

16+

ISSN 0130-3414

Литература в школе

Literature at School

2020
№ 6

Издается с 1914 г.
Выходит 6 раз в год



Учредитель и издатель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ:

Филологические науки

- 10.00.01 – Русская литература
- 10.01.02 – Литература народов
Российской Федерации
- 10.01.03 – Литература народов стран зарубежья
- 10.01.08 – Теория литературы. Текстология
- 10.01.09 – Фольклористика

Педагогические науки

- 13.00.02 – Теория и методика обучения
и воспитания (по областям
и уровням образования)
- 13.00.05 – Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-77236 от 20 ноября 2019 г.

Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу «Пресса России» – **73227**.

Адрес редакции: 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, каб. 307

Сайт: www.litsh.ru

E-mail: mail@litsh.ru

Издание подготовили к печати:

редактор *А. А. Алексеева*

переводчик *М.А. Соколова*

макет, компьютерная верстка *Н.А. Попова*

Подписано в печать 05.12.2020 г.

Формат 70×100 1/16. Гарнитура «PT Serif».

Объем 8,0 п. л. Тираж 1000 экз.

© МПГУ, 2020

iterature at School

Литература в школе

ISSN 0130-3414

2020
№ 6

The journal has been published since 1914
The journal is published 6 times a year



The Founder and Publisher:

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

It is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommends to PhD candidates and those working on their habilitation who wish to publish the results of their research

Mass media registration certificate ПИ № ФС77-77236 as of 20.11.2019

Editorial office: Moscow, Russia, Malaya Pirogovskaya str., 1, room 307, 119991

E-mail: mail@litsh.ru

Information on journal can be accessed via: www.litsh.ru

© MPGU, 2020

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Виктор Фёдорович Чертов – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Заместитель главного редактора

Виктор Петрович Журавлёв – кандидат филологических наук, доцент; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Ответственный секретарь

Александр Владимирович Реут – кандидат педагогических наук; доцент кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Ирина Николаевна Арзамасцева – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Олег Михайлович Буранок – доктор филологических наук, доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой русской, зарубежной литературы и методики преподавания литературы, Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия

Елена Олеговна Галицких – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы и методики обучения, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

Михаил Михайлович Голубков – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Валерий Анатольевич Доманский – доктор педагогических наук; профессор кафедры межкультурных коммуникаций, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова, г. Санкт-Петербург, Россия

Сергей Александрович Зинин – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Светлана Вениаминовна Иванова – доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор; научный руководитель Института стратегии развития образования, Российская академия образования, г. Москва, Россия

Александр Геннадьевич Кутузов – доктор педагогических наук, профессор; ведущий эксперт Московского центра развития кадрового потенциала образования, г. Москва, Россия

Юрий Владимирович Манн – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры истории русской классической литературы, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия

Резеда Фаилевна Мухаметшина – доктор педагогических наук, профессор; декан Высшей школы русской и зарубежной филологии Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Ленка Розбоудова – доктор философии; заведующий кафедрой русистики и лингводидактики Педагогического института, Карлов университет, г. Прага, Чешская Республика

Николай Николаевич Скатов – доктор филологических наук, профессор; член-корреспондент РАН, г. Санкт-Петербург, Россия

Ирина Витальевна Сосновская – доктор педагогических наук; профессор кафедры филологии и методики Педагогического института, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия

Людмила Александровна Трубина – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой русской литературы XX–XXI веков Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Алексей Владимирович Фёдоров – доктор филологических наук; главный редактор издательства «Русское слово»; учитель литературы средней школы № 1516, г. Москва, Россия

Оксана Леонидовна Филина – доктор педагогики, профессор, Балтийская международная академия, г. Рига, Латвия

Борис Черни – профессор факультета иностранных языков, Университет Кан-Нормандия, член Национального центра научных исследований Франции, г. Кан, Франция

Елена Николаевна Чернозёмова – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры всемирной литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Елена Геннадьевна Чернышева – доктор филологических наук, профессор; директор Института филологии, заведующий кафедрой русской классической литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Марина Ивановна Щербакова – доктор филологических наук, профессор; заведующий отделом русской классической литературы, Институт мировой литературы имени А.М. Горького Российской Академии наук, г. Москва, Россия

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Victor F. Chertov – ScD in Education, Full Professor; Head of the Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Deputy Chief Editor

Victor P. Zhuravlev – PhD in Philology; Associate Professor; Professor at the Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Executive secretary

Alexander V. Reut – PhD in Education; Assistant Professor at the Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Irina N. Arzamastseva – ScD in Philology, Full Professor; Professor at the Russian Literature of the XX–XXI centuries Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Oleg M. Buranok – ScD in Philology, ScD in Education, Full Professor; Head of Russian and Foreign Literature and Literature Teaching Methodology Department, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia

Elena O. Galitskikh – ScD in Education, Full Professor; Head of Russian and Foreign Literature and Teaching Methodology Department, Vyatka State University, Kirov, Russia

Mikhail M. Golubkov – ScD in Philology, Full Professor; Head of the Newest Russian Literature History and Modern Literary Process Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Valery A. Domansky – ScD in Education, Professor at the Intercultural Communication Department, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, Saint-Petersburg, Russia

Sergey A. Zinin – ScD in Education, Full Professor; Professor at the Methods of Teaching Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Svetlana V. Ivanova – ScD in Philosophy, PhD in Pedagogy, Professor; Scientific Director of Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Alexander G. Kutuzov – ScD in Education, Full Professor; leading expert of Moscow Center for Development of Educational Personnel Potential, Moscow, Russia

Yury V. Mann – ScD in Philology, Full Professor; Professor at the Russian Classical Literature History Department, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Rezeda F. Mukhametshina – ScD in Education, Full Professor; Head of Leo Tolstoy Higher School of Russian and Foreign Philology, Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan Federal University, Kazan, Russia

Lenka Rozboudova – ScD in Philosophy; Head of the Russian Studies and Linguodidactics Department, Charles University, Prague, Czech Republic

Nikolay N. Skatov – ScD in Philology, Full Professor; Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russia

Irina V. Sosnovskaya – ScD in Education; Professor at the Philology and Methodology Department, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

Lyudmila A. Trubina – ScD in Philology, Full Professor; Head of the Russian Literature of the XX–XXI centuries Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Alexey V. Fedorov – ScD in Philology; Chief Editor of Publishing House “Russkoye slovo», Teacher of Literature at Secondary School № 1516, Moscow, Russia

Oksana L. Filina – ScD in Education, Full Professor; Baltic International Academy, Riga, Latvia

Boris Czerny – Professor at the Foreign Languages Faculty, University of Caen Normandy, Member of the French National Center for Scientific Research, Caen, France

Elena N. Chernozemova – ScD in Philology, Full Professor; Professor at the World Literature Department; Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Elena G. Chernysheva – ScD in Philology, Full Professor; Head of the Institute of Philology, Head of the Russian Classical Literature Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Marina I. Shcherbakova – ScD in Philology, Full Professor; Head of the Russian Classical Literature Department, A. M. Gorky Institute of World Literature, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

НАШИ ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ

*К 200-летию А.А. Фета**А.В. Фёдоров*

Афанасий Афанасьевич Фет как поэт-мыслитель 9

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

*Н.М. Фортунатов*О структурном анализе литературного произведения
(на примере романа Л.Н. Толстого «Война и мир») 24

ПОИСК. ТВОРЧЕСТВО. МАСТЕРСТВО

М.И. Шутан

О сюжете урока литературы 36

В.А. Доманский

Актуализация русской классики в период литературных юбилеев 48

*Е.В. Гетманская*Литературное образование в контексте STEAM-подхода
(по материалам западных исследований) 64*Н.П. Дутко*Использование Google-сервисов при изучении
романа Л.Н. Толстого «Война и мир» в 10 классе 77*К 90-летию В.Я. Коровиной**В.П. Журавлев*

От теоретических работ – к учебным пособиям 88

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

*К 100-летию Т.Ф. Курдюмовой**Е.С. Романичева*Методическая система Т.Ф. Курдюмовой,
воплощенная в программы и учебники 101

СОБЫТИЯ. ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

*О XXVIII Голубковских чтениях**А.М. Антипова, И.А. Подругина*Традиции и современные стратегии развития методики
преподавания литературы 113

ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ

В ЖУРНАЛЕ «ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ» В 2020 ГОДУ 123

OUR SPIRITUAL VALUES

On the 200th anniversary of the birth of A.A. Fet

A.V. Fedorov

Afanasy Afanasyevich Fet as a poet-thinker 9

POINT OF VIEW

N.M. Fortunatov

On the structural analysis of a literary work

(on the example of Leo Tolstoy's novel "War and Peace") 24

SEARCH. CREATIVITY. SKILL

M.I. Shutan

On the story of the literature lesson. 36

V.A. Domansky

Actualizing the Russian classics in the period of literary jubilees 48

E.V. Getmanskaya

Literary education in the context of STEAM approach

(based on western research) 64

N.P. Dutko

Use of Google services while exploring

the novel by L.N. Tolstoy "War and Peace" in grade 10 77

On the 90th anniversary of V.Ya. Korovina

V.P. Zhuravlev

From theoretical papers to textbooks 88

METHODOLOGICAL HERITAGE

On the 100th anniversary of T.F. Kurdyumova

E.S. Romanicheva

The methodological system of T.F. Kurdyumova,

embodied in syllabi and textbooks. 101

EVENTS. REVIEWS. CRITIQUES

On the XXVIII Golubkov readings

A.M. Antipova, I.A. Podrugina

Traditions and modern strategies for developing methods

of teaching literature 113

SUBJECT INDEX OF ARTICLES PUBLISHED IN THE JOURNAL

"LITERATURE AT SCHOOL" IN 2020 123

К 200-летию А.А. Фета

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-9-23

А.В. ФёдоровИздательство «Русское слово»,
115035 г. Москва, Российская ФедерацияСредняя школа № 1516,
107589 г. Москва, Российская Федерация

Афанасий Афанасьевич Фет как поэт-мыслитель

Аннотация. В статье предлагается рассмотрение творческой индивидуальности А.А. Фета как поэта-мыслителя. Делается особый акцент на его мировоззренческих взглядах, выразившихся в увлечении учением А. Шопенгауэра и в спорах с Л.Н. Толстым; привлекается обширный эпистолярный материал (переписка поэта с Я.П. Полонским, Л.Н. и С.А. Толстыми, Н.Н. Страховым, К.Р. и др.); дан краткий обзор критических отзывов современников на стихотворные сборники поэта. Особенно подробно анализируется философская лирика Фета (прежде всего – поздняя, периода «Вечерних огней», в которой происходит осмысление универсальных категорий бытия – жизни и смерти, добра и зла, мира и человека, времени и вечности); проводятся некоторые параллели с лирикой Ф.И. Тютчева; прослеживается развитие духовно-религиозной проблематики в творчестве Фета (евангельские сюжеты и мотивы, образ Господа, жанр молитвы и т.п.). В статье ставится вопрос о расширении понятия «поэт-мыслитель» с учетом обозначенной самим Фетом категории «ум сердца». С этих позиций разбирается стихотворение «Жду я, тревогой объят...» из третьего выпуска «Вечерних огней». Рассмотрение творчества Фета как «поэзии мысли» не отменяет, а дополняет его образ в нашем сознании, позволяет представить личность Фета более объемно, уточнить и обогатить представление о реальной сложности и многогранности его художественной природы, приблизиться к пониманию «лирической дерзости» как «свойства великих поэтов» (слова Л.Н. Толстого об А.А. Фете).

Ключевые слова: А.А. Фет, Ф.И. Тютчев, А. Шопенгауэр, Л.Н. Толстой, мысль, разум, философия, поэзия, духовная проблематика, Бог и человек, универсальные категории бытия, жизнь и смерть, добро и зло, «ум сердца», «лирическая дерзость»

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Фёдоров А.В. Афанасий Афанасьевич Фет как поэт-мыслитель // Литература в школе. 2020. № 6. С. 9–23. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-9-23

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-9-23

A.V. FedorovPublishing House "Russkoye slovo",
Moscow, 115035, Russian FederationSecondary School № 1516,
Moscow, 107589, Russian Federation**Afanasy Afanasyevich Fet
as a poet-thinker**

Abstract. The article proposes to consider the creative individuality of A.A. Fet as a poet-thinker. It places a special emphasis on his ideological views, expressed in his enthusiasm for the teachings of A. Schopenhauer's and in disputes with L.N. Tolstoy; extensive epistolary material is involved (this correspondence with Ya.P. Polonsky, L.N. and S.A. Tolstoy, N.N. Strakhov, K.R. and others); a brief overview of the critical reviews of contemporaries on the poet's poetry collections is given. Here, Fet's philosophical lyrics are analyzed in particular detail (first of all – the late, period of "Evening Lights", in which there is an understanding of the universal categories of being – life and death, good and evil, the world and man, time and eternity), some parallels are drawn with F.I. Tyutchev. The article traces the development of spiritual and religious issues in the work of Fet's (gospel stories and motives, the image of the Lord, the genre of prayer, etc.). The article raises the question of expanding the concept of "poet-thinker" taking into account the category "mind of the heart" designated by Fet himself. From these positions, his poem "I am waiting, embraced by anxiety..." from the "Evening Lights" collection is analyzed. Considering Fet's work as "the poetry of thought" does not cancel, but enriches his airy image in our minds, allows us to present Fet's personality in more volume, to clarify and expand the idea of the real complexity and versatility of his artistic nature, to come closer to understanding "lyrical insolence" as "the property of great poets" (words of L.N. Tolstoy about A.A. Fet).

Key words: A.A. Fet, F.I. Tyutchev, A. Schopenhauer, L.N. Tolstoy, a thought, sense, philosophy, poetry, spiritual problems, God and man, universal categories of being, life and death, good and evil, "mind of the heart", "lyrical audacity"

CITATION: Fedorov A.V. Afanasy Afanasyevich Fet as a poet-thinker. *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 9–23. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-9-23

Афанасий Афанасьевич Фет неповторим и неуловим. Знаменитая «лирическая дерзость», когда-то отмеченная Львом Толстым, позволяяет ему легко и незаметно переходить

границы, совмещать несовместимое и воздействовать на душу читателя звучанием, а не смыслом стиха. Этот воздушный образ в нашем сознании прочно связывается с майской ночью,

словьюиной песнью, ликующей радостью бытия и одухотворенной любовью. Кажется, что поэт напрямую играет на струнах сердца, не прибегая к разуму как ненужному посреднику. Кажется, что над его стихами не надо думать...

В школьном изучении можно считать общепринятым противопоставление Ф.И. Тютчева и А.А. Фета по принципу «мысль» – «чувство», «сознательное» – «бессознательное», «медитативное» – «суггестивное». Тютчев – философ, поэтически открывающий и осмысливающий универсальные космические законы бытия. Фет – импрессионист, тонко передающий неповторимые душевные движения и впечатления. Для такой антитезы есть определенные основания. Прежде всего, они связаны с мировоззренческой и эстетической позицией Афанасия Афанасьевича Фета.

Он неоднократно подчеркивал свое недоверие к разуму как «орудию познания» и в жизни, и в искусстве – иногда сознательно утрируя, заостряя свою мысль, доводя ее до границы абсурда. «Кто не в состоянии броситься с седьмого этажа вниз головой, с непоколебимой верой в то, что он воспарит по воздуху, тот не лирик» [12, с. 76]. Поэт – «сумасшедший и никуда не годный человек, лепечущий божественный вздор» (А.А. Фет – Я.П. Полонскому от 31.03.1890 г.) [1, кн. 1, с. 806]; «...художественное произведение, в котором есть смысл, для меня не существует» (А.А. Фет – Я.П. Полонскому от 23.01.1888 г.) [Там же, с. 627].

Ум для Фета – враг свободы в творчестве: рационально поставленная перед искусством задача, есть следствие утилитарного отно-

шения к поэзии, попытка подчинить красоту, с чем он всегда бескомпромиссно боролся. Красота выше ума, точнее, это не соприродные, не сопоставимые понятия: она самодостаточна, она не требует приложения, она не нуждается в дополнениях. «Живая красавица или отвлеченная Муза инстинктивно отстраняют свой ум, выдвигаясь исключительно своей непосредственной красотой. Той и другой не нужно ничего доказывать, а стоит только войти, и все кругом засияет» (А.А. Фет – С.А. Толстой от 31.03.1887 г.) [1, кн. 2, с. 137]. Не так ли Пьер Безухов, характеризую Наташу Ростову, вдруг совсем пофетовски заметит: «Она не удостоивает быть умной... Да нет, она обворожительна, и больше ничего» («Война и мир», т. 2, ч. 5, гл. 4). Красоту бессмысленно анализировать, она живая и поэтому боится скальпеля, ускользает от рационального расчленения, ее нельзя и не нужно пересказывать – только наслаждаться ее близостью, только открывать ее гармонию (см., например: «Кому венец: богине ль красоты...», 1865).

Представление о «непреднамеренности» лирического высказывания выразилось и во многих стихотворениях Фета, в частности, в знаменитом «Я пришел к тебе с приветом...» (1843), которое завершается дерзким образом: «...не знаю сам, что буду / Петь, – но только песня зреет»¹. Для Фета вообще «песня» и «пение» – обозначение подлинно свободного, то есть нерассудочного творчества. Настоящую песню невозможно

¹ Стихотворения А.А. Фета приведены по изданию: Фет А.А. Стихотворения и поэмы. Библиотека поэта. Большая серия. Л., 1986 (вст. ст., сост. и прим. Б.Я. Бухштаба) [13].

придумать, запланировать, подготовить, можно лишь почувствовать ее приближение-созревание. Внимание к звуковой стороне слова тоже говорит о том, что Фет сознательно выводит поэзию за пределы «разумного», как будто не признавая за поэтом права и возможности обозначить, осмыслить, обобщить важнейшие тайны бытия. Они непостигаемы, непознаваемы и невоплотимы в слове – к ним можно лишь прикоснуться, и то благодаря «крылатому звуку», иррациональному озарению, никак не связанным с мыслительным усилием.

Такая позиция вызывала возмущения, в том числе со стороны приятелей-единомышленников. Дружеский «ареопаг» молодых сотрудников «Современника» (И.С. Тургенев, Н.А. Некрасов, И.И. Панаев, П.В. Анненков, А.В. Дружинин, И.А. Гончаров, В.П. Боткин) требовал переработать и избавить от неясности многие стихотворения Фета при подготовке к изданию сборника 1856 г. «Я пришел к тебе с приветом...» благодаря настойчивой редакции лишилось последних двух строк (как безапелляционно выразился Тургенев, в концовке поэт продемонстрировал «свои телячьи мозги»). В статьях даже сочувственно относившихся к Фету критиков тиражировалось представление о нем как «неглубоком» и «нешироком» мыслителе, как будто весь его дар ушел в интуитивное, бессознательное вдохновение, подавив интеллектуальное развитие: «...г. Фет не поэт какого-либо глубокомысленного воззрения... <...> ...сфера мыслей его весьма необширна, созерцание не отличается ни многосторонностью, ни глубокомыслием...» [4, с. 209–210].

А представители радикально-демократического лагеря в выражениях, как правило, не стеснялись, обвиняя поэта в узости кругозора и поверхностности: «...Фет не есть поэт мыслящий, страдающий, страстно чувствующий, вообще он поэт совсем не глубокий; интересы жизни – и мировой, и бытовой – с их философией, с их радостями и скорбями отнюдь не трогают его. Он поэт комфорта и тонких наслаждений жизнью...» [16, с. 9–10]; «...нет ясной и положительно сформулированной мысли, а есть робкий, довольно темный намек на нее... <...> Слабое присутствие сознания составляет отличительный признак этого полудетского мирозерцания» [10, с. 104]; «Он в стихах придерживается гусяного мирозерцания» [6, с. 108].

Парадоксально, но при всем своем пренебрежении к рационализму в творчестве Фет очень ценил ум в людях. И сам был мощно одарен в интеллектуальной сфере. «Люди до того поверхностны и глупы, что это даже невероятно. – Подумаешь – авторитет, тут-то и похлебаешь настоящих сытных щей (пар над щами тучей носится), а поглядишь – плоская тарелка, у которой сию же минуту дно, по которому валяются чужие объедки, да и те протухлые» (А.А. Фет – Н.Н. Страхову от 27.05.1879 г.) [1, кн. 2, с. 178].

Еще в студенческие годы Афанасий Афанасьевич избежал модного в московской образованной среде увлечения философскими идеями Гегеля. Но это не означает (как часто считают), что Фет был в принципе равнодушен к абстрактным, умозрительным, «головным» вопросам и темам. Вот замечательное признание в письме к В.П. Боткину от марта 1866 г.: «Каюсь: для меня моральные

вопросы: науки, искусства, любви, религиозных верований и т.д. были не только высшими, но, пожалуй, и единственно реальными в жизни человека, и я обеими руками готов подписать “не о хлебе едином жив будет человек”» [1, кн. 1, с. 443].

Однако любовь к абстрактным умозаключениям у Фета крепко соединена с неприятием нравоучительности как таковой – для него это попытка примитивно рационализировать то, что неподвластно человеческому разуму. Подлинное знание интуитивно и потому индивидуально, его невозможно «транслировать» на другого человека, потому любые поучения для Фета самонадеянны и бессмысленны. Здесь проходит мировоззренческий «водораздел» между ним и Толстым: «В доброте сердца Льва Николаевича я настолько же мало сомневаюсь, как и насчет его громадного таланта, но что он идет по совершенно несимпатичному мне пути, это он знает. Толстой поучает и потому укоряет; я же только предлагаю желающим понять, что у ангорской кошки спина мягкая, а у ежа колючая, но бранить нежелающих это понять я не намерен» (А.А. Фет – К.Р. от 06.05.1890 г.) [Там же, кн. 2, с. 827].

Тем не менее, даже признавая философский склад ума у Афанасия Афанасьевича, отдавая должное его интеллекту и практичности (без нее попробуй преврати Степановку из пустынного места в цветущее и доходное имение!), многие современники с удовольствием прибегали к схематичной антитезе Шеншина – «крепкого хозяйственника», публициста, умного и расчетливого человека – и Фета – одухотворенного, интуитивного и импрессиони-

стичного поэта. Первый, как всякая проза (перефразируя Пушкина), «требует мыслей и мыслей», а второй «должен быть глуповат»: «В философии я признаю и даже высоко ценю отвлеченности, но в поэзии я стараюсь укутить их за ляжку» (А.А. Фет – Я.П. Полонскому от 23.01.1888 г.) [Там же, кн. 1, с. 626]. Эта оппозиция позволяет, конечно, упростить сложное, но к пониманию феномена личности Фета все-таки не ведет...

Во-первых, философия и поэзия у Фета часто и плодотворно встречаются. Во многом это происходит благодаря знакомству с учением Артура Шопенгауэра. Работать над переводом главной книги немецкого философа – трактата «Мир как воля и представление» Фет начал в 1879 г., первая часть была завершена в 1880 г. Во время создания «русского Шопенгауэра» он осознает и не скрывает, что его лирика питается новыми родниками: «...второй год я живу в крайне для меня интересном философском мире, и без него едва ли можно понять источник моих последних стихов» [11, с. 384–385]. Идеи Шопенгауэра поэт принимает сердцем – как философски выраженное собственное задушевное убеждение, к тому же основанное на личном жизненном опыте. Например, мыслитель словно обосновывает отвращение Фета к прямому нравоучению в поэзии, которое обязывает поэта принести творческую свободу на ложный алтарь дидактики: «...никто не должен предписывать поэту быть благородным или высоким, моральным, благочестивым, христианским, таким или сяким, а еще менее упрекать его, зачем он то, а не это. Он зеркало человечества и доводит до его сознания то, что оно чувствует

и делает» [15, с. 258]. «Я... вместе с моим наставником Шопенгауэром утверждаю, что идея существует только в чистом искусстве, тогда как в поучительном произведении только заключается мысль, а не идея», – пишет Фет А.В. Жиркевичу 30.01.1891 г. [1, кн. 2, с. 813].

Многие стихотворения Фета навеяны философскими умозаключениями Шопенгауэра, которые не совершили переворота в сознании поэта, а выразили его прозрения, дали форму его представлениям о мире и человеке. Наиболее показательный пример – диалогия 1864 г. «Измучен жизнью, коварством надежды...», «В тиши и мраке таинственной ночи...», где в качестве эпиграфа и философской установки использованы слова Шопенгауэра: «Равномерность течения времени во всех головах доказывает более, чем что-либо другое, что мы все погружены в один и тот же сон; более того, что все видящие этот сон являются единым существом» [15].

Во-вторых, «мыслящая поэзия», обращенная к вечным законам мироздания, так же органична для творческой индивидуальности Фета, как и его пейзажная лирика². Можно говорить о своеобразном «тютчевском» цикле стихотворений Фета, где он осознанно движется по пути старшего современника – которого, кстати говоря, очень ценил как поэта и любил как человека.

В конце 1850-х гг. создается поэтическое видение «На стог сена ночью южной...», где ключевое понятие

² Д.Д. Благой пишет: «В некоторых критических статьях последнего времени о Фете его философские стихотворения по-тургеневски недооцениваются. На самом деле лучшие из них по своей оригинальности и красоте мысли не уступают лучшим же его стихам о природе и любви...» [3, с. 624].

«бездна» словно позаимствовано из стихотворения «День и ночь» (1839) Ф.И. Тютчева. Правда, у Фета космическая картина погружения человека в ночь дана не как философское обобщение, а как личностное переживание:

Я ль несся к бездне полуночной,
Иль сонмы звезд ко мне неслись?
Казалось, будто в длани мощной
Над этой бездной я повис.

Многие фетовские стихотворения позднего периода («Вечерние огни») посвящены лирическому познанию ключевых категорий бытия – жизни и смерти («Смерть», 1878), добра и зла, мира и человека. Вот, например, каким ярким поэтическим афоризмом завершается стихотворение «Смерть»:

Слепцы напрасно ищут, где дорога,
Доверясь чувств слепым поводырям;
Но если жизнь – базар крикливый Бога,
То только смерть – его бессмертный храм.

Дважды повторенная *слепота* характеризует земной путь человека, слишком доверяющегося ненадежным «поводырям» собственных чувств. Что же откроет ему глаза? Видимо, только смерть. Именно в ней базарные крики затихнут и зазвучит молитва.

В стихотворении «Добро и зло» (1884)³ поэт подчеркивает сущностный дуализм мироздания – макро- и микрокосма, внешнего бытия и человеческой мысли. Они взаимно отражены и обусловлены. Но различение добра и зла необходимо

³ «Добро и зло» – один из ваших перлов. Это смело до края, это гегелизм и мистика во всю высоту», – писал Н.Н. Страхов Фету 24.09.1884 г. [Цит. по: 3, с. 700].

и неизбежно только в земном, «слишком человеческом» пространстве. А если «крыла гордыни» поднимают душу на Божественную высоту (вновь звучит любимое фетовское понятие дерзости как дерзновения, преодоления границ – «познать *дерзаешь* ты как Бог»), то вместе с чудесным даром всезнания и всемогущества душа получает возможность освободиться от категорий добра и зла как ненужного тяжкого груза:

Пари всезрящий и всеильный,
И с незапятнанных высот
Добро и зло, как прах могильный,
В толпы людские отпадет⁴.

К философской лирике можно смело отнести и стихотворение «Бабочка» (1884), где природный образ возвышается до символа кратковременности и красоты земного бытия. Вопросы о его цели и смысле бесплодны: нужно жить, пока есть дыхание («воля к жизни»), без усилий и сомнений, потому что они ни к чему не ведут, они от разума, а не от духа – с ними не взлетишь.

В том же году написанное стихотворение «Ласточки» («Природы праздный соглядатай...») построено на любимом тютчевском приеме – развернутой аналогии с миром природы, которая дает возможность образно и ярко представить какую-то общую закономерность человеческого существования. Наблюдение за ласточками (вообще крылатость как буквальное и метафорическое свойство – очень частый мотив в творчестве Фета), которые в полете над водной гладью как будто

оказываются на границе с чуждой и опасной водной стихией, приводит «природы праздного соглядатая» к выводу о постоянном стремлении человека за пределы отведенного ему пространства. В этом сущность поэтического вдохновения как порыва к миру идеальному. Аналогия, разделяющая стихотворение на две части, обозначена прямо, при помощи оборота «не так ли...»:

Не так ли я, сосуд скудельный,
Дерзаю на запретный путь,
Стихии чуждой, запредельной,
Стремясь хоть каплю зачерпнуть?

На память естественно приходят тютчевские строки из стихотворения «Смотри, как на речном просторе...» (1851), где также картина исчезающих в морской бездне льдин перерастает в философское обобщение:

О, нашей мысли обольщенье,
Ты, человеческое Я,
Не таково ль твое значенье,
Не такова ль судьба твоя?

Еще одно показательное стихотворение этого условного цикла – «Фонтан» (1891) – уже своим названием отсылает читателя к одноименному творению Тютчева (1836), где струя фонтана, взмывающая ввысь и ниспадающая обратно, сравнивается со «смертной мыслью», вечно стремящейся к пределу, который обозначен «незримо-роковой» «дланью». У Фета фонтан как самостоятельный персонаж получает право голоса, и большая часть стихотворения представляет собой его развернутый монолог. Он уже не только живая иллюстрация ограниченности человеческой мысли, он заключает в своем образе сразу

⁴ Через год после создания Фетом этого стихотворения Ф. Ницше завершит работу над сочинением «По ту сторону добра и зла».

все категории брэнного человеческо-го бытия:

– Я, и кровь, и мысль, и тело –
Мы послушные рабы:
До известного предела
Все возносимся мы смело
Под давлением судьбы.

Если у Тютчева тема судьбы была связана с невозможностью победить закон «всемирного тяготения» (то есть «длань» ставила предел *человеческому* стремлению, разворачивался поединок смертной мысли с безликим и слепым роком), то у Фета судьба является и источником, и условием этого движения вверх: ее «давление» на «послушных рабов» заставляет их подниматься «до известного предела» – также определенного ей. Конечно, поединок у Тютчева неравен и потому трагичен, но картина, созданная Фетом, кажется еще безнадежнее: человек вообще в конфликте не участвует, ибо не обладает свободой и самостоятельностью. Судьба поднимает его, как безвольную игрушку, – и она же его низвергает обратно. Она как бы играет сама с собой, у нее нет противников, пусть даже и заведомо слабейших. Поэтому в определенной «смело» можно расслышать горькую иронию – какая уж там смелость у рабов... Все завершается возвращением – обратно в небытие:

К сердцу кровь опять вернется,
В водоем мой луч прольется,
И заря потушит ночь.

Интересно еще и начало стихотворения, где лирический герой неожиданно показывает себя в родственной компании – с ночью (вообще любимым художественным временем Фета,

особенно в майском варианте). Никакой дистанции между ними, никакой аналогии, они просто рядом – как «он» и «она», они совершают одинаковые действия и, судя по всему, друг друга хорошо понимают:

Ночь и я, мы оба дышим,
Цветом липы воздух пьян...

Композицию стихотворения можно назвать кольцевой, увидев неслучайность повторения первого и последнего слова: *ночь*. И парадоксальной до дерзости кажется финальная метафора «заря потушит ночь», ведь *тушит* в данном контексте означает «гасить свет», что прямо противоположно значениям «зари» (свет, восход, закат, солнце) и «ночи» (мгла, бездна, темнота). Получается, что свет потушит тьму! То есть выступит в роли тьмы! И у ночи тем самым обнаруживается... свет – как органическое свойство. А может быть, заря отправит в небытие не просто ночь, а лирическое «я», родственно соотношенное с ночью? Так время суток вырастает до обозначения временности жизни – хрупкой и быстротечной, как пьяное цветение липы.

Стоит заметить, что при всей близости художественных миров двух поэтов Фет почти никогда не покидает пределы лирического «я», осмысливая общие законы бытия через собственную личную судьбу – как свое индивидуальное лирическое переживание. Поэтому он гораздо реже стремится к формулировке, четкому лаконичному итогу-афоризму, обобщенно выражающему суть постигнутого. Тютчевскую максиму «Мысль изреченная есть ложь» («Silentium!», 1830) Фет ощущал своим поэтическим сердцем, как никто другой.

В-третьих, онтологическая, духовная поэзия Фета показывает его как глубокого религиозного мыслителя.

Еще в 1842 г., в самом начале своего творческого пути, Афанасий Афанасьевич пишет чудесное по целомудренной чистоте религиозного чувства стихотворение-молитву «Ave Maria». Вообще «тихая», благоговейная интонация характерна для его стихотворений, посвященных великим таинствам схождения Неба на землю. См., например, рождественское «Ночь тиха – по тверди зыбкой...» (1842 или 1843).

Но в поздний период творчества, начиная с 1870-х гг., религиозно-христианская тема обретает широкое, мощное дыхание в лирической вселенной Фета. Евангельские сюжеты и образы не просто перелагаются поэтическим языком, а личностно интерпретируются, наполняются сложным комплексом переживаний-ассоциаций, напрямую не связанных с первоисточником.

Так, в стихотворении «Когда Божественный бежал людских речей...» (1874) эпизод искушения Христа в пустыне осмысливается в контексте мотива «пророк» и «толпа», что усиливает неочевидную в евангельском контексте антитезу Бога-Слова и суетных людских речей, а эпитет «празднословной» напрямую отсылает к пушкинскому определению «грешного языка» в «Пророке» (1826).

Тем самым христианская проблематика произведения – победа Сына Божьего над «князем мира»⁵ естественно расширяется за счет важ-

ной для Фета «эстетической» идеи ложности и порочности человеческого языка, утратившего свою связь с первоисточником и ставшего лишь вместилищем порока («гордыни»). Поэтому Иисус и «бежит» от «людских речей»: они фактически вобрали в себя всю суетную мнимость внешнего мира. Получается, что люди для Христа – большее искушение, чем сатана! И Спаситель «внимает голосу пустыни», как лермонтовский пророк, которого «звезды слушают», «лучами радостно играя». Только в отличие от горько-ироничной концовки стихотворения Лермонтова фетовская история завершается, как и положено, торжественно-победным аккордом: «И сатана исчез – и ангелы пришли / В пустыне ждать Его велений». Судя по всему, возвращение в мир и к людям для исполнения великой миссии состоится именно благодаря трудному преодолению искушений. Хотя этот финал можно прочесть и с другой интонацией: Христос так и не покинул пустыню для проповеди истины. Как звезды у Лермонтова, ангелы у Фета лишь подчеркивают одиночество, неотмирность Сына Божьего. Ибо мир погряз во грехе. И недостоин спасения⁶.

Некоторые фетовские стихотворения очевидно наследуют традиции духовной оды, характерные для переложений псалмов и торжественного воспевания Творца в отечественной поэзии эпохи классицизма (например, «Утреннее размышление о Божием Величестве» и «Вечернее размышление о Божием

⁵ Вспоминается и более поздняя «легенда» Ивана Карамазова о великом инквизиторе, где сформулирована «триада» отвергнутых даров «страшного и умного духа»: «чудо, тайна, авторитет» (Ф.М. Достоевский «Братья Карамазовы»).

⁶ Представляется неоправданно категоричным мнение исследователя: «Несмотря на глубокую чуждость Фету смысла и духа христианства, он снова и снова пытался перенести в свои стихи евангельские сюжеты» [9, с. 324].

Величестве при случае великого северного сияния» М.В. Ломоносова). Стихотворение «Не тем, Господь, могуч, непостижим...» (1879) построено на антитезе: всесилие Творца непостижимо не потому, что сотворенный им мир грандиозен и строен, велик и чудесен (удивительная перифраза солнца найдена Фетом: «мертвец с пылающим лицом»), а потому, что слабый и суетный человек – лирический герой – чувствует внутри себя это неизмеримое величие, побеждающее время и пространство. Фет сознательно обращается к одному из ключевых источников этой темы в русской поэзии – оде Г.Р. Державина «Бог», где звучит знаменитое определение человека, обретающего могущество, власть, смысл только благодаря Господу: «Я телом в прахе истлеваю, / Умом громам повелеваю».

Строка из этой оды поставлена эпиграфом к стихотворению «Я потрясен, когда кругом...» (1885). Здесь тоже главным композиционным принципом становится противопоставление, развивающее тему «внешнее-внутреннее» в несколько ином аспекте: «шум-тишина». Потрясение природными, стихийными бурями не ведет к сердечному постижению тайны бытия, для этого нужна немота, нужен «светлый ангел», который шепчет «неизреченные глаголы». В лирическом сюжете словно проступает история пушкинского пророка.

Обращается Фет и к жанру поэтической молитвы, перелагая стихами самую известную молитву христианского мира – «Отче наш» («Чем доле я живу, чем больше пережил...», между 1874 и 1886). Лирический герой, проходящий к пониманию светлой мудрости известных с детства слов, в конце обращения к Отцу Небесному вдруг заменяет *лукавого* как имя дьявола

(«Избави нас от лукавого») на *лукавое* как определение самомнения («И от лукавого избави самомненья»). Но это выглядит подменой и искажением смысла лишь на первый взгляд: дьявол и есть гордыня человеческая. Избавившись от самомнения, душа освобождается от лукавого.

В своеобразном духовном цикле Фета есть и внутренний диалог с самим собой, звучат сомнения и неверие, рожденные горьким опытом земного бытия. Стихотворение «Ничтожество» (1880) начинается с резкого и честного обращения: «Тебя не знаю я». Сюжет как будто автобиографичен, лирический герой рассказывает об этапах своего пути – от мучительного появления на свет – через надежду юности – через ошибки и обманы, утраты и заботы – к пониманию безответности вопросов, к осознанию неизбежности незнания (оно «прискорбно», но не «страшно») – к готовности вернуться в «тот край», который покинул при рождении. Кольцевая композиция стихотворения отражает и «кольцо» земной жизни человека вообще: она начинается переходом границы и заканчивается тем же самым. Двойная дерзость. Хотя и невольная. Что там – за границей?

Что ж ты? Зачем? –

Молчат и чувства и познание.

Чей глаз хоть заглянул на роковое дно?

Ты – это ведь я сам.

Ты только отрицанье

Всего, что чувствовать,

что мне узнать дано.

Парадоксально получается, что диалог с неназванным Господом – диалог с самим собой. Но почему тогда Он становится отрицанием всего земного опыта лирического героя? Не подтверждает ли это любимую мысль Фета о ненужности и невозможности смешения мира духовного

с миром человеческого существования? В них действуют разные законы. Чтобы познать Господа, нужно отказать от «всего, что чувствовать, что мне узнать дано». А это невозможно – ведь не дано. И значит ничтожество – естественный удел человека, несмотря на таинственное совпадение в нем Творца и твари.

Одно из самых мрачных стихотворений религиозной тематики – «Аваддон» (1883). Насыщенное ветхозаветной и апокалиптической символикой, оно не просто возвещает неизбежность смерти, но и реализует ее в подчеркнуто телесном, плотском, зримом аспекте: уничтожение в конце времен станет не результатом, а процессом – мучительным и нескончаемым: «Пусть же изведает всякая плоть, / Что испытания хочет Господь!».

Своеобразный личный апокалипсис описан в стихотворении «Никогда» (1879). Наличие сюжета позволяет соотнести его с жанром баллады: лирический герой оживает, выбирается из склепа и постепенно убеждается, что все на земле умерло: люди, животные, растения... Планета застыла в последнем зимнем сне. Конец света настал. Но архангельская труба «вострубила» почему-то только для одного мертвеца, заброшенного обратно в мир, так хорошо ему знакомый при жизни и потому теперь страшный своей безжизненностью. Возможно, в фантастическом видении обыгрывается характерный для субъективно-идеалистической философии мотив исчезновения мироздания со смертью его воспринимавшего субъекта. Здесь как будто проведен эксперимент – и субъект возвращен обратно. Мир не исчез буквально, но из него вынута душа, он *покинут*... И то вселенское одиночество,

на которое обречен лирический герой, не слаще самых изощренных адских мучений.

Тема смерти как закономерного итога земного пути неоднократно возникала в творчестве Фета. И почти каждый раз ее трагизм (исчезновение неповторимого «я») был приглушен, даже преодолен. Помогала этому все- сильная природа, милосердно включая в свое вечное умирание-обновление и слабого человека, который на пороге зимы, перед «последним новосельем» вдруг обретал мудрую и спокойную ясность:

Но все мечты, все буйство первых дней
С их радостью – все тише, все ясней
К последнему подходят новоселью...

(«Жизнь пронеслась
без явного следа...», 1864)

Помогало этому и смирение перед неизбежным финалом, принятие того, что ты изменить не в силах, душевное приобщение к тихому братству уже ушедших из этого мира:

Стремлюсь куда-то, вдали спеша,
Но встречу с тихими гробами
Смиренно празднует душа.

(«Не первый год
у этих мест...», 1864)

Хоть смерть в виду, а все же нужно жить;
А слово: жить – ведь значит: покоряться.

(«Ей же», 1879)

Помогала этому и удивительная духовная сила поэта. Он смело смотрит в лицо неотвратимой смерти, он называет ее по имени («Смерти», 1856 или 1857), он разговаривает с ней по праву сильного, понимая умом и сердечно принимая мудрость древнегреческого философа: «...самое ужасное из зол, смерть, не имеет к нам никакого отношения; когда мы есть, то смерти еще нет, а когда смерть наступает, то нас уже

нет. Таким образом, смерть не существует ни для живых, ни для мертвых, так как для одних она сама не существует, а другие для нее сами не существуют» [17].

Покуда я дышу – ты мысль моя, не боле,
Игрушка шаткая тоскующей мечты.

(«Смерти», 1884)

«Вообще же в размышлениях Фета о смерти лишний раз сказывается та крепость его натуры, та столь привлекавшая и Толстого и Страхова его “жизненность”, которая давала ему силу торжествовать над смертью не только в эстетическом, но и в психологическом плане» [3, с. 625].

Но Фет не был сверхчеловеком. И святым он не был. Поэтому приближение финала он все равно ощущает как болезненную угрозу исчезновения – не себя как «сосуда скудельного», а божественного огня, пылавшего в этом сосуде. Огонь без сосуда тоже погибнет: ночь поглотит, «потушит» и его. И эта потеря ничем никогда не окупится.

Не жизни жаль с томительным дыханьем, –
Что жизнь и смерть? А жаль того огня,
Что просиял над целым мирозданьем,
И в ночь идет, и плачет, уходя.

(«А.Л. Бржеской», 1879)

Наверное, именно поэзия наиболее полно и объемно отразила сложные религиозные поиски Афанасия Афанасьевича Фета, поскольку она, так же как и вера, вестница высшего мира, недоступного для разума и противоположного обыденному существованию. На этом хрупком балансе выстраивает поэт свое жизненное гнездо, понимая, что любое нарушение равновесия грозит гибелью – тела или души. «Вся беда, по-моему, состоит в смешении мира внутреннего, душевного, с миром внешним и его

непреложными законами. Там идеал, здесь действительность; там ясно и на вечные времена выраженный закон Моисея, запрещающий известные деяния отрицательную частицу *не*; здесь общее указание Христа на идеальное стремление души к любви ближнего, далеко опережающей холодный закон, но не отменяющей его в гражданской будничной жизни. “Отдай рубашку” не отменяет закона “не укради”. <...> Поэзия и христианство только потому так и дороги, что заставляют забывать будничную жизнь, к которой неприменимы. “Царство Божие внутри вас есть”, а не во внешнем мире» (А.А. Фет – К.Р. от 01.12.1891 г.) [1, кн. 2, с. 930].

Наконец, следует уточнить наше представление о поэте-мыслителе. Уточнить, то есть расширить.

Во второй половине 1860-х гг. Фет делится с Толстым сокровенными размышлениями о двойной природе ума, отдавая приоритет не голове, а сердцу: «Как жаль, что я не узнал от вас, умно ли ваше сердце или нет? У вас умная голова, но мне вы человек дорогой и мне этого мало. Все доказательства умные или глупые только орудия ума сердца – т.е. внутренней суммы убеждений – аксиом, – а ум головной только к услугам сердца, чтобы наилучшим образом отстоять то, чего желает сердце» (А.А. Фет – Л.Н. Толстому от 28.02.1867 г.) [Там же, с. 29]. И находит в Толстом горячее сочувствие: «От этого-то мы и любим друг друга, что одинаково думаем *умом сердца*, как вы называете. (Еще за это письмо вам спасибо большое. *Ум ума и ум сердца* – это мне многое объяснило)» (Л.Н. Толстой – А.А. Фету от 28.06.1867 г.)⁷.

⁷ URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pisma/1863-1872/letter-154.htm>

Пренебрежение Фета к познающим возможностям разума отнюдь не мешает ему быть настоящим мыслителем. Ведь умным может быть и сердце, как в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» однажды выразилась Аглая, вдруг поняв сокровенное о князе Мышкине: «Есть два ума: главный и неглавный» (ч. 3, гл. 8). И вот это мыслящее – чуткое, зрячее, открытое, понимающее – сердце определяет своеобразие фетовской картины мира в большинстве поздних стихотворений. См., например, «Осень» (1883), «Учись у них – у дуба, у березы...» (1883), «Есть ночи зимней блеск и сила...» (1885), «Осенняя роза» (1886), «Устало все кругом, устал и цвет небес...» (1889), «Еще люблю, еще томлюсь...» (1890), «Ель рукавом мне тропинку завесила...» (1891). Можно предположить, что мыслящее сердце для Фета означает – прикоснувшееся к тайне бытия. Попытки перевести эту тайну в слова обречены на искажение и утрату. Поэтому разум все-таки вторичен, он не соперник, а слуга. Поэтому «звук» и «песня» важнее слова: в них пульсирует мысль «неизреченная», а значит, подлинная. И доступная лишь сердечному взору – точнее, слуху.

Обратимся к одному из шедевров «Вечерних огней»: «Жду я, тревогой объят...» (1886)⁸. Ситуация напряженного ожидания любимой, заданная с самого начала, разворачивается в лирический сюжет, наполненный действиями – «безглагольный» Фет использует здесь целых 14 глаголов и глагольных форм! Причем от 5 до 14 строки эти действия в основном совершаются не лирическим героем, а «объектами» внешнего мира –

мира природного. На какой-то период он становится вынужденным наблюдателем чужой жизни, не принадлежа ей. Но это лишь кажущееся отчуждение. Потому что все, что его окружает, – звучит. Мир улавливается прежде всего слухом, пронзительно обостренным, настроенным различить в пространстве самое дорогое – шаги возлюбленной. Поэтому даже плавное падение листка, почти беззвучное, по сравнению с пением-плачем комара или оборванной струной летевшего жука или хриплым зовом коростеля, – все равно становится штрихом к звуковой картине мироздания. Все эти звуки соединяются с лирическим героем через центральный образ стихотворения: слух-цветок.

Удивительно, насколько точно поймано физическое, почти зримое ощущение: человек весь превратился в слух. Кстати, ухо ведь действительно напоминает чашку цветка, который, раскрываясь и увеличиваясь в размерах, жаждет уловить солнечный луч. Только... цветок здесь полуночный! Действительно, по некоторым признакам, свидание должно произойти ночью (или в вечерних сумерках) – кусты спят, коростель птица ночная... Может быть, и поэтому все видимое как бы преобразуется в слышимое, это обостренный слух слепого... Но какие же цветы распускаются ночью? Особенно в средней полосе России? Можно вооружиться справочной литературой по ботанике и узнать, что это маттиола, душистый табак, вечерница (ночная фиалка)... Так что здесь нет нарушения жизненной правды. Однако вряд ли поэт указывает на какой-то конкретный цветок или даже обобщает в этом образе все растения, ночью цветущие.

А что если имеется в виду чудесный цветок – цветок папоротника?

⁸ «Разумеется, “Жду я, тревогой объят” – чудесный Фет, один из самых лучших!» (Н.Н. Страхов – Фету от 21.12.1886 г.) [1, кн. 2, с. 425].

Тот самый, который, согласно народным поверьям, распускается именно в полночь и дает его обладателю почти всемогущество: помимо способности видеть зарытые клады это и умение понимать язык животных, становится невидимым или принимать любое обличие. И этим цветком становится лирический герой – понимая язык всего живого, как бы растворяясь в этом ночном, звучащем мире, плача вместе с комаром, обрывая струну своего ожидания вместе с жуком, призывая подругу вместе с коростелем-дергачом...

А теперь ударное место – финальные строки «Ах, как пахнуло весной!.. / Это наверно ты!» Ожидание увенчалось – пусть и с оговоркой «наверное» – приходом ее (в наиболее авторитетном издании «Вечерних огней» в серии «Литературные памятники» это слово не выделено запятыми, что сообщает ему смысловой оттенок, характерный для XIX столетия, – не предположительности, а окончательной верности – *наверняка*). Но насколько же внезапно это происходит: он ждал ее слухом, ловил звук ее шагов – а она пришла осязанием и обонянием (*пахнуло* – повеяло, то есть подуло и запахло одновременно), беззвучно. И мы понимаем, что ничего не может быть точнее этого сравнения прихода любимой с весной. Всегда неожиданной. И всегда неизбежной. Которая проникает в нас независимо, помимо ожидания или воли – не стуком капли или солнечным светом – именно ароматом.

И все обретает смысл, а мир приобретает прозрачный объем, доступный не только всем пяти внешним чувствам, но и внутреннему... Сердце цветет (ср.: «Раскрываются тихо листы, / И я слышу, как сердце цветет...» – «Я тебе ничего не скажу...», 1885).

Наверное, важнейший ключ к определению мыслящего сердца – это сердце любящее. Женщину, природу, родину, Бога... Сущность мира – любовь. Разум ее никогда не вместит, и Фет это прекрасно понимал. Не отказываясь от ума, ценя и применяя его, но в той сфере, которая для этого предназначена: дела житейские, судейские, хозяйские и т.п. И это тоже естественная, необходимая и органичная сфера личностной реализации Афанасия Фета – человека сложного и при этом цельного. Рассмотрение его творчества как «поэзии мысли» не отменяет, а обогащает его воздушный образ в нашем сознании, позволяет посмотреть на эту личность как бы «двумя глазами», то есть увидеть ее объемно.

Может быть, его главная загадка – лирическая дерзость – и состоит в гениальном умении совмещать такие противоположные стихии бытия, как поэзия и проза, ум и чувство, возвышенность и глубина, воздух и почва? Но ведь каждый человек состоит из души и тела, каждый добывает хлеб насущный и понимает, что не хлебом единым. Это в принципе наш общий удел – совмещать. Не смешивая.

Библиографический список

1. А.А. Фет и его литературное окружение: В 2 кн. / отв. ред. Т.Г. Динесман. М., 2008–2011.
2. А.А. Фет: материалы и исследования. Вып. 1–3 / отв. ред. Н.П. Генералова, В.А. Лукина. СПб., 2010–2018.
3. *Благой Д.Д.* Мир как красота (О «Вечерних огнях» Фета) // Фет А.А. Вечерние огни. М., 1971.
4. *Боткин В.П.* Литературная критика. Публицистика. Письма. М., 1984.

5. Бухштаб Б.Я. А.А. Фет: очерк жизни и творчества. Л., 1990.
6. Зайцев В.А. Избранные сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1934.
7. Кошелев В.А. Афанасий Фет: преодоление мифов. Курск, 2006.
8. Маймин Е.А. Афанасий Афанасьевич Фет: книга для учащихся. М., 1989.
9. Makeev M. Афанасий Фет. М., 2020.
10. Салтыков-Шchedрин М.Е. Собрание сочинений: В 20 т. Т. 5. М., 1966.
11. Толстой Л.Н. Переписка с русскими писателями: В 2 т. М., 1978. Т. 2.
12. Фет А.А. О стихотворениях Ф. Тютчева // Русское слово. 1859. № 2.
13. Фет А.А. Стихотворения и поэмы. Л., 1986.
14. Фет А.А. Наши корни. Публицистика. СПб.; М., 2013.
15. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление / пер. А.А. Фета. 4-е изд. СПб., б.г.
16. Э-н Е. Стихотворения А.А. Фета // Библиотека для чтения. 1863. № 9–10.
17. Эпикур. Письмо к Менекею. URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1358238790> (дата обращения: 02.09.2020).

References

1. A.A. Fet i ego literaturnoe okruzenie [A.A. Fet and his literary entourage]. In 2 books. T.G. Dinesman (ed.). Moscow, 2008–2011. (In Russ.)
2. A.A. Fet: Materiali I issledovania [A.A. Fet: Materials and research]. Issue 1–3. N.P. Generalova, V.A. Lukina (eds.). St. Petersburg, 2010–2018. (In Russ.)
3. Blagoy D.D. Peace as beauty (About “Evening lights” by Fet). *Fet A.A. Vetchernie ogni*. Moscow, 1971. (In Russ.)
4. Botkin V.P. Literaturnaya kritika. Publicistika. Pisma [Literary criticism. Publicism. Letters]. Moscow, 1984. (In Russ.)
5. Buhsttab B.Y. A.A. Fet: ocherk gizni i tvorchestva [Fet: An outline of life and work]. Leningrad, 1990. (In Russ.)
6. Zajcev V.A. Izbrannye sochineniya [Selected works]. In 2 vols. Vol. 1. Moscow, 1934. (In Russ.)
7. Koshelev V.A. Afanasiy Fet: preodoleniye mifov [Afanasy Fet: Overcoming myths]. Kursk, 2006. (In Russ.)
8. Maimin E.A. Afanasiy Afanasievich Fet [Afanasy Afanasyevich Fet]. A book for students. Moscow, 1989. (In Russ.)
9. Makeev M. Afanasiy Fet [Afanasy Fet]. Moscow, 2020. (In Russ.)
10. Saltykov-Shchedrin M.E. Sobranie sochineniy [Collection Works]. In 20 vols. Vol. 5. Moscow, 1966. (In Russ.)
11. Tolstoj L.N. Perepiska s russkimi pisatelyami [Correspondence with Russian writers]. In 2 vols. Vol. 2. Moscow, 1978. (In Russ.)
12. Fet A.A. About F. Tyutchev’s poetry. *Russkoe slovo*. 1859. No. 2. (In Russ.)
13. Fet A.A. Stihotvoreniya i poemy [Poetry and poems]. Leningrad, 1986. (In Russ.)
14. Fet A.A. Nashi korni. Publicistika [Our roots. Publicism]. St. Petersburg; Moscow, 2013. (In Russ.)
15. Schopenhauer A. Mir kak volya i predstavlenie [The world as will and representation]. Transl. by A.A. Fet. 4th ed. St. Petersburg. (In Russ.)
16. E-n E. Poetry by A.A. Fet. *Biblioteka dlya chteniya*. 1863. No. 9–10. (In Russ.)
17. Epikur. Letter to Menoeceus. URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1358238790> (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.09.2020, принята к публикации 30.10.2020

The article was received on 30.09.2020, accepted for publication 30.10.2020

Об авторе / About the author

Федоров Алексей Владимирович – доктор филологических наук; главный редактор издательства «Русское слово»; учитель литературы средней школы № 1516, г. Москва

Alexey V. Fedorov – ScD in Philology; Chief Editor of the “Russkoye slovo” Publishing House, Teacher of Literature at Secondary School No. 1516, Moscow

E-mail: fedorov@russlo.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-24-35

Н.М. ФортунатовНижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского,
603000 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

О структурном анализе литературного произведения (на примере романа Л.Н. Толстого «Война и мир»)

Аннотация. Статья посвящена проблемам преподавания русской литературы в старших классах. Автор статьи, опираясь на понятие структуры и на основы структурного анализа, где часть рассматривается как часть целого и несет в себе свойства целого, предлагает использовать этот закон для решения следующего вопроса: небольшой фрагмент текста способен дать представление о смысле произведения в целом, о его идеях, об особенностях мастерства писателя, о его творческом процессе и о нем самом. Особая смысловая нагрузка лежит в статье на термине «тема», которая характеризуется как конкретный, отчетливо организованный эмоционально-образный материал, обладающий способностью к дальнейшему развитию, перевоплощениям в соответствии с общей идеей произведения и со своими собственными закономерностями. Причем автор подчеркивает парадоксальность темы, так как точность в ней рождается неточностью, инвариантность сплавлена с вариативностью, постоянство с изменчивостью, статика с динамикой, так что отделить одно от другого невозможно. Статья объединяет в себе два типа исследования. Один имеет в виду фундаментальные проблемы филологической науки: эмоциональность как основу природы литературы и других искусств, специфику структуры литературного произведения, понятие темы в литературной науке; другой ставит перед учителями-словесниками конкретные вопросы методического характера. Сформулированный выше подход к анализу литературного произведения демонстрируется на примере романа Л.Н. Толстого «Война и мир». При этом учитывается, что Л.Н. Толстой – единственный из художников-классиков, который прошел три кровавые военные кампании как офицер-артиллерист действующей армии и воспользовался своим опытом при создании «Войны и мира».

Ключевые слова: специфика структуры литературного произведения, понятие темы в литературе, эмоциональность как основа литературы, вариативное тождество, диалектическая триада, Л.Н. Толстой

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Фортунатов Н.М. О структурном анализе литературного произведения (на примере романа Л.Н. Толстого «Война и мир») // Литература в школе. 2020. № 6. С. 24–35. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-24-35

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-24-35

N.M. Fortunatov

National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod,
Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation

On the structural analysis of a literary work (on the example of Leo Tolstoy's novel "War and Peace")

Abstract. The article is devoted to the issues of teaching the Russian literature in high school. The author of the article, based on the concept of structure and on the basis of structural analysis, where the part is considered as part of the whole and carries the properties of the whole, suggests using this law to solve the following question: a small fragment of the text can give an idea of the meaning of the work as a whole, its ideas, the features of the writer's skill, the creative process and the writer themselves. A special semantic message in the article is put on the term "theme", which is characterized in the article as a specific, clearly organized emotional and imaginative material that has the ability to develop further, incarnate in accordance with the general idea of the work and with its own laws. Moreover, the author emphasizes the paradoxical nature of the topic, since accuracy in it is born of inaccuracy: invariance is fused with variability, constancy with variability, statics with dynamics, so that it is impossible to separate one from the other. The article combines two types of research. One refers to the fundamental problems of the philological science: emotionality as the basis of the nature of literature and other arts, the specifics of the structure of a literary work, the concept of a topic in the literary science; the other puts specific questions of a methodological nature before teachers of literature. The approach to the analysis of a literary work stated above is demonstrated by the example of L.N. Tolstoy's novel "War and peace". In this case, it is taken into account that L.N. Tolstoy is the only one of the classical writers who went through three bloody military campaigns as an artillery officer in the active army and used his experience in creating "War and peace".

Key words: specifics of the structure of a literary work, the concept of a topic in the literary science, emotionality as the basis of the nature of literature, variable identity, dialectic trinary, L.N. Tolstoy

CITATION: Fortunatov N.M. On the structural analysis of a literary work (on the example of Leo Tolstoy's novel "War and Peace"). *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 24–35. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-24-35

Если обратиться к дефинициям философов, то самое существенное в филологии заключается в следующем: объект этой науки – слово, предмет – особенности словоупотребления [6, с. 21]. Акцент сделан хоть и энергичный, но не вполне точный: *словесное искусство*, но можно было и даже следовало бы сказать: словесное *искусство*, что вернее, ибо литература как вид искусства живет не по законам языка, а по законам искусства, где определяющими являются несколько положений. Во-первых, эмоциональность. Есть она – значит, возможно истинно художественное произведение, нет – тогда можно говорить о чем угодно: о грубой, топорной работе, о ложном замысле, который не в состоянии вызвать ответную реакцию читателей, об оплошности автора, не заметившего, что жизнь сердца ушла, заменившись холодной рефлексией.

Теория литературы чересчур рационалистична. Она не то, чтобы совсем отрицает эмоциональность как один из основных законов искусства, а просто проходит мимо, не замечая его. Между тем самыми страстными поборниками этого положения были как раз наши классики Толстой и Достоевский.

Лев Толстой в трактате «Что такое искусство?» дает следующее определение: *«Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие*

люди заражаются этими чувствами и переживают их» (курсив Л.Т. – Н.Ф.) [5, т. 15, с. 80]. Нередко говорят, что Толстой приносит мысль в жертву чувству. Но для него это единая, неделимая сущность. Можно сказать: это мысль, ставшая переживанием, и чувство – пережитой, выстраданной мыслью.

Значительно раньше трактата и более точно он высказал эту идею в статье «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят?» (1862). Это была первая волна его увлечения педагогикой. Статья представляет собой подробный отчет о том, как два крестьянских мальчика, ученики Яснополянской школы, сочиняют рассказ по заданной учителем пословице «Ложкой кормит, а стеблем глаз колет». Учителем в тот момент был сам Лев Толстой, преподававший тогда в созданной им Яснополянской школе. Статья была опубликована в журнале, издававшемся Толстым, который был назван «Ясная поляна» и посвящен вопросам образования. В какой-то мере герои статьи символичны и представляют собой два рода писательской деятельности. Семка отличается точностью найденных подробностей и перипетий сюжета, Федька всецело захвачен чувством, которое стремился передать: «Ему хотелось говорить только одному, – и не говорить, как рассказывают, а говорить, как пишут, то есть художественно запечатлевать словом образы чувства» [Там же, с. 13]. Достоевский

приходит к той же мысли в романе «Подросток»: один из героев, наблюдая за своим собеседником, вдруг ловит себя на мысли о том, что идея в результате эмоциональности рассказчика становится не просто идеей, а обращается в сильнейшее чувство, в «идею-чувство» [3, с. 59, 60]. *Образы чувства, идеи-чувства*, по логике Толстого и Достоевского, – это основа основ искусства.

Другое положение несколько парадоксально. Чувство нельзя пересказать в словах, оно может быть только выраженным всей целостностью произведения. Толстой остроумно заметил, что критика, по-видимому, умнее автора «Анны Карениной», потому что может назвать ее идею, но, если бы автору предложили сделать то же самое, ему не оставалось бы ничего иного, как написать роман заново и так, как он написан, и что главная задача критики состоит не в том, чтобы определять идею произведения, а исследовать «лабиринт сцеплений» структуры, в котором и может только быть высказанной художественная мысль, если она действительно художественно высказана.

Однако, несмотря на предпринятые усилия, начиная с ОПОЯЗа, формальной школы и кончая новейшими теоретическими направлениями, художественная структура оказалась если не совсем, то, во всяком случае, очень слабо исследованной, а структурализм и постструктурализм, несмотря на общую их коренную основу, так и остались без структуры: возникнув как учение о языке, они, став общегуманитарной исследовательской программой, интерпретировали все культурные явления как языковые феномены [4, с. 162], а центр

структуры, формирующий ее смыслы, отдали на произвол читателя.

Наконец, третье положение связано с решением не общих теоретических вопросов, а вполне конкретной задачи: как быть с романами Толстого и Достоевского в школе?

Предлагаемая вниманию читателя статья представляет собой единство двух типов исследования: один обращает внимание на фундаментальные проблемы искусства, которые или забыты, или не привлекают к себе должного внимания; другой излагает метод структурного анализа. Если иметь в виду преподавание литературы в школе, то такую задачу лучше всего решать в совместной работе учителя и учащихся в виде практических занятий на уроках литературы. Как их построить – это уже компетенция учителя, потому что каждый может предложить свои подходы в работе с классом, имея в виду его состав, интересы, уровень подготовки учащихся. Однако, добавим, используя при этом принципы структурного анализа. Поэтика давно улеглась в свои берега и подобными исследованиями не занимается.

Прежде, чем перейти к конкретным наблюдениям, необходимы два предварительных замечания. Первое связано с диалектическим законом структуры, где часть несет в себе свойства целого (идеи произведения или «идеи» его постройки). Здесь и скрыт выход из положения: можно начать знакомство с романами Толстого или Достоевского с их фрагментов, которые откроют смысл целого, то есть самих романов. Второе замечание имеет в виду наиболее широко используемый в теориях разных искусств термин «тема произведения». В литературоведении тема

толкуется как предмет изображения или предмет повествования: что изображено или как, кому и о чем рассказывается? К сожалению, чаще всего это разговор не собственно о литературе, а скорее по поводу литературы, так как уходит в область свободных импровизаций или становится метафорой действительности, давшей толчок замыслу писателя. И вот уже, не замечая утрирования и подмены разных понятий, говорят о том, что «Борис Годунов» – отражение эпохи смуты, «Война и мир» – Отечественной войны 1812 года, а «Тихий Дон» – войны с контрреволюцией на Дону.

Более продуктивным было бы понимание темы, исключаящее ее обособление, ее абстрагирование от эмоционально-образного материала, что характерно, например, для музыковедческих исследований. Ибо речь идет о теме, требующей совершенно иного подхода, нежели рационалистическая логика ее литературоведческого осмысления: *это конкретный, отчетливо организованный эмоционально-образный материал, обладающий способностью к дальнейшему развитию, перевоплощениям в соответствии с общей идеей произведения и со своими собственными закономерностями.*

Самый яркий парадокс из множества парадоксальностей темы состоит в том, что точность в ней рождается неточностью: инвариантность сплавлена с вариативностью, постоянство с изменчивостью, статика с динамикой, так что отделить одно от другого невозможно. Это единая плоть, две стороны одного явления, одной медали. При самых резких трансформациях и изменениях тема всегда сохраняет равенство себе. Она остается собой, даже превратившись в свою проти-

воположность. Самый простой пример. Представьте себе музыкальную тему ярко выраженного лирического характера в первом ее изложении; после ряда преобразований в процессе своего движения она может приобрести остро драматическое или даже трагедийное звучание. Два противоположных понятия (тождество и вариативность) оказываются сведенными воедино, свидетельствуя об одном: тема в своих метаморфозах всегда остается устойчивой, рельефной, узнаваемой.

Появляется эквивалентность смыслов, которую когда-то с таким напряжением искали ОПОЯЗ и формальная школа. Поэтому тему можно определить как *тождественную вариантность* или как *вариативное тождество*, что одно и то же. На первый взгляд, это всего лишь оксюморон. Но это не что иное, как ее диалектичность: изменение «того», что в самых резких своих трансформациях и преображениях всегда остается «тем же». Благодаря этому своему свойству определенности, узнаваемости тема легко маркируется, отграничивается, что дает возможность увидеть ее во всех ее преобразованиях и, отправившись таким путем, выделить ее эквивалентные смыслы и создать на их основе четкую модель текста [1; 2; 7].

После этих предварительных замечаний остается выбрать сам текст, с которого началась бы работа. И такой текст есть, причем из «Войны и мира». Формулировку темы можно предложить, например, такую, чтобы заинтересовать участников практического занятия: «Человек на войне. Тема страха: образ капитана Тушина («Война и мир»: т. I, ч. 2, гл. XVI, XVII, XX)». Надо сказать, что образ

Тушина – это великая тайна мастерства Толстого. Лишь бегло появившись в небольшом фрагменте развернутого исторического полотна, он остается в памяти читателей как яркий представитель русского характера, русской смелости, находчивости и доброты, не затерявшись в сотнях действующих лиц романа. По всей вероятности, Толстой чувствовал необычность этого образа и пытался дать ему место в сюжете. В одной из рукописей княжну Марью Болконскую спасает от взбунтовавшихся крестьян не Николай Ростов, а Тушин, но дальше чернового наброска дело не пошло.

При структурном анализе избранного текста следует иметь в виду срез разных его планов. Во-первых, в предложенном фрагменте живет повышенная стихия эмоциональности; во-вторых, в нем господствуют темы в таком их понимании, которое дает основание для возникновения инновационного метода чтения и анализа (тема как вариативное тождество); в-третьих, фрагмент воплощает в себе один из центральных законов структуры: можно сказать, если речь идет о ней, – «это часть», но только добавив – «часть целого», отражающая в себе свойства целого. Лингвистика не занимается невербальными принципами анализа, где смысл заключен не в словах, а в связях тем между собой и общим структурным единством. Поэтому целесообразно начать знакомство с ними, применив приемы структурного анализа к отдельным отрывкам романного текста. Они способны многое в нем самом объяснить.

Первая тема, рисующая образ Тушина, подчеркивает его *обыкновенность*. Это какой-то «невоенный» боевой офицер действующей армии;

человек, ничем не замечательный, скорее – неловкий, неуклюжий, нелепый в его портретном изображении. Вторая тема – непосредственно тема *страха*. Здесь требуется наметить для учащихся более точные границы поиска. Дело в том, что характеристика Тушина начинается раньше, чем он появится во время боя, – уже с XV главы. Сначала князь Андрей Болконский видит Тушина в палатке маркиганта (торговца мелким товаром, преимущественно съестными припасами; маркиганты в свое время сопровождали армию в походах) в будничной обстановке. Он в одних чулках, без сапог перед штаб-офицером, который строго отчитывает его за неподобающий вид. В фигуре артиллериста, замечает автор, «было что-то особенное, *совершенно невоенное*, несколько комическое» [5, т. 4, с. 219]. Затем, спустя некоторое время, он слышит его голос (гл. XVI), причем речь уже идет о *страхе смерти*: «Нет, голубчик... я говорю, что коли бы возможно было знать, что будет после смерти, тогда бы и смерти из нас никто не боялся» [Там же, с. 224]. В это время рядом падает ядро, сотрясая землю своим ударом. Первым из палатки выскакивает Тушин: «лицо его было *несколько бледно*» [Там же, с. 225], – замечает автор. Две темы, сначала бегло представленные, дальше будут идти так же, то соединяясь, то расходясь. Этот момент сближения в экспозиции двух разных тем следует подчеркнуть, как и различие самих тем. Первая тяготеет к инвариантности (неизменности), это ее свойство проявляется во множестве повторов; вторая – к вариативности, к трансформациям и проходит несравненно более сложный путь своего развития.

Тема «невоенного» Тушина дается везде в одном и том же тоне (гл. XV, XVI, XVII, XX): «маленький, грязный, худой артиллерийский офицер без сапог, в одних чулках»; «в фигурке артиллериста было что-то особенное, совершенно невоенное» [5, т. 4, с. 218, 219]; «звук голоса порастил его <князя Андрея> задушевым тоном»; «небольшой сутуловатый человек, офицер Тушин, спотыкнувшись на хобот <орудия>, выбежал вперед... выглядывая из-под маленькой ручки»; «закричал он тоненьким голоском, которому он старался придать молодцеватость, не шедшую к его фигуре... пропищал он»; «робким и неловким движением, совсем не так, как салютуют военные, а так, как благословляют священники» [Там же, с. 224, 228]; «маленький человек, со слабыми, неловкими движениями... из-под маленькой ручки смотрел на французов»; «покрикивал своим слабым, тоненьким, нерешительным голоском»; «находился в состоянии, похожем на лихорадочный бред или на состояние пьяного человека» [Там же, с. 242, 243]; «со слезами, которые неизвестно почему вдруг выступили ему на глаза»; «сутуловатую слабую фигурку Тушина, по-турецки сидевшего у огня»; «большие добрые и умные глаза Тушина с сочувствием и состраданием устремлялись на него» [Там же, с. 243, 245, 247].

Тема, как видим, почти инвариантна, отклонения редки и незначительны; она повторяется в одном и том же или близком смысле. Развитие второй темы совершенно иное и идет резкими волнами эмоционального напряжения; спадает одна, начинается другая, заканчивается эта, появляется следующая и т.д. При-

чем стадии движения темы отчетливо выделены. По мере того, как нарастает давление французов и гибнут один за другим батарейцы Тушина, увеличивается сила отпора русских.

Первая волна: «...оживление, раз установившееся, однако, не ослабело... Лицо его <Тушина> все более и более оживлялось» [Там же, с. 241–242].

Вторая волна: «...вследствие этого страшного гула, шума, потребности внимания и деятельности, Тушин не испытывал ни малейшего неприятного чувства страха... Напротив, ему становилось все веселее и веселее» [Там же, с. 242].

Развитие второй стадии движения темы столь энергично, что, оставаясь собой, она приходит к отрицанию прежнего своего содержания («не испытывал ни малейшего неприятного чувства страха»).

Третья волна: Тушин «все делал, что мог делать самый лучший офицер в его положении» [Там же, с. 243].

Четвертая волна: «...у него в голове установился свой фантастический мир, который составлял его наслаждение в эту минуту. Неприятельские пушки в его воображении были не пушки, а трубки, из которых редкими клубами выпускал дым невидимый курильщик... Сам он представлялся себе огромного роста, мощным мужчиной, который обеими руками швыряет французам ядра» [Там же, с. 243].

Страх смерти сменяется ничем не сдерживаемым весельем, ликованием героя и самыми невероятными его представлениями, покидающими область реального. Прежнее состояние Тушина, с которого началось развитие темы, исчезает; не остается и следа страха. Однако он все-таки есть, представленный в другой

теме, своей инвариантностью близкой теме будничного, «невоенного» героя, и так же, как она, снижающей образ Тушина. Она заключена в его страхе перед любым армейским начальством. Воспитанная дисциплиной, беспрекословным подчинением младшего по чину старшему, она у него в крови, он действует почти бессознательно. Всегда при таких встречах он испуган, растерян, охвачен страхом, который преодолеть не в силах: «...сказал капитан Тушин... робея»; «Тушин испуганно оглянулся»; «со страхом глядя на начальника»; «боясь говорить»; «На пороге показался Тушин, робко пробиравшийся... сконфуженный, как и всегда, при виде начальства»; «Тушину только теперь, при виде грозного начальства, во всем ужасе представилась его вина» [5, т. 4, с. 219, 244, 245, 250].

По сравнению с таким постоянством тема страха смерти получает особенно энергичное развитие. Если вспомнить экспозицию, то при своем появлении эта тема едва намечена: «лицо его <Тушина> было несколько бледно» [Там же, с. 225]. Затем следует полоса разработки, когда в положении смертельной опасности страх исчезает, сменившись решимостью и энергией действия. В финале арка связи перебрасывается к экспозиции, но лицо Тушина сейчас искажено гримасой даже не страха, а высшей степени страха, едва ли не ужаса: «Он стоял... с дрожащею нижнею челюстью и едва проговорил» [Там же, с. 250]. Структурная цепь в финале замкнулась динамическим повторением экспозиции.

Небольшой фрагмент текста, воспринимаемый как сжатая в несколько эпизодов обособленная структура,

содержит в себе, однако, значительную информацию обо всем романе.

Это, бесспорно, одна из кульминаций «Войны и мира» как исторического романа, да и самой истории войн русских с Наполеоном. Острая ситуация этих сцен заключается в том, что часть русской армии под командованием Кутузова из-за предательства союзников-австрийцев обречена; ее ничто не может спасти. Перед ней либо позор капитуляции, либо гибель. Остается (невозможный в реальности) только один выход: каким-то образом сдержать напор громадной наступающей французской армии. Кутузов прибегает все-таки к нему и оставляет в качестве заслона, почти на верную гибель, отряд Багратиона, лучшего своего генерала, солдаты которого за ночь должны успеть сделать переход горными дорогами и стать на пути французов в то время, как Кутузов со всеми обозами и артиллерией попытается выйти из окружения.

Этот эпизод интересен уже в том отношении, что Толстой в нем спорит с самим собой: во всем романе он настойчиво, постоянно подчеркивает, что Кутузов никогда не вмешивался в ход событий, которые разворачивались у него на глазах, и что в этом состояла его сила как полководца. Но здесь он принимает такое гениальное решение, которое спасает русскую армию. Его план, кажется, не осуществимый на деле, удался.

Небольшой фрагмент играет, таким образом, существенную роль в идее всего произведения. Для одного из центральных его героев, князя Андрея Болконского, встреча с Тушиным – целая эпоха жизни, когда у него на глазах рушится мечта о «своем Тулоне», мечта о славе, которая жила в легенде о Наполеоне, а с первых же

страниц романа он его верный поклонник. Легенда свидетельствовала о том, как в критический момент боя Наполеон со знаменем в руках увлек за собой солдат, решив исход сражения. Произошло это в Тулоне; Наполеон тогда еще был никому не известным генералом артиллерии. А здесь истинный герой ведет себя совсем не по-геройски со своим страхом перед начальствующими лицами. Для князя Андрея это было величайшее разочарование.

Позднее, в описании катастрофы под Аустерлицем, появится драматическая сцена, возвращающая к легенде о Тулоне (Толстой не верил в нее), где князь Андрей во время атаки бежит, волоча за собой тяжелое знамя за древко и стараясь только не отставать от перегоняющих его солдат. А потом он видит над собой бескрайнее вечное небо, с тихо ползущими по нему облаками, и своего недавнего кумира, Наполеона, произносящего пошлые фразы и с удовлетворением рассматривающего поле сражения, усеянное искалеченными, умирающими и погибшими людьми. Заканчивая целую полосу жизни князя Андрея с его мечтой о славе, здесь автор дает толчок одновременно и для критического осмысления Наполеона, имеющего громадное значение для идеологии всего романа. Пролитый море крови ради своих амбиций, он впервые терпит поражение. Русская армия, русские люди и дубина русской народной войны не считаются с баловнем побед, французским императором, заставив его подчиниться своей силе.

Но тот же самый фрагмент дает возможность понять и некоторые закономерности структуры романа, если рассматривать тему как вари-

ативное тождество, о чем уже шла речь. Однако, если тема диалектична в таком ее истолковании, то должна быть диалектична и романная структура. В самом деле, построение отрывка – это закон диалектической триады: А – Б – А', где А – *теза*: экспозиционные темы, Б – разработка тем (*антитеза*) и А' – *синтез*, именно синтез, а не механистическая развязка, разрубающая одним ударом узел конфликта или, тем более, фабулы, которую, особенно в романах Достоевского, и расшифровать-то порой оказывается невозможным, настолько она сложна. Синтез же – не просто итог, а высшая ступень развития эмоционально-образного материала, представленного в экспозиции.

Подобный вывод становится ясным, если внимательно рассмотреть принцип кольцевой симметрии отрывка – верный признак его структурной целостности. Обрамляющее кольцо проявляется, во-первых, уже в том, что Тушин в крайних точках структуры, в экспозиции и в финале, увиден глазами князя Андрея Болконского. Во-вторых, тема страха через несколько волн развития, придя к отрицанию прежнего своего содержания, вновь в финале возвращается, замыкая кольцо, причем на новом, неизмеримо более высоком уровне своего движения, как неожиданный всплеск все того же страха, намеченного в первый момент: «лицо его <Тушина> было несколько бледно» (экспозиция); «стоял с дрожащею нижнею челюстью и едва проговорил» (финал).

Арка одного и того же тематического материала перебрасывается от последнего эпизода к первому, стягивая структуру эпизода в единую диалектическую целостность. Даже

по особенностям своей структурной техники Толстой является писателем-диалектиком. Найдя в созданной им структуре какое-то отдельное звено, можно за него вытащить порой всю цепь, поражающую красотой своей чеканки. Причем, что удивительнее всего, темы в финале возникают в той же строгой последовательности, что и в экспозиции, только предельно сжатые по принципу метонимии, усиливая драматическое звучание текста.

Сначала появляется будничная тема «невоенного» Тушина, которая дается в инвариантном ключе, продолженная в том же духе темой его отношения к армейскому начальству. Но сейчас, в финале, обе темы сближены друг с другом в предельном сокращении; их эмоциональная энергия увеличивается. И тут же появляется усиленная тема страха: «несколько бледное» лицо Тушина преображается в гримасу крайнего отчаяния; он стоит перед Багратионом с «дрожащею нижнею челюстью», потеряв дар речи, хотя у него есть что сказать в свое оправдание.

Поражает точностью соотносительность тем в экспозиции и финале (начало боя и штаб Багратиона): «Тушин, *спотыкнувшись на хобот <орудия>*, выбежал вперед»; «Тушин не рассмотрел древка знамени и *спотыкнулся на него*» – «Сказал капитан Тушин, улыбаясь и *робея*»; «На пороге показался Тушин, *робко* пробиравшийся из-за спин генералов». Подобные соответствия невозможно предварительно рассчитать. Их следует искать в особом структурном мышлении Толстого, которое рождает такое безупречное художественное единство.

Еще одна причина воздействия отрывка скрыта столько же в нем

самом, сколько, как ни странно, вне его: в авторе, в его наблюдениях, в том, что было пережито им в реальности. Здесь помогут наблюдения не столько над «Войной и миром», сколько над другими его произведениями, в которых Толстой, оставив путь вымысла, обращается к работе очеркиста, рассказывающего о том, что было, и формулируя свои мысли о пережитой им действительности: это «кавказские» рассказы «Набег», «Рубка леса», «Как умирают русские солдаты (Тревога)» и особенно «Севастопольские рассказы», где вторжения в повествование очеркиста очень часты. Толстой был единственным из писателей-классиков, кто прошел три кровавые военные кампании, причем участвуя в них именно как боевой офицер-артиллерист. Он несколько раз должен был погибнуть, но смерть проходила стороной, только опалив своим дыханьем. В цикле рассказов о Севастополе он поставил перед собой цель показать войну, которую хорошо знал, но не в эффектных батальных сценах, а как она есть, показать то, что сам испытал, пережил, видел, в чем принимал участие: «не в правильном, красивом и блестящем строе, с музыкой и барабанным боем, с развивающимися знаменами и гарцующими генералами, а войну в настоящем ее выражении – в крови, в страданиях, в смерти». Поэтому такая сила правды и заключена в сценах с батареей Тушина, что он черпал для нее подробности в своем собственном опыте и в своем сердце.

Наблюдения и выводы Толстого отмечены яркой эмоциональностью. Он с восхищением говорит о русских солдатах: «Вы увидите возвышающие душу зрелища», «молча склонитесь

перед этим молчаливым, бессознательным величием и твердостью духа», перед «следами достоинства и высокой мысли и чувства»; перед людьми, которые «находят какую-то особенную прелесть в опасной игре жизнью и смертью». «То, что они делают, – заключает он, – они делают так просто, так мало напряженно и усиленно, что вы убеждены, они еще могут сделать во сто раз больше... они все могут сделать» [5, т. 2, с. 90, 92, 93, 98–100].

Но ведь таковы и солдаты-батареицы Тушина и он сам в обстановке смертельного боя. Эта скрытая в русском человеке сила патриотизма, поразительное мужество, простота в совершаемых поступках определяют у Толстого эмоциональный строй его чувств. Они не исчезают, а остаются, вполне в духе его эстетики, в деталях, в подробностях сцен, заражают читателей авторским состоянием, заключенным в них, и способны объяснить, почему совершенно второстепенное действующее лицо романа вырастает едва ли не в символическую фигуру и вступает в соперничество с центральными его героями.

Это же эмоциональное состояние автора, так ярко высказанное им, разрушает старую версию о Толстом и Достоевском, противопоставляющую их, мысль о том, что Толстой – гений пластики, в то время как Достоевский, работающий нередко на грани аффекта, – гений чувства. По отношению к Толстому это не то, чтобы ложь, а явная неточность или очевидная недостаточность. Толстой – один из самых эмоциональных русских писателей, только вулкан чувства клопочет у него внутри текста, взрываясь протуберанцами в романских кульминациях. В самых

простых, кажется, картинах порой заключена громадная сила переживаний автора.

Как дополнительный пример к рассматриваемому фрагменту может служить сцена свидания Наташи Ростовой с князем Андреем Болконским в Мытищах (т. 3, ч. 3, гл. XXX–XXXI). Основой этого эпизода является доминирующий в нем в полном смысле слова «образ чувства» – образ человеческого страдания и боли: стон раненого адъютанта с раздробленной кистью руки, страшно звучащий в осенней темноте ночи. Графиня Ростова распорядилась подалее от него остановиться в менее удобной избе, которая оказалась (о, эти неслучайные случайности в сюжетах Толстого!) «связью», то есть крытым переходом, соединена с другой деревенской избой, в которой лежал тяжело раненый князь, благодаря чему Наташа и могла увидеться с ним.

Здесь такой же мощный эмоциональный взрыв в финале, как и в фрагменте с Тушиным. Только направленность его иная: там – к страху в высшем его проявлении; здесь – от страха к состоянию счастья и покоя. Наташа, словно поднимаясь по ступеням ужаса, потому что в ее сознании князь Андрей – олицетворение этого страшного стона, вступив в избу, где он лежит, вдруг видит какое-то изуродованное тело в углу: поднятые под одеялом его колени она принимает за его плечи и в ужасе останавливается, но все-таки заставляет себя сделать еще несколько шагов. В это время нагоревший гриб свечи падает, свет становится ярче, и она видит князя Андрея, каким привыкла видеть его всегда; он протягивает ей руку и говорит: «Вы? – Как счастливо!». Прием яркого контраста

тот же самый, только эмоциональный настрой иной.

Итак, небольшой фрагмент романа дает значительную информацию о его содержании, о своеобразной писательской технике, об особенностях его структуры и о нем самом. Принципы структурного анализа позволяют ввести учащихся в процесс *твор-*

ческого постижения литературы; они могут перенести на себя не только то, что хотел сказать автор из пережитого и испытанного им, но и самостоятельно искать и находить, вместе с красотой гармонии и соразмерности литературной формы, красоту ее развертывания, ее становления. А это для начала не так уж и мало.

Библиографический список

1. Анпилова Л.Н. Русская версия экспрессионизма. Проза Бориса Пильняка 1920-х годов. СПб., 2019.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. М., 1963.
3. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 8. М., 1957.
4. Попов Д.А. Научно ориентированное искусство: проекты и результаты. Саратов, 2016.
5. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22 т. М., 1978–1985.
6. Хроленко А.П. Введение в филологию: учебное пособие. М., 2017.
7. Фортунатов Н.М. Матричная компонента в структуре пушкинского текста // Болдинские чтения / под ред. Н.М. Фортунатова. Нижний Новгород, 2008. С. 235–249.

References

1. Anpilova L.N. Russkaya versiya ekspressionizma. Proza Borisa Pilnyaka 1920-kh godov [The Russian version of expressionism. Boris Pilnyak's prose of the 1920s]. St. Petersburg, 2019. (In Russ.)
2. Asafiev B.V. Muzykalnaya forma kak protsess [Musical form as a process]. Moscow, 1963. (In Russ.)
3. Dostoevsky F.M. Sobraniye sochineniy [Collected Works]. In 10 vols. Vol. 8. Moscow, 1957. (In Russ.)
4. Popov D.A. Nauchno oriyentirovannoye iskusstvo: proyekty i rezultaty [Science-oriented art: Projects and results]. Saratov, 2016. (In Russ.)
5. Tolstoy L.N. Sobraniye sochineniy [Collected Works]. In 22 vols. Vol. 2. Moscow, 1978–1985. (In Russ.)
6. Khrolenko A.P. Vvedeniye v filologiyu [Introduction to philology]. Textbook. Moscow, 2017. (In Russ.)
7. Fortunatov N.M. Matrix component in the structure of the Pushkin text. *Boldinskiye chteniya*. N.M. Fortunatov (ed.). Nizhny Novgorod, 2008. Pp. 235–249. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.08.2020, принята к публикации 20.10.2020
The article was received on 10.08.2020, accepted for publication 20.10.2020

Сведения об авторе / About the author

Фортунатов Николай Михайлович – доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры русской литературы Института филологии и журналистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского

Nikolay M. Fortunatov – ScD in Philology, Full Professor; Professor at the Department of Russian literature of the Institute of Philology and Journalism, National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

E-mail: nmfort@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-36-47

М.И. Шутан

Нижегородский институт развития образования,
603122 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

О сюжете урока литературы

Аннотация. Цель статьи – раскрыть методику работы с кульминацией как элементом сюжета урока литературы. При этом за основу берется термин «учебная ситуация», воспринимаемая как «клеточка» урока, его логическая и эмоциональная часть (Н.А. Станчек), которая напоминает сюжетную ситуацию, являющуюся элементом художественной структуры прежде всего эпического или драматического произведения. Урок же в этом случае рассматривается как структура, основанная «на способах сцепления шагов» (И.В. Сосновская). Кульминация урока характеризуется как момент наивысшего психологического напряжения, знаменующий собой некий перелом в постижении литературного произведения (обычно внутреннего мира литературного героя), момент, за которым следует постепенный спад напряжения, вызванный процессом разрешения проблемной ситуации. Кульминация, являющаяся предметом научно-методического исследования, включается в контекст синергетической педагогики. В применении к уроку литературы слово «хаос», входящее в синергетическую парадигму, может характеризовать психологическое состояние ученика, встретившегося с чем-то непривычным, неожиданным, – тем, что способно разрушить некую интеллектуальную модель, в создании которой он принял активное участие и в ее адекватности осмысляемому объекту убедился. В статье на примерах изучения произведений Н.В. Гоголя («Мертвые души»), И.А. Гончарова («Обломов»), Л.Н. Толстого («Война и мир»), А.П. Чехова (рассказы) показывается, как включение в урок элемента (элементов) структуры изучаемого произведения, филологической (П. Вайль и А. Генис о рассказах Чехова как микророманах) или художественной интерпретации (сопоставление толстовского текста с эпизодом из экранизации режиссера С.Ф. Бондарчука) обуславливает кульминационный этап учебного занятия и следующий за ним нравственно-психологический, философский или эстетический вывод, итог, подготовленный аналитическими процедурами, в том числе развернутыми и сжатыми сопоставлениями.

Ключевые слова: урок литературы, сюжет, кульминация, учебная ситуация, анализ, интерпретация, синергетика, психологическое напряжение, дивергентность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шутан М.И. О сюжете урока литературы // Литература в школе. 2020. № 6. С. 36–47. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-36-47

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-36-47

M.I. Shutan

Nizhny Novgorod Institute for Education Development,
Nizhny Novgorod, 603122, Russian Federation

On the story of the literature lesson

Abstract. The purpose of the article is to reveal the method of working with the climax as an element of the plot of a literature lesson. Thus, the basis of the term “case study” perceived as a “cell” of the lesson, its logical and emotional piece (N.A. Stanek), which is reminiscent of a story situation that is the element of the artistic structure, primarily, of epic or dramatic works. In this case, the lesson is considered as a structure based on “methods of linking steps” (I.V. Sosnovskaya). The climax of the lesson is characterized as a moment of the highest psychological tension, which marks a certain turning point in the comprehension of a literary work (usually the inner world of a literary character), followed by a gradual decrease in tension caused by the process of resolving a problem situation. The climax, which is the subject of the scientific and methodological research, is included in the context of synergetic pedagogy. When applied to a literature lesson, the word “chaos”, which is part of the synergetic paradigm, can characterize the psychological state of a student who has encountered something unusual, unexpected – something that can destroy a certain intellectual model, in the creation of which, he took an active part and was convinced of its adequacy to the object under consideration. In the article on the example of the study of N.V. Gogol (“Dead souls”), I.A. Goncharov (“Obломov”), L.N. Tolstoy (“War and peace”), A.P. Chekhov (stories), it is shown how inclusion in a lesson of an element (elements) of the structure of the studied works, linguistic (P. Weil and A. Genis on short stories by Chekhov as micronovels) or artistic interpretations (a comparison of Tolstoy’s text with an episode from the film directed by S. Bondarchuk), leads to the climactic stage of the lesson followed by the moral-psychological, philosophical or aesthetic conclusion, summary, prepared by the analytical procedures, including expanded and compressed correlations.

Key words: a literature lesson, plot, climax, case study, analysis, interpretation, synergy, psychological tension, divergence

CITATION: Shutan M.I. On the story of the literature lesson. *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 36–47. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-36-47

По мнению О.Ю. Богдановой, к важнейшим проблемам урока литературы, нуждающимся в дальнейших исследованиях, относятся следующие: «место урока в системе развивающего обучения, роль урока в развитии логи-

ческого и образного мышления учащихся, в формировании их творческой самостоятельности, взаимосвязь коллективной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроке» [1, с. 301]. Совершенно очевидно, что

сформулированные свыше двадцати лет назад проблемы не потеряли своей актуальности и в наше время. Но, на наш взгляд, значимым является также вопрос о сюжете урока литературы.

Размышляя в данном направлении, мы вступаем в сферу взаимодействия урока литературы с законами художественного творчества. По каким же направлениям происходит это сближение?

Отвечая на этот вопрос, В.Г. Маранцман, в частности, совершенно справедливо утверждает, что связь школьного анализа с художественным мышлением проявляется и в самой организации занятия. Имеется в виду не только «своеобразие характера анализа в зависимости от литературного рода произведения (эпос, лирика, драма)», но и «построение школьного разбора в соответствии с законами художественной композиции (конфликт, с разрешением его во всех стадиях – от завязки до финала)» [9, с. 173].

Особое внимание обратим на последнюю формулировку, подчеркивающую связь самой логики школьного анализа с элементами сюжетно-композиционной структуры художественного текста. На наш взгляд, в этом случае возникают основания говорить о сюжете и всего цикла учебных занятий, посвященных изучению того или иного произведения, и конкретного урока.

Какие методические термины для нас будут базовыми, если мы выбираем указанный выше путь исследования?

По мнению Н.А. Станчек, структурной единицей урока является *учебная ситуация*, характеризующаяся следующим образом: «Это

задание, имеющее конкретную цель, определенное содержание и методику его выполнения. Учебная ситуация – это как бы клеточка урока, логическая и эмоциональная его часть, в которой в единстве выступают цель, содержание, характер деятельности учащихся и способ организации этой деятельности». Причем учебная ситуация может быть расчленена на более мелкие вопросы-задания, носящие вспомогательный характер [11, с. 329–330].

От учебной ситуации перекинем мостик к ситуации сюжетной, которую Б.В. Томашевский охарактеризовал как «определенное взаимоотношение лиц в пределах времени между меняющимися это взаимоотношение событиями» [12, с. 114]. Ситуация – единица сюжета, имеющая как внешнюю форму (событие), так и форму внутреннюю (образная система, эстетические мотивы, «подводное течение») [7, с. 5–6].

В нашем случае следует говорить о ситуации, определяющей событие урока.

Второй методический термин, который для нас является опорным, можно обозначить следующим образом: «*пошаговая*», «*поэтическая*» структура урока. При этом «способы сцепления “шагов” могут нести эмоциональное, эстетическое, философское содержание. Образую своеобразный сюжет, они должны воздействовать на эмоции и чувства учащихся, рождая впечатление целостности <...> Каждый “шаг” может быть приемом обучения или приемом анализа текста или видом деятельности учащихся <...> Важно помнить, что создание такой “партитуры” урока – индивидуальное творчество учителя. Он сам продумывает все ключевые позиции урока,

последовательность шагов, их взаимодействие, кульминационные моменты урока, его зачин и развязку» [10, с. 109–110]. Симптоматично, что в формулировку И.В. Сосновской входят такие литературоведческие термины, как «сюжет», «кульминация», «развязка», «зачин», то есть урок, пусть и в метафорическом смысле, рассматривается ученым как художественное произведение, у которого обнаруживается определенная драматургия, обусловленная и содержанием литературного произведения, и методическими ходами учителя. Такое видение урока нам близко.

При характеристике сюжета урока, его драматургии, основное внимание мы уделим кульминации и следующей за ней интеллектуально-эмоциональной развязке, знаменующей разрешение определенной проблемной ситуации. В литературоведении кульминация определяется как «момент наивысшего напряжения, перелома, решающего столкновения борющихся характеров и обстоятельств, после чего движение конфликта по восходящей невозможно <...> Кульминационным пунктом чаще всего считается описание некоего переломного события в жизни героя, результатом которого является максимальное раскрытие его внутреннего мира, сущности характера, непосредственно связанных с главной проблемой произведения»¹. Отметим, что момент наивысшего напряжения характеризуется повышенной эмоциональностью, что обычно присутствует на уроке в кульминационной ситуации, и знаменует собой некий перелом в постижении литературного произведения (обыч-

но внутреннего мира литературного героя), который подготавливает представленный эпизод (сцена), ранее не оказавшийся в поле зрения юных читателей, филологическая, литературно-критическая или художественная интерпретация изучаемого произведения, несущая в себе нечто новое, подчас парадоксальное, даже экстраординарное.

По сути дела, тем или иным способом учитель создает ситуацию, которая в синергетической теории обозначается термином «бифуркационный переход», то есть переход системы в состояния, радикально отличные от исходного². По мнению Г. Шефера, в области психологии обучения синергетическая методология помогает обучающимся понять, как из хаоса сам собой возникает порядок, как зигзагообразные процессы сливаются в общую линию. При этом роль педагога может оставаться активной, ибо он способствует ускорению и фокусированию учебных процессов, как бы имитирующих жизнь нелинейных систем в познаваемой реальности [14, с. 283].

В применении к уроку литературы слово «хаос» может характеризовать психологическое состояние ученика, встретившегося с чем-то непривычным, неожиданным, – тем, что способно разрушить некую интеллектуальную модель, в создании которой он принял активное участие и в ее адекватности осмысляемому объекту убедился. Следовательно, условием перелома, взрыва, «хаоса» является создание этой интеллектуальной модели (сформулированного представления о чем-либо, концепции, идеи – как угодно!), на что

¹ Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. редактор и сост. А.Н. Николюкин. М., 2003. Стлб. 422.

² Новейший философский словарь / сост. и гл. редактор А.А. Грицанов. 2-е изд. Минск, 2001. С. 908.

и должен быть нацелен учитель, определяющий сюжетные повороты учебного занятия.

Приведем пример эпизода, оказавшегося в центре внимания школьников после того, как в их сознании сложилась определенная психологическая модель. Следствием его анализа становится если не ее разрушение, то корректировка. Имеется в виду разговор Штольца с Ольгой, содержание которого сводится к анализу Андреем отношений Ильинской с Обломовым (роман И.А. Гончарова «Обломов», ч. 4, гл. 4). Этот эпизод является кульминационным на уроке, отвечающем на вопрос, можно ли назвать Штольца другом Обломова.

В начале урока десятиклассники раскрывают свое понимание слова «друг», акцентируя внимание на взаимопомощи, взаимовыручке подлинных друзей. Но их представление об этом концепте усложняется, когда они начинают осмысливать следующие афоризмы и как бы накладывать их на отношения между Обломовым и Штольцем, обращаясь на этапе пояснения своих мыслей к тем или иным эпизодам романа И.А. Гончарова: «Я не нуждаюсь в друге, который повторяет каждый мой жест: это проделывает гораздо лучше моя тень» (Платон); «Друг – тот, кто всякий раз, когда ты в нем нуждаешься, об этом догадывается» (Ж. Ренар); «Ты не должен сердиться на друга, который, желая тебе добра, заставит тебя очнуться от сладких грез, если бы даже он сделал это несколько сурово и грубо» (В. Скотт); «Другом является такой человек, с которым я могу быть искренним. В его присутствии я могу думать вслух» (Р. Эмерсон)³.

³ Энциклопедия афоризмов: Мысль в слове. М., 1998. С. 147–151.

Актуальная тема (вспомним содержание романа И.А. Гончарова) – вопрос о равноправии друзей. Может ли один из них подчиняться другому, воспринимать его как личность, возвышающуюся над ним в силу своих несомненных достоинств? Десятиклассники полагают: если такая психологическая модель не приводит к конфликтным ситуациям, не разрушает гармонию взаимоотношений, то она имеет право на существование.

Представленные выше ракурсы осмысления концепта «друг», прежде всего присутствующие в афоризмах, позволяют десятиклассникам утверждать следующее: Штолец – настоящий друг Обломова. Далее они утверждают в этой точке зрения, обращаясь к знаменитому монологу Андрея о честном, верном, неподкупном сердце Ильи, его природном золоте, о хрустальной, прозрачной душе, о том, что, узнав раз этого человека, его невозможно разлюбить (ч. 4, гл. 9) [5, с. 373–374]. В центре внимания десятиклассников оказывается и фрагмент из статьи Н.А. Добролюбова «Что такое обломовщина?», автор которой не согласен с этим панегириком и позиция которого в основном не вызывает симпатии у школьников.

Итак, в сознании большинства школьников сформировалось представление об отношении Штольца к Обломову, но далее в осмыслении вопроса, определяющего содержание урока, должен наступить перелом.

На кульминационном этапе урока учитель читает фрагменты из главы 4 части 4, которые на фоне монолога Штольца об Обломове, только что рассмотренного, воспринимаются десятиклассниками эмоционально, даже с некоторым недоумением.

Приводимый ниже цитатный материал фиксирует доминантные высказывания героя романа «Обломов», а на них десятиклассники в первую очередь и обращают внимание, осмысливая отношение Штольца к тому, о чем он только что узнал из разговора с Ольгой Ильинской: «Это не любовь, это что-нибудь другое, говорю я!»; «Но для любви нужно что-то такое, иногда пустяки, чего ни определить, ни назвать нельзя и чего нет в моем несравненном, но неповоротливом Илье»; «Он был прав, а вы не поверили, и в этом вся ваша вина. Вам бы тогда и разойтись; но его одолела ваша красота... а вас трогала... его голубиная нежность!»; «Из рассказа вашего видно, что в последних свиданиях вам и говорить было не о чем. У вашей так называемой “любви” не хватало и содержания; она дальше пойти не могла. Вы еще до разлуки разошлись и были верны не любви, а призрак ее, который сами выдумали, – вот и вся тайна»; «То есть если б на его месте был другой человек, нет сомнения, ваши отношения разыгрались бы в любовь, упрочились, и тогда... Но это другой роман и другой герой, до которого нам дела нет» [5, с. 333–336].

Произнося эти фразы, Штолец, по сути дела, дискредитирует отношения Ильи и Ольги, предельно снижая их уровень, так как и мысли не допускает, что Обломов мог полюбить и что это чувство станет взаимным. Изменения в психологическом состоянии героя отражаются в деталях портрета и характеристике особенностей речи: если сначала он остолбенел, после чего молчание длилось две минуты, то позднее он произносит свои монологи и реплики «покойным, почти веселым голосом», допускает

насмешливые интонации, «комическую строгость», как пишет автор.

Ольга же пытается ему возразить: «Он стоит, однако ж, вашей дружбы; вы не знаете, как ценить его: отчего ж он не стоит любви?»; «Я узнала его больше, нежели вы». Тем не менее к концу разговора Ольге кажется, что Штолец исцелил ее: «Ах, какое счастье... выздоравливать». Причем она произносит эту фразу, «как будто расцветая» и обращая к Штольцу «взгляд такой глубокой признательности, такой горячей, небывалой дружбы, что в этом взгляде почудилась ему искра, которую он напрасно ловил почти год» [Там же, с. 333, 336–337].

Говоря о любви Обломова к Ольге, нельзя не вспомнить об отношении главного героя романа к своей матери, любовь к которой названа жаркой, а воспоминания о которой не могут не вызвать у него слез. По мнению В. Котельникова, «в это мгновение перед нами лучший, чистейший, истинный Обломов. Таким он остается в своей любви к Ольге, с которой его связывает не страсть, а кроткое, нежное чувство. Поэтому Обломов и не стремится и в конце концов не решается взять ее жизнь и подчинить ее каким-либо иным целям, кроме самой любви, – хотя бы и самым благим и разумным. Само чувство заключает в себе и цель, и всю поэзию жизни для Обломова <...> Обломов, прежде всех и более любивший свою мать и верный этой любви доньне, теперь безотчетно ищет мать в Ольге. Но находит не в ней, а в Агафье Матвеевне, в человеке с нерастраченной и неиссякаемой способностью к бескорыстной, самоотверженной любви» [6, с. 440–441]. Такой взгляд на Обломова и на его отношения с Ольгой, конечно, недоступен Штольцу с его

представлением об Илье Ильиче, не отличающимся глубиной и проницательностью.

Внимание к деталям текста не является самоцелью, а создает необходимую основу для ответа десятиклассников на следующий проблемный вопрос: «Ведет ли себя Штольц в этой ситуации как друг Обломова?»

Десятиклассники по-разному отвечают на этот вопрос. Одни из них считают, что Штольц совершенно искренне поступает, помогая Ольге разобраться в истории ее отношений с Обломовым, не преследуя при этом никаких прагматических целей, хотя и признается ей в любви. Будучи человеком рационалистического склада, он никак не может согласиться с призраками, фантомами, являющимися следствием активной работы фантазии, воображения и, соответственно, отдаляющими сознание человека от самой реальности. Сама его природа как бы протестует! Пусть он в чем-то, даже в главном, и ошибается, но в данном случае речь идет о том, как именно Андрей воспринимает историю отношений Ольги и Ильи, как ее интерпретирует. Иначе говоря, Штольц может быть назван честным, порядочным человеком и настоящим другом.

Но встречается и противоположная точка зрения: так как Штольц заинтересован в дальнейшем развитии своих отношений с Ольгой, то он вполне осознанно ставит перед собой цель – доказать Ольге, что любви не было, тем самым дискредитировать ее прошлое, воспоминания о котором могут помешать ему в выстраивании стратегии будущего. А это вряд ли достойно порядочного человека и настоящего друга! Третья же группа учеников считает, что прагматизм Штольца «срабатывает» лишь на подсознательном уровне.

Независимо от того, какой точки зрения придерживается тот или иной ученик, главное заключается в следующем: рассмотренный эпизод способствует углублению представления школьников о нравственно-психологическом мире Штольца и характере его отношений с Обломовым. И этому способствует логика столкновения контрастных эпизодов, определяющая напряженную учебную ситуацию, которая получает статус кульминационной. Причем в подаче эпизодов легко обнаружить нарушение хронологического принципа, но методика урока в данном случае выстраивает свой сюжет – со своей кульминацией и развязкой, не отличающейся однозначностью и актуализирующей такое свойство и самой литературы, и урока литературы, как дивергентность.

К кульминации урока может тяготеть целый комплекс сюжетных ситуаций, как на уроке в девятом классе при изучении поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души». Тема учебного занятия – «Мертвая ли у Чичикова душа?». Работа с текстом одиннадцатой главы (наставление отца; Павлуша-ученик; история с повытчиком; «хлебное местечко»; на таможене), анализ диалогов Чичикова с помещиками, вошедших в структуру второй-шестой глав, подводят школьников к выводу о «мертвой душе» гоголевского героя, психологические реакции и поведение которого отличаются прагматизмом и отсутствием нравственного чувства. Иначе говоря, писатель в своем произведении раскрывает внутренний мир «делового человека» не в лучшем смысле этого слова.

И вдруг звучат строки из седьмой главы, которые не могут не вызвать чувства недоумения у школьников,

так как они не соответствуют сформировавшемуся в их сознании представлению о герое. Приведем лишь один пример: «Абакум Фыров! Ты, брат, что? где, в каких местах шатаешься? Занесло ли тебя на Волгу и влюбил ты вольную жизнь, приставши к бурлакам?..». Тут Чичиков остановился и слегка задумался. Над чем он задумался? Задумался ли он над участью Абакума Фырова, или задумался так, сам собою, как задумывается всякий русский, каких бы ни был лет, чина и состояния, когда замыслит об разгуле широкой жизни? И в самом деле, где теперь Фыров? Гуляет шумно и весело на хлебной пристани, порядившись с купцами. Цветы и ленты на шляпе, вся веселится бурлацкая ватага, прощаясь с любовницами и женами, высокими, стройными, в монистах и лентах...» [4, с. 128].

Учеников ставит в тупик следующий вопрос: «Отражается ли в приведенном фрагменте речь Чичикова?». Девятиклассники не могут не обратить внимание на поэтичность речи, отличающейся детализацией и взволнованной интонацией. Как утверждает Ю.В. Манн, размышление «дано от лица автора, но так, что оно полностью гармонирует (и стилистически, и со стороны содержания) с внутренней речью персонажа» [8, с. 327]. Неужели прагматик Чичиков может оказаться в роли поэта?

Нельзя на уроке не отметить и то, что психологическое состояние главного героя, задумавшегося «об разгуле широкой жизни», характеризуется как типичное для русского человека независимо от его возраста, материального состояния и социального статуса. Налицо действие принципа генерализации, обобщения, столь часто о себе напоминающего в тексте гоголевской поэмы.

Обнаруживается, что внутренний мир Чичикова не так прост, каким он может показаться на первый взгляд. В частности, Ю.В. Манн приводит примеры интроспекции, то есть объективного, «принадлежащего повествователю свидетельства о внутренних переживаниях персонажа, о его настроении, мыслях». Причем это интроспекция «сложного, противоречивого в себе чувства»: «...Здесь было что-то такое странное, что-то в таком роде, чего он сам не мог себе объяснить...»; «Он стал чувствовать себя неловко, неладно...»; «Неприятно, смутно было у него на сердце, какая-то тягостная пустота оставалась там...»; «С каким-то неопределенным чувством глядел он на дома, стены, заборы и улицы... которые, Бог знает, судила ли ему участь увидеть еще когда-либо в продолжение своей жизни... Исполненный неприятных ощущений, он тотчас же спрятался в угол». «Все это совершенно не похоже на переживания других персонажей» [Там же, с. 321, 326–327]. Примеры подобных фраз становятся предметом осмысления на уроке.

Перелом в представлении учеников о внутреннем мире Чичикова произошел – и работа с другими эпизодами (реакция на появление блондинки в пятой главе, увлеченность губернаторской дочкой во время бала в восьмой главе) делает их представление о герое более объемным, стереоскопичным. Обнаруживается, что он может поддаваться душевным порывам, совершая поступки, никак не совместимые с логикой рационализма и прагматизма.

Развязка учебного сюжета – вывод о сложности внутреннего мира Чичикова – героя, в котором чаще всего живое, естественное, вызывающее симпатию задавлено житейской

прагматикой, эгоизмом, безнравственностью. Но принципиально важно, что в отдельных случаях «живая душа» пробуждается, проявляясь в психологических реакциях, которые отличаются эмоциональностью, поэтичностью. В перспективе именно она, в соответствии с замыслом писателя, должна победить.

Как мы видим, кульминационный этап урока связан непосредственно с рассмотрением седьмой главы, внимание к которой и способствует перелому в отношении к гоголевскому герою, а анализ последующего художественного материала приближает школьников к итоговому выводу, к своеобразной развязке. Перед нами более сложная модель деятельности школьников с момента кульминации, чем это было при разговоре о Штольце, которая состоит из нескольких этапов, предполагающих работу с художественным текстом.

Кульминационный этап урока может быть связан с включением в его структуру художественной интерпретации изучаемого литературного произведения. Например, на уроке, посвященном ослаблению или даже уничтожению в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» в отдельных жизненных ситуациях социальных и национальных границ, в центре внимания оказывается ранее не рассмотренный эпизод из четвертой части четвертого тома (гл. 9), чрезвычайно важный не для сюжета, а для художественного воплощения авторской идеи: в расположение русских войск случайно забредают голодные, ободранные французы – офицер Морель и его денщик Рамбаль. Русские к ним относятся гуманно: кормят их, общаются с ними. И в какой-то момент французы начинают петь на своем родном языке. Русские солдаты пытаются вос-

произвести французскую речь, коверкая слова. Налицо ситуация душевного единения людей, ибо стираются границы между народами, государствами, культурами. Один солдат восклицает: «Тоже люди. И польнь на своем кореню растет». Завершает главу символический образ звезд: «Звезды, как будто зная, что теперь никто не увидит их, разыгрались в черном небе. То вспыхивая, то потухая, то вздрагивая, они хлопотливо о чем-то радостном, но таинственном перешептывались между собой» [13, с. 631]. Налицо соответствие между тем, что происходит на небе и на земле: и там и здесь атмосфера согласия, гармонии.

Как в своем фильме С.Ф. Бондарчук представляет этот эпизод? Несомненно, у Толстого сама жизненная ситуация возвышается при помощи образа звезд. В киноэкранизации мы их не видим. Но каковы аналоги?

В фильме сначала мы слышим, как поет песню Рамбаль, затем к нему подключаются русские солдаты, далее в качестве аккомпанемента появляется еще слабый звук органа, далее песня звучит все громче и громче (кажется, что ее поет хор) – и звучание органа усиливается. В итоге возникает ощущение, что незамысловатая французская песенка трансформируется в хорал, в религиозное песнопение.

Но значимым представляется и визуальный образ, который с особой выразительностью подается оператором в конце эпизода: камера поднимается все выше и выше, возникает панорамная картина, в центре которой гигантский костер, окруженный людьми. Этой картине соответствует и музыкальная кульминация. В соответствии с мифологическими представлениями, круг символизирует гармонию. Найденные режиссером

звуковые и музыкальные решения не противоречат тексту Толстого, а резко усиливают в нем мотивы, способствующие возвышению ситуации, наполняющие ее универсальным, философским смыслом.

Кульминационная ситуация представляет собой восприятие небольшого кинофрагмента и его сопоставление с толстовским текстом. Причем сопоставительная деятельность десятиклассников и нацелена на актуализацию философского смысла толстовского эпизода. Что же позволяет в данном случае говорить о кульминации как этапе учебного занятия?

Во-первых, принципиальным следует назвать самостоятельность режиссера в подборе звуковых и визуальных образов в кинематографической интерпретации толстовского эпизода, не нарушающих художественную логику последнего. Но само внешнее несоответствие обостряет учебную ситуацию, «провоцируя» разные точки зрения на увиденное и услышанное.

Во-вторых, налицо перелом в ходе урока, так как сейчас, по сравнению с другими его этапами, меняется направление аналитико-интерпретационной деятельности школьников, выводящее последних за рамки структуры литературного текста, ибо включаются новые каналы художественной рецепции.

На заключительном этапе занятия концентрируются визуальные и звуковые образы, символизирующие единство национального мира. Это русские народные песни «Ах вы, сени мои, сени!..» (пение солдата после смотра в Браунау и реакция на него представителей разных сословий), «По улице мостовой...» (танец Наташи), «Как со вечера пороша...» (пение дядюшки); великая ектения в церкви в начале Отечественной войны

и ее восприятие Наташей Ростовской; церковное шествие и молебен накануне Бородинского сражения; разгорающийся в душах солдат и Пьера Безухова огонь (батарея Раевского); образ общей жизни, частью которой хочет стать Пьер Безухов после Бородинского сражения («Солдатом быть, просто солдатом!», «Войти в эту общую жизнь всем существом, проникнуться тем, что делает их такими» [13, с. 310–311]). При этом особую значимость приобретает наречие «миром», объединяющее значения «все вместе» и «без вражды» и выражающее значение общего согласного действия [2, с. 240, 241].

О преодолении национальных границ свидетельствуют такие образы, как дырочка на подбородке молодого французского офицера, которого мог убить Николай Ростов (Островненское дело); взгляд («Даву поднял глаза и пристально посмотрел на Пьера. Несколько секунд они смотрели друг на друга, и этот взгляд спас Пьера. В этом взгляде, помимо всех условий войны и суда, между этими двумя людьми установились человеческие отношения. Оба они в эту одну минуту смутно перечувствовали бесчисленное количество вещей и поняли, что они оба дети человечества, что они братья» [13, с. 462–463]), мигающие звезды, как бы радующиеся отношениям, которые сложились между русскими и двумя французами (костер и хоральные звуки в экранизации С.Ф. Бондарчука, приобретающие символический смысл).

Кульминационный этап урока может быть обеспечен и интерпретационным текстом⁴. В качестве примера приведем следующее высказывание

⁴ Методике включения филологического текста в структуру урока литературы нами была посвящена отдельная статья [15, с. 64–73].

П. Вайля и А. Гениса, используемое на обобщающем уроке по чеховским рассказам: «У зрелого Чехова выделяются два типа рассказов, которые можно назвать собственно рассказами и микророманами. Различие тут обусловлено отнюдь не объемом, и лучшие образцы микророманов даны не в самых больших вещах, а в тех, где наиболее явственное сгущение повествовательной массы превращает рассказ в некий компендиум, наподобие тех, в которых для нерадивых американских школьников пересказывается классика. Такие рассказы Чехова – нечто вроде сжатых пересказов его же ненаписанных романов» [3, с. 179]. К микророманам П. Вайль и А. Генис относят такие произведения А.П. Чехова, как «Крыжовник», «О любви», «Душечка», «Ионыч», «Дама с собачкой», «Невеста».

Первоначальная реакция десятиклассников – недоумение: разве можно назвать рассказ романом? Но далее школьники обращают внимание на то, что в рассмотренных на уроках чеховских рассказах указанного типа представлены различные этапы жизни героев, а внимание читателя привлечено прежде

всего вершинными эпизодами (целесообразным следует назвать употребление школьниками сочетания слов «сгущение повествовательной массы»), которые в рамках традиционного романа были бы связаны немалым количеством других эпизодов. На этом этапе деятельности активизируется работа воображения – и десятиклассники в краткой форме характеризуют возможные эпизоды, не вошедшие в текст того или иного чеховского рассказа, то есть идут по пути разворачивания его сюжетно-композиционной структуры. Перелом в осмыслении произведений писателя непосредственно связан с особым вниманием к теории литературы и актуализацией механизмов художественного мышления.

Отметим, что предложенная в статье модель деятельности школьников способствует усилению такого свойства урока литературы, как эмоциональность. Острота когнитивных ситуаций обуславливает целый спектр чувств и психологическое напряжение, постепенно ослабевающее по мере решения предложенной школьникам задачи аналитико-интерпретационной направленности.

Библиографический список

1. Богданова О.Ю. Урок литературы в современной средней школе // Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой. 3-е изд. М., 2004. С. 296–316.
2. Бочаров С.Г. О художественных мирах. М., 1985.
3. Вайль П., Генис А. Родная речь: Уроки изящной словесности. М., 1995.
4. Гоголь Н.В. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 5. М., 1994.
5. Гончаров И.А. Обломов: роман в четырех частях. М., 1989.
6. Котельников В. Роман И.А. Гончарова «Обломов» // Гончаров И.А. Обломов: роман в четырех частях. М., 1989. С. 428–443.
7. Краснов Г.В. Типологические основы сюжетной ситуации // Л.Н. Толстой. Статьи и материалы: межвузовский сборник. VIII. Горький, 1973. С. 5–17.
8. Манн Ю.В. Поэтика Гоголя. М., 1978.
9. Маранциман В.Г. Претворение литературных произведений в других видах искусства // Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцимана: В 2 ч. Ч. 1. М., 1995. С. 172–198.
10. Сосновская И.В. Методика преподавания литературы в современной школе: монография. Иркутск, 2016.
11. Станчек Н.А. Урок литературы // Методика преподавания литературы / под ред. З.Я. Рез. М., 1977. С. 328–352.

12. Томашевский Б.В. Краткий курс поэтики. 3-е изд. М., 2006.
13. Толстой Л.Н. Война и мир: роман в четырех томах. Т. III–IV. М., 2008.
14. Шефер Г. «Зигзаг» как метод обучения, или Может ли из сумбура возникнуть порядок? // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов. М., 2000. С. 272–284.
15. Шутан М.И. Филологический текст и изучение литературного произведения в школе // Научно-методическое наследие и современное литературное образование. XXIII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2016. С. 64–73.

References

1. Bogdanova O.Yu. Literature lesson in modern high school. *Metodika prepodavaniya literatury*. O.Yu. Bogdanova (ed.). 3rd ed. Moscow, 2004. Pp. 296–316. (In Russ.)
2. Bocharov S.G. O khudozhestvennykh mirakh [About artistic worlds]. Moscow, 1985. (In Russ.)
3. Vayl P., Genis A. Rodnaya rech: Uroki izyashchnoy slovesnosti [Native speech: Lessons of fine literature]. Moscow, 1995. (In Russ.)
4. Gogol N.V. Sobraniye sochineniy [Collected Works]. In 9 vols. Vol. 5. Moscow, 1994. (In Russ.)
5. Goncharov I.A. Oblomov: Roman v chetyrekh chastyakh [Oblomov: A novel in four parts]. Moscow, 1989. (In Russ.)
6. Kotelnikov V. Goncharov's novel "Oblomov". *Goncharov I.A. Oblomov*. Moscow, 1989. Pp. 428–443. (In Russ.)
7. Krasnov G.V. Typological foundations of the story situation. *L.N. Tolstoy. Stati i materialy: Mezhvuzovskiy sbornik*. VIII. Gorky. 1973. Pp. 5–17. (In Russ.)
8. Mann Yu.V. Poetika Gogolya [Gogol's poetics]. Moscow, 1978. (In Russ.)
9. Marantsman V.G. Implementation of literary works in other types of art. *Metodika prepodavaniya literatury*. O.Yu. Bogdanova and V.G. Marantsman (eds.). In 2 parts. Part 1. Moscow, 1995. Pp. 172–198. (In Russ.)
10. Sosnovskaya I.V. Metodika prepodavaniya literatury v sovremennoy shkole [Methods of teaching literature in modern schools]. Monograph. Irkutsk, 2016. (In Russ.)
11. Stanchek N.A. Literature lesson. *Metodika prepodavaniya literatury*. Z.Ya. Rez (ed.). Moscow, 1977. Pp. 328–352. (In Russ.)
12. Tomashevsky B.V. Kratkiy kurs poetiki [Short course of poetics]. 3rd ed. Moscow, 2006. (In Russ.)
13. Tolstoy L.N. Voyna i mir: Roman v chetyrekh tomakh [War and peace: A novel in four volumes]. Vols. III–IV. Moscow, 2008. (In Russ.)
14. Shefer G. "Zigzag" as a method of learning, or can order arise from confusion? *Sinergeticheskaya paradigma: Mnogoobraznye poiskov i podkhodov*. Moscow, 2000. Pp. 272–284. (In Russ.)
15. Shutan M.I. Philological text and the study of literary works at school. *Nauchno-metodicheskoye nasledie i sovremennoye literaturnoye obrazovaniye. XXIII Golubkovskiy chteniye. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2016. Pp. 64–73. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.09.2020, принята к публикации 30.10.2020
The article was received on 25.09.2020, accepted for publication 30.10.2020

Сведения об авторе / About the author

Шутан Мстислав Исаакович – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук; заведующий кафедрой историко-филологических дисциплин, Нижегородский институт развития образования

Mstislav I. Shutan – ScD in Education, PhD in Philology (Literature); Head of the Department of Historical and Philological Sciences, Nizhny Novgorod Institute for Education Development

E-mail: mshutan@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-48-63

В.А. ДоманскийСанкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций,
199106 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Актуализация русской классики в период литературных юбилеев

Аннотация. В статье рассматривается специфика изучения русской классики в годы литературных юбилеев, когда значительно усиливается ее роль в духовной жизни страны, появляются новые возможности актуализации классических произведений. Автор раскрывает традиционные и новые формы работы учителя-словесника с учащимися на уроках и во внеурочной деятельности в период литературных юбилеев; представляет обзор наиболее значительных культурных мероприятий и источников, посвященных 200-летию юбилею И.С. Тургенева и А.А. Фета, 125-летию юбилею С.А. Есенина. Практическая часть статьи посвящена методике руководства исследовательской работой учащихся (на примере выявления роли пушкинских цитат в повести И.С. Тургенева «Вешние воды»). В заключительной части статьи представлено содержание и методика проведения юбилейного проблемного урока «Н.А. Некрасов и А.А. Фет: диалог двух поэтов и двух поэтических направлений в русской поэзии». В нем на конкретном и малоизученном материале рассматриваются периоды наибольшей близости двух поэтов, приведены некрасовские оценки творчества Фета и выявлены причины их личного и творческого расхождения в 1860-е годы. Автор делает вывод о том, что литературные юбилеи являются серьезным стимулом для актуализации произведений отечественной классики, включения учащихся в культурную жизнь страны. Учителю литературы важно владеть информацией о проведении этих юбилеев, использовать информацию в своей работе, при подготовке к урокам и внеклассным мероприятиям, содействовать формированию филологической среды в школе, повышать свою литературоведческую и методическую компетентность.

Ключевые слова: русская классика, актуализация классических произведений, литературные юбилеи, культурная среда, интернет-ресурсы, урок-диалог

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-013-00684 «Классика в диалоге с современностью: теоретические и методические аспекты изучения русской литературы»

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Доманский В.А. Актуализация русской классики в период литературных юбилеев // Литература в школе. 2020. № 6. С. 48–63. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-48-63

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-48-63

V.A. DomanskySaint-Petersburg Institute for Business and Innovation,
Saint-Petersburg, 199106, Russian Federation

Actualizing the Russian classics in the period of literary jubilees

Abstract. The article examines the specifics of the study of the Russian classics in the years of literary jubilees, when the role of the classics in the spiritual life of the country is significantly enhanced, new opportunities for actualizing classical works appear. The author reveals traditional and new forms of work of a language teacher with students in the classroom and in extracurricular activities during the period of literary anniversaries. The article provides an overview of the most significant cultural events and sources dedicated to the 200th anniversary of I.S. Turgenev and A.A. Fet, the 125th anniversary of S.A. Yesenin. The practical part of the article deals with the methodology of guiding the students' research work (on the example of identifying the role of Pushkin's quotes in the story by I.S. Turgenev "Spring Waters"). The concluding part of the article presents the content and methods of conducting the anniversary problem lesson "N.A. Nekrasov and A.A. Fet: a dialogue between two poets and two poetic directions in the Russian poetry". In it, on the basis of specific and little-studied material, the periods of the closest proximity of the two poets are considered, Nekrasov's assessments of Fet's work are given and the reasons for their personal and creative divergence in the 1860s are revealed. The author concludes that literary anniversaries are a serious incentive for the actualization of the works of Russian classics, for the inclusion of students in the cultural life of the country. It is important for a literature teacher to have information on the holding of these anniversaries, to use the information in their work, to prepare for lessons and extracurricular activities, to contribute to forming a philological environment at school, to improve their literary and methodological competence.

Key words: Russian classics, actualizing classical works, literary jubilees, cultural environment, the Internet resources, dialogue lesson

Acknowledgments. The conducted research is funded through grant RFFI #20-013-00684 "Classics in a dialogue with the modernity: theory and methods aspects of studying the Russian literature".

CITATION: Domansky V.A. Actualizing the Russian classics in the period of literary jubilees. *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 48–63. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-48-63

Актуализация русской литературной классики является неперенным условием ее приближения к духовным запросам нашего времени, в контексте которого она воспринимается и интерпретируется. Известный культуролог и эстетик О.А. Кривцун рассматривал три причины актуализации художественного наследия прошлого: «потребность измерить степень устойчивости и преемственности принятых в этой культуре собственных ценностей»; восполнение «дефицита собственной духовной жизни за счет актуализации ценностей, выражаемых классическими произведениями»; диалог с художественной классикой как способом обогащения культуры современности [8, с. 16].

Имеется еще и педагогический аспект рассматриваемой проблемы: русская литературная классика является важнейшим средством воспитания учащихся, так как всегда обращена к важнейшим духовным ценностям – вопросам любви, красоты, правды, смысла жизни. Это исходит уже из самого понимания классики как корпуса образцовых произведений, которые характеризуются совершенством формы и содержания; они прошли испытание «большим временем» и отличаются своим высоким гуманистическим пафосом, присутствием нравственного и эстетического идеала. Кроме того, и в этом непреходящая ценность произведений классической литературы, благодаря своей композиционно-образной организации они обладают неисчерпаемыми смыслами, которые вновь и вновь открывают не только специалисты в области литературы, но и обычные читатели.

Именно эти аргументы объясняют присутствие в школьных программах

большого списка классических произведений. Методика изучения классических произведений находится в постоянном движении и развитии, так как меняется реципиент и его социально-культурный контекст. Как справедливо заметила в свое время О.Ю. Богданова, в процессе изучения классики «важно найти то, что созвучно времени и волнует учащихся» [3, с. 177].

Для написания статьи были использованы научные труды, материалы юбилейных культурных мероприятий и конференций, в которых принимал участие автор, обобщался опыт учителей-словесников. В ходе исследования применялась система методов: биографический, историко-литературный, историко-функциональный, культурно-исторический. Комплекс методов позволил рассмотреть заявленную проблему системно, используя принципы диалогичности, дискурсивности и контекстуальности. Теоретический уровень заявленной проблемы экстраполировался на конкретные примеры разработок уроков и проектных заданий учащихся.

В годы литературных юбилеев значительно усиливается роль классики в духовной жизни страны. На протяжении длительного времени благодаря СМИ личность классика и его творчество становятся культурными доминантами. Создается глобальная культурная среда, и появляются широкие возможности актуализации классических произведений. Оживляются научные изыскания, открываются новые культурные объекты, исследуются неизвестные факты биографии писателя, появляются новые прочтения и интерпретации его книг, в том числе кино- и сценические прочтения.

Обо всем этом убедительно свидетельствует, в частности, 200-летний юбилей И.С. Тургенева, который широко отмечала наша страна и весь цивилизованный мир в 2018 г. Учителю-словеснику полезно владеть информацией о культурных мероприятиях, посвященных юбилею писателя, и использовать ее в своей учебно-воспитательной деятельности.

Значительными событиями, связанными с юбилеем И.С. Тургенева, явились реконструкция музея Тургенева на Остоженке и торжественное открытие памятника писателю (скульптор Сергей Казанцев) в сквере, названном его именем. Тургеневская тема была одной из центральных в программе VII Санкт-Петербургского международного культурного форума, который состоялся 15–17 ноября. Юбилей ознаменовался проведением многочисленных конференций¹ и выпуском новых книг и монографий, посвященных его жизни и творчеству [2; 4–7; 11; 14].

¹ Тургенев и либеральная идея в России (19–21 апреля, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет); «Тургеневские дни в Брюсселе: русские писатели за рубежом» (4–8 июля, Тургеневское общество Бенилюкса, Российский центр науки и культуры в Брюсселе); «И.С. Тургенев и мировая литература» (17–19 октября, ИМЛИ РАН, Москва); «Тургенев и русский мир» (29–31 октября, ИРЛИ РАН, Санкт-Петербург); «И.С. Тургенев и мировая литература» (24–25 октября, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева); Colloque International «Ivan Tourguéniév, homme de paix» (7–10 ноября, Международный коллоквиум «Иван Тургенев – человек мира» / под патронажем ЮНЕСКО, Париж – Буживаль); Международная научно-практическая конференция, посвященная 200-летию со дня рождения И.С. Тургенева (15–17 ноября, СПбГУ); «И.С. Тургенев – наш современник» (19–20 ноября, Государственный музей А.С. Пушкина, Библиотека-читальня им. И.С. Тургенева); «Тургенев в межкультурной коммуникации» (21–22 ноября, РГГУ).



Рис. 1. Памятник И.С. Тургеневу в Москве (скульптор С. Казанцев)

Канал «Культура» отметил-ся несколькими яркими передачами. Пожалуй, главной из них можно назвать демонстрацию телевизионного четырехсерийного фильма Игоря Золотусского «Русский мир Ивана Тургенева»². В нем мы погружаемся в мир выдающегося русского писателя, с пейзажами Спасского и Тургенево, видами Орла и средней полосы России, посещаем Париж, Баден-Баден, Буживаль, те места, где Тургенев жил и творил. В кадре и за кадром слышим проникновенный рассказ известного литературоведа и критика. Фильм создан с большой любовью к писателю, России, наполнен поэзией. Конечно, тургеневеды заметили в фильме несколько фактических неточностей, но их прощаешь создателям фильма, потому что им удалось главное:

² URL: https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/63360/episode_id/1972170/video_id/2027012

проникнуть в удивительный мир писателя с его сложной биографией и постоянными творческими поисками.

Очень подробно тургеневское двухсотлетие было освещено на порталах «Российское образование», «Культура» и на сайтах ведущих российских изданий. Юбилейный выпуск газеты «Культура» от 8 ноября 2018 г. целиком посвящен тургеневской тематике. В нем опубликовано несколько интервью с директорами музеев, литературоведами и литераторами. В одном из них бывший директор музея-заповедника «Спасское-Лутовиново» Елена Левина рассказала Дарье Ефремовой о насыщенной жизни музея-заповедника в тургеневский год и новых экспозициях, открытых к юбилею писателя. Директор Государственного музея имени А.С. Пушкина Евгений Богатырев в интервью с Викторией Пешковой сообщил некоторые факты истории создания музея Тургенева в Москве, который получил еще и другое название – «Дом Муму».

Своими мыслями о Тургеневе поделился с Дарьей Ефремовой и автор данной статьи. Возражая расхожему мнению, которое появилось еще в эпоху серебряного века, что Тургенева уже не читают, а перечитывают из уважения к русской литературе, он заметил, что сейчас, когда мы пытаемся связать национальную идентичность с европейскими ценностями, происходит новое возвращение Тургенева. Именно Тургенев всей своей многогранной деятельностью доказал, что Европа и Россия не могут существовать в отдельности друг от друга.

Но самый богатый материал о тургеневском юбилее в электронных публикациях представлен на федеральном портале «Российское образование». На нем размещена информация о праздновании года Тургенева в России и за рубежом, собраны фотографии писателя, статьи о его жизни и творчестве, даны сведения о фильмах по его произведениям. Портал, несомненно, очень содержательный, и им необходимо пользоваться



Рис. 2. Кадр из фильма «Русский мир Ивана Тургенева». Игорь Золотусский и Бежин луг

учителю-словеснику в своей практической деятельности, хотя особой системы в размещении материалов о Тургеневе не наблюдается.

В этом отношении качественно отличаются сайты музея-заповедника «Спасское-Лутовиново» и музея Тургенева в Орле. Контент этих сайтов предоставляет уникальную возможность совершить виртуальные экскурсии по тургеневским музеям в России и Буживале, посетить места, связанные с писателем, найти собрания его сочинений, книги и статьи о его жизни и творчестве, богатую иконографию. Разделы сайтов хорошо продуманы и постоянно обновляются, включая разные подразделы. Так, на сайте музея-заповедника «Спасское-Лутовиново» в первом разделе «О музее» представлена история создания и развития дома-музея, Спасского парка, храма Спаса Преображения, флигеля. Посетители сайта могут познакомиться с коллекциями и интерактивной картой музея. Во втором разделе «И.С. Тургенев» размещена биография писателя, информация о его пребывании в Спасском-Лутовиново и собрание сочинений писателя. Третий раздел посвящен освещению услуг, которые предоставляет музей-заповедник своим посетителям, в том числе и виртуальных. Это также викторины, квесты и мастер-классы, в которых могут принять участие все желающие и прежде всего учащиеся. Чрезвычайно интересен четвертый раздел «События», где шаг за шагом освещались главные события тургеневского юбилея.

Создание таких сайтов – большое достижение современных музеев, так как они носят одновременно культурно-образовательный и просвети-

тельный характер и с успехом могут быть востребованы как в обучении школьников и студентов, так и в приобщении всех посетителей сайтов к миру Тургенева. К сожалению, культура пользования подобными сайтами у нас пока не сформирована.

В условиях литературных юбилеев учитель литературы должен использовать различные формы и способы работы с учащимися, чтобы они стали полноценными участниками этих юбилеев. Прежде всего, это традиционные формы: конкурсы чтцов, инсценировки по творчеству писателя; литературные викторины; конкурсы сочинений и творческих работ школьного, муниципального, регионального и всероссийского уровней; юбилейные уроки; литературные утренники, литературные балы и праздники.

В последнее время в условиях современной информационной среды появились новые формы и способы приобщения учащихся к литературе и культурным явлениям. В них с удовольствием участвуют школьники, оказывая своим учителям большую помощь в использовании цифровых технологий. Это:

- создание чатов на школьном сайте, где учащиеся под руководством словесника размещают информацию о литературных событиях в регионе и в стране;
- публикация в чате сочинений и творческих работ учащихся, их отзывов и рецензий на прочитанные книги, просмотренные спектакли и фильмы;
- создание блога учителя-словесника;
- трейлеры с анонсом предстоящих и прошедших литературных событий.

Несомненно, исследовательские способности учащихся формируются

в их проектной деятельности, которую лучше всего проводить на занятиях специальных курсов по выбору, факультативов. К сожалению, большинство школьных проектов, по существу, являются лишь рефератами, изложением работ исследователей, чаще всего даже без ссылок на их публикации. Учителю-словеснику необходимо познакомить учащихся с правилами цитирования научных работ и различных источников, оформления списка литературы, порекомендовать темы для исследований и оказывать постоянные консультации в процессе их выполнения. Конечно, наиболее востребованными могут быть краеведческие исследования. Литературоведческие исследования требуют от учащихся умений интерпретировать тексты, пользоваться различными источниками, сопоставлять, анализировать, владеть элементами теории.

В качестве примера можно привести тему и содержание небольшой исследовательской работы, выполненной в юбилейный год. Учащемуся, который прочитал повесть И.С. Тургенева «Вешние воды», было предложено в качестве исследовательской работы выяснить роль пушкинских цитат и реминисценций в тексте повести и ответить на вопрос: «С какой целью писатель использует пушкинскую цитату “святыня красоты” для характеристики своей героини Марии Николаевны Полозовой?»

Эта цитата включена в описание портрета героини повести: «...Мария Николаевна Полозова, урожденная Колышкина, была очень замечательная особа. И не то, чтобы она была отъявленная красавица: в ней даже довольно явственно сказывались следы ее плебейского происхождения.

Лоб у ней был низкий, нос несколько мясистый и вздернутый; ни тонкостью кожи, ни изяществом рук и ног она похвастаться не могла – но что все это значило? Не перед “святыней красоты”, говоря словами Пушкина, остановился бы всякий, кто встретился с нею, но перед обаянием мощного, не то русского, не то цыганского, цветущего женского тела... и невольно остановился бы он!» [12, с. 344].

Следует заметить, что цитаты в художественном тексте представляют собой разновидность неавторского слова и служат для создания художественной многозначности текста, его интертекстуальности. Приобретая новые значения в ином художественном контексте, цитаты позволяют показать героев произведения и социальные явления в неожиданном свете, выставить их как объект авторского осмеяния или осуждения.

В структуре повествования строка из стихотворения Пушкина «Красавица» рождает цепочку ассоциаций и отражает скрытое ироническое отношение Тургенева к своей героине. Поэтический образ «святыни красоты» здесь явно несовместим с красотой Полозовой – красотой плотской: роковой и разрушительной, являющейся полной противоположностью невесте Санина Джемме, идеальной тургеневской героине, способной любить верно и преданно.

Как известно, пушкинское стихотворение «Красавица» посвящено Елене Михайловне Завадовской. В нем поэт воссоздает поэтический портрет гармоничной женщины, в которой «все выше мира и страстей». При встрече с ней любой человек испытывает невольное смущение, благоговеет перед ее красотой,

потому что героиня стихотворения – возвышенный женский образ:

Куда бы ты ни поспешал,
Хоть на любовное свиданье,
Какое б в сердце ни питал
Ты сокровенное мечтанье, –
Но, встретясь с ней, смущенный, ты
Вдруг остановишься невольно,
Благоговевя богомольно
Перед святыней красоты.

[10, с. 354]



Рис. 3. Портрет Е.М. Завадовской
(художник А. Чалон)

В творчестве Пушкина оппозицией к нему являлся образ «беззаконной кометы», который в сознании современников поэта ассоциировался с Аграфеной Федоровной Закревской, экстравагантной красавицей, известной своими скандальными связями, поставившей себя вне условностей

поведения в свете и переступающей нормы морали. Ей посвящали свои стихотворения и поэмы известные поэты: П.А. Вяземский, Е.А. Баратынский. А.С. Пушкин был с ней знаком и представил ее в образе Нины Воронской в VIII-й главе «Евгения Онегина». Его «блестящая Нина Воронская», «Клеопатра Невы» привлекает своей телесной «мраморной красотой».

Пушкин посвятил ей также стихотворения «Портрет», «Наперсник» и «Счастлив, кто избран своенравно...», написанные одно за другим в июле-августе 1828 г. Эти стихотворения последовательно раскрывают эволюцию отношения поэта к своей героине. В первом возникает образ демонической женщины с «пылающей душой» и «бурными страстями». Здесь нет портрета женщины, весь ее образ строится на его эмоциональном восприятии. В следующем стихотворении лирический герой пленен этой женщиной, жадно слушает ее «жалобы нежные и крики», упивается языком «страстей безумных и мятежных», но в то же время боится «пламенной заразы» ее мечтаний, рассказов о ее прошлом. Так возникает образ роковой женщины, искусительницы. В заключительном стихотворении герой, пережив свои страсти, перегорев ими, смотрит на свою бывшую возлюбленную отстраненно, как бы дистанцируясь.

Эти три стихотворения являются своеобразной канвой для раскрытия лирического сюжета жизни героя повести Тургенева – Дмитрия Санина. В контексте развития действия «Вешних вод» очевидно сближение Марии Николаевны Полозовой с Аграфеной Федоровной Закревской. Ее развернутый портрет автор рисует не сразу, а в несколько приемов,

каждый раз внося в него новые черточки. Так постепенно вырисовывается образ демонической женщины. Писатель указывает на ее «кошачью походку», «змеевидные косы», дьявольское притяжение ее тела, «от которого так и веяло... тихим и жгучим соблазном». Но более всего автор уделяет внимания ее глазам, «серым, хищным, дерзостно ухмыляющимся», с «холодным блеском», в котором «проступало что-то недоброе... что-то угрожающее» [12, с. 348, 353, 358].



Рис 4. Портрет А.Ф. Закревской
(художник Дж. Доу)

Новую фазу взаимоотношений героя и Марии Полозовой, превращение Дмитрия Санина в ее «наперсника», раскрывает дальнейшее развитие сюжета повести. С начала их встречи герой относился к Полозовой просто, как к красивой, обаятельной

женщине, постоянно думая о своей возлюбленной Джемме, образ которой был неотступно перед его глазами. Но затем сквозь ее «почти божественные черты», стали «сквозить эти» [Там же, с. 358], как саркастично заметил автор, то есть демонические черты Полозовой. Все попытки героя освободиться от навязчивой женщины, которая «торчала перед его глазами», как о ней с «особым злорадством выразился Санин» [Там же, с. 358], оказались невозможными. «Пламенная зараза» глубоко проникает в сердце героя, и вскоре он полностью отдается во власть этой «странной женщины».

Наиболее яркой и тщательно прописанной автором является сцена верховой прогулки героя с Марией Полозовой по горному лесу, заканчивающейся «падением» Санина. Их стремительную скачку по лесным тропинкам Тургенев описывает как полет птиц. Не случайно Полозова сравнивает себя и своего спутника с птицами. Здесь присутствует реминисценция «мы – вольные птицы», восходящая к пушкинскому стихотворению «Узник». Она имеет иную, чем в первоисточнике, коннотацию. Для Марии Николаевны свобода, воля – это свобода любви, страсти, удовлетворение своих необузданных желаний, власть над своими поклонниками.

Данная реминисценция заключает в себе горькую авторскую иронию: все высокие, идеальные романтические чувства и порывы эта развращенная женщина заземляет и превращает в низменные страсти и желания. Заманив Санина во время грозы в лесную караулку, она откровенно намекает ему о своем тайном желании, указывая на сходство ситуации, в которой они оказались, с одной из ключевых сцен в «Энеиде» Вергилия.

В отличие от заключительно-го стихотворения в так называемом триптихе Пушкина в финале повести «Вешние воды» автор дистанцируется от героини. Он откровенно выражает свою к ней неприязнь, изображая Полозову после сцены покорения Санина как дьяволицу, у которой «на губах змеилось торжество – а глаза, широкие и светлые до белизны, выражали одну безжалостную тупость и сытость победы. У ястреба, который когтит пойманную птицу, такие бывают глаза» [12, с. 377].

Романтическую любовь в «Вешних водах» вытеснила опустошавшая героя страсть, превратившая его в раба. Но над своим заблудшим героем автор не смеется: он достоин сочувствия. Ирония и сарказм Тургенева обращены к демонической женщине – Марии Николаевне Полозовой.

Так, раскрытие лишь одной цитаты в тексте повести Тургенева «Вешние воды» может стать интересным исследованием, увлечь учащихся и побудить их к самостоятельному филологическому поиску.

В 2020–2023 гг. широко отмечают и будут отмечаться еще несколько крупных литературных юбилеев: 125-летие С.А. Есенина (3 октября 2020 г.); 150-летие И.А. Бунина (22 октября 2020 г.); 200-летие А.А. Фета (5 декабря 2020 г.); 200-летие Ф.М. Достоевского (11 ноября 2021 г.); 200-летие Н.А. Некрасова (22 ноября 2021 г.); 200-летие А.Н. Островского (12 апреля 2023 г.). Некоторые из них уже стали событиями духовной жизни нашей страны и нашли отражение в научных, культурных и образовательных программах и мероприятиях, к другим ведется серьезная подготовительная работа.

Так, к юбилею С.А. Есенина в Москве (Институт мировой литера-

туры РАН), Рязани (Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина) и в Государственном музее-заповеднике С.А. Есенина (с. Константиново, Рязанская область) состоялся симпозиум «Сергей Есенин в XXI веке» (16–19 сентября 2020 г.), на котором присутствовали ученые из 10 стран. В рамках симпозиума прошла презентация изданий о русском поэте, с которыми будет полезно познакомиться учителю-словеснику. Среди новых изданий необходимо отметить «Всемирную карту есенинских мест. Американский вектор», а также три путеводителя: «Путеводитель по Государственному музею-заповеднику С.А. Есенина» (на английском языке), «Путеводитель по отделу Государственного музея-заповедника С.А. Есенина в городе Спас-Клепики» и «Путеводитель по Государственному музею-заповеднику С.А. Есенина» (мини-формат).

3 октября в Константиново, на родине поэта, прошел Всероссийский есенинский праздник поэзии «Русь моя, милая родина...»; к юбилею поэта были открыты новые объекты заповедника в усадьбе Л.И. Кашиной: каретный двор, амбар, оранжерея. Для гостей праздника работали многочисленные тематические площадки: ярмарка, мастерские, зоны с историческими забавами и развлечениями для детей, представлены театральные миниатюры о жизни помещиц усадьбы конца XIX – начала XX вв. Кульминацией праздника стал спектакль «Хулиган. Исповедь» с участием народного артиста РФ Сергея Безрукова, фрагменты которого учащиеся могут посмотреть по ссылке³.

³ URL: <https://mediaryazan.ru/news/detail/479495.html>



Рис. 5. Всероссийская есенинская неделя
(афиша праздника)

К юбилею поэта в Есенин-центре в Москве состоялась премьера документального фильма «8 комнат. Ключи Есенина» (режиссер Елена Сова), созданного по мотивам поэмы «Черный человек», а на Первом канале прошла повторная демонстрация фильма «Есенин» режиссера Игоря Зайцева с Сергеем Безруковым в главной роли⁴.

Юбилей Есенина праздновался широко по всей нашей стране, и хотелось бы, чтобы он продолжался в каждой школе выразительным чтением произведений поэта, интересными уроками, посвященными его жизни и творчеству, творческими конкурсами. Так происходит включение учащихся в культурные события России и осуществляется актуализация классики.

В ноябре-декабре 2020 г. состоялся ряд конференций, посвященных 200-летию со дня рождения А.А. Фета, обращение к материалам которых будет полезно учителю-словеснику. Так, недавно в Москве, 2–3 ноября 2020 г. (организаторы: Московская государственная Библиотека-читальня имени И.С. Тургенева, МГУ имени М.В. Ломоносова и ИМЛИ

⁴ URL: <https://www.1tv.ru/movies/esenin>; <https://www.1tv.ru/shows/promoroliki/kino-i-serialy/k-125-letiyu-poeta-esenin-mnogo-seriynny-film-anons>

РАН), прошла Международная научная конференция «Тургеневские чтения – 2020. К 200-летию А.А. Фета: Фауст в русской и мировой литературе»; а 19–21 ноября в Орле (Орловский государственный университет), на родине поэта, была проведена конференция «А.А. Фет: взгляд сквозь века (к 200-летию со дня рождения писателя)». Особенно масштабная конференция 16–17 ноября состоялась в ИРЛИ РАН (Пушкинский Дом), организатором которой явилась группа по изданию академического собрания сочинений и писем А.А. Фета в 20 томах, а также выпуска повторяющегося Фетовского сборника «Материалы и исследования», в котором публикуются новейшие материалы по биографии и творчеству поэта. Его последний выпуск как раз был приурочен к юбилею Фета [1].



Рис. 6. Музей А.А. Фета в селе Воробьевка
Курской области

Используя интернет-ресурсы, учитель литературы может совершить увлекательное путешествие по Музею-усадьбе поэта в селе Воробьевка Золотухинского района Курской области⁵

⁵ URL: <https://www.youtube.com/watch?v=P-pKI8N-qEs>; <https://www.youtube.com/watch?v=ApvOVryh-cg>

или устроить литературный праздник с просмотром экспозиции музея и чтением любимых стихотворений Фета.

В год 200-летия А.А. Фета редакция журнала «Новый мир» провела конкурс эссе о биографии и творчестве поэта⁶. Лучшие работы опубликованы на страницах июльского номера журнала за 2020 г.

В юбилейные дни особое значение следует уделять праздничным урокам, посвященным русским классикам. Они могут проходить в форме проблемной лекции учителя, литературного утренника, заочной экскурсии в музей поэта или по местам, связанным с его жизнью и творчеством. Наиболее эффективны уроки-диалоги, которые проходят в живом общении, представляют совместное творчество учителя и всех учащихся. Такие уроки не должны включать общих мест, информации, которую легко найти в учебнике или в Интернете. Хорошо, если они будут обращены к творческому диалогу классиков, их непростым взаимоотношениям, что во многом позволяет снять «хрестоматийный глянец», представить их живыми людьми со своим характером, взглядами, идеями, особенностями художественного мастерства.

В качестве примера можно привести материалы к уроку «Н.А. Некрасов и А.А. Фет: диалог двух поэтов и двух направлений в русской поэзии».

Во вводной части урока учитель ставит перед учащимися проблемную задачу, которая может стать движущей пружиной урока. Ее формулировка не сводится просто к вопросу, как говорится, «в лоб», а предпола-

гает постепенное «втягивание» учащихся в совместную деятельность. И может начаться с размышления учителя, в котором примут участие его воспитанники.

В середине XIX в. появляется множество поэтов со своими представлениями о жизни, поэтическим стилем и эстетическими ориентациями. Но именно два писателя, Николай Некрасов и Афанасий Фет, обозначили два полюса, два направления в русской поэзии этого времени: демократическое, гражданское направление и «чистое искусство». Почти ровесники (А. Фет родился в 1820 г., Некрасов в 1821 г.) они в 1840-м г. издали свои первые поэтические сборники («Лирический пантеон» и «Мечты и звуки»), не отличающиеся особой оригинальностью, а в 1856 г., тоже почти одновременно, опубликовали книги, получившие высокую оценку почитателей поэзии. В 1880-е гг., оценивая ретроспективно их вклад в русскую поэзию, литературный критик В.В. Чуйко писал: «Оба поэта начали писать почти одновременно, оба пережили одни и те же фазисы общественной жизни, оба сделали себе имя в русской литературе... оба, наконец, отличаются далеко не дюжинным талантом, – и при всем том в поэтической деятельности каждого из них нет почти ни одного общего пункта» [15, с. 59].

После этого вводного слова учитель формулирует учебную задачу: *«Можно ли во всем согласиться с критиком, или в оценке сущности таланта Некрасова и Фета не все так однозначно? Подтвердите свое мнение конкретными примерами анализа и интерпретации двух текстов стихотворений поэтов с одинаковым*

⁶ URL: http://www.nm1925.ru/News16_173/Default.aspx

названием “Муза”, опубликованных почти одновременно: Некрасов в № 1 “Современника” (1854); Фет в № 6 “Отечественных записок” (1854)».

На первом этапе решения поставленной проблемы две группы учащих представляют свои интерпретации стихотворений Фета и Некрасова, несомненно, в той или иной мере явившихся поэтической реакцией на стихотворение А.С. Пушкина «Наперсница волшебной старины...» (1822). Наблюдение над текстами Фета и Некрасова позволяет сделать вывод о том, что оба поэта отталкивались от пушкинских образов, следовали пушкинскому размеру, заменив при этом пятистопный ямб шестистопным. У Пушкина образ Музы дан в эволюции. Во времена младенчества поэта она являлась «веселой старушкой», доброй няней, которая «юный слух напевами пленила». В период его юности Муза предстала уже богиней красоты, «прелестницей», вызывающей любовь и страсть. Фетовская Муза тоже явилась красавицей, но другой – гордой, неласковой. Она не пленяла своей красотой, не ласкал слуха «язык ее могучий». Ее речь, в отличие от речи пушкинской «прелестницы», «...была полна печали, / И женской прихоти, и серебристых грез, / Невысказанных мук и непонятных слез» [13, с. 202]. Но лирический герой был ею очарован, томился негой, чувствовал волнение любви, страдал, когда она не находилась рядом:

Какой-то негой томительной волнуем,
Я слушал, как слова встречались
поцелуем,
И долго без нее душа была больна
И несказанного стремления полна.

[Там же, с. 202]

Несмотря на новое понимание сущности своей Музы у Фета в ее образе содержится что-то пушкинское. Традиция здесь прослеживается: его Муза, хоть и гордая, сдержанная, печальная, но все также олицетворяет красоту, любовь, интимные переживания, невысказанные муки и желанья.

Совсем другая Муза Некрасова. Свое стихотворение он сразу начинает с отрицания, эстетического бунта, отказываясь от литературной традиции, пушкинского понимания содержания творчества:

Нет, Музы ласково поющей
и прекрасной
Не помню над собой я песни
сладкогласной!
В небесной красоте, неслышимо,
как дух,
Слетая с высоты, младенческий
мой слух
Она гармонии волшебной не учила,
В пеленках у меня свирели не забыла...
[9, т. III, с. 99]

Муза Некрасова уже не символизирует любовь и красоту. Она совсем другая, «неласковая», «плачущая», «скорбящая и болящая». И начало творчества поэта было связано с явлением этой иной Музы:

Печальной спутницы печальных
бедняков,
Рожденных для труда, страданья
и оков...
[Там же, с. 99]

Среда обитания некрасовской Музы тоже другая – не пышные чертоги и роскошные залы, а «убогая хижина». Ее песня, которую она напевала над колыбелью поэта, переполнена тоски и «вечной жалобы». В ее жалобе и стоне «смешалось» все «в смущении безумном». Муза поэта лишена

пушкинской целостности и гармонии. В последних строках своего стихотворения Некрасов акцентирует внимание на том, что в этом непрекращающемся поединке с Музой, любви-вражде и сформировались его идеалы поэта-гражданина.

Основное содержание урока на конкретных примерах раскроет периоды наибольшей близости двух поэтов, оценки творчества Фета Некрасовым, редактором «Современника», и причины их расхождения в 1860-е гг.

Личные и творческие взаимоотношения Некрасова с Фетом начались в начале 1850-х гг. Некрасов мог восхищаться поэтическим мастерством Фета и указывать на его слабые стороны, как в своей программной статье «Русские второстепенные поэты», опубликованной в «Современнике» (1850, № 1). Редактор «Современника» внимательно следит за творчеством Фета и с большим удовлетворением сообщал читателям журнала в своих «Заметках о журналах за декабрь 1855 и январь 1856 года», что «в конце февраля или начале марта» появится «роскошное издание» стихотворений Фета. Заранее познакомившись с этим сборником стихотворений, он утверждал, что «в состав его войдут только лучшие пьесы, окончательно и строго пересмотренные. Только по выходе издания, таким образом отделанного, публика увидит, какого поэта в г. Фете имеет современная русская литература» [9, т. XI, кн. 2, с. 233]. Через несколько месяцев Некрасов в разделе «Литературные новости» журнала «Современник» (1866, № 4) высоко оценил сборник и отметит в стихах Фета гармонию содержания и формы, назовет его продолжателем эстетической традиции Пушкина.

После издания стихотворений Фета дружеские отношения двух поэтов еще больше укрепляются, они часто встречаются, ведут длительные беседы. Фет посещает Некрасова на его даче в 1856 г. Находясь осенью этого же года в Риме, Некрасов приглашает к себе Фета, знакомит его с «вечным городом» и отправляется вместе с ним на охоту.

В конце 1850-х гг. дружеские и творческие связи Некрасова с Фетом начинают ослабевать. Окончательно они разошлись после раскола в «Современнике». Одной из причин этого расхождения двух поэтов были оценки Н.Г. Чернышевского, который с позиций «реальной критики» говорил о примитивизме поэзии Фета. Подключился к полемике и Н.А. Добролюбов, создавший в 1860 г. своеобразную матрицу-пародию на стихи Фета, и в первую очередь на его стихотворение «Шепот, робкое дыханье...», под названием «Первая любовь». За этой эротической пародией Добролюбова последовала еще более злая пародия Д.Д. Минаева «Холод, грязные селенья...» (1863).

Фет тоже не оставался в долгу. Когда в 1866 г. Некрасов подвергся общественному ostracismу за его комплиментарные стихи «вешателю» М.Н. Муравьеву, Фет написал свое известное стихотворение «Псевдо-поэту», которое было опубликовано в № 2 «Русского вестника» в 1867 г. (под заглавием «Лже-поэту»). Правда, убедительные факты, позволяющие считать Некрасова адресатом фетовского стихотворения, отсутствуют. Здесь «некрасовское начало» скорее всего использовано для создания обобщенного портрета «литератора-шестидесятника», отказавшегося от пушкинского понимания свободы поэта.

Некрасов 27 июля 1867 г. ответил на это фетовское произведение и нападки толпы стихотворением «Зачем меня на части рвете...»:

Зачем меня на части рвете,
Клеймите именем раба?..
Я от костей твоих и плоти,
Остервенелая толпа!

[9, т. III, с. 44–45]

Печально, но так закончились личные дружеские и творческие отношения двух выдающихся поэтов, которые до сих пор олицетворяют два полюса нашей поэзии: высокому граж-

данственность и свободу искусства от всякой политики и «житейского волнения».

Хочется надеяться, что литературные юбилеи станут серьезным стимулом для актуализации произведений классиков, включения учащих в культурную жизнь страны. Но для этого учителю-словеснику нужно владеть информацией о проведении этих юбилеев, беспокоиться о создании филологической среды в школе, постоянно повышать свою литературоведческую компетентность и методическое мастерство.

Библиографический список

1. А.А. Фет: материалы и исследования. Вып. 3: К 200-летию Афанасия Афанасьевича Фета (1820–2020) / отв. ред. Н.П. Генералова, В.А. Лукина. СПб., 2018.
2. Беляева И.А. Творчество И.С. Тургенева: фаустовские контексты. М., 2018.
3. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой. М., 1999.
4. Головкин В.М. И.С. Тургенев: искусство художественного философствования. М., 2018.
5. Головкин В.М. Философско-мировоззренческие и творческие искания И.С. Тургенева в контексте культуры. Ставрополь, 2017.
6. Доманский В.А., Кафанова О.Б. Художественные миры Ивана Тургенева. М., 2018.
7. И.С. Тургенев. Московское время / автор-сост. Н.А. Каргаполова. М., 2018.
8. Кривицун О.А. Эстетика. М., 2000.
9. Некрасов Н.А. Полное собрание сочинений и писем: В 15 т. Л.; СПб., 1981–2000.
10. Пушкин А.С. Собрание сочинений: В 10 т. М., 1959–1962.
11. Ребель Г.М. Тургенев в русской культуре. М.; СПб., 2018.
12. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений: В 30 т. М., 1978–2020.
13. Фет А.А. Полное собрание сочинений. 2-е изд. Л., 1959.
14. Чайковская В.М. Такой разный Тургенев. К 200-летию со дня рождения. М., 2018.
15. Чуйко В.В. Современная русская поэзия в ее представителях. СПб., 1885.

References

1. A.A. Fet. Materialy i issledovaniya. Vyp. 3: K 200-letiyu Afanasiya Afanasevicha Feta (1820–2020) [A.A. Fet: Materials and Research. Issue 3: To the 200th anniversary of Afanasy Afanasyevich Fet (1820–2020)]. N.P. Generalova, V.A. Lukina (eds.). St. Petersburg, 2018. (In Russ.).
2. Belyaeva I.A. Tvorchestvo I.S. Turgeneva: faustovskie konteksty [Works by I.S. Turgenev: Faustian contexts]. Moscow, 2018. (In Russ.).
3. Bogdanova O.Yu., Leonov S.A., Chertov V.F. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. O.Yu. Bogdanova (ed.). Moscow, 1999. (In Russ.).
4. Golovko V.M. I.S. Turgenev: iskusstvo hudozhestvennogo filosofstvovaniya [I.S. Turgenev: The art of artistic philosophizing]. Moscow, 2018. (In Russ.).
5. Golovko V.M. Filosofsko-mirovozzrencheskie i tvorcheskie iskaniya I.S. Turgeneva v kontekste kultury [Philosophical, worldview and creative searches by I.S. Turgenev in the context of culture]. Stavropol, 2017. (In Russ.).

6. Domansky V.A., Kafanova O.B. Hudozhestvennyye miry Ivana Turgeneva [The artistic worlds of Ivan Turgenev]. Moscow, 2018. (In Russ.).
7. I.S. Turgenev. Moskovskoe vremya [I.S. Turgenev. Moscow time]. N.A. Kargapolova (compiler). Moscow, 2018.
8. Krivtun O.L. Estetika [Aesthetics]. Moscow, 2000. (In Russ.).
9. Nekrasov N.A. Polnoe sobranie sochinenij i pisem [Complete Works and Letters]. In 15 vols. Leningrad, St. Petersburg, 1981–2000. (In Russ.).
10. Pushkin A.S. Sobranie sochinenij [Collected Works]. In 10 vols. Moscow, 1959–1962. (In Russ.).
11. Rebel G.M. Turgenev v russkoj kulture [Turgenev in Russian culture]. Moscow; St. Petersburg, 2018. (In Russ.).
12. Turgenev I.S. Polnoye sobraniye sochinenij [Completed Works]. In 30 vols. Moscow, 1978–2020. (In Russ.).
13. Fet A.A. Polnoe sobranie sochinenij [Completed Collection of Works]. 2nd edition. Leningrad, 1959. (In Russ.).
14. Chaikovskaya V.M. Takoj raznyj Turgenev. K 200-letiyu so dnya rozhdeniya [Such a different Turgenev. To the 200th anniversary of the birth]. Moscow, 2018. (In Russ.).
15. Chujko V.V. Sovremennaya russkaya poeziya v ee predstavatelyah [Modern Russian poetry in its representatives]. St. Petersburg, 1885. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 20.10.2020, принята к публикации 25.11.2020
The article was received on 20.10.2020, accepted for publication 25.11.2020

Сведения об авторе / About the author

Доманский Валерий Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой педагогических инноваций и психологии, Санкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций

Valery A. Domansky – ScD in Education, Full Professor; Head of the Pedagogical Innovation and Psychology Department, Saint-Petersburg Institute for Business and Innovation

E-mail: valerii_domanski@mail.ru

Е.В. ГетманскаяМосковский педагогический государственный университет,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Литературное образование в контексте STEAM-подхода (по материалам западных исследований)

Аннотация. Развитие STEAM-подхода – один из основных трендов мирового образования. В нем интегрируются естественные науки (S), технологии (T), инжиниринг (E), искусства (A) и математика (M). Специалистам будущего требуется всесторонняя подготовка в точных науках, биологии, инжиниринге, дизайне – и это будущее готовится уже сегодня. STEAM-образование внедряется в западной школе с раннего возраста. Важнейшей теоретической позицией данного подхода является утверждение – учащийся, который знает художественные начала жизни (литературу, живопись, музыку, дизайн), достигает большего и в математике, и в изобретательстве, и в естественных науках. STEAM-учебный план по литературе также основан на применении междисциплинарного и прикладного подхода. Цель урока по анализу художественного текста, как правило, связана с созданием учащимися материального объекта (модели), в которую комплексно вложены их знания по всем перечисленным дисциплинам. Основным инструментом интерпретации художественного текста при данном подходе становится дизайн. С его помощью на уроке решаются не просто оформительские задачи – дизайн выступает здесь в качестве одной из базовых форм современного визуального искусства. Основной вопрос, стоявший перед автором статьи, – возможна ли реализация в школе подобных технологий без потерь для изучаемого художественного произведения. Анализ западных моделей приводит к выводу о том, что значимость литературы как самостоятельного предмета при STEAM-подходе меняется – часть ее автономии делегируется другим дисциплинам. В то же время на уроке возникает новая, неожиданная конфигурация предметов: литература теперь интегрируется с биологией, дизайном, математикой. Таким образом, междисциплинарная основа STEAM выводит преподавание литературы на новый междисциплинарный уровень и в то же время обуславливает вопросы о степени присутствия в этом подходе самого художественного текста, законов его создания и глубины его интерпретации школьниками.

Ключевые слова: STEAM-подход, литературное образование, полидисциплинарность, дизайн, визуальные искусства, физики и лирики

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гетманская Е.В. Литературное образование в контексте STEAM-подхода (по материалам западных исследований) // Литература в школе. 2020. № 6. С. 64–76. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-64-76

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-64-76

E.V. Getmanskaya

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Literary education in the context of STEAM approach (based on western research)

Abstract. The development of the STEAM-approach is one of the main trends in global education. It integrates Sciences (S), Technology (T), Engineering (E), Arts (A), and Mathematics (M). Future Specialists need comprehensive training in the exact Sciences, Biology, Engineering, and Design – and this future is being prepared today. STEAM education is introduced in Western schools from an early age. The most important theoretical position of this approach is the statement that a student who knows the artistic beginnings of life (literature, painting, music, art design), achieves more in mathematics, and in engineering, and in Sciences. STEAM-literature curriculum is also based on an interdisciplinary and applied approach. The purpose of a lesson on the analysis of a literary text, as a rule, is associated with the creation of a material object (model) by students, in which their knowledge of all the listed disciplines is comprehensively invested. The main tool for interpreting a literary text in this approach is design. Not just design tasks are solved in the classroom with its help – design is one of the basic forms of modern visual art. The main question, which the author of the article faces, is whether it is possible to implement such the technologies at school without losses for the studied work of art. The analysis of western models leads to the conclusion that the significance of literature, as an independent subject, changes within the STEAM-approach – part of its autonomy is delegated to other disciplines. At the same time, a new, unexpected configuration of subjects appears in the classroom: literature is now integrated with biology, design, and mathematics. Thus, the interdisciplinary basis of STEAM takes the teaching of literature to a new interdisciplinary level. At the same time, it raises some questions about the degree of presence of the literary text itself in this approach, and the laws of its creation and the depth of its interpretation by students.

Key words: STEAM approach, literary education, multidisciplinary, design, visual arts, physicists and lyricists

CITATION: Getmanskaya E.V. Literary education in the context of STEAM approach (based on western research). *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 64–76. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-64-76

STEAM-подход в современном западном образовании нередко ведет за собой парадоксальные или, как минимум, нестандартные практические решения. Так, например, в академическом журнале «STEAM» появилась статья исследователей из университета Чикаго «Литературный дайджест: каннибальская поэзия и биология» (2017). В статье рассказывается об опыте включения лекции по биологии человека в курс мировой литературы [2]. Главный продукт занятия – написание студентами стихов, которые могли бы связать физиологический процесс пищеварения с «поэзией каннибализма», изучаемой в курсе мировой литературы, где каннибализм рассматривается как инструмент политической и экономической демонизации со стороны держав-завоевателей. План занятия был разработан двумя преподавателями – филологом и биологом. Студентам была предложена тридцатиминутная гостевая лекция с презентацией «Пищеварение человека», сблизившая крайне далекие предметные области. Материал лекции должен был помочь студентам в создании собственного поэтического произведения. Скажем сразу, что в статье подчеркивается положительная реакция студентов и на гостевую лекцию о пищеварении, и на задание по стихосложению. Для того чтобы получить оценку «отлично» за свой литературный труд, студенты должны были:

- соотнести содержательно социальное явление каннибализма с сутью пищеварительного процесса человека;
- продемонстрировать четкое понимание узловых точек лекции по пищеварению;
- создать стихотворение (не менее десяти строк), строго соблюдая поэтический размер, используя метафоры и сравнения [Там же].

Чтобы оценить успешность задумки преподавателей, приведем дословный перевод одного из студенческих сочинений:

Поэма о пищеварении

*Розовый, пустой и теплый пищевод,
мертвый и все еще восхитительный.
Белая обледеневшая земля,
забрызганная красной живой кровью,
Которая стекает вниз.
Его пищевод, эта полая трубка из плоти,
отправляется внутрь меня,
В изведенные стенки моего желудка,
в печь моего тела.
Истерзанный и искромсанный,
он проходит сквозь меня,
Сквозь свернувшуюся змею,
выстланную ворсинками,
Мягкими и нежными, как бархат,
Чтобы высосать жизнь из его плоти
и стать частью меня,
одинокого людоеда¹.*

[Там же]

Очевидно, что для развернутой оценки текста понадобился бы его серьезный культурологический и стиховедческий анализ: насколько

¹ Перевод автора статьи.

физиологичность текста отражает степень его художественности и как этот художественный эксперимент способствует пониманию общественного феномена каннибализма? Какую роль здесь играет физиология? Как триггер интереса к поэтическому творчеству? Способно ли описание физиологических процессов быть таким импульсом? Понимая, что перечисленные вопросы носят дискуссионный характер и не имеют однозначных ответов, рассмотрим данную модель, прежде всего, с позиций западной педагогики.

После изучения большого числа исследований, касающихся полидисциплинарного подхода при изучении художественного текста, можно с уверенностью говорить: подобное занятие – не экзотика педагогического поиска, это – проявление целостного образовательного направления. «На сегодняшний день школа достаточно оснащена “ребрами жесткости” предметных методик. Но для того, чтобы представить ученикам культурологическую и мировоззренческую основу общества, необходимы более широкие методические обоснования, чем рамки отдельного предмета. В перспективе должна быть выстроена целостная метаметодическая модель гуманитарного образования» [1, с. 69–70].

Сегодня метаметодическая модель используется не только в стенах западных университетов: еще активнее она внедряется в школу, включая в процесс все классы, с первого по выпускной [См.: 6; 9–11]. Речь идет о междисциплинарном STEAM-подходе, в котором интегрируются в единую схему обучения пять дисциплин: естественные науки (S), технологии (T), инжиниринг (E), искусства (A) и математика (M). Первоначально

в аббревиатуре отсутствовала буква «А» – искусства. Теория STEM появилась в мировой педагогике в начале нашего столетия, и только где-то десять лет спустя к STEM стали добавлять букву «А». Трансформация STEM в STEAM вызвала неоднозначную реакцию в педагогическом сообществе: появились статьи, где STEM и STEAM-подходы стали в чем-то противопоставляться или даже соперничать друг с другом [См.: 3–5; 7].

Что же такое STEAM-образование: подход, модель, система, технология? Создатель самого термина и известная во всем мире консультант по вопросам STEAM-образования Ж. Якман характеризует его как *образовательную модель* [11]; А. Филдман – как *практикоориентированные проекты* [4]; Э. Робелен актуализирует в нем возможности *разблокирования творческого мышления учащихся* [7]; Р. Катчен подчеркивает, что в STEAM учащиеся начинают узнавать о себе то, чего они не знали [3].

Программным материалом для теории STEAM служит статья А. Джолли «STEM vs STEAM: есть ли здесь место искусству?» (2014). Главные вопросы, которые ставит в работе автор: как внести органичным образом искусство в STEAM-образование? Можно ли сочетать искусство только с одним из основных предметов, например, с естествознанием, и игнорировать такие значимые предметы, как математика и инжиниринг? А. Джолли предлагает формировать программы, где искусство рассматривается как прикладной предмет, такой же, как математика и естественные науки. Прикладной характер искусства на уроке, в логике А. Джолли, реализуется в дизайне и исполнительских искусствах. Учащиеся применяют оформительские

и дизайнерские навыки к продуктам (произведениям), которые создаются на занятиях. С помощью компьютерной графики они конструируют логотипы для сообщений и презентаций; используя промышленный дизайн, учащиеся улучшают внешний вид и функциональность продукта, созданного в ходе изобретательского (инжинирингового) проекта. Исполнительские искусства (драматизация и выразительное чтение), а также написание технического текста и аргументированное письменное высказывание, согласно теории А. Джолли, естественным образом вписываются в коммуникацию в процессе изобретательства. В то же время исследователь предостерегает: искусство часто рекламируется как средство креативности в STEM-проектах, но инженерам, как правило, хватает креативности. Целью STEAM, по мнению ученого, «должно быть не столько обучение искусству, сколько применение искусства в реальных ситуациях» [5].

В статье Р. Катчен «Размышления: как STEM становится STEAM» (2013), как и в работе А. Джолли, важнейшим навыком работы в рамках STEAM-технологий утверждается навык коммуницирования: «Вы можете владеть величайшей идеей, но никто о ней не узнает, если вы не сможете ясно передать ее при коммуникации» [3]. Каждый урок Р. Катчен рекомендует заканчивать письменным размышлением учеников над вопросами учителя, так как навыки письма у школьников, особенно в описательных и эссеистических текстах, невысоки. Предметом описания в этих работах могут быть дизайн архитектурных ансамблей, фрагмент произведения живописи, формула золотого сечения в картинах Леонардо да Винчи, путе-

шествие на Марс, исследование о коммесе, комикс о марсианах. В то же время Р. Катчен признает, что внедрение STEAM-технологий идет медленно. Во время ее практических поисков по внедрению STEAM-технологий, исследователь часто слышала такие отзывы от учителей: «Отличные идеи, но нам нужно сосредоточиться на обязательных учебных программах и развивать навыки учащихся в письме, чтении, математике и естественных науках» [Там же]. Безусловно, при всей заинтересованности идеями STEAM, учителю непросто найти им место в традиционном учебном процессе.

Существуют и парадоксальные оценки STEAM-образования, принадлежащие видным западным ученым, в частности, профессору Гарвардского университета Говарду Гарднеру, автору теории множественного интеллекта. Когда его спросили, есть ли у него идеи о том, как включить искусство в STEM-образование, он ответил: «У меня нет определенных взглядов на то, должно ли искусство стать частью STEM-технологий или быть самостоятельным предметом. Важно то, что каждый человек заслуживает знания об искусстве и гуманитарных науках, точно так же, как каждый человек должен быть осведомлен о естественных науках» [Цит. по: 5].

Доказательные исследования результативности STEAM-практик в рамках изучения художественного текста – это, скорее, перспектива. Наша задача – описать модели STEAM, захватывающие в свою орбиту наш предмет – литературу. Начнем с начальной школы. На американском сайте «Онлайн-институт для интеграции искусств и STEAM»²

² URL: <https://artsintegration.com>

предлагаются школьные STEAM-программы и планы уроков. Один из уроков для 2 класса проводится по книге Дж. Степто «Прекрасные дочери Муфаро: африканская сказка» (1987)³. Сказка Дж. Степто встречается во многих американских программах по литературному чтению и является, своего рода, вариантом истории о Золушке. Сюжет сказки прост и поучителен: две дочери сельского жителя Муфаро, Няша и Мадьяра, по-разному проявляют себя во время поиска королем будущей супруги. Одна – агрессивна и эгоистична, другая – добра и отзывчива. Король тайно переодевается, чтобы, не будучи узнанным, понять истинную природу обеих девушек. В конце концов он выбирает добрую и щедрую Няшу, а Мадьяра становится у нее служанкой [8, с. 324]. Какие предметы, по мнению ученых, создателей сайта, могут интегрироваться при выполнении заданий по сказке в рамках STEAM-технологий:

- традиционное изобразительное искусство – рисунок одной из понравившихся сцен сказки;
- новейшие изобразительные техники (интерьерный, графический дизайн, архитектура) – конструирование в 3D домика Муфаро;
- предметный дизайн – изготовление маски африканского племени;
- элементы географии – карта пути Няши во дворец короля;
- сторителлинг – комикс по сказке;
- музыка – барабанный бой в африканских ритмах;
- театр – постановка фрагмента сказки в школьном театре;
- обществознание и этика – дискуссия о богатых и бедных, о добрых и злых.

³ URL: <https://artsintegration.com/2017/05/10/Mufaro's Beautiful Daughters: An African Tale>

Как подчеркивается в проспекте урока, «изучение африканских сказок, подобных этой, потрясающий способ для школьников узнать о легендах и символах других народов. Эта история настолько богата подробностями, изображенными в иллюстрациях, что ее можно легко превратить в средство изучения технологии изготовления масок, особенностей барабанных ритмов или даже в театральную пьесу для читателя»⁴.

Переходя к STEAM-урокам в средней школе, обратимся сначала к программе по английской литературе для старших классов британской школы и посмотрим, насколько «просвечивают» STEAM-технологии в современных государственных программах Великобритании⁵. Перед нами – программа по английской литературе продвинутого уровня, предназначенная для двух последних лет обучения в школе; результаты экзамена по этой дисциплине требуются для поступления в университет. Цели программы: стимулирование интереса учащихся к литературоведению и к литературе вообще; достижение читательского удовольствия в результате чтения по мере того, как учащиеся:

- читают широкий тематический спектр программных и самостоятельно выбранных художественных произведений;
- погружаются во взаимодействие с большим объемом художественных текстов и развивают свои способности творческого реагирования на произведения;

⁴ URL: [https://artsintegration.com/2017/05/10/Mufaro's Beautiful Daughters: An African Tale \(Picture Puffin\)](https://artsintegration.com/2017/05/10/Mufaro's Beautiful Daughters: An African Tale (Picture Puffin))

⁵ URL: <https://www.gov.uk/government/publications/gce-as-and-a-level-for-english-literature>

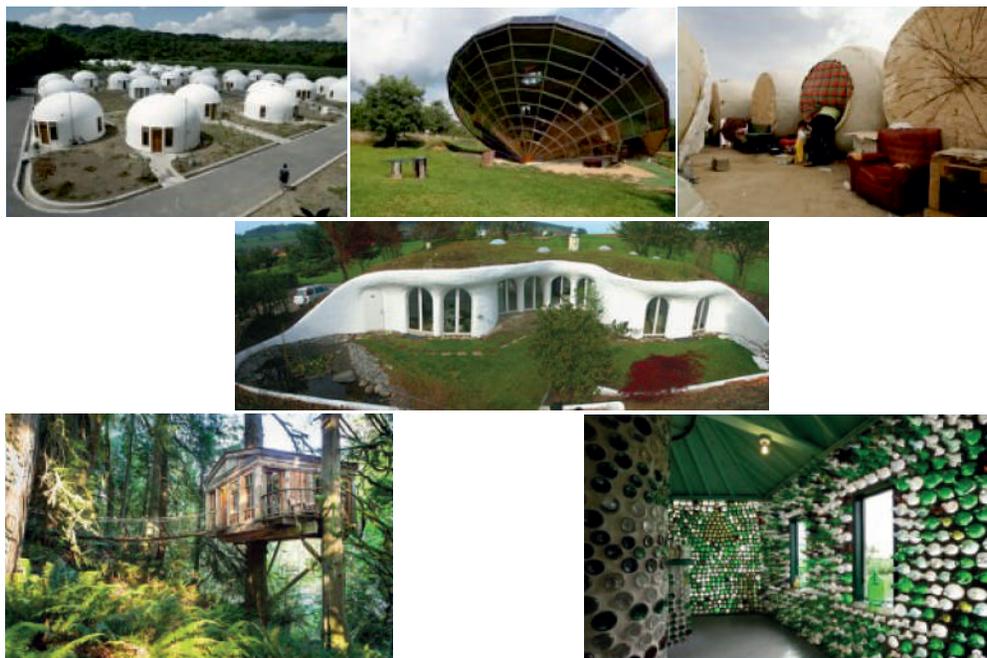


Рис. 1. Образцы самых необычных домов мира (сайт агентства Рейтер)

- эффективно применяют свои знания в области литературного анализа и оценки прочитанного;
- исследуют контекст и интерпретации художественных произведений⁶.

Отметим, что буквальной прописанности STEAM-технологий в пояснительной записке не обнаруживается, но есть «творческое реагирование на произведения» и «исследование контекста и интерпретации художественных произведений», что, безусловно, допускает использование широкого междисциплинарного подхода при изучении художественного текста. Рассмотрим в этой междисциплинарной «плоскости» урок для 8–12 классов «Литературный персон

⁶ URL: <https://www.gov.uk/government/publications/gce-as-and-a-level-for-english-literature>

наж проектирует свой дом»⁷. «Продуктами» этого занятия должны будут стать:

- эссе о доме литературного героя с цитатами из произведения;
- эскиз интерьера дома (например, план этажа);
- эскиз внешнего вида дома.

Прежде, чем начать урок, учитель отсылает учащихся к сайтам (в том числе, к сайту агентства Рейтер), на которых представлены самые необычные дома мира (рис. 1)⁸.

⁷ URL: <https://www.teacherspayteachers.com/Browse/Search:Literary%20Character%20Designs%20a%20Home>

⁸ URL: <http://www.businessinsider.com/the-18-coolest-homes-on-earth-2013-6>; <http://www.mnn.com/your-home/remodeling-design/photos/18-of-the-worldsmost-stunning-treehouses/homes-with-a-view>; <http://flavorwire.com/315520/10-amazing-recycled-houses>; <http://www.buzzfeed.com/melismashable/50-stunning-homes-built-intonature#.l5d6aGMwBM>

Учащиеся, передавая свои впечатления от увиденных жилищ, отвечают на вопросы: какой дом показался наиболее интересным и почему? В каком из них они предпочли бы жить? Какой считают наиболее привлекательным? Какое строение выглядит наиболее удобным для повседневной жизни? Далее учитель предлагает перечень вопросов и заданий под рубрикой «Ваш персонаж как архитектор», которые помогут учащимся построить текст о герое и его предполагаемом доме.

- Выберите литературного героя из произведения, которое вы сейчас изучаете. Подумайте, какова наиболее характерная его черта.
- Какие три элемента ваш персонаж использовал бы при проектировании дома, исходя из того, что важно именно для него?
- Как вы думаете, какой архитектурный стиль применил бы герой при проектировании дома и почему?
- Кого бы хотел ваш персонаж поселить в этом доме?
- Что сделает дом вашего персонажа уникальным, соответствующим только ему?
- Включите цитату из произведения, чтобы показать в ней конкретную связь между домом и персонажем.
- Опишите кабинет, гостиную и т.п., которые ваш персонаж создал бы для себя. Объясните, почему эта комната будет соответствовать его характеру.

При работе над внешним обликом жилища учитель рекомендует сделать набросок, не беспокоясь об идеальных линиях, учитывая лишь ключевые элементы и вдумываясь в образ героя как возможного дизайн-архитектора дома. Предлагается создать план этажа в приблизительном мас-

штабе; ключевыми деталями могут быть винтовая лестница, гардеробная, кухня и т.д.

После того, как учащиеся сделают набросок интерьера и внешнего вида дома, учитель просит их выбрать по два элемента внутреннего и внешнего дизайна и объяснить в собственном эссе (с цитатой из художественного произведения), как сделанный ими выбор отражает понимание характера героя. В финальном оценочном листе при безошибочном выполнении заданий в итоге предполагается стобалльная оценка, которая состоит из 25-ти максимальных баллов за набросок интерьера, такого же количества баллов за эскиз внешнего вида дома и 50-ти баллов за собственное сочинение о доме и его хозяине с цитатами из произведения (табл. 1).

Следующий урок, представленный на учительском сайте как урок с применением STEAM-технологий, называется «Проект закуской на колесах»⁹. В качестве дисциплинарных областей этого занятия для 9–12 классов учитель указывает английский язык, литературу и тщательное чтение (*close reading*). Но, исходя из сценария урока, его литературная часть представляется нам не основной, а контекстной, хотя и опирающейся на имеющийся литературный *background* учащихся. Оговоримся сразу, что контекстность в данном случае мы не воспринимаем как недостаточность: это – предмет для размышлений. Доминируют на уроке дизайнерские навыки учащихся.

⁹ URL: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/The-Literary-Food-Truck-Digital-and-PDF-2066452?st=53534b26d33aad70218cc83717c809e7>

Таблица 1

Финальный лист оценки дизайн-проекта

	Уровень Г	Уровень В	Уровень Б	Уровень А
Набросок интерьера /25	Эскиз едва ли адекватен. Он грязный и незакон- ченный, не относится к выбранному персонажу (15–17)	Эскиз в отдельных местах неаккуратный и неподробный. В нем немного элементов, выявляющих понимание данного литературного персонажа (18–19)	Эскиз имеет опреде- ленную детализацию и содержит много элементов, характери- зующих литературный персонаж (20–22)	Эскиз подробен и точен; наполнен элементами и деталями, имеющими отношение к персонажу (23–25)
Набросок внешнего вида дома /25	Эскиз едва ли адекватен. Он грязный и незакон- ченный, не относится к выбранному персонажу (15–17)	Эскиз в отдельных местах неаккуратный и неподробный. В нем немного элементов, выявляющих понимание данного литературного персонажа (18–19)	Эскиз имеет опреде- ленную детализацию и содержит много элементов, характери- зующих литературный персонаж (20–22)	Эскиз подробен и точен; наполнен элементами и деталями, имеющими отношение к персонажу (23–25)
Эссе /50	В тексте допущены системные граммати- ческие и структурные ошибки. Прордемонстри- ровано неверное пони- мание характера героя, не объяснены причины выбора проекта (30–34)	В тексте много грамма- тических и структурных погрешностей. В нем не ясны связи между героем и выбором про- екта, цитаты приведены неадекватно (35–39)	Текст убедителен с точки зрения грамматики и логической структуры. Он свидетельствует о верном понимании характера и объясняет выбор проекта с опорой на текстуальный анализ художественного произ- ведения (40–44)	Текст почти безупречен с точки зрения грам- матики и логической структуры. Он свиде- тельствует о глубоком понимании характера героя; выбор проекта подкреплен ясным тек- стуальным анализом (45–50)

Рассмотрим сценарий урока, начало которого несколько озадачивает: «Передвижные закусочные теперь повсюду. Этот формат дает шеф-повару шанс проявить свою индивидуальность»¹⁰. В рамках этого литературного, как подчеркивает учитель, проекта учащиеся должны представить свою передвижную закусочную в двух вариантах.

Вариант № 1: закусочная литературного героя на колесах. Для этого варианта учащимся предлагается ситуация, в которой персонаж из изучаемого художественного произведения решает оставить свою прежнюю жизнь и поставить закусочную на колесах на обочине дороги. Задача – спроектировать эту закусочную так, чтобы ее внешний вид, оформление, персонал и названия блюд отражали все, что вы узнали о литературном герое из текста.

Вариант № 2: тематический фургон с едой. Вообразите, что ваш фургон будет обслуживать участников литературной конференции: известных писателей, издателей, журналистов, преподавателей-словесников и студентов. Сделайте так, чтобы ваш фургон наиболее развернутым образом презентовал художественный текст, который вы сейчас изучаете. Подумайте над внешним видом фургона, над тем, как он будет оформлен тематически, как меню будет перекликаться с текстом произведения. На рис. 2 представлен один из созданных учащимися 3D макетов литературных проектов-закусочных.



Рис. 2. 3D-макет созданного учащимися литературного проекта «Закусочная на колесах»

В формате фотографии трудно представить степень завершенности и качество данного учебного проекта, но у автора статьи есть опыт выполнения аналогичного задания по мотивам булгаковского «Мастера и Маргариты» студентами филологического факультета Московского педагогического государственного университета. Студенческие работы дали ясное представление о серьезном литературном потенциале подобного неформатного задания, начиная с названия «Закусочная “У кота Бегемота”», десерта «Восхищение»; закуски «Ананасы в оранжереях» и персонала заведения (рис. 3).

Еще один урок для 9–10 классов в рамках STEAM, где дисциплинарными доминантами учитель указывает язык, литературу и письменную речь учащихся.

Тема – «Представление ключевых сцен романа Харпер Ли “Убить пересмешника” в виде здания»¹¹.

¹⁰ URL: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/The-Literary-Food-Truck-Digital-and-PDF-2066452?st=53534b26d33aad70218cc83717c809e7>

¹¹ URL: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Represent-Key-Scenes-in-To-Kill-a-Mockingbird-with-Building-Blocks-3645983?st=6a93af4bff1c141a9b5f8071dfc5bf90>



Рис. 3. Фрагмент студенческого литературного проекта «Закусочная “У кота Бегемота”»

Задание – представить одну из ключевых сцен романа в виде здания из «кирпичей» (коробок для обуви), отражающих последовательность и логику событий одного из фрагментов романа. Сначала ученикам предлагается нарисовать содержательную схему избранного фрагмента; количество пунктов в схеме должно равняться количеству «кирпичей» здания. К задней части «здания» следует прикрепить схему и небольшой текст (пересказ сцены из романа). Каждый «кирпич» с «фасада» должен быть подписан, согласно схеме (это может быть и короткая выдержка из текста, и мысли, сформулированные самими учениками). Дизайн боковых частей «здания» оформляется по усмотрению ученика. Готовые проекты пред-

ставляются классу, где обсуждается дизайн «здания» и ученический текст. Оценка ставится за степень отражения в «кирпичиках» основных событий сцены; за дизайн всего «здания»; схему; текст, описывающий основные события сцены, и устное представление проекта. Как отмечает учитель в сценарии урока, «этот художественный проект поддерживает STEAM в области художественного дизайна и инженерии»¹².

STEAM-программы на Западе становятся все более заметными, в силу этого у части научного сообщества складывается мнение о том, что

¹² URL: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Represent-Key-Scenes-in-To-Kill-a-Mockingbird-with-Building-Blocks-3645983?st=6a93af4bff1c141a9b5f8071dfc5bf90>

добавление компонента «искусство» отвлекает внимание учащихся от точных наук, что STEM-технологии уже страдают от уменьшения числа вовлеченных учащихся, и смена STEM на STEAM-технологии только усилит эту проблему [См.: 3]. Но движение STEAM, как нам представляется, не имеет своей целью уменьшить время на изучение естественных наук, технологий, инжиниринга и математики для того, чтобы освободить место для искусств. Речь идет о том, чтобы разбудить воображение как учащихся-гуманитариев, так и технически ориентированных школьников. STEAM использует искусство в качестве короткой дороги к точным наукам для неопределившихся учащихся. С введением STEAM-технологий уменьшается «давление» на ученика, снимается строгая обязательность его будущего только как ученого или инженера. Он может быть дизайнером, цифровым художником, программистом, художественным руководителем, ученым и инженером одновременно. STEAM устраняет про-

должительный спор между «физиками» и «лириками», потому что в ее рамках лирик может стать талантливым в инжиниринге (изобретательстве), а физик может быть талантливым в эстетических, художественных проявлениях, например, в дизайне.

А что же с литературным образованием: теряет или приобретает оно в рамках STEAM-технологий? Не растворяется ли литература в визуальных искусствах и дизайне, уходя на практике в общий гуманитарный контекст? Эти вопросы встают сегодня и перед российской методикой. Наша задача состоит в том, чтобы, изучая опыт Запада, где подобные технологии уже оформились в целостный образовательный подход, использовать STEAM-модели как средство развития (а не редуцирования) нашего предмета. Такие решения во многом ложатся на плечи учителя-словесника, являясь для него серьезным вызовом по сохранению предмета «литература» и формулированию новых импульсов его развития в новой реальности.

Библиографический список / References

1. Гетманская Е.В. Двойная функция эвристического метода обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 9 (43). С. 69–73. [Getmanskaya E.V. Dual function of heuristic learning method. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2009. No. 9 (43). Pp. 69–73. (In Russ.)]
2. Anzaldo A., Boeck C., Schupack S. Literary digest: Cannibal poetry and biology. *The STEAM Journal*. 2017. Vol. 3. Iss. 1. Article 20. DOI: 10.5642/steam.20170301.20. URL: <http://scholarship.claremont.edu/steam/vol3/iss1/20> (date of access: 20.09.2020).
3. Catchen R. Reflections: How STEM becomes STEAM. *The STEAM Journal*. 2013. Vol. 1. Iss. 1. Article 22. DOI: 10.5642/steam.201301.22. URL: <https://scholarship.claremont.edu/steam/vol1/iss1/22> (date of access: 20.09.2020).
4. Feldman A. STEAM rising: Why we need to put the arts into STEM education. 2015. URL: <https://slate.com/technology/2015/06/steam-vs-stem-why-we-need-to-put-the-arts-into-stem-education.html> (date of access: 20.09.2020).
5. Jolly A. STEAM vs. STEAM: Do the Arts Belong? (November 18, 2014). URL: <https://www.edweek.org/tm/articles/2014/11/18/ctq-jolly-stem-vs-steam.html> (date of access: 20.09.2020).
6. Piro J. The arts have a role in America's future, too, by. March 9, 2010. URL: <https://www.edweek.org/ew/articles/2010/03/10/24piro.h29.html> (date of access: 20.09.2020).

7. *Robelen Erik W.* STEAM: Experts make case for adding arts to STEM. December 1, 2011. URL: https://www.edweek.org/ew/articles/2011/12/01/13steam_ep.h31.html (date of access: 20.09.2020).
8. *Steptoe J.* Mufaro's beautiful daughters: An African Tale (Picture Puffin). Publisher: Scholastic, 1987324 p.
9. Taylor P.C. Why is a STEAM curriculum perspective crucial to the 21st century? *Research Conference 2016. Murdoch University Western Australia.* 2016. Pp. 89–93.
10. *Vizcarra D.* STEAM inspired by insight. *The STEAM Journal:* 2014. Vol. 1. Iss. 2. Article 26. DOI: 10.5642/steam.20140102.26. URL: <http://scholarship.claremont.edu/steam/vol1/iss2/26> (date of access: 20.09.2020).
11. *Yakman G.* (2008). URL: https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education (date of access: 20.09.2020).

Статья поступила в редакцию 25.09.2020, принята к публикации 10.11.2020
The article was received on 25.09.2020, accepted for publication 10.11.2020

Сведения об авторе / About the author

Гетманская Елена Валентиновна – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Elena V. Getmanskaya – ScD in Education; Professor at the Department of Methods of Teaching Literature, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: getmel@mail.ru

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-77-87

Н.П. ДуткоМосковский педагогический государственный университет,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Использование Google-сервисов при изучении романа Л.Н. Толстого «Война и мир» в 10 классе

Аннотация. Цель данной статьи – анализ возможностей Google-сервисов и их сочетания с традиционными подходами к изучению романа Л.Н. Толстого «Война и мир». На основе обобщения опыта педагогов, школьной практики автор предлагает модель образовательного навигатора, который используется при изучении объемного эпического произведения – романа «Война и мир». Особое внимание в статье уделяется путям приобщения школьников к чтению и методике работы с текстом романа с помощью Google-сервисов. Выявлены целесообразность и эффективность использования данного ресурса для организации работы учащихся на уроке и во внеурочной деятельности. Для построения образовательного навигатора актуальным является обращение к Google-сервисам: электронным энциклопедиям, другим ресурсам, средствам мультимедиа (видеоэнциклопедиям, электронным книгам и т.д.). Отдельно отмечена специфика использования Google-сервисов при руководстве самостоятельной работой обучающихся через специально организованную интерактивную учебно-информационную среду, которая позволяет экономить учебное время, обеспечивает долгосрочное запоминание образовательного материала, способствует развитию необходимых читательских умений учащихся, создает условия для дифференцированного обучения. Дидактические возможности Google-сервисов продемонстрированы на примере разных видов контента образовательного навигатора. В статье описаны отдельные модули навигатора. На основе проведенного исследования сделан вывод о том, что Google-сервисы в современном образовательном пространстве должны стать дидактическим инструментарием при разработке методических рекомендаций и организации системы работы с текстом литературного произведения, направленной на развитие читательской активности школьников, их самостоятельности и креативности, личностного роста.

Ключевые слова: роман Л.Н. Толстого «Война и мир», образовательный материал, фрейм текста, граф-схема, гипертекст, «облако слов», интерактивный практикум, образовательный контент навигатора

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дутко Н.П. Использование Google-сервисов при изучении романа Л.Н. Толстого «Война и мир» в 10 классе // Литература в школе. 2020. № 6. С. 77–87. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-77-87

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-77-87

N.P. DutkoMoscow Pedagogical State University,
Moscow, 119911, Russian Federation

Use of Google services while exploring the novel by L.N. Tolstoy “War and Peace” in grade 10

Abstract. The aim of this article is to analyze the capabilities of Google services and their combination with traditional approaches to studying the novel by L.N. Tolstoy’s “War and Peace”. Based on the generalization of the experience of teachers, school practice, the author proposes a model of an educational navigator, which is used in the study of a voluminous epic work – the novel “War and Peace”. Particular attention in the article is paid to ways of introducing students to reading and methods of working with the text of the novel using Google-services. The expediency and efficiency of using this resource for organizing the activities of students in the lesson and in extracurricular activities have been revealed. To build an educational navigator, it is relevant to turn to Google services: electronic encyclopedias, numerous Internet resources, multimedia tools (video encyclopedias, e-books, etc.). Separately, the specifics of the use of Google services in guiding students’ independent work through a specially organized interactive educational and information environment, which saves educational time, ensures long-term memorization of educational material, contributes to the development of the necessary reading skills of students, creates conditions for differentiated learning. The didactic capabilities of Google services are demonstrated using the example of different types of the educational navigator content. The article describes individual navigator modules. Based on the study, it was concluded that the Google services in the modern educational space should become a didactic toolkit for developing methodological recommendations and organizing a system for working with the text of a literary work, aimed at developing the reading activity of schoolchildren, their independence and creativity, and personal growth.

Key words: novel “War and Peace” by L.N. Tolstoy, educational material, textual frame, flow chart, hypertext, “word cloud”, an interactive workshop, the educational content of the navigator

CITATION: Dutko N.P. Use of Google services while exploring the novel by L.N. Tolstoy “War and Peace” in grade 10. *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 77–87. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-77-87

Цель данной статьи – рассмотреть возможности использования Google-сервисов в сочетании с традиционными подходами к изучению большого по объему литературного произведения (на примере романа Л.Н. Толстого «Война и мир»), представить модель образовательного навигатора как своеобразного дидактического инструмента, способствующего более эффективной организации работы с художественным текстом, учебником и дополнительными источниками, развитию читательской активности школьников, их самостоятельности и креативности.

Роман «Война и мир» Л.Н. Толстого имеет уже сложившуюся традицию в школьном преподавании; учеными-методистами и учителями-практиками разработаны разнообразные подходы к изучению этого произведения, предложены варианты системы уроков. Уже в работах О.Ф. Миллера нашло отражение «историческое начало» в преподавании, которое «развивает понимание нашей органической связи с прошедшим, нашей полнейшей зависимости от великого целого, называемого народом, а вместе с тем и сознательное тяготение к этому целому, желание быть в нем не омертвелыми, а полноправными деятельной силы членами» [6, с. 410]. В начале XX в. В.М. Фишер предлагал также обратиться и к анализу формы толстовского романа [10, с. 224]. Методическое освоение романа «Война и мир» заметно активизировалось сегодня, что во многом обусловлено новыми возможностями информационно-образовательного пространства в цифровую эпоху. На современном этапе развития школьного литературного образования широко используются принципы и приемы целост-

ного изучения, композиционного и мотивного анализа романа «Война и мир», а также анализа на основе сопоставления с его художественными интерпретациями, экранизациями и театральными постановками [11, с. 253].

Нами разработана и проверена на практике специально организованная интерактивная учебно-информационная среда как навигатор изучения романа «Война и мир» с использованием возможностей Google-сервисов, которая опирается на традиционные методические подходы и учитывает современные способы получения и обработки любой информации, в том числе художественной. Дидактические возможности Google-сервисов определяются главной особенностью этого ресурса – организацией самостоятельной деятельности обучающихся через организованную интерактивную учебно-информационную среду.

Началом разработки интерактивной учебно-информационной среды, в том числе и для организации изучения романа Л.Н. Толстого «Война и мир», является создание Google-класса. Для этого нужно зарегистрироваться на Google Drive (диске) самому преподавателю и дать доступ к нему обучающимся. Google Drive может быть установлен на телефон или планшет, чтобы было удобно работать не только в классе, но и в любом другом месте, где есть доступ к Интернету, выполнять определенные действия с образовательным материалом, под которым мы понимаем текст, изображение, видео или аудиозапись.

Следующий этап – это работа над отбором образовательного материала к навигатору по теме «Л.Н. Толстой».

Здесь следует учесть ряд обстоятельств, которые осложняют изучение романа. Во-первых, на изучение объемной монографической темы «Л.Н. Толстой» и анализ романа-эпопеи «Война и мир» в четырех томах отводится все же довольно ограниченное время, поэтому нужно определить, какие темы будут вынесены на самостоятельное изучение. Во-вторых, в тексте романа есть множество непонятных десятиклассникам слов и выражений, имен собственных, а также целые фрагменты на французском языке, которые затрудняют понимание текста. В-третьих, не всеми учениками полностью прочитывается это произведение из-за его большого объема, и вопрос об организации чтения по-прежнему является особенно актуальным.

Г.А. Гуковский отмечал, что изучение литературного произведения начинается с самостоятельного чтения – это первичное восприятие, и «мы не только обязаны сохранить живое читательское восприятие искусства нашими учениками, мы обязаны строить самое изучение произведения с учетом этого восприятия, опираясь на него, исходя в некоторой части и из него» [3, с. 182]. Поэтому необходимо уже на подготовительном этапе разместить электронную книгу «Война и мир» (https://librebook.me/voina_i_mir) в Google-классе. Навигация электронной книги имеет удобный формат для изучения – размещается по томам и имеет мобильную версию для телефона.

Навигатор изучения романа мы предлагаем выстроить не по отдельным темам, что создает «мозаичное» прочтение романа и разнородность понимания общего замысла Л.Н. Толстого, а по главам, «вслед за авто-

ром», что не противоречит традиции изучения романа в отечественной методике, ставившей вслед за литературоведами задачу показать изображенную писателем русскую жизнь в развитии, раскрыть связь внутреннюю, составляющую «основу сцепления» глав [1, с. 7].

Традиционно перед изучением романа «Война и мир» учитель обращается к биографии писателя и обзору его творчества, что можно рассматривать и как обобщение ранее известных десятиклассникам сведений, и как подготовку к чтению, анализу и интерпретации текста. Известно авторитетное мнение В.В. Голубкова об изучении биографии писателя в средней школе: «Ближайшая ее задача – дать сведения, необходимые для изучения произведений» [2, с. 82].

Чаще всего вступительный урок проводится в форме лекции. Мы предлагаем провести интерактивный практикум: «Писание мое и есть весь я» (по дневниковым записям Л.Н. Толстого). С биографией Л.Н. Толстого школьники уже отчасти знакомы по урокам в основной школе, по фрагментам автобиографической трилогии «Детство», «Отрочество» и «Юность». Отрывки из дневника писателя могут дать ответ на вопрос: «В чем смысл высказывания писателя, вынесенного в название урока?» Отдельные заметки о правилах жизни и о программе самосовершенствования в хронологическом порядке размещаются на Google Docse [4, с. 193]. Обучающимся предлагается создать на основе анализа дневниковых записей гипертекстовый биографический портрет писателя и проследить формирование личности Л.Н. Толстого, аргументируя свои суждения цитатами

из дневника и иллюстративным материалом (портретами, фотографиями писателя в разные периоды, фотографиями мест его пребывания, видео и т.д.), используя сервис Google Sites (вики-технология).

Первые дневниковые записи нацеливают на нравоучительный диалог с читателем и отражают основные этапы становления личности писателя, который считал, что ведение дневника будет способствовать его нравственному развитию. Такой образовательный материал очень важен для содействия задачам саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами. Учитель предлагает учащимся зайти в раздел «Интерактивный практикум» на Google Docse, прочитать заметки из дневниковых записей в хронологическом порядке, составить вопросы к отдельным фрагментам и записать их на Google Sites. В качестве примера можно отметить следующую запись Л.Н. Толстого: «Для того чтобы человеку хорошо прожить свою жизнь, ему надо знать, что он должен и чего не должен делать. Для того чтобы знать это, ему надо понимать, что такое он сам и тот мир, среди которого он живет. Об этом учили во все времена самые мудрые и добрые люди всех народов» [8, с. 23].

Затем учащимся предлагается к дневниковой записи подобрать важнейшие «правила жизни» и распределить их на категории, например: для развития памяти; для развития деятельности; для развития умственных способностей и т.д. Далее из дневниковых записей писателя можно предложить учащимся выделить «четыре эпохи развития»: I. Детство («теплота и верность, чувства»). II. Отроческие годы (главенствование в характере таких

черт, как скептицизм, самоуверенность, неопытность и гордость). III. Юность («красота чувств» и вместе с тем развитие тщеславия и неуверенности в самом себе). IV. Молодость (дальнейшее движение чувств: «место гордости и тщеславия занимает самолюбие»). К каждой эпохе развития пишется комментарий в форме обобщенных умозаключений и подбирается визуальный ряд (портрет с изображением писателя, иллюстрации из произведений, видео). Благодаря данному сервису школьники имеют возможность создать текст с гипертекстовой структурой по биографии писателя, редактировать этот текст, а учитель может увидеть историю исправлений, сравнить первоначальный и конечный вариант, отметить вклад отдельных учащихся, внести при необходимости свои изменения и дополнения, выделив их красным цветом.

Данная технология является эффективным приемом развития саморефлексии. Использование Google Sites позволяет привлечь учащихся к активному освоению новых знаний и умений. Кроме этого, они могут работать в индивидуальном темпе, многократно просматривать созданный коллективно гипертекст, ликвидировать имеющиеся пробелы в знаниях самостоятельно, а при этом еще и освоят наказ Л.Н. Толстого: «запоминать и записывать все полезные сведения и мысли».

В дневниковых записях Л.Н. Толстого, как и в романе «Война и мир», часто встречаются не только фрагменты, но и части фраз на французском языке, без перевода которых не понятен их смысл. Учащимся предлагается при работе с текстами, содержащими французские слова и предложения, составлять переводной глоссарий

с помощью сервиса Google Translate. Такой вид работы, помимо формирования метапредметных умений, способствует осмыслению прочитанного текста и более глубокому постижению авторской мысли.

На начальном этапе работы с текстом романа Л.Н. Толстого «Война и мир» мы обращаем внимание учащихся на его название и предлагаем через сервис Google Thesaurus рассмотреть все возможные значения слов «война» и «мир». Онлайн-редактор Google содержит удобный инструмент для вставки ссылок. Стоит выделить в тексте слово и нажать на кнопку вставки ссылки, как появится всплывающее окошко, предлагающее наиболее вероятные релевантные ссылки из поиска Google по данному слову.

С помощью сервиса Tagxedo-Creator (<http://tagxedo.com>) можно предложить учащимся создать визуальные образы слов «война» и «мир» для определения смыслов, которые они несут в романе. Так формируется «облако слов», в котором каждое слово при наведении на него курсора выделяется и представляется как гиперссылка, где появляется визуальный ряд. Учащиеся работают над созданием своеобразного гипертекстового рубрикатора к понятиям «война» и «мир», используя широкий историко-культурный контекст и контекст произведения.

В ходе работы по созданию «облаков слов» десятиклассники прихо-

дят к пониманию смысла названия романа Л.Н. Толстого «Война и мир», который заключен в представлении о самой жизни каждого человека, где есть место личной борьбе и разладу с самим собой и с окружающими. Учащиеся могут наполнить «облако слов» цитатами из дневника, писем автора, отдельных глав романа, усваивая при этом и его основной композиционный прием – антитезу.

При обращении к истории создания и жанровым особенностям романа целесообразно использовать, например, «метод самостоятельной работы учащихся, включающий устные доклады и письменные сочинения» [2, с. 69], дополнив его поиском и самостоятельным изучением темы, предполагающим использование формата видеолекций, которые широко представлены в Интернет-сети. Для этого необходимо загрузить видео на Google Drive. Учащимся можно рекомендовать, в частности, цикл лекций Д.П. Бака «Л.Н. Толстой “Война и мир”»: жанр и история создания» на сайте <http://antimatrix.net>.

После просмотра видеолекции учащимся предлагается представить текстовую информацию в виде ключевых понятий и цитат с использованием фигур графического уплотнения информации (граф-схемы) с установлением взаимосвязей между понятиями (рис. 1).

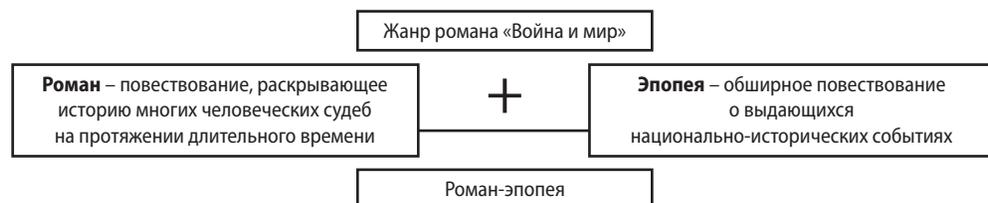


Рис. 1. Граф-схема к понятию «роман-эпопея»

После знакомства с жанром переходим к чтению I тома романа «Война и мир» и предлагаем учащимся составить хронику глав, обозначив основные события: «Вечер в салоне А.П. Шерер»; «Эпизоды в доме Болконских и у Долохова»; «Приезд гостей в дом Ростовых»; «В доме умирающего Безухова»; «Именины у Ростовых»; «Смерть графа Безухова»; «Отъезд князя Андрея на войну». Каждое событие нужно интерпретировать, используя фреймы текста, под которыми понимаются кадры с логико-смысловой структурой, где выделены смысловые элементы, которые вводятся в процесс понимания посредством самого текста произведения. Вслед за Ч. Филлмором мы рассматриваем фреймы как когнитивные структуры, которые «обеспечивают понимание концептов, представленных словами» [9, с. 59]. Обучающиеся при выделении логико-смысловой структуры эпизода используют следующие стратегии чтения: сначала формируют лист вопросов (с алгоритмами они уже знакомы по работе с дневниковыми записями Л.Н. Толстого), а потом создают граф-схемы или таблицы к каждому фрейму,

используя цитаты из романа в качестве аргументов.

Рассмотрим вечер в салоне А.П. Шерер по фреймам: «понятие и его определение»; «проблемы и их решение»; «сравнение»; «причины и следствия», «суждения и аргументация», «цель-действие-результат». Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть процесс смысловой компрессии, в результате которого образуется мини-текст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста в виде логической структуры [7, с. 124]. Так, событие «Вечер в салоне А.П. Шерер» может быть представлено по первому фрейму в виде смысловой компрессии исходного текста и содержать следующую информацию (рис. 2).

В ходе интерпретации текста по второму фрейму обучающиеся составляют таблицу (табл. 1), в которой приводят текст как обобщенный образ содержания.

В результате интерпретации текста по второму фрейму выделяются основные проблемы данного эпизода и отмечается противоречивое отношение к ним участников эпизода.

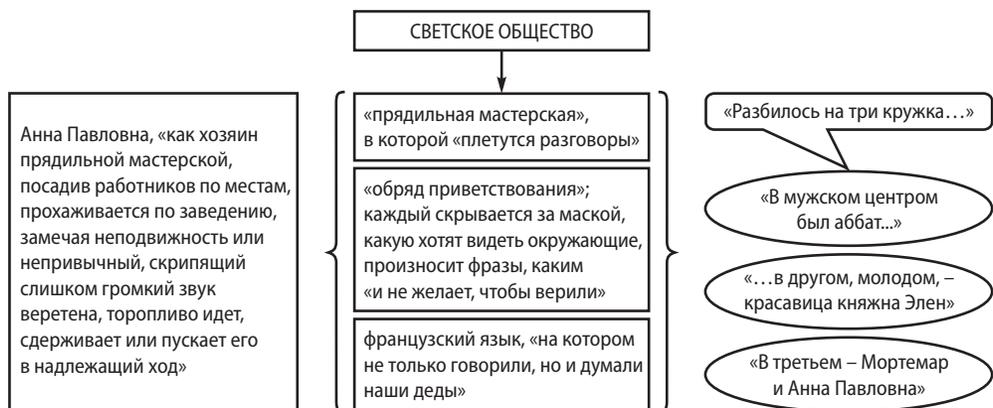


Рис. 2. Фрейм 1. Понятие и его определение

Таблица 1

Фрейм 2. Проблемы и их решения

Проблемы, которые волнуют светское общество	Решения
Война	«Россия одна должна быть спасительницей Европы»
Роль личности	«Нашему доброму и чудному государю предстоит величайшая роль в мире, и он так добродетелен и хорош, что Бог не оставит его, и он исполнит свое призвание задавить гидру революции»
	«Наполеон велик, потому что он стал выше революции, подавил ее злоупотребления, удержав все хорошее – и равенство граждан, и свободу слова и печати, – и только потому приобрел власть»
Революция	«Революция была великое дело»
Устройство детей на службу	«...что ежели бы он стал просить за всех, кто его просит, то вскоре ему нельзя было бы просить за себя»

Таблица 2

Фрейм 3. Сравнение

Княгиня Болконская	Князь Болконский
«Все было весело смотреть на эту полную здоровья и живости хорошенькую будущую мать, так легко переносившую свое положение»	«Все в его фигуре, начиная от усталого, скучающего взгляда до тихого мерного шага, представляло самую резкую противоположность с его маленькую оживленную женой»



Рис. 3. Фрейм 4. Причина и следствие



Рис. 4. Фрейм 6. Цель–действие–результат

Затем учащиеся сравнивают героев по разным категориям (внешность, поведение, манера разговора и т.д.), подтверждая цитатами из текста и заполняя таблицу (табл. 2, в которой приведен только фрагмент работы).

При интерпретации текста по четвертому фрейму (рис. 3) обучающиеся определяют авторское отношение к светскому обществу.

При работе над таблицей по пятому фрейму десятиклассники выделяют сюжетные линии романа, намеченные в эпизоде, фиксируют свои суждения и аргументацию (табл. 3, в которой приведены только фрагменты работы).

Таблица 3

Фрейм 5. Суждение и его аргументация

Суждение	Аргументация
Пьер и князь Андрей чужие в светском обществе. С самого момента их появления в салоне чувствуется конфликт Пьера и князя Андрея с аристократической средой	«Умный и робкий, наблюдательный и естественный взгляд Пьера», «гримаса скуки на красивом лице князя Андрея». Анна Павловна приветствовала Пьера поклоном, «относящимся к людям самой низшей иерархии в ее салоне». «Ему [князю Андрею], видимо, все бывшие в гостинной не только были знакомы, но уж надоели ему так, что и смотреть на них и слушать их ему было очень скучно»
Князь Андрей тяготится общением с женой	«Все в его фигуре, начиная от усталого, скучающего взгляда до тихого мерного шага, представляло самую резкую противоположность с его маленькою оживленною женой»

При интерпретации текста по шестому фрейму (рис. 4) учащиеся пытаются определить основную мысль автора о том, что сами нормы жизни во многом определяют нравственную сущность человека.

После проведенного анализа по фреймам десятиклассники приходят к выводу о том, что данный эпизод играет важную роль в романе: здесь завязываются его основные сюжетные линии. Князь Василий решил женить Анатоля на Марье Болконской и пристроить Бориса Друбецкого; Пьер увидел свою будущую жену Элен; князь Андрей собирается идти на войну. У каждого главного героя романа есть внутренние противоречия, которые мешают ему жить в ладу с самим собой и с окружающими.

После разбора эпизодов первого тома романа по фреймам (вся эта работа может быть организована по группам) учащимся предлагается выбрать одно из событий и прочитав выразительно фрагмент эпизода, записав свое чтение, используя сервис Google Voice, и затем выложить аудиозапись в Google-класс.

В качестве контрольного среза можно дать тестовые задания в Google-формах, например:

1. Кто из героев романа представлен как «массивный, толстый молодой человек со стриженою головой, в очках»?
2. Кому из героев романа «все бывшие в гостинной не только были знакомы, но уж надоели ему так, что и смотреть на них и слушать их ему было очень скучно»?
3. Кому из героинь романа «как будто совестно было за свою несомненную и слишком сильно и победительно действующую красоту»? и т.д.

Тестовый опрос позволяет выявить в ответах учащихся ошибки в усвоении материала, которые важно исправить в процессе подготовки к следующим занятиям.

В такой же последовательности проводится работа с последующими томами и эпилогом романа «Война и мир». При этом она сочетается с традиционными формами проведения занятий. В данном случае речь идет об уроках-практикумах или семинарских занятиях, посвященных

отдельным темам и образам романа, сопоставительной характеристике его героев, интерпретации романа в театре и кинематографе, подготовке к сочинению по роману, написанию сочинения и его анализу.

На заключительном этапе изучения темы «Л.Н. Толстой» можно организовать обобщающее повторение, сопоставление по фреймам разных эпизодов (например, в форме сводной таблицы), чтобы показать их связь с развитием авторской идеи о «мысли народной», представить процесс нравственных исканий любимых героев писателя, подвести учащихся к разговору о финале, философской проблематике произведения, толстовской концепции истории, а также подвести итоги самостоятельной работы учащихся с текстом романа.

В нашей статье мы стремились показать, прежде всего, этапы создания и потенциальные возможности образовательного навигатора, содействующего целостному изучению романа Л.Н. Толстого «Война и мир», помогающего организовать самостоятельную работу учащихся, в ходе которой они смогут развить необхо-

димые навыки анализа и интерпретации художественного текста. Отмеченные возможности Google можно распределить по следующим видам образовательного контента:

- 1) информационный (Google Search, Google Video, Google Bookmarks);
- 2) коммуникативный (Google Translate онлайн, Google Voice);
- 3) визуально-цифровой (Google Picasa Web, Google Mobile);
- 4) деятельностный (Google Drive, Google Формы).

Проведенный анализ школьной практики и опытное обучение позволяют сделать вывод о том, что Google-сервисы в современном информационно-образовательном пространстве могут стать необходимым дополнительным дидактическим инструментарием для разработки новейших методических подходов и технологий обучения, поскольку наступившая цифровая эпоха нуждается в учителе, призванном, говоря словами М.С. Кагана, «формировать Человека как целостную и уникальную Личность, отвечающую запросам складывающегося в XXI столетии нового исторического типа культуры» [5, с. 216].

Библиографический список

1. Бочаров С.Г. Три шедевра русской классики. М., 1971.
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. М., 1962.
3. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. Тула, 2000.
4. Золотарева И.В., Михайлова И.М. Поурочные разработки по литературе. 10 класс. 2 полугодие. М., 2015.
5. Каган М.С. Избранные труды: В VII т. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. СПб., 2007.
6. Миллер О.Ф. О воспитательном значении отечественного слова // Педагогический музей. 1876. № 7. С. 401–411.
7. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения и понимания текста. М.; Пенза, 2011.
8. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22 т. Т. 22. Избранные дневники. 1895–1910. М., 1985.

9. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М., 1988. С. 52–92.
10. Фишер В.М. Русская литература. Ч. 2. Средин XIX века. М., 1918.
11. Чертов В.Ф., Антипова А.М. Творчество Л.Н. Толстого в школьном изучении: сравнительно-исторический аспект // Филология и культура. 2018. № 4 (54). С. 249–254.

References

1. Bocharov S.G. Tri shedevra russkoy klassiki [Three masterpieces of Russian classics]. Moscow, 1971. (In Russ.)
2. Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. Moscow, 1962. (In Russ.)
3. Gukovsky G.A. Izucheniye literaturnogo proizvedeniya v shkole: Metodologicheskiye ocherki o metodike [The study of literary works at school: Methodological essays on the methodology]. Tula, 2000. (In Russ.)
4. Zolotareva I.V., Mikhailova I.M. Pourochnyye razrabotki po literature. 10 klass. 2 polugodiye [Lesson development in the literature. 10 class. 2nd semester]. Moscow, 2015. (In Russ.)
5. Kagan M.S. Izbrannyye trudy. V VII t. T. III. Trudy po problemam teorii kultury [Selected Works in VII vols. Vol. III. Works on the problems of the theory of culture]. St. Petersburg, 2007. (In Russ.)
6. Miller O.F. On the educational value of the native word. *Pedagogical Museum*. 1876. No. 7. Pp. 401–411. (In Russ.)
7. Prantsova G.V., Romanicheva E.S. Sovremennyye strategii chteniya i ponimaniya teksta [Modern strategies for reading and understanding the text]. Moscow; Penza, 2011. (In Russ.)
8. Tolstoy L.N. Sobraniye sochineniy. V 22 t. T. 22. Izbrannyye dnevniki [Collected Works. In 22 vols. Vol. 22. Selected diaries]. 1895–1910. Moscow, 1985. (In Russ.)
9. Fillmore Ch. Frames and semantics of understanding. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike*. Вып. 23. *Kognitivnyye aspekty yazyka*. Moscow, 1988. С. 52–92.
10. Fisher V.M. Russkaya literatura. Ch. 2. Sredina XIX veka [Russian literature. Part 2. The middle of the XIX century]. Moscow, 1918. (In Russ.)
11. Chertov V.F., Antipova A.M. The creativity of L.N. Tolstoy in school study: A comparative historical aspect. *Philology and Culture*. 2018. No. 4 (54). Pp. 249–254. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.05.2020, принята к публикации 10.09.2020
The article was received on 15.05.2020, accepted for publication 10.09.2020

Сведения об авторе / About the author

Дутко Наталья Петровна – кандидат психологических наук; доцент кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Natalia P. Dutko – PhD in Psychology; Assistant Professor at the Department of Methods of Teaching Literature, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: natadu@mail.ru

К 90-летию В.Я. Коровиной

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-88-100

В.П. ЖуравлевМосковский педагогический государственный университет,
119991 г. Москва, Российская Федерация**От теоретических работ –
к учебным пособиям**

Аннотация. В статье рассматривается многолетний творческий поиск известного российского ученого – профессора Веры Яновны Коровиной в деле создания новых типов методических и учебных пособий по литературе для общеобразовательной школы. В предпринятом аналитическом обзоре работ ученого проводится мысль о том, что методические и учебные пособия, созданные В.Я. Коровиной, являются формой практической реализации ее теоретических исследований в области методики преподавания литературы. Так, методический сборник статей «В защиту живого слова» и фонохрестоматии по литературе для 5–9 классов стали практическим подтверждением положений диссертаций В.Я. Коровиной «Развитие устной речи учащихся в 4–7 классах» и «Методические основы совершенствования устной речи учащихся в процессе изучения литературы в школе». В статье используются историко-хронологический и структурно-сопоставительный методы исследования. Автор подробно характеризует новаторское содержание методических сборников статей по проблемам развития устной речи школьников, изучения творчества А.С. Пушкина в школе, подготовленных В.Я. Коровиной, отмечая вариативность представленных в них материалов. Типологически новыми пособиями, вошедшими в практическую деятельность общеобразовательной школы, стали дидактические пособия «Читаем, думаем, спорим...» и оригинальный для начала нашего столетия тип учебного пособия «фонохрестоматия», ставший обязательным компонентом учебно-методического комплекта для каждого класса основной школы. Новаторские пособия, созданные под руководством В.Я. Коровиной, были восприняты в качестве примера для подготовки аналогичных учебных средств в линиях других учебно-методических комплектов по литературе в общеобразовательной школе. Автор статьи особое внимание обращает на типологическую новизну уникального справочного издания для учителей и учащихся «А.С. Пушкин. Школьный энциклопедический словарь». Типология монографического справочного издания, посвященного жизни и творчеству одного писателя, разработанная в названном справочнике, стала базовой для аналогичных энциклопедических словарей, изданных позднее. Подробно рассматриваются образовательные функции дидактических пособий и фонохрестоматий как компонентов образовательной системы в линии учебно-методических комплектов под редакцией В.Я. Коровиной.

Ключевые слова: В.Я. Коровина, развитие устной речи школьников, хрестоматии для внеклассного чтения, линии учебно-методических комплектов, новые типы учебных пособий, вариативные сборники, дидактические пособия, фонохрестоматии, литературные энциклопедии

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Журавлев В.П. От теоретических работ – к учебным пособиям // Литература в школе. 2020. № 6. С. 88–100. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-88-100

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-88-100

V.P. Zhuravlev

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

From theoretical papers to textbooks

Abstract. The article discusses the long-term creative search of the famous Russian scientist – Professor Vera Yanovna Korovina – in creating new types of methodological and educational manuals on literature for secondary schools. In the undertaken analytical review of the works of the scientist's, it is suggested that the methodological and training manuals created by V.Ya. Korovina are a form of practical implementation of her theoretical research in the field of methods of teaching literature. Thus, the methodical collection of articles “in defense of the living word” and phonohrestomatics on literature for grades 5–9 became a practical confirmation of V.Ya. Korovina's theses “Development of oral speech of students in grades 4–7” and “Methodological foundations for improving the oral speech of students in the process of studying literature at school”. The article uses historical-chronological and structural-comparative research methods. The author describes in detail the innovative content of methodological collections of articles on the development of oral speech of schoolchildren, the study of A.S. Pushkin's oeuvre at school, prepared by V.Ya. Korovina, noting the variability of the materials presented in them. Typologically new manuals included in the practical activities of secondary schools were the didactic manuals “Reading, thinking, arguing...” and the original type of textbook for the beginning of the century – “Phonochrestomathy”, which became a mandatory component of the educational and methodological set for each class of primary school. Innovative manuals created under the guidance of V.Ya. Korovina were taken as an example for preparing similar educational tools in the lines of other educational and methodical sets on literature in comprehensive schools. The author of the article pays special attention to the typological novelty of the unique reference publication for teachers and students – “A.S. Pushkin. School encyclopedic dictionary”. The typology of a monographic reference publication devoted to the life and work of one writer, developed in this reference book, became the basis

for similar encyclopedic dictionaries published later. The article discusses in detail the educational functions of didactic manuals and phonochrestomathies as components of the educational system in the line of teaching sets edited by V.Ya. Korovina.

Key words: V.Ya. Korovina, development of oral speech of schoolchildren, textbooks for extra-curricular reading, lines of educational and methodological sets, new types of textbooks, variable collections, didactic manuals, phonochrestomathies, literary encyclopedias

CITATION: Zhuravlev V.P. From theoretical papers to textbooks. *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 88–100. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-88-100

24 ноября 2020 г. исполнилось 90 лет со дня рождения доктора педагогических наук, профессора Веры Яновны Коровиной. Уже несколько десятилетий известна она учителям нашей страны как автор наиболее востребованной российской школой линии учебников по литературе для 5–9 классов. Ученые-методисты хорошо знают исследовательские работы профессора В.Я. Коровиной, посвященные проблемам развития и совершенствования устной речи школьников в процессе литературного образования, вопросам преподавания устного народного поэтического творчества и литературной сказки в основной и старшей школе. Значимые результаты каждого из названных направлений научной деятельности В.Я. Коровиной заслуживают подробного и обстоятельного рассмотрения, являются важным вкладом в развитие отечественной методики преподавания литературы. В предлагаемой статье мы обратимся к еще одному важному аспекту творческой научно-педагогической деятельности Веры Яновны – созданию новых типов учебных изданий, способствующих обеспечению высокого филологического и методического уровня преподавания литературы в общеобразовательной школе.

Одной из первых книг, подготовленной В.Я. Коровиной и опубликованной издательством «Просвещение», стал сборник «В защиту живого слова» (1966). Несмотря на то, что основу сборника составили статьи и фрагменты из книг классиков методической мысли, мастеров художественного слова (в том числе и слова звучащего), книга оказалась полемиической. Защита живого звучащего слова для школьного филологического образования середины 1960-х гг. была поддержкой призыва поколебать всевластье, доминирование письменных упражнений, письменных работ с акцентированным вниманием к орфографической и пунктуационной грамотности при явно недостаточном внимании к работе по развитию и совершенствованию умений и навыков устной речи школьников. Сборник В.Я. Коровиной оказался действенной поддержкой вышедшего на год раньше пособия для учителей «Мастерство устной речи» под редакцией В.В. Голубкова [11]. О том, что обе книги обозначили наличие назревшей острой проблемы, для решения которой учитель ждал дидактической поддержки в виде опубликованных методических рекомендаций и учебных материалов, свидетельствует то обстоятельство, что тираж книг

был быстро распродан, а уже в 1967 г. пособие под редакцией В.В. Голубкова было вновь переиздано.

Сборник, составленный из литературоведческих и методических статей, адресованный учителю-словеснику, был достаточно популярным жанром педагогического издания в 60–80-е гг. прошлого столетия. Но книги эти, чаще всего схожие по композиции, обычно отличались по содержанию. Содержание книг этого жанра определялось методической позицией составителя, его пониманием и видением целей, методов, приемов работы школьного словесника. Примером такого выражения четкой методической концепции деятельности учителя-словесника может служить подготовленный В.Я. Коровиной сборник «Сказки А.С. Пушкина в школе: “Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях” и “У Лукоморья дуб зеленый”» (1972). Во вступительной заметке к книге составитель подчеркивает, что подготовленный ею методический сборник ориентирован на то, чтобы обеспечить учителю возможность творческой свободы в разработке будущего урока. Не навязывать одну литературоведческую трактовку и единственный методический путь работы с текстом художественного произведения, которые превращают учителя в «раба чужой указки» (М.А. Рыбникова), а предложить несколько вариантов филологической интерпретации и методических направлений работы. Поэтому В.Я. Коровина называет свой сборник *вариативным* [13, с. 3]. Она не просто собирает под одной обложкой статьи и высказывания писателей, литературоведов, методистов о сказках Пушкина и оставляет учителя один на один с этим материалом, но как

опытный наставник деликатно подсказывает, как и на каком этапе урока, в какой форме лучше использовать предлагаемый в сборнике материал, как во вступительное слово учителя включить высказывания коллег-писателей, а в ходе аналитической беседы по тексту художественного произведения сослаться на наблюдения литературоведа.

Для того чтобы учитель, размышляя о том, какие аспекты содержания пушкинской сказки будут основными на его предстоящем уроке, знал, как менялись акценты в осмыслении текста сказки педагогами предшествующих эпох, составитель во вступительной статье раскрывает содержание этих акцентов на примере работ Ф.И. Буслаева, В.Я. Стоюнина, В.П. Острогорского. После этого учителям предоставляется возможность самостоятельно решать, в какой степени они готовы на своих уроках работать по рекомендациям, изложенным в методических разработках М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова, В.А. Никольского и др. В.Я. Коровина и в своих исследовательских работах, и в составлении методических сборников для учителей постоянно во внимании к интерпретации литературных произведений представителями других видов искусства (мастерами художественного чтения, книжной графики, музыкантами). В сборнике о сказках Пушкина о такой позиции методиста свидетельствует статья Г.А. Курочкиной об иллюстрациях Е. Пашкова, А. Куркина, Т. Мавриной, Б. Дехтерева к «Сказке о мертвой царевне...».

Индивидуальная составительская типология методических сборников В.Я. Коровиной, рассмотренная на примере книги о сказках Пушкина,

характерна и для других подобных работ ученого. В то же время в каждом таком сборнике появлялся новый, новаторский ход, прием, свидетельствующий о постоянном поиске интересных для учителя и эффективных для урока литературы приемов. Так, Вера Яновна берет на вооружение совсем не характерный для методических изданий прием, как «*продолжение следует*». Чтобы пояснить, что это такое, обратимся к примеру. В 1978 г. выходит в свет подготовленный ею сборник «Пушкин в школе», в 1996 г. сборник под таким же названием выходит уже дополненный новыми работами пушкинистов и методистов. А через несколько лет выходит книга «Произведения А.С. Пушкина в школе. Часть вторая». О необходимости появления «части второй», продолжающей работу, начатую многие годы назад, составитель пишет следующее: «Вторая часть сборника... посвящена новым публикациям литературоведов с тем, чтобы учителю, студенту, учащимся быть в курсе изданий последних лет» [12, с. 3]. В качестве принципиально новых работ о творчестве великого поэта, знание которых важно для беседы со старшеклассниками, названы исследования А.П. Чудакова и В.С. Непомнящего, фрагменты которых вошли в состав нового методического пособия.

В 1970–1980-е гг. в советском школьном литературном образовании заметно активизировались процессы преодоления жесткой регламентации, определяемой единым стабильным учебником и типовой программой. Создаются новые типы учебных книг, которые используются в качестве дополнительных пособий. Прежде всего, это книги, стимулирующие

поиски самостоятельно сформулированных ответов на вопросы, которые ставят перед читателем литературные произведения. К таким типам учебных книг следует отнести хрестоматии литературно-критических материалов, которые были подготовлены и изданы в начале 1980-х гг. Это касалось старших классов. Старшеклассники, которые прежде чаще всего знакомились с однозначной характеристикой литературного персонажа, а порой и всего произведения, получили возможность познакомиться с противоречивыми, нередко диаметрально противоположными оценками критиков и литературоведов. Новая ситуация стимулировала более внимательное вчитывание в текст художественного произведения, заставляла задуматься над прочитанным, опираясь на свой жизненный, а главное – читательский опыт.

Но изменения происходили и в основной школе. Новым типом учебной книги здесь стала линия хрестоматий для внеклассного чтения «В мире литературы», подготовленная коллективом сотрудников Научно-исследовательского института школ Министерства просвещения РСФСР В.Я. Коровиной, Т.Ф. Курдюмовой, И.С. Збарским. Работа над созданием хрестоматий началась в ответ на выступления психологов, обративших внимание на сложившуюся в литературном образовании ситуацию, при которой стала очевидной разорванность чтения на два потока: чтение школьное, учебное и чтение индивидуальное, самостоятельное, при котором подростки «не воспринимают те конкретные приемы (выделение главной мысли, пересказ, план, ответы на вопросы), которыми они владеют как способом

самостоятельной работы с книгой, а рассматривают эти приемы только как конкретное учебное задание» [6, с. 75]. Возглавляемый В.Я. Коровиной авторский коллектив пособий для внеклассного чтения создал комплект книг для школьников разного возраста, в которых тексты художественных произведений, не входящие в школьную программу, интересные для подростков, сопровождались вопросами и заданиями. При этом составители постарались, чтобы вопросы были не похожи на школьные, учебные, но при этом закрепляли те читательские умения, которые были получены в классе: «Расскажи друзьям...», «Обсуди со старшими...», «Вспомни, какие произведения на эту тему ты уже читал».

В наши дни нередко можно слышать утверждения, что деятельностный подход, практическая, поисковая, сравнительно-сопоставительная деятельность школьников при изучении литературы – достижение российской школы последнего десятилетия. Конечно же, это не совсем так. Движение к доминированию деятельностного аспекта в учебной работе участников процесса литературного образования в школе началось значительно раньше. Заметную роль в ускорении такого движения сыграли практико-ориентированные дидактические пособия, которые вошли в составы линий учебно-методических комплектов (УМК). Примером таких пособий стали книги «Читаем, думаем, спорим...», изданные издательством «Просвещение» в 1996 г. сразу для 6, 7 и 8 классов. Авторами этих «предпрактикумов» по литературе (Н.В. Беляева) стали соответственно В.П. Полухина, В.Я. Коровина и Г.И. Беленький. Общая концепция

содержания нового типа учебной книги была разработана в редакции литературы издательства «Просвещение». Г.И. Беленький вспоминал об этом следующим образом: «Сотрудники редакции... проявляли инициативу в создании новых пособий. Так, по их предложению была создана книга для самостоятельной работы учащихся 8 класса “Читаем, думаем, спорим...”», пользовавшаяся успехом у учителей» [3, с. 42].

В коллективной разработке типологии будущей линии пособий-предпрактикумов принимала активное участие В.Я. Коровина. В частности, ею были предложены формулировки этапов постепенного усложнения видов и форм читательской деятельности школьников с 5 по 9 классы, реализованные позднее в содержании линии пособий [См.: 4, с. 52–53]. В полной мере осуществить задуманное В.Я. Коровиной удалось позднее, когда цикл пособий «Читаем, думаем, спорим...» стал линией компонентов в учебно-методическом комплексе под ее редакцией. О востребованности и эффективности решения образовательных задач названными пособиями свидетельствует тот факт, что на протяжении многих лет они фактически ежегодно переиздаются. Каковы же эти задачи?

В 5 классе это повышение интереса к книге, к художественной литературе через усиление доли занимательных текстов и видов заданий (литературные игры, викторины, кроссворды и т.п.), одновременно формирующей читательскую компетенцию и повышающей мотивацию к чтению. В 6 классе обогащается диапазон видов учебной деятельности учащихся (индивидуальная работа в парах, групповая, начальная проектная

деятельность). В 7 классе – знакомство с различными аспектами труда писателя (рассматриваются черновые и окончательные варианты текста художественного произведения, его различные редакции, воспоминания современников о писателе, его дневники и письма, наблюдения литературоведов над индивидуальным стилем художников слова). В пособии для 8 класса рассматриваются различные аспекты центральной проблемы этого этапа курса – «Литература и история». Читаются и анализируются фольклорные произведения, в специфических формах отразившие исторические события в жизни страны (исторические песни, легенды, предания, устные рассказы), произведения авторской художественной литературы, посвященные исторической тематике. Интерес к стилю, языку произведений в большей степени сосредоточивается на выяснении художественной функции архаизмов и историзмов. Закладываются начальные представления для формирования понятий об историзме художественной литературы, о традициях и новаторстве, общем и индивидуальном в раскрытии исторической темы. Расширение круга прочитанных произведений с исторической тематикой позволяет восьмикласснику более осознанно и аргументированно воспринять и основы названных выше теоретических понятий.

Пособие для 9 класса содержит дополнительный литературно-критический и литературоведческий материал, способствующий углублению и усложнению видов образовательной деятельности. Задания пособия моделируют поисковую и исследовательскую деятельность девятиклассников, предполагающую в том числе

аргументированное согласие или несогласие с литературоведческой позицией в оценке художественного произведения. Даются рекомендации и задания по составлению аннотированного библиографического списка для самостоятельной исследовательской работы.

Пособия «Читаем, думаем, спорим...» не просто дополняют, расширяют дидактическую систему учебника литературы, а развивают и углубляют ее, используя дидактические средства, обогащающие ее новыми формами работы, видами учебной деятельности, расширяют возможности участников образовательного процесса в его дифференциации и индивидуализации. Конкретные примеры перечисленных дидактических особенностей линии пособий уже приводились на страницах журнала «Литература в школе» [5, с. 24–29].

К началу нынешнего столетия процесс школьного литературного образования обеспечивался целым рядом линий учебно-методических комплектов, рекомендованных Министерством образования и науки. Состав этих комплектов был примерно одинаков: учебник, методическое пособие для учителя, рабочая тетрадь или иное практико-ориентированное дидактическое пособие для обучающегося («Читаем, думаем, спорим...» в УМК под ред. В.Я. Коровиной, «Читаем вместе» в УМК под ред. Г.И. Беленького, «Читатель и время» в УМК под ред. В.Г. Маранцмана). Но в УМК под редакцией В.Я. Коровиной была еще одна линия компонентов, оригинальная для того времени, подчеркивающая ее индивидуальность – фонохрестоматия. Путь к ее созданию имеет свою предысторию и в хронологии становления системы учебных

средств в российской школе, и в научной биографии В.Я. Коровиной.

В первом случае (хронология истории становления системы учебных средств) можно вспомнить о том, что вскоре после изобретения звукозаписи по инициативе «Общества деятелей периодической печати и литературы» были записаны на грампластинки голоса Льва Толстого и Викентия Вересаева, Ивана Бунина и Александра Kupрина. В научно-педагогических изданиях 1930–1960-х гг. регулярно появлялись статьи методистов (В.Д. Свирский, Н.А. Эволинская, Г.С. Меркин и др.) и учителей-практиков об эффективном использовании звукозаписей чтения литературных произведений авторами или мастерами «театра одного актера», фрагментов театральных постановок. В середине 1960-х гг. фабрика Всесоюзного театрального общества по заказу Минпроса РСФСР начала выпуск фонохрестоматии по литературе на грампластинках, а Э.О. Конокотин издал методическое пособие «Фонохрестоматия для средней школы» [7]. Фонохрестоматия стала хорошим подспорьем для учителей, активно обращавшихся к театральным и музыкальным трактовкам литературных произведений. Но общепринятым или даже повсеместно используемым в учебном процессе аудиопособие не стало. О причинах этого обстоятельства мы уже писали [См.: 4, с. 97–98].

Во втором случае (научная биография нашего юбиляра) следует вспомнить, что кандидатская и докторская диссертации В.Я. Коровиной были посвящены проблеме развития устной речи школьников: «Развитие устной речи учащихся в 4–7 классах» (1967); «Методические основы совершенствования

устной речи учащихся в процессе изучения литературы в школе» (1994). В развитии устной, звучащей, произносимой вслух речи велика роль орфоэпически и интонационно эталонных образцов, выразительных примеров передачи эмоционального состояния, его движений и изменений, фиксации «партитуры чувств». Конечно же, такие примеры и образцы школьники могут услышать в аудиозаписях выдающихся мастеров художественного слова, известных актеров. В то же время фонохрестоматия, включенная в состав учебно-методического комплекта, дает примеры актерской исполнительской или музыкальной трактовки литературного произведения, что значительно расширяет диапазон форм и видов аналитической учебной деятельности школьников, способствует совершенствованию их интерпретационных умений.

К началу XXI в. фонохрестоматия как учебное средство полностью исчезло из арсенала общеобразовательной школы. В 2001 г. на Всероссийском августовском педсовете прозвучало выступление с призывом вернуть аудиозапись в учебный процесс: «Фонохрестоматии не переиздавались более 20 лет. Поэтому именно этот раздел учебного фонда нуждается в скорейшей переработке» [Там же, с. 99]. Важно, что в выступлении словесника речь шла не о возврате к уже сделанному, пройденному, признанному не оптимальным, а о переработке, или о создании нового.

Работа по созданию такого нового пособия к тому времени уже шла и имела промежуточные результаты. В.Я. Коровина в 2000 г. подготовила и выпустила фонохрестоматию для учащихся 7 класса. Чтение

программных произведений в исполнении актеров самарских драматических театров было записано на магнитофонную ленту. Пособие в виде кассет для магнитофона экспериментально использовалось в школах. Вера Яновна хорошо понимала, что школа нуждалась не в универсальной фонохрестоматии, которую можно было использовать на уроках музыки, русского языка, истории, обществознания, на общешкольных мероприятиях, а в звуковом учебном пособии, строго ориентированном на содержание и задачи курса литературы в школе, которое в полном объеме учитывало бы специфику литературы как школьного предмета. Новая фонохрестоматия была сделана как дополнительное учебное средство для учащихся 7 класса. И это понятно – Вера Яновна была автором учебника литературы для 7 класса, по которому к тому времени уже несколько лет учились школьники всей страны. Но на рубеже веков произошли кардинальные изменения в отечественном образовании, на смену стабильным учебникам и типовой программе пришли авторские программы, которые стали теоретической базой для создания альтернативных линий учебников. Одной из таких линий стала система учебных средств под редакцией В.Я. Коровиной. И в этой системе фонохрестоматиям для 5–9 классов суждено было стать важным учебным компонентом, усиливающим образовательные функции учебника в развитии устной речи школьников, в предоставлении школьникам возможности дать свою индивидуальную интерпретацию словесного художественного произведения, характеристику литературного персонажа, не только

в форме развернутого высказывания, но и в форме выразительного чтения, презентуя свою личную интерпретацию прочитанного.

К записи текстов для фонохрестоматий были привлечены известные актеры московских театров: народные артисты России Валерий Золотухин, Юрий Васильев, Леонид Кулагин, Алексей Петренко, Александр Пожаров, Алина Покровская, Валентина Талызина, заслуженные артисты Борис Галкин, Елена Санаева, Сергей Сазонтьев, Елена Габец, Николай Лазарев и др. Вопросы и задания для анализа актерского чтения (а где требовалось – пояснительные комментарии) публиковались в специальных брошюрах, которые вместе с дисками прикладывались к каждому учебнику.

Появление фонохрестоматии в качестве обязательного компонента в УМК под редакцией В.Я. Коровиной было ожидаемым учителями-словесниками. Ожидание это порождало содержание учебников, в которых постоянно обращалось внимание на эстетическую функцию звучащего слова. Так, в учебнике для 5 класса приведен фрагмент статьи фольклориста Ю.Г. Круглова с речевой характеристикой манеры сказывать сказки народными исполнителями. Ученый рассказывает о том, как сказитель возможностями речи, голоса передавал художественную стилистику сказок разных жанров: «Неспешно ведет сказочник повествование о волшебных приключениях Ивана-царевича и серого волка; жесты скупы, голос ровный, речь течет неторопливо – кажется, ничто не волнует его, а мы взволнованны. Но вот сказочник начал сказку о животных, и манера исполнения изменилась. Голос его как бы исчез, но вместо его голоса

появилось несколько новых и очень запоминающихся: “толстый” – это говорит медведь, хозяин лесов; слащавый, с хитринкой – это лиса, Лиса Патрикеевна... Тоненьким голосочком ведет разговоры зайчик-заюшка-побегаюшка» [9, с. 44]. В комментариях к стихотворным произведениям авторы учебников не забывают обратить внимание школьников на интонацию, звучание стиха, художественную функцию звукоряда. В учебниках разных классов немало свидетельств о том, как поэты сами читали стихи, об актерском мастерстве Гоголя, декламационном таланте Маяковского. В каждом учебнике непременно присутствует общение мастера звучащего слова (актера) со школьниками. Курс 5 класса завершают советы известного чтеца Я.М. Смоленского. В 6 классе разговор о том, как читать стихи, продолжает чтец, педагог, один из основателей «театра одного актера» Г.В. Артоблевский, в 7 классе – автор книги «Искусство художественного слова» В.Н. Аксенов. К девятиклассникам обращается народный артист СССР В.С. Лановой.

Методический почин линии учебно-методических комплектов под редакцией В.Я. Коровиной поддержали коллеги, авторы других поликомпонентных учебных средств. На сегодняшний день фонохрестоматии стали важным элементом дидактических систем УМК под редакцией В.Ф. Чертова, под редакцией Л.А. Вербицкой, линий учебников по русскому языку для основной и старшей школы, учебников по литературному чтению для начальной школы.

Большим событием в учебном книгоиздании России стал выпуск «Провещением» учебного справочно-

го издания «А.С. Пушкин: школьный энциклопедический словарь». Словарь был издан в юбилейном 1999 г. Но событием книга стала не как заметное книжное издание, приуроченное к 200-летию поэта, а как первый энциклопедический словарь, монографический, посвященный одному писателю и адресованный школьному учителю и его ученикам. Авторы и издатели книги, проявив излишнюю скромность, назвали книгу энциклопедическим словарем, хотя это была полновесная пушкинская школьная энциклопедия. Составителями этого капитального труда стали Вера Яновна Коровина и ее супруг и соратник в литературоведческой и педагогической научной деятельности Валентин Иванович Коровин, доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ. Составители собрали большой научный коллектив из многих десятков авторов, работающих в вузах и научно-исследовательских институтах различных регионов нашей страны и за рубежом.

В чем оригинальность и новаторство школьной пушкинской энциклопедии? Ко времени ее выхода в свет образцом такого типа издания, но не школьного, а академического, была «Лермонтовская энциклопедия» (1981), стереотипно переизданная в 1999 г. Основной корпус ее статей представляет словарная часть, в которой в единой алфавитной последовательности даны статьи о жизни поэта и о его произведениях, о литературном окружении, ближайших друзьях и родственниках, о литературных предшественниках, современниках, последователях, об истории изучения его произведений, о лермонтовских мемориальных местах России и т.д. В качестве приложения даны «Словарь

рифм Лермонтова» и «Частотный словарь языка Лермонтова» [10].

Современные опыты создания подобных научных изданий следуют структуре и композиции, заданной «Лермонтовской энциклопедией». В качестве примера здесь можно привести основательный научный труд «А.Н. Островский. Энциклопедия» (2012), который в точности повторил композицию «Лермонтовской энциклопедии», включив в свой состав даже частотный словарь языка А.Н. Островского, отказавшись, по понятным причинам, лишь от словаря рифм [1, с. 4].

В.Я. и В.И. Коровины разработали и успешно реализовали совершенно новую типологию школьной энциклопедии, посвященной жизни и творчеству писателя. Понимая, что учителю, а тем более ученику, для более уверенной и осмысленной навигации в обширном справочном материале необходимо четкое проблемно-тематическое структурирование, составители расположили всю словарную информацию в алфавитном порядке внутри тематических разделов книги. Приведем в качестве примера перечень самых крупных разделов энциклопедического словаря: «Произведения А.С. Пушкина», «Биография А.С. Пушкина», «Русская история в творчестве А.С. Пушкина», «А.С. Пушкин и фольклор», «А.С. Пушкин и русская литература», «А.С. Пушкин и всемирная история. История культуры. Мировая литература» [2, с. 776]. Конечно же, в школьной энциклопедии заметное место занял раздел «А.С. Пушкин в школе», авторами которого, кроме самой Веры Яновны, стали известные методисты И.С. Збарский, В.М. Григорьев, Т.А. Калганова, Е.Н. Колокольцев, В.Г. Маранцман, Г.С. Меркин, Н.П. Терентьева [Там же, с. 732–761].

Пушкинский энциклопедический словарь положил начало линии школьных литературных энциклопедий, посвященных классикам русской литературы: в 2004 г. выходит энциклопедический словарь «Ф.И. Тютчев» (составитель Г.В. Чагин), в 2009 г. – энциклопедия «Л.Н. Толстой» (составитель Н.И. Бурнашева), в 2010 г. – энциклопедия «Ф.М. Достоевский» (составитель С.В. Белов), в 2011 г. – энциклопедия «А.П. Чехов» (составитель В.Б. Катаев). Типология справочного издания для общеобразовательной школы, разработанная и реализованная в энциклопедическом издании, посвященном А.С. Пушкину, оказалась востребованной, продуктивной, получила продолжение и развитие в последующих изданиях школьных литературных энциклопедий.

В конце предпринятого краткого аналитического обзора новаторских по форме и по содержанию методических и учебных пособий, подготовленных В.Я. Коровиной, следует отметить, что создание перечисленных изданий было реализацией стремления ученого воплотить в практико-ориентированных учебных средствах результаты собственного научного поиска, теоретического исследования актуальных проблем методики преподавания литературы – теории развития и совершенствования устной речи учащихся, изучения устного народного поэтического творчества в общеобразовательной школе, фольклоризма литературы, изучения творчества А.С. Пушкина в школе, а на современном этапе развития образования – функциональной теории и практики создания линий учебно-методических комплектов.

В предлагаемой вниманию читателя статье рассмотрено лишь одно

из направлений деятельности известного ученого, творчески активного педагога-новатора, профессора Веры Яновны Коровиной. Ее творчество продолжается, и журнал «Литература в школе» желает юбиляру доброго здоровья и новых интересных книг и статей.

Библиографический список

1. А.Н. Островский. Энциклопедия / гл. редактор и сост. И.А. Овчинина. Кострома; Шуя, 2012.
2. А.С. Пушкин. Школьный энциклопедический словарь / сост. В.Я. Коровина, В.И. Коровин. М., 1999.
3. Бельский Г.И. Коллективу издательства «Просвещение» // Издательство «Просвещение»: 1930–2010. М., 2010. С. 42.
4. Журавлев В.П. Учебно-методический комплект по литературе как форма реализации авторской методической концепции: монография. М., 2012.
5. Журавлев В.П. Читаем, думаем, спорим...: Дидактическое пособие для учащихся как компонент учебно-методического комплекта // Литература в школе. 2011. № 3. С. 24–29.
6. Концевая Л.А. Использование учебника в самостоятельной работе школьника // Проблемы школьного учебника. Вып. 2. М., 1974. С. 72–79.
7. Конокотин Э.О. Фонохрестоматия для средней школы. М., 1965.
8. Коровина В.Я. Читаем, думаем, спорим...: Дидактическое пособие по литературе. 7 класс. М., 1996.
9. Коровина В.Я., Журавлев В.П., Коровин В.И. Литература. 5 класс. Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. Ч. 1. 11-е изд. М., 2020.
10. Лермонтовская энциклопедия / гл. редактор В.А. Мануйлов. М., 1999.
11. Мастерство устной речи: пособие для учителя / под ред. В.В. Голубкова. М., 1965.
12. Произведения А.С. Пушкина в школе. Часть вторая / сост. В.Я. Коровина. М., 2003.
13. Сказки Пушкина в школе. «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» и «У Лукоморья дуб зеленый» / сост. В.Я. Коровина. М., 1972.

References

1. A.N. Ostrovskij. Entsiklopediya [A.N. Ostrovsky. Encyclopedia]. I.A. Ovchinina (ed.). Kostroma; Shuya, 2012. (In Russ.)
2. A.S. Pushkin: Shkolnyj entsiklopedicheskiy slovar [A.S. Pushkin. School encyclopedic dictionary]. V.Ya. Korovina, V.I. Korovin (eds.) Moscow, 1999. (In Russ.)
3. Belenky G.I. To the staff of the publishing house “Prosveshchenie”. *Izdatelstvo “Prosveshchenie”*: 1930–2010. Moscow, 2010. P. 42. (In Russ.)
4. Zhuravlev V.P. *Uchebno-metodicheskij komplekt po literature kak forma realizatsii avtorskoj metodicheskoy kontseptsii* [Educational-methodical set on literature as a form of implementation of the author’s methodological concept]. Moscow, 2012. (In Russ.)
5. Zhuravlev V.P. *Chitaem, думаem, спорим...: Didakticheskoe posobie dlya uchashchikhsya kak komponent uchebno-metodicheskogo komplekta* [Reading, thinking, arguing...: A didactic manual for students as a component of a teaching set]. *Literature at School*. 2011. No. 3. Pp. 24–29. (In Russ.)
6. Kontsevaya L.A. Using the textbook in the student’s independent work. *Problemy shkolnogo uchebnika*. Issue 2. Moscow, 1974. Pp. 72–79. (In Russ.)
7. Konokotin E.O. *Fonokhrestomatiya dlya srednej shkoly* [Phonohrestomatology for high school]. Moscow, 1965. (In Russ.)
8. Korovina V.Ya. *Chitaem, думаem, спорим... Didakticheskoe posobie po literature* [Reading, thinking, arguing...: Didactic guide to literature]. 7nd ed. Moscow, 1996. (In Russ.)

9. Korovina V.Ya., Zhuravlev V.P., Korovin V.I. Literatura. 5 klass [Literature. Grade 5]. Textbook for educational organizations. In 2 parts. Part 1. 11nd ed. Moscow, 2020. (In Russ.)
10. Lermontovskaya entsiklopediya [Lermontov Encyclopedia]. V.A. Manujlov (ed.). Moscow, 1999. (In Russ.)
11. Masterstvo ustnoj rechi [Speaking mastery]. A teacher's guide. V.V. Golubkov (ed.). Moscow, 1965. (In Russ.)
12. Proizvedeniya A.S. Pushkina v shkole [Works by A.S. Pushkin at school]. Part two. V.Ya. Korovina (ed.). Moscow, 2003. (In Russ.)
13. Skazki Pushkina v shkole. "Skazka o myortvoj tsarevne i semi bogatyryakh" i "U Lukomorya dub zelyonyj" [Pushkin's fairy tales at school. "The tale of the dead princess and the seven knights" and "There is a green oak-tree by the Lukomorye"]. V.Ya. Korovina (ed.). Moscow, 1972. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.10.2020, принята к публикации 10.11.2020.

The article was received on 10.10.2020, accepted for publication 10.11.2020.

Об авторе / About the author

Журавлев Виктор Петрович – кандидат филологических наук, доцент; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Victor P. Zhuravlev – PhD in Philology, Assistant Professor; Professor at the Department of Methods of Teaching Literature, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: vzhuravlev@list.ru

К 100-летию Т.Ф. Курдюмовой

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-101-112

Е.С. РоманичеваМосковский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

Методическая система Т.Ф. Курдюмовой, воплощенная в программы и учебники

Аннотация. В статье, которая написана к столетнему юбилею Тамары Федоровны Курдюмовой, проанализирован один из аспектов ее богатого научного наследия – работа над программой школьного литературного образования, которая во многом определяла характер и пути изучения литературы в школе, начиная с 70-х годов XX века вплоть до настоящего времени. Автор выделил из методического наследия Т.Ф. Курдюмовой ключевые, на его взгляд, научные и научно-методические труды, связанные с работой над программой. В статье последовательно показано, что создание концепции школьного литературного образования было начато ученым в конце 60-х годов прошлого столетия. Вехой на этом пути была защита докторской диссертации, в рамках которой контуры будущей концепции были намечены. На основе анализа ряда научных публикаций автор доказывает, что существенное обновление программ по литературе для школы (уточнение цели, система принципов, структура), которое произошло в начале 1980-х годов, было сделано при непосредственном участии Т.Ф. Курдюмовой и ее научного коллектива, который вел широкую экспериментальную работу по обновлению содержания литературного образования. Обновление было связано в первую очередь с тщательно разработанной и методически грамотно выстроенной системой умений, представлением в программе «трех кругов чтения», расписанной по годам обучения системой работы по развитию речи. Автор доказывает, что серьезная научная проработка ряда проблем, связанных с построением программы, позволила через серию экспериментальных учебных книг апробировать и скорректировать методическую систему и в дальнейшем на ее основе разработать учебно-методический комплекс, который с середины 1990-х годов вплоть до недавнего времени выходил под редакцией Т.Ф. Курдюмовой в издательстве «Дрофа». В заключение сделан вывод об уникальности научного опыта исследователя и поставлена задача его дальнейшего изучения и аналитического описания.

Ключевые слова: Тамара Федоровна Курдюмова, методист, концепция, программа, структура программы, содержание литературного образования, учебник литературы

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Романичева Е.С. Методическая система Т.Ф. Курдюмовой, воплощенная в программы и учебники // Литература в школе. 2020. № 6. С. 101–112. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-101-112

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-101-112

E.S. Romanicheva

Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

The methodological system of T.F. Kurdyumova, embodied in syllabi and textbooks

Abstract. The article, that has been written to mark the centenary of the birth of Tamara Fyodorovna Kurdyumova, dwells on one of the aspects of her rich academic heritage, namely – her work on the syllabus of school literary education. The work has, in many aspects, determined the nature and ways of teaching literature at school, starting from the 1970s and up until today. The key (in the author’s view) academic and methodological papers associated with the work on the syllabus have been singled out of T.M. Kurdyumova’s methodological heritage. The article consistently demonstrates that the development of school literary education conception was started by the scholar in the late 1960s. The defense of the doctoral thesis where the framework of the future conception was outlined became a landmark on the way. Following the analysis of a range of academic publications, the article proves that an essential renovation of literature syllabi for schools (elaboration of the goal, the system of principles, the structure), which occurred in the early 1980s, was made with T.F. Kurdyumova’s direct involvement as well as with the involvement of her research group that conducted large-scale experimental work on the renovation of literary education content. The renovation was first of all connected with the elaborate and methodologically appropriate system of skills; with the representation of ‘three circles of reading’ in the syllabus; with the description of the work on speech development according to three years of study. The author proves that the serious academic consideration of a range of issues associated with the syllabus construction allowed, through a series of experimental textbooks, to test and to rectify the methodological system

and later on, on its basis, to work out a study pack which since the mid-nineties and up until recently has been issued under the editorship of T.F. Kurdyumova by "Drofa" publishing company. The article is concluded by the inference on the uniqueness of the researcher's academic experience; the task of the further study and analytical description is also set.

Key words: Tamara Fyodorovna Kurdyumova, methodologist, conception, syllabus, structure of syllabus, literary education content, literature textbook

CITATION: Romanicheva E.S. The methodological system of T.F. Kurdyumova, embodied in syllabi and textbooks. *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 101–112. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-101-112

«Желание создать собственную систему преподавания литературы... возникло у меня еще в те годы, когда я работала в НИИ школ», – эти слова известного отечественного методиста Тамары Федоровны Курдюмовой (1920–2019) приведены в статье ее учеников и соавторов [10, с. 22], опубликованной почти десять лет назад. Это не просто слова: желание ученого воплотилось в жизнь и нашло отражение в концепции школьного литературного образования, многочисленных учебниках по литературе, в рамках которых она была реализована. Прокомментируем сказанное, обратившись непосредственно к научным исследованиям старейшего отечественного методиста.

Мы отдаем себе отчет в том, что методическая система, разработанная Т.Ф. Курдюмовой, в первую очередь требует составления полного библиографического списка ее работ и сделанного на основе изучения всего пула трудов их аналитического описания. Задача нашей статьи значительно скромнее. Мы берем в качестве объекта анализа только один аспект – работу ученого над программой литературного образования. Дело в том, что начиная с конца 60-х

вплоть до начала 90-х гг. прошлого века Т.Ф. Курдюмова была одной из тех, кто определял содержание и структуру программ по литературе для всех школ Российской Федерации, где обучение велось на русском языке. Поэтому и круг научных интересов Тамары Федоровны Курдюмовой во многом был сосредоточен в области проблем, связанных с разработкой программ и школьных учебников по литературе.

Но сначала небольшой исторический экскурс. В 1967 г. при Министерстве просвещения РСФСР был создан Научно-исследовательский институт школ (НИИ школ), создан для решения достаточно амбициозной задачи – выполнения государственного заказа на разработку предметных программ и учебников и учебных пособий к ним. В скобках заметим, что к началу 90-х гг. прошлого столетия больше половины авторов всех школьных учебников были сотрудниками именно этого института. Лабораторию литературы там возглавила Тамара Федоровна Курдюмова. Почему структурное подразделение, которое и создала методист, называлось лабораторией? Потому что перед институтом стояла задача не просто

разработать программы и написать учебники (а позже и УМК в целом), но и провести их экспериментальную проверку, апробацию и сопроводить внедрение в учебный процесс. Понятно, что решение такой амбициозной задачи возможно было только на основе серьезных научных исследований. С этого, собственно говоря, и началась деятельность лаборатории.

В 1974 г., через семь лет после начала исследования проблем, связанных с содержанием литературного образования, Т.Ф. Курдюмова защитила докторскую диссертацию «Формирование исторического подхода к художественным произведениям в процессе изучения литературы в IV–X классах средней школы». Защита прошла в МГПИ имени В.И. Ленина, где на кафедре методики преподавания литературы ученый продолжала вести преподавательскую деятельность.

Надо сказать, что первая половина 70-х гг. – это период, когда прошла череда защит докторских диссертаций по методике преподавания литературы: 1971 г. – Н.И. Кудряшев, 1972 г. – З.Я. Рез, 1973 г. – Г.И. Беленький, Н.В. Колокольцев, 1974 г. – Н.Д. Молдавская, Т.Ф. Курдюмова (сведения взяты нами из биобиблиографического словаря по методике преподавания литературы [9]). Это дало мощный импульс дальнейшему развитию нашей науки и ее «утверждению» в ряду других гуманитарных наук. Возможно, тот факт, что методике обучения литературе нужно было получить этот «мандат», обусловил и такое разнообразие специальностей официальных оппонентов по диссертации Т.Ф. Курдюмовой. Ими стали: Я.А. Роткович – доктор педагогических наук, М.П. Николаев – доктор

филологических наук, А.И. Буров – доктор философских наук.

То, что свою диссертацию Т.Ф. Курдюмова создавала, одновременно работая в научной лаборатории (НИИ школ) и на вузовской кафедре (МГПИ имени В.И. Ленина), определило основной вывод, сделанный исследователем: «В практике школы ... характер изучения литературы предопределяется программами, учебниками, методическими пособиями, профессиональной подготовленностью и опытом самого учителя» [8, с. 24]. В ходе диссертационного исследования было последовательно показано: программа – это не просто перечень имен и произведений с указанием часов на их изучение, как это было в программах средних классов вплоть до конца 1940-х гг. (см., например: [13]), а научно обоснованная концепция всего курса литературного образования. Необходимо заметить, что поиски теоретических оснований, на которых может быть выстроена концепция литературного образования, были только начаты в докторской диссертации. Более того, книга «Историзм школьного курса литературы. О формировании исторического подхода к художественной литературе» увидит свет после защиты докторской: ее нет в списке работ, который помещен в автореферате [8, с. 29–30]; иными словами, она будет предложена учителю в качестве пособия после того, как ее основные положения будут представлены на суд высокого ученого собрания, приняты и одобрены им.

Работа над концепцией будет продолжаться, в нее будет вовлечен весь научный коллектив лаборатории. Окончательно концепция оформится

в ряде статей, которые готовят и сопровождают переход общеобразовательной школы на новые, усовершенствованные программы в самом начале 1980-х гг. [12]. Эти программы назывались усовершенствованными потому, что их разработчики, сохраняя в основе своей ориентацию на концепцию программы по литературе рубежа 1960–1970-х гг., уточняли целевые ориентиры и систему принципов обучения предмету и – самое главное – предлагали новую структуру, тщательно проверенную в ходе экспериментальной работы.

Среди дальнейших многочисленных статей Т.Ф. Курдюмовой («Когда мне предлагают что-то издать, не пишу только сама, а тащу за собой коллектив, чтобы взгляд на проблему был объемнее», – эта фраза, неоднократно слышанная из уст ученого автором статьи, во многом объясняет, почему в библиографическом списке ученого в основном статьи, а не монографии) отметим две: «Содержание литературного образования и пути дальнейшего совершенствования программ по литературе» (1982) [7] и «Принципы изучения литературы в средней школе и пути их реализации» [6]. Их выход из печати – свидетельство того, что концептуальные основы программы определены. Ими «стали научность; формирование историзма мышления (Т.Ф. Курдюмова); учет психолого-возрастных особенностей учащихся и их читательских интересов (И.С. Збарский, Р.И. Альбеткова); системный подход в отборе и структурировании литературного и наглядного материала (Е.Д. Демяшева); продумывание вопросов и заданий в работе над текстом художественного произведения, охватывающих все сферы читатель-

ской деятельности (Т.Ф. Курдюмова, И.С. Збарский, В.Я. Коровина, Р.И. Альбеткова, В.П. Полухина), а также создание системы заданий по развитию речи учащихся (В.Я. Коровина), активизации их самостоятельной работы (Ю.И. Мизина), организации внеклассного чтения (И.С. Збарский, В.П. Полухина)», – пишет историк методики XX в. Т.Е. Беньковская [1, с. 254]. Мы привели цитату из монографии, включив в нее имена (выделены курсивом) соавторов Т.Ф. Курдюмовой, ее коллег по лаборатории, которые вместе с ней не только постоянно работали над программой, но и писали под нее экспериментальные учебники и создавали методическое сопровождение к ним.

В статье «Принципы изучения литературы в средней школе и пути их реализации» Т.Ф. Курдюмова раскрывает принципы, на которых выстроена программа литературного образования [6]. Почему именно с принципов начинается исследование? Будучи ученицей В.В. Голубкова и принадлежа к его школе, она разделяла позицию ученого, что в центр методической системы должна быть поставлена «не литература, а педагогический процесс, т.е. взаимоотношения ученика и учителя и те закономерности, которые можно установить в образовательно-воспитательной работе на литературном материале» [2, с. 7]. Именно поэтому Т.Ф. Курдюмова утверждает, что принципы «являются отражением познанных закономерностей обучения, воспитания и развития, осуществляемых на уроках литературы и во внеклассной работе по литературе. Эти принципы направляют и регулируют процесс литературного образования в современной школе» [6, с. 7]. Выстраивая

иерархию принципов, она показывает, как каждый из них может быть реализован. В этой же статье ученый обозначает систему изучения литературы в школе:

«Первый этап. 1–3-й классы: художественное произведение.

Второй этап. 4–7-й классы: художественное произведение + автор.

Третий этап. 8–10-й классы: художественное произведение + автор + историко-литературный процесс» [Там же, с. 11].

Обратим внимание, что в центре изучения всегда остается художественный текст, а погружение его в контекст творчества автора-творца и контекст современного автору литературного процесса – не самоцель, а путь к пониманию и осмыслению изучаемого художественного произведения.

Существенным шагом вперед, сделанным в процессе разработки усовершенствованной программы, была четко выстроенная логика посте-

пенного овладения знаниями и связанными с ними умениями от класса к классу. В статье, написанной в соавторстве с С.Н. Громцевой [3], определена эта взаимосвязь. Покажем в сводной таблице (табл. 1), как разработчики программы предлагают выстроить систему работы «от знаний к умениям» [Там же, с. 82–83].

Из приведенной таблицы становится понятно, когда и зачем вводится то или иное теоретико-литературное понятие, как оно становится инструментом анализа художественного текста, как обогащается при дальнейшем изучении. Даже из такой небольшой таблицы видно, что проделана громадная работа: умения (сформированное умение, говоря современным языком, и есть планируемый результат обучения литературе) не перечислены общим списком, а разнесены по годам обучения так, что становится ясным «приращение» конкретного умения в каждом классе.

Таблица 1

Освоение знаний о героях и событиях и связанных с ними умений анализа

Учащиеся должны знать	Учащиеся должны уметь
4 класс	
Главных героев, последовательность и связь событий в изучаемом произведении	Выделять эпизоды, устанавливать временную и причинно-следственную связи между событиями в изучаемом произведении
5 класс	
Событийную сторону и героев произведений в их взаимосвязи	Характеризовать героя изучаемого произведения на основании его поступков и поведения
6 класс	
Событийную сторону (сюжет) и героев изученных произведений (герой и события в их взаимосвязи)	Определять идейно-художественную роль элементов сюжета (экспозиции, завязки, кульминации и развязки). Сопоставлять двух героев изучаемого произведения

Такое выстраивание системы умений оказалось возможным потому, что еще в период работы над докторской диссертацией была разработана концепция двух взаимодополняющих друг друга пособий для учителей: «в одном из них содержатся методические рекомендации по изучению курса литературы в определенном классе, в другом – рекомендации по изучению творчества одного писателя в различных классах» [8, с. 9]. Таким образом, в пособии типа «Уроки литературы в N классе» акцент делался на том, как обеспечить связи между отдельными темами курса в течение года, в том числе и через выстраивание системы умений. Пособия типа «Писатель в школе» (под редакцией Т.Ф. Курдюмовой вышли книги «Гайдар в школе», «Тургенев в школе», «Л. Толстой в школе») были призваны показать, во-первых, как можно решить методически сложную задачу: перейти от изучения конкретного текста к другому тексту того же автора в средних классах и к изучению творчества писателя в целом в старших, а во-вторых, как по годам обучения происходит развитие умений анализа, обогащение изученных на более

ранних этапах теоретико-литературных понятий. По существу, эти пособия давали объемный (по горизонтали и вертикали) взгляд на построение курса литературы в целом, на его последовательное освоение при грамотном методическом сопровождении учителя.

В программе 1982 г. такая тщательная проработанность и выстраивание системы умений оказались возможными потому, что впервые при формулировании цели изучения литературы в школе была «учтена» специфика предмета (изучение одного из видов искусства), цель утратила свой сугубо воспитательный характер («чему учит эта книга?»). В статье «Содержание литературного образования...» [7, с. 13] Т.Ф. Курдюмова приводит две формулировки цели школьного литературного образования (табл. 2). Сравним их.

Разница, как говорится, очевидна. Но такая формулировка цели (можно только представить себе, какая гигантская работа была проведена на всех уровнях, в первую очередь – партийном, чтобы она появилась) требовала не только корректировки аннотаций к темам (пример такой корректировки есть в статье «От знаний

Таблица 2

Цель литературного образования

Программы до 1982 г.	Программа 1982 г. [12]
Важнейшая цель изучения литературы в школе – формирование коммунистического мировоззрения, идейно-политическое, нравственное и эстетическое воспитание учащихся	Важнейшая цель изучения литературы в школе – приобретение ученика к искусству слова, к богатствам русской классической, советской и зарубежной литературы, развитие художественного восприятия как условия постижения авторского видения окружающего мира, отраженных в произведениях человеческих характеров, общественных отношений и на этой основе формирование коммунистического мировоззрения, идейно-политических и нравственных убеждений учащихся, их активной жизненной позиции, эстетических взглядов, вкусов и духовных потребностей

к умениям» [3, с. 92–93], но и принципиально иной структуры документа: «Программа должна содержать четкую и расчлененную объяснительную записку, которая ставит конкретные цели перед каждым этапом литературного образования, дает четкие указания по вопросам организации внеклассного чтения и развития устной и письменной речи, формирования умений и навыков. Конкретные темы в программе каждого класса должны быть построены единообразно» [7, с. 19]. Таким образом, была выдвинута и обоснована идея, что содержание программы, а, следовательно, и литературного образования, которое зафиксировано в ней, не исчерпывается только списком авторов и произведений. Предметное содержание, как позже показали дидакты, «изоморфное социальному опыту, состоит <...> из четырех основных структурных элементов:

- опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний;
- опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления (умений и навыков);
- опыта творческой деятельности, фиксированного в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.;
- опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений» [4, с. 166].

Сразу отметим, что в приведенной цитате содержание образования трактуется как «педагогически адаптированный социальный опыт, осваиваемый учениками в собственной деятельности» [Там же, с. 184]. Такой подход ученый-методист полностью разделяла, полагая, что в про-

цессе освоения курса литературы и, разумеется, вне его, при обращении к непрограммным текстам, ученики получают опыт чтения, анализа и интерпретации художественных текстов, который является важнейшей частью социального опыта.

Надо отметить, что многие научные исследования в области методики Т.Ф. Курдюмова связывала с дидактикой: таковы ее разработки, посвященные классификации методов и приемов изучения литературы, уроку в системе литературного образования. Статьи по этой проблематике вошли в пособие для учителя «Проблемы преподавания литературы в школе» (1985) [11], которое, по сути, представляет коллективную монографию. К слову заметим, что и книга «Историзм школьного курса литературы» [5], которая была написана на основе докторского диссертационного исследования, тоже в аннотации названа «пособием»: это не лукавство, как нам представляется, а заявленная позиция исследователя: «В этом кредо логично воплотилось то, что всегда было характерно для Тамары Фёдоровны, – желание работать для учителя и ученика, стремление к целостной практической реализации научного знания» [10, с. 23].

Воплощая научное знание в массовую педагогическую практику, Т.Ф. Курдюмова и ее коллектив предложили следующую структуру усовершенствованной программы: все темы были объединены в разделы, внутри которых были выделены «три круга чтения»: «для чтения и изучения» (речь идет о произведениях обязательного списка), «для чтения и обсуждения» (сюда были отнесены произведения, которые, как правило, выносились на уроки внеклассного

чтения) и «для самостоятельного чтения» (по существу, здесь был представлен короткий рекомендательный список художественных текстов, тематически или проблемно соотносенный с обязательным для изучения текстом).

Внутри раздела «Для чтения и изучения» были выделены темы (автор и произведение(я)) с обязательной аннотацией к каждой (сюда включается то, что традиционно отнесено к «знаниям»), теория литературы (перечень теоретико-литературных понятий, которые изучаются при освоении темы, если это необходимо для анализа текста; при этом, если понятие уже было введено раньше, то после термина было указано «развитие понятия»), межпредметные связи (появляется эпизодически, когда обращение к другим видам искусств, изучающимся на уроках музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры, методически оправдано), развитие речи (этот раздел помещен в конце каждого года обучения/класса и носит название, которое говорит само за себя: «Основные виды устных и письменных работ по литературе»), умения и навыки (раздел, помещенный в конце каждого года обучения/класса).

Таким образом, программа определяла не только методологию изучения курса литературы, но и во многом задавала его технологию, которая была реализована в серии экспериментальных учебников, над созданием которых сотрудники лаборатории начали работу с конца 1970-х гг.: в издательстве «Просвещение» были выпущены пробные учебники-хрестоматии «Родная литература» для 4-го, 5-го и 6-го классов, учебник

для 7-го класса был подготовлен, но из печати не вышел. Апробация экспериментальных учебных книг проходила в нескольких регионах России, на ее основе в программу и учебники вносились изменения, связанные с переносом текстов из класса в класс, их исключением и добавлением, корректировкой методического аппарата и т.д.

По существу, к концу 1980-х гг. у авторского коллектива под редакцией Т.Ф. Курдюмовой была разработана программа литературного образования и четыре учебника к ней, которые можно было внедрять в практику работы массовой школы. Однако время внесло свои коррективы: на рубеже 1980–1990-х гг. корпус текстов, предлагаемых для изучения в школе, претерпел существенные изменения и был кардинально (это в первую очередь касалось произведений XX в.) обновлен. При этом структура программы оказалась жизнеспособной, поэтому отказ от идеологической составляющей в ней (и текстов, которые ее поддерживали) не привел к тому, что программа, что называется, рухнула. Правда, учебник стал другим: «...познакомившись с одним из новых учебных пособий (Речь идет об учебнике по литературе для 8-го класса, который был написан В.Г. Маранцманом. – Е.Р.), Тамара Федоровна сказала, что учебник должен быть только авторским» [10, с. 23]. Это решение привело к созданию нового УМК по литературе, который на протяжении ряда лет входил в Федеральный перечень учебников и выпускался издательством «Дрофа». УМК был выстроен в хорошем смысле традиционно, но за этой традицией стояли не годы, а десятилетия научных исследований,

апробации, которые проходили в течение ряда лет в школах разных регионов и охватывали десятки тысяч школьников. Однако он был очень новым по составу текстов. Включение в учебную книгу текстов, не имеющих методической традиции их изучения, – еще одно качество Тамары Фёдоровны Курдюмовой и как чловека, и как методиста: ее постоянная открытость новому, готовность что-то менять и пробовать, обращаться к незаслуженно забытым, но интересным для школьника текстам.

Возможно, это было обусловлено тем, что Т.Ф. Курдюмова была очень внимательна к читательским интересам учеников, но стремилась не только удовлетворить их, но и в какой-то степени через включение в программу расширить. Начитанность школьника, по ее мнению, была важнейшим показателем его читательской культуры, свидетельствовала об определенном уровне литературного развития. Именно отсюда еще в конце 1970-х гг. и возникла идея исследователя вдобавок к учебнику сделать сборник прозаических и поэтических

текстов для внеклассного и самостоятельного чтения: так родилась серия «В мире литературы», в рамках которой издательством «Просвещение» были выпущены книги для 4-го (1982), 5-го (1983), 6-го (1984) классов.

В своей статье мы сознательно не коснулись темы, связанной с учебниками и пособиями к ним последних лет: наша задача была – показать, как в процессе научных поисков создавалась методическая система и внедрялась в практику массовой школы. В заключение подчеркнем еще раз: осмысление научного наследия Тамары Федоровны Курдюмовой, безусловно, впереди. Ее путь Учителя и Ученого уникален не только по продолжительности (75 лет!) и объему сделанного для развития методической науки и массовой школы, но и по тому, что все сделанное (а в этом мы имели возможность убедиться), в первую очередь в области школьных программ и учебников, базируется на постоянном научном поиске и широкомасштабном эксперименте. Это был принцип ее работы, методиста и исследователя.

Библиографический список

1. Беньковская Т.Е. Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII – начала XXI века: монография. М., 2015.
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. 4-е изд. М., 1949.
3. Громцева С.Н., Курдюмова Т.Ф. От знаний к умениям. О требованиях программ по литературе в связи с реформой школы // Проблемы преподавания литературы в средней школе / под ред. Т.Ф. Курдюмовой. М., 1985. С. 80–102.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика. М., 2007.
5. Курдюмова Т.Ф. Историзм школьного курса литературы. О формировании исторического подхода к художественной литературе. М., 1974.
6. Курдюмова Т.Ф. Принципы изучения литературы в средней школе и пути их реализации // Проблемы преподавания литературы в средней школе / под ред. Т.Ф. Курдюмовой. М., 1985. С. 7–17.
7. Курдюмова Т.Ф. Содержание литературного образования и пути дальнейшего совершенствования программы по литературе // Проблема содержания литературного образования: сборник научных трудов. М., 1982. С. 13–23.

8. Курдюмова Т.Ф. Формирование исторического подхода к художественным произведениям в процессе изучения литературы в IV–X классах средней школы: автореф. ... д-ра пед. наук. М., 1974.
9. Методика преподавания литературы. Персоналии. Библиографический словарь / В.Ф. Чертов, А.М. Антипова, Е.И. Белоусова, В.П. Журавлев и др.; сост. и научн. ред. В.Ф. Чертов. М., 2018.
10. Новикова Л.В., Марьяна О.Б. Дар сердца и ума. К юбилею Т.Ф. Курдюмовой // Литература в школе. 2011. № 5. С. 21–23.
11. Проблемы преподавания литературы в средней школе / под ред. Т.Ф. Курдюмовой. М., 1985.
12. Программа по литературе. 4–10 классы // Литература в школе. 1982. № 3. С. 22–47.
13. Программы средней школы. Русский язык и литературное чтение. V–VII классы / сост. В.А. Добромислов и Б.В. Минервин, Г.К. Бочаров и А.Д. Гречишников. М., 1948.

References

1. Benkovskaya T.E. Nauchnye napravleniya i shkoly v rossijskoj metodike prepodavaniya literatury XVIII – nachala XXI veka [Scientific directions and schools in the Russian teaching literature methodology in the XVIII – early XXI centuries]. Moscow, 2015. (In Russ.)
2. Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury [Literature teaching methodology]. 4th ed. Moscow, 1949. (In Russ.)
3. Gromceva S.N., Kurdyumova T.F. From knowledge to skills. On the requirements of literature programs in connection with school reform. *Problemy prepodavaniya literatury v srednej shkole. Posobie dlya uchitelya*. T.F. Kurdyumova (ed.). Moscow, 1985. Pp. 80–102. (In Russ.)
4. Kraevskiy V.V., Hutorskoy A.V. Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika [Basics of learning. Didactics and methodology]. Moscow, 2007. (In Russ.)
5. Kurdyumova T.F. Istorizm shkolnogo kursa literatury. O formirovanii istoricheskogo podhoda k hudozhestvennoj literature [Historicism of school literature course. On the formation of a historical approach to fiction]. Moscow, 1974. (In Russ.)
6. Kurdyumova T.F. Principles of literature study in secondary school and ways to implement them. *Problemy prepodavaniya literatury v srednej shkole. Posobie dlya uchitelya*. T.F. Kurdyumova (ed.). Moscow, 1985. Pp. 7–17. (In Russ.)
7. Kurdyumova T.F. The content of literary education and ways to further improve literature programs. *Problema soderzhaniya literaturnogo obrazovaniya. Sbornik nauchnyh trudov*. Moscow, 1982. Pp. 13–23. (In Russ.)
8. Kurdyumova T.F. Formirovanie istoricheskogo podhoda k hudozhestvennym proizvedeniyam v processe izucheniya literatury v IV–X klassah srednej shkoly [Formation of a historical approach to fiction works in the process of studying literature in grades IV–X of secondary school]. PhD theses. Moscow, 1974. (In Russ.)
9. Metodika prepodavaniya literatury. Personalii. Bibliobiograficheskij slovar [Literature teaching methodology. Personalities. Bibliographic dictionary]. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2018. (In Russ.)
10. Novikova L.V., Marjina O.B. Gift of heart and mind. To the anniversary of T.F. Kurdyumova. *Literature at School*. 2011. No. 5. Pp. 21–23. (In Russ.)
11. Problemy prepodavaniya literatury v srednej shkole [Problems of teaching literature in secondary school]. T.F. Kurdyumova (ed.). Moscow, 1985. (In Russ.)
12. Literature program. 4–10 grades. *Literature at School*. 1982. No. 3. Pp. 22–47. (In Russ.)
13. Programmy srednej shkoly. Russkij yazyk i literaturnoe chtenie. V–VII klassy [Secondary school programs. Russian language and literary reading. V–VII grades]. V.A. Dobromyslov, B.V. Minervin, G.K. Bocharov, A.D. Grechishnikov (eds.). Moscow, 1948. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.06.2020, принята к публикации 15.09.2020
The article was received on 10.06.2020, accepted for publication 15.09.2020

Сведения об авторе / About the author

Романичева Елена Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент; Заслуженный учитель РФ; ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов, Московский городской педагогический университет

Elena S. Romanicheva – PhD in Education, Associate Professor; Honoured teacher of the Russian Federation; Leading Research Fellow at the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, Moscow City University

E-mail: els-62@mail.ru, RomanichevaES@mgpu.ru

О XXVIII Голубковских чтениях

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-113-122

А.М. Антипова, И.А. ПодругинаМосковский педагогический государственный университет,
119991 г. Москва, Российская Федерация**Традиции
и современные стратегии
развития методики
преподавания литературы**

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор XXVIII Голубковских чтений – ежегодной международной научно-практической конференции, проводимой кафедрой методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, известной профессиональному сообществу как научная школа В.В. Голубкова. Авторы представляют концепцию научных чтений, обозначают приоритетные направления работы конференции, обусловленные своеобразием социокультурной ситуации и направлениями исследований научной школы В.В. Голубкова: методология и история методики преподавания литературы; методика чтения; методология анализа литературных произведений; урок литературы; речевая деятельность учащихся в процессе изучения литературы; подготовка учителя-словесника. Эти ключевые научные направления определяют содержание докладов и дискуссионных выступлений участников Голубковских чтений на протяжении почти трех десятилетий, дают импульс к постоянному научному поиску и намечают перспективы развития методической науки и практики. В 2020 году Голубковские чтения были посвящены 140-летию Василия Васильевича Голубкова (1880–1968), доктора педагогических наук, профессора, действительного члена Академии педагогических наук РСФСР, основателя научной школы «Теоретические основы преподавания литературы в средней и высшей школе» и кафедры методики преподавания литературы. На конференции речь шла об актуализации научно-методического наследия В.В. Голубкова, перспективах развития концептуальных идей ученого в современной теории и практике литературного образования. В докладах и дискуссионных выступлениях обсуждались актуальные проблемы: научные основы развития современного литературного образования, проблемы чтения и изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве, подготовка учителя-словесника. Исследуемые проблемы рассмотрены в аспекте сохранения и преумножения традиций в методической науке.

© Антипова А.М., Подругина И.А., 2020

Ключевые слова: Голубковские чтения, В.В. Голубков, научная школа, методика преподавания литературы, литературное образование, традиции, стратегии развития

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Антипова А.М., Подругина И.А. Традиции и современные стратегии развития методики преподавания литературы // Литература в школе. 2020. № 6. С. 113–122. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-113-122

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-113-122

A.M. Antipova, I.A. Podrugina

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Traditions and modern strategies for developing methods of teaching literature

Abstract. The article presents an analytical review of the XXVIII Golubkov Readings – an annual international scientific and practical conference held by the Department of Methods of Teaching Literature of Moscow Pedagogical State University, known to the professional community as V.V. Golubkov’s scientific school. The authors present the concept of scientific readings and designate the priority areas of the conference, which are due to the peculiarity of the socio-cultural situation and research areas of V.V. Golubkov’s scientific school. They are as following: methodology and history of methods of teaching literature; reading teaching technique; methodology for the analysis of literary works; literature lesson; speech activity of students’ in the process of studying literature; preparing of a language teacher. These key scientific directions determine the content of reports and discussion presentations of the participants of the Golubkov readings for almost three decades, give an impulse to constant scientific research and outline the prospects for the development of methodological science and practice. In 2020, the Golubkov readings were dedicated to the 140th anniversary of Vasily Vasilyevich Golubkov (1880–1968), ScD Pedagogy, Professor, Full Member of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, founder of the scientific school “Theoretical Foundations of Teaching Literature in Secondary and Higher Schools” and the Department of Methods of Teaching Literature. The conference speakers dwelt about updating the scientific and methodological heritage of V.V. Golubkov’s, the prospects for the development of the conceptual ideas of the scientist’s in modern theory and practice of literary education. Topical problems were discussed in the reports and discussion speeches: the scientific foundations of the development of modern literary education, the issues of reading and studying literature in the modern information and educational space, and the preparation of a language teacher. The investigated issues are considered in the aspect of preserving and multiplying traditions in the methodological science.

Key words: Golubkov readings, V.V. Golubkov, scientific school, methods of teaching literature, literary education, traditions, development strategies

CITATION: Antipova A.M., Podrugina I.A. Traditions and modern strategies for developing methods of teaching literature. *Literature at School*. 2020. No. 6. Pp. 113–122. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2020-6-113-122

1–2 октября 2020 г. в Институте филологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ) состоялась ежегодная международная научно-практическая конференция «Методическое наследие В.В. Голубкова и перспективы развития литературного образования» (XXVIII Голубковские чтения). Одна из самых представительных научных конференций МПГУ проводится с 1993 г. кафедрой методики преподавания литературы, широко известной отечественному и зарубежному профессиональному сообществу как научная школа В.В. Голубкова [8].

Василий Васильевич Голубков (1880–1968) – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических наук РСФСР, основатель научной школы «Теоретические основы преподавания литературы в средней и высшей школе» и кафедры методики преподавания литературы.

С первых лет проведения Голубковские чтения стали, по точному определению О.Ю. Богдановой, ученицы В.В. Голубкова и руководителя научной школы в 1983–2007 гг., «своеобразным организующим научным центром для российских ученых-методистов, а также представителей ближнего и дальнего зарубежья» [1, с. 200]. В ходе пленарных и секционных заседаний, круглых столов и тематических дискуссий ставятся

актуальные вопросы преподавания литературы, намечаются возможные пути их решения, обозначаются стратегии развития современной методики и литературного образования.

Тематика Голубковских чтений, ежегодно обновляемая, обусловливается, с одной стороны, социокультурной и педагогической ситуацией, а с другой – направлениями научно-исследовательской деятельности кафедры методики преподавания литературы. Так, в начале 1990-х гг. в центре внимания находились вопросы поэтики художественного произведения в современном литературном образовании; восприятия, анализа и интерпретации художественного произведения на основе идей герменевтики и текстологии. На рубеже XX–XXI вв. фокус внимания исследователей, представляющих разные научные школы, а также учителей-практиков смещается на вопросы технологий современного урока, описание и обобщение опыта их применения. В первое десятилетие XXI в., характеризующееся сменной направленности образовательной политики (опора на гуманистические традиции сменилась образовательной прагматикой, технологизацией образования) [4, с. 6], в рамках Голубковских чтений ставятся актуальные проблемы духовно-нравственного развития и воспитания школьников, изучения русской классики в средней

школе, роли учителя-словесника в современном информационно-образовательном пространстве.

Культуросообразность современного образования во многом определила активное обсуждение на Голубковских чтениях последних лет методологических вопросов литературного образования, в том числе: социокультурный и педагогический феномен *стратегий* (современные образовательные стратегии, стратегии чтения, стратегии развития и пр.), перспективные подходы к изучению литературы (концептологический, интертекстуальный, аксиологический и др.), реальный живой педагогический опыт в контексте культурной образовательной парадигмы и др.

Выявляя своеобразие концепции Голубковских чтений, важно отметить неизбежность тех направлений их работы, которые были заложены в трудах В.В. Голубкова: методология и история методики преподавания литературы; методика чтения (классное, домашнее, внеклассное, выразительное); методология анализа литературных произведений; урок литературы; речевая деятельность учащихся в процессе изучения литературы; подготовка учителя-словесника. Эти ключевые научные направления определяют содержание докладов, дискуссионных выступлений участников Голубковских чтений на протяжении почти трех десятилетий, дают импульс к постоянному научному поиску и намечают перспективы развития методической науки и практики.

Важное место в научном дискурсе всегда было отведено анализу и переосмыслению методического наследия педагогов-словесников, определению значимости предложенных ими идей, подходов, концепций. На конференциях проходила апробация результатов диссертационных исследований

по истории методики и литературного образования. С 2007 г. в сборниках материалов конференций представлен специальный раздел «Методическое наследие». Многие статьи из этого раздела впоследствии вошли в биобиблиографический словарь «Методика преподавания литературы. Персоналии» (2018) [7], работа над которым осуществлялась в русле приоритетного научного направления кафедры методики преподавания литературы МПГУ «Проблемы литературного образования в сравнительно-историческом изучении».

Нынешний руководитель научной школы В.В. Голубкова, заведующий кафедрой методики преподавания литературы, профессор В.Ф. Чертов ставит важные задачи перед научным сообществом: осуществление исследований в области историографии науки; обращение к научно-методическому наследию в современных исследованиях проблем теории и методики обучения; актуализация научно-методического наследия при проведении научных конференций, форумов, в ходе научной полемики; использование научных идей и педагогического опыта методистов-словесников прошлого в практической деятельности, образовательных проектах, при создании современной учебной и методической литературы [9, с. 6].

История методики преподавания литературы и литературного образования – неотъемлемая часть истории российской культуры и образования. Погружение в историко-методическое пространство позволяет изучить лучший методический опыт учителей-словесников XIX–XX вв.; определить основные тенденции в преподавании словесности в отечественной школе; установить влияние литературоведческих школ на преподавание

литературы; выявить методические традиции, проследить их развитие в современной теории и практике литературного образования.

Обращение к традициям занимает едва ли не ведущее место в научных дискуссиях участников Голубковских чтений о путях совершенствования современного литературного образования. Особую значимость это приобретает при обсуждении проблем профессиональной подготовки учителя-словесника. Выявление и осмысление педагогических традиций как механизма «накопления, сохранения и трансляции педагогического опыта, специфических педагогических ценностей и норм, образцов постановки и решения педагогических проблем» [6, с. 198] позволяет соединить педагогическое прошлое, настоящее и будущее.

Вопросы методологии школьного изучения литературы всегда были приоритетным направлением Голубковских чтений. Известные ученые и учителя-словесники участвовали в оживленных дискуссиях по проблемам методологии литературного образования в контексте современной образовательной ситуации. С.А. Зинин пишет: «...ставя на первое место рассмотрение художественного произведения в его неповторимо-индивидуальной целостности, нельзя забывать и о широком культурно-историческом контексте, позволяющем взглянуть на автора и его творение сквозь призму современной ему эпохи и шире – в переключке с предшествующими ему и последующими литературными эпохами» [3, с. 13].

Рубеж XX–XXI вв. ознаменовался спорами о месте отечественной классики в духовной жизни человека и общества. Высказанные мнения нередко свидетельствовали о не изжитом до конца догматизме школь-

ного и вузовского преподавания. Т.Ф. Курдюмова назвала задачу приобщения молодого поколения к русской классической литературе героической задачей, борьбой с воинствующим невежеством и пошлостью [5, с. 3].

Поиск эффективных подходов к преподаванию литературы в современной школе идет в контексте современных стратегий, которым дал развернутую характеристику В.Ф. Чертов в своем программном докладе на XXVII Голубковских чтениях. Ученый предложил «определиться с тем, какие стратегии (планы действий) развития литературного образования, а также стратегии развития методической науки представляют в настоящий момент наибольшую значимость, в каком сочетании они могут достигать необходимого, желанного для педагогов и для обучающихся (а в конечном счете – и для общества) результата» [10, с. 6–7]. Им были названы *стратегии как основные направления деятельности*: фундаментальность образования; информатизация образования; гуманизация образования и связанная с ней аксиологизация; интеграция; гармонизация содержания образования, методов и технологий изучения, взаимоотношений всех участников процесса; непрерывность литературного образования; индивидуализация, дифференциация, прагматизм, «расчет и вдохновение» (М.А. Рыбникова), «чувство меры» (В.В. Голубков) и *стратегии как ответы на современные вызовы*: социокультурная модернизация; цифровизация всех сфер жизни, включая образование; геймификация обучения [10, с. 6–7].

В 2020 г. Голубковские чтения впервые за всю их историю прошли в дистанционном формате. Участники конференции – ученые-методисты, преподаватели высших учебных

заведений, учителя средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев, аспиранты, соискатели – подключились из разных городов Российской Федерации (Санкт-Петербурга, Смоленска, Казани, Волгограда, Ульяновска, Оренбурга, Тулы, Кирова, Рязани, Вологды, Пензы, Нижнего Новгорода, Челябинска, Томска, Тюмени, Якутска, Иркутска и др.), а также из Испании, Латвии, Республики Беларусь, Китая, Таджикистана.

На пленарном заседании речь шла о методическом наследии В.В. Голубкова и перспективах развития современного литературного образования. В докладе В.Ф. Чертова (Москва) «Гармония теории и практики в научной и педагогической деятельности В.В. Голубкова» были обозначены концептуальные идеи ученого, которые требуют переосмысления и актуализации: путь к теории – через практику; взаимодействие учителя и ученика как диалог и сотрудничество; психологизация методики преподавания литературы как настоящее требование, обеспечивающее дальнейшее развитие.

Своеобразным продолжением разговора стал доклад И.В. Сосновской (Иркутск) «Прошлое, настоящее и будущее методики – в одной строке (по трудам В.В. Голубкова)». В нем была высказана мысль о необходимости отказаться от стереотипа в восприятии личности и деятельности ученого и дать современную интерпретацию основных работ, написанных в непростое в идеологическом отношении время. Акцент был сделан на научной обоснованности методических положений и рекомендаций педагога, важности актуализации ряда идей: постоянного изучения ребенка, уровня его понимания, восприятия; бережного отношения

к живым впечатлениям школьника; усиления психологической стороны преподавания литературы; создания условий для плодотворного восприятия и работы воображения; использования установки и стимул-приемов с учетом возрастных особенностей школьников.

В докладе Е.С. Романичевой (Москва) «Историзм школьного курса литературы и “новый историзм”: постановка проблемы» речь шла о значительном вкладе в разработку научных основ преподавания литературы, создание программ, учебников по литературе ученицы В.В. Голубкова – Т.Ф. Курдюмовой, доктора педагогических наук, профессора, более двадцати лет проработавшей на кафедре методики преподавания литературы, исполнявшей обязанности заведующего кафедрой. В ее научных работах был обоснован принцип историзма как методический системообразующий принцип. В выступлении был дан анализ исторического подхода к построению школьного курса литературы, а также поставлен вопрос о возможности сочетания историзма и так называемого «нового историзма» (А. Эткинд).

Тема памяти об Учителях – В.В. Голубкове, Т.Ф. Курдюмовой, О.Ю. Богдановой – определила общий настрой конференции, проходящей в год 75-летия Великой Победы. В программу Голубковских чтений был включен доклад профессора кафедры русской литературы XX–XXI веков МПГУ И.С. Урюпина «Тема памяти в публицистике Ю.В. Бондарева», в котором было отмечено, что память несет в себе огромную энергию, бережно сохраняет прошлое, объединяет поколения, что подтверждает и общение участников конференции.

В докладе Е.О. Галицких (Киров) «Голубковские чтения как “точка кипения” методической науки», завершавшем работу пленарного заседания, был представлен взгляд на Голубковские чтения как форму поиска методического прорыва, за которым будущее. В нем были обозначены лично значимые результаты для участников чтений: современный взгляд на традиции методической науки и ее историю; стратегические идеи развития методической мысли; современные приемы и инновационный опыт преподавания литературы; перспективы самообразования; точки бифуркации научных тем и исследований.

В рамках конференции работали пять секций, на которых рассматривались: научные основы развития современного литературного образования; проблемы литературного образования в сравнительно-историческом изучении; проблемы чтения и изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве; проблемы подготовки учителя-словесника.

Почти во всех секционных докладах исследуемые проблемы были рассмотрены под знаком развития традиций и поиска новых методических подходов и решений. В выступлении Н.П. Терентьевой (Челябинск) «“Век нынешний и век минувший”: традиции связующая нить (В.В. Голубков – Р.Ф. Брандесов – ...)» были обозначены острые вопросы современной методики и литературного образования: «эффектные» технологии и формы как самоцель; размывание фундаментальности образования; установка на зрелищность; соотношение традиций и инноваций. Докладчик поделилась опытом реализации системы лабораторно-прак-

тических занятий с будущими учителями на основе трудов ее учителя Р.Ф. Брандесова, в том числе работ, посвященных типологии уроков, эмоциональному резонансу и моделированию уроков литературы.

В докладе А.М. Антиповой (Москва) были представлены этапы становления и развития одного из ключевых направлений исследований научной школы В.В. Голубкова – изучение чтения и читателя-школьника. В нем были обозначены положения В.В. Голубкова, сохраняющие свое значение для решения актуальных задач современного литературного образования: опора на читательский опыт ученика, его непосредственные читательские впечатления; правильная организация чтения школьников, нацеленная на выработку способности яркого и сильного художественного восприятия и связанного с этим своеобразного чувства удовольствия, эстетического наслаждения; создание у учащихся особой читательской «настроенности», когда читатель, заинтересовавшись содержанием произведения, сам ставит перед собой вопросы и стремится разобраться в том, что ему недостаточно ясно [2, с. 67; 94] и др. В докладе акцентировано внимание на тех идеях В.В. Голубкова, которые получили свое дальнейшее развитие в научных работах и практической деятельности следующих поколений исследователей: стимулирование живого интереса к книге; выразительное чтение как средство анализа литературных произведений; согласованность внеклассного чтения и классных занятий; сочетание дополнительного и свободного чтения учащихся и др.

В докладе В.П. Журавлева (Москва) «Литературное краеведение и литературная география в школьных

учебниках литературы» был дан анализ учебников под редакцией В.Я. Коровиной для 5–9 классов и учебника для 11 класса В.А. Чалмаева и С.А. Зинина, в которых представлены разделы «Литературные места России» и «Литературная карта России», содержащие материалы, связанные с обзором мемориальных мест, творчеством писателей определенного региона. Специальное внимание было уделено учебным пособиям, выходящим в разных регионах (А.Г. Прокофьевой, Ю.В. Лебедева и др.), включая целые комплексы, в состав которых входят пособия для учителя, учащихся, студентов.

Эта тема была поддержана и дополнена в выступлении А.Ф. Галимуллиной, посвященном опыту реализации в Казанском (Приволжском) федеральном университете учебного курса «Литературное краеведение. Прикладные аспекты изучения провинциального текста» (уровень бакалавриата). Программа курса включает рассмотрение литературоведческих аспектов проблемы изучения городского текста (на примере так называемого казанского текста); изучения роли Казани в жизни и творчестве известных русских писателей (Г.Р. Державина, А.С. Пушкина, Е.А. Баратынского, В.В. Маяковского, М. Горького и др.).

В докладе Е.В. Гетманской (Москва) рассматривается западная концепция STEAM-образования, которая опирается на своего рода «полипредмет», включающий естествознание (S), технологии (T), инжиниринг (E), искусства (A) и математику (M). Практика данного образовательного подхода сосредоточена на следующем тезисе: учащийся, хорошо знающий художественные начала жизни (литературу, живопись, музыку, дизайн), достигает большего и в математике, и в изобретательстве, и в естественных науках. Создание

учебного STEAM-продукта базируется, прежде всего, на дизайнерском решении как проявлении творческого потенциала учащихся. Анализ западных STEAM-моделей изучения художественного текста ставит перед автором доклада вопросы и о траекториях развития современного отечественного литературного образования.

Выступления участников секции «Проблемы литературного образования в высшей школе и подготовки учителя-словесника» отразили поиск участниками конференции новых форматов развития вузовского образования, расширение диапазона внедряемых практик. И.А. Подругина (Москва) в докладе «Современные подходы к формированию профессиональных компетенций учителя-словесника» особое внимание уделяет выстраиванию системы включения студента – будущего учителя литературы – в образовательное пространство школы XXI в. Рассматривая проектно-исследовательскую деятельность как глобальный тренд ближайшего будущего, докладчик отмечает важность получения студентами опыта моделирования исследовательского проекта в совместной работе с учащимися в качестве тьюторов, кураторов, а также экспертов интеллектуального продукта. Данный контекст деятельности студента предполагает актуализацию основных стратегий инновационного развития как школьного, так и вузовского образования, дает возможность апробации диалоговых форм работы.

Вопросы реализации стратегии непрерывности и преемственности литературного образования в высшей школе оказались в поле внимания целого ряда исследователей. Проблеме выстраивания системы «бакалавриат – магистратура – аспирантура» в высшей школе было посвящено

выступление Л.И. Петриевой (Ульяновск). В поле зрения Е.К. Маранцман (Санкт-Петербург) – проблемы подготовки магистров полихудожественных профилей в педагогических вузах, варианты магистерских программ по филологическому образованию в России, которые связаны с методикой преподавания русского языка и литературы. Выступление Е.Л. Райхлиной (Тула) посвящено поискам эффективных подходов к изучению романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на занятиях по магистерской программе «Литература в системе гуманитарного образования». Л.И. Коновалова (Санкт-Петербург) в докладе «Педагогика текста и интерпретация художественного произведения» делает акцент на значимости формирования эмоционального интеллекта,

представления о ценностных основах при изучении литературы, выстраивая стратегию гуманизации литературного образования.

Можно констатировать: в результате многолетнего полилога, осуществляемого на Голубковских чтениях, сформировалось уникальное методическое сообщество, теоретические разработки, исследовательские находки и решения которого способствуют развитию литературного образования, теории и методики обучения литературе в условиях современной социокультурной ситуации и информационно-образовательной среды. Исследуемые участниками конференции проблемы рассматриваются с учетом задач сохранения и преумножения традиций, передающихся от поколения к поколению, и непрерывного педагогического поиска.

Библиографический список

1. Богданова О.Ю. Избранные труды. Южно-Сахалинск, 2005.
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. 6-е изд. М., 1955.
3. Зинин С.А. Вопросы методологии школьного изучения литературы в контексте современной образовательной ситуации // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. XXII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2015. С. 10–14.
4. Зинин С.А. Культуросообразность школьного литературного образования: грани понимания проблемы // Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре. XXV Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2018. С. 5–9.
5. Изучение русской литературной классики в школе: вчера, сегодня, завтра. XIX Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2012.
6. Корнетов Г.Б. Познавательный, эвристический и прогностический потенциал историко-педагогического знания // Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / под ред. Г.Б. Корнетова. М., 2012. С. 148–203.
7. Методика преподавания литературы. Персоналии: биобиблиографический словарь / сост. и науч. ред. В.Ф. Чертов. М., 2018.
8. Научная школа В.В. Голубкова: история и направления исследований: монография / В.Ф. Чертов, С.А. Зинин, И.А. Подругина и др.; под ред. В.Ф. Чертова. М., 2018.
9. Чертов В.Ф. Научно-методическое наследие русских педагогов-словесников в движении эпох // Научно-методическое наследие и современное литературное образование. XXIII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2016. С. 5–13.
10. Чертов В.Ф. Современные стратегии развития литературного образования // Современное литературное образование: традиции и стратегии развития. XXVII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2020. С. 5–8.

References

1. Bogdanova O.Yu. Izbrannye trudy [Selected Works]. Yuzhno-Sahalinsk, 2005. (In Russ.)
2. Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury [Teaching literature methodics]. 6nd ed. Moscow, 1955. (In Russ.)
3. Zinin S.A. Questions of methodology of school study of literature in the context of the modern educational situation. *Problemy izucheniya literatury v sovremenno informacionno-obrazovatelnom prostranstve. XXII Golubkovskie chteniya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2015. Pp. 10–14. (In Russ.)
4. Zinin S.A. Cultural conformity of school literary education: The facets of understanding the problem. *Sovremennoe literaturnoe obrazovanie: ot shkolnyh urokov k zhizni v kulture. XXV Golubkovskie chteniya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2018. Pp. 5–9. (In Russ.)
5. Izuchenie russkoj literaturnoj klassiki v shkole: vchera, segodnya, zavtra. XIX Golubkovskie chteniya [Study of Russian literary classics at school: Yesterday, today, tomorrow. XIX Golubkov Readings]. Materials of the International Scientific and Practical Conference. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2012. (In Russ.)
6. Kornetov G.B. Cognitive, heuristic and predictive potential of historical and pedagogical knowledge. *Istoriko-pedagogicheskoe znanie v kontekste pedagogicheskoy teorii i praktiki: Sbornik nauchnyh trudov i materialov*. G.B. Kornetov (ed.). Moscow, 2012. Pp. 148–203. (In Russ.)
7. Metodika prepodavaniya literatury. Personalii: biobibliograficheskij slovar [Literature teaching methodics. Personalities: Biobibliographic dictionary]. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2018. (In Russ.)
8. Chertov V.F., Zinin S.A., Podrugina I.A. et al. Nauchnaya shkola V.V. Golubkova: istoriya i napravleniya issledovaniy [The scientific school of V.V. Golubkov: History and directions of research]. V.F. Chertov (ed.) Moscow, 2018. (In Russ.)
9. Chertov V.F. Scientific and methodological heritage of Russian language teachers in the movement of eras. *Nauchno-metodicheskoe nasledie i sovremennoe literaturnoe obrazovanie. XXIII Golubkovskie chteniya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2016. Pp. 5–13. (In Russ.)
10. Chertov V.F. Modern strategies for the development of literary education. *Sovremennoe literaturnoe obrazovanie: tradicii i strategii razvitiya. XXVII Golubkovskie chteniya. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2020. Pp. 5–8. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 20.10.2020, принята к публикации 25.11.2020

The article was received on 20.10.2020, accepted for publication 25.11.2020

Об авторах / About the authors

Антипова Алла Михайловна – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет.

Alla M. Antipova – ScD in Education; Professor at the Department of Methods of Teaching Literature, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: antipovaalla@mail.ru

Подругина Ирина Алексеевна – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Irina A. Podrugina – ScD in Education; Professor at the Department of Methods of Teaching Literature, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ipodrugina@mail.ru

ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ» В 2020 ГОДУ

В.Ф. Чертов, В.П. Журавлёв. Журнал «Литература в школе»: история, традиции, перспективы // № 1. С. 9–22.

НАШИ ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ

Т.А. Алпатова. Путь к пониманию себя... (образ поэта и осмысление поэзии в русской лирике XVIII века) // № 1. С. 23–31.

С.А. Джанумов. Народные песни и малые жанры фольклора в трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов» // № 1. С. 32–44.

С.В. Тихомиров. «Всё движется любовью...»: опыт прочтения стихотворения О.Э. Мандельштама «Бессонница. Гомер. Тугие паруса...» // № 1. С. 45–51.

К 75-летию Великой Победы

П.А. Гончаров, В.А. Щербакова. «Свет их всё ещё идёт к нам, всё ещё сияет нам»: мотив самопожертвования в повести В.П. Астафьева «Звездопад» // № 1. С. 52–67.

С.В. Первалова. Повесть В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда» и героико-патриотические традиции русской классики // № 3. С. 32–43.

Л.Ф. Алексеева. Память о любви и смерти в повести Н.В. Болкунова «Дорога домой» // № 3. С. 44–52.

А.В. Федоров. «Он все в себе мирил...»: личность и поэзия В.А. Жуковского // № 2. С. 9–25.

Е.Ю. Полтавец. История, народ и героини «Войны и мира» Л.Н. Толстого // № 2. С. 26–39.

Л.С. Шкурат. Тема родины в миниатюрах А.И. Солженицына и Ю.В. Бондарева // № 2. С. 40–49.

М.М. Голубков, Н.Э. Ибадова. Образ учителя в прозе Юрия Полякова // № 2. С. 50–61.

А.С. Миронов. Былинная география как пространство, размеченное смыслами // № 3. С. 9–23.

О.В. Алексеева, Е.Я. Антонова. Ломоносов как эмблема русской поэзии (русские поэты XVIII века о портрете М.В. Ломоносова) // № 3. С. 24–31.

Т.А. Алпатова. «Имей сердце, имей душу, и будешь человек во всякое время...» (к анализу комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль») // № 4. С. 9–19.

М.И. Шутан. О двухчастных стихотворениях Ф.И. Тютчева // № 4. С. 20–32.

А.С. Миронов. Уникальный концепт славы: девальвация ценности личной славы (молвы) в русском былинном эпосе // № 5. С. 9–23.

А.А. Козин. «Светлана» В.А. Жуковского: жанровая основа, традиции, новаторство // № 5. С. 24–34.

Н.Л. Ермолаева. От древнегреческого мифа к русским литературным архетипам в романах И.А. Гончарова // № 5. С. 35–50.

К 200-летию А.А. Фета

А.В. Федоров. Афанасий Афанасьевич Фет как поэт-мыслитель // № 6. С. 9–23.

ЛИТЕРАТУРНАЯ КАРТА РОССИИ

А.Н. Романова. Собеседница поэтов Анна Готовцева. К истории литературных отношений пушкинской эпохи // № 2. С. 62–75.

А.Н. Семенов. Аксиология мечты в обско-угорской литературе // № 4. С. 33–42.

ЛИТЕРАТУРНАЯ КАРТА МИРА

А.А. Козин. Немецкая литературная баллада: к истории становления жанра // № 3. С. 52–61.

С.В. Иванова, Л.А. Володина. Влияние чешских и русских педагогов-гуманистов на развитие детской литературы во Франции в первой половине XX века // № 4. С. 43–55.

Е.В. Сомова, Е.Б. Щемелева. Роль пространственных образов в романе Р.Д. Харриса «Помпеи» // № 4. С. 56–67.

ПОИСК. ТВОРЧЕСТВО. МАСТЕРСТВО

М.И. Шутан. Параллелизм персонажей на уроке литературы в 10 классе: Андрей Болконский и Николай Ростов // № 1. С. 68–78.

Н.В. Самсонова. Феномен интертекстуальности в литературном образовании // № 1. С. 79–88.

Н.В. Беляева. Дифференцированный подход к обучению школьников составлению историко-культурных комментариев с помощью Интернет-ресурсов // № 2. С. 76–88.

М.Ю. Борщевская. Актуальность межтекстовых связей при изучении творчества А.А. Ахматовой // № 2. С. 89–97.

Е.Н. Колокольцев. Поэтика описаний в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» на уроках литературы // № 3. С. 77–89.

С.М. Бичурина. Методика изучения лирического цикла А.Т. Твардовского «Памяти матери» в 11 классе // № 3. С. 90–98.

Л.В. Дербенцева. Поэт светлой тональности (изучение поэмы А.Т. Твардовского «Дом у дороги» в средней школе) // № 4. С. 92–105.

Л.А. Лейбель. Анализ мелодико-интонационной структуры стихотворения И.А. Бродского «Почти элегия» в 11 классе // № 4. С. 106–118.

К 80-летию Г.С. Меркина

В.Н. Селедцова, А.А. Бурченкова, Ф.Е. Соловьева. Научная и педагогическая деятельность Г.С. Меркина // № 4. С. 119–128.

Н.В. Беляева, М.А. Аристова, Ж.Н. Критарова. Новый учебный предмет «Родная литература (русская)»: содержательно-методический аспект примерной программы // № 5. С. 59–72.

Ю.В. Щербинина. Образы русских писателей-классиков в живописи и графике XIX–XX веков (на примере Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского) // № 5. С. 73–87.

Е.И. Белоусова. «Любить природу – значит любить Родину...» (поэма «Сорокоуст» на уроках по творчеству С.А. Есенина в 11 классе) // № 5. С. 88–96.

С.В. Тихонова. Роль смысловой доминанты в восприятии и анализе художественного произведения (на примере изучения стихотворения Р.И. Рождественского «Ушел самолет») // № 5. С. 97–108.

Е.А. Елясина. Сопоставление рассказа А.С. Грина «Зеленая лампа» и его экранизации на уроке литературы в 7 классе // № 5. С. 109–118.

М.И. Шутан. О сюжете урока литературы // № 6. С. 36–47.

В.А. Доманский. Актуализация русской классики в период литературных юбилеев // № 6. С. 48–63.

Е.В. Гетманская. Литературное образование в контексте STEAM-подхода (по материалам западных исследований) // № 6. С. 64–76.

Н.П. Дутко. Использование Google-сервисов при изучении романа Л.Н. Толстого «Война и мир» в 10 классе // № 6. С. 77–87.

К 90-летию В.Я. Коровиной

В.П. Журавлев. От теоретических работ – к учебным пособиям // № 6. С. 88–100.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

- Ю.В. Щербинина. Зачем книге «картинки»? // № 1. С. 89–95.
Е.С. Романичева. «Книга с картинками» и ее образовательный потенциал // № 1. С. 96–107.
Д.В. Панченко. Визуальные метафоры как вектор анализа поэтического текста // № 2. С. 98–108.
В.П. Трыков. Проблема правдивости образа «Другого» в имагологии // № 3. С. 62–76.
Ян Липин, И.Н. Арзамасцева. «Старый» и «новый» Китай в художественной рецепции С.А. Ауслендера: повесть для детей «Некоторые замечательные случаи из жизни Ли-Сяо» // № 4. С. 68–80.
Н.В. Халикова. Роль стилистического приема в создании образа автора // № 4. С. 81–91.
И.Н. Арзамасцева, А.В. Кузнецов. Два арбалета и карабин: из комментариев к роману «Трудно быть богом» А.Н и Б.Н. Стругацких // № 5. С. 51–58.
Н.М. Фортунатов. О структурном анализе литературного произведения (на примере романа Л.Н. Толстого «Война и мир») // № 6. С. 24–35.

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

К 140-летию В.В. Голубкова

- В.Ф. Чертов, И.В. Сосновская. Гармония теории и практики в трудах В.В. Голубкова // № 1. С. 108–120.

Ю.В. Лазарев. Образ учителя-словесника в стихотворениях учеников IN MEMORI-AM // № 3. С. 99–109.

Л.В. Дербенцева. «Гармонии таинственная власть...»: уроки моделирующего типа в научно-методических трудах Л.В. Шамрей // № 3. С. 110–118.

К 90-летию О.Ю. Богдановой

- В.Ф. Чертов, С.А. Зинин, И.В. Сосновская. Современные подходы к обучению в методическом наследии О.Ю. Богдановой // № 5. С. 119–128.

К 100-летию Т.Ф. Курдюмовой

- Е.С. Романичева. Методическая система Т.Ф. Курдюмовой, воплощенная в программах и учебниках // № 6. С. 101–112.

СОБЫТИЯ. ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

О II съезде Общества русской словесности

- С.А. Зинин. Самоопределение в пространстве современности. О судьбах литературного образования // № 1. С. 121–128.

О XXV Шешуковских чтениях

- Д.В. Польш, И.С. Урюпин. Историзм в современном мире // № 2. С. 109–118.

О III международной конференции-форуме «Детская литература как событие»

- Е.А. Асонова, Е.С. Романичева. Как конференция становится событием? // № 2. С. 119–128.

О международной научной конференции, посвященной Ф.А. Абрамову

- П.А. Гончаров. «Судьба России – давать свет миру, человечеству»: творчество Ф.А. Абрамова в контексте литературной и общественной жизни XX–XXI веков // № 3. С. 119–128.

О XXVIII Голубковских чтениях

- А.М. Антипова, И.А. Подругина. Традиции и современные стратегии развития методики преподавания литературы // № 6. С. 113–122.

SUBJECT INDEX OF ARTICLES PUBLISHED IN THE JOURNAL “LITERATURE AT SCHOOL” IN 2020

V.F. Chertov, V.P. Zhuravlev. Journal “Literature at School”: History, traditions, prospects. No. 1. Pp. 9–22.

OUR SPIRITUAL VALUES

T.A. Alpatova. The way to understanding oneself... (image of the poet and concept of poetry in Russian lyrics of the XVIIIth century). No. 1. Pp. 24–31.

S.A. Dzhanumov. Folk songs and small genres of folklore in A.S. Pushkin’s tragedy “Boris Godunov”. No. 1. Pp. 32–44.

S.V. Tikhomirov. “Everything moves with love...”: Experience of reading the poem “Insomnia. Homer. Tight sails...” by O.E. Mandelstam. No. 1. Pp. 45–51.

To the 75th anniversary of the Great Victory

P.A. Goncharov, V.A. Shcherbakova. “Their light still comes to us, still shines to us”: The motive of self-sacrifice in V.P. Astafiev’s story “Starfall”. No. 1. Pp. 52–67.

S.V. Perevalova. The long short story “In the trenches of Stalingrad” by V.P. Nekrasov and heroic and patriotic traditions of the Russian classics. No. 3. Pp. 32–43.

L.F. Alekseeva. Memory of love and death in N.V. Bolgunov’s novel “The road home”. No. 3. Pp. 44–52.

A.V. Fedorov. “He tolerated everything in himself...”: The personality and poetry of V.A. Zhukovsky. No. 2. Pp. 9–25.

E.Yu. Poltavets. History, people and female characters in “War and Peace” by Leo Tolstoy. No. 2. Pp. 26–39.

L.S. Shkurat. The theme of the Motherland in the short stories of A.I. Solzhenitsyn and Yu.V. Bondarev. No. 2. Pp. 40–49.

M.M. Golubkov, N.E. Ibadova. The image of the teacher in Yuri Polyakov’s prose. No. 2. Pp. 50–61.

A.S. Mironov. Russian epic geography as a semantically marked space. No. 3. Pp. 9–23.

O.V. Alekseeva, E.Ya. Antonova. Lomonosov as an emblem of the Russian poetry (Russian poets of the XVIIIth century about the portrait of M.V. Lomonosov). No. 3. Pp. 24–31.

T.A. Alpatova. “Have a heart, have a soul, and be a man at any time...” (evaluating D.I. Fonvizin’s comedy “The Minor”). No. 4. Pp. 9–19.

M.I. Shutan. On the two-part poems of F.I. Tyutchev. No. 4. Pp. 20–32.

A.S. Mironov. The unique concept of glory: Deconstruction of the value of personal fame in Russian folk epics. No. 5. Pp. 9–23.

A.A. Kozin. “Svetlana” by V.A. Zhukovsky: The basis of genre, tradition, innovation. No. 5. Pp. 24–34.

E.N. Ermolaeva. From the ancient Greek myth to the Russian literary archetypes in I.A. Goncharov’s novels. No. 5. Pp. 35–50.

On the 200th anniversary of A.A. Fet

A.V. Fedorov. Afanasy Afanasyevich Fet as a poet-thinker. No. 6. Pp. 9–23.

LITERARY MAP OF RUSSIA

A.N. Romanova. Anna Gotovtseva, the interlocutor of poets. On the history of literary relations of the Pushkin period of Russian literature. No. 2. Pp. 62–75.

A.N. Semenov. Axiology of dreams in Ob-Ugric literature. No. 4. Pp. 33–42.

LITERARY MAP OF WORLD

- A.A. Kozin. German literary ballad: On the issue of the genre genesis. No. 3. Pp. 53–61.
- S.V. Ivanova, L.A. Volodina. The influence of Czech and Russian humanist educators on the development of children's literature in France in the first half of the twentieth century. No. 4. Pp. 43–55.
- E.V. Somova, E.B. Schemeleva. The role of spatial images in R.D. Harris's novel "Pompeii". No. 4. Pp. 56–67.

SEARCH. CREATIVITY. SKILL

- M.I. Shutan. The parallelism of the characters in the literature class in the 10th grade: Andrei Bolkonsky and Nikolai Rostov. No. 1. Pp. 68–78.
- N.V. Samsonova. Phenomenon of intertextuality in literary education. No. 1. Pp. 79–88.
- N.V. Belyaeva. Differentiated approach to teaching students to make historical and cultural comments with the help of the Internet resources. No. 2. Pp. 76–88.
- M.Yu. Borshchevskaya. Relevance of intertextual links while studying A.A. Akhmatova's oeuvre. No. 2. Pp. 89–97.
- E.N. Kolokoltsev. Poetics of descriptions in the novel "A Hero of Our Time" by M. Yu. Lermontov in Literary classes. No. 3. Pp. 77–89.
- S.M. Bichurina. Methodology for studying A.T. Tvardovsky's lyrical cycle "In Mother's Memory" in the 11th grade. No. 3. Pp. 90–98.
- L.V. Derbentseva. Poet of light tonality (study of A.T. Tvardovsky's poem "The House by the Road" in high school). No. 4. Pp. 92–105.
- L.A. Leybel. Analysis of the melodic-intonation structure of the poem I.A. Brodsky "Almost an Elegy" in the 11th grade. No. 4. Pp. 106–118.

On the 80th anniversary of G.S. Merkin

- V.N. Seledtsova, A.A. Burchenkova, F.E. Solovyova. Scientific and pedagogical activity of G.S. Merkin's. No. 4. Pp. 119–128.

N.V. Belyaeva, M.A. Aristova, Z.N. Kritarova. New school subject "Native literature (Russian)": Contents and methodological foundations of the exemplary program. No. 5. Pp. 59–72.

J.V. Shcherbinina. Images of Russian classical writers in the pictorial and graphic art of the XIX–XX centuries (using the example of N.V. Gogol and F.M. Dostoevsky). No. 5. Pp. 20–32.

E.I. Belousova. "To love nature means to love the Motherland..." (the poem "Sorokoust" at the lessons of studying the work of S.A. Yesenin's in the 11th grade). No. 5. Pp. 88–96.

S.V. Tikhonova. The role of semantic dominant in the reception and analysis of a work of art (on the example of studying the poem by R.I. Rozhdestvensky "The Plane left"). No. 5. Pp. 97–108.

E.A. Elyasina. Comparison of A.S. Green's story "Green lamp" with its film adaptations at the literature lesson in the 8th grade. No. 5. Pp. 109–118.

M.I. Shutan. On the story of the literature lesson. No. 6. Pp. 36–47.

V.A. Domansky. Actualizing the Russian classics in the period of literary jubilees. No. 6. Pp. 48–63.

E.V. Getmanskaya. Literary education in the context of STEAM approach (based on western research). No. 5. Pp. 64–76.

N.P. Dutko. Use of Google services while exploring the novel by L.N. Tolstoy "War and Peace" in 10th grade. No. 6. Pp. 77–86.

On the 90th anniversary of V.Ya. Korovina

V.P. Zhuravlev. From theoretical papers to textbooks. No. 6. Pp. 88–100.

POINT OF VIEW

- Yu.V. Shcherbinina.* Why would a book need "pictures"? No. 1. Pp. 89–95.
E.S. Romanicheva. "A picture book" and its educational potential. No. 1. Pp. 96–107.
D.V. Panchenko. Visual metaphors as a vector of the poetic text analysis. No. 2. Pp. 98–108.
V.P. Trykov. Issue of the truthfulness of the image of "Another" in imagology. No. 3. Pp. 62–76.
Yang Liping, I.N. Arzamastseva. "Old" and "new" China in the literary reception of S.A. Auslander: A short novel for children "Some remarkable incidents from the Life of Li Xiao". No. 4. Pp. 68–80.
N.V. Khalikova. The role of stylistic device in creating the image of the author. No. 4. Pp. 81–91.
I.N. Arzamastseva, A.V. Kuznensov. Two crossbows and a karabine: Out of the commentaries on A.N. and B.N. Strugatsky's novel "Hard to be a God". No. 5. Pp. 51–58.
N.M. Fortunatov. On the structural analysis of a literary work (on the example of Leo Tolstoy's novel "War and Peace"). No. 6. Pp. 24–35.

METHODOLOGICAL HERITAGE

To the 140th anniversary of the birth of V.V. Golubkov

- V.F. Chertov, I.V. Sosnovskaya.* Harmony of theory and practice in the works of V.V. Golubkov. No. 1. Pp. 108–120.

Yu.V. Lazarev. The image of the teacher of literature in the poems of students' In Memoriam. No. 3. Pp. 99–109.

L.V. Derbentseva. "Mysterious power of harmony...": Lessons of a simulation type in L.V. Shamrey's scientific and methodological works. No. 3. Pp. 110–118.

On the 90th anniversary of O.Yu. Bogdanova

V.F. Chertov, S.A. Zinin, I.V. Sosnovskaya. Modern approaches to teaching in O.Yu. Bogdanova's methodological heritage. No. 5. Pp. 119–128.

On the 100th anniversary of T.F. Kurdyumova

E.S. Romanicheva. The methodological system of T.F. Kurdyumova, embodied in syllabi and textbooks. No. 6. Pp. 101–112.

EVENTS. REVIEWS. CRITIQUES

About the II Congress of the Society of Russian Literature

S.A. Zinin. Self-determination in the space of modernity. On the fate of literary education. No. 1. Pp. 121–128.

On the XXV Sheshukovsky readings

D.V. Paul, I.S. Uryupin. Historicism in the modern world. No. 2. Pp. 109–118.

On the 3rd international forum conference "Children's literature as a phenomenon"

E.A. Asonova, E.S. Romanicheva. How does conference become a phenomenon? No. 2. Pp. 119–128.

On the international scientific conference dedicated to the creative legacy of F.A. Abramov

P.A. Goncharov. "Russia's destiny is to give light to the world, to humanity": F.A. Abramov's creativity in the context of literary and public life of the XX–XXI centuries. No. 3. Pp. 119–128.

On the XXVIII Golubkov readings

A.M. Antipova, I.A. Podrugina. Traditions and modern strategies for developing methods of teaching literature. No. 6. Pp. 113–122.