозаписи даже в самом талантливом исполнении актёров не вызывают таких глубоких чувств; чтобы школьник испытал сильные эмоции, необходимо живое чтение текста учителем или подготовленным учеником. После прослушивания текста несколько секунд тишины помогут детям разобраться в своих чувствах, и первое, о чём пойдёт речь далее, — это душевная беседа: о чём думали дети во время чтения, какие чувства испытывали. Понятно, это касается небольших произведений, особенно стихотворений, фрагментов, но именно такие мгновенья цепляют душу ребёнка за живое. Функцию эмоционального катализатора могут сыграть поэтические пятиминутки в начале урока, которые могут проводить и ученики, и педагоги. Об этом говорит В. Г. Короленко, вспоминая своего учителя словесности: «Коротенькие дивертисменты в конце уроков, когда Авдиев раскрывал принесённую с собой книгу и прочитывал отрывок, сцену, стихотворение, стали для нас потребностью. Каждый урок словесности являлся ... часом отдыха, наслаждения, неожиданных и ярких впечатлений» [Урок литературы, 1983, с. 3]. Тепло и сердечно вспоминает о своём наставнике Д. С. Лихачёв: «Бескорыстному» чтению научил меня в школе мой учитель литературы. Мы уже знали, как он умел прочесть, как он умел объяснить прочитанное, посмеяться вместе с нами, восхититься чем-то, удивиться искусству писателя... Я до сих пор люблю то, что слушал тогда в детстве. А дома отец и мать любили читать вечерами» [Лихачёв, 1989, с. 97]. Такие же педагоги смогли сохранить школу, традиции, своё лицо в эпоху смены ценностных ориентиров и продолжают нести службу сейчас. К сожалению, традиции семейного чтения

сохраняются слабо, однако они ещё есть. В Открытом письме родителям ученица 7 класса Бозина Анжела пишет: «Папуля, в детстве ты меня учил, что такое хорошо, что такое плохо, читал сказки и рассказы, которые я до сих пор помню, а некоторые так полюбила, что перечитываю и сейчас».

Методы изучения литературы должны совершенствоваться, учитывать специфику произведения. Но в основе всего — чтение художественного текста. Если изучаемое произведение не прочитано, никакие методы не спасут ситуацию. «Концепция преподавания русского языка и литературы» среди проблем изучения этих предметов обозначает «снижение мотивации обучающихся к чтению» [Концепция, 2016, с. 4], и это верно.

Но учитывая, что «фундаментальные ценности, которые несет в себе литература как вид искусства, зачастую входят в противоречие с прагматическими ценностями, выступающими на первый план в повседневном обиходе, а также *в средствах массовой информации*», правительство и общественность, а не только школа должны принимать меры для устранения этих противоречий [Концепция, 2016, с. 4]. Хочется верить, что мероприятия по реализации Концепции будут способствовать этому. Вероятно, тогда и вернём массового вдумчивого читателя.

В Концепции отмечается, что «*недостаточно внимания уделяется способности понимать художественный текст*», и тут же говорится: «В образовательных программах по литературе уделяется недостаточное внимание *произведениям о жизни и проблемах современных детей и подростков*».

Практически во всех программах по литературе имеются хорошие художественные тексты о жизни сверстников, на основе которых изучается какой-то период в истории государства и воспитывается характер. Это произведения, которые прошли испытание временем, мастерство писателей в них приобщает к литературе как искусству слова. Классика не может ответить на все вопросы сегодняшнего дня, но для этого существует методическая система связи классных и внеклассных занятий по литературе, система воспитательной работы. По произведениям современной литературы можно провести читательскую конференцию, где будут проанализированы проблематика, характеры и поступки героев без погружения в литературоведческие

особенности произведения: «опыт чтения и обсуждения такой литературы важен для воспитания» обучающегося, для интеллектуального развития — вряд ли.

Вызывает недоумение и следующая мысль: «Содержание учебного предмета «Литература» не в полной мере отражает этнокультурные особенности и традиции народов Российской Федерации. Образовательные программы в образовательных организациях, как правило, не предполагают изучение произведений, созданных на языках народов Российской Федерации и переведенных на русский язык» [Концепция, 2016, с. 4].

Содержание учебного предмета «Литература» не в полной мере отражает даже литературный процесс, так он у нас богат. Что ж тут говорить об этнокультурных особенностях и традициях народов России? Нельзя объять необъятное! Дело не в количестве прочитанных книг, а в их качестве и в качестве чтения. «Не гнаться за многим, стремиться к глубине. Распространяясь только вширь, не выйдешь за пределы посредственности. Лишь глубина даёт превосходство истинное», — уверял Грасиан Бальтасар ещё в те времена, когда книг накоплено было человечеством не так уж много, а что говорить сейчас... [Бальтасар, 1981, с. 10].

Курс русской литературы и так уже размыт вкраплениями из зарубежной литературы. У нас нет сомнения, изучать ли творчество Н. В. Гоголя, потому что он глубоко русский писатель. Произведения национальных авторов могут быть включены в школьную программу, но только те, что стали классикой, ведь существует ещё и курс «Родная литература». Да и не указывает Концепция, за счёт чего предлагается вводить новые произведения.

Главная проблема изучения литературы — дефицит времени. Программа перегружена. В средних классах почти на каждом уроке — новое произведение. Нереально на одном уроке глубоко, качественно поговорить и о писателе, и об исторической основе произведения, рассмотреть содержание, проанализировать его в единстве формы и содержания. Что-то так или иначе будет страдать. «Умейте читать с интересом и не торопясь», — советует Д. С. Лихачёв. — Только при таком чтении можно вникать в мелочи, где часто кроется самое важное» [Лихачёв, 1989, с. 98]. Но где взять время? Об этом говорил В. Р. Щербина: «Успешность литературного

образования в школе совсем не определяется количеством объектов, включаемых в программу. Самое беспредельное расширение количества произведений само по себе не раскрывает реальное содержание и направленность литературного образования» [Щербина, 1978, с. 11]. Каков круг вопросов можно рассмотреть, например, за 3 часа, отведённых в 9 классе на изучение лирики Лермонтова в замечательной программе Коровиной?! Или посмотрим, как планируется изучать творчество А. С. Пушкина в 7 классе: первый урок — фрагмент из «Полтавы», второй — отрывок из «Медного всадника», третий — «Песнь о вещем Олеге», четвёртый — фрагмент из «Бориса Годунова», далее — «Станционный смотритель». Разные эпохи, разные жанры, глобальные проблемы, колоритные герои, глубокий идейный смысл, актуальность... Обо всём надо поговорить. А как это сделать за такое короткое время? Вот тут как раз выбросить ничего нельзя. А добавить часы на изучение нужно!

В школе 2-3 урока литературы в неделю — катастрофически мало, потому что «каждый специалист должен обладать культурным кругозором. Не должно быть слепых к красоте, глухих к слову и настоящей музыке, чёрствых к добру, беспамятных к прошлому. А для всего этого нужны знания, нужна интеллигентность, дающаяся гуманитарными науками». [Лихачёв, 1989, с. 232] Пора определить приоритеты в школьной программе! При наличии достаточного времени на уроках литературы можно и внутрипредметные связи осуществлять, и реализовывать интеграцию, связь литературы с другими видами искусства, литературное творчество развивать, а главное — формировать такие читательские умения, с которыми школьник не потеряется в безграничном мире литературы и будет правильно идти по жизни.

«Хорошо чувствовать, хорошо мыслить и хорошо передавать», — сказал французский писатель Дюссо об искусстве хорошо писать [Энциклопедия Ума, 2003, с. 316]. Но эти слова в равной мере можно отнести и к искусству изучать то, что написано: «Только тогда совершается акт встречи юных читателей с искусством, когда они видят в созданном изображением писателя художественном мире отражение действительности, когда они чувствуют радость, боль, тревогу писателя и стремятся выразить свои думы и переживания в связи с прочитанным и познанным». [Лихачёв, 1989, с. 96]

А случиться это таинство может лишь тогда, когда учитель-словесник и методист (учитель с солидным опытом) «хорошо чувствуют, хорошо мыслят» и в условиях творческой атмосферы «хорошо передают» свои чувства и мастерство.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, определившая национальный воспитательный идеал и базовые национальные ценности, гласит: «Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России является ключевым фактором развития страны» [Данилюк и др., 2009, с. 23]. Путь к нему лежит через качественное изучение литературы в школе.

### Литература

1. Бальтасар Грасиан. Карманный оракул. Критикон. М.: Издательство «Наука», 1981. 631 с.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк [и др.]. М.: «Просвещение», 2009. С. 23.
3. Лихачёв Д. С. Письма одобрим и прекрасном / Сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. М.: Дет. лит., 1989. 238 с.
4. Методика преподавания литературы. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «Рус. яз. и литература» / Под ред. З. Я. Рез. М.: «Просвещение», 1977. 384 с.
5. Урок литературы: Пособие для учителя / Сост. Т. С. Зепалова, Н. Я. Мещерякова. М.: Просвещение, 1983. 160 с.
6. Щербина В. Р. Проблемы литературного образования в средней школе (Методол. наблюдения и размышления), М.: «Просвещение», 1978. 270 с.
7. Энциклопедия Ума, или Словарь избранных мыслей авторов всех народов и всех веков / Сост. и пер. Н. Макарова. М.: «ТЕРРА», 2003. 624 с.
8. Концепция преподавания русского языка и литературы [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMA AOd.pdf>

## СОДЕРЖАНИЕ

*Ядровская Е. Р.* Урок литературы в эпоху цифровизации .....3

### **РАЗДЕЛ I. Цифровые технологии в школьном филологическом образовании: pro at contra**

*Виландеберг А. А., Шубина Н. Л.* Методический потенциал электронно-цифровой среды в развитии смыслового восприятия и понимания текста.....15

*Маранциман Е. К.* Психологические особенности образного мышления детей цифровой эпохи.....22

*Гетманская Е. В.* Подходы западной методики к изучению художественного текста.....26

*Ермакова Е. С., Савельева Л. В.* Проблема применения ЭОР и ресурсов Сети Интернет в литературном образовании младших школьников.....33

*Шерстобитова И. А.* Цифровой концепт литературного образования.....41

*Филонова Т. А.* Активизация познавательной деятельности обучающихся средствами ИКТ.....45

*Глыбина И. В.* Формирование творческого мышления школьников в эпоху цифровизации. Опыт создания ученического эссе в результате проектной деятельности.....50

### **РАЗДЕЛ II. Подготовка учителя русского языка и литературы: от методики – к практике**

*Галицких Е. О.* Методика мастер-класса «Имидж современного учителя в литературе и жизни».....59

*Баранова Н. А.* Формирование навыков морфемного и словообразовательного анализа при изучении словообразования различных частей речи.....68

*Каландарова К. Г.* «Драматизм» современного урока литературы и деятельности читателя .....80

*Камшилова О. Н., Уханова М. Б., Ядровская Е. Р.* Новые инструменты в исследовательской деятельности школьников.....85

*Дроздова А. О.* Фанфикшн-письмо в практике моделирования творческого проекта по литературе: настольная игра по мотивам тюменской региональной литературы конца XIX – начала XX века.....94

*Ткаченко М. Б.* Варианты интерпретации текста: парадоксальные вопросы.....103

<i>Лелинкова Е. В.</i> «Не хлебом единым...» (урок-мастерская жизнетворчества по «Блокадной книге» Алеся Адамовича и Даниила Гранина).....	107
<i>Обухова М. Ю.</i> Интерес к слову как основной инструмент формирования культурной личности.....	114
<i>Сосновская И. В., Бухарова И. Г., Сосновский И. З.</i> Современные книги о подростках в коммуникативном пространстве учителя и ученика.....	122
<i>Дунев А. И.</i> Речевой VS читательский портрет современного учителя-словесника....	132
<i>Соколова Е. А., Сокольницкая Т. Н.</i> Методика в системе профессионального развития учителей-словесников Ленинградской области: традиции и современность.....	139
<i>Лукьянчиков В. Е.</i> Рассказы цикла М. Горького «По Руси» как материал для подготовки к итоговому сочинению.....	148
<i>Ситникова Т. В.</i> Организация педагогической деятельности студентов в области филологии средствами литературного краеведения.....	153
<i>Моисеева-Пронь Н. В.</i> Типичные ошибки, связанные со смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения развернутого ответа по русскому языку ЕГЭ.....	158
<i>Маслова Ю. А.</i> Стратегии и тактики педагогической коммуникации в контексте формирования новой образовательной среды.....	167
<b>РАЗДЕЛ III. Взаимодействие школы и вуза: опыт регионов России</b>	
<i>Белова А. В.</i> Стратегии работы с поэтическим текстом на практических занятиях в вузе и на уроках-практикумах в школе.....	173
<i>Валеева Л. Р.</i> Детский университет как форма взаимодействия школы и ВУЗа.....	178
<i>Лапицкая С. И.</i> Школа и вуз: к вопросу о принципах эффективного партнерства.....	186
<i>Сироткина Т. А.</i> Методика лингвистического и литературного краеведения в вузе и школе.....	194
<i>Харченко А. И.</i> Литературное образование в школе: «хорошо чувствовать, хорошо мыслить, хорошо передавать».....	203

Открытая методика: учитель-словесник в эпоху цифровизации  
образования: сборник научных и научно-методических статей по итогам  
IV Всероссийской научно-практической конференции  
(РГПУ им. А. И. Герцена, 18–19 октября 2019)

ISBN 978-5-4386-1872-0