

НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1, 2013

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

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

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

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

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

Главный редактор

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

Редакционная коллегия

Л. В. Агафонцева — к. п. н., научный секретарь ГБОУ ДПО НИРО
Н. Ю. Бармин — к. э. н., ректор ГБОУ ДПО НИРО

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

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

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

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

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

В. В. Николина — д. п. н., проректор по социальному-образовательной деятельности и сетевому сотрудничеству НГПУ им. К. Минина

Содержание

16+

Образовательная политика

Стратегия и управление

Н. Ю. Бармин. Размыщение о человеке и гуманистическом образовании	4
А. М. Дорожкин, Е. П. Савруцкая. Проблемное поле отечественного гуманистического образования	10
Г. П. Рябов. Проблемы высшего образования в мире	20
С. А. Максимова. Гуманизация как изменение способа представления образовательного знания в системе образования взрослых	28
И. В. Герасимова, Е. В. Ананченко. Гуманитаризация современного образования	33
И. И. Сулима. Традиция как содержание гуманистического образования	39
Ю. Н. Хусяинова. Современные тенденции в развитии гуманистического образования	44

Гуманитарная культура и профессиональная компетентность педагога

Т. Г. Браже. Учитель как носитель гуманитарной культуры	50
Л. В. Шамрей. Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников	54
Г. С. Самойлова, Т. П. Комышкова. Культурологический аспект практик в системе бакалаврской подготовки учителя-словесника	63

Образовательная система: теория и практика

Языковое образование

Н. Е. Петрова. Языковое образование в истории России как фактор формирования национальной идентичности	70
О. Н. Левушкина. Работа с текстом в 5—9-х классах: методический потенциал учебников русского языка	76
К. А. Деменева. Стихотворение А. С. Пушкина «На холмах Грузии лежит почтная мгла...» на уроке русского как иностранного	82
А. Д. Комышкова. Дидактический потенциал жанрово-стилевой дифференциации памятников письменности XII—XVI веков	89
Л. А. Дружинина. Методика формирования осознания и мелкой моторики у дошкольника с тяжелой патологией зрения	92

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

Г. П. Рябов — к. ф. н., президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

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

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

Редакционный совет

В. В. Гречухина — директор МБОУ Гимназия № 80 г. Новгорода

В. В. Козлов — зав. управлением образования, спорта и молодежной политики администрации Бутурлинского района

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

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

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

Ответственный секретарь

С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор Е. С. Запольнова

Компьютерная верстка

О. Н. Барабаш

Компьютерный набор

Л. В. Шуракова

Художник Д. Ю. Брыкшин

Макет А. М. Васина,
О. В. Кондрашиной

**Адрес редакции, издателя,
типографии:**

603122, Нижний Новгород,
ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03

www.niro.pnnov.ru

E-mail: niobr2008@yandex.ru

Распространяется по подписке.

Периодичность — 4 раза в год.

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

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2013

Образовательный процесс: методы и технологии

Приемы изучения художественной культуры в школе и вузе

М. И. Шутан. Категории поэтического и прозаического на уроке литературы _____ 100

Л. В. Дербенцева. О взаимосвязи содержания и формы урока (на примере прозы Ю. Казакова) _____ 107

М. Ю. Борщевская. Метафорическое мышление и современный урок литературы _____ 111

С. Г. Павлов. «Метель» как религиозно-художественная модель мира и цивилизационный проект А. С. Пушкина _____ 118

С. В. Тихонова. Восприятие и анализ пьесы В. Розова «В поисках радости» в 11-м классе _____ 124

Н. А. Резниченко. Мифопоэтический подход к изучению рассказа А. И. Куприна «Гранатовый браслет» _____ 128

М. Ю. Новикова, О. В. Кузикова. Изучение мировой художественной культуры в православной гимназии _____ 136

Е. В. Кочетова. Образное обобщение как основа методики изучения творчества Ю. Трифонова в 11-м классе _____ 141

Ю. А. Маринина. Роль городского текста и городского мифа в современном образовании _____ 146

И. А. Сенченко. Взаимосвязь анализа и интерпретации произведения на уроке музыки _____ 152

М. Б. Батюта. Опыт формирования у детей школьного возраста понимания классической живописи _____ 156

Слово аспиранту

Н. Ю. Андреева. Создание учащимися словарей к художественным текстам (на примере рассказа Л. Леонова «Бурыга») _____ 161

Е. Ю. Синица. Аксиологический подход к изучению лирики в средней школе _____ 166

Н. Ю. Гончарова. Конфликт интерпретаций в современном образовании и в гуманитарной культуре _____ 171

А. А. Моисеев. «Нечаявщина» как социально-культурное явление в романе Ф.М. Достоевского «Бесы» _____ 176

А. А. Христолюбова. Экономический термин как основной признак специальных текстов, используемых при обучении студентов письменному переводу _____ 183

В. В. Кононец. Современные проблемы организационно-содержательного обеспечения физического воспитания студентов вуза _____ 188

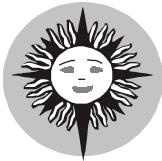
С. М. Бичурина. Лирический цикл как художественное целое на уроках литературы в старших классах _____ 192

История образования

Факты

В. П. Киржаева. Игнатьевская школьная реформа в русском зарубежье (на материале программ по русской словесности 1920-х годов) _____ 202

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Стратегия и управление



РАЗМЫШЛЕНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ И ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н. Ю. БАРМИН,
кандидат экономических наук,
доцент, ректор НИРО
secr@niro.nnov.ru

В статье рассматриваются вопросы положения человека в культурном пространстве, взаимосвязи духовного и материального бытия человека, причины утраты социальности индивидом и роль гуманитарного образования в укреплении взаимосвязи человека и достижений культуры в настоящем и будущем.

The article tackles the problems of a person in the cultural space, the interrelation of spiritual and material life of a person, the reasons of loss of a person's sociality and problems of humanitarian education in strengthening of interrelation of a personality and achievements of culture in the present and the future.

Ключевые слова: человек, культурное пространство, гуманитарное образование, отчуждение, духовность, биосфера

Key words: person, cultural space, arts education, alienation, spirituality, biosphere

Как свидетельствует история, все эпохальные перемены в жизни человечества питаются величием замыслов, сомнением в пути и неуверенностью в результатах. И сегодня наше общество переживает непростой этап информационного перехода от понятного социального (товарищеского) равенства к социально-рыночной дифференциации, от выверенного десятилетиями культурно-национального к глобальному и т. д. Масштабные технологические, geopolитические, формационные изменения начинают преобразовать социальность самого человека,

его поведение, взгляды и предопределяют поиск ответов на вопросы: «Что с нами происходит?», «Почему они поступают не как мы?», «Мы что-то делаем неправильно?» И человечество пытается через призму накопленного гуманитарного знания рассмотреть внутренний мир меняющегося человека во всем многообразии духовного, этического, природного, или, иными словами, идет процесс эволюционного совершенствования мировоззренческой системы. Поиск причин изменений в человеке и надежды на лучшее в его поведении всегда связаны с гуманитарным образо-

ванием. Однако каким должно быть современное гуманитарное образование в содержании и действенности, сказать сложно, поскольку значимость и масштабность рассматриваемого предмета настолько велики, что без понимания предназначения гуманитарного знания о нем размышлять крайне сложно. По поводу понятия «гуманитарный» и отечественные, и зарубежные словари единны во мнении, что речь идет о человеческой природе, о ее своеобразии и возможностях, о человеке и человечестве, о человеке в пространстве культуры и истории [3; 5]. Человек, как единое целое в мыслях, словах, делах и всем том труднопостижимом, что приводит его к тем или иным словам и поступкам, является собой предмет рассматриваемой темы. Человек через познание мира и самого себя определяет время, творит историю, создает культуру и в то же время выступает мерилом хорошего и плохого в пространстве и времени. Кто такой человек в этом мире — часть эволюционирующей биосфера или уникальный элемент вселенной с высоким предопределенением мироздания?

Тысячелетия выдающиеся мыслители человечества пытаются найти ответ на эти вопросы. Человек как микрокосмос, отражающий сущность вселенной (макрокосмос), рассматривается в атомистической философии Демокрита, как образ единства тела и души сообразно стихиям космоса в трудах Аристотеля [6].

Идеи свободы и морали в человеке, его выбора и взаимосвязи с миром возвышенного и миром бренного бытия звучат в трудах философов эпохи Возрождения. Вопросы предназначения человека, его внутренней свободы и взаимосвязи с высшим миром изложены в сочинениях представителей русского духовного возрождения Н. А. Бердяева, П. А. Флоренского. Так, в статье «Духовное состояние современного мира» Н. А. Бердяев пытается осмыслить влияние технического прогресса на духовное состояние человека, приходя к весьма неутешительным

выводам. Техника есть единственная сфера оптимистической веры современного человека, самое большое его увлечение. Но она же приносит человеку много горечи и разочарований, порабощает человека, ослабляет его духовность, угрожает ему гибелью. Кризис нашего времени в значительной степени порожден техникой, с которой человек не в силах справиться. И это кризис прежде всего духовный [1].

Кто такой человек в этом мире — часть эволюционирующей биосферы или уникальный элемент вселенной с высоким предопределенением мироздания?

И какой бы спектр научного познания ни рассматривался, часто научная мысль обращается к вопросу о судьбоносности человека. В. И. Вернадский, посвятивший свою научную деятельность изучению Земли, ее недр, пришел к пониманию теснейшей взаимосвязи геологических, исторических и биологических процессов на планете, что было изложено им в концептуальных положениях о ноосфере. В последние тысячелетия наблюдается интенсивный рост влияния одного видового живого существа — цивилизованного человечества — на изменение биосферы. Под влиянием научной мысли и человеческого труда биосфера переходит в новое состояние — в ноосферу. Человечество закономерным движением, длившимся миллиард-другой лет охватывает всю планету как новая небывалая геологическая сила [4]. В своих работах В. И. Вернадский убедительно представляет влияние человека на планетарные процессы, изменения воды, воздуха, почвы, минералов, обуславливая взаимосвязь эволюции живого и неживого вещества как единый геологический исторический процесс. Важно подчеркнуть, что ученый видел в преобразующей силе научной мысли человечества природную предопределенность (закономерность) и возрастание ее влияния на процессы изменения биосферы связывал с разумным и благополучным взаимодействием «культурного человечества». И действительно, научное познание про-

никло в глубины строения живой и неживой материи, оно стало способно вершить великие дела, как полагал ученый. Однако не восторг испытывает человек, а тревогу за будущее, размышая о чернобыльской катастрофе, озоновых дырах, ядерном оружии, обеднении почв на обширных территориях, глобальном потеплении и т. д.

В отличие от В. И. Вернадского, сферой научных интересов К. Э. Циолковского были проблемы освоения воздушного пространства и космоса, но и он в своих рассуждениях о вселенной, подобно Платону и Демокриту, обращался к человеку, смыслу его бытия и эволюции. Человек сделал великий путь от «мертвой» материи к одноклеточным существам, а отсюда — к своему теперешнему полуживотному состоянию. Остановится ли он на этом пути? Если остановится, то не сейчас, ибо мы видим, какими гигантскими шагами прогрессируют в настоящее время наука, техника, условия жизни и социальное устройство человечества. Это указывает на перемены в нем самом. Во всяком случае, эти перемены должны произойти. Правда, пока сам человек мало изменяется. Те же остатки животных страстей, инстинктов, слабость ума, рутинность. В отношении общественного развития он даже уступает муравьям и пчелам. Но,

в общем, он опередил животных и, следовательно, сильно прогрессировал. Ничто сразу не останавливается. Не остановится и человек в своем развитии, тем более что ум давно уже

ему подсказывает его нравственное несовершенство, но пока животные наклонности сильнее, и ум не может их одолеть [9].

Не только в размышлениях о человеке и мире, о духовном и материальном, но и в истории своего бытия человечество не дает ответа на вопрос о своем предназначении. Расцвет культуры, свободы мысли сменяется тиранией и истреблением себе

подобных, совершенствование способов восстановления (лечения) человека соседствует с развитием средств его же уничтожения, образцы прекрасной музыки и живописи соседствуют с другими делами рук человеческих — не менее изощренными пытками и издевательствами. Аналогично биологическому определению «человек разумный» напрашивается культурно-историческое — «человек не определившийся». Почему человечество не берет лучшие культурные образцы своей истории за основу бытия, почему человек не удовлетворен делами рук своих? По мнению немецкого философа Э. Фромма, в основе неудовлетворенности человека лежит нарастающая отчужденность человеческого в самом человеке, его природные преимущества — способность к одухотворенности, социальности, самобытности приносятся в жертву нарастающей функциональности бытия. Под отчуждением мы понимаем такой тип жизненного опыта, когда человек становится чужим самому себе. Он как бы «остраняется», отделяется от себя. Он перестает быть центром собственного мира, хозяином своих поступков; наоборот — эти поступки и их последствия подчиняют его себе, им он повинуется и порой даже превращает их в некий культ [7]. В связи с этим интересно поразмыслить, на какой уровень социальной организации упадет человечество, если лишить его привычного комфорта и управляемых механизмов. Наверное, только в такой ситуации проявится подлинный потенциал человеческого гуманизма. Но здесь присутствует и другая сторона — насколько видовые (*homo sapiens*) скрепы уступают внешним (отчужденным от человека) условиям формирования социальности.

Пожалуй, следует отметить еще один аспект отчужденности: человека в скорлупе своей бытийности от цивилизационной и планетарной эволюции или осознание сопричастности конкретного человека к творению культуры человечества. Хотя бы один раз в жизни каждый человек

Не только в размышлениях о человеке и мире, о духовном и материальном, но и в истории своего бытия человечество не дает ответа на вопрос о своем предназначении.

задает себе вопрос о смысле своего пребывания в этом мире, и, действительно, без отождествления себя с историей и культурой человеческой цивилизации найти ответ на этот вопрос непросто. Но без ответа на этот вопрос человек едва ли сможет приобрести ту миссионерскую самобытность «человека разумного» — осознанное следование лучшим образцам человеческой культуры. Представляется, что именно утрата человеком чувства со-причастности к общечеловеческому культурному процессу и лежит в основе «болезней» цивилизации — кризиса демографического, экологического, социального, экономического и т. д.

В ряду причин, порождающих отчужденность, К. Ясперс видит утрату доверия и справедливости в человеческих отношениях. Формой связи в доверии был авторитет: он устанавливал закон для неведения и связывал индивида с сознанием бытия. Результатом явился, с одной стороны, свойственный современному человеку цинизм: люди пожимают плечами, видя подлость, которая происходит в больших и малых масштабах и скрывается. С другой стороны, исчезла прочность обязательств в связывающей верности: вялая гуманитарность, в которой утрачена гуманность, оправдывает посредством бесодержательных идеалов самое ничтожное и случайное [10].

Во многом проблемы утраты человеком духовности философская мысль связывает с развитием капитализма как способа общественного устройства, максимально трансформировавшего общественные отношения в товарно-потребительские, придавшего особое звучание в пространстве индивидуальных ценностей капиталу. Человек все больше вкладывает труда в обладание материальным миром, пытаясь создать внешний комфорт, но, осознавая тщетность внешнего, не находит удовлетворения внутреннего. Достаточно много о гармонии внутренних и внешних потребностей человека, его взаимоотношений с миром сказано теоретиками

гуманизма. Однако человечество не нашло всеобъемлющего решения проблемы гармонизации потребного и возможного, духовного и материального в человеке, экологического и экономического. Наоборот, по мере развития индустриального капитализма процесс отчуждения нарастает, растворяя культурную самобытность человека в технолого-потребительской интеграции. Но индустриальный этап общественного развития стремительно уступает место постиндустриальной системе, несущей

значительные цивилизационные изменения хотя бы потому, что общественные отношения приобретают планетарный характер, знание и социальные институты, связанные с производством и использованием знания, приобретают интернациональный характер, производственные технологии и средства потребления стремительно совершенствуются и т. д.

О признаках и прогнозах развития постиндустриальной стадии общественно-го развития, информационном обществе, достаточно много написано. Попытаемся сформулировать возможные изменения а-ксиологического портрета человека в пространстве культуры. Для рассуждений используем определение культуры в БСЭ: культура — это исторически определенный уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [2]. Представляется, что транснациональный характер производственных отношений будет нарастать, превращая человека из «технологического винтика» эпохи индустриализма в «экономический атом» [7], отдаляя его от результатов труда, сократится межличностное взаимодействие в результате проникновения технокомиры в индивидуальную жизнь и человеческое общение. Глобализация

Во многом проблемы утраты человеком духовности философская мысль связывает с развитием капитализма как способа общественного устройства, максимально трансформировавшего общественные отношения в товарно-потребительские, придавшего особое звучание в пространстве индивидуальных ценностей капиталу.

и транснациональный характер общественных отношений постоянно будут снижать роль национально-культурных норм и ценностей в культурной эволюции человека, умалая влияние самобытности национальных общин. Очевидно, потребительские пристрастия все больше будут приводить человека к потреблению как способу жизни (поощряемой норме), предавая забвению формулу потребления для жизни, создавая предпосылки усиления давления на окружающую среду. Создание абсолютно новых технологий в области генной инженерии, нанобиотехнологий, биоинформационных и когнитивных технологий увлекут человека в совершенствование самого себя, что чревато непредсказуемыми результатами сохранения его индивидуальности. И, конечно, мы понимаем, что прежде всего человек будет устранять свои болезни, нравственные стрессы (страдания, переживания), которые составляют осознанную основу его социального становления. Ряд прогнозируемых изменений можно продолжать, но для рассуждений по теме настоящей статьи вполне достаточно изложенного.

Собственно в развитии научно-технического прогресса нет ничего плохого, если это развитие будет в гармонии с окружающим миром и разумно дополнять жизнь человека. Но есть и другая позиция: безудержная капитализация достижений научно-технического прогресса ради превосходства в материальных благах, силе, обладании ресурсами

и себе подобными и, возможно, правом на саму жизнь.

Прогнозируя развитие человечества в постиндустриальной эпохе, невольно ловишь себя на мысли о многовековой истории подобия проблем, сопутствующих жизни человека. Со времен раннего Средневековья культура человечества меняет формы организации общественной жизни, достижения благ материального мира, расши-

ряет горизонты познания, отношения с внешним миром, но не настолько масштабно затронула глубинный ценностный (труднопостижимый) мир человека. На протяжении столетий на одной чаше весов человеческого измерения лежит удовлетворенность внешним материальным миром, на другой — реализация духовных возвышенных потребностей внутреннего мира человека, и, очевидно, гармония их уравновешенности (звукания) и есть цель гуманитарного образования.

Каждый человек индивидуален от природы, пути и условий приобретения социальности, и зачастую знание разумных норм поведения не есть их реальное воплощение в действии. Проблема мотивации нравственного поведения одна из принципиальных. И, наверное, другого, более доступного ответа на эту проблему, кроме как получение удовольствия человеком от совершения нравственных поступков, едва ли мы найдем. Внутренние побуждения на основе положительного эмоционального всплеска в тождестве с разумным представлением о правильности поведения гармонизируют внутренние и внешние потребности человека. Только проживание лучшего культурного опыта человечества в его объективном представлении и разнообразии позволит соединить интеллектуальный и эмоциональный потенциал человека. Не информация о событиях истории, традициях или художественных произведениях, а переживания себе подобных, сопоставление мотивов и результатов их поступков в личностном и общественном измерении важны для восприятия человека мыслящего. Часто мы обсуждаем вопросы передачи духовного опыта предыдущих поколений, но как можно передать мечты о лучшем будущем, чувства человека, как можно передать сложность выбора поступка литературным героям, как только не через сопереживание? В оценке событийности человек всегда стремится поставить себя на место героя и сопоставить его поступок со своими представлениями, решая проблему

Внутренние побуждения на основе положительного эмоционального всплеска в тождестве с разумным представлением о правильности поведения гармонизируют внутренние и внешние потребности человека.

8

своего морального выбора. Поэтому в гуманитаризации образования представляется важным прежде всего изживание формализма на основе антропоцентризма в содержании и дидактике гуманитарного цикла на всей вертикали образовательной социализации. Ведь когда грибник собирает грибы, он не кладет в корзину фотографии, так же и духовную корзину человека нельзя наполнить иллюстрациями. Только эмоционально-деятельностные практики могут обеспечить взаимопроникновение опыта прошлого и настоящего.

Человек проживает настоящее, руководствуясь опытом прошлого, но живет он для будущего. Настоящее — это осмысление прошлого, а будущее несет в себе цель (мыслеопределение) жизни человека. Например, человек обучается сегодня для поступления в вуз или получения профессии, чтобы в последующем найти работу, обеспечить свое социальное благополучие и т. д. Жизнеопределяющие помыслы (мотивы) человека всегда устремлены в будущее, близкое или отдаленное, и гуманитарные образовательные практики, подобно творческим мастерским, соединяя в настоящем опыт прошлого и образы будущего, призваны сделать эти помыслы достаточно гуманными для сохранения в человеке человеческого. Перспективы образов постиндустриального будущего описаны в трудах философов и экономистов, и надо сказать, что среди них есть перспективы без человека, «постчеловеческое общество» [8]. С каким духовно-ценностным потенциалом человек войдет в будущее, какое место, творца или раба, займет он в техногенном мире, во многом зависит от содержательно-дидактического наполнения гуманитарного образования уже сегодня.

Обращаясь к человеку в пространстве культуры и времени, правомерно задать вопрос: а как человек воспринимает культурное пространство в реальной действительности? В рамках дискуссии о соотношении технического и гуманитарного или единой ткани многогранности бытия и универсальности самого человека в восприя-

тии реальной действительности. И опять-таки, с позиции восприятия мира человеком, предметоцентрированная структура гуманитарного образования не способна отразить в единстве и взаимодействии универсальность и многообразие культуры.

Представляются крайне значимыми размышления о глубокой интеграции человекосозидающего знания, или в современной терминологии — метапредметности гуманитарного образования. Второй не менее важный содержательный аспект касается границ гуманитарного образования. Очевидно, сегодня правильнее ставить вопрос не о соотношении технического и гуманитарного, а о гуманитаризации естественнонаучного образования в логическом дополнении гуманитарного. Поскольку сами технологии постиндустриальной эпохи вторгаются в гуманитарное пространство, захватывая самого носителя духовности, весь живой мир, уже в недалеком будущем возможно превращение неживого в живое или создание подобия живого из виртуального. Сегодняшние рассуждения о формировании некоего фундаментального ядра социальных дисциплин и их места в учебных планах, по меньшей мере, ответ на вызовы вчерашнего дня.

И, наверное, последнее, на чем хотелось бы остановиться, — это сами цели гуманитарного образования. Если мы настроены на трансляцию образцов культуры для подражания, даже пускай самых лучших, тогда мы не сможем решить главное противоречие человеческого бытия — отчуждение. Если мы нацелены на гармонизацию отношений мира и человека, тогда нам больше подходит фабула — человек мыслящий, человек, способный разобраться в смысле жизни, в своем предназначении, выборе возможности служить лучшему миру.

Жизнеопределяющие помыслы (мотивы) человека всегда устремлены в будущее, близкое или отдаленное, и гуманитарные образовательные практики, подобно творческим мастерским, соединяя в настоящем опыт прошлого и образы будущего, призваны сделать эти помыслы достаточно гуманными для сохранения в человеке человеческого.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бердяев, Н. А. Духовное состояние современного мира / Н. А. Бердяев // Путь. — № 35 ; http://www.odinblago.ru.*
2. *Большая советская энциклопедия : в 30 т. — М. : Советская энциклопедия, 1978.*
3. *Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. — СПб. : Норинт, 2000.*
4. *Вернадский, В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. — М. : Наука, 1988.*
5. *Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев. — М. : ЭКСМО, 2006.*
6. *Маковельский, А. О. Древнегреческие атомисты / А. О. Маковельский. — Баку : ИФ АН Азербайджанской ССР, 1964.*
7. *Фромм, Э. Человек одинок / Э. Фромм // Иностранный литература. — 1966. — № 1.*
8. *Фукуяма, Ф. Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма ; пер. с англ. М. Б. Левина. — М. : АСТ, 2004.*
9. *Циolkовский, К. Э. Монизм Вселенной / К. Э. Циolkовский // Глобалистика как область научных исследований и сфера преподавания. — М. : МГУ, 2011.*
10. *Ясперс, К. Духовная ситуация времени / К. Ясперс // http://www.gramotey.com.*

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. М. ДОРОЖКИН,
доктор философских наук,
профессор, заведующий кафедрой
истории, методологии
и философии науки
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
savrutsk@lunn.ru



Е. П. САВРУЦКАЯ,
доктор философских наук,
профессор, заведующая кафедрой
философии, социологии и теории
социальной коммуникации
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
savrutsk@lunn.ru

Статья посвящена исследованию современного состояния российского образования. На основании системного подхода проблемы образования рассмотрены в контексте факторов, оказывающих наибольшее влияние на систему образования в современ-

ных условиях постиндустриальной цивилизации с присущими для нее процессами глобализации, глубинными изменениями информационно-коммуникативной среды, оказывающей формирующее воздействие на ценностное сознание, прежде всего молодых поколений.

The article is dedicated to the analysis of the modern state of the Russian education. On the basis of the system approach the problems of education are considered within the context of the factors having the biggest impact on the educational system under the contemporary conditions of the postindustrial civilization with its globalization processes, the deepest changes of the information and communicative environment, having a formative influence upon the value consciousness of mainly the young generations.

Ключевые слова: общество знаний, образовательная услуга, гуманитарное образование, проблемное поле образования, модернизация, ценностные ориентации, системный подход

Key words: Knowledge society, an educational service, classical liberal education (the Humanities), the problem field of education, modernization, value orientations, the system

Ныне в России об образовании говорят и спорят практически все. Это и понятно, ибо проблема образования, прямо или косвенно, касается практически каждой семьи. Большое количество рейтингов, отечественных и зарубежных, раскрывают сильные и слабые стороны нашей системы образования, вскрывают наболевшие проблемы учебно-образовательной и воспитательной работы с подрастающим поколением. Эти рейтинги кого-то радуют, кого-то приводят в уныние, у кого-то вызывают недоумение и нередко — справедливое возмущение, как это случилось с последним рейтингом эффективности вузов. Несмотря на неоднозначное к ним отношение, нужно признать, что рейтинги — дело хорошее и даже необходимое. Очевидно, что они создают определенную картину, более или менее объективно отражающую положение дел в системе российского образования.

Однако если уж мы заговорили о системе образования, то и подходить к ее оценке следует на основании системного подхода, предполагающего рассмотрение проблемы в контексте определяющих экономических и социально-культурных факторов, оказывающих наибольшее влияние на сферу образования.

В контексте системного подхода мы

выделяем, прежде всего, следующие факторы, оказывающие наибольшее влияние на современные проблемы российского образования.

Во-первых, в условиях глобализации информационное пространство современной цивилизации, создаваемое глобальной системой Интернет, СМИ, коренным образом изменило характер воздействия информационно-коммуникативной ситуации на жизненный мир человека, социально-психологические модели и стереотипы его поведения. В этом контексте при разработке программы модернизации системы образования явно просматривается недоучет психологических особенностей молодых людей, формирующихся в принципиально новых информационно-коммуникативных, экономических, политических и социокультурных условиях постиндустриальной цивилизации.

Во-вторых, при анализе условий формирования ценностных ориентаций российской молодежи нельзя не учитывать того, что на общечеловеческие изменения в современной России налагаются изменения формационного характера. Переход от авторитарной системы управления к рыночным отношениям, становление гражданского общества в России — процессы, которые не могут осуществляться

за одно-два десятилетия. Преодоление последствий такого перехода будет занимать еще длительное время, острее всего проявляя себя в умонастроениях людей, и в первую очередь молодежи. Нравственно-правовой нигилизм, сформировавшийся в 1990-х годах как синдром массового молодежного сознания, требует пристального внимания к себе для того, чтобы оценить реальный потенциал человеческого фактора. В условиях российской реальности трудности перехода к новым цивилизационным отношениям усиливаются остаточными явлениями глобального кризиса 2008 года, все еще сохраняющимся разрывом преемственности поколений, а отсюда и потерей культурно-национальной идентичности, поспешностью и непродуманностью ряда реформ, в частности, реформ в образовании. Все эти факторы в совокупности своей оказывают заметное влияние на ценностное сознание и мотивацию поведения в первую очередь молодежи как возрастной группы, наиболее восприимчивой к негативным явлениям действительности, а также трудностям экономического и социокультурного плана.

В-третьих, в условиях нового мирового порядка люди столкнулись с необходимостью выработки новых механизмов адаптации к складывающимся современным условиям, информационно-коммуникатив-

ным процессам. Не менее важным явились и установление иерархии жизненных ценностей, соответствующих новым тенденциям социокультурного и экономического развития современности.

менной цивилизации, с сохранением при этом традиционных национальных корней и духовных приоритетов [4].

Утрата этнокультурной идентичности, изменения условий жизни человека, вытеснение долговременных, устойчивых связей между людьми кратковременным

или дистанционным общением стали привычными явлениями современной жизни.

В условиях цивилизационных перемен социальной реальности, вызванных процессами глобализации и темпами развития информационно-коммуникативных технологий, в философии и науке совершенно четко обозначилась тенденция рассмотрения информационного общества под углом зрения общества знаний. Использование в современной философской и научной литературе понятия «общество знаний» конкретизирует тот объем количественных и качественных трансформаций социальной среды, который происходит под влиянием информационно-коммуникативных процессов постиндустриальной цивилизации. Институты образования, и университеты в первую очередь, все более рассматриваются как определяющий вектор развития общества и экономики, для которых знания и информация становятся основной движущей силой.

Однако здесь возникает новая проблема, связанная с излишне резко выраженными ныне приоритетами рыночных отношений в сфере науки, образования и культуры. Повышение статуса знаний в современном мире изменяет оценку работы субъектов образовательной деятельности, превращая процесс передачи и получения знаний в образовательную услугу. Все эти процессы, связанные с изменениями статуса знаний, оказали решающее влияние на формирование новых подходов к проблеме образования, на усиление pragmatischenkого отношения к системе образования, когда интеллектуальная и коммерческая ценности составляют нечто единое в оценке знания как продаваемого товара или социокультурного явления. В этой связи Ж. Ф. Лиотар замечает, что в современных условиях pragmatischekская оценка знания берет верх над его познавательной ценностью. Иначе говоря, «знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, то есть, по сути, является товаром» [4, с. 9].

Повышение статуса знаний в современном мире изменяет оценку работы субъектов образовательной деятельности, превращая процесс передачи и получения знаний в образовательную услугу.

Возможно, что отмеченное единство интеллектуальной и коммерческой ценности и будет представлять собой хорошо продаваемый товар, но только в том случае, когда это единство будет реальным, а не декларированным. К сожалению, ныне о таком единстве можно только мечтать. Налицо, скорее, несоответствие, а не единство этих ценностей. Остановимся на данном обстоятельстве несколько подробнее.

Собственно, о коммерческой ценности говорить много не приходится, впрочем, возможно, потому, что авторы данной статьи мало что понимают в коммерции. Заметим, однако, что по нашим представлениям, коммерческой ценностью будет обладать тот товар, который хорошо продается, и чем более удачной является продажа, тем ценнее данный товар.

Теперь о ценности интеллектуальной. Она, несомненно, многоаспектна, но для простоты нашего рассмотрения предложим для анализа лишь один из аспектов интеллектуальной ценности, без которого она просто не может быть ценностью, — истинность знаний. Мы полагаем, что подробно обсуждать наш выбор именно этого аспекта интеллектуальной ценности нет необходимости.

Но здесь и возникает новая трудность, потому что даже из элементарных учебников по философии известно, что истинность многозначна, и далеко не все концепции истинности согласуются между собой. Но даже если мы преодолеем эту трудность, выбрав для нашего случая, допустим, классическую концепцию истины, то и это не далеко продвинет нас в решении проблемы. Дело в том, что такая концепция истины годится лишь для естественнонаучного знания, да и то с определенными оговорками. А как быть со знаниями гуманитарного профиля? Заявления по поводу специфики гуманитарного знания, причем также практически популярного плана, либо избегают вообще рассмотрения вопроса об их истинности,

либо говорят о значительном отличии истины гуманитарной от истины естественнонаучной. В таком случае нам предстоит: либо поиски специфики истинности гуманитарного знания (а заодно и образования), либо поиски ценности гуманитарного знания в ином, нежели истинность, плане. Последнее представляется более простой задачей, но лишь представляется. Потому что гуманитарные ценности, как правило, вообще не имеют цены. Они, попросту говоря, бесценны, подобно тому, как бесценны великие произведения великих мастеров культуры. Можно ли назначить коммерческую цену любви, признательности, уважения, патриотизма и иных не менее значимых гуманитарных ценностей?

Тенденция коммерциализации системы образования усиливается и такой особенностью современного этапа развития цивилизации, как престижное потребление. Все более заметной становится трансформация установок массового сознания, когда приобретение товаров имеет цель не покупку вещей как таковых, а владение символами статуса человека. В структуре современного культурно-коммуникативного пространства образуется опасный дисбаланс ценностей реальных и мнимых, что приводит к усилинию негативных социально-культурных процессов в культурно-коммуникативном пространстве современной цивилизации. Под влиянием рекламы, симулятивных технологий, СМИ, Интернета в массовом сознании формируется устойчивая потребность в приобретении дорогостоящих благ, символизирующих определенный статус и престиж человека, что ведет к повышению его самооценки. В результате трансформируются ценностные ориентации, изменяются смысл и значение норм отношений между людьми, возникает новый тип потребительско-

В структуре современного культурно-коммуникативного пространства образуется опасный дисбаланс ценностей реальных и мнимых, что приводит к усилинию негативных социально-культурных процессов в культурно-коммуникативном пространстве современной цивилизации.

го поведения, формируется новая направленность мотивации деятельности. Конструируется новая культурно-коммуникативная реальность, постепенно вытесняющая прежде сложившиеся и ставшие в значительной степени стереотипными традиционные эталоны повседневности.

В этих условиях становится все более очевидной необходимость модернизации системы образования с учетом изменения ценностей и приоритетов массового молодежного сознания, складывающейся под влиянием современных цивилизационных изменений и политических процессов в мире.

Особую актуальность разработка новых подходов к исследованию места и роли системы образования в социокультурной реальности нашего времени приобретает в связи с расширяющимися возможностями и перспективами инновационных трансформаций в конструировании коммуникативной реальности, в развитии духовного потенциала личности в условиях информационного общества или общества знаний. Еще в конце 1990-х годов на одном из заседаний круглого стола по вопросам образования «Философия, культура и образование» В. А. Лекторский

отмечал, что современные процессы в социальной и культурной жизни общества выдвинули перед человеком «ряд мировоззренческих вопросов, касающихся сферы образования, которых не существовало совсем недав-

Новые тенденции в развитии современных информационно-коммуникационных процессов способствуют и изменению духовно-правственной регламентации поведения человека в зависимости от особенностей и потребностей цивилизационного развития общества.

но» [3, с. 4]. О влиянии современной социально-культурной ситуации на формирование нового типа человека отмечал в своей статье «Русская Церковь и европейская культура» Патриарх Московский и всея Руси Кирилл. «Нашу эпоху, — говорится в статье, — принято называть “эпохой постмодерна”, и она характеризуется прежде всего формированием

особого типа человека со свойственными ему миросозерцанием и образом жизни. С одной стороны, современный европеец — это наследник идеалов Нового времени с его безудержной верой в прогресс, силу науки и стремлением к свободе, ... с другой стороны — это наследник, ... разочарованный в идеалах, показавших в ходе истории свою несостоятельность» [5].

Новые тенденции в развитии современных информационно-коммуникационных процессов способствуют и изменению духовно-нравственной регламентации поведения человека в зависимости от особенностей и потребностей цивилизационного развития общества. Культура, общество и личность, условием существования и воспроизведения которых является коммуникативное взаимодействие, не могут существовать в полном соответствии с требованиями своего времени без приобретения опыта коммуникативного поведения, формируемого, прежде всего, под влиянием институтов образования. Однако перед лицом новейших достижений науки, техники, информационно-коммуникативных средств человек оказался в сложном положении не всегда успешного поиска новых механизмов адаптации к современным цивилизационным и социокультурным условиям. Именно этот разрыв между потребностями цивилизационного развития современного общества и реальными возможностями приспособления человека к новым информационно-коммуникативным условиям социальной среды создает дополнительные трудности для институтов образования, этой достаточно консервативной сферы социальной реальности.

В оценке зарубежных и российских социологов, философов, педагогов, психологов отмечается необходимость создания новой системы образования, которая учитывала бы современные сложные моральные и научные проблемы [1] и была бы направлена на повышение ее мобильности и устремленности на будущее

(Э. Тоффлер). В современных условиях институты образования должны в значительной степени отказаться от консерватизма своей организации и функционирования, перейдя к новым инновационным доминантам развития, сохранив при этом такие признаки, как традиционность и устойчивость, выступая центрами обучения и воспитания молодых поколений.

Общество все более нуждается в устойчивых, наполненных духовным содержанием нормах отношений между людьми, регламентация которых обеспечивается внутренними мотивами, формируемыми, прежде всего, институтами образования и семьи. Однако система образования в силу ее консервативности не в состоянии угнаться за быстро изменившимися социальными процессами и отработать приспособительные механизмы адаптации человека к новым условиям. Но в данном контексте речь идет не только о механизмах адаптации к современным условиям цивилизационного развития общества. Эти условия выясвили еще одну проблему культурно-коммуникативного плана, заключающуюся в том, что трансформация современного коммуникативного сообщества, вызванная достижениями науки и техники, поставила «все народы, расы и культуры перед лицом общей этической проблематики» — необходимости сохранения устойчивых нравственных форм внутренней регуляции поведения человека [1]. В этой связи К. О. Апель пишет: «...Не существует более типичного примера неравномерности развития секторов человеческой культуры, нежели диспропорция между экспансией научно-технических возможностей и тенденций к торжествию, характерной для морали...» [1, с. 264]. По мнению К. О. Апеля, условия развития современной цивилизации таковы, что существует глубокое противоречие, диспропорция между нарастающими тенденциями свободы, обеспечивающей достижениями науки и техники, с одной стороны, а с другой — необходимостью нормативного регулирования поведения лю-

дей, благодаря чему возможно достижение взаимопонимания и консенсуса.

В связи с изменениями общественных процессов информационного общества заметно возросла необходимость постоянного мониторинга особенностей ценностного молодежного сознания, причин и направленности его динамики, а также выявления факторов социальной среды, оказывающих наибольшее влияние на ценностные ориентации и мотивы поведения тех или иных возрастных, профессиональных, этнических групп населения страны.

В связи с изменениями общественных процессов информационного общества заметно возросла необходимость постоянного мониторинга особенностей ценностного молодежного сознания, причин и направленности его динамики, а также выявления факторов социальной среды, оказывающих наибольшее влияние на ценностные ориентации и мотивы поведения тех или иных групп населения страны.

Проводимые за последние двадцать лет социологические исследования динамики ценностных ориентаций массового молодежного сознания позволяют выявить ряд особенностей ценностного сознания российской молодежи, формируемого в принципиально новых информационно-коммуникативных и социокультурных условиях постиндустриальной цивилизации. Обращает на себя внимание возрастающая активность молодежи, ее желание и готовность участвовать в политических процессах, работать в политических и общественных организациях.

В рамках исследования особенностей ценностных ориентаций молодежи, проводимого Нижегородским лингвистическим университетом им. Н. А. Добролюбова в 2006 и 2011 годах, была предпринята попытка найти ответ на вопрос: «Кто или что оказывает наибольшее влияние на ценностные политические ориентации молодежи?»

Данные исследования 2006 года показали, что решающим фактором социальной среды, оказывающим определяющее влияние на ценностные ориентации преобладающей части молодежи, являются СМИ и Интернет. Приоритетная роль СМИ и глобальной сети в вопросах понимания

современной политики страны и мира для молодых людей очевидна. Так, согласно исследованию, проведенному в 2006 году, 72,3 % опрошенных россиян признали, что СМИ и Интернет помогают им понять происходящее в политике. Согласно данным нашего опроса (всего было опрошено 1915 обучающихся в учебных заведениях Нижнего Новгорода, районных городских и сельских образовательных учреждениях Нижегородской области; по результатам анкетирования опубликована монография «Ценностные ориентации молодежи» [8]), предпочтения молодежи в выборе источника информации, которому они доверяют, распределились следующим образом: радио — 7 %, газеты — 5,5 %, телевидение — 39,5 %, Интернет — 48 % [8, с. 25]. На помочь родителей в данном вопросе указали лишь 33 % российских юношей и девушек, а помочь со стороны институтов образования в понимании политических проблем признали 21 % опрошенных молодых людей.

По результатам аналогичного опроса 2011 года (количество опрошенных составило 3000 учащихся школ, ссузов и вузов Нижнего Новгорода и Нижегородской области) эти данные претерпели существенные изменения. Так, на выбор радио в качестве источника политической информации, которому можно доверять, указали 3,5 % опрошенных, газет — 9,2 %, телевидения — 25,5 %, Интернету отдают предпочтение 61,7 % респондентов.

Влияние семьи на ценностное сознание молодых людей признают 34,5 % (изменение в лучшую сторону составило 1,5 %). Практически неизменным сохранилось недоверие к образовательным учреждениям — положительные показатели даже снизились и составили лишь 17 % при 54,3 % негативных оценок и резком увеличении затруднившихся с ответом — 26,8 % [6].

Обращает на себя особое внимание

еще одна особенность ценностного сознания молодежи, которая обозначилась только в исследовании 2011 года. Согласно вновь полученным данным, явно наметилась тенденция, проявившаяся практически по всем направлениям проведенного опроса, к резкому увеличению тех, кто затруднился с выбором своей политической и нравственной позиции. Можно предположить, что именно эти так называемые «не определившиеся с ответом» или скрывающие свое истинное отношение к рассматриваемым проблемам и якобы не участвующие в политических процессах в стране остаются для российской политической системы источником непредсказуемых действий в случае, если какие-либо события вызовут резкое повышение политической активности молодежи.

Помимо этого, довольно резко увеличился показатель доверия молодежи к мнению друзей в оценке политических вопросов. Так, если в 2006 году процент положительно оценивающих мнения своих друзей по вопросам политики составил 13 %, то в 2011 году показатель положительных оценок составил уже 23 %.

Данные исследования свидетельствуют о том, что влияние родителей на ценностные ориентации юного поколения сохраняется. Однако оно не является приоритетным: роль социально-политических и экономических проблем в семейной и образовательной коммуникации недостаточно велика. Этот факт в значительной степени затрудняет формирование у молодых россиян четких политических и экономических ориентаций, а также устойчивых стратегий реального ценностного выбора в соответствующих сферах. Молодежь, как продукт новых коммуникаций, зачастую не воспринимает социальный опыт и социальные ценности предшествующих поколений и институтов образования. Поэтому традиционный способ формирования базовых социальных ориентиров через приобщение к духовному богатству старших поколений не срабатывает в полной мере, обуславливая кризисное

Молодежь, как продукт новых коммуникаций, зачастую не воспринимает социальный опыт и социальные ценности предшествующих поколений и институтов образования.

34,5 % (изменение в лучшую сторону составило 1,5 %). Практически неизменным сохранилось недоверие к образовательным учреждениям — положительные показатели даже снизились и составили лишь 17 % при 54,3 % негативных оценок и резком увеличении затруднившихся с ответом — 26,8 % [6].

состояние ценностного сознания современной молодежи.

Проведенные в НГЛУ им. Н. А. Добролюбова исследования позволили выявить еще одну особенность массового молодежного сознания, причем полученные данные коррелируют с результатами Европейского социального исследования 2008 года, которое проводилось в 28 странах, включая Россию. Так, согласно данным этого исследования, особенностью ценностного молодежного сознания является ориентация на сильное государство, обеспечивающее безопасность граждан. Несмотря на то что современная российская молодежь в своем поведении является менее осторожной, чем остальные российские возрастные группы, для нее, согласно данному международному исследованию, показатель безопасности с ориентацией на сильное государство оказался равным 63 %, что является близким к среднеевропейским [7].

В исследованиях, проведенных нами в 2006 и 2011 годах, вопрос об отношении молодежи к государству и политике был представлен несколько под другим углом зрения и формулировался в контексте целей политики и государства. Респондентам были предложены четыре варианта ответов о целях политики. Определение значимости каждого из них проводилось по шкале от 1 (наиболее важная) до 4 (в зависимости от степени важности) [6] (см. таблицу).

При небольшом сокращении, по данным на 2011 год (в процентном отношении на 3,7 %), приоритеты значимости политических проблем в оценке российской молодежи сфокусированы на вопросе о необходимости поддержания стабильности и порядка как высшей цели деятельности государства и других политических институтов. Именно с этой стороной деятельности последних в молодежном массовом сознании связывается возможность осуществления демократических прав и свобод. Второе место по шкале показателей социальной значимости политики занимает борьба с повышением цен.

Варианты ответов о целях политики, %

№ п/п	Вариант ответа	Места	Годы	
			2006	2011
1	Важной целью политики является поддержание стабильности и порядка в России	1-е	59,1	55,4
		2-е	20,1	24,6
		3-е	11,7	13,5
		4-е	9,1	6,5
2	Важной политической целью является борьба с повышением цен	1-е	16,5	19,8
		2-е	30,1	33,3
		3-е	25,4	25,4
		4-е	28	21,5
3	Важной политической целью является предоставление гражданам большей возможности влиять на политику	1-е	12,1	11,8
		2-е	25,3	21
		3-е	31,3	35
		4-е	31,3	32,2
4	Важной политической целью является защита прав на свободное выражение своего мнения	1-е	17,6	18
		2-е	29,7	20,2
		3-е	25,9	26,7
		4-е	26,8	35,1

Очевидно, что установка молодежного массового сознания на государство и другие политические институты как гаранта стабильности и порядка объясняется конкретной исторической ситуацией трансформирующегося российского общества, преодолевающего тяжелейшие последствия экономического и политического кризиса 90-х годов XX века и глобального финансового кризиса 2008 года. Более того, всплеск преступности, наркомания, коррупция, нравственный и правовой нигилизм, вседозволенность, экстремизм и другие формы девиантного поведения резко обозначили перед обществом проблему необходимости осознания того, что обеспечение законности, порядка и стабильности в стране возможно в первую очередь силами государства и политических институтов.

Помимо этого, в ментальности российского суперэтноса все еще сохраняется

влияние историко-культурных традиций с их четко выраженной и веками формирующейся ориентацией на спасительную и охранительную роль государства. Данная установка массового сознания россиян, несмотря на ее существенную трансформацию, все еще сохраняет в общей картине мира восприятие своего «я» в единстве судеб родины, государства, а также личности, персонифицирующей это государство.

Отсюда и борьба с повышением цен, и предоставление демократических свобод, по мнению россиян, зависят от того, насколько эффективно решает государство поставленные ходом истории задачи экономического, политического и духовно-нравственного развития России.

При достаточно низких показателях эффективности влияния семьи на ценностное сознание молодежи основная нагрузка в формировании системы ценностей, объединяющей общество, должна приходить на институты образования. В силу своего формирующего воздействия на человека образование обладает неограниченными возможностями реализации планов национальной безопасности общества, государства, личности. Как открытая саморазвивающаяся система, образование всегда предполагает формирование соответствующих требованиям времени знаний и механизмов адаптации человека к изменяющимся социально-культурным условиям, научным и техническим достижениям той или иной эпохи. Оно обеспечивает возможности духовно-нравственного

При достаточно низких показателях эффективности влияния семьи на ценностное сознание молодежи основная нагрузка в формировании системы ценностей, объединяющей общество, должна приходить на институты образования.

и практического взаимодействия с окружающим миром. Несмотря на присущий образованию консерватизм, оно всегда было вынуждено не просто приспособливаться к изменяющимся условиям социальной реальности, но и прогнозировать процессы дальнейшего развития науки и

техники, возможности использования всего того нового, что соответствует потребностям развития общества.

Если говорить в целом о проблемах образования в контексте безопасности и развития страны, общества и человека, то прежде всего следует иметь в виду, что в современных условиях люди столкнулись с необходимостью разработки новых подходов к образованию. Трудность здесь заключается в необходимости грамотного, научно обоснованного сочетания инноваций и традиций в модернизации российской системы образования. И делать это необходимо с целью сохранения отечественной системы базовых жизненных ценностей, традиционных национальных корней и духовных приоритетов российской цивилизации, с одной стороны, а с другой — разрабатывать и тщательно взвешивать все pro и contra тех новаций, которые связаны с необходимостью использования и эффективного внедрения в практику развития общественных процессов и совершенствования системы образования, современных информационно-коммуникативных технологий и ценностей постиндустриального общества. На фоне многочисленных проблем, связанных с трудностями модернизации российской системы образования, демографическим кризисом в стране, процессами глобализации и т. д., становится все более очевидной необходимость сохранения российских базовых культурных ценностей, способствующих эффективному внедрению инновационных преобразований как в систему образования, так и в общество в целом. А эти ценности, к счастью, все еще сохраняются в традициях отечественной культуры и образования, что позволяет надеяться на положительные результаты.

Ответ на вопрос, возможен ли положительный исход культурной модернизации в России при сохранении базовых ценностей отечественной системы образования мы находим в данных проведенного

в марте 2010 года общенационального социологического исследования состояния массового сознания населения России. На основании полученных результатов опроса авторы монографии «Готово ли российское общество к модернизации?» делают вывод о том, что внутренняя противоречивость ситуации в области культурной модернизации в стране не дает возможности однозначно положительно оценить данную ситуацию. Согласно мнению авторов, «общий вектор процессов, протекающих в этой области, позволяет говорить скорее о ренессансе традиционализма, чем о продвижении России по пути культурной модернизации» [2, с. 51]. На наш взгляд, проблема здесь заключается в том, что сохранение традиционных оснований национального самосознания и российской культуры — явление, свидетельствующее о жизнестойкости отечественных базовых ценностей и существенном их влиянии на установки массового сознания и мотивы поведения россиян. И эти особенности сохраняются несмотря на мощнейшее влияние со стороны средств массовой информации, Интернета и достаточно эффективного воздействия массовой культуры на мировосприятие и ценностное сознание населения страны по размыванию базовых российских ценностей. Об этом свидетельствуют результаты опроса, согласно которым «наиболее значимыми и важными жизненными планами являются те из них, которые связаны с семьей, друзьями, желанием прожить свою жизнь честно..., получить хорошее образование, интересную и престижную работу» [2, с. 91—92].

Вместе с тем, по нашему мнению, нельзя забывать о том, что Россия не может оставаться в стороне от цивилизационных общемировых процессов. Очевидно, что традиции и новации являются универсальными характеристиками развития культурных и, естественно, образовательных процессов. Как две взаимосвя-

занные стороны развития любой общественной системы, характеризующие наличие и единство в ней как устойчивых, так и крайне подвижных моментов, они обеспечивают целостность и безопасность общественного организма. Однако развитие последнего невозможно без обновления, новаций, изменений, гарантируя тем самым движение вперед, развитие в целом. По этой причине образование как сложный социальный организм развивается благодаря возможности воспроизведения на-

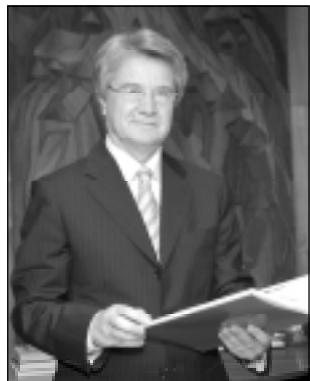
По этой причине образование как сложный социальный организм развивается благодаря возможности воспроизведения накопленного в культуре опыта, создающего условия для его целенаправленного изменения.

копленного в культуре опыта, создающего условия для его целенаправленного изменения. Иначе говоря, традиционное в образовании воспроизводит социокультурный опыт поколений, в то время как инновационное способствует формированию нового, отвечающего требованиям развития общественных систем и человека. Инновационное в образовании предполагает как расширенное воспроизведение социокультурного опыта человечества, так и подготовку человека к освоению этого опыта.

Итак, если государство ставит перед собой цель формирования гражданского общества, развития экономики, основанной на знаниях, то совершенно очевидно, что, во-первых, это общество будет создаваться прежде всего для молодежи, так как в ближайшее время она примет на свои плечи основную нагрузку по обеспечению национальной безопасности, осуществлению планов экономического, социального и политического развития страны; во-вторых, от качества профессиональной подготовки будущих специалистов, их духовно-нравственных ценностных установок и политических взглядов будет зависеть то, какое место в мировом пространстве современной цивилизации будет занимать Россия.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Апель, К. О.* Априори коммуникативного сообщества / К. О. Апель // Трансформация философии. — М., 2001.
2. Готово ли российское общество к модернизации? / под ред. М. К. Горшкова, Р. Крумма, Н. Е. Тихоновой. — М. : Весь Мир, 2010.
3. *Лекторский, В. А.* О философском взгляде на образование : вступление к обсуждению / В. А. Лекторский // Вопросы философии. — 1999. — № 3.
4. *Лиотар, Ж. Ф.* Состояние постмодерна / Ж. Ф. Лиотар. — СПб. : Алетейя, 1998.
5. *Кирилл (Гундяев), Святейший Патриарх Московский и всея Руси.* Русская Церковь и европейская культура // Эксперт. — 2010. — № 4 (690) ; http://expert.ru/expert/2010/04/russkaya_cerkov_i_europeiskaya_kultura/.
6. *Савруцкая, Е. П.* Анализ динамики качественных характеристик ценностного сознания молодежи России / Е. П. Савруцкая, С. В. Устинкин // Власть. — 2011. — № 10.
7. *Синельников, А. Б.* Ценностные ориентации российской и европейской молодежи / А. Б. Синельников // Вестник Моск-го ун-та. — Сер. 18: Социология и политология. — 2011. — № 1.
8. Ценностные ориентации молодежи. Итоги социологического исследования. — Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007.



ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ

Г. П. РЯБОВ,
кандидат филологических наук,
профессор, президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,
член Комитета экспертов ЮНЕСКО
и Международной организации труда по образованию
ryabov@lunn.ru

Данная статья знакомит читателей с наиболее важными направлениями и тенденциями развития мировой системы высшего образования за последние несколько десятилетий.

This article describes the most important directions and tendencies of developing the world system of the higher education for the last decades.

Ключевые слова: глобализация и интернационализация высшей школы, доступность высшего образования, академическая мобильность, качество обучения, коммерциализация высшего образования, утечка мозгов, информационно-коммуникационные технологии и методики дистанционного обучения

Key words: *globalization and internationalization of the higher school, availability of the higher education, academic mobility, quality of training, commercialization of the higher education, brain drain, information and communication technologies and techniques of distance learning*

В октябре 2012 года в Женеве состоялась XI сессия Объединенного комитета экспертов ЮНЕСКО и Международной организации труда (МОТ) по образованию, на которой, в частности, рассматривались вопросы по выполнению правительствами стран — членов ЮНЕСКО и МОТ основных положений международного документа, касающегося системы высшего образования, — «Рекомендации о положении преподавательских кадров высших учебных заведений», принятого ЮНЕСКО в 1997 году. Он определяет основные международные стандарты защиты наиболее важных прав и свобод академической жизни университетов. (Более подробно об этом можно прочитать в статье «Международная защита прав преподавателей высших учебных заведений», опубликованной в № 3 журнала за 2010 год.)

На протяжении последних десяти лет в сфере высшего образования происходит настоящая революция. Она характеризуется четырьмя динамическими волнами, которые оказывают влияние на высшее образование.

✓ Первая — растущий спрос и расширение возможности получения высшего образования (с 2000 года количество студентов, поступивших в учреждения высшего образования, увеличилось на 51 миллион человек).

✓ Вторая — разнообразие типов университетов и форм образования (более 30 % абитуриентов по всему миру выбирают негосударственные институты и, соответственно, платную форму получения высшего образования).

✓ Третья — возросшая роль информационных и телекоммуникационных средств обучения.

✓ Четвертая — глобализация высшего образования.

Высшее образование находится в настоящее время в состоянии инновационного перехода и претерпевает быстрые изменения. За последние 50 лет произошли радикальные перемены, которые не имеют сравнения по своим размаху и разнобразию. Из-за увеличения количества институтов, их перехода в частные руки и возросшего интереса к высшему образо-

ванию в ряде стран правительства сталкиваются с массой проблем и необходимостью принятия важных решений. На сегодняшний день на первый план выходят такие проблемы, как независимость институтов высшего образования, свобода преподавания, ориентация на потребителя и национальные нужды, роль государства и негосударственного сектора в определении заказа на специалистов с высшим образованием и др.

Наиболее важные направления и тенденции развития мировой системы высшего образования, которые Объединенный комитет экспертов выявил в результате анализа исследований, проведенных независимыми рабочими группами, отчетов правительств стран — членов ЮНЕСКО и МОТ, а также резолюций всемирных конференций по вопросам образования, сводятся к следующему.

✓ *Глобализация.* Влияние глобализации на высшее образование в целом и на свободу преподавания, в частности, неоспоримо. Один из аспектов этого влияния — революция ИКТ, которая является двигателем и выражением глобализации. Глобализация изменила пути и условия, по которым проходят передача знаний и научные исследования, став угрозой национальной культуре и автономности. Подобные изменения скорее приведут к не-

обходимости пересмотреть определение понятия «свобода преподавания» и автономию университетов в глобальном смысле.

✓ *Массовость высшего образования.*

По мировым оценкам, процент населения, получающего высшее образование, возрос с 19 % в 2000 году до 26 % в 2010-м, при этом наибольшее увеличение наблюдается в странах с высоким уровнем доходов населения. В настоящее время в мире насчитывается около 150 миллионов студентов, которые обучаются в высших учебных заведениях (увеличение их количества с 2000 года составляет 53 %, а в странах с низким уровнем доходов — с 5 до 7 %). Самый низкий уровень получающих высшее образование — в Африке (всего 5 %). В Латинской Америке показатель участия в программах высшего образования не достигает и половины того, что зафиксировано в странах с высоким уровнем доходов. Расширение доступности высшего образования можно рассматривать как положительный фактор повышения интеллектуального уровня населения. С другой стороны, чрезмерная массовость высшего образования ставит под угрозу его особенность и требует создания систем по обеспечению качества и оценки, а также пропаганды культуры в обществе.

Чрезмерная массовость высшего образования ставит под угрозу его особенность и требует создания систем по обеспечению качества и оценки, а также пропаганды культуры в обществе.

последние годы, они не принесли существенной пользы всем слоям общества в равной степени. Платность обучения и его стоимость остаются серьезным препятствием на пути к высшему образованию. Во многих странах студенты вынуждены преодолевать большой конкурс, чтобы получить финансируемые государством немногочисленные места в университетах.

Приоритетной задачей последнего десятилетия для большинства стран стало расширение доступа к высшему образованию. Особенно актуальным является вопрос гендерного равенства доступа к высшему образованию.

✓ *Интернационализация.* Она является одним из наиболее заметных процессов, охвативших все сферы системы образования на национальном и международном уровнях. Самым ярким примером международных обязательств в сфере высшего образования является Болонский процесс, благодаря которому более 40 стран приняли активное участие в программах гармонизации архитектуры высшего образования на территории Европы. Это, в свою очередь, способствовало появлению подобных процессов по всему миру (программы в Латинской Америке; стратегия согласования систем образования в Африканском союзе; проекты, реализуемые странами Азиатско-Тихоокеанского региона и Юго-Восточной Азии);

✓ *Студенческая мобильность.* Один из самых заметных аспектов глобализации — растущая студенческая мобильность. В 2008 году 2,8 миллиона абитуриентов стали студентами высших учебных заведений, находящихся за пределами родной страны, что на 52 % больше, чем в 2000-м году. По предварительным оценкам, к 2020 году в мире будет около 7 миллионов международных студентов. Согласно докладу о студенческой мобильности, подготовленному на основании ежегодного изучения сведений, предоставленных странами — членами ЮНЕСКО, наибольший интерес к высшему образованию наблюдается в восточноазиатских и тихоокеанских странах благодаря образовательной политике Китая, так как именно эта страна может похвастаться самым большим количеством студентов, обучающихся за границей (около 420 000). Анализ мобильности студентов показывает, что за последние годы расширяется география потенциальных мест обучения.

США уже не лидируют в списке стран, куда студенты едут учиться; все большее предпочтение отдается вузам Австралии, Канады, Франции, Италии, Японии и ЮАР. Перечень принимающих стран возглавляют Китай, Новая Зеландия и Южная Корея. В докладе отмечается, что студенты предпочитают проходить обучение в том регионе, в котором они родились, а также то, что выбравшие учебу за пределами своей страны более охотно изучают менеджмент, машиностроение, естественные и гуманитарные науки, а на родине — сферы общественных наук, здравоохранения и образования.

✓ **Качество образования.** В силу того что и студенты, и образовательные программы все легче преодолевают границы, возросла конкуренция образовательных учреждений, готовых принять зарубежных студентов. Основными компонентами конкуренции являются качество предоставляемого университетом образования, престиж образовательного учреждения в международном сообществе и уровень его интеграции в мировую образовательную систему. Болонский процесс является демонстрацией того прогресса, которого удалось достичь в отношении интеграции высшего образования европейских стран благодаря созданию единой структуры степеней и систем профессиональной подготовки кадров. Цель этих мер — распространить в Европе единообразие требований, обеспечить качество образования на основе предоставления возможности обучения и трудоустройства в разных университетах и странах.

В 2000 году под руководством Европейской ассоциации по обеспечению качества высшего образования были объединены многие национальные агентства по обеспечению качества и создан важный инструмент, призванный сплотить различные страны для участия в транснациональных проектах по обеспечению качества. Появление новых поставщиков услуг высшего образования, предлагающих шир-

рокий спектр образовательных программ, осложняет возможность отличить легитимные вузы от тех, в которых документы о высшем образовании могут быть получены за деньги. Это, в свою очередь, усиливает необходимость создания международных механизмов для контроля качества высшего образования. ЮНЕСКО открыла сетевой портал, который поможет отличить настоящие документы и институты от поддельных. Обеспечение качества

высшего образования стало одним из главных пунктов стратегии высшего образования во многих странах. Часто финансовое благополучие страны в целом и ее образовательных структур играет ключевую роль при выборе университета или академической системы. Это является существенным недостатком для развивающихся стран и добавляет проблем большинству академических систем, которые вынуждены решать дилемму возросшего количества студентов и необходимости поддерживать наиболее успешные исследовательские университеты.

За последние десятилетия значительно увеличился разрыв в предоставлении качественных услуг различными национальными системами высшего образования, а также наблюдается повсеместное снижение образовательных стандартов. К сожалению, соглашения по унификации международных стандартов, призванных должным образом оценивать уровень получаемых в разных университетах профессиональных навыков, так и не были достигнуты. Гарантия качества остается основной целью современного высшего образования, к которой должны стремиться все заинтересованные стороны.

✓ **Коммерциализация высшего образования.** Увеличение числа негосударственных вузов по всему миру стало одним из

Появление новых поставщиков услуг высшего образования, предлагающих широкий спектр образовательных программ, осложняет возможность отличить легитимные вузы от тех, в которых документы о высшем образовании могут быть получены за деньги.

наиболее заметных шагов в развитии системы образования. В настоящее время 30 % институтов высшего образования являются частными. Частное высшее образование давно существует во многих странах, а в некоторых традиционно доминирует над государственным (Япония, Южная Корея, Филиппины). Несмотря на это, в большинстве стран частные вузы занимают лишь небольшой сектор в сфере высшего образования. Негосударственные институты высшего образования, многие из которых являются коммерческими организациями, представляют собой наиболее быстрорастущую область в мире. В таких странах, как Индонезия, Япония, Филиппины и Южная Корея, сектор частного высшего образования составляет более 70 %. Более половины студентов из Мексики, Бразилии и Чили учатся в негосударственных вузах. Все больше частных институтов появляется в Центральной и Восточной Европе, в бывших республиках Советского Союза. В Китае и Индии они занимают особое место. Негосударственные образовательные учреждения также привлекают все больше внимания на Ближнем Востоке и в Северной Африке; открываются так называемые «Американские университеты» в Египте, Иордании, Ливии и в других странах.

Необходимость реагировать на растущий спрос на высшее образование привела к снижению среднего показателя профессионализма педагогов во многих странах.

Напрямую с коммерциализацией связана приватизация институтов высшего образования, то есть их переход в частную собственность. Австралия и Китай от-

крыто предложили университетам покрывать свои текущие расходы, создавая собственный бюджет. Кроме платы за обучение, частные университеты рассматривают в качестве дохода средства, выделяемые на финансирование исследовательской деятельности, а также от продажи университетской продукции, консультационных и исследовательских услуг, от сотрудничества с различными отраслями

промышленности. В некоторых случаях это приводит к коммерциализации университетов, что противоречит традиционной роли высшего учебного заведения. Такое развитие в ХХI веке может превратить университеты в гибриды государственно-частных предприятий с весьма нестабильным потоком студентов со всего мира.

✓ *Низкая заработка и «утечка мозгов».* В настоящее время профессия преподавателя вуза вынуждена выдерживать более сильную нагрузку, чем когда-либо ранее. Необходимость реагировать на растущий спрос на высшее образование привела к снижению среднего показателя профессионализма педагогов во многих странах. В среднем половина преподавателей университетов имеет только степень бакалавра (в Китае лишь 9 % преподавателей имеют докторскую степень, в Индии — 35 %); во многих странах увеличилось количество педагогов, работающих по совместительству (в Латинской Америке — почти 80 %). Во всем мире профессора государственных вузов подрабатывают в частных университетах, помогая им тем самым решить кадровые проблемы. Колебание суммы заработных плат всюду разное, поэтому это способствует такому явлению, как «утечка мозгов» в страны, способные предложить большую оплату труда. В результате этого рынки труда всех стран объединяются, и многие преподаватели уезжают за границу для поиска более обеспеченного существования. Основная волна движется с юга на север (самый большой приток зарегистрирован в Северной Америке), куда съезжаются педагоги из разных стран, включая Европу, в поисках более высокой заработной платы. Понятие «утечка мозгов» в развивающихся странах в некоторой степени изменилось. Преподаватели, которые работают за границей, поддерживают связь с родиной и работают со своими отечественными коллегами над совместными научными проектами. Но, несмотря на это, миграция педагогов

за границу все еще является серьезной проблемой для развивающихся стран. Например, Сингапур, Канада, США, арабские страны, а также страны Западной Европы разрабатывают политику для привлечения квалифицированных преподавателей и исследователей из-за границы.

✓ **Информационно-коммуникационные технологии.** Традиционные университеты скоро будут признаны устаревшими из-за стремительного развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), дистанционного обучения и других технологических новшеств. Однако существует разрыв между техническим внедрением в учебный процесс новых ИКТ и их влиянием на улучшение качества образования. Но основные перемены все-таки происходят. Являясь одним из ключевых шагов трансформации системы высшего образования XXI века, Интернет коренным образом изменил способ передачи знаний. В наиболее развитых странах применение ИКТ увеличивается в геометрической прогрессии и уже коснулось учреждений образования всех уровней. Электронная почта и социальные сети, работающие в режиме реального времени, открывают новые пути для академического сотрудничества и для совместных исследований. Электронные газеты, ставшие довольно распространенными, в некоторых областях закрепились твердо. Издатели привычных для нас газет и журналов все чаще предпочитают распространять публикации через Интернет. Резкий скачок вперед сделал проект открытых образовательных источников, который обеспечивает свободный доступ к курсам, программам и педагогическим методикам, недоступным на местах.

Тем не менее, если глубже рассматривать внедрение таких технологий, то можно заметить, что они имеют много отрицательных сторон. Использование ИКТ несет с собой ряд проблем и серьезные затраты на оборудование, на программное обеспечение, на техническую поддержку,

на обучение и постоянные обновления. В некоторых частях света, например, в Африке, до сих пор нет доступа к высокоскоростному Интернету, а в беднейших странах к распространению информации и информационной продукции он либо ограничен, либо отсутствует совсем.

Дистанционное обучение является зоной огромного потенциала для системы высшего образования, так как именно оно поможет справиться с растущим потоком студентов. Из-за резкого увеличения количества поставщиков услуг высшего образования, разработчиков образовательных программ, способов доставки и педагогических нововведений ИКТ существенно изменили картину дистанционного обучения. Сложно подсчитать количество студентов во всем мире, обучающихся дистанционно, однако существование 24 успешно работающих университетов, каждый из которых может похвастаться более чем миллионом студентов, позволяет говорить о важном количественном прорыве. На протяжении нескольких десятилетий в этой сфере доминировали крупные «открытые» университеты (Национальный открытый университет им. И. Ганди в Индии насчитывает 1,8 миллион студентов); Южноафриканский университет считается главным институтом дистанционного обучения материка и насчитывает около четверти миллиона студентов; Африканский виртуальный университет работает с разными национальностями и языковыми группами в 27 странах.

Дистанционное обучение пользуется спросом благодаря своей способности удовлетворять нужды широкого круга обучающихся (студентов, проживающих далеко от образовательных учреждений; работающего населения; женщин, которые вынуждены совмещать работу с учебой; заключенных). Но все-таки много проблем

Дистанционное обучение является зоной огромного потенциала для системы высшего образования, так как именно оно поможет справиться с растущим потоком студентов.

связано именно с этим видом получения знаний, главной из которых является вопрос обеспечения качества образования.

✓ **Свобода исследования и независимость вуза.** Три главные функции университета: обучение, исследование и представление общественных услуг — находятся в постоянной тесной взаимосвязи друг с другом. Университеты, которые стремятся к независимости, чтобы иметь возможность реализовывать свои учебные планы и программы, вынуждены принимать сложные решения в расстановке приоритетов и в распределении средств. Исследовательские институты находятся на самом верху академической системы и составляют часть мировой сети знаний. Они также являются самыми затратными с точки зрения создания и содержания. Все имеющиеся сооружения и услуги, включая библиотеки, лаборатории и информационно-технологические инфраструктуры, должны соответствовать самым высоким международным стандартам. Исследовательские проекты в ключевых областях знаний, таких как информационные технологии и биологические науки, стали крайне важными для национальных планов развития и для престижа отдельных институтов.

Создание так называемой трехсторонней взаимосвязи «университет — правительство — промышленность» привело к важным организационным изменениям в структуре университета.

логия и информатика. Прямо или косвенно оно финансирует 72 % всех академических исследований в странах — членах ОЭСР.

Появлению современных исследовательских институтов способствовала замена субсидирования государственных университетов на покрытие расходов за обучение и исследование на систему конкурсных грантов на выполнение специальных

проектов, которые предусматривают вложение инвестиций в оборудование, лаборатории и библиотеки. Создание так называемой трехсторонней взаимосвязи «университет — правительство — промышленность» привело к важным организационным изменениям в структуре университета. Некоторые вузовские исследовательские структуры успешно развиваются, помогая тем самым открыть для университета новые источники дохода. Такие перемены способствовали дальнейшему разделению университетов (только обучение, только исследование или и то и другое).

С каждым годом интеллектуальная собственность становится настоящей проблемой в сфере высшего образования, особенно в исследовательских институтах. Кто является хозяином знаний? Кто получает выгоду от исследований? Университеты, которые стремятся максимально увеличить доходы, делают все, чтобы защитить свою интеллектуальную собственность — результаты исследований, которые претендуют на патенты, лицензии и прибыль. Часто интеллектуальная собственность становится яблоком раздора между теми, кто проводит исследования и получает результаты, и грантодателями, которые стремятся контролировать эти результаты и получают в итоге выгоду. Сложное исследование, проводимое на базе университета, осуществляется под давлением необходимости: с одной стороны, извлечь из знаний выгоду, а с другой — обеспечить производство и распространение знаний, являющихся общественным благом. В связи с этим часто университетская профессура почти полностью утрачивает свою независимость, а руководящие полномочия переходят из рук педагогического состава к управленцам и бюрократам, что существенно сказывается на социально-психологической атмосфере в университетах;

✓ **Последствия экономического кризиса.** Все еще продолжающийся мировой экономический кризис сильно повлиял на

общество в целом и на высшее образование в частности. Многие государства (конечно же и университеты) испытывают финансовые затруднения, которые будут иметь серьезные последствия во всем мире. По текущим оценкам, больше всего страдают развивающиеся страны. Вероятно, кризис повлечет за собой следующее: исследовательские институты столкнутся с сокращением бюджета, так как правительства больше не смогут обеспечивать их ресурсами в прежних объемах. Во многих случаях средства будут размещены так, чтобы не допустить резкого сокращения доступа к системе высшего образования. В странах, где существуют программы студенческих заемов в государственном или частном секторе, будут введены резкие ограничения на выдачу таких заемов и увеличится процентная ставка. Система высшего образования столкнется с обременительной необходимостью введения или повышения оплаты за обучение. Принятые многими университетами меры по снижению затрат скажутся на снижении качества. Скорее всего, увеличится количество преподавателей, работающих по совместительству, и студентов в группах, а также аудиторная нагрузка педагогов без повышения зарплаты. Возможными результатами могут стать приостановка найма на работу дополнительных кадров, прекращение строительства новых сооружений, снижение финансирования, выделяемого на развитие информационных технологий, на покупку новых книг и периодических изданий. Вероятнее всего, в финансовом плане высшее образование вступает в период существенного спада.

В то же время экономический кризис вызвал повышение спроса на высшее образование в странах со средним и высоким уровнями дохода: кто не смог найти работу, решили продолжить образова-

ние, а кто ее потерял — снова пойти учиться. Объединенный комитет экспертов ЮНЕСКО и МОТ обратил внимание правительств всех стран на важность сохранения финансирования высшего образования, особенно в период экономического кризиса, так как именно высшее образование является главным материалом для построения высококвалифицированного и разностороннего общества, для развития исследований, инноваций и творческих инициатив.

Новое время ставит перед высшим образованием всех стран новые задачи, среди которых:

- ✓ подготовка нового поколения высококвалифицированных преподавателей, способных работать в более эффективных образовательных системах;
- ✓ предоставление качественного образования для создания ответственного социума;
- ✓ налаживание более тесной связи с рынком труда и организация непрерывного образования в сфере предпринимательства;
- ✓ более интенсивное использование информационно-коммуникационных технологий и методик дистанционного обучения;
- ✓ расширение научных исследований, введение инноваций и т. д.

Высшему образованию вполне по силам справиться с этими задачами, но для этого необходимы общее понимание важности роли высшего образования в развитии общества, создание на государственном уровне условий для того, чтобы высшее образование могло в полной мере способствовать устойчивости национального и мирового процессов развития.

В то же время экономический кризис вызвал повышение спроса на высшее образование в странах со средним и высоким уровнями дохода: кто не смог найти работу, решили продолжить образование, а кто ее потерял — снова пойти учиться.



ГУМАНИЗАЦИЯ КАК ИЗМЕНЕНИЕ СПОСОБА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

С. А. МАКСИМОВА,
доктор философских наук,
проректор по научно-исследовательской
и проектной деятельности НИРО
maksimovasa@niro.nnov.ru

Статья посвящена рассмотрению проблем гуманизации образования взрослых, понимаемой автором как изменение способа представления образовательного знания. Предлагаются и обосновываются три основные модели взаимодействия субъекта и объекта образовательной деятельности в системе образования взрослых: «субъект — пассивный объект», «субъект — активный объект», «субъект — субъект».

The article is devoted to the regarding of the problem of adult education humanization, which is described as changing the way of presenting the educational knowledge. The author proposes and bases three main models of correlation between the subject and the object of educational activity in the system of adult education: «subject — passive object», «subject — active object», «subject — subject».

Ключевые слова: *гуманизация образования, образование взрослых, образовательное знание, образовательная практика*

Key words: *humanization of education, adult education, educational knowledge, educational practice*

Несмотря на довольно значительный корпус работ, связанный с разработкой проблем гуманизации и гуманитаризации современного образования, необходимо признать, что в современном научно-педагогическом дискурсе недостаточно разрешенными являются вопросы:

- ✓ разграничения объемов данных понятий в целом;
- ✓ их семантической наполненности применительно к системе постдипломного образования.

Думается, что это неслучайно. Родство происхождения терминов (оба они восходят к латинскому *homo*) дают основания трактовать их как такие направления модернизации образования, которые нацелены на преобразования объекта, коим в обоих случаях является человек, а относительно системы координат постдипломного образования — педагог в частности и организуемая им педагогическая практика в целом.

Какие же изменения в профессиональной деятельности педагога связаны с процессом гуманизации образования, а какие могут и должны быть отнесены к сфере его гуманитаризации?

Полагаем, что и тот и другой процессы в определенной степени связаны с категорией «образовательное знание».

Любое образовательное знание может быть рассмотрено и как статическая, и как динамическая категория. Статика образовательного знания обеспечивается тем его «актуальным содержанием», которое составляет информационную ценность знания и позволяет ему оставаться объективным, то есть «равным самому себе» вне зависимости от того, кто этим знанием обладает и кому оно адресовано. Динамика образовательного знания обеспечивается его имманентной интенциональностью. Образовательное знание вне адресата обесценивается, утрачивает свое актуальное содержание.

Следовательно, говоря о трансляции образовательного знания в системе образования в целом и в постдипломном образовании в частности, мы должны разграничивать две плоскости рассуждения: способы «передачи» образовательного знания и содержание образовательного знания. С одной стороны, исследовательский интерес сфокусирован скорее на процессе и характере взаимодействия субъекта как носителя образовательного знания и его объекта, реципиента, на фундаментальных свойствах самого знания, обеспечивающих (или затрудняющих) это взаимодействие. С другой — необходимо вести речь об информационном (дисциплинарном, метапредметном) наполнении образовательного знания, которое способно преобразовывать педагогическую практику. Как видно, в первом случае мы имеем дело с гуманизацией образования, а во втором — с его гуманитаризацией.

Рассмотрение понятия «гуманизация» применительно к системе образования освещено длительной научной традицией. Взаимосвязанная этимологически с термином «гуманизм» данная категория еще И. Кантом определяется как «исторически обусловленная система воззрений, которая признает человека самодовлеющей ценностью, рассматривает его как сознательного субъекта своих действий, развитие которого по законам собственной деятельности является необходимым условием развития общества» [5, с. 113].

Исходя уже из внутренней формы слова, под гуманизацией образования в самом общем виде понимается создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей человека, его позитивную самореализацию, в основе чего лежат уважение к человеку и вера в него, определение целей, содержания, организации и средств его жизнедеятельности, а также характер взаимодействия с окружающими людьми, в целом — средой [3].

Однако ряд ученых полагает, что применительно к феномену «гуманизация об-

разования» целесообразно вести речь не об изменении образовательной среды, а об обновлении содержания образовательных программ в плане усиления «человековедческого, биоведческого корпусов знания; в становлении образования как главного цивилизационного механизма» [7, с. 97].

Более широк взгляд И. А. Зимней на рассматриваемый феномен, поскольку он «накладывает отпечаток» на различные компоненты системы образования как «гуманистической парадигмы»: не только на собственно содержание, но и на его «гуманистически ориентированную» цель и особую форму организации образовательного процесса — «деятельностно-задачную» [2, с. 28—30].

Представляет немалый интерес и позиция американского психолога, одного из создателей и лидеров гуманистической психологии К. Роджерса, который подходит к гуманизации образования как к оформлению его ключевых методологических принципов: «целостный подход к развитию и обучению (интеграция интеллектуального, телесного и духовного начал)», «индивиду-

дуальный подход, то есть уникальный стиль обучения каждого человека (центрация на потребностях, интересах, эмоциях учащихся») и др.

Предполагаем, что возможен еще один подход к феномену «гуманизация образования»: ее рассмотрение как изменение самого способа представления образовательного знания. В самом общем виде это может найти выражение в трансформации характера взаимодействия субъекта образовательной деятельности — носителя образовательного знания и ее объекта — то есть того, кому это знание адресовано. В этом смысле гуманизация образования означает актуализацию антропоцентрического подхода к образованию не столько как к виду деятельности определенного социального института, сколько как к деятельности самого человека по обретению им своего индивидуального образа, образа «я».

Иными словами, объект образовательной деятельности не может восприниматься как некий «чистый лист», безоценочно и бескомпромиссно воспринимающий транслируемое образовательное знание. В этом случае складывается парадоксальная си-

туация, когда предмет образовательной деятельности (образовательное знание) как бы вытесняет ее объект (обучающегося): знание становится первичным, а его точность и информационная полнота — решающими в процессе образования. Если, таким образом, образова-

Если рассматривать структуру личности обучающегося как единицу, в рамках которой взаимосвязаны мотивационный, знаниевый, деятельностный и рефлексивный компоненты, то приходится констатировать, что «навязывание» образовательного знания способно в полной мере обеспечить только один из них — знаниевый.

тельное знание исчерпывающее и непротиворечиво, то и необходимые «изменения» в образе «я» обучающегося произойдут автоматически, поскольку любое образовательное знание потенциально на это нацелено. При этом в расчет не принимается ни жизненный опыт обучающегося, ни уже наличествующий опыт его позна-

вательной деятельности, ему отказывается в праве быть живым, творящим. Вся познавательная активность объекта в таком случае сводится к его адаптации к транслируемому, а точнее сказать — «навязанному» образовательному знанию, попытке «научиться существовать» в его заданных рамках. Можно ли говорить в таких условиях о развитии образовательных способностей и — тем более — личностном развитии обучающегося? Вопрос, пожалуй, скорее риторического свойства.

Если рассматривать структуру личности обучающегося как единицу, в рамках которой взаимосвязаны мотивационный, знаниевый, деятельностный и рефлексивный компоненты, то приходится констатировать, что «навязывание» образовательного знания способно в полной мере обеспечить только один из них — знаниевый. Мотивация как исключительно внутреннее побуждение к приобретению того или иного знания может возникнуть только после личностной оценки этого знания, то есть не только его формального получения, но и субъективного «присвоения». А для этого необходимо, чтобы образовательное знание создавало ситуацию не «захвата» интеллектуальной сферы личности обучающего, а ее логического, последовательного изменения в актуальном познавательном режиме, с учетом жизненного опыта и интеллектуальных ресурсов обучающегося.

В отношении деятельностного компонента личности последнего ситуация, допускаем, не столь очевидна. Прежде всего — в силу сложности вопроса о соотношении так называемой «внешней» практической и «внутренней» психической деятельности обучающегося. Так, по мнению С. Л. Рубинштейна, нельзя говорить о формировании одного вида деятельности из другого путем интериоризации, поскольку до всякой интериоризации внутренний (психический) план уже существует [6]. А. Н. Леонтьев же полагал, что внутренний план сознания в процессе практичес-

ских действий, связывающих познающего с миром человеческих предметов, только формируется [4]. Так или иначе, если признать ключевую важность деятельности в развитии обучающегося как инструмента, по Л. С. Выготскому, «решительного изменения самого сознания учащегося, ...перестройки и развития всей его психической деятельности», то необходимо понять, каким способом эта деятельность зарождается, что является ее импульсом [1, с. 331].

Полагаем, что полученное обучающимся образовательное знание должно быть не только предметно, информативно (об этом шла речь выше), но и оперативно: важно не только различить предмет, определив его дифференциальные признаки, понять его*, но и преобразовать его в соответствии с собственными представлениями. Образовательное знание, наконец, не только оперативно, но и оценочно. Это означает, что носитель образовательного знания должен формировать в объекте определенного рода отношение, с одной стороны, к предмету — тому, что он достигает, и, с другой стороны, к своей деятельности по преобразованию этого предмета. Таким образом, очевидна необходимость расширения потенциала образовательного знания: от информационно-просветительского до познавательно-преобразующего.

Обращаясь к проблеме гуманизации образования взрослых, необходимо принимать во внимание ряд сущностных черт данного процесса, непосредственно связанных с объектом: наличие не только жизненного, но и профессионального опыта — иногда весьма значительного, «контекстность обучения» и актуализация обучения. Отсюда очевидно, что взаимодействие между субъектом и объектом образовательной деятельности усложняется:

объект образовательной деятельности в системе образования взрослых сам выступает субъектом образовательной деятельности иного уровня. При этом восприятие и оценка образовательной практики в системе дополнительного профессионального образования нередко ведется с опорой на образовательный процесс в школе. Педагог-практик, приходящий в учреждение дополнительного профессионального образования, уже является носителем и транслятором образовательного знания. Вопрос возникает только относительно степени его готовности (личностной, профессиональной, мотивационной) не только адекватно воспринять это знание, но и, преобразовав его, внедрить в школьный образовательный процесс. Оценка возможности педагога «взять» представляемое образовательное знание в системе образования взрослых неразделимо связана с оценкой возможности ученика впоследствии овладеть им. Происходит своего рода апперцепция — вторичное восприятие образовательного знания. А поэтому обучение педагога *a priori* контекстно, то есть воспринимается педагогом не само по себе, абстрактно, а с позиции возможности его применить в конкретной образовательной ситуации. Именно поэтому подобное образовательное знание не может претендовать на более или менее определенную степень завершенности, его границы конструируются преподавателем (субъектом) и обучающимся-педагогом (объектом) совместно. Отсюда, без преувеличения, заметим, что наибольшую актуальность проблема гуманизации образования приобретает в системе образования взрослых.

Как ни парадоксально, но именно находясь в одном формально-тематическом (преметном) пространстве, участникам образовательного процесса нередко труд-

Обращаясь к проблеме гуманизации образования взрослых, необходимо принимать во внимание ряд сущностных черт данного процесса, непосредственно связанных с объектом: наличие не только жизненного, но и профессионального опыта, «контекстность обучения» и актуализация обучения.

* Интересно в данном случае реализуется внутренняя форма данного слова: понять — буквально «схватить», то есть «присвоить себе».

но нащупать общую содержательно-смысловую плоскость. Занимаясь в течение ряда лет воспроизведением полученных некогда знаний, педагог искренне недоумевает, зачем ему новое знание необходимо и как конкретно он его будет применять. Это лишь одна из «издержек» гуманизации образования взрослых. Другая, на наш взгляд, еще более опасна: педагог не препятствует получению нового знания, но не умеет подойти к нему критически. Опасность этой позиции заключается в мнимой простоте работы с таким педагогом именно в силу его образовательной «вседности». Вот почему нивелировка образа «я» педагога (обучающегося, объекта) недопустима, вот почему именно в системе образования взрослых чревата любая позиция «сверху». Безусловно, речь не идет о том, что педагог системы дополнительного профессионального образования должен обладать равным учителю объемом представлений о школьной образовательной практике, понимать ее устройство «изнутри»: подобная «смена ролей» вряд ли возымеет должный эффект. Только внешняя позиция по отношению к образовательной практике педагога может обеспечить опережающий

характер деятельности в целом.

Исходя из сказанного выше, считаем возможным и необходимым выделение трех основных моделей взаимодействия субъекта и объекта

образовательной деятельности в системе образования взрослых:

- ✓ «субъект — пассивный объект»;
- ✓ «субъект — активный объект»;
- ✓ «субъект — субъект».

Рассмотрим их более подробно.

Модель «субъект — пассивный объект» предполагает одностороннее воздействие преподавателя на обучающегося в смысле представления ему определенной суммы знаний, которая даже будучи потом во-

площена в сфере школьной педагогической практики, вероятно, окажется немалоискаженной. Педагог оказывается не участником, а, скорее, «заложником» образовательной ситуации; «модальная рамка» его поведения довольно распространена: «меня отправили на курсы повышения квалификации», «мне “предложили” взять экспериментальную площадку» и т. д. Мотивация, безусловно, понятна, но, столь же безусловно, — деструктивна. Повлиять на нее преподаватель системы образования взрослых не может, однако он способен организовать образовательный процесс таким образом, чтобы, вопреки первоначальным установкам, вовлечь учителя в образовательную деятельность «от его педагогического опыта», показав ее реальную практическую (а не теоретическую) значимость, ее глубинные смыслы (вопреки формальным — изменение категории, повышения статуса школы и др.), возможность преобразования своей конкретной практики.

Другая модель «субъект — активный объект» несколько отличается мотивацией педагога, вступающего в это взаимодействие. Речь пока не идет о творческой активности по совместному с субъектом построению образовательного знания из наличествующего профессионального опыта или конкретных образовательных возможностей объектов деятельности уже самого учителя. Происходит скорее восприятие предлагаемого знания как некой панацеи для решения возможных затруднений в образовательной практике педагога, успешной адаптации к тем новым условиям, которые предлагает ему стремительно меняющаяся реальность. Это, безусловно, упрощает «общение» в системе образования взрослых. Однако не решает главной задачи — открытие в самом объекте образа «я» педагога как свободного преобразователя своей зачастую воспроизводимой профессиональной роли. Изменение этой позиции как раз и должно осуществляться в системе дополнительного профессионального образования

Занимаясь в течение ряда лет воспроизведением полученных некогда знаний, педагог искренне недоумевает, зачем ему новое знание необходимо, и как конкретно он его будет применять.

образовательной деятельности в системе образования взрослых:

- ✓ «субъект — пассивный объект»;
- ✓ «субъект — активный объект»;
- ✓ «субъект — субъект».

Рассмотрим их более подробно.

Модель «субъект — пассивный объект» предполагает одностороннее воздействие преподавателя на обучающегося в смысле представления ему определенной суммы знаний, которая даже будучи потом во-

и не в формате отвлеченных умозаключений, а в режиме реального со-творчества в производстве образовательного знания.

Наконец, третья модель взаимодействия «субъект — субъект» образовательного процесса представляет собой обра-

зовательную парадигму, которая выстраивается не вокруг предмета — образовательного знания, а вокруг задачи построения образа «я» педагога, преобразования его педагогической практики, развития его дальнейшей познавательной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. — Т. 3. — М., 1983.
2. Зимняя, И. А. Гуманизация образования — императив XXI века / И. А. Зимняя // Гуманизация образования : сб. — Вып. 1. — Набережные Челны, 1996.
3. Иванова, С. В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия / С. В. Иванова // Ценности и смыслы. — 2010. — № 2 (5).
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 1975.
5. Панфилова, Т. В. О содержании понятия «гуманизм» / Т. В. Панфилова // Философские науки. — 1990. — № 9.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — 448 с.
7. Субетто, А. И. Гуманизация российского общества (авторская концепция) / А. И. Субетто. — СПб.; М. : Исслед. центр Ком-та по высшей школе, 1992.

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ



И. В. ГЕРАСИМОВА,
кандидат филологических наук,
начальник научно-исследовательского
отдела НИРО
nauka-niro@mail.ru



Е. В. АНАНЧЕНКО,
главный специалист научно-
исследовательского отдела НИРО
nauka-niro@mail.ru

Статья посвящена описанию различных подходов к гуманитаризации современного образования в целом и образования взрослых в частности. Особое внимание уделено рассмотрению возможностей решения данной проблемы в рамках учреждений институциональной формы «развитие образования».

The article is devoted to the description of the different approaches to the humanitarization of the modern education and the adult education. The special attention is paid to the regarding the opportunities of solving the problem in the institutions of the status «education development».

Ключевые слова: гуманитаризация образования, учреждения институциональной формы «развитие образования», гуманистический потенциал личности, профессиональная культура

Key words: humanitarization of education, institutions of the form «education development», humanistic potential of the person, professional culture

Приступая к определению объема понятия «гуманитаризация» применительно к системе образования взрослых, исследователь, вероятно, должен исходить из:

- ✓ необходимости рассмотрения данного феномена в неразрывной связи с изменением характера педагогической практики в системе общего образования, на преобразование которой он нацелен;
- ✓ особенностей той или иной институциональной формы учреждения дополнительного профессионального образования («усовершенствование», «повышение квалификации», «развитие образования»).

В самом общем виде под гуманитаризацией образования принято понимать два разнонаправленных, однако не исключающих друг друга процесса: «ориентацию образовательного процесса на достижения гуманитарных наук» [9] и «формирование личностной зрелости обучаемых» посредством «приоритетного развития общекультурных компонентов в содержании образования» [4, с. 58–59].

Иными словами, с одной стороны, гуманитаризация образования может найти выражение в количественном возрастании в рамках школьной учебной программы дисциплин гуманитарного цикла, увеличении объема гуманитарных знаний. В этом случае мы ведем речь о «форсировании»

определенных областей знания (филология, обществоведческие дисциплины и т. д.) с целью «получения» эрудированного человека, достигшего требуемых ФГОС предметных результатов, овладевшего определенным объемом знаний. Вместе с тем довольно сложно установить семантическую разницу между трактуемой таким образом «гуманитарностью» и понятиями «образованность», «просвещение». Однако едва ли интеллектуальный потенциал может быть приравнен к гуманистическому потенциалу личности как объекта гуманитаризации образования. Под **гуманистическим потенциалом личности** в настоящей статье мы понимаем способность человека обнаруживать, с одной стороны, свою уникальность и индивидуальную неповторимость, а с другой — вовлеченность в «тезаурус» национальной и — шире — мировой культуры, и возможность реализовывать их в качестве поведенческого императива в конкретных условиях общественной жизни.

Иначе говоря, понятие «гуманитаризация образования» оказывается неразрывно связанным с феноменом социализации личности, выступая его предпосылкой. Субъективная по своему происхождению, ценностная система индивида объективируется в культуре и становится своего рода внутренней доминантой — императивом — его деятельности. Возможны ли успешная адаптация и продуктивное взаимодействие в обществе человека, не до конца определившегося с собственной цен-

Под гуманистическим потенциалом личности в настоящей статье мы понимаем способность человека обнаруживать, с одной стороны, свою уникальность и индивидуальную неповторимость, а с другой — вовлеченность в «тезаурус» национальной и — шире — мировой культуры.

ностной парадигмой? Думается, для этого необходимы соответствующие условия, та самая «среда, растягивающая и питающая личность», которой, по мнению П. А. Флоренского, и является культура [14, с. 213]. В этом смысле гуманitarность, вслед за исследователями Н. В. Наливайко и В. И. Паршиковым, может рассматриваться «не только как сумма определенных знаний и умений, получаемых человеком; ...гуманitarность — это степень действительного самоопределения человека в культуре» [12, с. 116].

Нередко под гуманитаризацией образования понимают процесс реализации так называемого «гуманитарного потенциала» негуманитарных учебных предметов, установления междисциплинарных связей, применение традиционных гуманитарных методов и подходов в рамках естественнонаучных, точных и технических дисциплин. К числу таких методов относят *проблемное обучение и интерпретацию как научный метод познания, субъективный и диахронный, культурологический и кросскультурный подходы к исследованию*, которые используются наряду с традиционными для негуманитарных наук генерализирующими и эмпирическими методами. Перспектива данного подхода, на наш взгляд, заключается в преимущественном формировании *метапредметных достижений учащихся*, в частности, универсальных учебных действий. Среди них:

✓ умение самостоятельно избирать наиболее эффективные (в том числе альтернативные) способы решения познавательных задач;

✓ навыки работы с текстом (так называемое «смысловое чтение»);

✓ умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с той или иной коммуникативной задачей и т. д.

Что касается подхода к толкованию гуманитаризации как «приоритетного развития общекультурных компонентов в содержании образования», то справедливо, видимо, вести речь о таких компонентах

«общей культуры», как экологическая, этическая, эстетическая, культура здорового образа жизни, культура общения [4]. Даные компоненты соотносятся с так называемыми «базовыми национальными ценностями» [8]: «искусство», «литература»

(этический и эстетический компоненты «общей культуры»), «природа» (экологический компонент «общей культуры») и т. д. Именно они наиболее востребованы в смысле *личностного* (а не сугубо предметного или метапредметного) развития школьников. Так, обратившись к «портрету выпускника основной школы», предлагаемому ФГОС, необходимо отметить, что его «интегральной» характеристикой является формирование ценностного отношения ребенка к основным культурно значимым и национально обусловленным феноменам.

В соответствии с представленными подходами к гуманитаризации образования в целом, в рамках образования взрослых она, вероятно, может найти выражение:

✓ в различного рода научно-методическом сопровождении преподавания дисциплин гуманитарного цикла в школьной практике (исследовательские разработки, сопровождение экспериментальной деятельности педагогов, издание методической литературы и т. д.);

✓ в интеграции ресурсов структурных подразделений учреждений дополнительного профессионального образования при сопровождении междисциплинарных экспериментов;

✓ в научно-методическом сопровождении процессов формирования и развития названных выше «элементов общей культуры».

В отношении первого направления научно-методического сопровождения необходимо отметить, что ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

(далее НИРО) осуществляет руководство экспериментальной деятельностью по аprobации различных моделей формирования знаний и компетентностей в области исторического, обществоведческого, филологического образования, технологий и процедур оценки уровня сформированности иноязычной компетентности обучающихся, механизмов применения ИКТ в гуманитарном образовании; внедрения программ и УМК по ряду гуманитарных дисциплин и т. д. Так, с 2010 по 2012 год были организованы и осуществлены эксперименты более чем по 20 темам данной направленности; подготовлено и издано более 30 единиц учебной и методической литературы.

Второе возможное направление научно-методического сопровождения процесса гуманитаризации общего образования фиксирует довольно низкую активность в организации сотрудниками НИРО межкафедральных исследований, направленных на интеграцию различных по происхождению и по сути методов познания — гуманитарных и естественнонаучных. Приходится констатировать, что, как правило,

интеграция исследований осуществляется на уровне образовательных ресурсов — применении информационных технологий при формировании тех или иных компетенций учащихся по предметам гуманитарного цикла.

Что касается третьего направления гуманитаризации образования, то оно наиболее продуктивно выражается в подготовке сотрудниками

НИРО учебно-методической литературы, направленной на представление способов и методов формирования экологической культуры, культуры здорового образа жизни школьников, а также культуры общения, социокультурной компетенции пе-

дагога; апробации и внедрении программ здоровьесберегающей и экологической направленности в рамках экспериментальной деятельности.

Однако в целом удельный вес таких разработок и экспериментов значительно ниже доли материалов, подготовленных в рамках первого выделенного нами направления научно-методического сопровождения процесса гуманитаризации образования. Поскольку, вероятно, «предложение» в данном случае определяется «спросом», то есть «заказом» школы на разработки определенной тематики, то косвенно можно предположить, что на сегодняшний день в системе общего образования актуальным является решение проблем достижения обучающимися прежде всего тех или иных предметных и метапредметных результатов и их измерение, а комплекс вопросов, связанных с личностными достижениями школьников, свидетельствующими об успешности процесса гуманизации образования, неизбежно отходит на второй план.

Выше мы вели речь о гуманитаризации образования как средстве социализации личности обучающегося основной школы. Думается, что рассматриваемая проблема может быть спроектирована и на сферу образования взрослых, непосредственно на педагога как объекта гуманитаризации образования. При этом очевидно, что суть вопроса кроется в необходимости установления баланса между собственно гуманитаризацией образования, нацеленной на развитие личности, и профессионализацией образования, призванной формировать специальные навыки обучаемого.

Иными словами, разграничение предметных, метапредметных и личностных достижений обучающихся как результатов различных направлений гуманитаризации общего образования применительно к образованию взрослых, по всей видимости, должно найти отражение в ранжировании «уровней культуры», обеспечивающих своего рода социальную зрелость личности

педагога. Здесь мы говорим об элементах профессиональной культуры — знания, профессиональная этика, профессиональная позиция, нормы профессионального поведения и т. д. и культуры гуманитарной — жизненная позиция, мировоззренческие установки, нормы нравственного поведения и т. д.

Процесс социализации личности непрерывен, как непрерывен процесс обновления «общественной системы координат» (знания, нормы, ценности), в которую человек должен «вписываться», адаптируясь в ней и активно осваивая ее. Вопрос о первоочередности профессиональной и гуманитарной культур, безусловно, неправомерен — важно установить их равновесие. Однако в этом «уравнении» профессиональная культура всегда будет величиной переменной, а культура гуманитарная — постоянной. Чтобы «не отставать» от стремительно обновляющейся педагогической практики, учителю необходимо восполнять «пробелы» в специальных знаниях и наращивать профессиональные компетенции.

Содержательно и функционально — это сфера деятельности учреждений дополнительного профессионального образования, представленных институциональными формами «усовершенствование» и «повышение квалификации». Они нацелены на достижение оптимально значимого результата социализации личности, однако фактически могут лишь способствовать ее профессиональной адаптации. Говорить о подлинной самореализации личности педагога можно тогда, когда она осуществляется через освоение (не пассивное «встраивание!») социальной реальности, так как развитие любой субъективности сопряжено с преодолением границ своей индивидуальности, которое осуществляется, прежде всего, посредством включения в контекст культуры.

Таким образом, реализация гуманистического потенциала личности, о котором мы говорили выше, применительно к гуманитаризации образования вообще,

может быть успешно осуществлена, в частности, в рамках образования взрослых. В этом смысле ключевую роль играют именно учреждения институциональной формы «развитие образования», в стенах которых педагог может и должен получить доступ

к общекультурным ценностным началам, сформированным в национальной и — шире — мировой культуре. Безусловно, это не означает перестройку парадигмы деятельности подобных институтов с «рельс» актуальной педагогической практики исключительно на путь социокультурного просвещения.

Мы разумеем лишь необходимость преодолевать рамки «предметоцентризма» дополнительного образования педагога, решения сиюминутных практических задач по восполнению недостающих профессиональных навыков или формированию новых, необходимых в конкретных педагогических условиях компетенций. Важно, на наш взгляд, говорить о гуманитаризации дополнительного профессионального образования как об изменении его содержания (специфики научного знания) и характера учебной деятельности: с утилитарно-дисциплинарной логики практико-воспроизводящей деятельности на логику деятельности познавательно-преобразующей, основанной на преодолении стереотипов мышления и раскрытии творческого потенциала личности педагога.

Другими словами, чтобы понять, каким образом можно выстраивать личностно ориентированный образовательный процесс не только и не столько в смысле его индивидуализации — избрании методов работы с ребенком, исходя из его способностей, сколько в отношении воспитания личности ученика, обогащенной культурно и мировоззренчески, педагогу необходимо самому явиться объектом такой педагогической деятельности. Полагаем, что только в этом случае целесообразно будет вести речь о непрерыв-

Вопрос о первоочередности профессиональной и гуманитарной культур, безусловно, неправомерен — важно установить их равновесие.

ном образовании педагога — целостном, профессионально-личностном, а не об изменении его квалификационного статуса. Именно с учетом этой логики, думается, необходимо выстраивать надпредметный блок в рамках повышения квалификации, дополняя его дисциплинами культурологического цикла, осуществлять экспериментальную деятельность, нацелен-

ную на выработку и апробацию моделей и технологий «адаптации» современного педагога в историко-культурном и социокультурном пространстве — то есть формировать не только элементы профессиональной готовности к изменению педагогической деятельности, но и ценностно-смысловую парадигму учителя — его гуманитарную культуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, М. А. Специфика гуманитарной подготовки в контексте стандартизации профессионального образования / М. А. Абрамова // Философия образования. — 2006. — № 2. — С. 74—82.
2. Антропянская, Л. Н. Развитие процессов гуманизации и гуманитаризации в современном образовательном пространстве / Л. Н. Антропянская // Известия Томского политехнического университета. — 2006. — № 4.
3. Бабошина, Е. Б. Структурное содержание гуманитарной культуры личности / Е. Б. Бабошина // Философия образования. — 2011. — № 2.
4. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. — М., 2002.
5. Буракова, Г. Ю. Гуманитаризация процесса обучения / Г. Ю. Буракова. — М. : Просвещение, 1999.
6. Горшкова, В. В. Философия опережающего развития образования взрослых в изменяющейся России / В. В. Горшкова, В. И. Пидобед // Философия образования. — 2007. — № 3. — С. 106—113.
7. Горшкова, В. В. Философия образования взрослых как методологический интегратор новой концепции образования / В. В. Горшкова // Философия образования. — 2003. — № 7.
8. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. Н. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2009.
9. Ефремова, Т. Ф. Словарь современного русского литературного языка / Т. Ф. Ефремова. — М., 1996.
10. Кравец, А. С. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования / А. С. Кравец. — М. : Просвещение, 2004.
11. Леонов, В. Г. Гуманитарное образование как основа возвращения науке гуманитарной природы / В. Г. Леонов // Философия образования. — 2010. — № 1.
12. Наливайко, Н. В. Философия образования как объект комплексного исследования : монография / Н. В. Наливайко, В. И. Паршиков. — Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2002.
13. Полякова, Т. С. Гуманитаризация школьного образования использование литературы в обучении математике / Т. С. Полякова, З. И. Кондрашова, О. С. Герасимова. — М. : Изд-во РГПУ, 1997.
14. Флоренский, П. Столп и утверждение истины / П. Флоренский. — М., 1914.
15. Хомутцов, С. В. Проблема гуманитаризации и гуманизации в современном российском образовании / С. В. Хомутцов // Вопросы философии. — 2008. — № 3.



ТРАДИЦИЯ КАК СОДЕРЖАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. И. СУЛИМА,
доктор философских наук,
ведущий научный сотрудник лаборатории
гражданского становления личности НИРО
loggerm@yandex.ru

В статье рассматривается роль Традиции как основы содержания гуманитарного образования. Доказывается, что именно Традиция должна наполнять собой гуманитарное образование. Указывается на органичность для природы воспитательного потенциала гуманитарного образования, раскрывающего Традицию.

The article describes the role of Tradition as a basis of the content of humanitarian education. It is proved that the Tradition was filled with a liberal education is and will continue to do so. Indicated on the organic content of humanitarian education of the human nature. In this nature's educational potential of the humanitarian education, which reveals a Tradition.

Ключевые слова: традиция, человек, гуманитарное образование, содержание образования, обретение, преодоление

Key words: Tradition, people, the humanitarian education, content of education, attainment, overcoming

Вопрос о содержании образования — предмет постоянной дискуссии в педагогике. Эти споры не носят узкопрофессионального характера. О содержании образования спорят в обществе. Через содержание образования человечество передает подрастающему поколению наиболее важные элементы своего опыта, определяет самое важное и существенное, достойное передачи в будущее. Этот отбор принципиален не только для формирования знаниевой основы образования, но и для определения системы ценностей, транслируемой из поколения в поколение. Гуманитарное образование предназначено для этой трансляции, позволяющей людям прилагать специальные усилия, чтобы оставаться людьми. Фундаментальность целей, достигаемых образованием, требует

от него обращения к Традиции как содержанию гуманитарного образования. Так гуманитарное образование, основывающееся на раскрытии содержания Традиции, открывает возможность для глубокой связи времен.

Определяя отношения Традиции и гуманитарного образования как открывающих возможность становления человека в форме обретения Традиции, в методологическом плане мы опираемся на разработку В. Дильтеем «историчности» человека как качества, которое определяет то, что человек в своем существе есть устоявшееся историческое прошлое и одновременно определение его сущности никогда не завершено, ибо историческое будущее всегда еще неопределенно. Несомненно, мы учтываем позицию Х.-Г. Гадамера, что

прошлое в своем существе постоянно присутствует в настоящем, значит, любое познание всегда исторически ориентировано. Осознание этих обстоятельств важно как для познающего в системе образования, так и для преподающего в этой системе, ибо они в конце концов не освобождаются от своей глубинной предпосылочности.

Следует отметить, что бытие и трансляция образованием его базовых ценностей, форм поведения людей, главных гуманитарных истин носит утвердительный характер. Становление человека представляет собой процесс укоренения его в мире, нахождение индивидуального места в бытии. Человек постоянно сбывается в борьбе присущих ему памяти и забвения. Начальный смысл образования — способствовать человеку в его становлении путем раскрытия ему прошлого, в определении настоящего и подготовке к будущему, которое не разрушало бы фундамент прошлого, вырастало из прошлого, питалось им, но не повторяло бы его. Природа Традиции такова, что она не представляет собой нечто навсегда застывшее, она интенциональна. В этом заключается сложность для гуманитарного образования, имеющего Традицию в качестве основы своего содержания.

Начальный смысл образования — способствовать человеку в его становлении путем раскрытия ему прошлого, в определении настоящего и подготовке к будущему, которое не разрушало бы фундамент прошлого, вырастало из прошлого, питалось им, но не повторяло бы его.

ногого познания фактов, имевших место в прошлом. Классик немецкой философии Х.-Г. Гадамер особое место уделял критике исследователей прошлого, анализирующих его по меркам современности: «Делая прошлое, далекое, чужое понятным, рефлексия видит в нем свое и, как прави-

ло ошибается, ...рационализирует нерациональное» [3, с. 204]. Обретение человеком смыслов и опыта прошлого должно проходить не только с целью становления человека, его развития, совершенствования системы образования, но и в целях сохранения, поддержания и развития разнообразных традиций, дошедших до наших дней. Это дает право говорить о том, что гуманитарное образование — не просто форма передачи базовых знаний, но форма сохранения в человеке человеческого, и поэтому оно не менее фундаментально, нежели, например, математическое образование.

Человек также в онтологическом плане подготовлен к встрече с традиционным. «Конечность человека — это и есть онтологическая предпосылка укорененности... в традиции» [2, с. 427]. В этом плане обращение гуманитарного образования к Традиции органично.

Еще одним обоснованием естественной тяги человека к традициям общества является его интенциональность. Изначальная отнесенность человека к миру делает его неравнодушие к существу предыстории естественной. Со-бытийность бытия человека располагает его к постоянным отношениям с Традицией. Со-бытийный характер гуманистически ориентированного образования подразумевает установление системы отношений с событиями, в том числе являющимися такими результатами пути человечества, которые оно намерено сохранять, оберегать и передавать в будущее. В этом плане принципиальная незавершенность человеческих устремлений свидетельствует о постоянстве внимания к Традиции как вечно модифицирующей сущности. Принципиальная незавершенность образования, его содержания свидетельствует о постоянстве внимания гуманитарной его составляющей к Традиции как вечно модифицирующей сущности.

Человеческая незавершенность выражена не в материальном бытии тела человека. Оно как раз рождается в точно определенный момент и однозначно ко-

нечно. Человеческая незавершенность — в творческом характере активности, бурно проявляющемся в школьные годы. Творческий характер человеческого бытия, пульсирующий нерв новаций, активность в смыслопорождении говорят о том, что отношения человека и Традиции тонки, напряженны, тревожны, постоянно находятся под угрозой. Человек (подросток, в первую очередь) нуждается в определенной стабилизации отношений с идеальным миром. Гуманитарное образование, несущее сказ предков, организующее, упорядочивающее социализацию учащихся, воспитывающее, то есть передающее основные ценности подрастающему поколению, способно играть стабилизирующую роль и в обществе, и в развитии отдельного молодого гражданина. Суть этой роли в том, что творческое человеческое начало смыслопорождения не должно разрушить Традицию, а Традиция не должна сделать бытие человека механическим повторением опыта предков. Образование должно также уберечь человека от разрушительного творчества ради самого творчества, творчества, отрицающего человека и естественную природу [6].

Бытие человека как вхождение в Традицию естественно реализуется в образовании еще в связи с тем, что Традиция выступает в качестве системы базовых истин, согласованных друг с другом. Именно поэтому Традиция должна наполнять содержание образования. Как отмечает Л. А. Микешина, анализируя работы П. Бергера, Т. Лукмана, в ходе образования усваиваются фундаментальные, базовые смыслы, бытующие в культуре. Гуманитарное образование транслирует не просто отдельные традиции, но и традиции усвоения традиций. Оно передает устоявшиеся в культуре системы легитимаций как объяснения и оправдания институционального порядка. Легитимации носят когнитивный и аксиологический характер и включают в себя языковые, теоретические конструкции и так называемые «символические универсумы», которые опре-

деляются как системы теоретической Традиции. Символический универсум играет роль смысловой матрицы. Он упорядочивает историческое предание, связывает коллективное прошлое в целое и наводит мосты к настоящему и будущему, участвует в формировании всеобъемлющего смыслового мира. Назначение образования — в приближении учащихся к символическим универсумам. [7, с. 235—236].

Опираясь на исследование, проведенное А. Казиным, можно выделить ряд категорий, ценностей, принципов, которые, внешне сменяя друг друга, а на наш взгляд, накапливаясь и переплавляясь, образуют суть Традиции.

Античная мысль в качестве принципа определила, что мир единосущностен. Но в нем можно выделить субстанции. Сущностное возвышается до совершенства. Изначальные (архетипические) образцы античности сплошь привязаны к совершенству (этическому или эстетическому). Это совершенство расходует себя. И античное образование было занято передачей учащимся универсальных истин. Оно обоснованно определило взлет философского знания. Следующий базовый источник традиции — Ветхий Завет. Традиция обретает некий фундаменталистский оттенок: «Все миродержащие понятия, которые употребляет Библия: Творец и тварь, образ и подобие, добро и зло, заповедь и запрет, преступление и наказание — суть категории послушания трансцендентному Величию, перед лицом которого люди... изначально виноваты. Пафос ветхозаветного консерватизма — закон» [5, с. 23]. На принципе четкости, ясности, однозначности и необсуждаемости для ученика (и педагога) правил поведения, организации учебно-воспитательного процесса столетиями строилось образование.

Гуманитарное образование, несущее сказ предков, организующее, упорядочивающее социализацию учащихся, воспитывающее, то есть передающее основные ценности подрастающему поколению, способно играть стабилизирующую роль и в обществе, и в развитии отдельного молодого гражданина.

В средневековой Европе римско-католическая традиция в опоре, как говорил Ю. Эвола, на античный солнечный логос утверждает рациональное человекобожие. Восточнохристианский вариант рассматривает Традицию как мистическое. На школьном образовании это сказалось невниманием к мотивировке познавательного интереса учащихся, догматизацией и долгим приоритетом то Закона Божьего, то других чисто идеологических дисциплин, приведших ему на смену.

Христианская традиция в целом стоит в требовании подчинения. Служение как принцип, норма, категория, действие представляет связующую нить для многих и многих поколений. Гуманитарное образование с особым постоянством транслирует эту традицию, является для нее настоящим домом. Это связано с тем, что, во-первых, идея служения совершенно созвучна школьности как выученности (вышколенности). Традиция школьности в этом средневековом варианте позже распространялась на всю систему образования. Во-вторых, традиция служения приобрела широкий гуманистический смысл. Она сформировала и до сих пор поддерживает

суть и назначение воспитания. В-третьих, традиция оказалась столь полезной для государства, что оно, по мере подчинения себе системы образования (гуманитарного образования

Система образования жестко отстаивала старую традицию тотальной религиозности и одновременно своим содержанием прокладывала пути новой традиции.

в первую очередь), модифицировало ее в идею патриотизма. Такая метаморфоза укрепила эту традицию, продолжила ее.

Истина, отражающая Традицию, в эпоху Реформации начинает постепенно видоизменяться. По мнению А. Дюрера, «искусство заключено в природе; кто умеет обнаружить его, тот владеет им» [4, с. 263]. С одной стороны, сохраняется принцип человека как твари — сотворенной Богом. С другой стороны, акцент начинает смещаться к активной, творящей роли самого человека. Формируется, вырастает на

прежней почве традиция связывания всего (вообще всего) с человеком. Начинает формироваться традиция решительного и бескомпромиссного деления мира на очеловеченное человеком и созданное им.

Эпоха Возрождения на этом пути позволяет мягко прийти к новоевропейскому рационализму без крушения внешней религиозности. Система образования жестко отстаивала старую традицию тотальной религиозности и одновременно своим содержанием прокладывала пути новой традиции. Образование примиряет Бога и Природу, уравнивает их под пристальным взглядом человека. Гуманитарное образование настойчиво требует равенства с естественнонаучным.

Традиция преодолевается, не переставая быть традицией. Но живое и повседневно руководящее постепенно переходит в формальное, внешнее, повседневно присутствующее, от которого люди по-прежнему не отказываются. Бытие как было содержанием традиции, так и осталось. Отношение человека к традиции меняется, когда возникает вопрос: «бытие чего?». Бытийствующее движется. Отношение человека к нему меняется. Из этого следует, что бытие человека как во входжении в Традицию, так и в процессе движения в ней и, в конце концов, ее преодоления. Это преодоление не меняет поля бытия человека. В содержании гуманитарного образования этот процесс выражается в возвращении философского образования в учебные заведения.

Перенесение центра человеческого внимания с религии на культуру как трансформация Традиции предопределило и направленность бытия человека, и характер образования.

Эпоха Нового времени ознаменовала торжество рационализма и субъективизма как традиции. Человек стал нуждаться в доказательстве всего, в том числе — себя. Традиция Нового времени заимствует из прошлого практически все. Меняется лишь отношение к этому «всему». Его надо доказывать. Содержание Традиции по-

прежнему составляет святыня. Но характер ее меняется, меняя суть восприятия человеком своего бытия. От обожествления Природы в античности перешли к обожествлению Самого Творца в Средневековые и от поклонения Ему в эпоху Нового времени перешли к обожествлению человека живого, всемогущего и творящего. Наступила эпоха открытого субъективизма. Гуманитарная составляющая образования стала активно противопоставлять себя естественнонаучному, математическому. Г. В. Ф. Гегель отождествил рациональность с Богом. И в результате «...божественное единство горного и дольного бытия составляет метафизическую основу консерватизма, неумолимо утрачивающую Европой в процессе... отхода мира от Бога» [5, с. 28].

Но традиция, на наш взгляд, не отходит от Бога. Содержание гуманитарного образования не может обойтись без образа Бога. Бог меняется в новоевропейской традиции. Традиция сохранена в плане постоянства сущности мира. Человек в своем существе остался также неизменным. Изменение Традиции заключается в творческом влиянии человека на сущность мира. Результат его деятельности — бытие. Собственно здесь и возникает представление о Традиции как о системе базовых Истин. Именно с этого момента исключительная широта содержания Традиции — предмет пристального внимания стремительно развивающейся дидактики. Созидая новые истины, новоевропейский человек опирается на старые смыслы, хоть и бравирует их пренебрежением. Бытие человека как вхождение в Традицию становится напряженнее, насыщеннее, даже драматичнее. Свобода человеческого мышления, допущение разнообразия интерпретаций того, что раньше нельзя было свободно понимать, делают бытие человека по-особому зависимым от содержания образования, которое он получил.

Путь перевоплощений Традиции (содержащих ее ценностей, подходов, главных категорий) в истории человеческой мысли

многие исследователи в целом завершают эпохой экзистенциализма. Эпоха XX века формирует традицию социальной онтологии. Социальное предстает как основа человеческого бытия. Социальное начинает претендовать на замещение гуманитарного. Система образования откликается, с одной стороны, усилением pragmatизма, очевидной, даже нарочитой, направленностью на исполнение социального заказа. В гуманитарной области приоритетом пользуются правоведение, экономика, социология. С другой стороны, педагогическая наука обратила свое внимание на творчество учащихся, сотрудничество обучающихся и обучающих, на самоценность развития личности в процессе воспитания. Возникли и развились такие течения, как педагогика сотрудничества, вальдорфская педагогика и т. д. Педагогическая антропология повлияла на парадигму современного образования [1; 8]. Педагогическая герменевтика сформулировала ряд методологических и методических принципов гуманизации образования.

Последние тенденции в философии (постструктурализм, деконструктивизм, постмодернизм) свидетельствуют о том, что нигилистическое умонастроение представляют традицию самоотрицания традиции. Традиция прежнего трансформируется в традицию нового. Безусловно, внешне эпажная форма выражения базовых ценностей (иногда — как отрицание ценностей вообще) все равно живет в сравнении себя с уже имеющимся фундаментом. Вхождение в постмодернистскую традицию было бы невозможно без нахождения в традиционном. С исчезновением Традиции вообще почвы для отрицания не осталось бы. Поэтому разговоры о смерти Традиции носят преждевременный характер. Она должна наполнять собой гуманитарное образование и делать это и впредь. Бытие человека по-прежнему представляется собой обретение почвы — вхождение в

Созидая новые истины, новоевропейский человек опирается на старые смыслы, хоть и бравирует их пренебрежением.

Традицию. Суть образования остается неизменной — оно форма обретения Традиции и оно же по-прежнему почва для преодоления традиционного в опоре на это традиционное. Такая оппозиция неизменна по форме. В этом плане назначение образования — иметь дело с вечной динамикой.

Путь человека лежит через поле принятого и устоявшегося в истории. Назначение образования — быть на этом пути.

Фундаментальность проблем, решаемых образованием, требует обращения к Традиции как содержанию гуманитарного образования. Именно гуманитарное образование, основывающееся на раскрытии содержания Традиции, открывает возможность для глубокой связи времен, для того, чтобы человек оставался человеком. В этом и предназначение гуманитарного образования, и смысл педагогического служения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. — Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1996. — Кн. 1. — 568 с.*
2. *Гайденко, П. П. Прорыв к трансцендентному : Новая онтология XX века / П. Гайденко. — М. : Республика, 1997. — 495 с.*
3. *История современной зарубежной философии: компаративистский подход. — СПб. : Лань, 1997. — 480 с.*
4. *История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли : в 5 т. / ред. кол. : М. Ф. Овсянников [и др.]. — Т. 1. — М. : Изд-во Акад. художеств СССР, 1962. — 683 с.*
5. *Казин, А. Тишина, в которой слышно слово / А. Казин // Москва. — 1998. — № 9. — С. 19—40.*
6. *Кутырев, В. А. Осторожно, творчество! / В. А. Кутырев // Вопросы философии. — 1994. — № 7—8. — С. 72—81.*
7. *Микешина, Л. А. Философия познания. Полемические главы / Л. А. Микешина. — М. : Прогресс-Традиция, 2002. — 624 с.*
8. *Педагогическая антропология / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 1998. — 576 с.*



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. Н. ХУСЯИНОВА,
старший преподаватель
кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Нижегородского филиала
Сочинского государственного университета
u-y-a@yandex.ru

Статья посвящена современным тенденциям в развитии гуманитарного образования; указывается роль гуманитарного образования в современном мире; рассматривается межкультурная компетенция как показатель зрелой личности.

The article is devoted to the modern tendencies in the development of humanitarian education. The role of the humanitarian education is shown. Cross-cultural competence is considered as the characteristic of a mature personality.

Ключевые слова: гуманитарное образование, межкультурная компетентность, личностное развитие

Key words: humanitarian education, cross-cultural competence, personal development

Реформирование содержания образования выступает в качестве ведущего фактора развития образовательной системы, в процессе чего реализуются его новые ценности, обеспечивается гуманистическая направленность образования, усиливается учебная мотивация личности, создаются предпосылки для развертывания творческих возможностей учителей и профессорско-преподавательских коллективов вузов.

В последние годы в содержании образовательного процесса все больше находят отражение социокультурные изменения, которые меняют задачи и образ гуманитарного образования в современном мире.

Следует выделить, что общая тенденция изменения содержания образования связана с переходом от рассмотрения профессионала в качестве цели обучения к рассмотрению разносторонне и гармонично развитой личности в качестве цели образования.

Формирование творческой, инициативной личности, способной к эффективной деятельности, как основная цель образования определяет содержание его целевых установок. Внутренняя логика самодвижения субъекта образовательного процесса, которая организует образовательное пространство, основывается на представлении о модели компетентности личности. Модель компетенции личности как цели образовательной системы предполагает:

✓ социальную компетентность, которая состоит в освоении правил и норм базовых социальных практик;

✓ осознание собственной социальной и культурной идентичности в историко-культурном горизонте;

✓ интеллектуальную и коммуникативную компетентность, которая состоит в способности рефлексировать собственную точку зрения, критически ее проверять, изменять, соотносить ее с другими точками зрения и в умении использовать современные способы, формы и технологии коммуникации;

✓ мировоззренческую компетентность, которая предполагает толерантность к ценностям и нормам иных культур, принятие ценности социальной и культурной инициативы, этических регулятивов, лежащих в основе ответственного поступка;

✓ профессиональную компетентность.

Образованный человек должен быстро и эффективно решать задачи, определяющие уровень его личной компетентности, от этого зависят степень его культурной продуктивности и социальное качество. Поэтому образование может считаться состоявшимся только тогда, когда оно включает в себя не только освоение знаний, но и формирование ценностей. Более того, уровень функционального совершенствования специалиста зависит от того, насколько успешно соединены функциональные знания и гуманитарная подготовка в его профессиональном образовании.

Гуманитарность, с одной стороны, определяется степенью свободы как источника творения новой реальности, с дру-

гими словами – способностью творить, творчески мыслить, творчески выражать и творчески действовать.

гой — отражает меру человеческого, принцип «человекообразности» в системе мышления, поведения, отношений. Проектирование образования с позиции гуманитарности предполагает соединение в едином образовательном пространстве гуманитарной культуры, отражающей объективные ценности, и субъективированного знания личности. Таким образом, оно нацелено на формирование фундаментальных основ, которые позволяют человеку решить мировоззренческие задачи, осуществить нравственный, правовой или идеологический выбор, ориентироваться в современной социокультурной ситуации. Следовательно, в центре гуманитарного познания стоит тот или иной объект, рассматриваемый в контексте жизни конкретной личности, направленность ее деятельности, а также их осмысление, которое, как отмечает Г. Л. Тульчинский, «связано с динамикой самоорганизации личности, направленной к базовым ценностным установкам, к центру созидаания личности, ее самосознания» [6, с. 19].

Изменение ориентиров гуманитарного образования связано с тем, что оно становится фундаментальной подготовкой. В условиях становления информационного общества теоретическое фундаментальное мышление, основанное на образцах строгой науки, оказывается в кризисе, так как утрачивается единый универсальный культурный горизонт.

В условиях становления информационного общества теоретическое фундаментальное мышление, основанное на образцах строгой науки, оказывается в кризисе, так как утрачивается единый универсальный культурный горизонт. Однако социальные практики становятся интеллектуально

насыщенными, повышаются требования к осознанной целенаправленной деятельности. Поэтому фундаментальность современного гуманитарного образования определена не трансляцией фундаментальных знаний, в силу потери универсального и единого контекста исследования, а нацеленностью на формирование творческой способности как фундаментальной структуры человеческого бытия, на концептуа-

лизацию деятельности, которая имеет продуктивные теоретические потенции.

Гуманитарное образование формирует способность концептуализации как фундамента современных социальных практик посредством освоения ценностно-смысло-вых ориентиров деятельности, способов ее рефлексии, формирования и освоения системы различий и коммуникации агентов социальных и культурных практик, через формирование способности проектной конкретизации теоретических оснований и разворачивания концептуальных идей. Гуманитарное образование направлено на проблематизацию сложившихся подходов, теорий и деятельности с целью повышения их эффективности в условиях осуществления гуманитарных целей и задач информационного общества. Именно это отличает замысел гуманитарного образования от традиционных представлений о нем, согласно которым оно ограничивается задачей трансляции минимально необходимых знаний о человеке, обществе и формах их жизнедеятельности.

Гуманитарное образование имеет своей задачей раскрытие и реализацию фундаментальных структур человеческого бытия, которые служат условием творческого освоения и эффективного применения современного гуманитарного знания. Эта задача отвечает постнеклассическому образу науки. Речь идет о единстве человеческой личности в ее коммуникации, понимании, представлении, самосозищании и мироосвоении, параметры и формы которых способно задать современное гуманитарное образование. Решение этой задачи затрагивает структуру, форму, содержание и методику гуманитарного образования.

Следует отметить, что для реализации гуманитарного подхода к образованию в нынешней образовательной ситуации имеются благоприятные условия. В современном динамичном обществе необходимой является ценностно-смысловая вариативность и признается влияние опережающего развития образования на формирова-

ние социальных инноваций. Стремление и попытки гуманизации и гуманитаризации образования с учетом становящихся реалий современного общества являются благоприятными факторами создания и реализации концепции развития гуманитарного образования, допускающей различные пути реализации.

Изменение ориентиров исследования, отход от позиции нейтрального наблюдателя и универсального теоретического горизонта гуманитарного исследования приводят к изменению его характера. Полипарадигмальность гуманитарного знания определяет плюралистический, открытый характер гуманитарного исследования. На смену центрированно-иерархической системе приходит пространство дополнительных систем, коммуникация которых формирует предметные области и содержание исследований.

Гуманитарное познание приобретает междисциплинарный характер. Комплексный характер определяет эффективность, теоретическую продуктивность и направленность исследований. Гуманитарная наука развивается по пути возникновения специализаций, появления смежных областей исследования, которые рассматриваются в контексте актуализации фундаментальных структур человеческого бытия. Целостность гуманитарного исследования задается историко-культурным горизонтом, относительно которого формируются его объективность и смысл и синтезируются его различные уровни и аспекты. Гуманитарное познание ориентируется на генетическую и телесемиотическую интерпретации. Исследование происхождения культурных феноменов раскрывает его обусловленность, исторические взаимосвязи, культурный контекст феномена, его культурное и гуманитарное измерение.

Развитие гуманитарного образования в современном обществе нацелено на реализацию междисциплинарного подхода, то есть предполагает многоуровневую и всестороннюю аналитику гуманитарного феномена и его целостное осмысливание

с точки зрения альтернативных интерпретативных стратегий, которые представляют разнородные культурные позиции. Такой подход должен обеспечить эффективность освоения и применения гуманитарных знаний и сформировать сознательный, ответственный выбор в условиях многообразия культурных значений, культурное самоопределение. На уровне организации образовательной практики предусматривается вариативность содержания гуманитарного образования.

Развитие гуманитарного образования предполагает развитие творческого мышления, стимулирование познавательной деятельности, которое осуществляется за счет повышения уровня проблемной образовательной ситуации. Гуманитарное образование носит проблемный характер. Проблематический характер истолкования задается акцентом на стыковые, узловые феномены культуры, лежащие в поле межкультурного взаимодействия, альтернативных стратегий и концепций интерпретаций. Их осмысливание расширяет культурный горизонт, ведет к критическому осознанию своих культурных предпосылок, к самопониманию и самоопределению. На уровне содержания гуманитарного образования его развитие предусматривает сочетание принципов предметного и проблемного способов его организации.

Развитие гуманитарного образования нацелено на формирование устойчивого и гибкого ценностного отношения к миру. Универсальный ценностный горизонт, представление об общечеловеческих ценностях не находят отражения в современных культурных практиках. С одной стороны, культура становится ценностно-ориентированной, ее феномены являются предметом оценки, ценности ее структурируют и организуют, а с другой — очевидным является ценностный плюрализм, полипарадигмальность, релятивизм и нередуцируемость ценностей друг к другу. Гуманитарное об-

разование определяет плюралистический, открытый характер гуманитарного исследования.

разование играет особую роль в структуре выбора ценностей и приоритетов социального развития человечества, в определении перспектив его выживания и формирования условий устойчивого развития. Ценностная ориентация гуманитарного образования реализуется посредством осознания историко-культурных предпосылок, осуществления совместной деятельности в проектном образовании и эстетического воспитания.

Развитие гуманитарного образования как фундаментальной подготовки предусматривает развитие и освоение различных коммуникативных практик. Поэтому особое место в рамках гуманитарного образования отводится языковой, риторической подготовке, нацеленной на усвоение, представление и создание новых культурных образцов, на диалог и полилог культур. Исходя из этого, развитие гуманитарного образования ориентировано на диалоговый тип обучения.

Диалог — универсальный, всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре (М. С. Каган); всеобщее определение неделимых начал мышления (В. С. Библер). Диалогичность как способность к целостному, конструктивному, вопросно-ответному взаимодействию

Ценностная ориентация гуманитарного образования реализуется посредством осознания историко-культурных предпосылок, осуществления совместной деятельности в проектном образовании и эстетического воспитания.

ним миром личности, учитывать все единичное, случайное, непредсказуемое, индивидуально-бессознательное в образовательном процессе.

Хорошим примером изменения содержания гуманитарного образования служит появление в программах высшего профессионального образования такой дисциплины, как «Межкультурная коммуникация», целью которой является представление

студентам эффективной модели процесса общения и взаимодействия, осуществляющегося между представителями различных культур и сообществ.

Чтобы эффективно поддерживать разнообразные межкультурные контакты и формы общения, партнерам необходимо знание не только соответствующего языка, но и норм, правил, традиций, обычаяев другой культуры. Каждый участник межкультурных контактов быстро осознает, что одного владения соответствующим иностранным языком оказывается недостаточно для полноценного межкультурного взаимопонимания, что требуется знание целого комплекса форм поведения, истории, психологии, культуры своих партнеров по общению. Наконец, требуется знание механизма самого процесса общения, чтобы прогнозировать возможности неверного понимания партнеров и избежать его. Иными словами, разнообразные формы взаимодействия и общения представителей разных культур предполагают наличие у них необходимых теоретических знаний, психологических качеств и практических навыков для эффективного взаимодействия, совокупность которых можно определить термином «компетентность».

Межкультурная компетенция — это способность успешно общаться с представителями других культур. Она может появиться с молодых лет или быть развита. В структуру межкультурной компетенции входят: общекультурологические и культурно-специфические знания, умения практического общения, межкультурная психологическая восприимчивость.

Следует отметить, что основными предпосылками являются чувствительность и уверенность в себе, понимание другого поведения и умственных образцов, также способность четко и точно передавать собственную точку зрения, быть понятым и показывать гибкость, где возможно, и быть ясным, где необходимо. Речь идет о приспособленной уравновешенности между знаниями и опытом других культур,

личностей, наций и т. д.; чуткостью, эмпатией, способностью поставить себя на место других и охватить их чувства и потребности; уверенностью в себе, знанием собственных сил, слабостей и потребностей, эмоциональной стабильности.

Межкультурная компетенция не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителя языка и может быть присуща только межкультурному коммуниканту — языковой личности, которая изучает иностранный язык. Целью формирования межкультурной компетенции является «достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [1, с. 218].

Формирование межкультурной компетенции в настоящее время является необходимым и актуальным для развития личности и всего общества в целом. Недостаточное внимание к формированию данного вида компетенции в вузе может привести к проблемам будущих выпускников в их профессиональной деятельности при взаимодействии с представителями других

культур, так как межкультурная компетентность является существенной чертой зрелой личности и ее формирование связано с процессом самоидентификации, с обретением личного и национального достоинства.

Таким образом, решение проблемы гуманизации образования является основой для гуманизации общества в целом, что делает острым рассмотрение вопросов профессиональной подготовки. Исключительно важные, системообразующие процессы социализации, профессионализации индивида возможны только в условиях образовательной системы, так как именно здесь происходит усвоение норм, правил и ценностей культуры общества. Гуманитарное образование — это важнейший механизм трансляции культурных норм, ценностей, идеалов, форм воспроизводства национально-культурного мира. Оно оказывает большое влияние на сохранение культурной преемственности поколений и формирование нравственного облика нации в целом.

Формирование межкультурной компетенции в настоящее время является необходимым и актуальным для развития личности и всего общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 352 с.
2. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... докт. пед. наук / Г. В. Елизарова. — СПб., 2001.
3. Плеханова, М. В. Межкультурный компонент как основа формирования межкультурной компетенции при обучении иноязычному общению студентов технического вуза / М. В. Плеханова // Вестник ТГПУ. — Вып. 7 (70). — Сер. «Педагогика». — 2007. — С. 62—66.
4. Садохин, А. П. Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации / А. П. Садохин // Вестник Московского университета. — Сер. 19 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». — 2007. — № 3. — С. 39—56.
5. Садохин, А. П. Межкультурная компетентность как социокультурный феномен : монография / А. П. Садохин. — Калуга : Эйдос, 2008. — 268 с.
6. Тульчинский, Г. Л. Смысл и гуманитарное знание. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франклса) / Г. Л. Тульчинский // Материалы международной конференции (Москва, 19—21 мая 2005 г.). — М., 2005.



Гуманитарная культура и профессиональная компетентность педагога



УЧИТЕЛЬ КАК НОСИТЕЛЬ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ

Т. Г. БРАЖЕ,
доктор педагогических наук,
профессор Санкт-Петербургской Академии
педагогического мастерства
kafsllov@niro.nnov.ru.

В статье рассматриваются проблема профессиональной деятельности учителей с учетом исторических традиций, гуманитарная культура как компонент и процесс профессиональной культуры; анализируются сведения по самооценке учителей; определяются их культурные запросы.

The article suggests returning to the problems of professional activities of teachers with the account of historical traditions. Humanitarian culture is seen as a component of professional culture as a process, the information on self-assessment of teachers and their cultural needs are analyzed.

Ключевые слова: традиция, опыт, профессиональная компетентность, творческий потенциал, сфера развития, культурные запросы

Key words: tradition, experience, professional competence, creativity, sphere of development, cultural needs

Российское уительство издавна представляло собой значительную культурную силу, соперничавшую по масштабности и степени влияния с другими носителями культуры — актерами, музыкантами, художниками и др. Носителями культуры были педагоги привилегированных российских гимназий и сельские учителя. Этую миссию, несмотря на то, что престиж

учителя снизился, продолжает выполнять российское уительство и ныне, соперничаая с увеличившимися в числе и в силе, но не всегда в качестве, носителями культуры, в частности, со средствами массовой информации, нередко противостоя по-следним в их манипуляции общественным сознанием, воспитывая «цензор-процессы», необходимые личности при вхожде-

ний в культурные коммуникации нынешнего времени.

Но подлинная культура не требует соперничества и конкуренции. При наличии даже разных культов она едина в своем предназначении — служить человеку как части человечества, быть ему опорой и стержнем. Задача освоения человеком культуры — перенять ее традиции, жить с ними в ладу, развивать их, создавать новые артефакты.

Такой традицией российских учителей была их жизнь в культуре. Они не только ее «преподавали», но и создавали собственно педагогическую, научную и художественную культуру. Издание большого количества педагогических журналов, книг, учебников, брошюр было обычным делом для дореволюционной России, стимулировало педагогическое творчество, оттакивало педагогическую культуру.

Ученые, которые не перестали быть учителями, были не редкостью. Так, Л. И. Попливанов, русский учитель литературы и методист, был выдающимся филологом, который подготовил академическое издание А. С. Пушкина. Ученых-учителей намного больше, как и учителей-художников, учителей-писателей: И. А. Гончаров в семье Майковых, И. Ф. Анненский в роли директора Царскосельской гимназии, В. А. Жуковский — наставника царских детей, Е. Н. Водовозова, П. П. Ершов и др. В послевоенной вечерней школе учителями были писатели И. М. Меттер и В. М. Шукшин, современные писатели Г. Н. Щербакова, Н. В. Горланова, В. И. Букур, И. А. Кабыш и другие также работали или работают в школе.

В учительской среде художественные выставки, литературно-музыкальные салоны, вечера, разнообразные студии были прежде явлением повсеместным; они давали учителю возможность созерцать, создавать что-то свое в области культуры. Подобное, хотя и не массовое, может быть, возрождается и сейчас, но по крайней мере сами учителя ощущают потребность в более широкой, чем профессио-

нальная, самореализации. Например, значительное число петербургских учителей пишет стихи (нередко сильные, хорошие) и прозу (рассказы, сказки), создает переводы с других языков, и это не только профессиональные филологи, которым от Бога дано владеть искусством слова.

Гуманитарная культура не как слово, прикрывающее иное содержание, а как простое практическое дело — вот что нужно современной школе и что дается ей ныне с успехом, а где-то с грехом пополам. Настоящая культура предполагает хорошее знание как положительных, так и отрицательных традиций. Только трезвая ее оценка дает возможность на плечах своих предшественников построить новый опыт. Знание традиций в какой-то мере ставит заслон ставшему модным, иногда беспочвенному самовыражению, не основанному на глубоком знании истории вопроса как в научном, так и в педагогическом плане, не дает субъективно новое выдавать за объективно новое.

Гуманитарная культура учителя рассматривается как компонент профессиональной компетентности педагога, как сфера развития его личности в целом, что, в свою очередь, отражается на его педагогической деятельности. Взаимодействие этих двух культур является одним из условий успешности работы педагога вообще (на современном этапе в особенности), при усилении гуманистической и гуманитарной направленности образования детей и взрослых.

Уровень освоения гуманитарной культуры, свобода оперирования ее данными обеспечивают учителю большую устойчивость его жизненной позиции в сложном современном мире, удовлетворенность своей деятельностью, самокритичность. Владение гуманитарной культурой является питательной средой для развития как

Гуманитарная культура учителя рассматривается как компонент профессиональной компетентности педагога, как сфера развития его личности в целом, что, в свою очередь, отражается на его педагогической деятельности.

общих, так и специальных профессиональных способностей педагога.

Очевидна и недостаточность уровня гуманитарной культуры учителей при всей ее неоднородности, что подтверждается специальными исследованиями. Педагог нередко перестает быть носителем, а потому и проводником, транслятором культуры, что вызывает падение его престижа. А это в нынешнее время стало особо ощутимым и тревожащим.

Узкая специализация подчас не позволяет учителю подняться на уровень осмысливания глобальных общечеловеческих, гуманитарных проблем, что весьма важно в современных условиях.

Кроме того, гуманитарность человека не дает ему переоценивать себя и быть самодовольным. По нашим данным, которые проверены другими исследователями, учителя гуманитарных дисциплин отличаются некоторым занижением своей самооценки, так как их внутренняя культура, как профессиональная, так и общая, не позволяет им завышать ее. Она у учителей-гуманитариев в полтора раза ниже, чем у негуманитариев, а в одной возрастной группе (40—50 лет) даже в два раза [1; 4].

Овладение культурой не есть синхронное, одномоментное явление. Это процесс, во-первых, длительный, требующий непрерывного образования в этой области; во-вторых, гетерохронный — различные области могут преобладать или «западать» в раз-

Педагог нередко перестает быть носителем, а потому и проводником, транслятором культуры, что вызывает падение его престижа.

ные периоды культурного развития человека; в-третьих, разноуровневый, так как на разных этапах у каждого человека уровень владения теми или иными компонентами различный, следовательно, функциональная грамотность в области культуры имеет множество сочетаний, вариантов, и она вариативна.

Особенно значимо это по отношению к взрослым людям, работающим в системе «человек — человек», то есть педаго-

гам, врачам, юристам и другим специалистам, чья профессиональная компетентность зависит в большой степени от собственной гуманитарной культуры. Речь идет о таких компонентах, как знание этических правил и практическое владение ими, а также речевой культурой, стиль общения с людьми, понимание их, уважение к каждому, способность к нестандартным, творческим решениям профессиональных задач, свобода принятия решений и др.

Наряду с генетически присущими человеку данными в этом направлении, гуманитарная культура человека — явление подвижное, развивающееся, зависящее от уровня его знаний в области духовной культуры и отношения к самому себе как носителю культуры. То и другое может быть оценено экспертами или самим человеком в процессе рефлексии. Таким образом, изучение функциональной грамотности в области культуры может вестись в двух направлениях: во-первых, изучение понимания самим человеком своих грамотности и потребностей, своих сильных и слабых сторон, а во-вторых, реального уровня знаний в области гуманитарной культуры и умения пользоваться ими.

Прежде всего отметим признание педагогами высокой роли общей культуры в результативности собственной деятельности: незначительную зависимость и полное ее отсутствие отметили лишь 6 % опрашиваемых, 70 % — сильную зависимость этих явлений, 22 % — определенную зависимость. Отметим сходные показатели в осознании этой связи каждым педагогом применительно к себе: незначительную зависимость и полное ее отсутствие своей деятельности от развития в области культуры видят лишь 3 %, сильную зависимость — 59 %, определенную зависимость — 33 %. Но каждый третий из опрошенных для себя лично снижает планку значимости на один порядок. Следовательно, личная зависимость профессиональной деятельности от общей культуры оценивается ниже.

Опрошенные считают, что высокий уровень гуманитарной культуры дает возможность более полного развития творческого потенциала человека, большие возможности общения с людьми, свободное принятие профессиональных решений, целостного взгляда на мир.

Проблема развития гуманитарной культуры учительства актуальна и для тех, кто ее понимает и недооценивает.

Вызывает сожаление и то, что многие педагоги недооценивают роль философских знаний в общей культуре человека. Отметим также заметную недооценку учителем-гуманитарием роли естественнонаучных знаний: лишь 20 % респондентов включают их в общую для всех культуру. Видимо, нужны другие способы интерпретации и преподнесения этих знаний для неспециалистов, а также их гуманитаризация, чтобы они были приняты как элемент общей для всех культуры.

Главное же, что вытекает из ответов учителей, — первенствующее значение таких показателей гуманитарной культуры, как умение устанавливать контакты с разными людьми, знание этических норм поведения и практическое владение ими. Это подтверждает нашу мысль об интегративном характере этической культуры человека как результате освоения им разнообразных гуманитарных знаний, влияющих на него как на личность и, тем самым, на его профессиональную деятельность.

Именно выход на личность в целом дает гуманитарная культура человека. Этим она оказалась ценна и нашим респондентам.

Конкретные же запросы учителей в совершенствовании своей культуры разнообразны. При этом получены количественно сходные данные среди отметивших свою потребность в разных аспектах культуры. Тем не менее на первое место опять выходят искусство (50 %), история религии (41 %), художественная литература (37 %), этика и психология и иностранный язык (36 %); 29 % опрошенных отме-

тили потребность в совершенствовании своей компьютерной грамотности, что соответствует требованиям времени, и лишь 15 % проявили желание продолжить изучение естествознания, истории науки и техники.

Любопытно, что существует определенная связь между пониманием культуры и потребностями специалиста: чем шире это понимание (то есть педагог включает в общую культуру от 8 до 11 аспектов), тем шире его личные потребности в совершенствовании этой культуры. Здесь отвечающий переносит понимание культуры на себя, соотносит себя с ним. В случае суженного понимания происходит выключение себя из определенных аспектов культуры. Поэтому особенно необходим общий культурологический подход к образованию в любых его звеньях и этапах как в школе, так и в вузе и системе повышения квалификации.

Конкретные запросы педагогов в совершенствовании своей культуры разнообразны по содержанию и сходны по количественным показателям. Тем не менее на первое место снова выходит потребность в расширении знаний об искусстве, истории, религии, этике и психологии.

Владение умениями в области культуры, например, воспринимать и анализировать произведения литературы, проводилось специальными заданиями. Эти данные говорят о том, что даже профессионалы в области литературы нуждаются в совершенствовании своих умений, что нужны теоретическая подготовка и специальные тренинги для их развития.

Но искусство, в том числе литература, не только область специалистов, — это общее достояние человечества, и владение им дает любому взрослому человеку ощущение сопричастности с человечеством, будит эмоции, дает радость, позволяет осознать целостность мира и на-

Главное же, что вытекает из ответов учителей, — первенствующее значение таких показателей гуманитарной культуры, как умение устанавливать контакты с разными людьми, знание этических норм поведения и практическое владение ими.

личие в нем многих вариантов индивидуального взгляда на него.

Важно свободно, без помощи справочников и книг, оперировать имеющимися у человека в его памяти данными, например, уметь изложить свой взгляд на личность выдающегося деятеля культуры (писателя, музыканта, художника). Это свидетельствует о разных уровнях функциональной грамотности людей, о количестве респондентов, свободно использующих свои

знания или не владеющих фактами по доступным областям культурологических знаний, а нуждающихся в длительном их поиске или вовсе не умеющих найти.

Любая работа в плане пополнения, развития гуманитарной культуры педагогов должна быть дифференцирована, приближена к возможностям и запросам конкретной личности, предельно индивидуализирована, иначе она не дает должного эффекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Браже, Т. Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема / Т. Г. Браже. — СПб., 2008. — 154 с.*
- 2 *Браже, Т. Г. Развитие общей культуры учителя в системе непрерывного образования / Т. Г. Браже // Взаимосвязь общей и профессиональной культуры специалиста : сб. / под ред. Т. Г. Браже. — СПб. : ИОВ РАО, 1992.*
3. *Образование взрослых : цели и ценности / под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадриной. — СПб. : ИОВ РАО, 2002. — 240 с.*
4. *Социализация взрослых : учеб. пособие / под ред. В. Г. Вершловского. — СПб., 2002. — 346 с.*



ШКОЛА XXI ВЕКА И ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

Л. В. ШАМРЕЙ,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующая кафедрой словесности
и культурологии НИРО
shamalex1@gmail.com

В статье предложены пути совершенствования профессиональной культуры учителей русского языка и литературы; с учетом достижений педагогической и филологической наук уточняются методологические основания современного урока, вводятся новые аспекты функциональной грамотности педагогов (композиционное мышление учителя при строении урока; архитектоника как свойство не только текстов, но и уроков; значимость принципов симметрии и диссиметрии в явлениях жизни, в художественных произведениях, на уроках искусства); теоретический материал иллюстрируется примерами конструирования уроков по циклу А. Блока «Кармен».

The article suggests ways of improving the professional culture of teachers of Russian language and Literature. Methodological foundations of a modern lesson are clarified in recognition of Pedagogics and Philology, new aspects of functional literacy of teachers (compositional thinking of the teacher in the structure of the lesson; architectonics as a property not only texts, but also lessons, the importance of the principles of symmetry and dissymmetry in the phenomena of life, in feature works , in art) are introduced. The theoretical material is illustrated by examples of design cycle of lessons on Blok's «Carmen».

Ключевые слова: культура, форма, функция, поэтика, архитектоника, композиция, ритм

Key words: culture, form, function, poetics, architectonics, composition and rhythm

Современный урок литературы в школе — это не просто учебный предмет. Чтение, освоение художественных произведений позволяют юному читателю догадаться, почувствовать и восхищаться рождением мысли, приближенной к слову, адекватной слову, выраженной в слове. Язык, создающий этот эффект, не следствие анализа учащимися текста и тем более знания норм русского языка. Это во многом «бессознательное творчество» (А. А. Потебня), так как мысль и слово одно (как греческий логос, болгарская дума).

Усиление внимания в обучении языку как системе при ослаблении качества чтения, освоения художественной речи на родном языке — трагедия гуманитарного образования, перед которым поставлена задача «смыслового чтения», понимания произведения, мира, человека и себя. Ученников заведомо лишают самой возможности понимания, так как для этого необходимо увлечься, погрузиться, проникнуть в тайны мира прошлого и настоящего через произведения искусства. Соотношение мира, человека и языка не похоже на математическое уравнение. Оно не решаемое, а решающее.

Учитель-словесник подчас не в силах преодолеть эту преграду. Не всем дано плыть против течения и жить вопреки. Растворенность, недоумение лишает их стойкости и веры в свои силы, в силу искусства, русского слова. И тогда встреча с миром поэта, писателя превращается

на уроке не в приближение к великим мыслям, а в поиск их упрощения, в систему сведений, которые потом уже никогда не превратить в целостность видения мира писателем, не возвысить учащегося в размышлении над ответами (или вопросами), которые волнуют все человечество. Порвалась связь времен?

Тем не менее в человеке всегда (всегда вопреки) живут потребность и способность понять, что происходит с ним и миром. Учитель-гуманитарий, а словесник особенно, испытывает и сохраняет эти способности благодаря самому предмету. Поэтическое слово, гениальная музыка, гармония красок поддерживают те качества в специалисте, без которых урок становится не «моментом» истины, а неуклюжим, мертворожденным пасынком.

В школе в поиске средств сохранения самой сути гуманитарного образования необходимо менять систему подготовки как студентов в вузе, так и учителей в системе повышения квалификации. Менять условия их работы на уроке, где техническое обеспечение не главное, где технологии бессильны, если упускаются глубинные, кардинальные вопросы, связанные со смыслом слова, текста, творчества, эпохи как целостности.

В настоящее время принципиально важно усилить внимание к гуманитарной культуре учителей, к качеству их профес-

В школе в поиске средств сохранения самой сути гуманитарного образования необходимо менять систему подготовки как студентов в вузе, так и учителей в системе повышения квалификации.

сиональной деятельности, и это зависит от масштабности мышления специалиста, от его методологической грамотности, прямо влияющей на отбор и компоновку материала урока, на его умение отличить информационный уровень освоения текста от смыслообразующего. В методике обучения литературе в школе за последние годы предпринято немало попыток перестроить ее преподавание (В. Г. Маранцман, Т. Г. Браже, Г. Н. Ионин, М. П. Вояшина, В. Ф. Чертов, С. А. Зинин, Г. С. Меркин, Б. Ланин, Е. О. Галицких, Г. Л. Ачкасова, Г. А. Кутузов, Е. С. Романичева, Е. Р. Ядрковская и др.).

Одной из главных причин такого состояния деятельности учителя является недоверие к слову писателя, укоренявшееся в сознании специалистов с 70—80-х годов XX века (увлекались проблемным обучением, психологизацией процессов, творческой деятельностью учащихся и др.). В школе ослаблено внимание к восприятию и анализу текста: вместо целостности как принципа господствует фрагментарность; вместо учета исторических и литературоведческих особенностей произведения — вульгарность поспешных, незрелых суждений; вместо мира автора, его личности учащиеся видят даже не симулякры, а тени, искаженные и усеченные до неузнаваемости (это можно проследить в работах по ЕГЭ).

Между тем «образ» мира в слове «явленный» и есть, по выражению Б. Пастернака, «чудотворство». Чтобы увидеть его черты, необходима «детская» вера

Сложно устроенный мир произведения должен и может быть соотнесен с природой урока литературы, с его формой, содержанием, структурой.

в образ, представленный писателем, композитором, художником. В настоящее время очевиднее стало противоречие между необходимостью, возможностью, доступностью более глубокого, чем прежде, погружения в текст (об этом свидетельствуют исследования последних десятилетий по поэтике текста, в том числе рекомендованных для школы, начиная с началь-

ных классов) и способами освоения текста на уроке, которые скорее технократичны, слишком рациональны и прямолинейны, не учитывают в достаточной мере природу изучаемых произведений.

Образность как принцип и способ изучения искусства, культуры (особенно художественной) позволяет интенсифицировать функциональную грамотность учителя-словесника, ввести в его профессиональную культуру понятия нелинейного развития сложных живых систем, превращенной формы (как в философском, так и в методологическом планах), интермитентности в развитии человека, способного переходить от материального мира к духовному, «прозревать истины» (М. Мамардашвили, В. Зинченко). Познание явлений человеком в принципе является эстетическим актом (Э. Понтини). Поэтому сложно устроенный мир произведения должен и может быть соотнесен с природой урока литературы, с его формой, содержанием, структурой.

Само представление деятельности на занятии (в совместном творчестве учителя и учащихся при освоении произведения) опирается на фундаментальные постулаты — активность, труд, поведение, в которых с древности (Аристотель) на первом плане были активность психики (Н. Е. Гrot), активность и работа нервной системы (И. М. Сеченов), активность познания и общения как первичные основания деятельности (Б. Г. Ананьев и др.). Такого рода интенсивность интеллекта и эмоций в единстве возможна при глубинном увлечении читателя словом, героями, миром писателя. Если у учителя, подобно писателю, будет развито конструктивное, композиционное мышление, то он сможет построить урок подобно архитектору. Проводя учащихся вслед за автором по страницам произведения, опираясь на архитектонику текста и укрупняя ее в сознании читателя, учитель сможет преодолеть застывшие представления об этом ходе работы в теории методики.

Возможности данного подхода были

тщательно изучены во второй половине XX века в методике преподавания литературы (М. А. Рыбникова, Н. И. Кудряшов, Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман, Т. Г. Браже, О. Ю. Богданова, Т. Ф. Курдюмова и др.).

Ученые-методисты, сами являясь преподавателями, чувствовали силу и недостатки этого подхода. Сила его, как известно, для читателя — в естественности, а недостатком может стать само погружение в детали, власть которых не позволяет в итоге выйти к крупным обобщениям, потребуются специальные заключительные занятия.

Возврат к этому пути анализа необходим практически, но теоретически его возможности серьезно переосмыслены:

✓ само чтение ориентировано на освоение поэтики текста, его глубинных оснований, что требует от учителя умения точно и системно расставить на уроке акценты;

✓ усложнилось само представление о поэтике текста (достаточно сравнить исследования XX века, чтобы убедиться, что «вещество» слова изучается лингвистами, литературоведами, философами, психологами и др., чего стоит только мода на слово «концепт»);

✓ опора на образность текста как целостности позволила усилить в практике внимание к синтезированным формам анализа произведения, усложнить логику его освоения: повысилась значимость первичного восприятия, точности анализа, в процессе которого увеличивается количество заданий, ориентированных на обобщения различного типа; выявления условий для интерпретирования как учебной деятельности в процессе анализа и на специальных уроках.

Современный урок литературы ориентирован на обнаружение архитектонических основ изучаемого текста. Нередко само это понятие в специальной литературе используется как метафора, как синоним понятий «поэтика», «композиция». Содержательное сходство действительно

есть, но и различий немало. Умение и способность учителя, его профессиональное мастерство связаны как раз с выявлением этих особенностей в художественном произведении. Если мыслить урок как органичный изучаемому явлению процесс (основанный на последовательном и многоаспектном чтении, то есть чтении как методе), то необходимо определиться, на какие элементы, свойства архитектоники можно опереться.

Именно архитектоника формирует главное впечатление от восприятия объекта. Через цельность внешнего образа она выражает образную идею, а тектоника придает ей эстетическую форму.

Архитектоника (древнегреч.) — построение произведения; термин, обозначающий прежде всего основной принцип построения, общую систему связей между отдельными частями художественного целого. Проявляются эти связи через соотношение частей целого (как внешних, так и конструктивных). Важно, что именно архитектоника формирует главное впечатление от восприятия объекта. Через цельность внешнего образа она выражает образную идею, а тектоника придает ей эстетическую форму. Аналогичное значение имеют эти понятия во всех видах искусства. Опора на эти свойства позволит читателю быстрее и качественнее осваивать художественные произведения [8].

Текст произведения представляет собой коммуникативное, структурное и семантическое единство, что проявляется в архитектонике (композиции). Автор произведения, как известно, направляет восприятие читателя, а архитектоника (эстетически оформленное развитие идеи) является способом «порционирования» смысла, установления иерархии смыслов, фокусирования внимания читателя на самом важном. Эти особенности выражены не только в связности (когезии), но и когерентно, то есть на уровне глобальной связанности неподобного типа (повторы, параллелизмы).

На уроке возможно выявление семан-

тических перекличек в различных частях текста, значимых для интерпретации произведения повторов в структуре, и языковых сигналов, маркирующих факт «сцепления» частей целого.

В исследованиях по поэтике текста в XX веке эти (и другие) аспекты в произведениях описаны, и при построении урока учитель может на них опереться (В. Ф. Асмус, М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, В. Е. Хализев и др.). Но нередко такой подход кажется преподавателям слишком сложным. И это справедливо, так как в теории методики не определены те основания, которые можно учесть практически.

Эти методологические основания можно обозначить, если опираться на законы симметрии (как она понимается и выражается в архитектуре). Универсальный характер симметрии и ее свойств все же связан с реальным оформлением пространства, подобно тому, как на уроке учитель «строит» условия для возможного контакта читателя и писателя. Буквально понимаемый перенос архитектонических свойств текста в строение урока вряд ли возможен, так как это другое строение и для других целей.

В качестве примера приведем эскизы уроков по циклу А. Блока «Кармен» в 11-м классе. Этот шедевр русской поэзии сложно построен и требует внимательного, тщательного чтения.

При этом молчащий смысл текста при приближении отделяется, но, пока идет искание, существует как ориентир. Мир писателя в сознании читателя создается заново: для того чтобы

принять непонятное, необходимо включение «первоинтуции» и умственных усилий.

Цикл «Кармен» создан А. Блоком в марте 1914 года буквально в течение нескольких дней. Пережитое поэтом потрясение от оперы Ж. Бизе «Кармен» переплавилось в стихах в обновленную

творческую энергию, в открытие новых истин и самого себя. Этот цикл — яркий пример мощного духовного роста поэта под влиянием эмоционального и интеллектуального потрясения. Состоит он из десяти стихотворений, которые позволяют читателю заглянуть в тайны сознания, осваивающего реальность, в процесс создания новой реальности.

Возможны варианты уроков, учитывающие основные архитектонические особенности текста, но акцентирующие внимание на одной из них.

В первом варианте вслед за А. Блоком учащиеся попытаются разгадать тайну образа Кармен, во втором — увидеть, как дикое в ее судьбе и характере становится дивным, в третьем — как поэт в смятении, в вихре душевном прозревает: мир видится ему как «дикий сплав», где «вселенская душа рыдает, исходя гармонией светил».

✓ Первый вариант может быть построен как «монтаж на тему классики», подобно тому, как А. Палладио мыслил строение (XVI век): его традиции оказали огромное влияние на искусство в целом. «Гениально одаренный чувством пропорций, он поражает разнообразием пропорций... Жилище мыслится им прежде всего как логическая группировка “плановых” клеток... Симметрия и асимметричность перемежаются в его планах так же свободно и прекрасно, как в живом теле» (П. Муратов, «Образы Италии», 1924 год).

В центре внимания учащихся — образ Кармен как архетип, как некое создание «коллективного бессознательного» и как вечная загадка, притягательная и отталкивающая одновременно. Уроки начинаются с краткого введения об архетипах в культуре, искусстве (Дон Жуан, Дон Кихот, Кармен и др.). Затем предлагаются произведения литературы и музыки — новелла П. Мериме «Кармен» и опера Ж. Бизе. Информативно представляются сходство и отличие в трактовке образа Кармен, формулируются перспективные проблемные вопросы: «Что привлекает пи-

Универсальный характер симметрии и ее свойств все же связан с реальным оформлением пространства, подобно тому, как на уроке учитель «строит» условия для возможного контакта читателя и писателя.

сателей, художников, композиторов в этом образе? Какие качества Кармен представляются им самыми важными?» Затем предлагается познакомиться с циклом стихов А. Блока. Чтение построено с учетом музыкально выстроенных композиционных частей (предчувствие, смятение, раздумье, прозрение), в которых поэт соотносит свои размышления с впечатлениями от образа Кармен в опере. Для усиления впечатлений от стихов во время урока включаются музыкальные фрагменты: чтобы представить начало спектакля, учащиеся до этого видели театральный зал, оркестр, слушали увертюру и смотрели начало оперы, а в процессе чтения — слушали два аудиофрагмента в исполнении Е. Образцовой — хабанеру и сегидилью, но ученики не видели исполнительницу роли. Они ее воображали, читая строчки А. Блока, где «в думах и грезах», сквозь «празднень» ранней, холодной весны, с воспоминаниями об изменах и печалах, при свете одинокой лампы поэт воссоздает поразивший и очаровавший его образ хищницы («взглядывающей, подобно львам»). Главная тема ее мелодий — «цену жизни ты мне заплатишь за любовь». Варьирование у А. Блока этой мысли проявляется многообразно (на фонетическом и семантическом уровнях, на структурном — повторы, параллели состояний и сюжетных элементов).

Пробиваясь сквозь страхи, опасения, поэт предчувствует счастье новых душевых открытий. «Среди бушующих созвучий», вместе с Кармен он вновь переживает злость, ревность и «немую жуткость странных встреч». А. Блок не видит спектакля, он как бы заново проживает свою жизнь, где памятны поля, крики журавля, встречи у плетня... «Черная и дикая судьба» поэта (как она ему мыслится), «грустная жизнь погибшего человека» и мечты-загадки Кармен, недоступные поэту, заставляют его понять: «О да, любовь вольна, как птица...». И хищная сила прекрасной Кармен оборачивается для него отзвуками «забытого гимна», воспевающего

право на свободу чувства, на его мощное возрождение, — ведь уже слышен «бубен весны», проходит сказочный сон о Кармен, и начинается новый день с новою зарею.

Учащиеся увидят Кармен в исполнении М. Плисецкой в «Кармен-сюите»

Р. Щедрина — первые фрагменты с музыкальными сигналами, объединяющими содержание урока на эмоциональном

уровне. В исполнении великой балерины соединяются гордость, мужество, сила, истома, женственность, даже жертвенность. За такую любовь, как у Кармен, М. Плисецкой приходится «платить» жизнью. Для самостоятельных исследований учащимся предлагаются (на выбор) задания по поиску отличий в трактовке женских образов у А. Блока (почему поэт признается, что он такой же, как Кармен?), М. Горького («Макар Чудра», «Мальва»), И. Тургенева («Вешние воды»).

✓ Второй вариант конструирования уроков может быть построен на основе соотношения природного и культурного в образе Кармен, в состоянии поэта, в соотношении миров (реального и «сказочного», жизни и мечты). Природную двойичность можно осознать либо поверхностно, либо «во внутренней взаимосвязи мышления и чувств» (А. Гумбольдт). Единство, на первый взгляд, противоречивого мира в искусстве — «желание существовать, чтобы выражать». Само существование человека — искусство («эстетический факт»).

«То, что делает человек, природа не может сделать, несмотря на то, что человек для этого использует законы природы. Я беру на себя смелость сказать, что именно в Тишине, Свете, светлом желании существовать отражается преимущество духовных ценностей — как это широко признается в мире», — писал Л. Кан, выражая свою философию (XX век). Он понимает труд зодчего, всякого художника как нечто органичное, прежде всего,

Пробиваясь сквозь страхи, опасения, поэт предчувствует счастье новых душевых открытий.

как профессиональное осмысление особенностей своего времени на фоне вечности. Б. Пастернак в «Охранной грамоте» сформулировал эту закономерность более эмоционально. Он считал, что поэзия разлита в мире. Она не в поэте, а в окружающем мире: «Искусство реалистично как действительность и символично как факт. Оно реалистично тем, что не само выдумала метафору, а нашло ее в природе и свято воспроизвело».

Второй вариант уроков — это поиски учащимися путей творческих решений, подобных тому, как это происходит с поэтом. Размышления, содержание «просятся быть», ищут форму. Ученикам предлагаются самостоятельно восстановить цикл А. Блока «Кармен» (стихи разомкнуты, сняты даты), обосновать связи между стихотворениями (композиционные, лейтмотивные, образные) и, прежде всего, сформулировать вопросы, если возникают затруднения. В последующей беседе (после самостоятельной работы) выясняется, что у учащихся возникли трудности в биографических моментах, в соединении личностного и зрительского опыта, в переходах от внутреннего размышления к наблюдению, воспоминанию и музыке (ученики не знают не только творчество А. Блока, но и оперу).

Центром занятий становится перечитывание (вчитывание) восстановленного

цикла с выявлением семантически значимых элементов текста (по принципу разукрупнения — от отдельных стихов, общего состояния поэта и Кармен к звукам, цвету, образности

Ученикам предлагается самостоятельно восстановить цикл А. Блока «Кармен», обосновать связи между стихотворениями и, прежде всего, сформулировать вопросы, если возникают затруднения.

(лингвопоэтике текста)). Как в увертюре к опере Ж. Бизе, первое стихотворение обозначает драматизм, напряженность состояния автора, масштабность его предчувствий (изменение цвета в океане, тучи и свет, «певучая гроза», возможность вдохнуть, «менять строй», «слезы счастья душат грудь» перед явлением Карменситы).

Но вечер длится, переходит в ночь... утро... (2—4 стихотворения): весна, «месяца осколок... в лазури спит», «зори закатные» и «дымно-светлый демон утра, золотокурый и счастливый. Кровь, цвет зари закатной и утренней, золото и переливы перламутра, — и что-то ужасное в лице, червоно-красное в золоте кудрей». Свет и тьма, ночь и утро, небо и земля, черные (ужасные) страсти... Развитие обозначенного в первом стихотворении мотива приобретает конкретные черты, и соединяются они в облике Кармен, в угрозе ее («Так берегись любви моей»).

5—6 стихотворения — это поэтически восстановленный спектакль, где увлечененный зритель участвует в действии, происходящем на сцене (один среди поклонников Кармен поэт вспоминает дни весны и видит «творческие сны»). Сама Кармен, в облике и взоре которой — вызов, презрение, а в линиях — «таянье и пенье». «Гордый вызов», «гордая голова», «звезда средь ночи» — так поэт обозначает внешнее, первое впечатление от Кармен. Но при этом видит ее чуткость, нежность, «поступи истому». И вновь обертон — осознание, что это впечатление навек, будет беречь его сердце. Это ведь сон, сказка. А куда уйти от этой грустной жизни? И вдруг: «Уйдем, уйдем от жизни... (вместе?) (А на улице все еще март, снег)».

Очень важное в цикле седьмое стихотворение — это своеобразный контрапункт, вслед за которым возникнет прозрение о сходстве и разнице ощущения жизни, любви героини и поэта. Еще дороже, чем прежде, стали для автора воспоминания о впечатлениях и встречах прежних дней, сердце по-прежнему в плену... У Кармен? Розы (их цвет) и страшат, и влекут как «музыка тайных измен». Поэт осознает, что это были «грезы», «сказочный сон», «недоступная мечта» (восьмое стихотворение). И край, куда уводит его Кармен, «синий, синий, певучий, певучий, неподвижно-блаженный как рай» (как не вспомнить блоковскую строч-

ку: «Покой нам только снится»; он рожден для другой жизни).

Повтором, возобновлением (в последний раз!) аккордно звучит девятое стихотворение, в котором слышны ритмы хабанеры, славящей «бурю цыганских страстей». Параллельно голосу и мелодии, но не сливаясь с ними, угасает в стихах «бред страстей напрасных», а Кармен «встанет бурною волною в реке моих стихов...». И строчки как волны, утихающие после бури, приводят поэта к мысли «строгой, простой и белой, как дорога».

Финальное, десятое стихотворение — апофеоз, гимн (или его отзвук) Кармен «бездне дней жизни, дикому сплаву миров», гармонии светил.

Завершает урок обобщение на основе интерпретаций всего сюжета и образа Кармен в опере и балете (Ж. Бизе, Р. Щедрин, Е. Образцова и М. Плисецкая), и попыткой учащихся определить своеобразие цикла в жанровом решении может быть поэтическая симфония, позволяющая в отличие от оперы и балета не только воспевать Кармен, которая «сама себе закон», но и найти новые силы для творчества. Жизнь как повод для искусства или просто для поэта искусство, стихи — это его жизнь. Судьба и творчество А. Блока это подтверждают, и учащиеся могут найти дополнительные примеры. Поэт умер, когда перестал слышать музыку сфер («мелодией одной звучит печаль и радость»). Единство противоречивого мира для человека — это страдание, сладость, наслаждение, счастье. Цикл «Кармен» — о проживании дней в состоянии творческого счастья, прорывов, прозрений — «вот, что влекло сквозь бездну грустных лет».

✓ Третий вариант основан на наиболее сложной попытке учесть в структуре (архитектонике) урока органичность текста. Урок может строиться как «организм», как равнодействующая между силой тяготения и роста, статики и движения, «бесконечной» тяжести земли и «бесконечной» легкости воздуха, бесконечно-

сти неба. «...Конструктивную выразительность образа я называю архитектоникой и считаю ее одним из основных признаков классической архитектуры. Стилей может быть бесконечное множество, логика архитектуры одна. Она основана на неизменных законах архитектоники, законах сжатия, трения и растяжения, которые также неизменны, как законы тяготения или законы роста», — писал И. Жолтовский (XX век).

Единство мира усилило его внимание к принципам неожиданности в творческих решениях (это интересно, это впечатляет, запоминается) и движения. «Творящая мысль художника всегда должна идти от целого к части...».

Перенос законов симметрии на строение урока оправдан, так как логические, семантические преобразования в тексте предполагают возможность подобного рассмотрения и на уровне смысловых структур. При этом в искусстве, как и в науке, содержательны не только симметрия, но и ее отсутствие, диссимметрия, которая «творит явление» (П. Кюри). Избыточность природы симметрии указывает на фундаментальную избыточность культуры, что способствует выживанию человечества. По мысли В. Иванова: «Вся культура в какой-то мере до сих пор остается протестом против смерти и разрушения, против увеличивающегося единобразия — энтропии». В поэзии симметрия — посредник между чувственным и духовным, всеобщим и особым. Она диалогична и монологична, рациональна и иррациональна; она, подобно речи человека, богата оттенками смыслов и интонаций и может восприниматься как признак элитарности профессии (Н. Смолина).

Этот вариант уроков может быть основан на музыкальном переживании поэта, на роли ритмов (как интерпретации времени) в их противостоянии энтропии. Время склонно повторяться, способно вер-

Перенос законов симметрии на строение урока оправдан, так как логические, семантические преобразования в тексте предполагают возможность подобного рассмотрения и на уровне смысловых структур.

нуться в прошлое и будущее, которые порой неразличимы. Ритмы в поэзии (особенно в данном цикле у А. Блока) отражают «перебои сердца», свидетельствуют о стремлении вырваться из прошлого; время бессонницы превращается в «творческие сны». И тогда интермиттентность сознания выбирает, благодаря ритмам, форму выражения состояний роста, прежде всего духовного. Тревога и предвкушение владеют поэтом на пороге таинственного, как внезапный удар молнии, намека («отсвета») на возможное счастье.

Затем резкий спад, замедление, почти остановка. И в тишине ночи можно услышать «бубен весны» и ускоренный бег крови к «ланитам». Волны ритмов, как разлив реки в бурную погоду, перемежаются с мгновениями, когда человек (зритель, поклонник) и поэт видят мир, спектакль, Кармен глазами, слышат музыкально, чувствуют сердцем и осмысливают разумом, поэтическим преображением. Эти свойства текста ярко выражены на

фонетическом уровне, в семантике цвета и др. Постепенно сама Кармен отдаляется (отодвигаются цыганские страсти, ее голос, движение), а на смену приходят обобщение, окрашенное музыкально (увертюра, хабанера, сегидилья). Финал лишен грусти, пронизан светлой печалью («лети среди миров»). Масштаб размышления поэта, его философичность порождают повышенность и спокойствие интонаций, плавность звуков, повтор слов (чаще всего слов «музыка», «мелодия», «пение»).

Повторы служат ненавязчивой идеей — они отличают бесчисленные варианты и разветвления целого, которые составляют единство человечества, связанного единством духа — потребности строить, созидать. В этом цель педагогической профессии как творчества.

Ты пишешь на листе, и смысл означен
И закреплен блужданьями пера,
Для знающего до конца прозрачен:
На правилах покоятся игра.

(Г. Гессе)

ЛИТЕРАТУРА

1. Бибихин, В. В. Язык философии / В. В. Бибихин. — М., 2002.
2. Браже, Т. Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема / Т. Г. Браже. — СПб., 2008. — 154 с.
3. Емельянова, В. Ваш образ, дорогой навек... / В. Емельянова, А. Стюнекова // А. Блок и современность : сб. — М., 1981. — С. 265—290.
4. Иванов, В. В. Категория времени в искусстве и культуре XX века / В. В. Иванов // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. — Л., 1974.
5. Иванов, В. В. Чет и нечет: асимметрия мозга и знаковых систем / В. В. Иванов. — М., 1978.
6. Культурологический подход к преподаванию и проблемы повышения функциональной грамотности педагогов в области гуманитарной культуры : сб. материалов науч.-практ. конф. / науч. ред. Т. Г. Браже. — СПб.: ИОВ РАО, 1994.
7. Мамардашвили, М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. — СПб., 2010.
8. Николаев, А. И. Общее понятие о композиции. Композиция и архитектоника. Основы литературоведения : учебное пособие / А. И. Николаев. — Иваново, 2011.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРАКТИК В СИСТЕМЕ БАКАЛАВРСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА



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



Т. П. КОМЫШКОВА,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русской литературы
НГПУ им. К. Минина
tat-com@yandex.ru

В статье рассматривается система учебных и производственных практик в связи с формированием общекультурных компетенций. Описывается содержание практик, ориентированных на культурно-просветительскую деятельность выпускника бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», профилю «Русский язык и Литература».

The authors of the article describe a system of training and work practices in terms of forming the common cultural competencies. They describe the content of cultural and educational activities based Bachelor of Pedagogical education (majority Russian language and literature) practices.

Ключевые слова: педагогическое образование, русский язык, литература, практики, общекультурные и профессиональные компетенции

Key words: pedagogical education, Russian language, literature, practice, cultural and professional competencies

Введение нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению «Педагогическое образование» поставило перед разработчиками учебных планов диалектическую задачу: учет продуктивного опыта, накопленного системой подготовки по специальности «Русский язык

и Литература», и освоение новых видов педагогической деятельности, отвечающих вызовам времени. Заявленный в стандартах нового поколения компетентностный подход предполагает осмысление и принятие термина «компетенция», адекватно отражающего цели и задачи современного профессионального образования.

Подробно рассматривая разные точки

зрения на сущность, особенности, характеристики компетенций в общем профессиональном образовании, В. И. Байденко считает, что в природе компетенций «отражается (предчувствуется) спонтанно происходящий общесистемный (парадигмальный) сдвиг образования от содержательно-знания-предметной (дисциплинарной) парадигмы к новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в широком поле различных контекстов на этапе возрастающей личностной автономии с высокими степенями свободы и обновленными смыслами и принципами гуманизма» [1, с. 7—8]. Иными словами, компетентностные характеристики субъекта образования предстают вialectическом единстве содержательных, знаниевых аспектов образования и его практической, прагматической направленности; единстве фундаментальности образования и способности применения накопленного багажа в течение всей жизни.

Обобщая накопленный отечественным образованием опыт, проектируя и формируя компетентностно-ориентированную стратегию профессиональной подготовки педагога в системе бакалавриата, коллектив ученых Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина предлагает следую-

щую модель выпускника педагогического вуза, которая в свою очередь формирует и новый облик самого вуза.

«Выпускник педвуза — человек:

✓ понимающий и при-

нимающий новые ценности жизни, способный жить в открытом, информационном, гражданском обществе, осознающий свою роль и место в нем;

✓ имеющий высокую мотивацию на педагогическую деятельность, умеющий строить свою профессиональную карьеру путем самоорганизации;

✓ отличающийся высокой духовностью — свободой и волей к самосовершенствованию, способностью предвидеть последствия своих действий на учеников и окружающую среду, осознанием своей ответственности перед страной за воспитание подрастающего поколения;

✓ умеющий регулировать свое поведение для достижения педагогических целей;

✓ владеющий умениями проектировать и реализовывать образовательный процесс в соответствии с индивидуальностью ребенка на основе использования современных программ и технологий;

✓ способный к социальному партнерству для достижения педагогических целей;

✓ умеющий создавать обогащенную образовательную среду;

✓ способный продуцировать, осваивать и внедрять инновации, повышающие качество образования;

✓ владеющий управлением и методическими умениями;

✓ готовый к самообразованию и саморазвитию в течение всей своей профессиональной жизни» [5, с. 67—68].

Каждая из обозначенных характеристик в той или иной степени отражает культурологический аспект образования и нацелена на формирование общекультурных компетенций личности.

Особую роль при компетентностном подходе играют практики, на которые ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» отводит значительное количество времени (до 30 ЗЕ).

Практики — учебные и производственные — постоянная составляющая любого стандарта и учебного плана. Учебная практика рассматривается как вид деятельности, позволяющий расширить представление о соответствующем предмете учебного плана, отработать умения и навыки, предусмотренные к освоению в рамках данного предмета. Производственные практики — комплексный вид деятельности, закрепляющий знания, умения и навыки

Особую роль при компетентностном подходе играют практики, на которые ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» отводит значительное количество времени (до 30 ЗЕ).

применительно к профессиональной деятельности в целом.

Именно практики реализуют прагматическую направленность процесса обучения на определенные виды деятельности, которыми должен овладеть выпускник бакалавриата и магистратуры. «Владение определенным уровнем различных компетенций на разных ступенях обучения проявляется в способности студента использовать и комбинировать полученные знания, умения и навыки в соответствии с различными требованиями конкретной проблемы или ситуации. Способность студента к решению сложных и нестандартных задач определяет уровень его индивидуальных компетенций» [2, с. 26]. Учебные планы, составленные на основе ФГОС ВПО, позволяют при моделировании системы практик усилить их культурологическую составляющую.

Учебный план подготовки бакалавров по профилюм «Русский язык и Литература» сохраняет традиционные виды практики и вводит новые. Предлагается целостная, диалектически выстроенная по горизонтали и вертикали учебного плана следующая система учебных и производственных практик:

1-й курс: «Введение в социокультурное пространство города» (производственная); библиотечная и фольклорная (учебные);

2-й курс: лингвокраеведческая (производственная); литературно-культурологическая (учебная);

3-й курс: диалектологическая (учебная);

4-й курс: музеиная (производственная); педагогическая (производственная);

5-й курс: педагогическая (производственная).

Система практик выстраивается по принципу усиления аспекта професионализации: от решения более общих задач (формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций) к решению специальных задач (формирование

общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций). Это не означает, что каждый вид практики решает сугубо конкретные задачи, напротив, каждая практика реализует процесс формирования комплекса компетенций, определенных учебным планом.

Данная статья не ставит своей целью рассмотреть задачи и содержание педагогических практик, проблемы, возникающие в связи с их организацией и наполнением. Предметом данной статьи являются практики, связанные с культурно-просветительской составляющей гуманитарной подготовки учителя.

Практика как вид работы расширяет возможности для формирования компетенций, которые могут быть реализованы как в сфере образования, так и в других сферах деятельности: социокультурной, просветительской и др. Это закреплено профессиограммой выпускника бакалавриата, содержащейся в ФГОС, и соотносится с основной целью обучения бакалавров в области образования — подготовкой к профессиональной деятельности в сфере образования, науки и культуры. Решение этих задач частично может быть достигнуто через видоизменение структуры традиционных практик.

Фольклорная практика позволяет выстроить индивидуальную работу студентов в соответствии с идеей расширения знаний по дисциплине «Устное народное творчество». Практика предполагает собирание фольклорного материала — вид работы, дающий знания о культуре родного края, отрабатывающий умения слышать специфику фольклорного текста, оценивать его эстетическую значимость, отрабатывающий умение записывать фольклорный текст во время его спонтанного исполнения. Следующие этапы работы — систематизация собранного материала, его научная обработка и осмысление, разра-

Именно практики реализуют прагматическую направленность процесса обучения на определенные виды деятельности, которыми должен овладеть выпускник бакалавриата и магистратуры.

ботка проектов дальнейшего применения. Работа с фольклорными фондами закладывает базу для научных исследований студентов, выливающихся в курсовые и дипломные работы, магистерские диссертации.

Аналогичные функции выполняет диалектологическая практика. Диалектология как наука, изучающая территориальные разновидности родного языка, играет в настоящее время все более значимую роль, так как позволяет оценить роль живого слова в формировании национального языкового менталитета, сохраняет и аккумулирует накопленные в течение жизни языка его исторические формы и явления. Именно в диалектном слове выражаются народные представления о мире, о быте и жизни людей в предшествующие эпохи, реализуются эстетические и этические нормы народа — носителя данного языка. «Семантическая жизнь слова в диалектах имеет свои особенности, так как оно развивает такие смысловые потенции, которые не известны литературному языку...» [3, с. 173]. Прямое общение с диалектоносителями, обращение к диалектной среде в художественном тексте, изучение и использование в учебном процессе диалектных словарей расширяет языковое пространство современного носителя языка, позволяет по-новому посмотреть на богатство и выразительность русской речи не

только в живом общенародном языке, но и на отражение в нем истории языка и истории народа — носителя языка.

Прохождение фольклорной и диалектологической учебных практик позволяет формировать способность понимать

значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудни-

чества (ОК-3) [6, с. 4] и готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11) [6, с. 5].

Опыт организации и проведения учебных практик свидетельствует о том, что содержание учебной дисциплины в восприятии студентов переходит на иной уровень, происходит не только освоение теоретических сведений, но присвоение культурного опыта человечества, сконцентрированного в данном культурно-территориальном локусе, содержание учебной дисциплины осмысливается как часть живого потока культуры, в котором мы находимся.

Ощущение себя внутри современного культурного пространства и, одновременно, умение выстраивать вокруг себя это культурное пространство — одна из основных человеческих «компетенций», которой должен обладать современный педагог-словесник. В силу задачи формирования этих качеств представляется необходимым ввести в учебный план ряд практик, основанных на специфике жизни большого города, культурного центра с много вековыми традициями и богатым опытом современности.

Практика «Введение в социокультурное пространство города» является по своему содержанию и формам реализации культурно-просветительской составляющей системы производственных практик. Задачами практики являются приобретение и закрепление приобретенных ранее знаний по организации культурного пространства города, реализации потребностей в культурно-просветительской деятельности, принципов организации культурного пространства; первичное освоение культурной среды города (Нижнего Новгорода).

В результате прохождения данной практики обучающийся должен приобрести знания, умения и практические навыки, формирующие способность понимать значение культуры как формы человеческого

Ощущение себя внутри современного культурного пространства и, одновременно, умение выстраивать вокруг себя это культурное пространство — одна из основных человеческих «компетенций», которой должен обладать современный педагог-словесник.

существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями (ОК-3), проявлять готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14) [6, с. 4]. Практика предполагает знакомство с основными составляющими социокультурной среды Нижнего Новгорода: театрами, музеями, выставочными залами, кинотеатрами и концертными площадками. Кроме того, в ходе практики происходит знакомство со структурой вуза, Уставом НГПУ им. К. Минина, правилами и нормами поведения и обучения в университете.

Посещение спектаклей — драматических и музыкальных, филармонических концертов, музейных экспозиций предполагает написание рецензий, отзывов, эссе, способствующих формированию умения аргументированно оценивать конкретные культурно-просветительские мероприятия, формулировать собственное мнение по поводу наблюдаемых социокультурных аспектов, видеть влияние социокультурной среды города на развитие личности. Результатом данного вида практики представляется овладение навыками применения полученных знаний в формировании собственной культурной среды и приемами саморазвития. Практика является основой для успешного усвоения программы дисциплин «История русской литературы», «История зарубежной литературы», «Педагогическая риторика», «Культурология», а также для выполнения программ последующих культурно-просветительских практик.

Целью библиотечной учебной практики является формирование у студентов готовности к использованию систематизированных знаний истории русского языка и русской литературы в профессиональной деятельности. Практика предполагает знакомство с фондом редких книг Нижегородской областной библиотеки им. В. И. Ле-

нина, посещение Музея книги, изучение экспозиции, знакомство с источниками изучения истории русского языка и литературы, описание рукописных и старопечатных памятников в соответствии с рабочими учебными программами по дисциплинам «Старославянский язык» и «История русской литературы XVIII века», формирование особого типа читательской культуры как основы профессионализации обучения.

Выстроенная на первом курсе горизонталь, включающая практики «Введение в социокультурное пространство города», библиотечную и фольклорную, находит продолжение на последующих этапах обучения.

Занятия опираются на знание специфики рукописных древних текстов, старорусских текстов и изданий XVIII века, умение читать, анализировать и описывать памятники русской письменности. В результате прохождения практики студент должен узнать структуру и содержание фонда редких книг, методы и приемы работы с источниками в отделе редких и ценных изданий; сформировать умение анализировать и описывать памятники книгопечатания; применять полученные знания в профессиональной деятельности; вести пропаганду памятников отечественной культуры. Формируется одна из значимых профессиональных компетенций — способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-10) [6, с. 5].

Выстроенная на первом курсе горизонталь, включающая практики «Введение в социокультурное пространство города», библиотечную и фольклорную, находит продолжение на последующих этапах обучения.

Музейная практика позволяет актуализировать изучение богатейших фондов нижегородских музеев, в первую очередь литературных, а также художественного музея для профессиональной подготовки учителя-словесника.

Диалектологической практике в новых условиях предшествует лингвокраеведческая практика, ориентированная на освоение региональной диалектной среды. Накопленный по топонимии Нижегородской области материал позволяет использовать его не только в учебных целях; так же как фольклорные записи, топонимическая картотека становится основой первых научно-исследовательских работ студентов, курсовых и дипломных работ и магистерских диссертаций. «Микротопонимия как компонент региональной языковой картины мира представляет объектную заполненность пространства, отображает предметную, природно-биологическую область бытия сельского жителя через ментальный процесс осмыслиения, осознания в сфере социального и духовного бытия, включающего и ценностные параметры, установки...» [4, с. 178]. Иными словами,

микротопонимия выражает знания о мире, представляет собой фрагмент региональной языковой картины мира, что позволяет студенту изучать ее не с позиции стороннего наблюдателя, а заинтересованного исследователя-краеведа, познающего социально-экономическую историю родного края через призму языка.

Предложенная система практик представляет собой опыт реализации ФГОС ВПО подготовки бакалавра педагогического образования, направленный на формирование общекультурных и профессиональных компетенций учителя-словесника в новых условиях. Разработанные программы практик позволяют соединять сохранение традиционных культурных ценностей и инновации в образовании, последовательно реализовывать принципы гуманизации и гуманитаризации высшего педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании: (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 3—13.
2. Виландеберк, А. А. Новый учебный процесс. Коротко о главном : методическое пособие для преподавателей / А. А. Виландеберк, Н. Л. Шубина. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 54 с.
3. Камчатнов, А. М. Введение в языкознание / А. М. Камчатнов, Н. А. Николина. — М. : Флинта ; Наука, 2001. — 232 с.
4. Климкова, Л. А. Нижегородская микротопонимия : разноспектральный анализ / Л. А. Климкова ; МПГУ. — Арзамас : АГПИ, 2008. — 261 с.
5. Компетентностно-ориентированная стратегия профессиональной подготовки педагога : коллективная монография / под ред. Л. Е. Шапошникова, В. В. Николиной, О. А. Сафоновой. — Н. Новгород : НГПУ, 2011. — 248 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование / Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 года № 46. — 16 с.

**В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

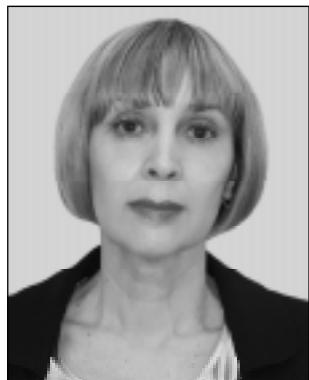
Тивикова С. К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход: Монография. 212 с.

В монографии дано системное описание моделей постдипломного образования и анализа их возможностей в профессиональном саморазвитии педагогов, раскрываются особенности коммуникативно-деятельностного подхода к решению этой проблемы, исследуются роль и значение речевых стратегий в деятельности учителя.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



Языковое образование



ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИСТОРИИ РОССИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Н. Е. ПЕТРОВА,

доктор филологических наук,
доцент, заведующая кафедрой русского языка
НГПУ им. К. Минина
petrova_ngpu@mail.ru

В статье сопоставляются принципы языкового образования в России XIX и XXI веков, связанные с формированием национальной идентичности молодого человека; рассматриваются факторы, негативно влияющие на престиж русского языка в современном российском обществе.

The paper analyzes the principles of language formation in Russia from 19—21th century related to the development of the national identity of young man. We consider factors that affect negatively the face / prestige / status of the Russian Language in the modern Russian society.

Ключевые слова: национальная идентичность, языковое образование, русский язык, Федеральный государственный образовательный стандарт, ментальность, культура

Key words: national identity, linguistic education, the russian language, federal government educational standard, mentality, culture

Одной из самых главных проблем современной России является дефицит полноценного гражданского сознания у ее населения. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что «в среде ученых, политических лидеров, представителей общественности, в средствах массовой информации идет остройшая дискуссия по вопросам поиска наиболее эффективных технологий формирования гражданского сознания молодежи» [2]. В основе гражданского сознания, под ко-

торым понимаются ощущение себя полноправным членом общества, гражданская ответственность, уважение к закону и правам других членов общества [1], должно лежать чувство так называемой национальной идентичности. Оно формируется с рождения в процессе усвоения исторического опыта нации и выражается в том, что человек принимает и разделяет традиционные для своей страны ценности, знает и уважает ее историческое прошлое, ощущает преемственные связи

с культурой своих предков, ценит и по возможности умножает культурное наследие.

Ломка политico-экономического строя нашей страны в конце XX века и реалии сегодняшней общественной жизни вызывают у многих молодых людей объяснимое чувство разочарования, пессимизма и даже ненависти к России и русским (см., например, комментарии на интернет-сайтах, где обсуждаются последние коррупционные скандалы). Сложилась ситуация, когда в сознании собственных граждан нынешняя Россия оказалась изолированной от истории как Советского Союза, так и Российской империи. Между тем для нормального человека, особенно молодого, естественна потребность ощущать себя в составе общенационального «мы». Это отмечает философ, историк и публицист Б. Е. Грайс, так высказываясь о проблеме национальной идентичности русских: «...сегодняшний русский... чувствует себя обязанным придумать таковую или хотя бы смастерить из имеющегося исторического материала» [6].

Русский язык не надо придумывать — это данная нам и притом надежная основа формирования национальной идентичности, поэтому особую важность приобретает проблема приобщения молодежи к его «духу и характеру». В рамках данной статьи мы рассмотрим подходы к преподаванию русского языка в российской школе XIX и XXI веков с тем, чтобы выявить спорные моменты в сегодняшней концепции преподавания русского языка. В качестве материала для анализа будут использованы данные Центрального архива Нижегородской области и текст Федерального государственного образовательного стандарта общего образования 2011 года.

В России в XIX веке филологический, в том числе лингвистический, компонент был весьма значимым как в гимназическом, так и в народном образовании. Однако на протяжении XIX века существовала проблема приоритета в изучении язы-

ков. Дело в том, что классическое гимназическое образование, по мысли министра просвещения С. С. Уварова, должно было основываться на византийской традиции. Этим было обусловлено повышенное внимание к изучению латинского и греческого языков. Если

древние языки изучались системно, то родной язык осваивался в основном практически. Такое положение вещей вызывало критику со стороны ученых-языковедов. Например, в нижегородских архивных документах содержится развернутый отзыв профессора Казанского университета Фойгта на изданные старшим учителем Ф. И. Буслаевым учебные пособия «О преподавании отечественного языка» и «Опыт начального обучения отечественному языку». Замечания профессора Фойгта при общей высокой оценке обоих изданий связаны с вопросом о приоритетности изучения русского языка. Утверждая, что изучение родного языка должно предшествовать изучению любых иностранных языков, Фойгт подчеркивал: «Если чужие языки будут излагаться со всевозможной систематичностью, а отечественный только практически, тогда первые будут понимаемы с гораздо большим трудом, а последний потеряет уважение учащихся» [5].

В гимназиях воспитывалась будущая элита Российской империи, поэтому изучение родного языка неуклонно связывалось с задачами нравственного воспитания учащихся в духе традиционной русской ментальности, как трактовала ее уваровская триада «Православие. Самодержавие. Народность». Преподавателю словесности вменялось в обязанность дать научные сведения об устройстве русского языка, обучить правильному и уместному использованию его слов и оборотов, сформировать у гимназиста умение самостоятельно анализировать явления внешнего

В рамках данной статьи мы рассмотрим подходы к преподаванию русского языка в российской школе XIX и XXI веков с тем, чтобы выявить спорные моменты в сегодняшней концепции преподавания русского языка.

мира, делать на этой основе обобщения и излагать свои соображения в виде связных текстов разных жанров [5] (на современном педагогическом языке все это называется коммуникативными и знаково-символическими универсальными учебными действиями). Но что особенно важно, перед преподавателем русского языка ставилась задача помочь ученику усвоить «дух и характер» «природного» языка, чтобы «направить в нем волю и чувства, знакомя с миром души своей, возбуждая ощущения нежные, благородные и высокие» [5].

Несколько иные цели преследовало языковое образование народных «низов», которое осуществлялось приходскими училищами. Основной задачей начальной школы было обучение грамоте и навыкам чтения, чтобы человек мог пользоваться религиозными текстами, а также просветительской литературой «для народа». Отсюда требование, обнаруженное нами в письме попечителя Казанского учебного округа директору училищ Нижегородской губернии, чтобы изучение чтения на славянском языке шло «в совершенный уровень с русским языком» [5]. Таким образом, языковое образование простого народа должно было содействовать морально-нравственному и религиозному воспитанию, смягчению нравов, укреплению вер-

ноподданнического чувства. При всем различии целей и содержания обучения родному языку в гимназиях и приходских училищах было нечто, что создавало национальную идентич-

ность русской элиты и русского простонародья, — это «дух и характер» родного языка.

В настоящее время концепция преподавания русского языка определяется, с нашей точки зрения, действием нескольких факторов. Во-первых, это действующий социальный заказ, неоднократно

озвученный высокопоставленными лицами: современное образование должно служить инструментом создания успешной жизненной карьеры и помогать молодому человеку удачно вписаться в систему глобальной экономики. Впервые в истории России обществу предложено воспринимать институт образования в качестве одного из видов услуг, оказываемых потребителям как государством, так и частными лицами. Понятие «услуги» плохо соответствует декларируемой ФГОС ориентации на становление таких личностных характеристик выпускника, как любовь к своему краю и Родине, уважение к своему народу, его культуре, духовным традициям и ценностям [7]. Можно представить потребителю в виде услуги определенную информацию и сформировать у него практически полезные навыки, но нельзя в виде услуги воспитать у него хорошие душевые качества. На основании каких критериев надо оценивать «сформированность ценностно-смысловых установок, отражающих личные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [7]? От сферы услуг невозможно требовать производства столь тонкой и неизмеримой никакими тестами субстанции.

Второй фактор — это дух самого государственного образовательного стандарта. Во ФГОС цели изучения предметных областей «Филология» (русский язык и литература) и «Иностранные языки» не различаются. И та и другая предметные области должны обеспечить «сформированность представлений о роли языка в жизни человека, общества, государства; приобщение через изучение русского и родного (нерусского) языков, иностранного языка и литературы к ценностям национальной и мировой культуры» [7]. В формулировке этой цели обращает на себя внимание невыраженность приори-

Впервые в истории России обществу предложено воспринимать институт образования в качестве одного из видов услуг, оказываемых потребителям как государством, так и частными лицами.

тетов: русский язык и иностранные языки, национальная культура и мировая культура абсолютно рядоположены. Язык представлен лишь орудием, с помощью которого ученик должен приобщаться к некоторым ценностям, между тем сам язык является непреходящей ценностью.

Согласно ФГОС, изучение как филологии, так и в равной мере иностранных языков должно также обеспечить «сформированность устойчивого интереса к чтению как средству познания других культур, уважительного отношения к ним» [7]. Стандарт умалчивает о том, что чтение в первую очередь должно стать средством познания собственной, национальной культуры.

Таким образом, концепция филологического компонента среднего образования оказывается лишенной национального корпорита, тогда как современная ситуация требует, чтобы молодой человек не просто уважал национальную культуру и духовные традиции (наравне с другими культурами и ценностями человечества), а был частью этой культуры, жил по этим традициям и на их основе выстраивал систему ценностей. Исходя из этого, глобальной задачей языкового образования в нашей стране должно быть «усвоение духа и характера» русского языка.

В связи с этим возникает третий фактор, влияющий на формирование национальной идентичности молодого человека в ходе образовательного процесса и непосредственно связанный с использованием русского языка как средства общения. С одной стороны, это пренебрежение русским правописанием в сегодняшнем изобилии печатных текстов, окружающих школьника. Каждый день на разных каналах пользователь телевизора имеет возможность ознакомиться с содержанием идущих бегущей строкой «чатов знакомств», где авторы объявлений по незнанию и нарочно словно издеваются над русской орфографией. Нет необходимости приводить бесконечные примеры тривиальных

орфографических и пунктуационных ошибок в рекламе — достаточно задать соответствующий поиск в Интернете. Весьма большое количество опечаток и ошибок обнаруживается в текстах массмедиийных изданий и художественной литературы. Все это печально тем, что приводит к снижению статуса грамотного письма, а следовательно, и литературного языка в массовом сознании.

С другой стороны, это недоверие к обычным русским словам, которыми традиционно пользовались и пользуются наши граждане. Выражается это недоверие по-разному: в немотивированном употреблении синонимов, а также оборотов речи, чуждых издавна сложившимся речевым традициям. Соответствующие факты наблюдаются в текстах СМИ, в устных публичных выступлениях и в официальных документах. Проблема эта широка и требует отдельного обсуждения, поэтому ограничимся несколькими примерами.

В современном публичном общении слова «озвучить» и «артикулировать» активно вытесняют разнообразные глаголы, такие как *говорить, сообщить, объявить, рассказать, подчеркнуть* и др.*: «Данный проект резолюции является конкретным шагом на пути реализации инициативы, озвученной Президентом Российской Федерации В. Путиным на 58-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН» («Дипломатический вестник», 2004); «Пожалуй, лишь школьники Вязников (видимо, сказываеться влияние Москвы с ее высоким уровнем жизни) и Красногвардейского озвучили более высокие материальные запросы...» («Человек», 2005); «Недовольство таким порядком было всегда, но на периферии общества, оставаясь инстинктивным или слабо артикулированным» («Не-

Стандарт умалчивает о том, что чтение в первую очередь должно стать средством познания собственной, национальной культуры.

* Здесь и далее примеры из базы данных Национального корпуса русского языка.

прикосновенный запас», 2010); «В. Путин выступал блестяще, артикулировал потрясающе. Говорил очень правильные вещи» («Завтра», 2003).

Эта тенденция удивляет, так как указанные глаголы обычно использовались для обозначения «механистичных» действий, связанных не столько с работой мысли, сколько с техникой передачи речи. Артикулировать — производить артикуляцию [4], то есть совершать движения органов речи для четкого произнесения звука. Озвучить — сделать звуковым (кинофильм) [4]. «Модные» слова лишают высказывания естественности и одновременно обезличивают того человека, к которому относятся в контексте.

Негативный пример подает и научно-образовательный дискурс. Так, иноязычные слова «компетенция», «миссия» показались создателям образовательных стандартов для высшей школы более емкими и точными, нежели традиционные «знание», «умение», «навык», «способность», «цель», «задача», хотя никто еще внятно не объяснил, в чем их преимущества. Во ФГОС среди требуемых личностных характеристик выпускника указано — креативный. Это заимствование — синоним

русских слов «творческий», «смекалистый», «предприимчивый», но его сочетаемость в современной речи значительно превышает возможности русских «конкурентов» (креативный директор, департамент, бутик, подарок, дизайн, доводчик, журнал, фильм, пиар, наркотик²). Это свидетельствует не только о популярности слова «креативный», но и о некоторой размытости его лексического значения.

Нередко это слово создает иронический подтекст: «Супруга его, рослая красави-

«Модные» слова лишают высказывания естественности и одновременно обезличивают того человека, к которому относятся в контексте.

ца, считает себя “креативной личностью”, особенно преуспевшей в превращении любого будничного дня в праздничный день» («Русская жизнь», 2008).

Особенно важно, что свойство креативности бывает связано с такими смыслами, которые явно не имеет в виду школьный стандарт, — это умение создать видимость, иллюзию, словить, возможно, даже обмануть: «Чтобы сделать ваш блог популярным, потребуется несколько простых вещей и немного алхимии. Будьте креативными. Можете транслировать оригинальные мысли, а можете и нехитрые, но в изящной упаковке...» [8]. Таким образом, смысл слова «креативный» оказывается неоднозначным и связанным больше с характером человека, тогда как смысл слова «творческий» — с его (человека) духовными потребностями. Именно творческая личность, по нашему мнению, должна воспитываться в российской школе.

Современный образовательный дискурс, к сожалению, тяготеет к «инженерным» метафорам, усложненным оборотам, которые делают текст похожим на компьютерный перевод с какого-то иностранного языка: «Методологической основой стандарта является системно-деятельностный подход, который обеспечивает... проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательного учреждения; способность к построению индивидуальной образовательной траектории; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем; ответственное отношение к созданию семьи на основе осознанного принятия ценностей семейной жизни — любви, равноправия, заботы, ответственности — и их реализации в отношении членов своей семьи» [7].

Когда-то В. Набоков в предисловии к роману «Лолита» высказался о русском языке следующим образом: «Телодвиже-

² Выборка словосочетаний сделана по данным Национального корпуса русского языка и она далеко не исчерпывает всей сочетаемости рассматриваемого прилагательного.

ния, ужимки, ландшафты, томление деревьев, запахи, дожди, тающие и переливчатые оттенки природы, все нежно-человеческое (как ни странно!), а также все мужицкое, грубое, сочно-похабное, выходит по-русски не хуже, если не лучше, чем по-английски; но столь свойственные английскому тонкие недоговоренности, поэзия мысли, мгновенная перекличка между отвлеченнейшими понятиями, рование односложных эпитетов — все это, а также все относящееся к технике, модам, спорту, естественным наукам и противоестественным страстиам — становится по-русски топорным, многословным и часто отвратительным в смысле стиля и ритма». Мнение писателя, по нашему глубокому убеждению, несправедливо, но приведенные выше примеры, к сожалению, иллюстрируют его.

Подводя итоги сказанному, мы делаем вывод, что история языкового образования в России свидетельствует о том, что именно русский язык (и русская литература) рассматривался как основа нравственного воспитания личности и ее гражданского сознания. В связи с объективными процессами глобализации и связанным с ними пересмотром концепции образования, а также отмеченными выше тен-

денциями в современной публичной речи ценностный статус русского языка терпит ущерб по сравнению с английским языком, что не может не оказывать нежелательного влияния на формирование национальной идентичности молодежи. Полагаем, что именно образовательный дискурс (понимаем его широко — как совокупность деловых, научных, учебно-методических и других текстов, связанных с образовательной деятельностью) должен преподать пример естественного, простого, в лучшем смысле этого слова, использования русского литературного языка.

В противовес мнению В. Набокова будем помнить слова О. Мандельштама, который так сказал о русском языке: «Чаадаев, утверждая свое мнение, что у России нет истории, то есть, что Россия принадлежит к неорганизованному, неисторическому кругу культурных явлений, упустил одно обстоятельство — именно язык. Столь высокоорганизованный, столь органичный язык не только дверь в историю, но и сама история...»

В связи с объективными процессами глобализации и связанным с ними пересмотром концепции образования, а также отмеченными выше тенденциями в современной публичной речи ценностный статус русского языка терпит ущерб по сравнению с английским языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Донских, О. А. О формировании гражданского сознания / О. А. Донских, Г. А. Антипов // Высшее образование в России. — 2009. — № 10.
2. Павлюченкова, Ю. А. Процесс и технологии формирования гражданского сознания российской молодежи: политологический аспект / Ю. А. Павлюченкова. — М.: АКД, 2011 // URL: <http://www.disscat.com/>.content/protsess-i-tehnologii-formirovaniya-grazhdanskogo-soznaniya-rossiiskoi-molodezhi-politologi#ixzz2Jq4dXFpQ>.
3. Скатов, Н. Крайний случай / Н. Скатов // Литературная газета. — 2011. — № 52.
4. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. — М., 1985—1988.
5. Центральный архив Нижегородской области. — Ф. 505 (ЦАНО).
6. Шабурова, О. Война, солдат и песня: национально-патриотический дискурс в конструировании российской идентичности / О. Шабурова // Гендерные исследования. — 2005. — № 13.
7. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>.
8. <http://publicity.ru>.



РАБОТА С ТЕКСТОМ В 5—9-Х КЛАССАХ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

О. Н. ЛЕВУШКИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры филологического образования МИОО
levushkinaon@mail.ru

В статье описаны результаты предпринятого автором анализа методического сопровождения текстовых упражнений в наиболее распространенных учебниках по русскому языку для 5—9-х классов федерального перечня с точки зрения обучения восприятию текста как единицы языка, речи и культуры.

The article describes the results of the analysis undertaken by the author of methodological support of text exercises in common textbooks on Russian for grades 5—9 of the federal list in terms of the perception of the text as a training unit of language, speech and culture.

Ключевые слова: образовательный стандарт, учебники, текст, речь и культура упражнения

Key words: educational standards, textbooks, text, speech and culture exercises

В лингвистике и методике обучения русскому языку текст традиционно осмысливается как единица языка и речи. Эти тенденции отражены в учебниках и современных средствах аттестации по русскому языку. Однако современная антропоцентрическая образовательная парадигма подразумевает включенность обучающегося в определенный культурный контекст, следовательно, культурологическая ориентация образовательной парадигмы требует восприятия текста не только в качестве единицы языка и речевого произведения, но и как произведения культуры. С нашей точки зрения, целостность восприятию текста придает умение увидеть единство проявления его черт как единицы языка, речи и культуры [1].

Умение воспринимать целостность текста возможно формировать у учащихся на основе современных учебников, перера-

ботанных для реализации образовательных стандартов нового поколения. С целью определить, насколько ориентированы современные учебники русского языка на работу с текстом и как реализуется ориентация на восприятие текста как целостной единицы языка, речи и культуры в методическом аппарате, сопровождающем построенные на текстовом материале упражнения, мы проанализировали три ведущих учебно-методических комплекса по русскому языку для 5—9-х классов — под редакцией Н. М. Шанского [7; 8], М. М. Разумовской и П. А. Леканта [5], В. В. Бабайцевой [2; 3; 6].

Текстоориентированность современных учебников ярко отражается в таком количественном показателе, как процентное соотношение упражнений, основанных на текстовом материале, и общего количества упражнений в учебнике.

Таблица 1

Ориентированность современного учебного курса по русскому языку для 5—9-х классов на работу с текстом

Классы	УМК под редакцией Н. М. Шанского (%)	УМК под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта (%)	УМК под редакцией В. В. Бабайцевой (%)
5-й	30	31	46
6-й	30	35	38
7-й	32	30	45
8-й	43	30	38
9-й	59	42	38
Средний показатель	38,8	33,6	41

Полученные данные свидетельствуют, что количество упражнений, направленных на работу с текстом, в современных учебниках не ниже 30 % и колеблется в пределах от 30 до 59 %. Линия учебников под редакцией Н. М. Шанского демонстрирует нарастание этого показателя от класса к классу, а наибольшее количество текстового материала дается в 9-м классе (59 %). Учебник под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта также содержит наибольшее количество текстового материала в 9-м классе (42 %), а до 8-го класса этот показатель колеблется. Но самое большое количество упражнений, ориентированных на работу с текстом, выявлено в учебнике под редакцией В. В. Бабайцевой — от 38 до 46 %. Несмотря на то что показатель от класса к классу колеблется, среднее значение остается высоким — 41 %.

Полученные данные становятся еще более убедительными по сравнению с учебниками прошлого поколения (см. таблицу 2 и диаграмму 1).

Таблица 2 и диаграмма 1 наглядно свидетельствуют, что количество упражнений, построенных на текстовом материале, в современных учебниках для 5—7-х классов увеличилось почти на треть, для 8-х — вдвое, для 9-х — втрое. Средний показатель демонстрирует, что среднее число текстовых упражнений в современных учебниках возросло более чем в пол-

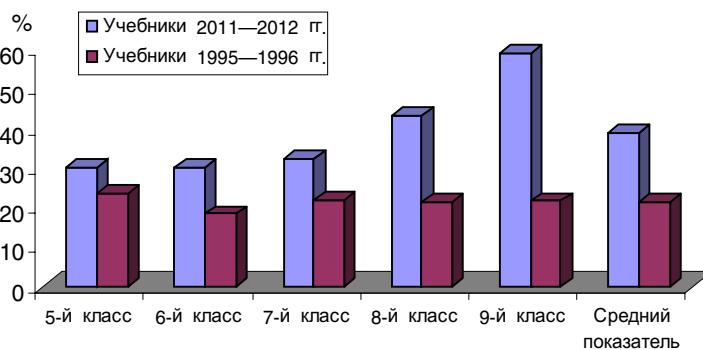
Таблица 2

Ориентированность учебного курса по русскому языку для 5—9-х классов 1990-х и 2011—2012 годов на работу с текстом

Классы	УМК 2012 г. под редакцией Н. М. Шанского (%)	Учебники 1995—1996 гг. М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Л. Т. Григорян, С. Г. Бархударова, С. Е. Крючкова, Л. А. Чешко, Л. Ю. Максимова (%)
—	—	—
—	—	—
—	—	—
—	—	—
—	—	—
—	—	—
—	—	—

Диаграмма 1

Ориентированность учебного курса по русскому языку для 5—9-х классов 1990-х и 2011—2012 годов на работу с текстом



тора раза. Таким образом, анализ данного параметра позволяет сделать вывод, что современные УМК для 5—9-х классов под редакцией Н. М. Шанского, М. М. Разумовской и П. А. Леканта, В. В. Бабайцевой обладают богатым и разнообразным текстовым материалом, количество которого от класса к классу стабильно растет.

Для того чтобы определить, насколько

полнценно методический аппарат учебников по русскому языку обеспечивает работу с представленными текстами как целостными единицами языка, речи и культуры, мы проанализировали задания в этих упражнениях, реализующие выход на все три предметные содержательные линии, ориентированные на формирование коммуникативной, языковедческой и культурологической компетенций.

Таблица 3

Формирование у учащихся взгляда на текст как единицу языка при работе с текстовым материалом упражнений УМК для 5—9-х классов

Классы	УМК под редакцией Н. М. Шанского (%)	УМК под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта (%)	УМК под редакцией В. В. Бабайцевой (%)
5-й	11	17,4	13
6-й	22,3	17,7	14,7
7-й	23,7	22	16,4
8-й	28,5	22,5	19,1
9-й	35	28,4	23,7
Средний показатель	24,1	21,6	17,4

Полученные данные свидетельствуют, что количество упражнений, содержащих языковые задания к текстовому материалу, от класса к классу увеличивается и составляет от 11 % (в 5-м классе) до 35 % (в 9-м) от общего количества упражнений. Наименьшее количество языковых заданий наблюдается в учебниках для 5-го класса: под редакцией Н. М. Шанского — 11 %, М. М. Разумовской и П. А. Леканта — 17,4 %, В. В. Бабайцевой — 13 %, а наибольшее в учебниках для 9-го класса: под редакцией Н. М. Шанского — 35 %, М. М. Разумовской и П. А. Леканта — 28,4 %, В. В. Бабайцевой — 23,7 %, что вполне объяснимо задачами обучения русскому языку.

К заданиям второго типа были отнесены задания, направленные на работу с текстом как единицей речи. Они также разнообразны и во всей своей целостности чаще всего описываются как система речеведческого анализа текста. К такому типу заданий относятся определение темы

и основной мысли текста, стиля и типа речи, деление его на части и составление плана, работа с ключевыми словами, озаглавливание текста или объяснение уже имеющегося заголовка, определение смысла того или иного элемента текста и т. д. Кроме того, к заданиям подобного типа относится определение средств выразительности речи и цели использования их в текстах. Процентное соотношение упражнений, основанных на текстовом материале и содержащих задания такого рода, к общему количеству упражнений учебника представлено в таблице 4 на с. 79.

Полученные данные свидетельствуют об общей тенденции к сохранению определенного соотношения упражнений, содержащих речевые задания к тексту, и общего количества упражнений в УМК. Но для каждого УМК это соотношение разное: под редакцией Н. М. Шанского — от 11,3 до 14,9 %, М. М. Разумовской и П. А. Леканта — от 6,9 до 10,4 %, В. В. Бабайцевой — от 29 до 33 %. Количество речевых

Таблица 4

**Формирование у учащихся взгляда на текст как единицу речи
при работе с текстовым материалом упражнений УМК для 5—9-х классов**

Классы	УМК под редакцией Н. М. Шансского (%)	УМК под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта (%)	УМК под редакцией В. В. Бабайцевой (%)
5-й	12,5	8,2	33,5
6-й	14,9	6,9	32,5
7-й	14	7,6	29,5
8-й	12	6,9	29
9-й	11,3	10,4	29
Средний показатель	12,9	8	30,7

заданий в текстовых упражнениях (явно выделяется учебник под редакцией В. В. Бабайцевой) объясняется отдельно издаваемым в этом комплекте учебником Е. И. Никитиной «Русская речь. Развитие речи», большинство упражнений которого построено на основе текстов и ориентировано на работу с ними как единицей коммуникации.

К заданиям третьего типа мы отнесли входящие в методическое сопровождение упражнений задания, ориентирующие на восприятие текста как единицы культуры. Заданий, которые ориентированы при работе с текстом на актуализацию в сознании учащихся представления о родной (или чужой) культуре, в современных УМК для 5—9-х классов немного. Они направлены, прежде всего, на формирование речевой культуры учащихся и знание правил русского этикета, в том числе речевого.

В некоторых случаях авторы УМК, опираясь на взятый для упражнения текст, включают в методический комплекс вопросы, актуализирующие знания учащихся о культуре. В этом отношении можно назвать задания, традиционные для всех УМК: определить источник, из которого взят отрывок для упражнения, и назвать автора произведения. Это способствует включению механизмов идентификации фрагмента, с которым работают школьники на уроке русского языка, с уже известными классическими произведениями, что

в целом погружает их в пространство культуры.

Актуализировать знания о культуре помогают вопросы, связанные с содержанием текста. Например, в сборнике упражнений для 6—7-х классов под редакцией В. В. Бабайцевой при изучении темы «Образование слов других частей речи от числительных» использован текст И. Павлова о публичных библиотеках. В связи с тем, что в нем было употреблено слово «пергамент», в упражнении есть такие вопросы: «Что такое пергамент? Что нового вы узнали о нем из текста?» Таким образом, происходит актуализация значения слова, известного детям, возможно, по урокам истории, и включение в их систему знаний нового аспекта значения этого слова.

Выход на смыслы русской культуры через тексты в УМК осуществляется чрезвычайно редко (в основном при работе с таким фольклорным жанром, как пословица). Например, в УМК под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта при изучении темы «Что такое профессиональные и диалектные слова» предлагается ответить на вопрос: «Какие пословицы знакомят нас с народными приметами, особенностями быта русского народа?»

Взаимосвязь текстов и произведений искусства актуализируется, как правило, в заданиях, связанных с развитием речи учащихся. Например, при изучении типа

речи (описания) учащимся 7-го класса [3] предлагается узнать картину по описанию, затем пересказать текст и описать ее по-своему.

С целью вербализации уже возникших или создания новых ассоциативных связей между уже известными детям произведениями и текстом упражнения авторы дают следующее задание: «Какой рассказы вспомнили, читая басню (басня С. Михалкова “Толстый и тонкий”)?» [6]. При изучении темы «Диалог» в 5-м классе [7] учащимся предлагается привести примеры сказок, рассказов, повестей, где встречаются диалоги. Такие задания способствуют созданию единого поля культуры в сознании ребенка.

Также разнообразно актуализируются в УМК ценностные аспекты содержания художественных текстов. Например, в учебнике Е. И. Никитиной (6-й класс) при работе над темой «Описание природы. Зима» на основе стихотворения Н. Рыленкова задан вопрос: «Какие качества

нужно воспитывать в себе, чтобы чувствовать красоту родной природы?» В УМК под редакцией Н. М. Шанского (7-й класс) дан текст, составленный по произведениям Ю. Яковлева, в ходе работы с которым учащимся предлагается поразмышлять и поговорить о том, правильно ли поступают те, кто судит по внешности о внутренних качествах человека и его характере. В пособии «Русская речь. Развитие речи» Е. И. Никитиной при изучении темы «Как описать предмет?» учащимся предлагается задание: рассказать, по каким признакам можно узнать произведения мастеров хохломы. Таким образом, направленность упражнения на формирование умения учащихся описывать предмет (в данном случае произведения народных промыслов) и называть его наиболее яркие признаки позволяет расширять базу знаний детей о русской культуре. Подобные задания появляются в учебниках, если текстовый материал ориентирован на культуру.

Таблица 5

Формирование у учащихся взгляда на текст как единицу культуры при работе с текстовым материалом упражнений УМК для 5—9-х классов

Классы	УМК под редакцией Н. М. Шанского (%)	УМК под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта (%)	УМК под редакцией В. В. Бабайцевой (%)
5-й	0,7	0,7	0,8
6-й	1	0,8	1,2
7-й	1,9	0,5	1,5
8-й	2,2	0,7	1,7
9-й	3,2	1,2	2,5
Средний показатель	1,8	0,8	1,5

Подводя итоги анализа современных учебников по русскому языку, отметим, что методический инструментарий, сопровождающий текстовые упражнения всех УМК для 5—9-х классов, разнообразен и позволяет воспринимать текст как единицу языка и речи. Несмотря на то что в учебниках представлены замечательные образцы произведений русской литерату-

ры, задания упражнений ориентированы на работу с текстом как произведением культуры.

Количественные данные, полученные при анализе методического инструментария текстовых упражнений, свидетельствуют, что методический аппарат, сопровождающий упражнения, построенные на основе текстов, содержит задания всех ука-

Таблица 6

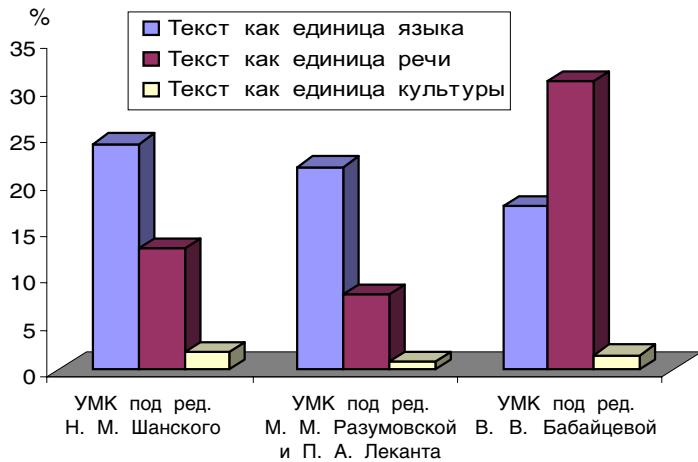
Формирование у учащихся взгляда на текст как единицу языка, речи и культуры при работе с текстовым материалом упражнений УМК для 5—9-х классов

Аспект восприятия текста	УМК под редакцией Н. М. Шанского (%)	УМК под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта (%)	УМК под редакцией В. В. Бабайцевой (%)
Текст как единица языка	24,1	21,6	17,4
Текст как единица речи	12,9	8	30,7
Текст как единица культуры	1,8	0,8	1,5

занных типов, однако на формирование каждой компетенции направлено различное количество заданий. Процентное соотношение упражнений каждого типа с общим количеством упражнений в УМК разное, на основании чего можно сделать выводы о направленности каждого учебника. Так, авторы УМК под редакцией Н. М. Шанского отдают предпочтение таким заданиям к текстовым материалам, которые позволяют рассматривать, прежде всего, языковые особенности текста. Однако заданий, касающихся содержания текста и которые обусловливают выход через языковые особенности на смысловые структуры текста, в учебниках достаточно количество, хотя значительно меньше по сравнению с упражнениями первого типа. Подобное соотношение типов упражнений повторяется и в УМК под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта, но их количественное выражение меньше, чем в УМК под редакцией Н. М. Шанского. Иное соотношение типов упражнений отражается в диаграмме, представляющей данные, связанные с УМК под редакцией В. В. Бабайцевой. Явное предпочтение в работе с текстом в упражнениях этого УМК отдается заданиям речеведческого характера.

Предпринятое исследование показало, что задания, способствующие формирова-

Диаграмма 2
Формирование у учащихся взгляда на текст как единицу языка, речи и культуры при работе с текстовым материалом упражнений УМК для 5—9-х классов



нию взгляда на текст как целостную единицу языка, речи и культуры, содержатся в той или иной мере в методическом аппарате, сопровождающем текстовые упражнения. Целостность взгляда на текст как единицу языка, речи и культуры возможно сформировать лишь при системном подходе к работе с текстом, позволяющем создать комплекс заданий, входящих в методический инструментарий каждого текстового упражнения.

ЛИТЕРАТУРА

- Левушкина, О. Н. Функции текста в обучении русскому языку / О. Н. Левушкина // Преподаватель XXI век. — 2011. — № 4. — С. 177—182.
- Никитина, Е. И. Русский язык. Русская речь. 5 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / Е. И. Никитина ; под ред. В. В. Бабайцевой. — М. : Дрофа, 2012.

3. Никитина, Е. И. Русская речь. Развитие речи. 6, 7, 8, 9 кл. : учебники для общеобразоват. учреждений / Е. И. Никитина ; под ред. В. В. Бабайцевой. — М. : Дрофа, 1999, 2000.
4. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5—9 классы : проект. — М. : Просвещение, 2010.
5. Русский язык: 5, 6, 7, 8, 9 кл. : учебники для общеобразоват. учреждений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.] ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. — М. : Дрофа, 2011.
6. Русский язык: Сборник заданий. 5, 6—7, 8—9 кл. : пособия для школ и классов с углубл. изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5—11 классы» / В. В. Бабайцева, А. В. Глазкова, М. В. Дубровина [и др.] ; под ред. В. В. Бабайцевой. — М. : Дрофа, 2002.
7. Русский язык : учебники для 5, 6, 7, 8 кл. общеобразоват. учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова [и др.] ; под ред. Н. М. Шанского. — 4-е изд. — М. : Просвещение, 2007.
8. Русский язык : учеб. для 9 кл. общеобразоват. учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова ; под ред. Н. М. Шанского. — 4-е изд. — М. : Просвещение, 2007.
9. Русский язык : учебное пособие для общеобразовательных учреждений. 5, 6, 7 кл. / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян [и др.] ; науч. ред. Н. М. Шанский. — М. : Просвещение ; АО «Московский учебник», 1995, 1996.
10. Русский язык : учебные пособия для 8, 9 классов общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. А. Чешко, Л. Ю. Максимов. — М. : Просвещение, 1996.



СТИХОТВОРЕНИЕ А. С. ПУШКИНА «НА ХОЛМАХ ГРУЗИИ ЛЕЖИТ НОЧНАЯ МГЛА...» НА УРОКЕ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

К. А. ДЕМЕНЕВА,
кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры преподавания русского языка
в других языковых средах филологического факультета
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
x.demeneva@gmail.com

В статье рассматривается вопрос о методах работы со стихотворным текстом на уроке русского языка как иностранного на примере элегии А. С. Пушкина «На холмах Грузии лежит ночная мгла...». Особое внимание уделяется анализу лексико-грамматических структур и выявлению опорных слов текста, которые связаны с ключевыми понятиями русской культуры. Также в статье поднимается проблема формирования у учащихся представления о специфике художественного стиля речи и принципах функционирования поэтического слова.

In the article the working methods of poetry analysis in the lessons of the Russian language as a foreign language are discussed by example of A. S. Pushkin's elegy «Upon the hills of Georgia lies the haze of night...». The special attention has been paid to examination of the lexical and grammatical structures, and to finding the main words of the text, connected with the key concepts of the Russian culture. The problems of forming a notion among students about the special features of literary style and functioning of a poetic word are also raised.

Ключевые слова: художественный стиль речи, языковая догадка, ключевое слово культуры, грамматическая структура текста, урок РКИ

Key words: literary style, linguistic guess, key concepts of culture, grammatical structure of text, RLFL lesson

Слушатели подготовительных отделений для иностранных граждан российских вузов, планирующие продолжить свое обучение на профильных факультетах, неизбежно сталкиваются с проблемой стилевой обедненности доступного им языкового материала. В силу объективной сложности усвоения русского языка в первые месяцы пребывания в языковой среде они вынужденно контактируют с ограниченным кругом речевых пластов и текстов. Так, на уроках русского языка они сталкиваются с учебной речью, в которой не только произведен отбор лексических единиц по степени их частотности, известности слушателю, но также имеет место грамматическая деформация, порой значительная. Подобноеискажение языка представляется вполне оправданным: здесь язык предстает как медиатор межкультурной коммуникации и в определенной мере реализует свой потенциал к созданию комфортной речевой среды. Тем не менее впоследствии это порождает ряд трудностей.

Кроме учебной речи слушателям потенциально доступны тексты официально-делового и публицистического стилей. В большинстве случаев понимание их затруднено в связи с их объективной грамматической и лексической сложностью. Адресатом данных текстов являются, прежде всего, носители языка — жители страны, поэтому для слушателей-иностраницев сказанное может быть «непрозрачно» с

точками зрения как языкового, так и тематического, проблемного наполнения. Однако в силу необходимости этот барьер может быть преодолен, тем более что у иностранцев, изучающих русский язык в России, лингвокультурный опыт постепенно накапливается, позволяя им до-страивать лингвистическую картину высказывания экстралингвистическими методами.

Но существует языковой пласт, контакт иностранцев с которым сколь необходим, столь же труден практически на всех этапах изучения языка. Это русская литературная классика и, прежде всего, наследие XIX века. Она имеет принципиальное значение для формирования русского национального самосознания и идентичности, в ней содержится та культурная глубина, которая определяет истоки русского характера, поэтому знакомство с ней иностранцев представляет собой колossalную проблему. И главным препятствием на пути к контакту с литературой становится ее язык.

Необходимо отметить, что язык художественной литературы строится, прежде всего, на размежевании с бытовым, повседневным языком, он призван вывести читателя из зоны его языкового комфорта и погрузить в среду, где языковые связи изменены и до определенной степени стро-

Существует языковой пласт, контакт иностранцев с которым сколь необходим, столь же труден практически на всех этапах изучения языка. Это русская литературная классика и, прежде всего, наследие XIX века.

ятся заново. Язык литературы одновременно смотрит в прошлое и в будущее: он извлекает из прошлых своих состояний и вариантов до конца не утратившие потенциал единицы и структуры и моделирует лингвистические формы, которые могут стать в будущем частью актуальной языковой реальности. Таким образом, чем выше степень владения читателя языком, тем полнокровнее становится его контакт с художественным текстом.

Получается, что знакомство слушателей подготовительных факультетов с русской классикой будет, по меньшей мере, отсрочено. А отдельные случайные контакты с образцами прозы и поэзии, особенно вне уроков, где учитель может объяснить «темные места» в тексте, вполне могут привести к осознанию невозможности и ненужности дальнейшего прочтения их на языке оригинала. Это в особенности касается текстов А. С. Пушкина, язык которых трактуется и преподносится как основа и источник современного русского языка, а при детальном лексико-грамматическом разборе оказывается крайне архаичным. Так формируется определенный дисбаланс в стратегии подачи русской классики и творчества А. С. Пушкина, в частности, как интегративной части культуры. Зачем учить мертвый язык классики, если есть живой язык улицы?

Для полноценной работы с текстом от иностранных слушателей требуется владение русским языком как минимум на базовом уровне, что означает знакомство с основными значениями всех падежей, а также некоторые представления о синтаксическом строе языка.

Учитывая, что русская культура и по сей день остается в значительной мере текстоцентричной, работа со стихотворным материалом, фрагментами малой и крупной прозы способна не только сформировать компетенции, необходимые для дальнейшего обучения языку, но показать ос-

новы русской культуры в языковом оформлении. И здесь вся сложность задачи сводится к тому, каким образом должен быть организован контакт с художественным текстом. В данной статье представлен один из возможных вариантов работы со стихотворениями А. С. Пушкина на уроке русского языка как иностранного.

Для полноценной работы с текстом от иностранных слушателей требуется владение русским языком как минимум на базовом уровне, что означает знакомство с основными значениями всех падежей, а также некоторые представления о синтаксическом строе языка. Без этого грамматическая реальность текста и, соответственно, его содержание будут заслонены необходимостью комментировать каждое слово с точки зрения его формы и роли в предложении, что превратит работу с текстом в детальный грамматический разбор структур, за которым слушатели едва ли увидят целостную художественную картину. В задачи же урока входит демонстрация возможностей собственно поэтического слова, которое способно не только адекватно отразить языковой опыт носителя и реализовать свой коммуникативный потенциал, но и создать художественный образ реальности, погрузить читателя в особое эмоциональное состояние. Таким образом, от иностранных слушателей требуется не только языковая подготовка, но и в определенном смысле культурная готовность к встрече с пушкинским текстом. Чтобы поэтическое слово предстало в богатстве своих связей и значений, необходимо знать язык не только со стороны функционирования его лексико-грамматической системы — нужна живая практика языка.

Первым этапом работы с текстом стихотворения А. С. Пушкина «На холмах Грузии лежит ночная мгла...» является вслушивание в его звучание, предшествующее зрительному контакту. Текст читает учитель, затем, по возможности, предлагаются прослушать аудиозапись стихотворения, например, в исполнении А. Невра-

ева или М. Козакова (данные аудиозаписи выложены в свободном доступе на различных интернет-ресурсах). Способность воспринимать художественный текст на слух — умение, которое требуется развивать отдельно, и поэтому на данном этапе единственной целью устной подачи стихотворения будет создание эстетического эффекта. Далее учащиеся с помощью ответов на вопросы учителя анализируют эмоциональный настрой и тему текста в первом приближении:

- ✓ Это грустный текст? Почему вы так решили?
- ✓ Это текст о любви? Как вы это поняли?
- ✓ Кто герой стихотворения? Это мужчина или женщина?
- ✓ Какое время суток рисует автор в стихотворении?
- ✓ Где находится герой? Что он там делает?

После того как ответы на поставленные вопросы будут получены, учащимся выдается текст с заданиями. Происходит визуальный контакт со стихотворением, выделяются и поясняются незнакомые слова. При этом необходимо обратить внимание на то, что многие слова могут быть поняты из контекста без помощи словаря. Так, например, слово «холм», которое, вероятнее всего, будет незнакомо учащимся, может быть пояснено с помощью серии наводящих вопросов: «Что такое Грузия? Где она находится? Какое это место? Что там есть?»

При более высоком уровне языковой подготовки аудитории возможно сравнение понятий «холм» и «гора». Для этого можно использовать иллюстративный материал, на основании которого будут установлены различительные признаки:

- ✓ холм — невысокий, круглый, есть трава и деревья;
- ✓ гора — высокая, каменистая, мало травы и деревьев.

Учитель может указать на близость этих понятий и на то, что в XIX веке слова «холм» и «гора» нередко употреблялись как синонимы, причем первое имело поэтическую окраску (что подчеркнуто у А. С. Пушкина специфическим звуковым оформлением — «хóлмы»). Различие этих слов, характерное для современного русского языка, сводится к представлению о высоте и характере поверхности объекта. Но для понимания идеи А. С. Пушкина важна не семантическая, а фонетическая сторона слов: учащимся предлагается сравнить звучание словосочетаний «горы Грузии» и «хóлмы Грузии». Таким образом, уже с первых строк формируется представление о неслучайности каждого сказанного слова, о тщательности отбора А. С. Пушкиным языкового материала для создания художественной картины ночной Грузии.

Подобным же образом учащимся анализируется словосочетание «ночная мгла»:

- ✓ Что такое «мгла»? Какие синонимы есть у этого слова? Какое прилагательное, кроме «ночная», может характеризовать это слово?
- ✓ Можно ли передать мысль первой строчки стихотворения по-другому? Что при этом мы потеряем? Соответствует ли содержанию первой фразы предложение «В Грузии ночь?»

На первом этапе работы со стихотворением в иноязычной аудитории большое значение имеет языковая догадка: благодаря самостоятельному проникновению в глубинные грамматические и семантические связи слов учащиеся устанавливают тесный, во многом личный контакт с текстом. Текст проясняется жизненным опытом и расширяет его. Так, название *Арагва* вряд ли окажется кому-либо знакомым, но с помощью глагола «шуметь» объект может быть легко идентифицирован.

Структура первых двух фраз текста для иностранцев, владеющих языком на базовом уровне, не должна представлять

На первом этапе работы со стихотворением в иноязычной аудитории большое значение имеет языковая догадка: благодаря самостоятельному проникновению в глубинные грамматические и семантические связи слов учащиеся устанавливают тесный, во многом личный контакт с текстом.

никакой сложности, поэтому для контроля понимания и создания смычки грамматики и лексики после разбора незнакомых слов можно задать следующие вопросы:

✓ В каком падеже стоят слова «холмах», «Грузии», «мною»? Какое значение имеют падежи в каждом конкретном случае?

✓ Какая разница между предлогами «перед» и «пред»?

✓ Почему Пушкин использует форму «мною», а не «мной»?

Далее учащимся предлагается нарисовать картину, данную в первых строках стихотворения, после чего группой будет выбран наиболее близкий к содержанию текста рисунок. Вариантом этого задания может быть сравнение картин, изображающих природу и человека, и выбор из них той, что наиболее точно иллюстрирует текст.

Третья и четвертая строки стихотворения требуют особого внимания, поскольку с их помощью могут быть продемонстрированы моменты, ключевые для понимания русской культуры и творчества Пушкина в частности. Работа с данным фрагментом текста начинается с серии вопросов:

✓ В каком падеже находится слово «мне»? Почему здесь используется этот падеж?

✓ К каким grammatischen категориям относятся слова «грустно», «легко», «светла», «полн»?

✓ Какой род имеет слово «печаль»? Как вы это поняли? Что такое «печаль»?

✓ В каком падеже стоит слово «тобою»?

Далее наступает этап работы со словарем. Необходимо подобрать все возможные синонимы к слову «печаль». В числе прочих могут быть названы «грусть», «тоска», «депрессия», «уныние», «скуча», «мука», «тревога», «стресс», «горе», «отчаянье», «сплин», «хандра», «скорбь», «томление», «меланхolia». Ряд этих слов

может быть продолжен, во многом количество синонимов будет определяться уровнем подготовки аудитории (в списке первые семь слов, знакомство с которыми является обязательным). Чтобы упорядочить лексику и создать некую системность в ее восприятии, можно провести следующую работу: учащиеся рисуют вертикальную либо горизонтальную шкалу, на которой располагают данные состояния по степени их глубины, эмоциональной выраженности, негативности для психики. Затем шкалы сравниваются, и на доске рисуется одна общая, компромиссная. Также для каждого состояния необходимо подобрать пример. В случае затруднений при работе с синонимами учитель задает наводящие вопросы. Например:

✓ Что такое грусть? Это тяжелое чувство? Когда человеку грустно? Грусть и печаль — то же самое? Какое чувство более глубокое? Могут ли быть грусть и печаль светлыми? Что такое светлая грусть, светлая печаль? Когда их можно почувствовать?

✓ Какое слово используется в психологии? Можно ли это слово поместить в стихотворение вместо слова «печаль»?

✓ Почему герой чувствует печаль? Что у него случилось? Герой находится около реки один? Что он там делает, почему он там оказался? Ему тяжело в этот момент? У вас было похожее состояние?

Таким образом, выделяется одна из главных идей текста: возможность находить гармонию во всем, даже в печали. Но чтобы понять суть подобного чувства, необходимо выяснить, каким образом оно возникло, что спровоцировало его появление. Здесь стоит обратить внимание учащихся на повторение слова «ты» — «тобою, тобой, одной тобой». Учитель просит предположить, зачем нужно было повторять это слово трижды. Так создается представление об усилительной функции повторов, выделении с помощью этого приема ключевых слов текста. Далее предлагается найти другие повторяющиеся слова

Выделяется одна из главных идей текста: возможность находить гармонию во всем, даже в печали.

✓ Какой род имеет слово «печаль»?

Как вы это поняли? Что такое «печаль»?

✓ В каком падеже стоит слово «тобою»?

(«печаль моя» и глагол «любить» в двух своих формах). На этом этапе учитель помогает учащимся еще раз попробовать определить тему стихотворения, исходя из опорных слов «печаль моя», «тобой», «любить»:

✓ О чём это стихотворение? Что чувствует герой? Почему он печален? Это безответная любовь?

✓ Какой будет эффект, если в горах громко сказать слово? На что похоже троекратное повторение слова «тобой»?

Работа с пятой и шестой строкой связана с заполнением следующей таблицы:

Сущ.	Глаг.	Прил.
печаль		
грусть		
тоска		
скука		
мука		
тревога		
депрессия		
уныние		

Благодаря такой работе создается представление о словообразовательных возможностях слов, передающих чувства и эмоциональные состояния. Далее необходимо вновь вернуться к тексту, чтобы прояснить грамматический строй и смысловое наполнение пятой и шестой строк. Вероятнее всего, именно они будут для учащихся «темным местом» в этом стихотворении. Здесь могут быть заданы следующие вопросы:

✓ Где находится субъект этого предложения? В каком падеже стоит слово «уныние»? Какой падеж используется после глаголов «мучить», «тревожить»? Какой из этих глаголов показывает глубокое дискомфортное состояние? Почему автор использует родительный падеж?

✓ Герой чувствует психологический дискомфорт? У него есть внутренняя проблема? Что из этого он сейчас чувствует:

«уныние», «мука», «тревога»? Когда появляется тревога? Что такое мука?

Сложность данного фрагмента текста для учащихся состоит, прежде всего, в том, что здесь происходит отступление от норм бытового языка, в котором объектом глаголов «мучить» и «тревожить» является человек, а не его чувство. Уныние в стихотворении предстает всеобъемлющим и довольно комфортным состоянием, в котором нет места таким деструктивным компонентам, как тревога и мука.

Уныние в стихотворении предстает всеобъемлющим и довольно комфортным состоянием, в котором нет места таким деструктивным компонентам, как тревога и мука.

Чувство, по большому счету, связано с медитацией в текущий момент времени, а не анализом пережитого, подсчетом потерь и ошибок. Мука как артефакт прошлого и тревога как артефакт будущего выключены из поля настоящего с помощью негативной конструкции (*ничто не + Р. п.*). Главная цель скрупулезной работы с данным фрагментом состоит в том, что к пониманию этой идеи слушатели-иностранные должны прийти без языкового посредника, без помощи переводчика. Если эту трудность преодолеть, будет достигнуто главное: погружение в смысл текста с помощью анализа его формальной, грамматической стороны. Тщательная работа с грамматическими структурами будет оправдана результатом.

Последние две строки стихотворения разбираются подобным же образом — с помощью серии наводящих вопросов и вытекающих из них заданий:

✓ Как вы понимаете фразу «сердце горит»? Что может гореть? Когда мы можем сказать, что у нас горит сердце?

✓ Как вы понимаете фразу «не любить оно не может»? Почему автор два раза использует «не»? Напишите три своих примера с двойным отрицанием.

✓ Почему герой опять почувствовал любовь? Это стихотворение о любви к конкретной женщине или о любви вообще? Почему вы так думаете?

✓ Использует ли поэт в стихотворении местоимение «я»? Почему нет местоимения «я» в именительном падеже? Какой эффект это дает?

✓ Изменилось ли ваше отношение к тексту? Что осталось непонятным?

Заключительным этапом работы с текстом является его творческая переработка. В зависимости от характера, языковой подготовки группы, способностей самих учащихся могут быть предложены следующие задания:

✓ Выучить стихотворение наизусть и прочитать, сохраняя эмоциональный настрой и естественную интонацию.

✓ Написать пересказ текста (трансформировать поэтический текст в прозаический): 10—15 предложений.

✓ Перевести текст на родной язык.

✓ Найти и проанализировать перевод стихотворения на родной язык, затем письменно на русском языке объяснить, какие достоинства и недостатки есть у этого перевода.

✓ Написать ответ А. С. Пушкину или продолжение стихотворения.

При построении модели урока был исключен момент, который нередко представляется одним из самых важных в преподавании русской литературы иностранцам, — биографический контекст стихотворения. Дело в том, что отрывочные сведения из жизни А. С. Пушкина в данном случае не помогут прояснить идею текста и, вероятнее всего, отвлекут слушателей от его содержательной стороны.

Более того, поскольку идея стихотворения связана с попыткой отвлечения лирического субъекта от личного опыта, с растворением его в мире, слиянием с ним, изолированное рассмотрение пушкинского текста вне контекста событий жизни поэта представляется отчасти оправданным. Разумеется, по желанию учителя перед уроком учащимся может быть дана краткая биографическая справка.

Благодаря детальному анализу грамматической, образной и смысловой структуры текста, проведенному на уроке, у учащихся формируется представление о том, что любые тексты, даже стихи, во многом строящиеся на усложнении, а не на упрощении восприятия, могут быть поняты. Таким образом, преодолевается психологический барьер перед чтением художественной литературы на языке оригинала, вырабатывается идея о необходимости настойчивости при знакомстве с поэтическим текстом, о затратах, которые компенсируются ощущением смысловой полноты прочитанного, обретением опыта — и языкового, и эмоционального. Данный урок представляет собой демонстрацию инструментов работы с любым непрозрачным в языковом отношении текстом, и, что особенно важно, этими инструментами слушатели-иностранцы в дальнейшем смогут пользоваться самостоятельно, чтобы продолжить знакомство с русской классической литературой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе педвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. — СПб. : Златоуст, 2006. — 272 с.
2. Краткий этимологический словарь русского языка : пособие для учителя / Н. М. Шанский, В. В. Иванов, Т. В. Шанская. — М. : Просвещение, 1971. — 542 с.
3. Лотман, Ю. М. О поэтах и поэзии: анализ поэтического текста / Ю. М. Лотман, М. Л. Гаспаров. — СПб. : Искусство-СПб, 1996. — 846 с.
4. Пушкин, А. С. Собр. соч. : в 10 т. / под общ. ред. Д. Д. Благого, С. М. Бонди, В. В. Виноградова, Ю. Г. Окемана. — Т. 2. — М. : Художественная литература, 1959.
5. Словарь синонимов русского языка / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. — М. : АСТ ; Астрель, 2011. — 687 с.



ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЖАНРОВО-СТИЛЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПАМЯТНИКОВ ПИСЬМЕННОСТИ XII—XVI веков

А. Д. КОМЫШКОВА,
ассистент кафедры русского языка
НГПУ им. К. Минина
filcomanka@mail.ru

В статье рассматривается возможность использования дифференцированного по жанрово-стилевой отнесенности материала в преподавании историко-лингвистических дисциплин на примере истории наречий. Такой подход позволяет скорректировать некоторые сведения об историческом развитии системы языка, а также связать воедино традиционно разделенные историческую грамматику и историю русского литературного языка.

The article tackles the problem of using the material of different genres and styles in teaching the historical and linguistic disciplines on the example of history of adverbs. Such an approach allows to correct some data about historical development of a language system, and also to connect together traditionally divided sections of historical grammar and history of the Russian literary language.

Ключевые слова: жанры и стили древнерусской письменности, историческая грамматика, наречие, вероятностно-статистическая методика

Key words: genres and styles of Old Russian writing, historical grammar, adverb, probabilistic and statistical technique

Изучение истории русского языка на филологических факультетах вузов складывается, как правило, из двух дополняющих друг друга частей — исторической грамматики и истории русского литературного языка. Историческая грамматика рассматривает в диахроническом плане систему древнерусского и старорусского языков вне зависимости от стилистического и диалектного членения языка, а история русского литературного языка, напротив, объектом внимания выбирает только литературный язык, изучая особенности его функционирования в текстах разных жанров. Своебразная изолированность этих двух дисциплин друг от друга может приводить к существеннымискажениям результатов историко-лингви-

стических исследований. Об этом пишет, например, М. Л. Ремнева: «Традиционно сложилось так, что в пособиях, учебниках и монографиях по истории русского языка описываются и анализируются недифференцированно факты языка памятников, созданных в книжно-славянской традиции, и памятников деловой и бытовой письменности» [4]. С одной стороны, недифференцированный подход к изучению языка памятников древней письменности делает выводы об изменениях в системе языка не вполне точными, а с другой — множество споров и неоднозначных суждений вызывает сам вопрос об исторической изменчивости литературного языка донационального периода.

В связи с этим на сегодняшний день

актуальным представляется при диахроническом исследовании грамматических категорий языка опираться не только на хронологический критерий, но и на жанрово-стилевую отнесенность текста исследуемого памятника. Подобный подход позволяет не только объективировать результаты исследования исторических изменений в системе языка, но и получить ценные сведения о характере самого языка памятников определенного жанра.

Вслед за В. В. Виноградовым в литературном языке XI—XVII веков принято выделять два типа — книжно-славянский и народно-литературный. Книжно-славянский литературный язык сложился «в результате усвоения старославянской языковой традиции в древнерусских условиях» [7] и обслуживал гораздо большую сферу жизни, нежели только область религии. По сути церковнославянский язык русского извода как книжно-литературный язык был языком повествовательной, исторической литературы, языком философии и науки. Процесс исторического развития языка книжно-славянского типа состоял в постепенно усиливающейся его «русификации» [4], и современные исследования демонстрируют, что литературный язык Древней Руси не обладал жесткими нормами и даже «внутри самого авторитетного жанра религиозной литературы обнаруживаются

различные способы языкового выражения, различия в выборе языковых средств и организации текста» [3]. Более того, отражение языковых изменений в текстах агиографической и

По сути церковнославянский язык русского извода как книжно-литературный язык был языком повествовательной, исторической литературы, языком философии и науки.

богослужебной литературы свидетельствует о высокой степени активности этих процессов в системе языка: «Именно такие тексты, в которых изменения на всех уровнях происходят медленно, с трудом, в силу священности жанра, являются показательными с точки зрения отражения в них активно развивающихся в русском языке грамматических категорий» [1].

Дифференцированное по жанрово-стилевой отнесенности текстов исследование употребительности наречий различных семантических разрядов в житийных и летописных текстах XII—XVI веков, то есть внутри одного книжно-славянского типа литературного языка, позволило установить, что изменение частотности наречий разных семантических разрядов в текстах различных жанров происходило неодинаково. Данное исследование проводилось на материале древнерусских и старорусских житий («Сказание о Борисе и Глебе» (XII в.), «Чтение о житии Бориса и Глеба» Нестора (XII в.), «Житие Феодосия Печерского» (XII в.), «Слово об убиении Михаила Черниговского» (XIV—XV вв.), «Житие Александра Невского» (XV в.), «Житие Сергия Радонежского» (XV в.), «Житие Михаила Тверского» (XVI в.)) и летописей (Новгородская I летопись старшего извода (XIII—XIV вв.), Лаврентьевская летопись (XIV в.), Вологодско-Пермская летопись (XVI в.)) с использованием вероятностно-статистической методики исследования языковых единиц, успешно применяемой горьковско-нижегородской школой лингвистов, у истоков которой стоял Б. Н. Головин [2]. В рамках исторической лингвистики методика была уточнена доктором филологических наук, профессором Н. Д. Русиновым, который доказал, что с помощью статистического анализа возможно выявить эволюцию частотных норм употребления языковых единиц и категорий в древнерусской и старорусской речи. При исследовании употребительности наречий разных семантических разрядов анализируемый материал рассматривался в двух взаимосвязанных аспектах — хронологическом (выделялись два исторических среза: древнерусский (XII—XIV вв.) и старорусский (XV—XVI вв.)) и жанрово-стилистическом (сравнивались выборки из текстов житий и летописей).

В выборке из летописных текстов XIII—XIV веков доля употреблений детерминирующих (обстоятельственных) наречий ($0,559 \pm 0,027$), с точки зрения лингвисти-

ческой статистики, существенно (неслучайно, закономерно) превышает долю употребления наречий этого разряда в выборке из текста летописи XVI века ($0,467 \pm 0,040$). Напротив, частотность характеризующих (определительных) наречий в летописных текстах XIII—XIV веков ($0,263 \pm 0,024$) существенно меньше частотности наречий этого разряда в летописи XVI века ($0,370 \pm 0,039$). В выборке из житийных текстов XII—XVI веков доли употреблений наречий разных семантических разрядов в древнерусский и старорусский периоды не различаются существенно: частотность детерминирующих наречий в текстах XII—XIV веков составляет $0,482 \pm 0,027$, в текстах XV—XVI веков — $0,449 \pm 0,032$, частотности характеризующих наречий — $0,306 \pm 0,025$ и $0,332 \pm 0,030$ соответственно.

Таким образом, в текстах летописей от древнерусского периода к старорусскому происходит существенное изменение количественного состава наречий с детерминирующими и характеризующими значениями в отличие от достаточного стабильного во временном плане количественного состава наречий разных разрядов в текстах житий.

Результаты исследования показывают, что даже внутри одного типа литературного языка донационального периода изменения на уровне морфологии отражаются по-разному. Это подтверждает теорию Н. И. Толстого о том, что разные жанры письменных памятников характеризуются различной степенью нормированности: агиографическая и историографическая литература Древней Руси находится в среднем положении между наиболее консервативными по языку каноническими жанрами Священного Писания и художественно-поэтическими и публицистическими текстами, допускавшими наибольшую свободу нормы, хотя, естественно, язык житий в этой «фигуре с иерархически подчиненными ярусами, отражающими различные жанры» [6], находится ближе к норме канонических текстов, чем язык летописей.

Важным представляется еще и то, что результаты статистического изучения употребительности наречий разных семантических разрядов в текстах XII—XVI веков безотносительно к жанру памятников показывают отсутствие динамики в употребительности наречий. Сокращение относительного числа детерминирующих наречий и рост частотности характеризующих является несущественным:

детерминирующие наречия составляют около $0,516 \pm 0,019$ от всех наречий в выборке по данным текстов XII—XIV веков и $0,456 \pm 0,025$ по данным памятников XV—XVI веков; характеризующие наречия составляют $0,287 \pm 0,018$ от всех наречий в выборке XII—XIV веков и $0,347 \pm 0,024$ в выборке XV—XVI веков. Это значит, что учет жанрово-стилевой относительности текста позволяет не только конкретизировать результаты, но и скорректировать некоторые выводы об исторических процессах в области грамматики русского языка.

Введение дифференцированного подхода к анализу древнерусских и старорусских текстов в процесс изучения истории грамматики русского языка представляется важным также потому, что он позволяет связать воедино два противопоставленных историко-лингвистических блока — историческую грамматику русского языка и историю русского литературного языка. В полной мере следует согласиться с мнением Г. С. Самойловой о том, что использование интегративного дидактического материала в цикле историко-лингвистических дисциплин на основе разножанровых текстов позволяет реализовать «задачу всестороннего анализа объекта с учетом разноплановых сведений и характеристик», создать «целостное представление о языковой ситуации Древней Руси» [5].

На наш взгляд, интеграция двух дисциплин происходит также за счет ориентации на текст в процессе изучения грам-

матики. Результаты исследования показывают, что даже внутри одного типа литературного языка донационального периода изменения на уровне морфологии отражаются по-разному.

матических процессов, отведения особого внимания реализации языковой системы в текстах определенного жанра. Так, в рамках курса исторической грамматики целесообразно предлагать для анализа тексты различной жанрово-стилевой относительности и уделять внимание особенностям реализации морфологической системы древнерусского языка в условиях конкретной речевой традиции, прослеживать

динамику языковых изменений на примере текстов одного жанра в сравнении с соответствующей динамикой в языке другого жанра.

При обозначенном подходе древнерусский язык в роли объекта изучения предстает не как умозрительная система, а как система, имеющая конкретную реализацию (варианты реализации) в совокупности материальных текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, В. А. Формирование определяющей категории в истории русского языка : дис. ... докт. филол. наук / В. А. Баранов. — М., 2005. — 541 с.
2. Головин, Б. Н. Язык и статистика / Б. Н. Головин. — М. : Просвещение, 1970. — 190 с.
3. Иванова, М. В. Древнерусская агиография конца XIV—XV веков как источник истории русского литературного языка : автореф. дис. ... докт. филол. наук / М. В. Иванова.— М., 1998. — 25 с.
4. Ремнева, М. Л. История русского литературного языка / М. Л. Ремнева. — М., 1995. — 400 с.
5. Самойлова, Г. С. Прецедентные тексты древнерусского языка как основа моделирования интегративного дидактического материала / Г. С. Самойлова // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира : сб. науч. тр. — М. ; Архангельск, 2009. — Вып. 4. — С. 448—453.
6. Толстой, Н. И. История и структура славянских литературных языков / Н. И. Толстой. — М. : Наука, 1988. — 239 с.
7. Хабургаев, Г. А. Старославянский — церковнославянский — русский литературный / Г. А. Хабургаев ; под ред. К. В. Горшкова // История русского языка в древнейший период : сб. ст. — М. : Изд-во Московского университета, 1984. — С. 5—35.



МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОСЯЗАНИЯ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКА С ТЯЖЕЛОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ

Л. А. ДРУЖИНИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
Челябинского государственного педагогического университета
andruzhinina@yandex.ru

В статье представлена индивидуальная пропедевтическая работа по развитию осознания и мелкой моторики у дошкольника с тяжелой патологией зрения. Рекомендована методика формирования осознания и мелкой моторики.

The example of drawing up the individual propedeutic program is presented in article on development of touch and a small motility in the preschool child with heavy pathology of sight. The technique of formation of touch and small motility is recommended.

Ключевые слова: развитие осязания и мелкой моторики, сенсорные эталоны, коррекционная пропедевтическая работа

Key words: development of touch and small motility, sensory models, correctional propedeutic work

По неофициальным статистическим данным, контингент детских садов для детей с нарушениями зрения Челябинска изменился. Последние десять лет через группы кратковременного пребывания ежегодно проходит около 10 % детей слепых и слепых с остаточным зрением, с последующим их включением в группу сверстников, имеющих парциальный зрительный дефект.

Именно группа детей с тяжелой патологией зрения практически слабо обеспечена как программно-методическими разработками, так и описанием организационных форм проведения индивидуальных занятий с ними. Потребовались комплексные медико-психолого-педагогические наблюдения за детьми с тяжелой патологией зрения, чтобы определить приоритетные направления работы с ними в первые месяцы посещения детского сада. Таковыми явились программы по развитию остаточного зрения, формированию коммуникативной деятельности, развития осязания и мелкой моторики.

В статье раскрывается методика развития осязания и мелкой моторики, так как в нашем случае ребенок без использования активного осязания не сможет усвоить ни один из разделов коррекционной и общеобразовательной программ.

Материалы представлены в виде пропедевтической основы для формирования навыков и умений пользования осязанием в различных видах деятельности как средством компенсации отсутствующего зрения.

Построение занятий с ребенком представляет определенный алгоритм поэтап-

ного формирования компенсаторных навыков, а последовательность реализации задач в рамках тематического планирования позволяет осуществить коррекционную работу, начиная с периода подготовки к овладению осязательными навыками и умениями до обучения использованию осязания в различных видах деятельности.

Образовательный маршрут испытуемых реализовывался в процессе обучения, учитывающего степень нагрузки на ребенка исходя из его работоспособности. При этом бывает сложно спланировать следующее занятие предварительно, пока не получен результат предыдущего, так как на последующем занятии нагрузка зависит от результативности предшествующего. Трудно предугадать, сколько времени потребуется ребенку для усвоения того или иного материала.

Каждый раздел работы в индивидуальном образовательном маршруте предполагает решение определенных задач, исходя из особенностей процесса наращивания знаний, навыков и умений ребенка. Основной формой обучения являлись индивидуальные коррекционные занятия.

Представим задачи и работу по разделам.

Раздел 1. Развитие готовности рук к осязательному обследованию объектов.

Формировать знания о строении и возможностях рук; обучать ребенка различным двигательным актам, тренирующим действия пальцев: найти на деревян-

Именно группа детей с тяжелой патологией зрения практически слабо обеспечена как программно-методическими разработками, так и описанием организационных форм проведения индивидуальных занятий с ними.

ной планке все дырочки и положить в них бусинки и др.; упражнять в совершении микро- и макродвижений по типу: «пальчики гуляют по столу»; «руки ищут, где на столе лежат книги, игрушки и т. д.»; обучать приемам сопряженного взаимодействия обеих рук при обследовании предметов с выраженной геометрической формой: мяч, яйцо, кубик, пирамидка и т. д.; познакомить с рельефными линиями: прямыми, волнистыми, прерывистыми и узорами из кругов, овалов, квадратов, прямоугольников и линий, соединяющих их в узор; познакомить с приемами массажа кистей рук с помощью предметов: шишки, массажного мяча, грецкого ореха.

Дидактические игры и упражнения: «Положи каждую бусинку в свой домик», «Пальчики идут на прогулку», «Две руки идут навстречу друг другу», «Найди куклу», «Найди игрушку, с которой хочешь поиграть», «Подержи мяч двумя руками», «Собери пирамидку», «Найди яйцо», «Узнай кубик», «Проведи рукой прямую линию», «Покажи волнистую линию», «Узнай прерывистую линию», «Найди такой же узор».

Раздел 2. Обучение использованию сенсорных эталонов в процессе обследования объектов.

Формировать у ребенка представление об осязательном способе обследования круглых форм с помощью эталонов

формы — шара и круга; учить узнавать круг-шар, прямоугольник-призму, треугольник-конус, квадрат-куб, правильновести обследование двумя руками; формировать обследующие и контро-

Для снятия страха ребенка перед незнакомыми объектами предварять его действия вербальными описаниями и сообщениями о том, что он может получить от прикосновения к объекту.

лирующие функции рук; учить находить объекты разной формы и структуры поверхности.

Дидактические игры и упражнения: «Подбери все шары», «Познакомься, это круг», «Узнай квадрат и найди предметы квадратной формы», «Собери кубики в коробки: большие кубики в большую ко-

робку, маленькие кубики в маленькую коробку», «Разложи прямоугольники: от большого прямоугольника к маленькому по порядку», «Узнай, кто это? Работай двумя руками».

Раздел 3. Обучение обследованию предметов в окружающем пространстве.

Продолжать учить дифференцировать форму предметов (игрушки): выбирать из двух-трех предложенных предметы шарообразной формы осязательным способом при предъявлении эталона; учить дифференцировать форму рельефных и объемных предметов (игрушки, овощи, фрукты, предметы быта): выбирать осязательным способом по предъявленному эталону из двух-трех предложенных предметов разной формы объект соответствующей формы и размера; учить определять форму предметов в окружающем пространстве.

Дидактические игры и упражнения: «Чудесный мешочек», «Угадай, что лежит в руке», «Найди игрушки круглой формы», «Узнай овощи и фрукты в рельефном рисунке», «Найди маленький мяч среди больших мячей», «Найди у игрушки круглые части», «Найди в шкафу игрушки, которые я назову».

Раздел 4. Использование осязания в процессе различных видов деятельности.

Развивать познавательные потребности девочки к общению с новыми объектами и их изучению; для снятия страха ребенка перед незнакомыми объектами предварять его действия вербальными описаниями и сообщениями о том, что он может получить от прикосновения к объекту; закреплять навыки осязания в различных видах деятельности: бытовой, игровой.

Дидактические игры и упражнения: «Найди, что здесь мокрое и что сухое», «Найди теплую игрушку», «Найди холодную игрушку», «Причеси куклу и себя», «Искупаем куклу», «Налей в баночку воды», «Протри мокрой тряпочкой стол», «Протри сухим полотенцем посуду для куклы», «Положим куклу спать».

Рассмотрим методику формирования осязания и мелкой моторики.

Раздел 1. Формирование готовности рук к осязательному обследованию объектов.

Для формирования представлений о строении и осязательных возможностях руки ребенка знакомили со строением руки, расположением и названием пальцев, возможностью выполнения с помощью рук различных действий с предметами и выделения их признаков и качеств.

Каждое занятие по развитию осязания и мелкой моторики начиналось с массажа кистей рук. Ребенка учили использовать для массажа различные предметы (массажные кольца, массажные мячи различной жесткости и величины, карандаши, греческие орехи, бассейн с песком) и др.

Практические действия сопровождались речевыми описаниями для конкретизации и коррекции недостаточности мануальных актов:

✓ движение кистей рук в различных направлениях и положениях на основе понимания детьми образов двигательных актов и положений;

✓ выполнение гимнастики для рук способствует развитию активности и гибкости пальцев. Игры с ними развивают интерес к гимнастике.

При решении задачи формирования предметно-практических действий использовались алгоритмы к проведению последовательных актов по типу: «Пальчики очень хотят найти и поиграть с мячиком. Побегут пальчики по столу вначале влево, потом попляшут на месте, постоят, послушают, куда бежать дальше. Бежать надо вправо, там стоит корзинка, в ней лежит мяч. Надо взять его и покатать по столу». Такие упражнения учили ребенка опираться на образное мышление и по инструкции действовать практически.

Раздел 2. Обучение использованию сенсорных эталонов в процессе обследования объектов.

Формирование представлений о сен-

сорных признаках предметов предполагает не только усвоение эталонов, но и активные действия по их использованию, развитие которых имеет определенную последовательность:

✓ действия идентификации (установление тождества какого-либо признака предмета и отнесение его к эталону);

✓ моделирование объекта из геометрических фигур;

✓ нахождение различий в объектах по форме, величине и местоположению в пространстве с использованием образцов-эталонов величины, формы и пространственного положения на матрице.

Важно, чтобы ознакомление с эталонами происходило не просто путем показа и называния, а включало действия ребенка, направленные на обследование, сопоставление разных видов эталонов между собой, подбор одинаковых, закрепление каждого эталона в памяти. При этом использовались действия накладывания, прикладывания, соотнесения.

При обследовании целесообразно задействовать обе руки, так как это повышает качество восприятия, уточняет объемность, направление и соотношение частей воспринимаемого.

При обучении выделению формы ребенка учили последовательно обводить контур объекта пальцами, акцентируя изменения в направлении движения в соответствии с формой объекта. При этом одна рука выполняла контролирующую и вспомогательную роль, другая рука — главную исполнительскую и изучающую. Ребенка учили пониманию и запоминанию точки отсчета при фиксации движений исполнительской руки. При обследовании симметричных фигур учили сопряженным синхронным двигательным актам.

Осязательные сенсорные эталоны формы, величины, качества поверхностей и свойств материалов, усвоенные ребенком,

Формирование представлений о сенсорных признаках предметов предполагает не только усвоение эталонов, но и активные действия по их использованию, развитие которых имеет определенную последовательность.

в дальнейшем применялись им в качестве образцов при обследовании других предметов.

Раздел 3. Формирование осязательных способов обследования предметов в окружающем пространстве.

Для осязательного отражения предметов необходимо последовательное изучение признаков предмета.

Особенно это важно при восприятии предметов сложной конфигурации (различные игрушки, различные конструктивные сооружения и др.). Поэтому мы приучали ребенка обследовать предмет по определенному алгоритму:

- ✓ выделение предмета в целом, захват его рукой (двумя руками);
- ✓ определение основных (крупных) частей и дополнительных деталей предмета. В начале обследования движения рук охватывают весь объект, затем следуют движения, направленные на выделение деталей;
- ✓ при этом осуществляется анализ формы с применением спичения с сенсорными эталонами формы объекта;
- ✓ определение пространственных признаков в процессе мануального обследования всего пространства по периметру, чтобы сложился образ микро- или макро-пространства, затем детализация местоположений объектов на плоскости с последующим вычленением пространственного взаиморасположения всех объектов на плоскости.

В процессе различных игр и дидактических заданий обогащаются и уточняются представления о предмете.

Овладение приемами осязательного обследования изображений предметов осуществлялось с использованием последовательного обведения контура изображения с одновременным называнием движений по контуру и словесным обозначени-

ем деталей объекта. Цель таких упражнений — развитие осознательных представлений об изображениях предметов и тренировка формообразующих движений рук с использованием словесных обозначений.

В процессе различных игр и дидактических заданий обогащаются и уточняются представления о предмете.

Раздел 4. Обучение использованию осязания в процессе различных видов деятельности.

Особое значение придавалось овладению рациональным способом работы обеих рук и контроля за правильным их взаимодействием для коррекции ошибок в момент совершения.

Например, при построении башенки из кубиков ребенка учили одной рукой придерживать нижний кубик, другой — ставить на него следующий, затем проверять их устойчивость, находить более точный вариант их взаиморасположения.

В процессе выполнения игровых упражнений, в которых нужно было накладывать, прикладывать, совмещать, нанизывать, отрабатывалась точность траектории движений рук, чему способствовали действия при собирании пирамидки, укладывании кубиков в коробку, нанизывании бус, составлении разрезных картинок и другие подобные упражнения.

Сопряженные и согласованные действия обеих рук формировались посредством игр и упражнений: сматывание ниток в клубок, раскатывание шариков, навинчивание шайб в пирамидку и др.

В зависимости от вида предметно-практической деятельности составлялись алгоритмы — комплексы операционных действий, так как расчленение действий на этапы дает возможность лучше понять и усвоить схему их выполнения, учит детей планировать и упорядоченно, целенаправленно действовать.

Таким образом, коррекционная пропедевтическая работа с ребенком предполагает планомерное и систематическое обучение его двигательным действиям.

Первоначально ребенок воспроизвождал движения, которыми овладел совместно с взрослым. В последующем установление связи слова с соответствующим ему предметным действием позволяло овладеть новыми и незнакомыми действиями, используя представления, возникающие в связи со словесным описанием соответствующих движений, что является основой для компенсации зрительной недостаточности.

Когда ребенок овладевал навыком выполнения действий, мы переходили к формированию умения использовать специальные способы деятельности в различных условиях. В действиях с предметами создавались условия для широкого варьирования не только жеста и траектории

движения, но и самих приемов действий, их структуры, порядка и количества.

Перенос действий из одной ситуации в другую способствовал выработке умения выполнять довольно точные и дифференцированные движения.

Таким образом, коррекционная пропедевтическая работа по развитию осознания и мелкой моторики, предполагающая последовательную реализацию в рамках изучаемых разделов, способствовала включению ребенка в активную деятельность в различных ее формах, что являлось основным условием формирования компенсаторных навыков осознательной деятельности.

Перенос действий из одной ситуации в другую способствовал выработке умения выполнять довольно точные и дифференцированные движения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Денискина, В. З. Содержание и методы коррекционной работы по развитию осознания / В. З. Денискина, Н. С. Костючек // Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции : учебно-методическое пособие / под ред. Л. И. Солнцевой. — М., 1990.
2. Осипова, Л. Б. Развитие осознания и мелкой моторики как средство компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения дис. ... канд. пед. наук / Л. Б. Осипова. — Челябинск, 2010.
3. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л. И. Плаксиной. — М. : Экзамен, 2003.
4. Солнцева, Л. И. Система компенсации слепоты в раннем и дошкольном возрасте / Л. И. Солнцева // Хрестоматия по истории тифлопедагогики. — М. : Педагогика, 1987.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы

Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Управление функционированием семейного детского сада: Сборник информационно-методических материалов / Авт.-сост. Р. Ю. Белоусова. 230 с.

Материалы сборника раскрывают тенденции развития и особенности функционирования семейных детских садов как новой формы дошкольного образования. В книге изложено содержание законодательной и нормативно-правовой базы, рассмотрены требования к материально-техническому, кадровому, организационному обеспечению деятельности семейного детского сада. В приложениях приводятся нормативные документы, образовательные программы для подготовки руководящих и педагогических работников.

Издание адресовано научным и практическим работникам системы дошкольного образования, руководителям образовательных учреждений, а также родителям, заинтересованным в организации семейных детских садов.

**В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет книги:**

Искусство: Программа и методические рекомендации для 8—11 классов общеобразовательной школы: базовый и профильный уровни образования / Авт.-сост.: Л. В. Шамрей, Л. В. Дербенцева. 2-е изд-е, перераб. и допол. 107 с.

Рабочая программа и методические рекомендации для преподавателей с базовым образованием по литературе, музыке, ИЗО составлены на основе Программы по курсу МХК, подготовленной под редакцией доктора педагогических наук, профессора В. Г. Маранцмана. Второе издание переработано и дополнено с учетом практических потребностей учителей и реального количества часов, отводимых на изучение курса «Искусство» в школе. Материал методических рекомендаций соответствует требованиям ФГОС и может быть использован для реализации любых других программ из рекомендуемых учителю по курсу «Искусство».

Формирование проектной компетентности школьников в условиях реализации требований ФГОС основного общего образования: Методическое пособие / Авт.-сост.: О. В. Плетенева, О. В. Тулупова, В. В. Целикова, В. Я. Бармина. 134 с.

Пособие содержит описание методологии организации проектно-дифференцированного обучения в школе и практические рекомендации по его реализации в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Издание адресовано администраторам образовательных учреждений, специалистам органов управления образованием, муниципальных методических служб, системы повышения квалификации педагогических кадров.

Технология: Сборник проектов: 8—11 классы / Н. Ю. Бармин, А. Ю. Тужилкин, Е. Б. Аникина, В. Я. Бармина, А. Ю. Холодов. 204 с.

В сборнике опубликованы творческие работы учащихся, признанные жюри Пятого Всероссийского конкурса проектов по технологии как лучшие в номинациях «8—9 и 10—11 классы», что существенно расширит представления учителей и учащихся о возможностях метода проектов в технологическом образовании школьников.

Проектирование методической работы в образовательном учреждении в условиях модернизации системы образования: Методическое пособие / Авт.-сост.: О. В. Плетенева, В. В. Целикова. 102 с.

Настоящее пособие представляет собой практическое руководство по использованию технологий, механизмов и инструментов методической работы в образовательном учреждении в целях обеспечения поступательного профессионального развития учителя.

Предлагаемые материалы отражают новые подходы к решению проблем организации и содержания методической работы ОУ. Издание адресовано администраторам образовательных учреждений, специалистам органов управления образованием, муниципальных методических служб, системы повышения квалификации педагогических кадров.

Самоуправление в образовательном учреждении: быть или не быть? / Авт.-сост. М. Г. Баринова. 78 с.

В издании рассматриваются вопросы организации самоуправления в масштабе образовательного учреждения. Особое внимание в нем уделяется процессу формирования общезначимых ценностей у детей в ходе их участия в самоуправленческой деятельности.

Пособие предназначено для широкой аудитории. Использование приводимых в нем рекомендаций может быть полезно при организации работы как детского, так и взрослого коллектиvos в образовательном учреждении.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ



Приемы изучения художественной культуры в школе и вузе



КАТЕГОРИИ ПОЭТИЧЕСКОГО И ПРОЗАИЧЕСКОГО НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

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

В статье рассматриваются поэтическое и прозаическое в эстетическом, литературоведческом и методическом ракурсах также показано, как на уроках в 10-м классе эти категории соотносятся друг с другом.

The article discusses poetry and prose in the aesthetic, literary and methodological perspectives. The paper shows how these categories are related to each other at lessons in grade 10.

Ключевые слова: онтология, эстетика, парадигма, поэтическое, поэтизация, прозаическое, прозаизация, романтизм, реализм, антитеза, единство мира, анализ, интерпретация, обобщение, словарная работа, синонимия

Key words: ontology, aesthetics, paradigm, poetic, poetizatsiya, prosaic, prozaizatsiya, romanticism, realism, antithesis, peace unity, analysis, interpretation, synthesis, vocabulary work, synonytum

Характеризуя поэтическое и прозаическое как онтологические и эстетические категории, мы не можем уйти от той семантики, в которой они употребляются в современном русском языке и которая закреплена в словарях.

В Современном толковом словаре русского языка под редакцией С. А. Кузнецова одно из значений термина «поэзия»

определяется так: «что-либо прекрасное, возвышенное, полное очарования, лиризм, чувствительность, эмоциональность». Соответственно поэтический — «проникнутый поэзией; возвышенный, лирический», а поэтализовать — «представлять, воспринять в поэтическом, возвышенном свете».

Лексическая семантика у термина «проза» антонимичная: «то, что является

Образовательный процесс: методы и технологии

необходимым и обычным в жизни; повседневность, обыденность». В этом случае прозаический — это «будничный, обыденный, приземленный, деловой, практический», а прозаизм — «то, что является прозаическим, лишенным поэтической возвышенности (обычно чересчур банальным или сниженным)» [3].

В само истолкование семантики слова «поэзия» входят термины, фиксирующие такие базовые эстетические категории, как прекрасное и возвышенное. Только в этот ряд следует добавить категорию трагического. Тогда получается, что поэтическое — базовая категория, включающая в свою структуру категории, фиксирующие такие начала жизни, которые имеют отношение к сфере идеала, красоты, духовности, героизма, — все то, что выводит нас за рамки обыденного существования с его приземленными, чаще всего прагматическими целями, а последнее и отражено в термине «прозаическое» (категории комического и безобразного с этой категорией непосредственно коррелируют).

Обыденная, повседневная жизнь может быть включена в художественную орбиту романтика. Но в этом случае она показывается как нечто дисгармоничное, далекое от идеала и подлежащее резкому осуждению. Романтическое двоемирье основано на соотнесении конечного, бесконечного, прозаического, приземленного, застывшего, поэтического, небесного и движущегося.

Это романтическая антитеза отражена в суждениях Новалиса о произведении И. Гете «Годы учения Вильгельма Мейстера», где сами годы учения героя в известной степени весьма прозаичны и современны, романтическое, поэзия природы, чудесное там уничтожаются, речь идет об обычных, человеческих делах, природа и мистическое совсем забыты. Поэтическое можно обнаружить только в природе и мистически прозреваемом мире. Социально организованная, повседневная, бытовая жизнь людей к этой категории, по мнению Новалиса, не имеет никакого отно-

шения. Мало того, немецкий романтик обвиняет Гете в «художническом атеизме», ибо в его романе «прозаическим дешевым материалом достигнут поэтический эффект» [2].

Симптоматично желание реалистов к воссозданию целостной картины мира. Смещение границ, отделяющих поэтическое от прозаического, а подчас и признание их относительности — знак преодоления романтического двоемирия.

Русский реалистический роман учит искать поэтическое в самой действительности, многообразной и динамичной, в связи с чем следующие суждения Н. Н. Страхова, относящиеся к роману «Война и мир» Л. Н. Толстого, могут толковаться расширительно: «...Поэт учит своих читателей проникать в ту поэзию, которая скрыта в действительности. Она глубоко закрыта от нас пошлостью, мелочностью, грязною и бестолковою суетою ежедневной жизни, она непроницаема и недоступна для нашего собственного равнодушия, сонливой лени и эгоистической хлопотливости; и вот поэт озаряет перед нами всю тину, опутывающую людскую жизнь, для того, чтобы мы умели видеть в самых темных ее закоулках искру божественного пламени...» [4].

Само постижение художественного мира литературного произведения должно быть организовано на уроках таким образом, чтобы внимание к поэтическому и прозаическому было практически постоянным. Но что в этом случае необходимо учитывать словеснику?

Нельзя обойтись без серьезной словарной работы, суть которой в выстраивании синонимических рядов. Истолкование лексических значений, их соотнесение друг с другом помогут школьникам более глубоко осознать саму сущность поэтического и прозаического. Важно и то, что сюда органично войдет терминология, имеющая отношение к философии и эстетике:

Само постижение художественного мира литературного произведения должно быть организовано на уроках таким образом, чтобы внимание к поэтическому и прозаическому было практически постоянным.

✓ *поэтическое* — прекрасное, возвышенное, трагическое, героическое, бесконечное, небесное, звездное, горное, божественное, ангельское, гармоничное, бытийное, подлинное, природное, органичное, свободное, диалектичное, развивающееся, возрождающееся, весеннее, жизнеутверждающее, эмоциональное, духовное, душевное, необычное, чудесное, волшебное, таинственное, загадочное, сказочное, творческое, созидающее, музыкальное и т. д.;

✓ *прозаическое* — конечное, демоническое, повседневное, приземленное, бытовое, унылое, суэтное, мелкое, искусственное, скучное, тоскливо, статичное, замкнутое, несвободное, скованное, умирающее, очевидное, рассудочное, рационалистическое, формализованное, схематичное, бездушное, безобразное, примитивное и т. д.

Резкое противопоставление друг другу двух синонимических рядов необходимо, так как это позволяет глубже осмысливать специфику каждого из них. Но нельзя не подчеркивать относительность этого противопоставления: например, бытовое, чаще всего ассоциирующееся с чем-то приземленным, может приобретать поэтические черты, а таинственное, загадочное — становиться маской прозаического. То есть серьезная работа с этими синонимическими рядами немыслима вне диахотомий «внешнее / внутреннее», «форма / содержание».

Резкое противопоставление друг другу двух синонимических рядов необходимо, так как это позволяет глубже осмысливать специфику каждого из них.

менты из сочинений восьмиклассников, основу которых составляло развернутое соотнесение главных героев произведений «Мцыри» М. Ю. Лермонтова и «Пильграм» В. В. Набокова (при этом выделим курсивом интересующую нас лексику):

✓ «Первое и самое явное сходство — это стремление к своему счастью. Прав-

да, представление о счастье было у них немного разное. У Мцыри была цель вырваться на свободу и пройти в родимую страну. Счастье же Пильграма заключалось в том, “чтобы самому, вот этими руками, вот этим светлым кисейным мешком, натянутым на обруч, самому, самому ловить редчайших бабочек далеких стран...” Но что объединяет эти два представления о счастье? Счастье — это жизнь на свободе, среди природы, жизнь, в которой много движения, обилие новых впечатлений» (Святослав Ч.);

✓ «Оба героя находятся в ситуации отчуждения от окружающего мира. Для них пространство, в котором уныло тянутся дни, напоминающие друг друга, — это тесная клетка, а из нее так хочется вырваться. В одном случае этим пространством является монастырь с клетушками-кельями, а в другом — квартира, где постоянно капает кран» (Ирина В.);

✓ «Героям Набокова и Лермонтова открыта красота мира. Так, Мцыри привлекливые хребты сравнивают с мечтами. На это способен только поэт в душе: сравнить видимое с невидимым, осознать то, что их объединяет. Пильграм же привлекали и вересковые холмы под Мадридом, и «долины Андалузии, скалы и солнце, большие горы». Но есть одно серьезное различие: если у Мцыри были живые впечатления, вызванные восприятием природы, то Пильграм представлял себе картины природы на основе книг. Может быть, поэтому эти картины не отличаются особой конкретностью, выразительностью» (Анастасия Ш.).

Как мы видим, все инвариантные признаки, отмеченные восьмиклассниками, имеют непосредственное отношение к романтическому двоемирью: свободолюбие, идеализация природы, мечтательность натуры, устремленность в будущее (поэтическое) — отчуждение от окружающего мира, предельно далекого от возвышенного идеала, причем знаком, символом этого мира выступает замкнутое пространство, приобретающее разные формы (про-

заническое). Обратим особое внимание на последний фрагмент, где намечается градация видов поэтического по степени их приближенности к образцу.

В письменной же работе-интерпретации непрограммного стихотворения «Земля» многие одиннадцатиклассники формулируют мысль о единстве, целостности мира, представленного в образной форме Б. Л. Пастернаком (мы выделили курсивом те предложения и их фрагменты, в которых встречается лексика, непосредственно соотносящаяся с поэтическим и прозаическим):

✓ «Это ползание моли, прятание шуб есть некий ритуал, неразрывно связанный с весной, обновлением. Природа и домашний мир, мир людей находятся в гармонии, единении. Отсутствует граница, отделяющая один мир от другого: «И можно слышать в коридоре, что происходит на просторе»» (Анастасия В.);

✓ «Я хочу упомянуть о такой истинно пастернаковской особенности, как поэтизация деталей повседневной жизни. Моль, ползающая по летним шляпам, или шубы, которые прячут в сундуки, вовсе не разрушают возвышенного образа весны, а, наоборот, вносят в него особое очарование: если убирают шубы — значит долгое время не будет зимы, значит теперь все будут ходить в легкой, свободной одежде. «Чердаки пахнут пылью» — такая прозаическая, казалось бы, деталь, а ведь она означает, что эти темные тесные помещения, наглоухо запертые зимой, теперь распахнуты навстречу весеннему свету и воздуху» (Екатерина С.);

✓ «Еще одна деталь бытовой жизни — цветы в горшках: «Стоят цветочные горшки с левкоем и желтофиолем». Эти цветы подчеркивают приход весны, так как левкой — это растение с пахучими цветками, а желтофиоль — с желтыми цветками, напоминающими солнце. Таким образом, мы видим, что картины бытовой жизни вписываются в гармоничную картину прихода весны» (Мария С.);

✓ «Казалось бы, обыденная действительность поэтизируется ребенком, видится через призму детского восприятия» (Иван Н.).

Анализируя или интерпретируя изучаемое произведение, школьники используют термины «поэтическое» или «прозаическое» как доминанты соответствующих синонимических рядов.

В начале урока звучит пушкинское стихотворение «Демон» (1823), написанное в период южной ссылки и ставшее знаком расставания поэта с молодостью, после чего десятиклассники говорят о том, какие эмоции оно вызывает. Далее школьники вдумываются в следующий смысл высказывания: «В лучшее время жизни сердце, еще не охлажденное опытом, доступно для прекрасного. Оно легковерно и нежно. Мало-помалу вечные противоречия существенности рождают в нем сомнения, чувство мучительное, но непродолжительное. Оно исчезает, уничтожив навсегда лучшие надежды и поэтические предрассудки души». А после можно адресовать им такой вопрос: «Передает ли А. С. Пушкин в сжатой форме философскую концепцию своего стихотворения?»

Первые два предложения как бы характеризуют начало стихотворения, в котором идет речь о впечатлениях бытия (взорах дев, шуме дубров, ночном пении соловья), о возвышенных чувствах и вдохновенных искусствах — о всем том, что сильно волнует кровь, и подлинно поэтическом. Именно в этот период в сознании человека появляются романтические идеалы, наполняющие жизнь максималистскими устремлениями. По мнению поэта, это «часы надежд и наслаждений». Знаком поэтического здесь выступает возвышенное.

Третье предложение посвящено искушающему влиянию духа отрицания и со-

Анализируя или интерпретируя изучаемое произведение, школьники используют термины «поэтическое» или «прозаическое» как доминанты соответствующих синонимических рядов.

Приемы изучения художественной культуры в школе и вузе

мнения на человека. Очень важно, чтобы ученики обратили внимание на те глаголы, которые передают направленность действия демонической силы. Далее мы выделим эти слова курсивом: «Его язвительные речи *вливали* в душу хладный яд»; «Неистощимой клеветою он провиденье *искущал*»; «Он звал прекрасное мечтою»; «Он вдохновенье *презирал*»; «Не верил он любви, свободе»; «На жизнь насмешливо *глядел* — и ничего во всей природе благословить он не хотел».

Кстати, поэт употребляет глаголы несовершенного вида, свидетельствующие о том, что влияние демона на внутренний мир человека — это некий процесс, начало которого ознаменовано внезапной тоской. Причем выделенные нами глаголы имеют отношение к прозаическому началу, которое должно восторжествовать во внутреннем мире человека. Демоническое и прозаическое воспринимаются школьниками как синонимы, но далее требуется такой методический ход, который усложнит философское содержание урока, чему будут способствовать вопросы, актуализирующие их личный жизненный опыт и на основе которых учитель организует дискуссию: «Обогащает ли внутренний мир

человека новая пора или обедняет его? Можно ли рассмотреть “демонический” период диалектически, подчеркивая как положительные, продуктивные его черты, так и черты отрицательные, деструктивные? Какое отношение к этому периоду выражено в прозаическом высказывании

А. С. Пушкина? Вернется ли человек к поэтическому началу впоследствии?»

Но как на последний вопрос отвечал сам А. С. Пушкин в более поздние периоды своего творчества? Для того чтобы найти ответ на этот вопрос, десятиклассники обращаются к лирическим фрагмен-

там из изученного ими в 9-м классе романа в стихах «Евгений Онегин».

Прежде всего им предлагаются следующие пушкинские строки:

Он рощи полюбил густые,
Уединенье, тишину,
И ночь, и звезды, и луну,
Луну, небесную лампаду,
Которой посвящали мы
Прогулки средь вечерней тьмы,
И слезы, тайных мук отраду...
Но нынче видим только в ней
Замену тусклых фонарей.

Эти строки передают душевную боль автора, вернувшегося из романтического прошлого в суровую реальность, своеобразным знаком которой является словосочетание «тусклые фонари», употребляемое вместо поэтической парафразы «небесная лампада». Здесь, конечно же, звучит и горькая самоирония. А насколько близка рассмотренная строфа к той строфе, которая завершает четвертую главу:

Но жалок тот, кто все предвидит,
Чья не кружится голова,
Кто все движенья, все слова
В их переводе ненавидит,
Чье сердце опыт остудил
И забываться запретил!

И совершенно новый поворот в развитии темы обнаруживается в finale шестой главы, где речь идет о связи зрелости как периода человеческой жизни с юношеской, романтической порой:

Пускаюсь ныне в новый путь
От жизни прошлой отдохнуть —
А ты, младое вдохновенье,
Волнуй мое воображенье,
Дремоту сердца оживляй...

И в то же время автор позволяет себе легкую, добрую иронию в адрес романтика, как бы погружая его в бытовую сферу: «На модном слове идеал тихонько Ленский задремал». Примеров такой иронии в пушкинском романе немало. Налицо контрапункт поэтического и прозаического в оценке романтического мироощуще-

Образовательный процесс: методы и технологии

ния. Причем поэтическое встречается дважды: сначала в характеристиках Ленского, воспринимающего романтическую систему жизненных ценностей как предельно близкую себе, а далее в суждениях самого автора, который размышляет о вполне определенной реалии духовной и душевной жизни людей с философской позиции, отличающейся диалектичностью. Такой подход, свидетельствующий об универсальности и гибкости его сознания, способного переключаться из одного идеологически-языкового регистра в другой, о своеобразном «протеизме», не соответствует онегинскому скептицизму, отражающему лишь одну сторону истины о жизни, хотя и претендующему на абсолютную полноту.

В романе находит свое художественное воплощение модель жизни, в которой поэзия и проза как бы уравновешивают друг друга. Игнорирование одного из элементов этой единой структуры может привести к драматическим и даже трагическим последствиям. Вспомним о судьбе Ленского или опасности окаменеть «в мертвящем упоенье света». Что символично, и то и другое встречается в художественном пространстве с первой по шестую главы.

Выводом школьников в конце занятия является то, что в романе «Евгений Онегин» автор не ограничивается фиксацией печальной реальности, а идет дальше, напоминая читателю о том, что должен представлять собой психологический мир человека в период зрелости, характеризующейся отходом от романтического максимализма.

Как мы видим, на этом уроке особую значимость приобретает разграничение сознаний литературного героя и автора, так как их видение мира совпадает далеко не во всем.

Приведем пример урока в 10-м классе, посвященного Красоте. Как известно, категория прекрасного занимает центральное место в эстетике, пересекаясь в определенной точке с категорией поэтического. К программному стихотворению

«Гимн красоте» Ш. Бодлера формулируются следующие вопросы:

✓ В чем необычность бодлеровского стихотворения о Красоте?

✓ Покажите парадоксальность поэтического мышления Ш. Бодлера.

✓ Почему при характеристике Красоты активно используется не соединительный союз *и*, а разделительный *или*?

✓ Представьте себе, что стихотворение не построено в форме обращения лирического героя к Красоте. Как изменится ваше восприятие стихотворения? Почему поэту необходимо риторическое обращение как прием олицетворения?

✓ В чем заключается назначение Красоты?

У Ш. Бодлера парадоксальный взгляд на Красоту, ибо в ней, по его мнению, обнаруживаются добро и зло. Вся образная система стихотворения подчинена этой логике: Бог — Сатана, Ангел — Сирена, надзвездные края — ад, заря — гаснущий закат, радость — козни, чистая мечта — чудовище, восторг — преступное. Обращают на себя внимание и образы-оксюмороны: любовник трепетный, сплетенный с возлюбленной, напоминает бледный труп, сливающийся с гробом; мотылек, в одно мгновенье ослепленный красотой, летит к ней, ее благословляя; «в тебе безвестная, ужасная отрада».

Бросается в глаза и то, что, характеризуя Красоту, показывая ее амбивалентную природу, поэт использует разделительный союз *или*. Видимо, в его сознании существует граница, отделяющая добро от зла, и он пытается понять, к какому же полюсу относится сама Красота. Союз с альтернативной семантикой — знак сложности самой ситуации, в которой оказался человек, ставящий перед собой один из вечных философских вопросов. Поэтому не удивляет то, что стихотворение построено в форме риторического вопроса, обращенного к самой Красоте. Дума-

У Ш. Бодлера парадоксальный взгляд на Красоту, ибо в ней, по его мнению, обнаруживаются добро и зло.

ется, такая речевая форма способствует созданию ситуации диалога, главный участник которого — человек, задающий вопросы и не получающий на них определенные, ясные ответы.

Хотя возможна иная интерпретация той же ситуации: на самом деле поэту все ясно — в его сознании Красота не что иное, как субстанция, синтезирующая добро и зло и символизирующая перетекание одного в другое, следовательно, риторическое обращение и риторический вопрос — лишь приемы, усиливающие в поэтической речи ораторский элемент и позволяющие автору в большей степени акцентировать внимание читателей на амбивалентной природе Красоты. В связи с этим ученикам для осмыслиения было предложено высказывание Г. К. Косикова: «Итак, бодлеровское “добро” — это вовсе не христианская любовь (к Богу и другим людям), это всепожирающая жажда слияния с вечным и бесконечным мирозданием — жажда, которая тем не менее может быть удовлетворена только “коночными”, телесными средствами, обнаруживающими на поверхку свою “злую”, “греховную” или, по меньшей мере, внemоральную природу... Обнаруживается, что Красота, чувственная, плотская, даже одурманивающая, и приближает человека к “вратам Бесконечного”, а другого пути к ним нет. Грех неизбежен...» [1].

Ситуация парадоксальная, так как в один синонимический ряд входят такие понятия, как «поэтическое», «прекрасное», «вечное», «плотское», «демоническое», «греховное».

Именно эту модель бытия десятиклассники оценивают.

Необходимо предлагать ученикам тексты, в которых одно и то же жизненное явление «подается» в разных регистрах.

Так, при организации изучения третьей главы романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» следует обратить внимание десятиклассников на два описания весны. В первое включены приметы социальной действительности, предельно далекие от поэтического. Это знаки кризиса, предшествовавшего реформам 1860-х годов. Но совсем другую картину мы созерцаем тогда, когда писатель показывает одну природу: картина разорения, статики, безжизненности сменяется контрастной картиной, полной необычайного волнения, картиной жизни в лучших ее проявлениях («...весна брала свое»).

Обобщающие формулировки, которые должны звучать на уроках, входят в философскую парадигму поэтического и прозаического.

Так, в 10-м классе актуализируются модели человеческих судеб, имеющие непосредственное отношение к названным выше категориям. Вот некоторые из них:

✓ жизненный путь человека — путь разрушения или саморазрушения, подчас приобретающего болезненные формы (устремленность Растильяка к прозаическому, постепенно уничтожающая в его внутреннем мире поэтическое начало);

✓ человек отгораживается от социума и существует в замкнутом пространстве — идиллическом мире (Обломов, для которого повседневная бытовая жизнь полна очарования и поэзии, которой он не видит в социуме);

✓ человек, оказавшийся способным на индивидуалистический бунт, в перспективе должен преодолеть в самом себе зло и постичь добро в христианском его понимании (теория Раскольникова и сами причины его преступления как проявление прозаического начала и евангельская этика, резко противостоящая этому началу);

✓ вечное преображает «земную» жизнь героя, наполняя ее возвышенным смыслом (судьба Пьера Безухова).

ЛИТЕРАТУРА

1. Косиков, Г. К. Шарль Бодлер между «восторгом жизни» и «ужасом жизни» / Г. К. Косиков // Бодлер, Ш. Цветы Зла / Ш. Бодлер. — М., 1993. — С. 5—40.

2. Новалис. Фрагменты / Новалис // Литературные манифести западноевропейских романтиков. — М., 1980. — С. 100—120.
3. Современный толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. — СПб., 2007. — 960 с.
4. Страхов, Н. Н. Литературная критика / Н. Н. Страхов. — М., 1984. — 430 с.



О ВЗАИМОСВЯЗИ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМЫ УРОКА (на примере прозы Ю. Казакова)

Л. В. ДЕРБЕНЦЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
Lara.derbenceva@yandex.ru

В статье на основе анализа публикаций, связанных с формой современного урока, представлена система уроков по лирической прозе Ю. Казакова (лирический дневник, альбом воспоминаний, сценарий документального фильма). Автором учтены художественные особенности рассказов «Свечечка», «Долгие крики» (на уровне композиции, стиля, образно-смысовых связей).

The article is based on the analysis of publications associated with the form modern lesson, presents a system of lessons on lyrical prose of Yu. Kazakov (lyrical diary, album memories, documentary film scenario). The author considered features the stories «Candle», «Long screams» (at the composition level, style, figurative and semantic relationships).

Ключевые слова: форма урока, единство содержания и формы произведения, лиризм, лирический герой, художественная деталь

Key words: type of lesson, the unity of content and form of work, lyricism, poetic hero, feature detail

Современная методика преподавания литературы исследует важнейшие проблемы — требования к уроку и взаимосвязь его этапов; выбор методов, приемов обучения и организацию деятельности учащихся; результативность, эффективность, типологию занятий и проблемы оптимизации обучения; содержание и формы самостоятельной работы учащихся; организацию и отбор материала; взаимосвязь коллективной, групповой и индивидуальной работы ребят во время занятия; роль учителя на разных этапах урока и т. д.

В настоящее время в методической литературе можно встретить немало публикаций, которые касаются формы современного урока. С нашей точки зрения, это одна из наиболее сложных проблем, в решении которой необходима терминологическая ясность, так как часто происходит смешение понятий «форма урока», «тип урока», «сценарий урока», «вид урока» и т. д.

Современная дидактика предлагает классификацию уроков по форме организации материала, например, уроки с из-

мененными способами организации (урок-лекция «Парадокс», защита идей, урок-встреча и т. д.); уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ (урок — историческая экскурсия, урок — заочная экскурсия, урок-экспедиция и т. д.); уроки с игровой составляющей основой (воображаемое путешествие, пресс-конференция, урок-турнир, урок «Встреча с прошлым» и т. д.); уроки, основанные на оригинальной организации учебного материала (урок-обозрение, урок-решение, урок-аннотация, урок открытых мыслей, урок-панорама, урок-портрет и т. д.); уроки по аналогии с организованными событиями (урок-конференция, урок-юбилей, урок-посвящение и т. д.); уроки по аналогии с известными формами и методами деятельности (урок-исследование, урок-интервью, урок — мозговой штурм, урок «Двойное кольцо Сократа» и т. д.). С нашей точки зрения, эти подходы к классификации представляют обобщенный опыт такой работы. Однако урок искусства, в частности урок литературы, на котором доминирует увлечение внешними формальными «украшениями», в большинстве случаев не достигает желаемых результатов. Именно поэтому проблема взаимосвязи формы и содержания урока литературы является принципиальной для гуманитарного образования.

В процессе создания уроков, учитывающих взаимосвязь формы и содержания, учителю необходимо помнить о жанровой специфике изучаемого художественного текста, планировать специфику деятельности учеников на занятиях, выбирать адекватную форму для отобранного содержания и продумывать «внешние» и «внутренние» связи и линии между уроками.

риала и формы в словесном художественном творчестве» четко сформулированы задачи эстетического анализа и представлено разграничение понятий «содержа-

ние», «материал», «форма». Форма материала, по мнению автора, становится «чисто внешним упорядочиванием материала», а форма содержания немыслима без ценностного отношения автора и читателя к чему-либо помимо материала. Именно это ценностное отношение, выраженное ритмом, гармонией, симметрией и другими формальными моментами, является эстетической формой. Особое внимание обращают на себя критерии формы, предложенные М. М. Бахтиным: ритмичность, активность, условность и внутренний динанизм [1, с. 298—302].

В процессе создания уроков, учитывающих взаимосвязь формы и содержания, учителю необходимо помнить о жанровой специфике изучаемого художественного текста, планировать специфику деятельности учеников на занятиях, выбирать адекватную форму для отобранного содержания и продумывать «внешние» и «внутренние» связи и линии между уроками.

Для иллюстрации рассмотрим опыт изучения лирической прозы Ю. Казакова в 11-м классе.

Рассказы Ю. Казакова, писателя необычайно лиричного, открывающего как на исповеди сокровенные тайники своей души, — одна из лучших страниц русской литературы XX века. Основную черту его прозы можно определить как лиризм, являющийся, прежде всего, содержательной характеристикой данного явления. Лиризм касается, в первую очередь, жанра, тематики, системы персонажей, образа автора. К жанровым признакам (связанным прежде всего со стилистическим уровнем) лирической прозы Ю. Казакова можно отнести следующее:

✓ особый ритм прозы, представленный на композиционном (динамическая композиция, где динамизм возможен благодаря движению мысли от воспоминания к воспоминанию, и второй способ композиционного построения — монтаж) и стилистическом уровнях художественной системы;

✓ эстетическая сторона стиля Ю. Казакова определяется близостью его твор-

чества к импрессионистической эстетике, оттого предмет изображения — не столько реальность, сколько воспринимающее эту реальность сознание;

✓ комплекс концептуально значимых лейтмотивов, причем им может стать любой элемент текста — слово, фраза, деталь, черта портрета, характера персонажа, отдельный эпизод и т. д., которые, появляясь в наиболее важных частях текста, способствуют преодолению дискретности повествования, предполагают возможность неоднозначного восприятия и образуют метатекст, позволяющий судить о смысловых доминантах авторского пространства;

✓ «верность» Ю. Казакова жанру рассказа на протяжении всего творческого пути: условно их можно определить как рассказ-событие (в большей степени ранние рассказы: повествование от третьего лица, сохранение традиционного сюжета, психологическая ситуация завуалирована, за основной сюжетной линией скрыт некий сверхсмысль — тот самый призвук, о котором так часто упоминает Ю. Казаков в своих литературоведческих высказываниях) и рассказ-переживание, в котором сюжет заменяют настроение и вольные ассоциации, для них характерны не-последовательность, многослойность, монтажность повествования, они личностроены и часто автобиографичны;

✓ своеобразие поэтической языковой об разности (это чаще всего связано с явлениями природы) [2, с. 134—136].

Учитывая жанровую специфику художественных текстов, которые выбираем для текстуального анализа, особенности возрастного и литературного развития учащихся, мы предлагаем варианты проведения уроков в следующих формах.

Первый урок — знакомство с именем Ю. Казакова и его творчеством — может быть построен в форме создания своеобразного дневника писателя, в котором страницы жизни, рассказанные им самим, помогут нашим ученикам поближе познакомиться с его жизненной позицией, с

увлечениями и интересами, с внутренним миром. Для этого занятия мы выбираем автобиографический рассказ «Долгие крики».

Автор рассказывает о том, что где-то в глубине северных лесов есть пристань, до которой нужно идти очень долго, примерно двадцать километров, по тропе, выложенной «из брошенных прямо в толь толстых бревен и стесанных досок». Сюжет произведения, как и большинства других рассказов Ю. Казакова, прост. Но здесь интересен не сюжет, а, если можно так выразиться, смысл сюжета заключающийся в возвращении к себе, своему юношескому переживанию. По сути, в этом рассказе вся биография писателя Ю. Казакова — «городское детство на арбатских дворах, природы и в глаза не видал и не думал о ней»; «первая охота» в читальном зале библиотеки и «величайшая страсть» к оружию; путешествие по Оке и Печоре (двадцать лет спустя) и, наконец, долгий путь к «Долгим крикам».

Для создания дневника писателя ребятам придется размышлять над следующими вопросами: «Какие «звуки» можно услышать в рассказе? Сравните начало и финал рассказа: как меняется «качество» звуков? Случайны ли в рассказе истории о судьбах других людей (продавец оружия, история хозяина с озера Долгие Крики, легенда об обители и др.)? Как вы определили смысл рассказа — «бегство от себя...» или «возвращение к себе...»? Почему автор вспоминает охоту на глухаря? Как вы думаете, раздается ли последний выстрел? В чем «покаялся» автор перед читателем?» В результате учащиеся создают страницы дневниковых записей, подбирая дополнительно названия к ним. Например, одну из страниц ученики предлагали назвать «Благородная страсть», другую — «Побег», «Звуки города», «Тишина» и т. д. Все страницы сое-

Первый урок — знакомство с именем Ю. Казакова и его творчеством — может быть построен в форме создания своеобразного дневника писателя, в котором страницы жизни, рассказанные им самим, помогут нашим ученикам поближе познакомиться с его жизненной позицией, с увлечениями и интересами, с внутренним миром.

динял лейтмотив звучащих голосов: от звуков «шумной Москвы» к звукам тишины и творчества. Кто же услышал «долгие крики» писателя Ю. Казакова?

Второй урок — знакомство с удивительным рассказом Ю. Казакова «Свечечка». Он выстраивается в форме создания альбома воспоминаний об одном вечере из жизни героев. В 70-х годах XX века, когда Ю. Казаков писал уже редко, вышли в свет два его великолепных рассказа — «Свечечка» и «Во сне ты горько плакал».

Замысел этих рассказов вынашивался очень долго. «Свечечка» построена как монолог отца, обращенный к сыну. Отец напоминает сыну о том, каким тот был в младенчестве. Но завязывается сюжет с чувства, которое завладело отцом: «...такая тоска забрала меня вдруг в тот вечер, что не знал я, куда и деваться — хоть вешайся!» Когда он выходит с сыном на прогулку, мир видится ему в мрачном и печальном свете: «...вошли мы с тобой в аспидную черноту ноябрьского вечера». А затем свое состояние отец выговаривает в исповедальном слове: «Ах, как не люблю я этой темноты, этих ранних сумерек, поздних рассветов и серых дней... Не было никогда у меня отчего дома, малыш!»

Все эти сетования на осеннее убывание дней, на бездомье есть выражение состояния человека, задумавшегося

о своем пределе, ощущившего совсем рядом с собою дыхание рока и подавленного сознанием своей незащищенности перед смертью. Кульминация рассказа — описание тех мгновений, когда

сын и отец, сидя на полу, «пускают» друг другу автомобильчик, а высшая точка этого эпизода — счастливый смех мальчика. Как описан его смех! Такое можно расслышать тем абсолютным слухом, которым только отец может уловить все тончайшие оттенки голоса своего ребенка: «Ты засмеялся своим непрерывно лью-

щимся, закатывающимся смехом, который бывает только у таких маленьких, как ты, детей, когда смех журчит и горлышко трепещет не только при выдохе, но и при вдохе...» Здесь автором найдены какие-то особенные слова, запредельные в своей нежности, трепетности, благоговении. Это то, что называется старинным словом «умиление». И действительно, за всеми эмоциональными реакциями отца стоит буквально молитвенное отношение к своему сыну.

Наконец, в последнем эпизоде воочию раскрывается святость отношений между ребенком и отцом. У них есть ритуал: перед сном отец должен рассказать сыну сказку. Но обставляется это так. В детской гасится свет, сын ждет в своей кроватке, и отец входит к нему со свечкой. «Озаренный свечой, ты сиял, светился, глаза твои, цвета весеннего неба, лучились, ушки пламенели, взлохмаченный пух белых волосиков окружал твою голову, и мне на миг показалось, что ты прозрачен, что не только спереди, но и сзади ты освещен свечой. «Да ты сам свечечка!» — подумал я...». У той аналогии, которая родилась у отца при виде ребенка, — в самом слове «свечечка» — слиты простая человеческая нежность и нечто подобное религиозному чувству. Он относится к своему сыну как к чуду, как к свету, к надежде на спасение.

Образы ребенка, свечечки и огонька в ночной тьме, на который наш герой когда-то вышел, заблудившись в северных лесах (это воспоминание выплывает по логике психологического параллелизма), связываются одной нитью — нитью надежды на возможность выхода из экзистенциального тупика вопреки осени, уходящим отцовским дням и годам, разлитому в воздухе чувству печали и неизбежной беды. Рассуждение ребят организует система вопросов: «Почему название рассказа не «Свеча», а «Свечечка»? Что изменилось в состоянии рассказчика? Напомним, что в первой фразе рассказа было «такая тоска... хоть вешайся», в финаль-

Второй урок — знакомство с удивительным рассказом Ю. Казакова «Свечечка». Он выстраивается в форме создания альбома воспоминаний об одном вечере из жизни героев.

ной — “и снова захотелось жить”. Найдите подтверждение тому, что основной лейтмотив рассказа можно определить как образ разгорающегося пламени».

Третий урок выстраивается как создание сценария документального фильма к ненаписанному рассказу Ю. Казакова «Послушай, не идет ли дождь?»

Таким образом, выстраивая систему уроков по творчеству Ю. Казакова, мы попытались сохранить единство содержания урока (художественную природу текста, учет возрастных и литературных особенностей учащихся и др.) и формы, наиболее адекватной и органичной для лирической прозы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Работы 1920-х годов. — Киев, 1994. — С. 260—304.
2. Егнинова, Н. Е. Национальные традиции в творчестве Ю. Казакова: проблема жанра / Н. Е. Егнинова // Россия — Азия: становление и развитие национального самосознания : материалы междунар. науч. конф. — Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2005. — С. 134—136.
3. Казаков, Ю. П. Во сне ты горько плакал. Избранные рассказы / Ю. П. Казаков. — М., 1977.
4. Казаков, Ю. П. Две ночи. Проза. Заметки. Наброски / Ю. П. Казаков. — М., 1986.



МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ

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

В статье рассматривается проблема развития эмоционально-чувственной сферы учащихся,дается теоретическое обоснование усовершенствования современных педагогических технологий в данном аспекте, приводятся апробированные в практике приемы развития метафорического мышления учащихся на уроках литературы в школе.

This paper discusses learner emotional development providing a theoretical framework for new pedagogical techniques focusing on tested metaphorical thinking development methods in a school Russian literature class.

Ключевые слова: *метафорическое мышление, интерпретация, когнитивные технологии, логическое и образное, чувственная сфера, интуиция и воображение*

Key words: *metaphorical thinking, interpretation, cognitive techniques, logical and figurative, emotional sphere, intuition and imagination*

В книге Н. Оуэна «Магические метафоры», адресованной педагогам, психологам, психотерапевтам, читаем: «Метафора — это не просто поэтический или риторический прием, это мощное средство изменения опыта человека и его системы восприятия. Если мы используем метафору, которая выражает какое-то понятие, мы сделаем возможным различные способы понимания. Такое изменение перспективы ведет нас к большему разнообразию выборов, в пределах которых мы действуем и постигаем мир» [5].

Преподавание литературы требует от учителя умения включить творческое восприятие и воображение учащихся, научить детей мыслить образно, метафорически, в то время как большинство современных образовательных технологий нацелено на усвоение определенного объема знаний и выработку конкретных, прагматических умений. Однако сконцентрируемся на том, что предметом изучения на уроке литературы являются произведения искусства. Следовательно, помимо сведений по истории и теории литературы, помимо развития аналитических навыков, учитель призван увлечь ученика чтением как творческим процессом, доставляющим эстетическое наслаждение и побуждающим к размышлению и интерпретации (различным способам понимания) прочитанного.

Преподавание литературы требует от учителя умения включить творческое восприятие и воображение учащихся, научить детей мыслить образно, метафорически, в то время как большинство современных образовательных технологий нацелено на усвоение определенного объема знаний и выработку конкретных, прагматических умений.

Следовательно, способствующих развитию аналитических навыков и умений. Необходимо дать ему в руки некий ключ, отмыкающий смыслы образов, помогающий понимать и осваивать образное мышление, лежащее в основе любого вида искусства.

Таким ключом, на наш взгляд, может быть метафора (в широком понимании слова) или способы и формы метафорического мышления. Там, где язык логики (силлогистическое мышление) оказывается недостаточным или даже вовсе бесполезным, необходимо нечто иное. Любопытно, что А. Эйнштейн рассматривал метафорическое сознание (мышление) как естественное. Он указывал на то, что пробелы в эксперименте или человеческом знании не останавливают мысль, а заставляют ее искать иную дорогу, при этом элементами мысли выступают знаки и образы, которые сознание может воспроизводить и комбинировать «как ему захочется», то есть интуитивно [цит. по: 7]. Обратим внимание на ключевые слова в этом рассуждении ученого: *знаки, образы, комбинировать, интуитивно*. Современная психология определяет бессознательное как неотъемлемую часть духовных ресурсов личности [8, с. 25]. Связующим звеном между бессознательным и сознанием является эмоция, именно она активизирует воображение и интуицию, без которых не может осуществляться ни один творческий процесс. В этом случае воображение и интуиция приобретают особую важность в качестве необходимой составляющей современной когнитивной технологии. Эмоционально-эстетическое отношение человека к объекту — это всегда раскрытие каких-либо существенных сторон, связей реальности, часто логически до конца не оформленных. А связь сторон реальности и есть непосредственно то, что осуществляют метафора как таковая (скрытое сравнение, перенос значений с одного объекта на другой) и метафорическое мышление, основанное на этом механизме — переносе и связи.

Психология, психиатрия давно занимаются проблемами метафорического мышления. Например, Н. Н. Николаенко (Санкт-Петербург) отмечает, что формирование

метафорического мышления происходит значительно ранее теоретического [4]. В школьной практике ребенок, осваивая метафору, проходит примерно следующий путь:

✓ знакомство в начальных классах со сказкой, пословицей, загадкой, в основе которых — народное метафорическое мышление;

✓ в классах среднего звена появляются более сложные метафорические образы лирических произведений и литературных сказок;

✓ на уроках русского языка ученик получает представления о переносных значениях слов, лексической метафоре, а на уроках словесности и литературы дается теория двучленной метафоры как тропа (через развитие языковой и логико-аналитической деятельности). Параллельно с этим накапливаются визуальные, звуковые и другие чувственные образы и переживания, способствующие развитию воображения, ассоциативного поля для сопоставлений и метафорического (шире — образного) мышления. В специальном, целенаправленном и системном развитии метафорического мышления и связанных с ним чувственно-эмоциональной сферы и интеллекта нам видится одна из задач современного литературного образования в школе.

Всматриваясь пристальнее в существо метафоры, начинаешь осознавать, что и другие тропы и средства выразительности с нею связаны: олицетворение, овеществление, сравнение, метонимия... Эпитет можно рассматривать как метафорическое определение. Аллегория, символ, эмблема имеют в основе своей тот же механизм образования, что и метафора, — перенос значений, связь или соотнесение различных сторон реальности. Получается, что метафора является чем-то большим, чем просто троп. Она — основа образного языка и мышления, и овладение ею приближает сознание читателя к сознанию автора, усиливает эмоциональную отзывчивость ученика. Возникает тот «диа-

лог сознаний» читателя и автора, о котором говорил М. М. Бахтин. Добавим, что обучение учащихся сопоставительному анализу, восприятию и прочтению произведения в каком-либо контексте («Троп, как известно, творит контекст» [6]) требует все того же, на чем и основана метафора, — навыков переноса и связи.

Обращаясь к педагогической практике, предлагаем несколько апробированных приемов развития метафорического мышления учащихся на уроках литературы.

Творческие задания, основанные на синтезе метафорического и силлагистического мышления

Так, урок в 7-м классе посвящается школьной типологии метафоры: метафора лексическая, метафора двучленная как скрытое сравнение (троп), метафорический эпитет, олицетворение и овеществление как вид метафоры, развернутая метафора, метафорический образ. Обобщение знаний проводится на материале темы «Осень»: учащиеся подбирают и конструируют примеры, обращаясь к своим «осенним» впечатлениям, а также к стихотворению С. А. Есенина «Осень» («Тихо в чаще можжевеля по обрыву...»).

На следующем этапе урока ученики знакомятся со стихотворением Ю. Левитанского «Как показать осень», напоминающим кинозарисовку и передающим изменчивую картину осени в городе. Учащимся предлагается аудирование с предварительным заданием: постараться представить все, о чем говорится в стихотворении. Необходимо «включить» воображение, уже от части подготовленное обсуждением примеров и метафорических образов на первом, теоретическом, этапе урока. Любопытно, что по прочтении этого стихотворения в разных классах мы с неизменностью обнаруживали наиболее впечатлявший детей образ: «Бегом-бегом / по линии трамвая / помчится лист опав-

Метафора — основа образного языка и мышления, и овладение ею приближает сознание читателя к сознанию автора, усиливает эмоциональную отзывчивость ученика.

ший, / отрывая / тройное сальто, / словно акробат» [2]. Такая реакция объясняется психологическими особенностями подросткового восприятия: тяготением к зрительным образам, визуальным искусствам, динамично развивающимся сюжетам. Следует отметить, что поэт создает свое стихотворение по принципу ассоциаций, обращаясь к различным чувственным сферам: не только к зрению, но и к обонянию (запах дыма от сжигаемых на бульваре листьев), слуху (гаммы дождевых капель, аккорды Шопена, смешивающиеся с первым снегом, «как позывные декабря»). Уместно будет предложить классу послушать фрагмент упоминаемой в стихотворении шопеновской сонаты, чтобы проникнуться ее настроением, передающим грусть и безысходность засыпающей природы.

Элементы анализа при обсуждении стихотворения служат для учащихся и руководством к созданию собственного художественного текста — метафорической картины одного из времен года. Поэтому логично будет завершить урок творческим заданием: написать сочинение-миниатюру «Как показать... (любое время года, по выбору)» с использованием ассоциативных ходов и различных видов метафоры, в том числе развернутой, по аналогии с прочитанным в классе стихотворением.

Создавая свое сочинение, ученики опираются не только на теорию (полученные знания), но и на чувственный опыт: воспоминания о пережитом, свежие впечатления от стихотворения поэта.

Ученические работы анализируются, из них выбираются удачные, яркие и наиболее частотные метафорические образы, связанные с каждым временем года. Опыт показывает, что при всем разнообразии лирических сюжетов и картин в работах семиклассников обязательно присутствуют образы и мотивы, встречающиеся в стихотворениях Ю. Левитанского: празд-

ник, сказка и одновременно грусть расставания с ними при описании зимы; мотивы тепла / огня, воды и солнца при описании лета; свежести, обновления, ожидания радости, чуда при описании весны. Ученические работы отличаются яркими, неожиданными, личностными ассоциациями, основанными на пережитом. Очевидно, что предварительная работа в классе дает сильный импульс воображению. Только теперь учитель знакомит учеников со стихотворениями Ю. Левитанского «Как показать зиму», «Как показать весну», «Как показать лето» [2]. Сравнение ученических находок с метафорическими образами поэта не оставляет ребят равнодушными, обостряется их внимание к художественному тексту, усиливается желание развивать дар слова.

Создание развернутой метафоры как модели мира или выражения какой-либо идеи:

- ✓ от читательской метафоры — к метафоре писателя;
- ✓ от метафоры писателя — к читательской метафоре.

Приведем пример движения от читательской метафоры к осмыслению метафоры писателя. Пятиклассники получают задание: описать словами дом своей мечты. Учитель, комментируя задание, подчеркивает, что мечта не имеет никаких ограничений, дети могут фантазировать свободно, постараться описать этот дом мечты как можно ярче: как он выглядит, что его окружает, что находится снаружи и внутри дома, кто в нем живет. Иначе говоря, как выглядит идеальная модель дома в представлении ученика? Выполнение этого задания, помимо того что является этапом, предваряющим восприятие художественного текста, очень много дает учителю. В детских работах все говорит об их создателях — об их отношении к миру, к людям, к себе, к семейным ценностям. Это богатый психологический материал для учителя, начинающего работу с 5-м классом на этапе перехода из начальной школы в основную, а также для

Элементы анализа при обсуждении стихотворения служат для учащихся и руководством к созданию собственного художественного текста — метафорической картины одного из времен года.

классного руководителя, знакомящегося с ребенком и его семьей. Симптоматичным является то, что для одних детей дом мечты — это сказочный дворец или замок, а для других — современный особняк с подземными гаражами и бассейном. Дети подробно, с увлечением описывают материальную составляющую: богатую мебель, автомобили, сложную и дорогую технику, в изобилии присутствующую в доме. Как правило, дом мечты отделен и накрепко охраняется от внешнего мира глухими стенами с воротами и запорами, внутри которых мы находим некоторое безмятежное идиллическое пространство с лесом / садом, цветами, водоемом, а далее — как в песне у Б. Гребенщикова: «гуляют там животные невиданной красоты». Дети населяют свой мир дружелюбными животными — кошками, собаками, птицами, рыбами. Практически все дети мечтают о том, что у них будет своя семья: жена / муж, дети. А вот родителей своих редко кто из ребят видит живущими в доме их мечты, а уж дедушек и бабушек — тем более...

Комментарии, как говорится, излишни. Но они излишни для нас, взрослых, понимающих. А для детей? Вот поэтому мы и обращаемся к чтению рассказа Рэя Брэдбери «Вельд». Сюжет захватывает учеников, ведь там герои как раз проживают в таком доме «Все для счастья». Привлекает и острый, почти детективный сюжет с элементами фантастического. То, что ученики сами пытались выразить и описать, в рассказе американского фантаста находит свое художественное воплощение, но идея дома мечты — полной чаши — доведена до своего логического конца. Счастья и согласия между родителями и детьми нет! Более того, все заканчивается катастрофой и устрашающим «счастьем» жестоких детей, наконец-то освободившихся от диктата взрослых. Брэдбери не раз предупреждал о последствиях технологического развития цивилизации, приводящего к утрате душевных и духовных связей людей, и, как известно, во многом

оказался прав. Сложное философское содержание рассказа оказывается доступно осмыслению пятиклассников через узнавание описанных жизненных ситуаций, сопереживание родителям и переосмысление собственных поступков и реакций, гипербализованных в рассказе, но столь знакомых, встречающихся в жизни. Метафорический образ дома мечты в собственной работе ученика и дом «Все

Развивающим является и иной путь: от метафоры писателя — к читательской метафоре.

для счастья» из рассказа «Вельд» соотносятся в сознании ребенка, помогая осмыслить прочитанное, способствуя рефлексии, развитию его как читателя и личности.

Развивающим является и иной путь: от метафоры писателя — к читательской метафоре. Уроки по изучению философской сказки-притчи А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» в 8-м классе обращают внимание учеников на значение символических и метафорических образов произведения, путешествие как основу сюжета, притчевый характер повествования, а также некоторые стилистические особенности, сохраняющиеся в переводе (например, фигуру умолчания) или в переводе не нуждающиеся, такие как авторские рисунки. Затем учащиеся получают итоговое задание: сочинить (пытаясь сохранить авторский стиль) главу о посещении Маленьким принцем еще одной планеты. Напомним, что каждая планета, каждый астероид у Экзюпери — метафора отдельного человеческого мировоззрения.

Приведем в сокращении несколько примеров из ученических работ.

«Это была маленькая планета, созданная маленькой мечтой... На ней жил человек, покинувший мир злых людей и ухаживающий за животными, которые были преданы и ласковы. Исполнилась его мечта. «А что такое мечта? — спросил Маленький принц. — Это мысль о том, чего просит и жаждет душа»» (Анастасия Р.).

«Над этим астероидом летала большая одинокая бабочка, от взмаха крыль-

ев которой на небе менялся замысловатый узор: то появлялась радуга, то полосы заката, то золотые струи восхода... «Мне нравится, что я могу радовать, принося счастье красоты. Пусть короткое, но счастье», — сказала она Маленькому принцу» (*Влад З.*).

«Это была планета сержанта-философа, который постоянно готовился к войне, чтобы об этом все знали и войну не начинали. Он помнил друга ефрейтора, который погиб в погоне за тем, чего нет. И писал стихи о гражданской войне, потому что все войны гражданские, так как все люди — братья» (*Евгений Т.*).

«Всю жизнь старик, живущий на планете, рисовал росший на ней единственный, никогда не распускавшийся цветок. Не хотел рисовать ни небо, ни закат, ни звезды, так как это не реальность, которую можно потрогать руками... «Жаль, — подумал Маленький принц, — что он не хочет заглянуть внутрь цветка, из него мог бы получиться настоящий художник!»» (*Александра Г.*).

Ученики демонстрируют не только схваченные и воспроизведимые в своих сочинениях некоторые из особенностей стиля писателя, они мыслят и говорят на емком метафорическом языке о том, что их волнует, что они воспринимают как безусловные жизненные ценности: о добре и преданности, о красоте и таланте,

о жизни, памяти и человеческом взаимопонимании.

Перенос абстрактных понятий и терминов из одного вида искусства в другой

Например, из музыки в литературу. Из живописи как пластического искусства заимствуем не только понятия цветовой гаммы, но прежде всего понятие художественного пространства, обращаясь к репродукциям хорошо известных учившимся произведений: «Девочка с персиками» В. А. Серова, «Море. Штиль» И. К. Айвазовского, «Мадонна Литта» Л. да Винчи,

«Сикстинская мадонна» Рафаэля. Переносим характеристики и способы организации художественного пространства в произведениях живописи на произведения литературы: пространство замкнутое и открытое, земное и небесное, внешнее и внутреннее... Язык пространственных образов (или метафора пространства) доступен сознанию учащихся и многое дает для проникновения в смыслы изучаемых произведений. Овладевая поэтикой художественного пространства, они могут понять и объяснить страстное желание Мцыри вырваться из ограниченного и ограничивающего пространства монастыря или сопоставить это желание лермонтовского героя с желанием гоголевского Башмачкина, стремящегося плотнее отгородиться от продуваемого всеми ветрами пространства Невского проспекта, чтобы укрыться в своем мире — мире букв, тихой комнаты, теплой шинели.

Обращение к метафорическому мышлению в решении эвристических задач и при создании проблемных ситуаций на уроке.

В процессе преподавания литературы все названные нами приемы развития метафорического мышления учащихся могут сочетаться, переходить один в другой. Так, например, урок в 8-м классе по рассказу И. С. Тургенева «Певцы» строится с учетом понятий ритма и контрапункта, заимствованных из музыки. Это согласуется с тургеневским стилем, в котором музыкальное начало ярко выражено. Но, чтобы продемонстрировать последний из названных приемов, остановимся на finale рассказа «Певцы» и создании проблемной ситуации. Обратим внимание учеников на то, что произведение И. С. Тургенева музыкально еще и потому, что дает возможность (как в музыке!) каждому воспринимающему его наполнить свое представление свободными образами, ассоциациями. Например, в одном и том же номере журнала «Литература в школе» соседствуют две статьи с противоположными трактовками финала рассказа:

В процессе преподавания литературы все названные нами приемы развития метафорического мышления учащихся могут сочетаться, переходить один в другой.

«Отойдя от окна, из которого доносились нестройные звуки кабацкого “веселья”, охотник быстро зашагал прочь от Колотовки. И тут раздался звонкий голос мальчика, обращенный, по-видимому, к своему брату: “Антипка! Иди сюда, черт леши-и-ий!.. тебя тятя высечь хочи-и-ит...” И получается, что, с одной стороны, песня, хватающая за сердце, исторгающая слезы из наших глаз, а с другой — “высечь хочи-и-ит”, то есть всеотупляющая будничность, “власть тьмы”, как скажет Л. Толстой, характеризуя противоречивые факторы народного быта», — пишет И. Щеблыкин [8, с. 25];

«Рассказ завершается великолепным финалом, который Ф. М. Достоевский назвал “поистине гениальным”. Смеем утверждать, что художественный эффект сюжетного завершения “Певцов” обусловлен как раз тем, что он идеально соответствует поэтике рассказа, завершая его не столь композиционно, сколь в соответствии с музыкально-ритмическим строем ...этот детский музыкальный дуэт, в отличие от недавнего поединка певцов, находится в полной гармонии с природой и лишен той напряженности, противоречивости и катастрофичности, которой полна взрослая жизнь», — считает А. П. Валагина [1, с. 36].

Примечательно, что оба критика, столь по-разному трактующие финал, прибегают к метафорам: власть тьмы и музыкальный дуэт. Кто прав? Обсуждение аргументированных ответов на этот вопрос завершает урок. Важно не привести детские ответы к общему знаменателю, а дать учащимся возможность почувствовать себя свободными читателями, научить вслушиваться и вдумываться в слово писателя.

В качестве домашнего задания предлагается небольшая письменная работа: «Мое восприятие финала рассказа И. С. Тургенева “Певцы”». Восьмиклассники, в основном, репродуцируют одну из предложенных в классе трактовок финала, развивая ее более или менее удачно и дополняя примерами из текста и пояс-

нениями к ним. Но всегда выделяется небольшая группа учащихся в классе, которые пытаются предложить свой, не похожий на другие варианты трактовки финала.

«Мне финал кажется нестрашным. Наверное, мальчик просто подетски грозится наказанием отца, а сам хочет увидеть Антипку. Но в то же время финал немножко грустный, как последняя нота, тоника в музыкальной пьесе. “Антипка-а-а!” — все еще чудилось в воздухе, наполненном тенями ночи. Последняя нота звучит все тише и тише» (Алла А.).

«Конец рассказа нельзя назвать однозначно светлым или мрачным. Тут и “власть тьмы”, и гармония с природой: “мглистые волны вечернего тумана”, “чуть-ко дремлющий воздух” и т. д. Этот финал я представляю как аккорд, в котором одновременно звучат низкие, темные, страшные ноты и высокие, светлые, жизнеутверждающие» (Денис Р.).

Оба ученика используют музыкальные термины (тоника, аккорд) в метафорическом смысле и в своей интерпретации пытаются раздвинуть рамки одностороннего восприятия тургеневского финала.

Проводя подобные уроки, конечно, нельзя перегружать их обилием терминологии и теоретизирования. Но элемент фантазии, игры, когда правила одной словно заимствуются и переносятся в другую (навык переноса, на котором основано метафорическое мышление!), естественно сопутствуют развитию читателя. А само чтение становится осмысленнее, доставляет больше эстетического удовольствия, предоставляет ученику право на собственное открытие, понимание.

О. Э. Мандельштам в статье «О собеседнике» [3] приводит метафору: волны моря выносят к вашим ногам запечатанную тусклую бутылку. Будете вы ее вскрывать и вчитываться в размытые временем

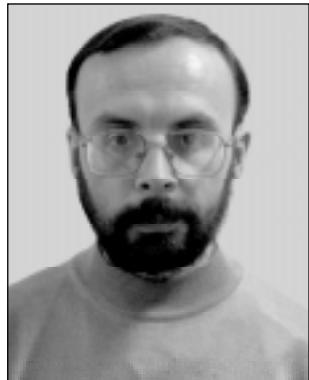
Важно не привести детские ответы к общему знаменателю, а дать учащимся возможность почувствовать себя свободными читателями, научить вслушиваться и вдумываться в слово писателя.

и морем строки или перешагнете за ненадобностью? Он видел в читателе собеседника, друга, который все же захочет прочитать послание — неважно, какие океаны, пространства и времена разделяют

двух людей, автора и читателя. Позволим себе продолжить метафору поэта: человек всматривается в принесенные морем письмена и не постигает их смысла. Нужен ключ. И ключ этот — метафора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валагина, А. И. С. Тургенев. Записки охотника / А. И. Валагина // Литература в школе. — 1992. — № 3. — С. 28—36.
2. Левитанский, Ю. Кинематограф / Ю. Левитанский. — М. : Советский писатель, 1970.
3. Мандельштам, О. Э. О собеседнике: Слово и Культура : статьи / О. Э. Мандельштам. — М. : Советский писатель, 1987.
4. Николаенко, Н. Н. Метафора как путь познания / Н. Н. Николаенко // Независимый психиатрический журнал. — 2005. — № 1.
5. Оуэн, Н. Магические метафоры. 77 историй для учителей, терапевтов и думающих людей / Н. Оуэн ; пер. с англ. Е. Рачковой. — М. : ЭКСМО, 2002.
6. Полухина, В. П. Исследование метафоры в развитии: Больше самого себя. О Бродском / В. П. Полухина. — Томск : ИД «СК-С», 2009.
7. Синицын, Е. Тайна творчества гениев / Е. Синицын, О. Синицына. — Новосибирск : Изд-во НГАХА, 2004.
8. Щеблыкин, И. Книга о народе / И. Щеблыкин // Литература в школе. — 1992. — № 3. — С. 23—28.



«МЕТЕЛЬ» КАК РЕЛИГИОЗНО-ХУДОЖЕСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ МИРА И ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ А. С. ПУШКИНА

С. Г. ПАВЛОВ,
доцент кафедры русского языка
НГПУ им. К. Минина
sergeypavlov70@mail.ru

В статье предложена православно-патриотическая интерпретация повести А. С. Пушкина «Метель». Совмещение филологического анализа и богословского комментария позволяет выявить имплицитные смыслы текста и реализовать воспитательную функцию в преподавании русского языка и литературы.

This article presents an interpretation of the Orthodox-patriotic tale A. S. Pushkin's «Snowstorm». Combining philological analysis and theological commentary reveals the implicit meaning of the text and implement an educational function in the teaching of the Russian language and literature.

Ключевые слова: художественный текст, филологический анализ, интерпретация, православное осмысление, цивилизационный проект, кredo Пушкина

Key words: artistic text, philological analysis, interpretation, orthodox understanding, civilization project, creed Pushkin

Xудожественный текст — модель самой жизни. Он транслирует определенную систему ценностей, поэтому при его анализе со всей остротой встает проблема интерпретации. Глубина понимания и диапазон трактовок обусловлены не только объективным содержанием текста, но и герменевтическими возможностями читателя. На фактуальном уровне «Метель» — авантюрная мелодрама, и, как закончил А. С. Пушкин «Графа Нулина», «больше ничего не выjmешь из рассказа моего». Нетривиальные смыслы текста скрыты на уровне его концептуальной информации. Изучение такого многомерного феномена, как художественный текст, предполагает множество интерпретаций. Не могут иметь одинаковой ценности взаимоисключающие трактовки, подобные, например, определениям А. С. Пушкина И. А. Ильиным и А. Терцем — «солнечный центр русской истории» и «пустейший малый, с самим Хлестаковым на дружеской ноге» соответственно.

По мнению М. О. Гершензона, А. С. Пушкин «изобразил жизнь-метель не только как властную над человеком стихию, но как стихию умную, мудрейшую самого человека. Люди, как дети, заблуждаются в своих замыслах и хотениях, — метель подхватит, закружит, оглушит их, и в мутной мгле твердой рукой выведет на правильный путь, куда им, помимо их ведома, и надо было попасть» [1]. М. О. Гершензон рисует А. С. Пушкина радикальным «язычником и фаталистом» [1].

Русская культура сформировалась в системе православных ценностей, поэтому совершенно естественным выглядит возвращение постсоветских исследователей к ее переосмыслинию. В таком случае религиозный акцент не обедняет, а специализирует интерпретацию, которая, не ис-

кажая содержания текста, обогащает русскую культуру в целом.

В первом описании Мары Гавриловны обращает на себя внимание ненормативная синтаксическая конструкция — *стройная, бледная и семнадцатилетняя девица*. В черновом автографе ее не было: «и с 17-летней дочерью меланхолической девицей, бледной и стройной» [3]. Употребление относительного прилагательного после качественных в закрытом ряду однородных членов явно предумышленно.

Без союза и выходит индивидуальный портрет. После союза слово *семнадцатилетняя* становится контекстуальным синонимом *незрелой*, а прилагательные превращаются в неотчуждаемые атрибуты определенного типа русской девушки XIX века — романтически настроенной меланхолички, грезящей о вечной любви и взывающей над «модным словом идеал». Данное обобщение прямо вытекает из фактуальной информации. Из взаимодействия речевых структур произведения с широким культурным контекстом возникают более глубокие смыслы.

Раболепие перед Европой последовательно обличается А. С. Пушкиным самыми различными способами. Особенно он критичен к законодателям европейской моды — французам. Многочисленные уничижительные характеристики французского языка и французской словесности разбросаны по критике и публицистике А. С. Пушкина. Французская литература, ставшая воспитателем чувств и образа мыслей русского общества, представлена в «Метели» односторонне и весьма иронично: «Марья Гавриловна была воспитана на французских романах, и, следствен-

Русская культура сформировалась в системе православных ценностей, поэтому совершенно естественным выглядит возвращение постсоветских исследователей к ее переосмыслинию.

но, была влюблена». (На полях рукописи напротив этих строк А. С. Пушкин пишет слово *Le amourse* [3]). В минуту решающего объяснения Маша Бурмина вспоминает цитату из романа идеолога французского просвещения Ж.-Ж. Руссо, о политических проектах которого А. С. Пушкин был не весьма высокого мнения: «Я знаю, что все эти доводы очень слабы, и свидетельство такого мальчишки, как Руссо, не одержавшего ни одной победы, не может иметь никакого веса...» [4].

Все это не столько дискредитация французского романтизма, сколько полемика с либеральной концепцией западной цивилизации. В «Евгении Онегине» А. С. Пушкин заметил: «Нам просвещенье не пристало / И нам досталось от него / Жеманство — больше ничего». Пушкин настаивает: европейское просвещение ведет к невосполнимой утрате патриотизма и национального самосознания. В «Повестях Белкина» — первом опыте художественной прозы Пушкина — не только оттасчивается язык русской литературы. Поэт-зиждитель приносит очередной камень на строительство Русской Цивилизации.

С православной точки зрения культурогенез имеет духовную основу в самом прямом смысле слова. Люди являются проводниками и божественной благодати, и демонических энергий. Галломания и либерализм — род духовного заболевания,

метко означенный церковнославянским словом *чужебесие*. Бесы французской литературы воспитали Марью Гавrilовну специфическим образом, но объяснить влиянием любовных романов ее поведение с Бурми-

В «Повестях Белкина» — первом опыте художественной прозы Пушкина — не только оттасчивается язык русской литературы. Поэт-зиждитель приносит очередной камень на строительство Русской Цивилизации.

ным невозможно. «Милая» девушка позволяет себе самым жестоким образом играть чужими чувствами. До Бурмина никому из женихов «она не подавала и малейшей надежды». С его появлением неприступная затворница меняется. Она знает, что не может стать женой Бурми-

на, и все-таки ведет с ним любовную игру.

Конфликт долга и страсти, в том или ином виде присутствующий во всех произведениях золотого фонда мировой литературы, описан аскетическим богословием. Аскетика изучает фундаментальный уровень человеческой природы — духовность. Дух человека определяет этику и является двигателем всех событий. Там, где действуют люди, есть страсти и добродетели.

Основополагающим принципом аскетического учения является положение о падшем состоянии человека. На языке аскетики оно называется *прелестью*. Этимологически слово «прелесть» восходит к др.-русск. *лесть* ‘ложь’ и буквально означает «извращенная правда, превращенная (в правду) ложь». Падший разум омрачен до степени неспособности самостоятельно различать добро и зло. Чувства и воля влекут человека ко греху, даже если ум это понимает: «Доброго, которого хочу, не делаю, а злое, которого не хочу, делаю». Православное богословие различает грех и страсть. Страсть — это греховое расположение души, а грех — мысленная, словесная или деятельная его актуализация. В узком смысле под страстью понимается влечение к противоположному полу. Следование страстям приводит к жизненным аномалиям, что в полной мере испытывают на себе герои пушкинской повести.

Между Владимиром и Марьей Гавриловной не любовь, а страсть — непроверенное временем чувство слепой привязанности: «Предмет, избранный ею, был бедный армейский прaporщик, находившийся в отпуску в своей деревне. Само по себе разумеется, что молодой человек пытал равною страстию...» Влюбленность Марии Гавриловой описывается подчеркнуто прозаично — «предмет, избранный ею». Влюбленные, точнее, страстно привязанные люди, видят своего избранника не как свободную личность, а как необходимый для удовлетворения страсти объект.

Праведник Иоанн Кронштадтский пишет: «Видишь и мысль, и даже самое слово (вдохновение) приходят к нам отвне. Это, впрочем, в состоянии благодати и в случае нужды. Но и в обыкновенном нашем положении — все светлые мысли от Ангела Хранителя и от Духа Божия; тогда как, напротив, нечистые, темные — от нашего поврежденного существа и от диавола, всегда приседящего нам» [2]. Останавливая внимание на помыслах, услаждаясь мысленным переживанием исполнения желания, человек склоняется к деятельности греху. Ослепленный страстью Владимир принимает «счастливую» мысль нарушить волю родителей Марии Гавrilovны: «Разумеется, что эта счастливая мысль пришла сперва в голову молодому человеку...» Влюбленные не видят источника пришедшей мысли и пленяются демонами.

Одно из основных аскетических правил — «не верь себе». Оставленный наедине со своей подверженной воздействию грехолюбивой плоти совестью, человек утрачивает духовно-нравственные ориентиры и всегда находит себе оправдание. В письме к родителям Мария Гавриловна «извиняла свой проступок неодолимою силою страсти». Позже «милые» молодые люди, Бурмин и Мария Гавриловна, зная о невозможности совместного счастья, тем не менее не только не пытаются удалить причину греховных пополнений, но и безрассудно стремятся друг к другу. «Отличая» Бурмина, играла с огнем и Мария Гавриловна. В аскетике эта фаза развития греха называется сочетанием: мысль удерживает пришедший помысл и начинает им услаждаться. Если здесь человек не останавливается, происходит пленение — согласие человека на грех.

Филологическими средствами не объяснить поведение положительной героини Марии Гавриловны. «Тягостная женскому сердцу» тайна — лишь внешний повод ее авантюры. Глубинная причина кроется в поврежденности человечества, проявляющейся у всех людей в болезненном стрем-

лении к горделивому самоутверждению. Христос риторически спрашивает: «Есть ли между вами такой человек, который, когда сын его попросит у него хлеба, подал бы ему камень? и когда попросит рыбы, подал бы ему змею? Итак если вы, будучи злы, умеете даяния благие давать детям вашим, тем более Отец ваш Небесный даст блага просиящим у Него». Слово «злы» — характеристика обезображеной страстью души человека в его пост-эдемском, нижеестественном состоянии, которое надо возненавидеть: «Любящий душу свою погубит ее; а ненавидящий душу свою в мире сем сохранит ее в жизнь вечную».

Разгадка проста и драматична. Положительные герои тоже отрицательные, только в другой системе духовно-нравственных координат. «Хороший человек» всего лишь порожденная многими субъективными факторами оценка. Истинное достоинство человека определяется Богом. В образе Марии Гавриловны сведены две смысловые линии: цивилизационное противостояние России с Францией (Европой) и брань человека с невидимыми врагами. Мария Гавриловна — символ плененной европейским просвещением русской культуры и зараженной страстями человеческой природы.

Мысленная связь (сочетание) Марии Гавриловны с Бурминым, безусловно греховая в их обстоятельствах, завершается счастливой развязкой, в которой получают выражение две важные мысли. Во-первых, воля человека, пусть внешне самая благонамеренная, должна быть согласована с волей Божией. Непослушание обесценивает любое добре дело, в том числе брак. Во-вторых, даже своеование и страсти человека Бог превращает в орудие Своего Промысла, охватывающего всю тварь — ангелов, людей, животных, неживую природу и даже бесов, но только не с целью их спасения, которое нераскаян-

В образе Марии Гавриловны сведены две смысловые линии: цивилизационное противостояние России с Францией (Европой) и брань человека с невидимыми врагами.

ные свободные существа наследовать не могут. Бесы, сами того не желая, участвуют в спасении человека.

Русский язык располагает рядом средств для изображения неподконтрольного действия, приведшего к нежелательным последствиям, — *угораздило, дернуло, ляпнул, сморозил* и т. д. Иногда виновник невидимого влияния называется прямо — *бес попутал, лукавый надоумил*. Кстати, именно так в день отъезда из Москвы в Болдино (31 августа 1830 года) А. С. Пушкин пишет П. А. Плетневу о своих злоключениях, связанных с предстоящей женитьбой: «Чорт меня догадал бредить о счастии, как будто я для него создан. Должно было мне довольствоватьсь независимостию, которой обязан я был Богу и тебе». Через неделю появляются «Бесы», а 20 октября — «Метель».

Над заголовком «Бесы» А. С. Пушкин надписал слово «шалость», которое стало подзаголовком стихотворения. Богословскому взгляду открывается знаменательная интертекстуальная перекличка между стихотворением и повестью. Марья Гавrilovna «с довольствием извиняла шалости, обнаруживающие смелость и пылкость характера». В «Бесах» шалости — это бесовские козни, а в «Метели» — страсти. Возникает образ жизненного микроЗикла: *шалости* (= превратности «судьбы») — это возвратившиеся к человеку

его собственные *шалости* (= страсти), материализовавшиеся посредством действующего через *шалости* (= козни) бесов Промысла.

Бурмин не послушался ямщиков: «...Не понятное беспокойство овладело мною; казалось, кто-то меня так и толкал». В черновике было: «что-то меня так и толкало» [3]. Через одушевленное местоимение А. С. Пушкин персонифицирует источник загадочного влияния. В церкви Бурмин проявляет просто патологическое легкомыслие («непонятная, непростительная

ветреность»). Неспособность дать отчет в собственном поведении объясняется вмешательством невидимого фактора. Совершенно неправдоподобно и состоявшееся венчание. Поэтические вольности «Метели» слишком смелы, чтобы серьезно воспринимать повесть как реалистичную. В каноне «Андрея Критского» есть объясняющая их фраза: «Идеже бо хощет Бог, нарушается естества чин». За текстом стоит всеведущий и всесильный автор, ведущий своих героев к пред назначенной цели. Для этого ему понадобилось вмешательство в естественный ход вещей. Метафизический план содержания повести составляет не упоминаемый в ней Промысл Божий. Показательно, что в черновике тульская печатка, которой Марья Гавrilovna запечатала свои прощальные письма, содержала надпись: «Бог моя надежда» [3].

Действие Промысла обнаруживается в принципе бумеранга: к человеку возвращаются его намерения, слова и поступки. Текстуальным средством этого является лексический повтор. После венчания Марья Гавrilovna и Владимир Николаевич собираются броситься к ногам родителей. Подобное проявление любви и покаяния обнаруживает Бурмин, бросаясь к ногам Марии Гавrilovны. Лексическим повтором создается и единая ценностная система произведения. До признания Бурмином своей преступной проказы аналогичной авторской оценки удостоена и Марья Гавrilovna (молодая преступница). Промыслительная справедливость восстановлена: преступница страдает через преступление по отношению к ней.

Пятая заповедь — единственная из заповедей Синайского законодательства, имеющая обетование: «Почитай отца твоего и мать твою, чтобы продлились дни твои на земле». Нарушение ее наказывается согласно обетованию: Владимир, предложивший обойтись без благословения, умирает. Марья Гавrilovna едва не умерла. Своеволие — источник трагедии, но все

Поэтические вольности «Метели» слишком смелы, чтобы серьезно воспринимать повесть как реалистичную.

обратимо. В мире есть тот, кто готов не только наказывать, но и прощать. Однако первый шаг к прощению должен сделать человек. Этот шаг блудного сына — вызванное голосом совести покаяние и последующее изменение образа жизни.

Как demiurge своего художественного мира, А. С. Пушкин «спасает» всех трех главных героев, потому что они живут в системе традиционных нравственных ценностей, признавая авторитет церковного брака и государственного долга службы Отечеству. Владимир, отличившийся и тяжело раненный в Бородинском сражении, становится «благоразумным разбойником», кровью искупившим свою вину. Кровью смывает грех преступного легкомыслия и Бурмин, а по Евангелию, «нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих». Супружеское счастье становится для оступившихся прощением грехов молодости. А. С. Пушкин «соединяет» Марью Гавриловну и Бурмина потому, что, не зная своей второй половины и без надежды ее встретить, они жили, как связанные брачными узами люди. Впрочем, относительно Бурмина это лишь предположение.

Если не усматривать в олицетворении метели язычества или пародии на романтические штампы, оно выглядит большой натяжкой. В конце концов, не метель же выталкивает Бурмина из почтовой станции и лишает его нравственного чувства в церкви. В православном понимании метель — одно из средств Промысла, а не гипостазированная судьба. А. С. Пушкин, вольно или невольно, создает художественную модель мира, в которой, как в самой жизни, незримо, но ощутимо действуют духовные законы. Мы далеки от того, чтобы приписать А. С. Пушкину ее сознательное творение. Если воспользоваться известной формулой «что хотел сказать писатель, что сказал и что сказалось», то наша интерпретация — это третий вариант. Подлинный художник становится ка-

налом божественных откровений, что очень хорошо понимал А. С. Пушкин, в своем поэтическом завещании требовавший: «Веленю Божию, о Муза, будь послушна». Преодолевая субъективную ограниченность человека, Творец своей рукой создает объективную картину обыденной и фантастической в своих деталях жизни.

В записке «О народном воспитании» (1826 г.) А. С. Пушкин указывал на европейский источник вольнодумного декабризма: «Ясно, что походам 13 и 14 года, пребыванию наших войск во Франции и Германии должно приписать сие влияние на дух и нравы того поколения, коего несчастные представители погибли в наших глазах...» [4]. Изображением в «Метели» русской армии А. С. Пушкин предупреждает: обаяние европейского либерального проекта может спровоцировать новые социальные катаклизмы и задержать самобытное развитие России.

В концептуальном плане в «Метели» отнюдь не счастливая развязка. Финал повести открыт. В соединившихся героях удваивается риск довоенных вызовов. В Бурмине и Марье Гавриловне персонифицирована европейская идеология. Он — один из тех, кто принес в Россию «завоеванные песни» и макароническую, немецко-французскую речь. Она продолжает оставаться под влиянием французской литературы. Говоря современным языком, брак лишь точка бифуркации. Бурмину и Марье Гавриловне еще только предстоит прожить жизнь. России снова и снова придется выбирать между цивилизационными альтернативами — русской и западноевропейской. «Освобождение Европы придет из России...» — напишет А. С. Пушкин через пять лет после «Метели» [4]. В этом пушкинский Символ веры и ключ к его творчеству.

Подлинный художник становится каналом божественных откровений, что очень хорошо понимал А. С. Пушкин, в своем поэтическом завещании требовавший: «Веленю Божию, о Муза, будь послушна».

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершензон, М. О. Мудрость Пушкина / М. О. Гершензон // Избранные труды : в 2 ч. — Ч. 1. — М. : РОССПЭН, 2010. — 360 с.
2. Кронштадтский Иоанн. Моя жизнь во Христе / Иоанн Кронштадтский. — М. : Лента, 2008. — 893 с.
3. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений : в 17 т. — Т. 8. — Кн. 2. — М. : Воскресение, 1995. — 622 с.
4. Пушкин, А. С. Собрание сочинений : в 10 т. / А. С. Пушкин. — Т. 4. — М. : Правда, 1981. — 447 с.



ВОСПРИЯТИЕ И АНАЛИЗ ПЬЕСЫ В. РОЗОВА «В ПОИСКАХ РАДОСТИ» В 11-М КЛАССЕ

С. В. ТИХОНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
kafslov@niro.nnov.ru

В статье представлены варианты методических заданий, которые можно предложить при изучении пьесы В. Розова «В поисках радости» в 11-м классе и примеры работ учащихся. Акценты сделаны на единство этического и эстетического при изучении текста.

The paper presents the methodological options of tasks that can be offered in the study of play V. Rozov «Finding Joy» and examples of student work. Emphasis is placed on ethical and aesthetic unity while studying the text.

Ключевые слова: восприятие, анализ, этическое, эстетическое, читательская интерпретация

Key words: aesthetic value, ethical, aesthetic, reader interpretation

Драматургия В. Розова активно возвращается в театры страны. Интерес этот многозначителен, так как пьесы не просто воспроизводятся, а переосмысливаются. Критики 60—80-х годов XX века несмотря на зрительский успех пьес В. Розова, все же считали его приверженцем бытовой драматургии, а романтизм, свойственный его героям, вос-

принимался как декларативный. Сегодня пьесы В. Розова чаще рассматриваются как психологические, а поэтика его во многом определена лиризмом, романтичностью мировосприятия.

Зная о способности человеческого мозга усваивать большой объем информации через известные природные символы — «понимать через известное» [3,

Образовательный процесс: методы и технологии

с. 5], мы можем использовать индуктивный метод (от частного — к общему), тем самым показывая связь между образами и абстрактными нравственными категориями. Так, Д. С. Лихачев подчеркивает разницу между природными явлениями и явлениями духовной жизни: «Но круги на воде, расширяясь, становятся все слабее. Любовь же и дружба, разрастаясь и распространяясь на многое, обретают новые силы, становятся все выше, а человек, их центр, все мудрее». Автор в произведениях на разных уровнях (сюжета, композиции, языка и т. д.) структурирует единство текста. В произведениях В. Розова нравственная проблематика приобретает эстетическую значимость как на уровне сюжета, так и на уровне развития характеров героев. События житейские становятся поводом и причиной для духовных прозрений, для определения координат в отношениях между людьми.

Пьеса В. Розова «В поисках радости» показывает сложность поиска смысла жизни, отстаивания / выбора / потери своей жизненной позиции героям. В начале урока (11-й класс) для усиления мотивировки анализа пьесы предлагаем учащимся следующие вопросы: «Видели вы, как расходятся круги на воде? Подумайте, есть ли что-то общее между этим природным явлением и человеческими чувствами? Что их объединяет?» Сначала ученики затрудняются ответить на эти вопросы: объяснять суть абстрактных явлений через природные им никогда не приходилось.

Учитывая тот факт, что естественное диалектическое движение мышления проходит и как «восхождение от абстрактного к конкретному» [1, с. 121], мы предлагаем обратиться к тексту пьесы и вспомнить эпизоды: разговор за утренним чаем и кульминационную сцену, где Олег рубит шашкой сервант, — и ответить на вопросы: «Кто является главным героям в этих сценах? Чем продиктованы его поступки? С кем он вступает в конфликт и почему?» Анализируя эти сцены, ученики отмеча-

ют, что за бытовой обстановкой скрыт глубокий нравственно-философский конфликт. Вот как они его описывают: «Главный герой этих сцен Олег. Ему только 15 лет, поэтому он на все смотрит как романтик и максималист. Он еще учится в школе, но уже может отстаивать свое мнение, давать отпор всем, кто оскорбляет его самого и его родных людей. У него сложились идеалы и выработалась своя жизненная позиция». (Александр Б.);

«В самом начале пьесы чувствуется, что в дружной семье Савиных назревает конфликт. Приглашенный к чаю Лапшин вмешивается в дела семьи, поучает Олега, хотя он не имеет на это никакого права: “Отец твой герой погиб, саблю именную имеет, а ты под его геройским портретом спиши и лень нагуливаешь. Думаешь, матери весело на родительском-то собрании краснеть из-за твоей милости? Нет отца, вот и некому вас держать, а мать — они все, матери, одниаковы,— им бы только лизать своих телят, нежить...” При этом он даже не замечает, что оскорбляет Олега. Смущаются и не знают, как себя вести в этой ситуации, Таня и Николай, Клавдия Васильевна хочет прекратить тяжелый для всех разговор, только Олег взрывается, высказывая Лапшину все, что о нем думает. Он открыто выступает против хамства и фальши» (Юлия М.).

Кульминацией этого конфликта достигает в сцене объяснения Олега с Леночкой, где юноша рубит привезенный из магазина сервант. И здесь мы видим резкое противопоставление систем ценностей героев. В непримиримой борьбе сходятся два лагеря, в одном из которых Олег и его семья, в другом — Лапшин, Леночка, Таисия Николаевна, Леонид. Для Леночки, Леонида, Лапшина и других вещи, деньги, положение в обществе оказываются

В произведениях В. Розова нравственная проблематика приобретает эстетическую значимость как на уровне сюжета, так и на уровне развития характеров героев.

важнее живых людей. Неслучайно Леночка, разгневавшись на Олега из-за испорченного дорогостоящего письменного стола, выбрасывает в окно самое дорогое для юноши — банку с рыбками. На реплику Олега: «Они же живые», — она отвечает: «Пусть сдохнут твои рыбки»; а Лапшин говорит с Тaisией Николаевной о том, какая неблагодарная и непокорная стала молодежь. В этом открытом конфликте ярко противопоставлены две системы ценностей: правда, уважение, любовь и ложь, фальшь, воровство. Учащиеся понимают, что основой конфликта становится отнюдь не бытовая ситуация.

Жизненный конфликт в пьесе В. Розова гораздо шире этого открытого поединка, он пронизывает все действие и выражается разными гранями во взаимоотношениях всех героев. На следующем этапе урока и должно произойти осознание учащимися преобразований, заложенных в основе пьесы, которые расходятся как круги на воде: живого и разрушающего начала в жизни, радостей истинных и мнимых, поэзии и прозы жизни. Для этого предлагаем учащимся поработать с эпизодом: разговор Федора с матерью.

Почему Федор, мягкий, интеллигентный, умный, выросший в атмосфере семьи Савиных, старший в ней, вдруг стал чужим?

Жизненный конфликт в пьесе В. Розова гораздо шире этого открытого поединка, он пронизывает все действие и выражается разными гранями во взаимоотношениях всех героев.

незаметно для себя он потерял большую цель, к которой уже начал двигаться. В настоящий момент он занимается какими-то делами, которые приносят ему популярность и деньги, но уводят от основного пути» (Анастасия Ш.), но не увидели причину этих изменений. Далее ученики определяли, какое значение для человека

имеют слова «радость» и «любовь»? Отличаются ли они у разных героев пьесы?

Федор в откровенном разговоре с матерью добивается ответа на вопрос: *разве любовь может унизить человека?* «До сих пор считалось: любовь — это одно из высоких и чистых чувств, возвышающих человека [4, с. 226]. Ответ матери был неожиданным: «Очень часто любовь принижает человека, разрушает его жизнь. Я даже не знаю, совершено ли во имя любви на земле больше высоких поступков или подлых». Оказывается, любовь может быть разной: может быть высоким чувством, вдохновляющим человека на благородные поступки, а может быть разрушающим, заставляющим человека идти на подлость, совершать сделки со своей совестью. Если человеку присуще высокое чувство любви, то и радоваться он будет успехам близких, их победам, заботиться об их человеческом достоинстве, как Клавдия Васильевна. Если же любовь несет разрушающее начало, то радость в жизни будет приносить не человек и его успехи, а материальные блага, слава, карьера и др., и для их достижения человек способен уничтожить, разрушить жизнь другого, что и делает Леночку. Так ненавязчиво автор показывает своему читателю (зрителю), как могут нивелироваться истинные ценности и как порой бывает сложно молодому человеку разобраться в жизни и выбрать единственно правильный путь.

Сопоставляя сцены, ученики осмысливают жизненные позиции героев пьесы.

С одной стороны — это порядочность, честность, открытость всех членов семьи Савиных, с другой — ложь, изворотливость, приспособление к обстоятельствам Лапшина, жизненные идеалы Леночки. Раскрывая суть противоречия, ученики составили цитатную характеристику жизненных идеалов героев и выделили наиболее значимые слова (см. табл. на с. 127):

Подводя итог работе, учащиеся отмечают: «Для Леночки радость в жизни —

Образовательный процесс: методы и технологии

Леночка	Клавдия Васильевна
«Ну, эта радость нам не к спеху...»	«Когда у вас будут дети, Леночка, вы узнаете, как не-легко их воспитывать»; «И все-таки это большая радость, Леночка»
«В жизни есть и другие удовольствия»; «...Мы покупаем самое необходимое, а вас почему-то это раздражает»	«Не раздражает, а беспокоит, Леночка»
Леонид. Политика нашего государства в этом вопросе совершенно ясна — максимальное удовлетворение нужд трудящихся... Леночка. Совершенно верно! Зачем же тогда строят много красивых, больших домов? Зачем дают прекрасные квартиры? Зачем в магазинах продают ковры, хрусталь, дорогую мебель, сервисы, картины?	«Ведь никто не предлагает продавать за блага и удобства свою душу»; «Я говорю, Леночка, о том, что человек может иногда продать в себе нечто дорогое, что он уже никогда не купит ни за какие деньги. Продать то, что представляет истинную красоту человека. Продать свою доброту, отзывчивость, сердечность, даже талант»
«Мама, Федя действительно сейчас имеет много дополнительной работы, но нам надо купить и то, и другое, и третье... Мне самой его жаль, но это временно — когда мы заведем все...»	«У человека слишком коротка жизнь, Леночка, чтобы он даже временно изменил своим большим желаниям. Так он никогда не успеет дойти до цели»
«Мы, конечно, будем вам помогать, мама...»; «Нет, почему же... мы можем больше...»	«Сто рублей в месяц?»; «Я не продаю детей, Елена Григорьевна!»

это только собственные удовольствия. В этот список не входят ни дети, ни муж, ни семья, ни друзья. Ради этих удовольствий она “продала” собственных родителей и платит им 100 рублей в месяц, а теперь хочет лишить Федора его семьи, и любимого дела, его единственной радости в жизни. Мне жалко Леночку, потому что скоро ей не будет нужен Федор, и она в итоге останется одна» (Злата А.).

Ученица верно сформулировала жизненную позицию Леночки — достижение удовольствия любой ценой, а также, опираясь на собственные знания и литературный опыт, попыталась спрогнозировать ее будущее. Это говорит о высокой читательской культуре, о способности ученицы выходить за рамки произведения, «переносить» прочитанное в свой жизненный опыт, обогащать его.

Заинтересовала одиннадцатиклассников и позиция Федора. Они осудили героя за его нерешительность, сама ситуация выбора не оставила их равнодушными.

«В своей пьесе В. Розов показывает, как происходит нравственное падение человека. Наверное, всегда непросто выбрать свой путь в жизни, если выбирать

приходится между двумя очень близкими людьми. Федор стоит на перекрестке и не знает, с кем остаться: с мамой или с Леночкой, какой путь ему выбрать. Он еще не похож на подлеца, в нем осталось что-то хорошее, но все может произойти. Робко, но он все же сопротивляется жене: “И все-таки, Леночка, мама говорит правильно”. Но тут же уступает ей, и они уходят из дома.

А мать в этой обычной склонности увидела не просто скандал между невесткой и свекровью, а была расстроена, что Федор в решающий момент оказался слабаком, струсил, потерял свое достоинство. Уход сына из родительского дома она воспринимает как предательство. Вот почему Клавдия Васильевна говорит: “Ты сейчас решаешь главный вопрос своей жизни” ...Жалко, что Федор делает неправильный выбор. Мне кажется, ему потом придется жалеть о случившемся» (Юля М.).

Ученица осознает важность и сложность процесса жизненного выбора, но юношеский максимализм и очень личностное восприятие событий пьесы заставляют ее осуждать поступок героя. Она еще не может разделить позицию автора о

праве человека на ошибку, но о том, что каждый в жизни не застрахован от ошибок, она уже будет знать.

Эта «свернутая мнемоническая программа», заложенная автором в кольцевой композиции, помогает читателю осознать глубину и трагичность произошедшего конфликта. Как круги на воде, расходятся «последствия» этого конфликта, и каждый из героев пьесы еще раз делает свой нравственный выбор, идет к своему счастью. Определяется дальнейшая судьба Татьяны, Геннадий Лапшин открыто противостоит силе отца, защищая свое человеческое достоинство и честь своей матери, Николай помогает невесте перенес-

ти трудности, возникшие в ее жизни, а Леночка и Леонид остаются верны своим целям. Федор, хоть и колеблется, но уходит вместе с ними.

Разрастается значение слова «радость» в пьесе: в finale оно метафоризируется, приобретает широкое значение: теперь оно вбирает в себя значение слов «счастье», «любовь», «жизненный путь»... Неслучайно В. С. Розов *поиск радости* выносит в название пьесы. Какую радость открыли для себя герои пьесы, а какую радость станут искать его читатели? Эти жизненные вопросы актуальны, и каждое поколение будет искать свои ответы на них.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гильдебранд, А. Проблема формы в изобразительном искусстве и собрание статей о Гансе фон Мааре / А. Гильдебранд. — М. : Изд-во МПИ, 1991. — 376 с.
2. Лотман, Ю. М. Чему учатся люди. Статьи и заметки / Ю. М. Лотман ; [предисл. П. Торопа ; сост. : С. Салупере, П. Тороп]. — М. : Центр Книги ВГБИЛ им. М. И. Рудомино, 2010. — 410 с.
3. Маслова, Н. В. Биоадекватная методика преподавания : методическое пособие / Н. В. Маслова. — М., 2008. — 79 с.
4. Розов, В. С. Вечно живые : пьесы / В. С. Розов. — М. : ЭКСМО, 2008. — 640 с.



МИФОПОЭТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ РАССКАЗА А. И. КУПРИНА «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ»

Н. А. РЕЗНИЧЕНКО,
учитель-методист
Александрийской гимназии (Киев)
naumrez@gmail.com

В статье на примере развернутого анализа рассказа А. И. Куприна «Гранатовый браслет» раскрывается логика мифопоэтического подхода к литературному произведению. Литературоведческий материал, представленный в статье, создает научную основу для организации деятельности одиннадцатиклассников на элективном курсе, посвященном русской литературе.

In the article on the example of the developed analysis of the story of A. I. Kuprin «Garnet bracelet» the logic of mifopoetichestsky approach to the literary work reveals. The literary material which is presented in the article, creates a scientific basis for the organization of activity of eleventh-graders on the elective course devoted to the Russian literature.

Ключевые слова: мифологизация художественного изображения реальности, мифопоэтические коннотации, космогоническая картина, аллюзия, семантическое поле, сонатная форма, элективный курс

Key words: mythologization of the art image of reality, mifopoetichestsky connotations, cosmogonic picture, hint, semantic field, sonatic form, elective course

Принципы мифопоэтического подхода к литературному произведению могут быть актуализированы на занятиях в 11-м классе в рамках элективного курса, посвященного русской литературе XX века. Представим ниже интерпретационный материал, который составил основу для проведения таких занятий.

В последние годы в изучении творчества А. И. Куприна рельефно обозначился мифопоэтический подход, выявляющий структуру, семантику и специфику функционирования архетипических и культурно-типологических контекстов в русском литературном дискурсе конца XIX — начала XX века. «В привычном читательском восприятии А. И. Куприн выглядит, прежде всего, не «мифотворцем», а бытописателем, реалистом с цепким и точным, едва ли не фотографическим взглядом. ... Но в эпоху Серебряного века сама «ната» начинает утрачивать устойчивые характеристики и активно мифологизируется в сознании людей *fin de siècle*... Потребность художника рубежа веков в создании индивидуальной целостной картины мира, в которой извечные категории добра и зла, жизни и смерти были бы заново актуализированы и облечены в формы современности, обусловила обращение к логике и структуре мифа в текстах литературы, так что определенной мифологизации не избежала даже реалистическая поэтика, трансформируясь в «неореалистическую»», — пишет Т. А. Пахаре-

ва, автор одной из последних крупных работ о мифопоэтике А. И. Куприна [7].

С особой наглядностью мифологизация художественного изображения реальности проявляется у А. И. Куприна в рассказе «Гранатовый браслет», поскольку его сюжетным прототипом стала действительная история, произошедшая в аристократическом семействе Любимовых, о чем подробно рассказано в мемуарной и литературно-критической литературе [1; 4].

«Гранатовый браслет» входит в число произведений, художественный пафос которых определяет романтическая установка на возведение любовной коллизии к высоким образцам словесного искусства или мифологического предания (например, «Олеся», «Суламифь», «Сентиментальный роман», «Осенние цветы» и др.). «Не бойся старых сюжетов, — советовал Куприн начинающим литераторам, — но подходи к ним совершенно по-новому, *неожиданно*» [3]. Такой «неожиданный подход» заявляет о себе в «Гранатовом браслете» уже с первых строк.

«В середине августа, перед рождением молодого месяца, вдруг наступили обратительные погоды, какие так свойственны северному побережью Черного моря. То по целым суткам тяжело лежал над

«Гранатовый браслет» входит в число произведений, художественный пафос которых определяет романтическая установка на возведение любовной коллизии к высоким образцам словесного искусства или мифологического предания.

землею и морем густой туман, и тогда огромная сирена на маяке ревела днем и ночью, точно бешеный бык. То с утра до утра шел не переставая мелкий, как водяная пыль, дождик, превращавший глинистые дороги и тропинки в сплошную густую грязь, в которой увязали надолго возы и экипажи. То задувал с северо-запада, со стороны степи свирепый ураган; от него верхушки деревьев раскачивались, пригибаясь и выпрямляясь, точно волны в бурю, гремели по ночам железные кровли дач, и казалось, будто кто-то бегает по ним в подкованных сапогах, вздрагивали оконные рамы, хлопали двери, и дико завывало в печных трубах».

Перед нами, в сущности, космогоническая картина, взятая с противоположным знаком: неукрощенные первостихии мира (земля, море, тяжелый «густой туман», «свирепый ураган») в своем беспорядочном борении превращают природный космос и устроенный человеческий мир в хаос, неся разрушение («Еще печальнее было видеть оставленные дачи с их внезапным простором, пустотой и оголенностью, изуродованными клумбами, разбитыми стеклами, брошенными собаками и всяческим дачным сором из окурков, бумагек, черепков, коробочек, и аптекарских пузырьков») и смерть («Несколько рыбачьих баркасов заблудилось в море,

а два и совсем не вернулись: только спустя неделю повыбрасывало трупы рыбаков в разных местах берега»). Помимо лейтмотива смерти, апокалиптический смысл экспозиции рассказа придает нечеловеческая, устрашающая акустика, восходящая к трубным звукам Откровения Иоанна Богослова: «огромная сирена на маяке ревела днем и ночью, точно бешеный бык»; «громели по ночам железные кровли дач, и казалось, будто кто-то бегает по ним в подкованных

сапогах, вздрагивали оконные рамы, хлопали двери, и дико завывало в печных трубах». Персонификация звукового ряда («огромная сирена» — «бешеный бык» — «кто-то в подкованных сапогах»), с одной стороны, эксплицирует мифологему разгневанного бога-громовника или его морского собрата (не без «примеси» фольклорной нечистой силы), а с другой, является устойчивый прием символистской мифопоэтики (ср. в «Фабрике» Блока: «...Недвижный кто-то, черный кто-то / Людей считает в тишине...»).

Важно отметить, что события рассказа начинаются «в середине августа, перед рождением молодого месяца». В свете этой «календарной» ремарки открывшая «Гранатовый браслет» апокалиптическая картина может восприниматься как космогоническое описание трудных родов нового мира, после которых наступает долгожданное успокоение и гармония, сменяющая эсхатологическую «какофонию»: «Но к началу сентября погода вдруг резко и совсем нежданно переменилась. Сразу наступили тихие безоблачные дни, такие ясные, солнечные и теплые, каких не было даже в июле. На обсохших скатых полях, на их колючей желтой щетине засияла слюдяным блеском осенняя паутина. Успокоившиеся деревья бесшумно и покорно роняли желтые листья». В этом новом пейзаже также присутствует тема смерти, но уже в «транспонированном», умиротворенном, варианте — как тема осеннего увядания, неизбежного в вечном круговороте смертей и рождений и уже не вызывающего чувства апокалиптического ужаса. Продолжая музыкальные аналогии, можно сказать, что в экспозиции рассказа А. И. Куприна обозначает его «главную» и « побочную» партии, что в точности соответствует как сонатной форме, играющей в структуре «Гранатового браслета» роль ключевого тематического лейтмотива, так и целостной композиции произведения, «музыкальный» финал которого повторяет экспози-

Открывающая «Гранатовый браслет» апокалиптическая картина может восприниматься как космогоническое описание трудных родов нового мира, после которых наступает долгожданное успокоение и гармония, сменяющая эсхатологическую «какофонию».

шающая акустика, восходящая к трубным звукам Откровения Иоанна Богослова: «огромная сирена на маяке ревела днем и ночью, точно бешеный бык»; «громели по ночам железные кровли дач, и казалось, будто кто-то бегает по ним в подкованных

цию в ее «гармонизирующей» части, что очень напоминает динамическую репризу сонатной формы. Будем помнить и о том, что в мифологическом дискурсе Музыка, как и Эрос, — детище космизирующих усилий стихийных мировых сил.

«Любовь должна быть трагедией. Величайшей тайной в мире!» — произносит старый боевой генерал Аносов, играющий в «Гранатовом браслете» роль своеобразного «идеолога» любви. А трагедия, по Ницше, рождается «из духа музыки». Ницшеанский отсвет, безусловно, лежит и на самой, мифопоэтической по своему духу, идее Любви А. И. Куприна, в которой отразились могучая, стихийная, «естественная» натура автора и одновременно идеологические веяния его времени, — и на «носителе» этой идеи Желткове — «маленькому», внешне непримечательном человеке, лица которого поначалу вообще не видно, да и потом черты его как-то не складываются в отчетливый портрет «полноценного» мужчины: «Теперь он стал весь виден: очень бледный, с нежным девичьим лицом, с голубыми глазами и упрямым детским подбородком с ямочкой посередине». Но этот почти бесплотный, пребывающий в возрасте Христа («лет ему, должно быть, было около тридцати, тридцати пяти»), герой является носителем великого чувства, ставящего его «по ту сторону» человеческого сообщества, с его сословно-кастовыми предрассудками, расхожими понятиями о светских приличиях, добродетели и пороке, и возвышающего над самодовольными «гармоническими пошляками» (Гофман), которые, по словам умного и благородного князя Василия Шеина, «все живут точно в стеклянных банках».

В прощальном письме к княгине Вере Желтков говорит о своей социальной и экзистенциальной маргинальности как о высшем блаженстве, «громадном счастье», посланном Богом: «Случилось так, что меня не интересует в жизни ничто: ни политика, ни наука, ни философия, ни

забота о будущем счастье людей — для меня вся жизнь заключается только в Вас... Я проверял себя — это не болезнь, не маниакальная идея — это любовь, которую Богу было угодно за что-то меня вознаградить». Православный Желтков, произносящий перед смертью как заклинивание слова молитвы Христа «Да святится имя Твое», которые его возлюбленная слышит в звуках бетховенской сонаты, как голос с того света, просит квартирную хозяйку-католичку повесить гранатовый браслет на икону Божьей Матери, следя

«милому обычью» чужой для него вероисповедальной конфессии. В своем главном чувстве жизни герой действительно существует «по ту сторону» религиозных расхождений и «поверх барьера» всех людских вер и обычаев, словно бы пребывая на стадии первобытного синcretизма, когда человек еще не осознавал свою особость среди других представителей живой природы: «Восемь лет тому назад я увидел Вас в цирке в ложе, и тогда же в первую секунду я сказал себе: я ее люблю потому, что на свете нет ничего похожего на нее, нет ничего лучше, нет ни зверя, ни растения, ни звезды, ни человека прекраснее Вас и нежнее. В Вас как будто бы воплотилась вся красота земли...»

Помимо библейских и мифологических аллюзий, космогоническую семантику эпистолярного фрагмента эксплицирует его нумерологический «код»: число «восемь» символизирует бесконечность Вселенной.

«Начало относится к временам доисторическим» — благодушно-ироничный князь Василий даже не догадывается, насколько он точен в определении метавременной мифопоэтической природы сюжета своей «новой» повести «Княгиня Вера и влюбленный телеграфист». «Самый последний выпуск. Свежая новость книжного

Помимо библейских и мифологических аллюзий, космогоническую семантику эпистолярного фрагмента эксплицирует его нумерологический «код»: число «восемь» символизирует бесконечность Вселенной.

рынка», — легкомысленно заявляет вот уж воистину не вedaющий, что творит, герой. А дальше — что ни слово, то в строку. «Эта трогательная поэма только лишь иллюстрирована пером и цветными карандашами, — объяснял серьезно Василий Львович. — Текст еще изготавляется». Текст, действительно, «еще изготавляется», поэма (в полном и высоком смысле этого слова!) еще только пишется, но не им — титулованным великосветским бонmotистом, остроту чувств которого сгладили недолгие годы благополучно-счастливого брака, а безродным плебеем «со смешной фамилией», возвысившимся в своем чувстве к женщине до ницшеанского «человека-артиста» и пушкинского «рыцаря бедного», пожертвовавшего самым дорогим ради Прекрасной Дамы.

В насыщенном литературными и культурно-историческими подтекстами семантическом поле купринского рассказа интегрируются непреходящие ценности древних и новых культурных эпох — античности, Средневековья, Возрождения, эпохи романтизма и модернизма, обозначенные «вечными» сюжетами и знаковыми культурными онимами: Ромео, Манон Леско и кавалер де Грие, Бетховен, Пушкин, Наполеон. В этом высоком ономастическом ряду даже имя милорда Георга — героя знаменитой в свое время «лубочной» повести Матвея Комарова, беспощадно вы-

смеянного Некрасовым в поэме «Кому на Руси жить хорошо», — теряет ироническую окраску, которую грубоато эксплуатирует в своей «новой повести» князь Шеин, присочиняя потешную подпись для слезного письма «влюбленного телеграфиста»: «По

роду оружия я бедный телеграфист, но чувства мои достойны милорда Георга».

Историческое пространство «Гранатового браслета» расширяют имена цело-

мудренного библейского Иосифа, порочной императрицы Мессалины, жестокого завоевателя Тамерлана, маркизы Помпадур и королевы Антуанетты, героев последней турецкой компании Скобелева и Радецкого, которые составляют «комплексный мифологический претекст» [7] купринского рассказа.

Особую роль в формировании мифопоэтической «ауры» «Гранатового браслета» играет генерал Аносов как главный рассказчик историй о любви, противопоставленный князю Василию с его иллюстрированными потешными историйками и всему кругу духовно бескрылых героев, которые — за исключением княгини Веры — самодовольно и легкомысленно потешаются над незадачливым «влюбленным телеграфистом».

Генерал Аносов — герой многогипий, если говорить о его сюжетно-ролевых функциях в рассказе. Он «боевой товарищ и преданный друг покойного князя Мирза-Булат-Тугановского»; «дедушка» и крестник для Веры и Анны — по сути, их второй отец; бесстрашный офицер и благородный человек, отказавшийся в военное время расстрелять пленных; «тучный, высокий, серебряный старец» с «величественной головой» и «палкой с резиновым наконечником», служащей ему вместо посоха; наконец, «великомученик и почти святой», вобравший лучшие черты русского солдата. В доме Шеиних его встречают, «точно архиерея». Этимология слова «архиерей» (от греческого *архε* — «начало», *иерεй* — «жрец», «священник») созвучна авторской характеристике героя как «обломка старины», «исполнской и необыкновенно живописной фигуры». Аносов — ходячий архаизм и анахронизм в одном лице. Глухота боевого генерала, контуженного при переправе через Дунай (исторический инвариант мифа о путешествии в царство мертвых по подземной реке, с которым корреспондирует описание комнаты самоубийцы Желткова, похожей на «кают-компанию грузового парохо-

В насыщенном литературными и культурно-историческими подтекстами семантическом поле купринского рассказа интегрируются непреходящие ценности древних и новых культурных эпох — античности, Средневековья, Возрождения, эпохи романтизма и модернизма.

роду оружия я бедный телеграфист, но чувства мои достойны милорда Георга».

Историческое пространство «Гранатового браслета» расширяют имена цело-

да» [7]), подчеркнутое эпическое величие всего облика старого воина и его особая манера рассказывать («Была какая-то уютная прелест в его неторопливом и наивном повествовании. И самые обороты фраз, которыми он передавал свои военные воспоминания, принимали у него невольно странный, неуклюжий, несколько книжный характер. Точно он рассказывал по какому-то милому, древнему стереотипу (читай: архетипу! — *H. P.*)» — все эти черты сближают глухого «дедушку» Аносова со слепым старцем Гомером, не только воспевавшим воинские подвиги героев Троянской войны, но и поведавшим тем же высоким гекзаметром о самоотверженной любви Гектора и Андромахи, Одиссея и Пенелопы, о всепобеждающей красоте Елены Прекрасной. Имплицитное сближение столь далеких фигур в рассказе Куприна дополнительно «проаккомпанировано» морем, которое, как и у Гомера, «двигается любовью». Море в «Гранатовом браслете» — по слову Мандельштама — «витийствуя, шумит», придавая вечный и таинственный смысл развернувшейся на его берегах истории: «Глубоко-глубоко под ними покоилось море. Со скалами не было видно берега, и оттого ощущение бесконечности и величия морского простора еще больше усиливалось. Вода была ласково-спокойна и веселосиня, светлея лишь косыми гладкими полосами в местах течения и переходя в густо-синий глубокий цвет на горизонте.

Рыбачьи лодки, с трудом отмечаемые глазом — такими они казались маленькими, — неподвижно дремали в морской глади, недалеко от берега. А дальше точно стояло в воздухе, не подвигаясь вперед, трехмачтовое судно, все сверху донизу одетое однообразными, выпуклыми от ветра, белыми стройными парусами». Этот повисший над морской гладью «воздушный корабль», который открывается княгине Вере и ее сестре с головокружительной высоты берегового обрыва, окликает не только одноименную «наполеоновскую»

балладу Цейдлица, но и весь совокупный балладный мир средневековых рыцарей и их гордых своевольных повелительниц, дополнительно усиливая густую романтическую окраску вокруг основного сюжета.

Ту же функцию выполняют истории, рассказанные генералом Аносовым княги-

не Вере, когда они намеренно отделяются от веселящейся толпы гостей на непрогляднойочной дороге. Несмотря на полную реалистичность этих историй, непосредственно связанных с военной биографией рассказчика, в его устах и в контексте метафизических размышлений «дедушки» о природе любви они воспринимаются не столько как случаи из жизни, сколько как притчи или мифологические рассказы. Мифопоэтическое звучание аносовскому «эпосу» придают и конкретно-исторические реалии, овеянные легендарной дымкой ушедшего военного времени, и имена героев античных (римская императрица Мессалина) и библейских времен (еврейский царь Соломон Премудрый и его юная возлюбленная Суламифь, чьи имена эксплицированы цитатой из «Песни Песней»: «сильна, как смерть, любовь») и персонажей литературных произведений нового времени (Манон Леско и кавалер де Грие). Любовные истории Аносова мифологизируют высокая лексика («паж», «слуга», «раб», «вечный кавалер», «лучшие умы и души человечества — поэты, романисты, музыканты, художники», «индийские идолы», «презренные низкопоклонные рабы») и возвышенная поэтическая интонация: «А где же любовь-то? Любовь бескорыстная, самоотверженная, не ждущая награды? Та, про которую сказано — “сильна, как смерть”? Понимаешь, такая любовь, для которой совершить любой подвиг, отдать жизнь, пойти на мучение — вовсе не труд, а одна радость». После гибели Желткова эти слова старого генерала зазвучат в преображенном сознании

княгини Веры неумолкающим скорбным аккомпанементом.

«Ах, если бы Вы знали, как мне надоела вся эта история. Пожалуйста, прекратите ее как можно скорее», — главная героиня не ведает, о чем говорит: разве можно прекратить «историю», начало которой «относится к временам доисторическим»? «История» продолжается и после смерти Желткова — сама по себе и одновременно по его «сценарию», который предопределен магическими свойствами гранатового браслета, полученного княгиней Шеиной 17 сентября — в светлый именинный день Веры, Надежды, Любви и матери их Софии. «По стаинному преданию, сохранившемуся в нашей семье, он имеет свойство сообщать дар предвидения носящим его женщинам и отгоняет от них тяжелые мысли, мужчин же охраняет от насильтвенной смерти» — в рассказе все исполняется по написанному в письме, приложенном к роковому подарку.

Утрата / обретение талисмана, оберега, волшебного предмета, чудесного оружия — широко распространенный фольклорно-мифологический мотив, используемый в героическом эпосе, рыцарском романе, романтической балладе и даже в любовной лирике нового времени, например, в стихах Пушкина («Талисман», «Храни меня, мой талисман...») и лирических циклах Блока («Снежная маска», «Файна»). В «Гранатовом браслете» волшебный предмет — проводник духовного преображения, которое претерпевает в финале холодная и высокомерная героиня («Вера, с глазами, блестящими от спез,

беспокойно, взволнованно стала целовать ей (пианистке Женни Рейтер. — H. P.) лицо, губы, глаза и говорила: “Нет, нет, — он меня простил теперь. Все хорошо”»), действительно обретающая «дар предвидения». «Я знаю, что этот человек убьет себя», —

говорит она мужу. Никогда не читавшая газет аристократка разворачивает именно тот лист и наталкивается на тот столбец, где сообщается о смерти Желткова. И, наконец, вернувшись домой после прощального визита на квартиру покойного, она просит якобы случайно оказавшуюся в их доме, где в этот момент не было ни мужа, ни брата, пианистку Женни Рейтер сыграть «что-нибудь». «Она почти ни одной секунды не сомневалась в том, что Женни сыграет то самое место из Второй сонаты, о котором просил этот мертвый с смешной фамилией Желтков.

Так оно и было. Она узнала с первых аккордов это исключительное, единственное по глубине произведение».

Мифопоэтические коннотации несет и сама сцена прощания Веры с мертвым героем, которая одновременно является сценой их первой встречи. Вот уж воистину, «первая встреча — последняя встреча». Присутствие Прекрасной Дамы у смертного одра ее верного рыцаря превращает безродного пана Ежия в славного милорда Георга и Божьего воина Георгия Победоносца. А его подарок — магический талисман — занимает подобающее ему место на иконе Божьей Матери как символ жертвы во имя святой Любви. Ту же сакральную символику несет «большая красная роза» [5] (антоним «измельчавшим, редким, точно выродившимся» розам, а также холодным, высокомерным осенним георгинам, цветущим в саду героини), которую Вера кладет под шею мертвому герою, вспомнив в эту секунду слова генерала Аносова о «вечной, исключительной любви» и вдруг поняв, «что та любовь, о которой мечтает каждая женщина, прошла мимо нее».

Максимально возвышая героя-рыцаря, Куприн — через сознание героини — придает его мертвому лицу «то же самое умиротворенное выражение», которое княгиня Вера «видела на масках великих страдальцев — Пушкина и Наполеона». «Глубокая важность была в его закрытых

Мифопоэтические коннотации несет и сама сцена прощания Веры с мертвым героем, которая одновременно является сценой их первой встречи.

беспокойно, взволнованно стала целовать ей (пианистке Женни Рейтер. — H. P.) лицо, губы, глаза и говорила: “Нет, нет, — он меня простил теперь. Все хорошо”»), действительно обретающая «дар предвидения». «Я знаю, что этот человек убьет себя», —

глазах, и губы улыбались блаженно и безмятежно, как будто бы он перед расставанием с жизнью узнал какую-то глубокую и спадкую тайну, разрешившую всю человеческую его жизнь». Этот пассаж — реминисценция из письма В. А. Жуковского отцу великого поэта С. Л. Пушкину от 15 февраля 1837 года: «Но что выражалось на его лице, я сказать словами не умею... какая-то глубокая, удивительная мысль на нем развивалась, что-то похожее на видение, на какое-то полное, глубокое, удовольствованное знание... В эту минуту, можно сказать, я видел самое смерть, божественно тайную, смерть без покрываала. Какую печать наложила она на лицо его и как удивительно высказала на нем и свою и его тайну» [2]. Чуть позже Жуковский создал поэтический вариант этого эпистолярного фрагмента — стихотворение «Он лежал без движенья, как будто по тяжкой работе...», которое переписал в принадлежавший Пушкину альбом для стихов, подаренный им позднее поэтессе Евдокии Ростопчиной. Таково литературное и историко-культурное «эхо» лаконичного купринского описания мертвого Желткова, несущее очевидные мифо-поэтические коннотации, которые в сцене

прощания дополнительно усиливает сакральная «нумерология»: «Восемь лет я его держала на своей квартире... В семь часов он всегда пил чай...» — сообщает Вероника квартирная хозяйка, которая считала Желткова «совсем не квартирантом, а родным сыном». «В комнате пахло ладаном и горели три восковые свечи».

...На высоком обрывистом берегу Черного моря заканчивается длившаяся восемь лет история «бездежной и вежливой любви», начало которой «относится к временам доисторическим». «В ряду чувств, — писал Борис Пастернак в «Замечаниях к переводам Шекспира», — любовь занимает место притворно смирившейся космической стихии. Любовь так же проста и безусловна, как сознание и смерть, азот и уран. Это не состояние души, а первооснова мира. Поэтому, как нечто краеугольное и первичное, любовь равнозначна творчеству» [6].

Слова поэта, на наш взгляд, идеально точно передают жизнетворческую и мифо-поэтическую интенцию автора «Гранатового браслета».

...На высоком обрывистом берегу Черного моря заканчивается длившаяся восемь лет история «бездежной и вежливой любви», начало которой «относится к временам доисторическим».

ЛИТЕРАТУРА

1. Добин, Е. С. Сюжет и действительность / Е. С. Добин. — Л. : Советский писатель, 1976.
2. Жуковский, В. А. Избранное / В. А. Жуковский. — М. : Правда, 1986.
3. Куприн, А. И. Собр. соч. : в 9 т. — Т. 9 / А. И. Куприн. — М. : Художественная литература, 1970—1973.
4. Любимов, Л. Д. На чужбине / Л. Д. Любимов. — Ташкент : Узбекистан, 1965.
5. Мифы народов мира : в 2 т. — Т. 2. — М. : Советская энциклопедия, 1982.
6. Пастернак, Б. Л. Собр. соч. : в 5 т. — Т. 4 / Б. Л. Пастернак. — М. : Художественная литература, 1991.
7. Пахарева, Т. А. Миф о юге в прозе А. И. Куприна / Т. А. Пахарева, С. П. Строкина. — Севастополь : Вебер, 2012.

ИЗУЧЕНИЕ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНАЗИИ



М. Ю. НОВИКОВА,
учитель русского языка, литературы и МХК,
заместитель директора по научно-
методической работе
Православной гимназии г. Дзержинска
kafslov@niro.nnov.ru

О. В. КУЗИКОВА,
учитель русского языка, литературы и МХК,
заместитель директора по учебно-
воспитательной работе
Православной гимназии г. Дзержинска
kafslov@niro.nnov.ru

В статье представлен опыт освоения программы по МХК, созданной для православных гимназий. Предлагаются примеры уроков, позволяющих акцентировать воспитательный потенциал уроков по МХК, особенно по русской культуре, в основе которой лежат православные мотивы и образы.

The author of the article describes the program on the world art culture for the orthodox gymnasium. The author of the article gives the examples of the lessons, allowing to accent the educational potential of lessons of the world art culture, especially on the Russian culture as the heart of orthodox motives and images

Ключевые слова: культура, образ, православие, сюжет, мотив, знак, символ

Key words: culture, image, Orthodoxy, plot, motive, sign, symbol

Курс мировой художественной культуры (МХК) в школе имеет огромный воспитательный потенциал. Приобщение учащихся к общечеловеческим ценностям — задача сложная, но крайне актуальная. При планировании этого курса учителем важно, чтобы своеобразие русской художественной культуры было в центре внимания его и учащихся.

В православных гимназиях воспита-

тельное значение этого курса возрастает. Учителя появляются новые возможности обогащения курса, связанные с истоками русской культуры, расширением тем по зодчеству, иконописи и др.

В православной гимназии им. Серафима Саровского (Дзержинск) разработан авторский курс МХК: I часть — 5—8-е классы; II часть — 9—11-е классы. В основе курса центральная модель: основы курса

Образовательный процесс: методы и технологии

в средних классах уточняются и углубляются в 9—11-х классах, а также дополняются элективными курсами по истории иконописи, устройству храмов Нижнего Новгорода.

Православная гимназия — явление в современном образовательном пространстве необычное и малознакомое. Это негосударственное общеобразовательное учреждение религиозной организации, реализующее на основе Федеральных государственных образовательных стандартов основную образовательную программу, осуществляющее религиозно-нравственное образование и воспитание обучающихся в духе православной христианской нравственности и традиций Русской Православной Церкви, включающее элементы классического образования и содействующее восстановлению традиций русской православной культуры и благочестия.

Согласно статусу, в гимназии осуществляется гуманитарное образование — области «Филология» и «Искусство», которые представлены русским и иностранным (английский) языками, литературой, русской словесностью, риторикой, музыкой, изобразительным искусством. В соответствии с традицией российских православных гимназий в основную образовательную программу образовательного учреждения входят предметы духовно-нравственной направленности: основы православной веры, церковнославянский язык, церковное пение, древние языки (латинский и древнегреческий), теория иконописи.

Стандарт православного компонента общего образования призван удовлетворить запросы в сфере образования православных родителей, для которых развитие религиозного самосознания их детей и воспитание в духе исторически сложившихся православных традиций являются важнейшими компонентами образования. Решая сложные задачи духовно-нравственного воспитания православного гимназиста, педагогический коллектив определил приоритетным формирование у обучающих-

ся системных знаний в области отечественной художественной культуры, ибо она как явление уникальное, принадлежащее не только русскому народу, но и всему человечеству, вобрала в себя высокие идеи духовного смысла бытия и соборного братства людей.

Феномен развития русской художественной культуры заключается в том, что в ее историческом движении были пройдены все возможные варианты взаимодействия искусства и религии. В результате этого грандиозного и общезначимого взаимопроникновения сложилось несколько типов художественной культуры. Так, древнерусская художественная культура воспитана Православием и неотделима от него. Этот тип культуры соответствует историческому периоду, длившемуся с конца X по XVII век. Культурное пространство целиком было заполнено высокодуховными произведениями храмового искусства — зодчеством, иконописью, пением. Данный период называют культурой религиозно-художественного монолога. В XVIII—XIX веках сложилась иная художественная культура — искусство развивалось и в церковных, и в светских жанрах. В этот период незримое сопряжение «художественного» и «духовного» воплотилось в анализе вечных нравственных проблем в творчестве великих классиков русской литературы, живописи, музыки.

Программа по МХК составлена с учетом возрастных периодов восприятия учениками разных видов искусства. Например, в 5—6-х классах главными проблемами являются осознание учащимися особой роли искусства в жизни отдельного человека и общества в целом, определение различий и связей искусства и действительности, условности искусства. Пяти-

Решая сложные задачи духовно-нравственного воспитания православного гимназиста, педагогический коллектив определил приоритетным формирование у обучающихся системных знаний в области отечественной художественной культуры, ибо она как явление уникальное, принадлежащее не только русскому народу, но и всему человечеству, вобрала в себя высокие идеи духовного смысла бытия и соборного братства людей.

классники наделены эмоциональной активностью, силой переживания, целостностью впечатления, предметностью воображения, в силу этого они достаточно объективны по отношению к идеи художественного произведения. Однако у них отсутствуют внимание к его форме, интерес к авторской точке зрения на изображаемое, что затрудняет логическую аргументацию впечатлений, поэтому свои мнение и отношение к каким-либо событиям, фактам и произведениям разных видов искусства детям легче передать в образе. Ведь именно в возрасте 10—12 лет в центре художественных интересов чаще всего находятся изобразительное искусство и кино, реже — литература, музыка и др.

В 5—6-х классах курс МХК является вводным, поэтому осуществлялся отбор тех произведений искусства, интерпретация которых позволяет формировать начальное представление о целях и возможностях искусства как особой деятельности человека, в которой реальное сопрягается с желаемым и выражается оценка жизни и собственной личности, вызывающая стремление создавать мир по законам красоты.

Приведем несколько примеров из опыта нашей работы. В содержание курса МХК для пятиклассников специально были отобраны понятия, сопровождающие жизнь каждого человека, — «отец», «мать», «брать», «сестра», «бабушка», «дедушка», «семья», «дом».

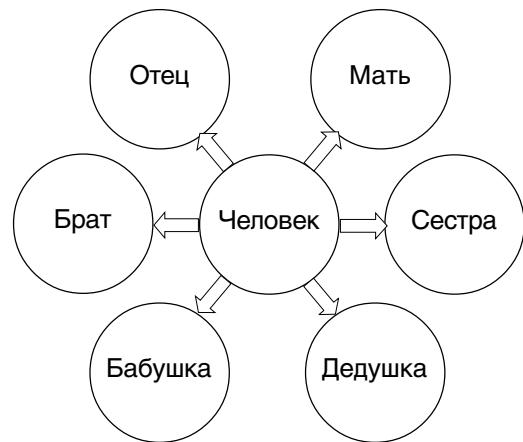
Изучение тонкости взаимоотношений близких и родных людей можно представить в виде схемы.

В качестве примера можно остановиться на одной из частей программы МХК (5-й класс) — разделе «Образы братьев и сестер в произведениях мировой художественной культуры». Он представлен следующими темами:

✓ «Образы братьев и сестер в мифологии разных народов»

Образы древнеегипетской мифологии: Осирис и Сет, Исида и Нефтида — дети

Взаимоотношения близких и родных людей



Нут. Миф о Сете и Осирисе (интерпретация мифа).

Образы древнегреческой мифологии: Аполлон и Артемида, Афина и Арес (творческая работа «Создание мифа, которого нет»).

✓ «Образы братьев в Библии»

Кайн и Авель (восприятие, анализ, интерпретация глав Библии), обращение к сюжету (картины Я. Тинторетто и П. П. Рубенса «Кайн убивает Авеля»), скульптурная группа Дж. Дюпре «Кайн» и «Авель» (авторское прочтение библейской истории живописцами и скульптором).

✓ «Образы братьев в истории»

Образы братьев Бориса и Глеба — князей-страстотерпцев, первых русских святых. Образ старшего брата — Святополка Окайяńskiego (творческая работа — сочинение-размышление о жизни и гибели святых, о преступлении брата против братьев). Образы Кирилла и Мефодия в мировой художественной культуре — образы единомышленников и создателей славянской письменности.

✓ «Образы братьев в литературе»

Братья Гримм «Три брата», Е. Шварц «Два брата» (анализ и интерпретация литературных произведений).

В ходе восприятия, анализа и интерпретации разных произведений искусства дети вместе с преподавателем составля-

ют словарь этической лексики, которая входит в контекст не только православной, но и мировой культуры (например, «вера», «надежда», «любовь», «милосердие», «сострадание», «ответственность», «служение» и др.).

Кроме этого, необходимо отметить, что учитель стремится к тому, чтобы каждый этап интерпретационной деятельности на уроке МХК был связан с каким-либо видом творческой работы ребенка.

Авторским коллективом православной гимназии была создана программа «Русская художественная культура», синтезирующая знания, полученные обучающимися при изучении дисциплин гуманитарного цикла (литература, языки, история, ИЗО, музыка, основы православной культуры, мировая художественная культура). Она предусматривает изучение русской художественной культуры на ступени основного общего образования (9-й класс) в объеме 136 часов (4 часа в неделю) и охватывает этапы становления и развития отечественной художественной культуры от древности до XIX века.

Самое сложное в организации учебной деятельности на уроке МХК — выстроить диалог обучающегося с художником, его творением, так как художественная культура — это целостная информационная система, выступающая как генератор огромного количества разнообразных идей, кодов, символов, знаков, текстов, документов, смыслов, артефактов, феноменов культуры, которые нужно «прочесть».

В формировании сознания православного гимназиста большую роль играют Слово, которое звучит на церковнославянском языке, текст Священного Писания, произведения иконографии и живописи и другие проявления духовно-художественных форм культуры, которые постигаются на уроках литературы, основ православной веры, музыки, риторики, ИЗО, теории иконописи. Все это синтезируется и интерпретируется на занятиях МХК. Так, основу одного из обобщающих уроков по теме «Художественная культу-

ра Древней Руси IX—XIV веков» составляет интерпретация знаменитой фразы из Евангелия от Иоанна «В начале было Слово...». Ниже представлен перевод главы 1 Евангелия от Иоанна на современный русский язык.

От Иоанна святое благовествование

Глава 1

1. В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог.
2. Оно было в начале у Бога.
3. Все через Него начало быть, и без Него ничто не начало быть, что начало быть.
4. В Нем была жизнь, и жизнь была свет человеков.
5. И свет во тьме светит, и тьма не объяла его.
6. Был человек, посланный от Бога; имя ему Иоанн.
7. Он пришел для свидетельства, чтобы свидетельствовать о Свете, дабы все уверовали чрез Него.
8. Он не был свет, но был послан, чтобы свидетельствовать о Свете.
9. Был Свет истинный, Который проповедует всякого человека, приходящего в мир.
10. В мире был, и мир чрез Него начал быть, и мир Его не познал.
11. Пришел к своим, и свои Его не приняли.
12. А тем, которые приняли Его, верующим во имя Его, дал власть быть чадами Божиими, которые ни от крови, ни от хотения плоти, ни от хотения мужа, но от Бога родились.
13. И Слово стало плотию, и обитало с нами, полное благодати и истины; и мы видели славу Его, славу, как Единородного от Отца.

Сам текст гимназистам хорошо знаком, так как они его слышали во время службы в храме, читали на уроках основ православной веры и церковнославянского языка, поэтому работа с текстом носит

В формировании сознания православного гимназиста большую роль играют Слово, которое звучит на церковнославянском языке, текст Священного Писания, произведения иконографии и живописи и другие проявления духовно-художественных форм культуры.

обобщающе-повторительный характер — прочитать на церковнославянском языке и сделать перевод на современный русский. Дальнейшее же осмысление происходит через анализ интерпретаций евангельского текста в произведениях мировой и русской культуры — трагедии И. В. Гете «Фауст» и стихотворении Н. Гумилева «Слово» (1921).

И. В. Гете «Фауст» (перевод Б. Пастернака)

Фауст рассуждает:
«В начале было Слово». С первых строк Загадка.
Так ли понял я намек?
Ведь я так высоко не ставлю слова,
Чтоб думать, что оно всему основа.
«В начале мысль была». Вот перевод.
Он ближе этот стих передает.
Подумаю, однако, чтобы сразу
Не погубить работы первой фразой.
Могла ли мысль в созданье жизнь
вдохнуть?
«Была в начале сила». Вот в чем
суть.

Но после небольшого колебанья
Я отклоняю это толкованье.
Я был опять, как вижу, с толку сбит:
«В начале было дело», — стих гласит.

Исторический и культурологический
комментарии, размышления над судьбами

литературных героев и авторов произведений позволяют гимназистам определить и осмысливать нравственные ценности, являющиеся главными для человека любой эпохи и культуры. Знаменитое выражение евангелиста Иоанна —

Исторический и культурологический
комментарии, размышления над судьбами литературных героев и авторов произведений позволяют гимназистам определить и осмысливать нравственные ценности, являющиеся главными для человека любой эпохи и культуры.

начало большого разговора с девятиклассниками о божественной природе Слова, к которому на Руси всегда относились с огромным уважением. Подтверждение этому — древнерусская литература: «Получение» Владимира Мономаха, «Житие Бориса и Глеба» Нестора, «Повесть о житии

Александра Невского». Но не только литература Древней Руси, давшая, кстати, множество замечательных образцов древнерусского красноречия, отправляет читателя к духовным истокам — Священному Писанию, но и русская икона, способная интерпретировать Слово в образах. Так, неизвестный автор-иконописец воплотил евангельское выражение апостола Иоанна, создав икону Божией Матери «Слово плоть бысть» («И Слово стало плотию, и обитало с нами, полное благодати и истины...»).

Можно интерпретировать слово, образ, сюжет. Это позволяет почувствовать и осмысливать художественное произведение, обогатить эстетическое восприятие ребенка через развитие способности к толкованию произведений искусства с учетом их художественного языка. Каждый из видов искусства обладает уникальным языком и способами воздействия на детей, и освоение того или иного вида весьма не просто. Для этого необходимо научиться воспринимать, анализировать и объяснять художественное произведение.

В конечном итоге умение интерпретировать произведение искусства стало теоретической основой для самостоятельной творческой деятельности учащихся, которая стимулирует их потребность в осмысленном восприятии окружающей действительности, способствует их социокультурной адаптации и самоопределению.

Курс мировой художественной культуры вызывает у гимназистов не только большой интерес, но и огромное желание продолжить самообразование, так как позволяет им художественно осмысливать свой небольшой жизненный опыт православного христианина. Все это осуществляется через проектную и исследовательскую деятельность, причем творческая работа зачастую выполняется всей семьей. Поэтому изучение русской художественной культуры в рамках курса МХК позволяет решать сложные задачи духовно-нравственного воспитания.



ОБРАЗНОЕ ОБОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА Ю. ТРИФОНОВА В 11-М КЛАССЕ

Е. В. КОЧЕТОВА,
кандидат педагогических наук,
учитель русского языка и литературы
МБОУ Лукояновская СОШ № 1 Нижегородской области
co4etova.e@yandex.ru

В статье описан опыт развития обобщений различного типа как показателя качества мышления учащихся; автор статьи учитывает уровни образного обобщения на разных этапах освоения монографической темы (анализ и интерпретация), приводит примеры планирования уроков по творчеству Ю. Трифонова, построенных с учетом различных типов и уровней обобщений.

The author of the article describes the experience of development of generalizations of various types as an indicator of the quality of pupils' thinking. The author of the article considers levels of figurative generalization at different stages of development of a monographic subject (the analysis and interpretation), gives examples of planning of lessons of Y. Trifonov's creativity, which are constructed on the base of various types and levels of generalizations.

Ключевые слова: обобщение, образ, тип, символ, синтез

Key words: synthesis, image, style, symbol, synthesis

В настоящее время в условиях мегаинформационного мира, когда утвердилось представление о коммуникации как процессе обмена смыслами, культуру чтения невозможно представить вне вопроса о степени сформированности умения обрабатывать информацию, соединять и организовывать накопленные знания. Способность и готовность человека воспринимать, анализировать и творчески перерабатывать информацию развивает у читателя глубокое, эмоциональное отношение к прочитанному.

Формы и приемы работы ученика с текстом художественного произведения, выработанные отечественной методикой, весьма разнообразны и многочисленны. Однако не всегда эта работа оказывается органичной по отношению к изучаемому тексту и естественной для читателя. Способствовать процессу самореализации

школьника могут такие методические условия, которые позволяют соотносить личный опыт учащихся с этапами восприятия и переработки информации. Постигая произведение, учащиеся должны осмыслить способы работы над ним. Такой подход соответствует одному из требований ФГОС — компетентностному подходу — и призван реализовать его интегративный результат.

Умение обрабатывать информацию, соединять и организовывать накопленные знания напрямую связано со степенью сформированности способности к обобщению. В связи с этим вопрос о роли различных форм обобщения в развитии учащихся, об их месте в учебной деятельности школьника актуален не только для методики преподавания литературы, но и для школьного образования в целом. Современные ФГОС определяют обобщение

как одно из универсальных учебных действий познавательного типа. Практика работы в школе и проведенные исследования действительно показывают, что выведение обобщения из разряда целей обучения в разряд средств обучения и построение системы уроков с учетом типов и уровней обобщения позволяют сформировать устойчивые навыки обработки информации различного типа.

Понятие «обобщение» часто встречается в психолого-дидактической и методической литературе. Оно применяется для обозначения многих сторон усвоения знаний школьниками. По мнению психологов, обобщение является одним из важнейших показателей интеллектуального развития человека. Способность к обобщению — естественное для него умственное действие, которое можно развивать на всех этапах обучения школьников. В рамках ГИА (9-й класс) по учебному предмету «Русский язык» к выпускнику основной школы в качестве одного из требований предъявляется обязательное владение различными приемами компрессии текста. Одним из таких приемов и является обобщение.

В контрольно-измерительных материалах ЕГЭ (11-й класс) по русскому языку часть С предполагает написание выпускником сочинения-размышления по одной

из проблем, поднятых в предложенном тексте. В процессе размышления по выявленной в тексте проблеме ученику необходимо обобщить

свой читательский опыт. Обобщение является в таком случае следствием объективного понимания и субъективного переживания, а процесс понимания текста сопровождается приращением нового — личностного — смысла.

В специальной литературе (В. В. Даудов, А. М. Золотарев и др.) описаны различные типы и уровни обобщения, которые необходимы школьнику:

✓ иногда «обобщение» идет от прямого повторения выводов, к которым пришли

ученики, то есть обобщения эмпирического, относящегося к самой первой ступени развития мышления;

✓ обобщение на уровне внутренних связей, ведущих к качественно новому уровню осмысливания произведения, является более сложным этапом обучения. Такой уровень обобщения характеризует обобщение понятийное;

✓ литература оперирует образным обобщением. В его содержании взаимодействуют все типы и уровни обобщения: конкретное и абстрактное, логическое и чувственное, объективное и субъективное, типическое и архетипическое. Это связано не только со спецификой мышления, формируемого на уроке литературы (что отмечала Н. Д. Молдавская), но и спецификой литературы как искусства (на что обращали внимание Ю. Лотман, И. Штофф и др.).

Образное обобщение в произведениях литературы 60—80-х годов XX века отличает развернутая во времени смысловая перспектива. Это оказывается возможным благодаря погружению слова в различные контексты. Показательным в этом отношении является творчество Ю. Трифонова. Одна из центральных проблем его творчества — человек в движении исторического времени — связана с осмысливанием быта и бытия, времени и пространства, истории и человека как единого, взаимосвязанного процесса. Он пытается «сплавить» историю и современность, в результате — постоянно волнующие его мотивы начинают домысливаться, дочерпываться, переходя из одного произведения в другое. Это и накладывает отпечаток на природу поэтики его текстов: в них обобщения разных уровней взаимодействуют не только внутри одного произведения, но и внутри творчества писателя. Таким образом, смысловая многозначность перестает быть только категорией филологической. Проиллюстрируем это на примере трансформации архетипа «дом».

В творчестве Ю. Трифонова, да и в искусстве второй половины XX века, тра-

По мнению психологов, обобщение является одним из важнейших показателей интеллектуального развития человека.

диционная символика архетипа переосмысливается: «Дом на набережной» (так называется повесть), образное обобщение, рожденное сознанием Ю. Трифонова, — это сугубо индивидуальный образ писателя. В нем, наряду с архетипическими, мы открываем другие смыслы. «Дом на набережной» перестает быть местом, где человек чувствует себя защищенным. В нем читатель обнаруживает зыбкость, неустойчивость, готовность к перерождению и трансформации привычного мира. «Дом на набережной» — портрет эпохи 60—80-х годов XX века; отражение судеб героев Ю. Трифонова, духовного опыта его самого, его поколения; это зрительно реализованное представление Ю. Трифонова о времени как явлении многослойном, времени, в котором одно переливается в другое, прорастает друг в друге, отражается.

Обращение к поэтике произведений Ю. Трифонова и произведений второй половины XX века позволило обнаружить, что природа образного обобщения стала более сложной, многослойной: в нем наряду с консервативными слоями присутствуют и слои динамические, через которые проходит новая культурная семантика. В литературоведении нет специальных работ, посвященных исследованию специфики обобщений такого уровня. Попытки же объяснить их природу были предприняты Н. В. Масловой (в психологии) и М. Эпштейном (в философии культуры). Для обозначения этих открывающихся измерений культуры Н. В. Маслова предлагает такое определение, как «новообраз», М. Эпштейн — «кенотип». Последнее образовано от древнегреческих *kairos* — «новый» и *typos* — «образ», «отпечаток». Условно эти понятия могут быть использованы для объяснения процессов, происходящих в историко-литературном процессе второй половины XX века. Принципиальное отличие этих новообразований от других типов обобщения состоит в том, что такие обобщенно-образные схемы мыследеятельности не имеют аналогов в доис-

торическом бессознательном. Складываясь в конкретных исторических условиях, они не сводимы к ним, а выступают как «прообразы возможного или грядущего» [17, с. 318]. В одном и том же культурно значимом явлении могут одновременно выступать и архетипические, и кенотипические слои.

Процесс постижения таких обобщений читателем сопровождается обилием метафор и аналогий, которым свойственна смысловая емкость, динамичность. Рожденные в сознании писателя в процессе творческой эволюции, они способны порождать новые ассоциации, вести к другим смыслам, интенсифицировать творческую активность читателя. Например, при освоении произведения А. Геласимова находим иной образ в романе «Дом на Озерной». В этот образ-символ вкладываются новое содержание: герой пытается вернуть семью, собрать ее вместе. В отличие от Ю. Трифонова А. Геласимов не разветвляет смыслы, а сгущает их. При сопоставлении «новообразов» учащиеся это понимают.

Чтобы ученики смогли постичь глубину образного обобщения, важно научить их видеть его структуру; взаимоперходы, взаимосвязи элементов структуры обобщения; взаимодействие разных форм в контексте творчества писателя и эпохи, в культурологическом и философском контекстах.

Как показывает практика, трудности в освоении системы образных обобщений связаны с неумением оторваться от прямых значений слова, образа и увидеть их смысловые оттенки, а также образные опоры, скрепляющие текст; с реконструированием семантических слоев в слове, образе как целостности; с бедностью активного словаря ученика и, как следствие, беспомощностью в выражении мира эмо-

Обращение к поэтике произведений Ю. Трифонова и произведений второй половины XX века позволило обнаружить, что природа образного обобщения стала более сложной, многослойной: в нем наряду с консервативными слоями присутствуют и слои динамические, через которые проходит новая культурная семантика.

ций человека, его психологических состояний; с недостаточной развитостью ассоциативного мышления и прямолинейностью привлечения контекстов в процессе изучения произведения.

Преодолеть такие трудности помогают следующие методические подходы.

✓ Лингвопоэтический анализ как синтезированный способ освоения произведения позволяет акцентировать внимание учащихся на цепочке образных опор и организовать наблюдение за трансформацией внешних связей и впечатлений. Такая логика чтения текста способствует реконструкции семантических слоев обобщения, использованию обобщения как способа «сворачивания» информации на уроке. Например, обмен как бытовая ситуация, вокруг которой организуется сюжет повести «Обмен» Ю. Трифонова, становится осмыслиением взаимоотношений между людьми, затем изменой главного героя (Дмитриева) себе и, наконец, портретом эпохи. Так постепенно на основе накопления частных наблюдений над текстом, которые синтезируются в сознании читателя-школьника в некоторое новое качество, формируется специфика знаково-символического образа.

✓ Принцип укрупнения образных структур как системообразующий принцип уроков (в повести «Обмен» автор идет от быта к бытию; в романе «Старик» рассматривает эпохи жизни героя в контексте исторического времени,

а в «Доме на набережной» движение исторического и личного времени сопряжено).

В нашем опыте система уроков по творчеству Ю. Трифонова была построена на этой основе. Первый урок «Юрий Валентинович Трифонов. «Диалог с судьбой»» задуман как портрет на фоне эпохи. Второй урок «И вина есть вина, и цена есть цена, и всегда хорошо, когда честь спасена?!...» посвящен изучению повести «Обмен». На нем мы организуем наблюдения

за трансформацией слова «обмен». Уроки третий и четвертый («Каждый лик времени имеет свои гримасы и причуды» и «Человек обречен, время торжествует?...») позволяют осмыслить мотив обмена в контексте одной из центральных проблем творчества Ю. Трифонова — человек в движении исторического времени — на материале романа «Старик». Завершаем постижение философской концепции времени и человека в творчестве Ю. Трифонова на уроке-семинаре «Кто разрушил дом на набережной?» по роману «Дом на набережной».

Все эти уроки моделирующего типа составлены с учетом укрупнения смысловых структур. Трансформация различных форм обобщений в образные способствует урегулированию необходимого соотношения образного и концептуального мышления учащихся.

✓ Система сгущения проблемных заданий, основанная на внутритекстовых и межтекстовых связях, поддерживает на уроке непрерывную аналитико-синтетическую деятельность. Установление связей, аналогий, параллелей различного типа, адекватных изучаемому произведению, обнажает образные слои, выявляет логику развития образно-тематических узлов текста, позволяет освоить процессы их трансформации. Чтобы помочь одиннадцатиклассникам при изучении романа «Старик» понять, как именно происходит сгущение следов хода времени на протяжении всей жизни человека, как плется кружево времени, причудливым образом отражаясь в сознании поколения, сосредоточиваем внимание ребят на судьбе старика Летунова и его детей, предлагая проблемное задание на сравнение внутри текста. В интервью, последовавшем после публикации «Дома на набережной», Ю. Трифонов разъяснял: «Время — это то, в чем мы купаемся ежедневно. Я хочу, чтобы читатель понял, что таинственная “времен связующая нить” через нас с вами проходит, что это и есть нерв истории» [14, с. 101]. Покажите, как связано

Трансформация различных форм обобщений в образные способствует урегулированию необходимого соотношения образного и концептуального мышления учащихся.

историческое и личное, прошлое и настоящее в жизни старика Летунова? Каковы «причуды» и «гримасы» времени для героя? Такое задание акцентирует внимание учащихся на внутритекстовых связях.

Для осмыслиения историко-философской концепции времени и человека в творчестве Ю. Трифонова на завершающем систему уроков занятии дается одно из проблемных заданий на сравнение текстов внутри творчества писателя: «Что значит дом на набережной для Глебова? Какова логика развития образа Дома у героев “Обмена”, “Старика” и “Дома на набережной”? Мотивируйте свой ответ».

Интересно было наблюдать, как в процессе изучения творчества Ю. Трифонова расширялось представление об эпохе 60—80-х годов XX века, как учащиеся начинали обнаруживать разного рода информацию, осмысленно привлекать в процессе восприятия различные контексты, показывать многомерность связей текста.

Таким образом, выявление образных обобщений в учебной деятельности создает условия для понимания смыслов прочитанного. Экспериментально проверенная система изучения творчества Ю. Трифонова содействует развитию целого ряда универсальных учебных действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочаров, А. Г. Движение прозы семидесятых — восьмидесятых годов / А. Г. Бочаров ; под ред. А. Г. Бочарова, Г. А. Белой // Современная русская советская литература : в 2 ч. : книга для учителя. — М. : Просвещение, 1987. — Ч. 1: Литературный процесс 50—80-х годов. — С. 60—125.
2. Браже, Т. Г. Целостное изучение эпического произведения : пособие для учителя / Т. Г. Браже. — М. : Просвещение, 1964.
3. Быков, Д. Отсутствие. О прозе Ю. Трифонова / Д. Быков // Русская жизнь. — 2008. — № 2. — С. 96—101.
4. Герасимова, И. А. Совместное мышление как искусство / И. А. Герасимова // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. — М. : Прогресс-Традиция, 2002.
5. Давыдов, В. В. Виды обобщений в обучении. Логико-психологические принципы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1972. — 423 с.
6. Золотарев, А. М. О роли обобщения в умственном развитии / А. М. Золотарев // Ученые записки Горьковского педагогического института им. М. Горького. — 1996. — Вып. 60.
7. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003. — 488 с.
8. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история / Ю. М. Лотман. — М. : Языки русской культуры, 1996.
9. Мараницман, В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В. Г. Мараницман // Литература в школе. — 1998. — № 8. — С. 91—99.
10. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. — М. : Педагогика, 1976. — 224 с.
11. Роман с историей (Беседа корреспондента Р. Шредера с Ю. Трифоновым) // Вопросы литературы. — 1982. — № 5. — С. 66—77.
12. Трифонов, Ю. В. Дом на набережной. Время и место / Ю. В. Трифонов. — М. : Астрель, 2000.
13. Трифонов, Ю. В. Исчезновение. Время и место. Старик : романы / Ю. В. Трифонов. — М. : Современик, 1989.
14. Энштейн, М. Все эссе: в 2 т. / М. Энштейн. — Екатеринбург : У-Фактория, 2005. — Т. 1: В России. — 544 с.



РОЛЬ ГОРОДСКОГО ТЕКСТА И ГОРОДСКОГО МИФА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ю. А. МАРИНИНА,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры всемирной литературы
НГПУ им. К. Минина
umarinina@gmail.com

В статье рассмотрено соотношение понятий «городской текст» и «городской миф», выделены этапы формирования парижского мифа и определено его содержание во французской поэзии второй половины XIX века.

The article considers the relationship between the concepts of «urban text» and «urban myth», marked the stages of formation of the Paris myth and determined its content in the French poetry of the second half of the XIX century.

Ключевые слова: миф, мифологизация, образ города, городской текст, символизм

Key words: myth, mythology, the image of the city, the urban text, symbolism

Миф — одно из важнейших и многообразных явлений в мировой культуре. Различные аспекты мифа изучаются историей, философией, литературоисследованием, социологией, психологией и другими науками; существует большое количество определений и пониманий природы мифа [8]. Мифологизация действительности, ее переосмысление, переход на универсальный уровень, построение единой модели бытия свойственно искусству XX—XXI веков. Предметом мифологизации становится и такое явление, как город.

Влияние города на человека и отражение этого влияния в художественном творчестве отмечалось уже во второй половине XIX века Ипполитом Тэном (1828—1893), труды которого оказали влияние на развитие культурно-исторического, биографического методов

литературоведения. В очерке, посвященном О. Бальзаку (1858), Тэн писал о роли Парижа в «Человеческой комедии», о его влиянии на образы героев и выделил такие черты столичной жизни, как борьба со скукой, которую можно победить только «бесстыдными идеями, циничными анекдотами» [11], контрастность, резкое разделение на социальные группы, господство страстей. Париж — «центр мира», все истории, образы, идеи стекаются сюда. Тэн разрабатывает концепцию трех факторов, согласно которой личность формируется под влиянием расы, среды и исторического момента (теория была представлена в «Истории английской литературы» (1863—1864) и стала основой эстетической программы натурализма, сформулированной Эмилем Золя). Город — одна из сфер, влияющих на человека, предопределяющих его характер.

Роль города для современного человека огромна. Задачей социализации лично-

Мифологизация действительности, ее переосмысление, переход на универсальный уровень, построение единой модели бытия свойственно искусству XX—XXI веков.

сти является приобретение коммуникативных навыков, умения общаться с людьми, вступать в различные взаимоотношения. Специфика жизни в большом городе заключается в постоянном общении с другими жителями, человек находится в коллективе и испытывает одиночество одновременно. Исключительная значимость города в жизни человека приводит к появлению урбанистических мотивов в произведениях искусства (живописи, литературе).

Современные исследования города разноплановы: изучается текст города и городской культуры, история и философия города, влияние города на человека и искусство. В современном литературоведении существуют труды, посвященные петербургскому, московскому, парижскому, венецианскому и другим текстам (В. Н. Топоров, П. Вайль, П. Акройд).

Понятие «городской текст» трактуется в двух значениях:

✓ литературный текст города — отражение образа города в художественных произведениях, документах и т. п.;

✓ надписи, покрывающие город [3].

Следовательно, любой человек существует в городском тексте (в тексте города) и знакомится с текстами других городов, посещая их лично или по произведениям искусства. Город — не только явление политическое, экономическое, но и культурное. Исследование культуры города способствует воспитанию системы культурных ценностей, формированию эстетических и этических представлений, решает ряд психологических трудностей, связанных с адаптацией человека к современным условиям жизни, социализацией личности.

Если текст города строится на реалиях городской культуры (топография, топонимика, история города), а также на использовании образа города в произведениях искусства (живописи, литературе), то городской миф — явление следующего этапа осмысливания действительности. Можно сказать, что текст есть у любого города,

однако его объем и значение в культуре страны и мировой культуре различны, а вот своим мифом обладает не каждый город. Городской миф представляет собой переработку и переосмысление городского текста, синтезируя в себе не только фактический материал, но и символы, мифологемы, мифы и легенды, связанные с историей возникновения, историческими персонажами — правителями, знаменитыми жителями, оказавшими влияние на город. Городской миф — обобщенное представление о городе, существующее в сознании людей, созданное благодаря мифологии, городскому фольклору, образам города в искусстве (особенно в архитектуре, литературе и живописи).

Городской текст и городской миф имеют свои особенности и этапы формирования. Городской миф обладает определенным набором характеристик. Мифология представляет собой отражение целостной картины мира, включающей историю происхождения народа и становления государства, представления о времени и пространстве, взаимоотношениях богов и людей и т. д.

Городской текст может быть рассмотрен в двух временных аспектах: синхроническом, отражающем представления о городе в определенную эпоху и включающем в себя надписи, существующие в городе, упоминания о нем в исторических документах, публицистике, образ города в произведениях искусства, и диахроническом, суммирующим все сведения и образы за время существования города. Мифологическое время — время творения, время сакральное. Священным временем для городского мифа может быть, во-первых, время основания города (например, в античной мифологии — основание Афин, Трои, Рима; в русской культуре — миф об основании Санкт-Петербурга), во-вторых,

Исследование культуры города способствует воспитанию системы культурных ценностей, формированию эстетических и этических представлений, решает ряд психологических трудностей, связанных с адаптацией человека к современным условиям жизни, социализацией личности.

новые этапы в жизни города (смена системы правления, важные исторические события — революции, войны и т. п.).

Городскому тексту и городскому мифу присущи свои особенности в изображении пространства. Городской текст показывает пространство, существовавшее раньше и существующее теперь, отраженное в произведениях искусства и документах (карты, описания улиц, зданий, путеводители, мемуары, художественная литература). Для мифологического пространства характерно деление на сакральное и профанное. Сакральное связано с местом основания города и важнейшими событиями в его истории, профанное — периферическое пространство. А. Пелипенко пишет о модели города в современном кинематографе: «Город, как и всякая целостная мифологическая модель мира строится в виде трех зон по вертикали. Сабвэй — канализация, подземные сооружения — обиталище зла, тьмы и порока — от инфернальных монстров до вполне земных бандитов, панков, наркоманов, и прочей сволочи. Последние этажи небоскребов — этакий урбанистический Олимп — содружество сильных мира сего, пристанище заоблачных и трудно достижимых хозяев жизни» [9]. Таким образом, сакральное пространство — это исторический центр города, его главные улицы и площади, реки (например, в парижском мифе сакральное пространство — это остров Сите, Сена, Собор Парижской Богоматери и Гревская площадь). Однако сакральность пространства обусловлена контекстом мифа: для революционного Парижа сакральной будет площадь Бастилии.

Изучение городского текста и городского мифа является важной частью гуманитарного образования студентов-филологов Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Студенты первого курса проходят практику «Введение в социокультурное пространство города», в рамках которой проводятся экскурсии, предлагается посещение музеев, театров Нижнего Новгорода с последующим обсуждением и написанием рецензий. Также разработан ряд курсов, посвященных изучению городских текстов и городских мифов других стран: «Урбанистические мотивы в зарубежной литературе и искусстве», «Литература и культура зарубежных стран», «Формирование художественного образа страны (Германия, Франция, Англия, Италия, США и др.) и города (Рим, Париж, Лондон, Нью-Йорк и др.)». Занятия по этим курсам проводятся с использованием мультимедийных средств обучения: демонстрируются слайды, аудиозаписи, фрагменты фильмов; создаются презентации. Рассмотрим примерный анализ городского мифа на материале образа Парижа во французской литературе.

Первым этапом парижского мифа являются легенды о его основании: в III веке до н. э. племя паризиев основало на острове Сите свое поселение, позднее получившее название Лютеция («жилье среди воды») [7]. Среди этапов парижского мифа можно назвать такие, как Париж абсолютной монархии Людовика XIV. Здесь границы города размываются и включают в себя Версаль — резиденцию Короля Солнца. История прозвища короля связана с его участием в балетных постановках, где он выступал в ролях Восходящего солнца и Аполлона. Однако можно привести параллель между судьбами Людовика XIV и фараона Аменхотепа IV, взявшего себе имя Эхнатон («угодный Атону»), который ввел в Египте культ Атона — божества солнечного диска и перенес свою резиденцию в Ахет-Атон (Тель эль-Амарнун). Отголоски солнечного культа присутствуют и во французской поэзии второй половины XIX века.

Мифологической семантикой наделяется в произведениях Бодлера образ Солнца. Шарль Бодлер показывает древний мифологический персонаж, божество, отца-кор-

Изучение городского текста и городского мифа является важной частью гуманитарного образования студентов-филологов Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина.

Образовательный процесс: методы и технологии

мильца (стихотворение «Le Soleil» («Солнце»)). Это сила, пробуждающая природу к жизни, избавляющая людей от забот. С образом солнца связана тема вечного обновления природы, продолжения рода. Далее образ солнца сравнивается с поэтом. Поэт, таким образом, сочетает в себе повседневные, обыденные и мифологические, универсальные черты: с одной стороны, он связан с обычной жизнью, жизнью людей, дворцов и больниц; с другой стороны, обладает возможностью изменить жизнь, облагородить ее: «Quand, ainsi qu'un poète, il descend dans les villes, / Il ennoblit le sort des choses les plus viles...» [13] («Когда, также как поэт, оно (солнце) спускается в города, / Оно облагораживает удел вещей более гнусных»). Поэт приобретает черты солярного бога, а солнце, в свою очередь, своим светом улучшает жизнь, выполняя одну из функций классической литературы. Солнце в мифологии — двойственный образ, не только дарующий жизнь, но и забирающий ее. Отрицательное значение, образ «жестокого» солнца также присутствует в стихотворении: «Quand le soleil cruel frappe a traits redoublés / Sur la ville et les champs, sur les toits et les blés» («Когда солнце жестокое усилит удары стрел / На город и поля, на крыши и хлеба»).

Следующий этап мифа — Париж конца XVIII — первой трети XIX века, Париж революций. Ему также присущи свои мифогемы и знаки: баррикады, катакомбы, гамен. Этот образ нашел отражение в искусстве (в качестве наиболее ярких примеров можно назвать картину Э. Делакруа «Свобода, ведущая народ» (1830) и романы В. Гюго «Отверженные» (1862) и «1793» (1874)). В «Отверженных» пространство Парижа имеет традиционное мифологическое деление по вертикали (Олимп — мир людей, земля — Аид). С миром людей соотносятся улицы и площади Парижа, парки и здания. Это мир обывателей, суетливых и спокойных горожан, и героев романа — Жана Вальжана, Козетты, Гавроша. В данном случае героя

отличаются тем, что могут переходить из земного пространства в «Аид» (спускаться в катакомбы) или на «Олимп» (подниматься на баррикады). «Аид» — это подземные тоннели и коллекторы, катакомбы. М. Ямпольский отмечает: «На парижские подземелья проецировалась вся мифология преисподней и потустороннего мира. Эта мифология питалась, например, и тем, что один из входов в парижские катакомбы находился на улице Анфер (Ад)» [12].

Мир богов, «Олимп» — баррикада в предместье Сент-Антуан. Гюго сравнивает ее с греческим хаосом, первозданной материей, из которой возник мир. Революция наделена такой же функцией — она должна создать новый мир.

Для культуры последней трети XIX века характерно представление о Париже как центре искусств: здесь возникают импрессионизм, символизм, натурализм. В Париж едут поэты и писатели не только Франции, но и других стран (например, бельгийские писатели М. Метерлинк, Ж. Роденбах, Э. Верхарн).

Свой вариант парижского мифа предлагаю французские поэты-символисты. Существуют различные концепции, характеризующие целостность французского символизма как литературного направления; нет единого взгляда на авторов-символистов [5]. Шарля Бодлера называют предтечей символизма. Он вводит в лирику урбанистическую тематику и создает фантасмагорический город, город-миф (Вальтер Беньямин: «У Бодлера Париж впервые становится предметом лирической поэзии» [1], Роже Кайя [6]), поэтому представляется правильным считать его произведения первыми в создании символистского парижского мифа.

Мир города в поэзии символистов расширяется за счет включения в него фантастического, ирреального пространства, соединения различных миров и временных

стран. Для культуры последней трети XIX века характерно представление о Париже как центре искусств: здесь возникают импрессионизм, символизм, натурализм. В Париж едут поэты и писатели не только Франции, но и других стран.

пластов. Такой город появляется в стихотворении Бодлера «Парижский сон» (*«Rêve Parisien»*): реальный город вдруг сменяется образом города-мечты из экзотических стран или чистой фантазией воспринимающего субъекта. «Ужасный пейзаж» (*«terrible paysage»*) с «упоительным однообразием металла, мрамора и воды» (*«l'enivrant monotonie / Du métal, du marbre et de l'eau»* [13]) превращается в «бесконечный дворец» (*«palais infini»*) с бассейнами, фонтанами и каскадами. Описание мира мечты и реального мира противопоставлено: если в пейзаже мечты описана только внешняя сторона предметов (отчасти Бодлер следует принципам «чистого искусства»), то в реальном урбанистическом пейзаже акцент сделан на чувствах и эмоциях лирического субъекта.

Рембо создает мифологизированный образ современной столицы в миниатюрах «Города». В текст введены мифологические и библейские аллюзии и реминисценции (имена царей, мифологических персонажей, сюжетные мотивы). Город, описанный Рембо, невероятно велик и занимает несколько уровней по вертикали. Горизонтальная структура пространства показана кратко: здания в скверах, дворики и закрытые террасы. Вертикальное строение пространства наделено мифологической семантикой: глубина кварталов поражает лирического субъекта. Над городом доминирует «официальный акрополь»:

«Этот официальный акрополь превосходит самые неохватные замыслы современного варварства» (перевод В. Орла) [10].

Искусство неотделимо от эпохи, в которой существует, должно неизбежно ее отражать и быть свое времененным.

Воплощением современной столичной жизни становится также метрополитен. Название миниатюры Рембо *«Métropolitain»* имеет два варианта перевода: «1. столичный ... 2. метрополитен, метро» [4]. Очевидно, в миниатюре задействованы оба значения: с одной стороны, Рембо изобразил именно столичный город, полный людей, имеющий деление на центр иperi-

ферию, и этот город вызывал интерес поэта. С другой стороны, сборник *«Озарения»* (*«Les illuminations»*, 1873—1876) написан после пребывания в Лондоне, где первая в мире подземная железная дорога была открыта 10 января 1863 года. Первые линии проводила компания *«Metropolitan»*, название которой было закреплено за этим видом транспорта.

Поэзия второй половины XIX века создает разноплановый образ города. Бодлер показывает нам город-муравейник, город-лабиринт. Его лирический герой-фланир бродит по городу, наблюдает, заглядывает в окна, является частью толпы. В произведениях Верлена и Рембо восприятие города субъективно, их герои в центре мира, город окрашен их эмоциями. Верлен создает «пейзаж души» — стихотворение, в котором субъект и объект восприятия слиты воедино (*«И в сердце растрата...»* (*«Il pleure dans mon coeur...»*)).

Одна из главных особенностей символистского парижского мифа — опора на современный поэтам город. Для Шарля Бодлера было важным понятие *«modernité»*. В его концепции Прекрасное состоит из двух частей: абсолютного, вечного, и «относительного..., зависящего от эпохи, моды, норм поведения, страстей» [2]. Двойственность искусства поэт уподобляет двойственности человека: вечное — «душа», преходящее — «тело». Поэтому искусство неотделимо от эпохи, в которой существует, должно неизбежно ее отражать и быть своевременным. Современный художник, по Бодлеру, должен не только отражать окружающий его мир, но и свою жизнь превращать в произведение искусства. В очерке *«Поэт современной жизни»* (1863), посвященном Константину Гису, автор подчеркивает отличия художника от фланира: художник «ищет нечто, что мы позволим себе назвать духом современности... Он стремится выделить в изменчивом лице повседневности скрытую в нем поэзию, старается извлечь из преходящего элементы вечного» [2].

Однако мифу (в том числе городско-

му) свойственна универсальность. Благодаря использованию мифологических элементов (мифологем, мотивов и образов, мифологических структур — времени, пространства), включенных в структуру города, поэты создают образ вне времени и страны. В поэзии символистов город двойственен: он одновременно и принадлежит культуре второй половины XIX века (об этом говорят бытовые детали: рожки газовых фонарей, омнибусы, метро, перестройка Парижа под руководством барона Османа, префекта Сены, в 1850—1860-х годах), и вписывается в космическое пространство Вселенной (в стихотворении «Путешествие» (*«Le Voyage»*) Бодлера, завершающем сборник «Цветы зла», смерть расширяет границы существования героя — перечислены древние цивилизации и этапы европейской культуры, планеты, звезды), в единый мировой исторический процесс (через сравнение с городами прошлого — Вавилоном, Акрополем (Афинами), Древним Римом), что делает символистский город вечным городом.

Поэты-символисты создают миф о городе как о живом организме, уподобляя его человеку: город представлен в виде первопредка, великан, из которого был создан мир (например, в скандинавской мифологии — великан Имир). Такое понимание города встречается в творчестве Ш. Бодлера: он называет Брюгге «город-

дом-призраком», «городом-мумией» (сборник «*Pauvre Belgique!*», (1864—1866)), этот образ развивает Ж. Роденбах в романе «Мертвый Брюгге» (1892).

Город символистов только небольшой частью расположен в реальном мире, в большей степени он находится в ирреальном пространстве и времени. Он населен не только обычными людьми — горожанами, но и фантомами, мифологическими персонажами. Город эмоционален, не равнодушен к человеку, создает положительную или отрицательную атмосферу. Символистский городской миф — миф о субъективном городе, восприятие которого не только индивидуально для каждого автора, но и динамично, город меняется в зависимости от этапа творчества.

Символистский городской миф — миф о субъективном городе, восприятие которого не только индивидуально для каждого автора, но и динамично, город меняется в зависимости от этапа творчества. Итак, городской миф в поэзии символистов представлен синтезом универсальной модели города и его субъективного восприятия.

Изучение городского текста и городского мифа в современном образовании не только способствует расширению кругозора и воспитанию эстетического вкуса студентов и школьников, но и позволяет сформировать чувство уважения к культуре своей страны и толерантность к иным культурам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беньямин, В. Озарения / В. Беньямин*. — М. : Мартис, 2000. — 376 с.
2. *Бодлер, Ш. Поэт современной жизни : пер. с франц. Н. Столяровой, Л. Липман / Ш. Бодлер // Цветы зла. Обломки. Парижский сплин. Искусственный рай. Эссе, дневники. Статьи об искусстве*. — М. : Рипол Классик, 1997. — С. 788—830.
3. *Бюттор, М. Роман как исследование / М. Бюттор ; сост., пер. Н. Бунтман*. — М. : МГУ, 2000.
4. *Гак, В. Г. Новый французско-русский словарь / В. Г. Гак, К. А. Ганшина* — М. : Русский язык, 2001. — 1195 с.
5. *Гвоздикова, Е. О. Символ в поэзии П. Верлена, А. Рембо и С. Малларме : дис. ... канд. филол. наук / Е. О. Гвоздикова*. — Воронеж : ВГУ, 2002.
6. *Кайуа, Р. Миф и Человек. Человек и сакральное / Р. Кайуа*. — М. : ОГИ, 2003. — 296 с.
7. *Комбо, И. История Парижа / И. Комбо*. — М. : Весь мир, 2002. — 177 с.
8. *Найдыш, В. М. Философия мифологии. XIX — начало XX в. / В. М. Найдыш*. — М. : Альфа, 2004. — 544 с.

9. Пелипенко, А. А. Городской миф о городе / А. А. Пелипенко // Город и искусство: субъекты социокультурного диалога. — М. : Наука, 1996. — 286 с.
10. Рембо, А. Поэтические произведения в стихах и прозе / А. Рембо. — М. : Радуга, 1988.
11. Тэн, И. Этюд о Бальзаке / И. Тэн // Бальзак, О. Евгения Гранде : романы. — Белгород : Книжный клуб «Клуб семейного досуга», 2011. — С. 5—15.
12. Ямпольский, М. Демон и лабиринт / М. Ямпольский. — М. : Новое литературное обозрение, 1996.
13. Baudelaire, Ch. Œuvre completes / ed. Robert Laffont. — P., 1980.



ВЗАИМОСВЯЗЬ АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

И. А. СЕНЧЕНКО,
учитель музыки и МХК
МАОУ СОШ № 118 Н. Новгорода
i.sen4enko@yandex.ru

В статье рассматривается интерпретация, которая может служить одним из ведущих видов деятельности на уроке музыки при изучении русской народной песенности (на примере изучения темы «Русская песенность»).

The interpretation may be one of the major activities at Music Lesson in the study of Russian folk songs. In this paper interpretation is considered as an example of studying the topic «Russian songs».

Ключевые слова: интерпретация, песенность, фольклор, многокуплетность

Key words: interpretation, songs, folklore, multi-versesness

Интерпретация является основным понятием и философско-методологическим стержнем многих наук — философии, культурологии, психологии, педагогики, методики; двуединым процессом — это «одновременно и открытие личностью смыслов для себя, и выражение этих смыслов на субъективном языке личности, на языке ее понятий» [8, с. 5].

Значимость эстетического объекта заключается в способности произведения искусства вызывать личные ассоциации, а ученик, пережив поток чувств, должен потом сформулировать свое мнение и сравнить его с мнением других [5, с. 3].

Анализ произведения (освоение значимости его частей, элементов) может быть основой интерпретации (процессов синте-

Образовательный процесс: методы и технологии

зирования), что в целом является важным этапом обучения. Интерпретирование как учебная деятельность приводит учащихся к выявлению смысла, вложенного в произведение автором, а сопоставление художественных интерпретаций способствует развитию их общей культуры и компетентности в разных видах искусства.

Позднее С. Л. Рубинштейн, рассматривая понимание как специфическую способность процесса мышления субъекта, выделил потребность личности, утверждая, что она и есть основа развития в целом, особенно у ребенка. Таким образом, процесс мышления рассматривается им с двух сторон — потребности понять и быть понятым [7, с. 56].

Интерпретация (слова, события, явления, художественного произведения, периода культуры) является самостоятельной единицей анализа социально значимых процессов в обществе и жизни личности [1, с. 269]. Для выработки собственного мнения и интерпретационных навыков учеников на уроках музыки может послужить работа над темой «Русская песенность». Данная тема часто сводится к знакомству с народной песенкой-попевкой. Учителя пытаются проследить за развитием народных интонаций в симфонической музыке русских классиков, но должного эмоционального отклика учеников русские народные мелодии, звучащие в исполнении симфонического оркестра, не находят, и понятие «мелодика русской песни» как таковое не формируется. Чаще дети вспоминают то, что слышали с экранов телевизоров, но это не подлинная народная песня, а лишь пародия на нее.

Чтобы сегодняшние ученики поняли и прочувствовали русскую песню, созданную в начале XIX века, целесообразно рассмотреть ее в контексте другой, не менее важной, темы «Судьба русской женщины в крестьянской России в произведениях русских художников». На данном занятии песня играет роль «спускового крючка», запускающего механизм ассоциативного мышления, что позволяет

не только приступить к анализу произведения, но и освоить большой объем информации культурологического плана.

В начале изучения этой темы в младших классах детям предлагается послушать песню «Травушка-муравушка» в исполнении А. Гликиной. Ребята всегда слу-

шают песню с удивлением и восхищаются, узнав, что это голос бабушки. Характеризуют его как молодой, чистый, живой, а на вопрос, о чем эта песня, ученики чаще всего отвечают: «Про траву».

Тогда детям предлагается внимательно вчитаться в слова и вслушаться в мелодию песни. После этого прекрасные слова о том, что «...у крайнего дворика девка хороша... Катюша-душа», приобретают другое, качественное восприятие и становятся понятно: при чем здесь травушка, почему та самая Катюша — «нешастье твое».

Особенностью музыкального фольклора является музыкальное интонирование, имеющее, в свою очередь, множество признаков и свойств, и ученики сами обращают внимание на распевание слогов, на переносы ударений, на старинные слова, на широкое песенное дыхание, на многокуплетность — это и есть признаки русской народной песни [3, с. 10]. Отвечая на вопросы, о ком эта песня и какому событию она посвящена, ребята без труда приходят к выводу о ее народности и небесполезности.

Чтобы определить место данного произведения в контексте русского искусства и осознать роль свадебного обряда в судьбе русской женщины, предлагаем ученикам посмотреть картины русских художников. Их вниманию предложены картины Н. Петрова «Смотрины невесты» (1861 г.), М. Шибанова «Приход колдуна на крестьянскую свадьбу» (1878 г.), К. Вагнера «Русская свадьба» (1812 г.), А. Екимова «Благословение при сговоре крестьянской свадьбы» (серед. XIX в.)

Чтобы сегодняшние ученики поняли и прочувствовали русскую песню, созданную в начале XIX века, целесообразно рассмотреть ее в контексте другой, не менее важной, темы «Судьба русской женщины в крестьянской России в произведениях русских художников».

и П. Грузинского «Приезд невесты» (1860 г.), где запечатлены этапы свадебной игры, которые как нельзя лучше передают атмосферу русской свадьбы. После такой работы многие ученики приходят к мнению, что свадьба — это не всегда радостное событие.

На вопрос: «Могла ли русская песня прозвучать в современном исполнении?» — учащиеся твердо отвечают: «Нет. Ведь свадьба — это счастье!» Тогда предлагается прослушать песню «Голубушка» в исполнении Пелагеи, а для простоты ее восприятия текст проецируется на экран. Здесь внимание детей обостряется ввиду того, что профессиональное исполнение русской песни в противовес народному всегда приводит к размышлению и сравнительному анализу.

Интерпретацией в музыке считается творческое исполнение музыкального произведения. Непосредственно исполняя или слушая песню, не понимая ее смысла, не «привязывая» ее к какому-то эмоциональному состоянию, невозможно рассуждать о русской песенности, поэтому ведется кропотливая работа над текстом песни. Учащиеся быстро выделяют фольклорные мотивы: «...запродал меня батюшка на чужу сторонушку», «обносила ль платьем», «куском объела ль сахарным»

и т. д., — в современной песне отмечают черты русской песенности: старинные слова, характерное распевание, паузы (певица долго не дышит) — и, конечно, обращают внимание на современную обработку народной песни. Эмоциональный отклик учащихся при изучении

этой темы всегда очень велик и можно с уверенностью сказать, что на уроке не только были выявлены черты русской песни, но и сама тема женской доли не оставила никого равнодушным.

Для того чтобы выработать интерпретационный навык у учащихся и просле-

дить «работу души», можно предложить новый тип домашнего задания. Ребятам предлагается побывать «учителями» для своих родителей и провести подобное занятие дома: найти музыку, послушать ее, а затем в рабочих тетрадях вместе с родителями поразмышлять на тему: «Умерла ли русская песня?» — и дать соответствующий ответ.

Вот некоторые примеры рассуждений: «...Катин дедушка был очень хорошим гармонистом и певцом. Он был самым желанным гостем на свадьбах, куда его приглашали. Пользовался почетом и уважением в своей деревне. Именно он и научил меня любить русские песни. В нашей семье они исполняются на всех праздниках. А то, что рассказала мне после урока Катюша, привело меня в необыкновенный восторг, и, слушая песни, я даже всплакнула! Такое щемящее чувство вдруг проснулось — Родины, детства, чего-то такого далекого, но родного. Так разве умерла русская песня? — Конечно же, нет. Она просто не выпячивается вперед, не кричит о своем существовании, она ждет “своего” слушателя» (*Марина Владимировна и Юля Г.*).

Еще один пример: «...Песня — душа народа. Русский человек пел и поет почти всегда — и в радости, и в горе... Не зря говорят: “Не я пою — душа поет”» (*Оксана Вячеславовна и Маша Н.*).

В этих рассуждениях видно не только эмоциональное освоение материала, но и выход на уровень философских рассуждений о патриотизме, русском национальном характере.

В начальной школе очень важно было проводить подобную работу, так как эта тема является базовой в среднем звене, хотя рассматривается на более сложном материале. Визуальный ряд дополняется картинами художников-передвижников (В. Пукирев «Неравный брак», К. Маковский «К венцу», Ф. Журавлев «Перед венцом»). Связь с народной музыкой в этих картинах уже не так заметна, поэтому проследить русскую мелодику и женскую долю лучше на примерах других

Интерпретацией в музыке считается творческое исполнение музыкального произведения. Непосредственно исполняя или слушая песню, не понимая ее смысла, не «привязывая» ее к какому-то эмоциональному состоянию, невозможно рассуждать о русской песенности, поэтому ведется кропотливая работа над текстом песни.

Образовательный процесс: методы и технологии

вокальных жанров. Это романс «Красный сарафан» (музыка А. Варламова, слова Н. Цыганова) и песня «Матушка, матушка» (музыка М. Матвеева, слова народные), где следует обратить внимание на ее слова. На них хорошо отработать теоретические понятия и в то же время проследить связь русского романса и народной песни [6, с. 176]. Здесь также важна работа с текстом.

Далее ученикам предлагается послушать эти музыкальные произведения в интерпретации разных исполнителей — И. Яунзем, Л. Зыкиной, Н. Обуховой и Ж. Бичевской, после чего ребята уверенно анализируют не только разную тембральную окраску, вариативность мелодии, аккомпанемента, но и эмоциональную окраску данных песен. Они легко ориентируются, какая именно доминирующая черта в том или ином исполнении и какое звучит сопровождение.

Кроме теоретического знакомства с романсом, на этих примерах легко проследить интонации русской песенности в более крупных жанрах. В русской оперной классике — образы Наташи в «Русалке» А. С. Даргомыжского и Татьяны в «Евгении Онегине» П. И. Чайковского, а также женские образы в «Царской невесте» и образ Волховой в «Садко» Н. А. Римского-Корсакова.

Здесь важно провести песенность через примеры профессиональной композиторской музыки и цитирование народных тем в крупных произведениях, а также проследить развитие драматургии и образов внутри оперы, затронув при этом специальные музыкальные термины [4, с. 176].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова. — Воронеж, 1999. — 335 с.
2. Агапова, И. А. Импровизация — один из видов художественного творчества / И. А. Агапова, М. А. Давыдова // 30 музыкальных занятий для начальной школы. — М. : Аквариум бук ; Киров : ГИППВ, 2002. — 240 с.
3. Бергер, Н. А. Современная концепция и методика обучения музыке / Н. А. Бергер. — СПб. : КАРО, 2004. — 368 с.
4. Бершацкая, Т. С. Особенности русского многоголосия / Т. С. Бершацкая ; ред.-сост. О. В. Руднева // Статьи разных лет : сб. ст. — СПб. : Союз художников, 2004. — 320 с.

В качестве примера можно привести фрагмент трансляции конкурса «Большой балет» на телеканале «Культура», где был исполнен балетный номер на колыбельную песню в исполнении Л. Руслановой.

Соединение мелодики народной песни и современной пластики произвело на учащихся необыкновенно сильное эмоциональное воздействие и заставило в полной мере осознать трагическую судьбу русской женщины.

Этот фрагмент был показан на уроке, после чего ученики написали следующие отзывы: «...Колыбельная песня про то, как брат сестру в колыбели качал, а сам знал, что она повзрослеет и ее отдадут замуж за нелюбимого, а может быть даже за старика. Это страшно и несправедливо!» (Леня Г.); «Мне страшно за нее! Она к брату стремилась, а он ее отталкивал — значит, ничего уже нельзя было сделать! В песне все спокойно, ведь она колыбельная, а на сцене просто крик!» (Лена Ч.).

В письменных ответах учащихся, наряду с логическим восприятием текста, появилось проникновение в суть произведения, что повлекло за собой естественный эмоциональный отклик, свидетельствующий о глубокой внутренней работе. Такие «открытия» на уроках не забываются, а выработанные интерпретационные умения помогут им в дальнейшем освоить многочисленные сложные произведения школьной программы.

Здесь важно провести песенность через примеры профессиональной композиторской музыки и цитирование народных тем в крупных произведениях, а также проследить развитие драматургии и образов внутри оперы.

5. Ванюшкина, Л. Образование как вхождение в культуру / Л. Ванюшкина, Е. Коробова // Искусство. — 2011. — № 13.
6. Маранцман, В. Г. Дитятко, милюе. Человек и культура / В. Г. Маранцман // Введение в курс «Мировая художественная культура» : учебник для основной общеобразовательной школы. — СПб. : СпецЛит, 2000. — 302 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 1997. — 191 с.
8. Славская, А. Н. Личность как субъект интерпретации / А. Н. Славская. — Дубна, 2002.



ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОНИМАНИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ ЖИВОПИСИ

М. Б. БАТЮТА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии
НГПУ им. К. Минина
batuta71@mail.ru

Данная статья посвящена выявлению психологических условий восприятия и понимания детьми произведений живописи. На основе данных констатирующего эксперимента разработана и апробирована обучающая программа, направленная на развитие понимания детьми произведений живописи, в соответствии с концепцией планомерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Ее эффективность обусловлена организацией активных действий учащихся в процессе усвоения знаний, различных форм контроля, созданием условий для поэтапной отработки умственных действий на полной ориентированной основе.

This article is devoted to identification of psychological conditions of children's perception and understanding of items of painting. On the basis of stating experiment the author of the article develops the training program, directed to the development of by children's understanding of items of painting, according to the concept of systematic and stage-by-stage formation of intellectual actions of P. Ya. Galperin. It's efficiency is caused by the organization of active actions of pupils in the course of assimilation of knowledge, various forms of control, creation of conditions for stage-by-stage working off of intellectual actions on a full approximate basis.

Ключевые слова: художественное восприятие и понимание, теория поэтапного формирования умственных действий, психолого-искусствоведческий анализ, художественный стиль

Key words: art perception and understanding, theory of stage-by-stage formation of intellectual actions, psychological and art analysis, art style

В настоящее время, в условиях утраты и трансформации многих культурно-нравственных ценностей для молодого поколения, остро ощущается потребность в конкретных разработках, посвященных формированию способности понимать произведения искусства на основе современных образовательных технологий. В большинстве образовательных программ акцент делается на словесных способах управления процессом восприятия произведений живописи, что не формирует у учащихся полноценного и глубокого понимания основных художественных средств, которыми пользуется автор при создании произведения. Даже в процессе обучения в художественной школе учащиеся не осваивают методы и средства анализа произведений живописи, у них не формируется полноценное умение рассматривать картину, понимать стили художественных произведений, созданных в разные исторические эпохи. Возраст 10—12 лет, по мнению ряда авторов (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, Г. А. Цукерман и др.), — это возраст, когда начинаются активное осознание и присвоение нравственно-эстетических ценностей, формирование высших чувств. Дети начинают посещать музеи, выбирают кружки и студии, обучаются в художественной школе. Поэтому важно целенаправленно развивать у детей именно этого возраста способность к осознанному эстетическому восприятию и пониманию художественных произведений. Правильное осмысливание произведений искусства создает благоприятную основу для овладения духовным богатством прошлого, развития эстетического вкуса учащихся, их ориентировки в современном искусстве и осознания его художественной ценности.

В соответствии с вышесказанным обучающий эксперимент был направлен на повышение уровня восприятия и понимания произведений живописи учащимися художественной школы [1]. Одним из перспективных вариантов обучения восприятию и пониманию произведений искусства

в целях нашего исследования является подход, основанный на теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин). В обучающем эксперименте, который проходил в групповой форме, приняли участие 30 учащихся первого класса (10—12 лет) художественной школы № 1 Нижнего Новгорода. Целью первого этапа эксперимента явилось формирование у учащихся способов и приемов психолого-искусствовед-

ческого анализа произведения живописи как осмысленного и содержательного объекта. Основное внимание уделялось выявлению эмоционально-смысловых компонентов содержательной формы, взаимосвязи этих компонентов, общей эмоционально-смысловой характеристики произведения.

При определении понятия «психологический анализ» мы руководствовались положением Л. Н. Рожиной о том, что это такая организация процесса восприятия, когда учащиеся под руководством преподавателя проходят встречный путь к авторскому замыслу, как бы «распредмечивая» его для себя, вступая во внутренний диалог с автором. Задача зрителя состоит в том, чтобы присоединиться к художнику и понять его. Для этого зрителю надо знать «правила» чтения изобразительного текста.

Основными критериями восприятия произведения живописи, по нашему мнению, являются:

- ✓ осмысливание категорий содержательной формы как категорий эмоционально-смысловых;
- ✓ нахождение множества указаний автора, помогающих пониманию вложенного им в картину содержания;
- ✓ понимание базовых смыслов, заложенных автором в картину.

В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий на первом этапе создавалась положительная

мотивация по отношению к заданию, что стимулировало познавательную поисковую активность учащихся. Далее следовала последовательная отработка аналитических действий для осмысливания содержания произведения. Их успешность зависела в основном от того, на что и как ориентируются учащиеся при восприятии произведения живописи. Поэтому на втором этапе — этапе формирования схемы ориентировочной основы действия — учащимся давались необходимые разъяснения о том, как пользоваться ориентировочной карточкой, какие операции и в какой последовательности необходимо выполнить.

В данном исследовании ориентировочная карточка представляла собой сетку, где были записаны шаги анализа произведения живописи. Каждый шаг был представлен как проблема, которую под руководством экспериментатора учащийся должен был решить. После этого полученные данные записывались им (учащимся) в вертикальные колонки ориентировочной карточки. Работа с карточкой была организована следующим образом:

✓ первичное рассматривание картины.

Для эффективной организации восприятия и понимания произведения необходимо

начинать анализ произведения с изучения общей формы и постепенно переходить к детальному анализу;

✓ поиск героев, живущих в пространстве картины;

✓ сбор информации о каждом герое (все найденные характеристики героев заносились в ориентировочную карточку напротив соответствующего персонажа);

✓ анализ отношений героев картины друг с другом;

✓ обобщение полученной информации и формулировка идеи, заложенной художником в картину («базовые смыслы, заложенные художником в картину» [3, с. 157],

записывались в ориентировочную карту напротив соответствующего шага);

✓ завершение анализа картины.

На этапе материального действия учащиеся самостоятельно выполняли задание, пользуясь ориентировочной карточкой, в которую были занесены шаги анализа произведения. На этапе «громкой речи» ориентировочная карточка убиралась, и учащиеся проговаривали каждый шаг анализа произведения живописи без нее. Здесь же осуществлялся контроль за пооперационным выполнением действия. Действие во «внешней речи про себя» нами специально не отрабатывалось, хотя имело место. Несколько учеников шепотом называли шаги анализа произведения живописи, а вслух произносили только общий вывод. Другие не прибегали к ясно выраженной речи, после некоторого раздумья обобщали полученную с «поля картины» информацию и пытались сформулировать «базовые смыслы, заложенные художником в картину».

По окончании первого этапа обучающего эксперимента мы провели контрольное исследование для выявления изменений восприятия и понимания произведений живописи у учащихся. В эксперименте была использована методика «Впечатление» (Ю. А. Полуянов), которая направлена на определение объема и качественных характеристик восприятия детьми произведений живописи. Экспериментальным материалом служили произведения выдающихся русских и зарубежных художников. Обработка материала заключалась в анализе высказываний и особенностей поведения детей в процессе восприятия картины. С целью обобщения полученных данных нами были выделены уровни развития художественного восприятия, признаки которых базируются на психологических закономерностях этого процесса.

Первый (низкий) уровень — предметный (внешне-событийный) — характеризуется наличием в художественных суждени-

На этапе материального действия учащиеся самостоятельно выполняли задание, пользуясь ориентировочной карточкой, в которую были занесены шаги анализа произведения.

✓ сбор информации о каждом герое (все найденные характеристики героев заносились в ориентировочную карточку напротив соответствующего персонажа);

✓ анализ отношений героев картины друг с другом;

✓ обобщение полученной информации и формулировка идеи, заложенной художником в картину («базовые смыслы, заложенные художником в картину» [3, с. 157],

ях динамических и предметно-функциональных отношений; второй (средний) уровень — эмоционально-оценочный и интеллектуальный — наличием в художественных суждениях не только предметно-функциональных и динамических, но и эмоциональных отношений; третий (высокий) уровень — смысловой. Его характеризуют следующие признаки: осмысление категорий содержательной формы как эмоционально-смысловых; понимание базовых смыслов, заложенных автором произведения. Данный уровень является более полным проявлением контакта с содержанием художественного произведения.

На смысловой уровень понимания изображения вышли 53 % учащихся; эмоционально-оценочный и интеллектуальный (средний) уровень выявлен у 47 % учащихся (77 % на этапе констатирующего эксперимента); предметный (низкий) уровень развития художественного восприятия у учащихся художественной школы не выявлен (23 % на этапе констатирующего эксперимента).

Наблюдение и личный опыт позволили определить, что анализ произведений мастеров разных эпох на одну и ту же тематику вызывает противоречие между идентичностью темы (и героев) и полным расхождением в их трактовке. Это противоречие заставляет учащихся придумывать свои предположения, а затем их анализировать и оценивать. При таком восприятии художественное произведение становится для учеников наглядным пособием для разговора на «свободную» тему. В связи с этим большое значение приобретает систематическое обучение анализу содержательной формы как характеристики определенного исторического этапа развития художественной культуры общества. Этому была посвящена вторая часть обучающего эксперимента. Здесь ставились задачи отнесения произведения к определенному стилю, прослеживание его динамики и раскрытие социальной детерминации формы и содержания произведений художников.

В понятийную характеристику художественного стиля мы включили следующие факторы: жанр произведения, содержательную характеристику образа и изобразительно-выразительные средства. В соответствии с подходом П. Я. Гальперина учащиеся усваивали со-

держание художественного стиля через определенные формы действий: материализованную, громкоречевую, речи «про себя» и «скрытой» речи [2]. На заключительном занятии учащиеся осуществляли анализ произведения в устной форме и практически безошибочно относили его к определенному стилю. Количество ошибок не превышало 2 % от числа выполненных заданий, причем почти все они исправлялись самими учащимися. Анализ ошибок показал, что они были вызваны или недоработкой ранее сформированных умений, или невнимательностью, и следовательно, носили случайный характер. Проверка прочности сформированных понятий была проведена по истечении трех месяцев. Каждому учащемуся было предложено десять заданий, включающих в себя задания на знание признаков тех стилей, с которыми они познакомились в период обучающего эксперимента. Правильно задания были выполнены на 90 %, а на 10 % заданий учащиеся дали безошибочное решение, но не смогли полностью аргументировать свой выбор.

Эффективность разработанной нами обучающей программы обусловлена организацией активных действий учащихся в процессе усвоения знаний, различных форм контроля, созданием условий для поэтапной отработки умственных действий на полной ориентированной основе.

Специально разработанная обучающая программа, направленная на поэтапное формирование способности понимать произведения живописи, позволяет не только

В соответствии с подходом П. Я. Гальперина учащиеся усваивали содержание художественного стиля через определенные формы действий: материализованную, громкоречевую, речи «про себя» и «скрытой» речи.

расширить объем знаний и представлений детей об искусстве, но и способствует объективности и компетентности их суждений; делает детей восприимчивыми к выразительному языку и содержанию произведения искусства. Она предусматривает формирование у детей умения выражать собственное отношение к произведению живописи на основе восприятия и понимания авторской позиции и общест-

венного значения художественного произведения.

Таким образом, результаты эксперимента свидетельствуют о том, что целенаправленное развитие художественного восприятия у детей школьного возраста возможно в специально организованной среде, благодаря опоре на средства искусства, познание структуры и ткани художественного образа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батюта, М. Б. Психологические условия развития восприятия и понимания художественных произведений у детей (на материале живописи) : монография / М. Б. Батюта. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2009. — 103 с.
2. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. — М. : Высшая школа, 2002. — 400 с.
3. Некрасова-Каратеева, О. Л. Психологические особенности восприятия картины зрителем-ребенком в музее / О. Л. Некрасова-Каратеева, М. В. Осорина // Художественный музей в образовательном процессе. — СПб : Специальная литература, 1998. — С. 127—169.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет книги:

Тенденции развития образовательной области «Обществознание» в условиях введения ФГОС:
Материалы научно-практического семинара зав. кафедрами исторического и обществоведческого образования учреждений ДПО (повышения квалификации) работников образования Приволжского федерального округа (23—24 мая 2012 года, Н. Новгород) / Под общей редакцией В. К. Романовского. 122 с.

В сборнике отражены результаты учебно-методической, организационной, проектной, поисково-исследовательской и иной деятельности кафедр истории и обществоведческого образования учреждений ДПО Приволжского федерального округа в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов.

Издание адресовано руководителям и сотрудникам структурных подразделений учреждений ДПО, осуществляющим повышение квалификации педагогов-обществоведов, а также учителям истории, обществознания и краеведения, классным руководителям, организаторам внеклассной работы, всем, кто интересуется проблемами школьного исторического и обществоведческого образования.

Проектирование профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы: Учебно-методический комплект / Авт.-сост. О. В. Тулупова. 151 с.

Учебно-методический комплект, включающий программу учебного модуля и информационно-методические материалы, предназначен для подготовки и создания проектных (стратегических) команд профессиональных образовательных организаций. Материалы пособия могут быть использованы как при проведении курсов повышения квалификации, так и в самостоятельной работе. Издание представляет интерес для руководителей профессиональных образовательных организаций, специалистов органов управления образованием и системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров.



Слово аспиранту



СОЗДАНИЕ УЧАЩИМИСЯ СЛОВАРЕЙ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТАМ (на примере рассказа Л. Леонова «Бурыга»)

Н. Ю. АНДРЕЕВА,
начальник редакционного отдела,
аспирант ГБОУ ДПО НИРО
natandreeva71@gmail.com

В статье на примере работы учащихся над рассказом Л. Леонова «Бурыга» рассматривается технология создания словарей к художественным текстам на уроках литературы в средней школе.

The article by example of pupil's work on story «Buriga» by L. Leonov describes the technology of creation of dictionaries to artistic texts at the lessons of literature in a high school.

Ключевые слова: словарь, урок литературы, художественный текст, рассказ

Key words: dictionary, lesson of literature, artistic text, story

Системно-деятельностный подход, положенный в основу федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, призван обеспечивать, в том числе, активную учебно-познавательную деятельность обучающихся [1; 2]. Поэтому в условиях кардинального реформирования российского образования, повышенного внимания к нравственному, эмоциональному и интеллектуальному развитию учащихся важное значение приобретает их исследовательская и творческая работа. В частности, на уроках литературы в средней школе это может быть создание словарей к различным художественным текстам.

Рассмотрим применение данной технологии на примере изучения старшими классниками текста одного из ранних рассказов Л. Леонова «Бурыга».

Леонид Максимович Леонов (1899—1994) — известнейший русский советский прозаик и драматург, общественный деятель. Еще при жизни он был признан классиком. В настоящее время его богатое творческое наследие переосмысливается, буквально «прочитываются заново» его многочисленные произведения: романы (среди которых наиболее известен получивший Ленинскую премию «Русский лес» (1953), где автор одним из первых в русской литературе затронул экологическую проблематику), повести, пьесы и рассказы. Художественный мир Леонова можно представить как огромный айсберг, большая часть которого до сих пор скрыта от нас (сам Леонид Максимович как-то заметил, что у него как писателя — пятьдесят этажей, а литературоведы пишут только о первом).

Л. Леонов — писатель-философ. Основа его художественного мышления — синтез литературной образности, элементов православного мировосприятия, а также мифологических мотивов и символики. Его произведения отличаются неповторимым строем чувств, своеобразным эмоциональным зарядом, особым комплексом нравственности и, конечно же, необычным литературным языком.

К сожалению, этот самобытный и глубокий автор совершенно не представлен в школьных программах по литературе (исключение составляет лишь программа под редакцией В. Я. Коровиной, где одиннадцатиклассникам в разделе «Литература периода Великой Отечественной войны» предлагается изучить драматургию Леонова (очевидно, пьесы «Нашествие» (1942), «Ленушка» (1943)) как выражающую «глубочайшие нравственные конфликты, особое напряжение в противоборстве характеров, чувств, убеждений в трагической ситуации войны» [7, с. 83]).

Между тем изучение творчества Леонида Леонова было бы очень полезно учащимся. В своих произведениях онставил глубинные вопросы бытия, которые мучительно пытаются разрешить его герои в поисках нравственного императива для собственных действий. Очевидно, что

писатель такого масштаба, как Леонов, должен оцениваться в рамках большого исторического времени, с учетом функционирования его произведений, в том числе ранних, на протяжении многих десятилетий, принимая во внимание все новые и новые их интерпретации.

Событием в литературоведении последних лет стал выход в серии «Жизнь замечательных людей» издательства «Молодая гвардия» романа-исследования Захара Прилепина «Леонид Леонов. “Игра его

была огромна”». По замечанию П. Басинского, эта книга «является очевидной данью любви молодого, модного и очень востребованного писателя к патриарху советской литературы, которого прочно забыли и как бы сдали в архив» [3]. Шаг за шагом, подробно, скрупулезно, с использованием архивных документов реконструируя наиболее значимые этапы долгой (писатель умер в 95 лет) и насыщенной событиями жизни Леонова, Прилепин меняет наш взгляд на эту ключевую для советской литературы фигуру.

По словам З. Прилепина, «читая Леонова, иногда будто бы скользишь над ясной водой; но иногда словно проришаешься в тяжелом буреломе, под хруст и хряст веток, глядя вослед заходящему, оставляющему тебя в черном лесу солнцу. И только упрямый путник будет вознагражден выходом на чистую, открытую небу почву, где струится холодный ключ, целебней которого нет» [6]. Именно такое впечатление производит рассказ «Бурыга» — один из первых прозаических опытов Л. Леонова. Он был написан в 1922 году совсем еще молодым писателем и стал первым его произведением, опубликованным в столичной печати — возрожденном после революции альманахе «Шиповник».

Произведение посвящено В. Д. Фалилееву — известному художнику-графику, у которого Леонов жил после своего возвращения в 1921 году в Москву и который стал его «проводником» в мир людей искусства: писателей, живописцев, музыкантов, книгоиздателей. Сами гравюры Фалилеева, большей частью передающие красочное богатство волжской природы в ее острых и необычных состояниях: кровавые закаты, величественные радуги, пылающий под солнцем снег и т. д., — могли бы служить иллюстрациями к произведениям Леонова, как ранним, так и последующим. Такие картины природы можно представить себе, читая в рассказе «Бурыга» описания бора, в котором

Произведение посвящено В. Д. Фалилееву — известному художнику-графику, у которого Леонов жил после своего возвращения в 1921 году в Москву и который стал его «проводником» в мир людей искусства: писателей, живописцев, музыкантов, книгоиздателей.

Образовательный процесс: методы и технологии

живет странный звереныш — «детеныш-носхоботом» Бурыга, а также его друзья — Рогуля и Волосатик — и прочая лесная нечисть.

Обычно этот рассказ принято относить к произведениям детской литературы (он и издается до сих пор в различных детских сериях, как правило, с красочными цветными иллюстрациями), но нам показалось интересным предложить его для анализа и составления по нему словаря учащимся 11-го класса, уже способным в силу своего ученического и жизненного опыта увидеть за внешним сказочным повествованием внутренние пласти интересных смыслов, заложенных Леоновым в рассказе.

Технология создания словарей к художественным текстам состоит из следующих этапов:

- ✓ знакомство с текстом исследуемого литературного произведения;
- ✓ определение его жанровой принадлежности;
- ✓ выделение основных проблем, тем, образов;
- ✓ исследование их развития, выявление системы связей между ними;
- ✓ составление и коллективное оформление словаря;
- ✓ презентация работы.

Перед уроком учащиеся получили домашнее задание: внимательно прочитать текст рассказа, уточняя значения незнакомых или непонятных слов по толковому словарю, выписать их, по возможности разделить на смысловые группы; сформулировать для себя, какое впечатление произвели рассказ в целом, его главный герой. Это так называемое первичное восприятие произведения.

Также одному из учеников было поручено найти в Интернете изображения «лесных» гравюр Фалилеева и рисунки художников, в разное время иллюстрировавших рассказ (все это будет сопровождать ход урока).

Аналитическое чтение организуется

учителем уже на уроке. В начале занятия он излагает информацию о жизни Леонова в тот период, об обстоятельствах написания изучаемого произведения. Затем выясняется его жанровая принадлежность: что это — рассказ, сказка, сказ, быль или побасенка? Определения фиксируются в составляемом школьниками словаре.

Далее ребятам даются задания:

- ✓ определить тему и основную мысль произведения;
- ✓ придумать название для всех шестнадцати главок, обозначенных в тексте лишь римскими цифрами;
- ✓ выстроить хронологию происходящих событий (автором она изменена);
- ✓ предложить свое название рассказа.

Очевидно, что тема рассказа — скитания странного, трогательного и одинокого лесного жителя Бурыги в мире людей, среди которых попадаются и добрые, сочувствующие и помогающие ему, олицетворяющие здоровый народный дух (кухарка, бабка-повитуха Кутафья), и «отрицательные» персонажи — носители душевных пороков, низменных помыслов и поступков (купчиха, граф Бутерброт). Наряду с людьми здесь действуют животные (например, разговаривающий на человеческом языке чувствительный пес Шарик, всю ночь промучившийся из-за разлуки с полюбившимся ему другом) и фантастические персонажи, в первую очередь лесные «окаяшки» (словцо Леонова) — простые и душевые, но потерявшие и не приспособившиеся к новому порядку вещей.

Местом действия в рассказе автор избрал вымышленную сельскую Испанию, но как же она напоминает Россию! Жизнь «испанского графа» — любителя щей и чаепития из самовара — больше характеризует обнищавшего русского помещика;

Перед уроком учащиеся получили домашнее задание: внимательно прочитать текст рассказа, уточняя значения незнакомых или непонятных слов по толковому словарю, выписать их, по возможности разделить на смысловые группы; сформулировать для себя, какое впечатление произвели рассказ в целом, его главный герой.

образ купчихи с ее истовой религиозностью весьма типичен для русской литературной традиции; а описания «испанской» погоды в определенные месяцы явно соответствуют нашей средней полосе. Этот прием — изменение внешних исторических и географических признаков изображаемой реальной действительности — свойственен символистам (А. М. Ремизов, Андрей Белый), чье влияние, несомненно, испытывал в те годы писатель.

Добрый юмором, поэтичностью и крестьянской фантазией пронизаны все эпизоды рассказа. Отмечая это и выстраивая хронологию событий в них, учащиеся предложили такие названия главок: I. Как детеныш-нос-хоботом попал к графу. II. Вечер на кухне. III. Житье Бурыги в летнем лесу. IV. На бору осенью и зимой. V. «Лес рубят... топоры пришли...» VI. У бабки Кутафы. VII. Заезжий барин покупает Бурыгу. VIII. Дорога в люди. IX. Цирковой человек. X. Торг купчихи за Бурыгу. XI. Учение в Испании. XII. Неожиданная находка и побег. XIII. Именины графа. XIV. Болезнь и переход в конуру к Шарику. XV. Пророчество старца. XVI. «Ступай, Бурыга, ступай...»

Среди предлагаемых названий рассказа, насыщенного мифологическими поверьями, были: «Странствия Бурыги»,

«Приключения лесного звереныша», «Детеныш-нос-хоботом», «Странный окаяшак», «У добрых и злых людей» и др.

А почему главный герой назван автором именно Бурыга? Учащиеся предполагают, что *Бурыга*, скорее всего,

образовано от *бурый* с помощью суффикса *-ыг-* (похожие слова: *торопыга*, *сквальга* и т. д.). Бурый — природный цвет, цвет леса, земли, темной речной или озерной воды. По мнению учеников, Бурыга более всего похож на такого фольклорного персонажа, как леший. В мифологических

представлениях славянских народов это дух — хозяин леса. Причем чаще всего он предстает именно одиноким существом, в различных образах; на зиму покидает лес, проваливаясь под землю; люди ему сочувствуют, а он иногда принимает помощь от человека. Очевидно, что многие эти черты воплотил в своем персонаже Леонов.

Отдельный и весьма интересный этап анализа произведения — работа с выписанными учащимися заранее словами, ярко отражающими своеобразие стиля раннего Леонова (как писал издатель М. В. Сабашников, его характеризуют «богатство вымысла, сочный, свежий русский язык, изобилие новых, незатрапанных эпитетов, своеобразные обороты речи, меткие наблюдения душевных движений...»). Выясняется, что эти слова можно разделить на следующие группы:

✓ лесная нечисть, животные, птицы и их действия: например, *кривулника*, *боготник*, *чадь*, *нетопырь*, *порскнуть*, *затенькать* и др. (в основном слова, содержащиеся в совершенно удивительном, волшебном описании леса в третьей главке);

✓ просторечные слова и выражения персонажей-людей (сниженная лексика, часто с юмористическим оттенком): *на-супротив*, *откудова*, *паря*, *милачок*, *никудышний*, *гораздый*, *профершилить*, *хряснуть*, *гмыкнуть* и др.;

✓ устаревшие слова: *заслонка* (у печи), *сажень*, *армячок*, *портмонет*, *старьевщик* и др.;

✓ слова, относящиеся к религиозному обиходу: *хоругвь*, *ерданская водица*, *водосвятое молебствие* и др.

Все эти слова также заносятся в составляемый на уроке словарь.

Учащиеся отмечают, что стиль рассказа отличается необычными эпитетами, емкими и лаконичными метафорами и символами, многообразными глагольными формами, многочисленными сравнениями (особенно при описании пейзажей), новообразами (создаваемыми писателем обра-

Этот прием — изменение внешних исторических и географических признаков изображаемой реальной действительности — свойственен символистам (А. М. Ремизов, Андрей Белый), чье влияние, несомненно, испытывал в те годы писатель.

зами, аналогов которым нет), цветовыми образами (например, ребята в кумачовых рубахах, вырубающие лес), синонимами (например, главный герой характеризуется множеством слов с различными смысловыми оттенками: *звереныш, окаяшка, супостат, нехристь, страстотерпец, блаженный, проклятик, дитенок* и др.). Все это позволяет отнести Леонова к представителям орнаментальной прозы, активно использующим фольклорную манеру, сочную и яркую лексику, умело воссоздающим национальный колорит.

В качестве коллективной домашней работы ученикам предлагается оформить общий словарь, представив его в печатном виде, с иллюстрациями; продумать его презентацию на следующем уроке.

Таким образом, для того чтобы выполнить задания, учащиеся должны владеть определенными умениями: работать с текстом, производить его литературоведческий анализ, выделять, систематизировать и структурировать образы и понятия, делать обобщения и выводы, использовать различную вспомогательную литературу (критическую, справочную и т. д.).

Прелестный рассказ, написанный Леоновым в начале прошлого века, и сегодня никого не может оставить равнодушным и читается на одном дыхании. Уже в этом раннем рассказе писателя звучат ноты, которые потом в течение десятилетий будут неизменно присутствовать в его произведениях: любовь к отечеству, сочувствие к слабым, трепетное отношение к природе и русскому лесу со всей его живностью — от мала до велика.

Во встреченном в свое время пониманием и высокой оценкой «Бурыге», по словам самого писателя, были заложены основные темы его дальнейшего романного творчества, вплоть до итоговой «Пирамиды».

Рассмотренная нами на примере этого рассказа технология составления школьниками словарей к различным литературным произведениям может явиться интереснейшим компонентом исследовательской и творческой деятельности учащихся на уроках словесности.

В качестве коллективной домашней работы ученикам предлагается оформить общий словарь, представив его в печатном виде, с иллюстрациями; продумать его презентацию на следующем уроке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413.
3. Басинский, П. Не бойтесь соображать / П. Басинский // Российская газета. — 2010. — 29 апреля. — № 5170 (91).
4. Вахитова, Т. М. Художественная картина мира в прозе Леонида Леонова / Т. М. Вахитова. — М. : Наука, 2007. — 320 с.
5. Поэтика Леонида Леонова и художественная картина мира в XX веке : сб. / под ред. Т. Вахитовой. — М. : Наука, 2002. — 168 с.
6. Прилепин, З. Леонид Леонов. «Игра его была огромна»: Роман-исследование / З. Прилепин. — М. : Молодая гвардия, 2010. — 560 с. — (Сер. «Жизнь замечательных людей»).
7. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5—11 классы / В. Я. Коровина [и др.] ; под ред. В. Я. Коровиной. — М. : Просвещение, 2005. — 223 с.
8. www.leonid-leonov.ru.
9. www.mirleonova.org.



АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЛИРИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Е. Ю. СИНИЦА,

учитель русского языка и литературы

МБОУ Лицей № 28 Н. Новгорода, соискатель НИРО

sinitza.e@yandex.ru

В статье рассматриваются принципы педагогической аксиологии применительно к методике изучения лирики на уроках литературы, также особое внимание уделяется диагностике, позволяющей определять стратегию и тактику дальнейшей деятельности учителя-словесника.

The article discusses the principles of pedagogical axiology and methodology applied to the study of poetry at literature lessons. A focus is made on diagnosis, allowing to determine the strategy and tactics of further activities of language and literature teachers.

Ключевые слова: аксиологическая парадигма, педагогическая аксиология, аксиологический диалог, ценностное отношение к явлениям культуры, анализ лирического произведения, экстраполяция, констатирующий эксперимент

Key words: axiological paradigm, teaching axiology, axiological dialogue valuable attitude to cultural phenomena, analysis lyrical work, extrapolation, stating experiment

Проблематика педагогической аксиологии — это осознание «самоценности личности учащегося в образовании», признание «ценности самого образования и воспитания для ее полноценного развития, предполагающего овладение в процессе обучения системой ценностей при определенных педагогических условиях» [1].

Н. П. Терентьева, обозначая направления реализации принципов педагогической аксиологии на уроках литературы в средней школе, акцентирует внимание на следующих формулировках: «во-первых, это актуализация мировоззренческих основ содержания литературного образования в контексте ценностной и гуманистической парадигм, во-вторых, опора на

субъект-субъектные отношения педагога и учащихся с усилением значимости субъектной позиции читателя-школьника, что предполагает обоснование соответствующих технологий и способов организации литературного образования, ориентированного на воспитание ценностного отношения учащихся к явлениям культуры, искусства и собственной жизни» [2].

В предложенных формулировках актуализация мировоззренческих основ литературного образования в контексте аксиологической парадигмы прямо связывается с усилением внимания к личности учащегося, к его субъектной позиции как читателя, осваивающего жизненные ценности посредством художественных образов. Иначе говоря, не представляется

Образовательный процесс: методы и технологии

возможным рассмотрение данной научной проблемы вне системы терминов, имеющих отношение к художественному восприятию.

По мнению Н. П. Терентьевой, «органической составляющей аксиологизации литературного образования является методический инструментарий — выявление адекватных ценностно-смысловому самоопределению учащихся путей анализа текста (в том числе использование опыта аксиологического подхода к анализу произведений в литературоведении), выстраивание многомерного аксиологического диалога. Это связано с выбором технологий, приемов творческой интерпретации текста, способов организации литературного образования, направленных на развитие механизмов ценностно-смыслового самоопределения, на включение учащихся в ценностную коммуникацию: решение “задач на смысл”, актуализацию личного опыта, личностной и социальной рефлексии, приобретение опыта ценностно-смыслового самоопределения» [2].

Как мы видим, аксиологический подход предполагает натренированность школьников на постижение смыслов. Сама эта процедура актуализирует навыки анализа и интерпретации художественного текста, базирующиеся на герменевтической методологии.

Методика в этом направлении сделала много. Отметим лишь недавнее исследование Е. Р. Ядровской, в котором не только раскрыты методологические основы интерпретационной деятельности читателя-школьника, но и подробно охарактеризована система развития соответствующих навыков (творческие работы как условно итоговый продукт интерпретационной деятельности читателя-школьника, принципы организации интерпретационной деятельности, методы и приемы ее развития, роль учителя в этом процессе, реализация концепции интерпретационной деятельности читателя-школьника на разных уровнях системы образования) [4].

Но аксиологический подход невозможен без актуализации личного опыта школьников, ибо уровень оценки тех или иных жизненных явлений, ценностей и самих произведений искусства не может не опираться на него, переводя нередко урок из научного (филологического) регистра в регистр публицистический. Сами приемы такого переключения непросты на этапе их реализации, так как подчас становится реальной опасность «огрубления» тех или иных смыслов и даже искажение как следствие игнорирования эстетических законов, которые неукоснительно действуют в произведении, определяя его содержание и художественную структуру.

Очень удобна для формирования и развития у учащихся навыков аксиологического подхода к литературному произведению лирика, так как в ней «система художественных средств всецело подчиняется раскрытию цельного движения человеческой души. Лирически запечатленное переживание ощутимо отличается от непосредственно жизненных эмоций, где имеют место, а нередко и преобладают аморфность, невнятность, хаотичность. Лирическая эмоция — это своего рода сгусток, квинтэссенция душевного опыта человека. ...Лирика отнюдь не замыкается в сфере внутренней жизни людей, их психологии как таковой. Ее неизменно привлекают душевые состояния, знаменующие сосредоточенность человека на внешней реальности. Поэтому лирическая поэзия оказывается художественным освоением состояний не только сознания, но и бытия» [3].

Авторское отношение к жизненным ценностям выражается в лирических произведениях, как правило, в открытой форме. Сам характер размышлений школьников на уроках литературы с некоторой

Очень удобна для формирования и развития у учащихся навыков аксиологического подхода к литературному произведению лирика, так как в ней «система художественных средств всецело подчиняется раскрытию цельного движения человеческой души».

долей условности может быть обозначен терминологически как лирический, ибо в нем субъектное (и субъективное) начало не может не восприниматься как структурообразующее, накладывающее отпечаток и на речевые формы высказывания юного читателя. Иначе говоря, опыт искусства может быть экстраполирован на учебную деятельность школьников, организованную по законам других типов мышления. Но ученики могут подчас не учитывать эстетические законы, оставаясь в рамках художественного мышления и создавая свои произведения по законам лирики.

Очевидно, что аксиологический подход к изучению литературного произведения просто немыслим без актуализации читательского «я» школьника, соотносящего авторские позиции, представление о жизненных ценностях с собственной позицией и способного свою точку зрения артикулировать на вербальном уровне, используя потенциал искусства, те его художественные модели, которые могут «работать» в совсем иных условиях — в рамках учебной деятельности. Это субъектно-объектные отношения.

Но нельзя не согласиться с Н. П. Терентьевой в том, что принципы аксиологической педагогики предопределяют актуализацию системы «субъект — субъект», ибо вне этой системы невозможен подлинный диалог, столь необходимый уроку литературы.

Опыт искусства может быть экстраполирован на учебную деятельность школьников, организованную по законам других типов мышления.

сказывания, вступая в диалог с юными читателями.

Чрезвычайно полезно посмотреть, как в конце учебного года размышляют о лирике шестиклассники, имеющие определенный опыт изучения произведений такого рода и находящиеся в преддверии но-

вого этапа деятельности: в соответствии с содержанием программы под редакцией В. Г. Маранцмана в 7-м классе постижению лирики — эмоциональному и интеллектуальному — уделяется много учебного времени. Представим систему вопросов и заданий, с которой работали шестиклассники в течение двух уроков.

Часть 1
Лирические стихотворения на какие темы вам особенно дороги и почему? Опишите ту жизненную картину, какую вы бы хотели увидеть, читая лирическое стихотворение.

Часть 2
Прочитайте стихотворение А. А. Блока и ответьте на следующие вопросы.

О, как безумно за окном
Ревет, бушует буря злая,
Несутся тучи, льют дождем,
И ветер воет, замирая!
Ужасна ночь! В такую ночь
Мне жаль людей, лишенных крова,
И сожаленье гонит прочь —
В объятья холода сырого!..
Бороться с мраком и дождем,
Страдальцев участь разделяя...
О, как безумно за окном
Бушует ветер, изнывая!

Какое настроение вызывает у меня это стихотворение и почему? Каким я представляю лирического героя? Почему стихотворение начинается и завершается похожими строками?

«В объятьях холода сырого!..» — сочинить стихотворение в прозе (10—12 предложений). В работе обязательно должна быть представлена пейзажная картина, а также нужно передать чувства, мысли, настроение лирического героя.

Констатирующий эксперимент позволяет выявить «ценностно-смысловое самоопределение учащихся» (по Н. П. Терентьевой), причем оно выявляется в микротекстах, отражающих эстетические предпочтения школьников (часть 1), аналитической и даже интерпретирующей направленностей (часть 2 — вопросы к стихотво-

рению А. А. Блока) и в небольшом сочинении, созданном в художественном стиле по законам лирического мышления (часть 2 — последнее задание).

Выполняя задания разных типов, шестиклассники постоянно проявляли свои индивидуальность, видение мира и искусства, каким бы наивным оно подчас ни казалось взрослому человеку. Такой подход обуславливает и грамматическую форму: явно преобладает местоимение первого лица, а употребляющаяся глагольная форма второго лица единственного числа как бы делает соучастником процесса и самого читателя (одна из групп обобщенно-личных предложений). Ниже приведены примеры соответствующих слов и словосочетаний, которые выделены курсивом.

✓ Тематические предпочтения шестиклассников: «Больше всего я люблю лирические стихотворения на тему любви, потому что самое дорогое у человека — это любовь. Без нее ему невозможно прожить на белом свете. Человек, который любит, счастлив; счастливый человек живет ради кого-то, а скромный — ради себя» (Полина Т.); «Мне больше всего нравится любовная лирика, потому что именно в любви больше всего раскрывается человек. Если я беру книгу с лирическими стихотворениями, то сначала читаю 2—3 стихотворения о любви, затем все остальные» (Настя П.); «Я люблю природу, поэтому мне нравятся стихи о ней. Бывает, сидишь дома в городе, смотришь в окно и видишь лишь серые дома. Берешь в руки книгу, читаешь стихи о природе и будто перемещаешься в лес, в поле» (Валерия К.).

✓ Описание жизненной картины, которую хотели бы увидеть шестиклассники, читая лирическое стихотворение: «Я хотела бы видеть вот такую картину жизни: ночь, все стемнело и только свет лунной дорожки и сияние звезд. На берегу сидит девушка и мечтает о любящем спутнике. И вот падает звезда, и она загадывает

именно это желание. И спустя неделю оно исполняется» (Настя М.); «Светит яркое солнце, у деревьев красивые наряды и хочется остаться в этой сказке и никогда не уходить» (Алина Х.); «Небо засыпает. И кажется, что уже пришла ночь, но вдалеке все еще слышны негромкие голоса. Идешь и не задумываешься ни о чем, а просто идешь и наслаждаешься прохладой летнего вечера» (Аня Ш.).

✓ Рассуждения шестиклассников, в которых раскрывается их личностное восприятие стихотворения А. А. Блока, вызывающего грусть, печаль, сочувственное отношение к несчастным людям, оставшимся без кровя: «Бrrrr... Никто не хотел бы оказаться на их (людей) месте, а как они хотят оказаться на нашем... Мы, закутавшись в плед, сидим дома и смотрим телевизор, одновременно слушая раскаты грома. “Ах, как хорошо дома!” — говорим мы сами себе» (Игорь А.); «Становится жалко тех бедняг, которые не успели спрятаться от ненастной погоды. Но в то же время есть спасительные слова “за окном”, которые не делают стихотворение таким печальным и грустным. Они показывают, что есть среди этой суматохи спокойное и теплое место — твой дом» (Алина Х.).

Как известно, перед шестиклассниками была поставлена задача — написать стихотворение в прозе, начав текст с блоковской фразы. При выполнении этого задания многие ученики проигнорировали особенности лирической поэтики и написали что-то вроде рассказа, концентрирующегося в себе признаки эпического повествования и описания, о чем свидетельствуют следующие фрагменты: «В объятьях холода сырого находится лес. Он сбросил листву с деревьев. Шумят кустарники, на них листочки красно-желтого цвета. Ведь пришла осень. Льют дожди, и везде стало сыро и неуютно» (Матвей Г.);

Выполняя задания разных типов, шестиклассники постоянно проявляли свои индивидуальность, видение мира и искусства, каким бы наивным оно подчас ни казалось взрослому человеку.

Слово аспиранту

«В объятьях холода сырого холодных зим и злых ветров ушла зима. На смену ей пришла весна и разодела темный лес в страну цветных чудес!» (Полина К.).

В приведенном ниже примере лирическое начало непосредственно выражается в финальной части сочинения: «В объятьях холода сырого люди носятся туда-сюда, ища укромное местечко, чтоб переждать ее. И многие из них пережидают бурю дома. Другие же под крышей ищут место и просят потесниться тех людей, которые стоят уже давно. Только детям хоть бы что! Они подходят к мамам и просят отпустить их погулять, по лужам прыгать, чтоб брызги разлетались далеко. Когда стихает дождь, выбегают дети погулять. Вот так и в жизни: взрослые всегда чего-то боятся! Но страх, уйди и не мешай нам жить!» (Саша Ч.).

Как показывают результаты выполненной шестиклассниками работы, субъектное начало слабо выражается при выполнении аналитических заданий (об этом свидетельствуют микротексты школьников, посвященные лирическому герою и кольцевой композиции) и заданий художественной направленности.

Присутствие субъектного начала в микротекстах, раскрывающих эстетиче-

скую позицию юного читателя и первичное восприятие художественного произведения, не может удивлять, так как оно обусловлено самим характером заданий, диктующим те или иные компоненты содержания, а не систематической деятельностью школьников в указанном выше направлении.

А теперь о смыслах. Практически все шестиклассники восприняли гуманистическую направленность стихотворения А. А. Блока, в котором выражено сочувственное отношение к несчастным людям, лишенным кровя, но многие из них, характеризуя лирического героя, не подчеркивают его активное отношение к жизни, готовность разделить участь этих людей, желание противостоять разрушительным силам природы и стихийным силам. Следовательно, дальнейшее изучение лирики должно быть подчинено решению следующей задачи — учить школьников более глубокому постижению авторской позиции, образно выраженной в лирическом произведении.

Как мы видим, проведенная диагностика позволила прежде всего вычленить проблемы, на решении которых следует сосредоточиться учителю на новом этапе изучения лирики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. — М., 2003.
2. Терентьева, Н. П. Методические аспекты аксиологизации школьного литературного образования / Н. П. Терентьева // Филологическое образование: современные стратегии и практики. — СПб. : ЛОИРО, 2011. — С. 62—69.
3. Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. — М., 2000.
4. Ядровская, Е. Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5—11-е классы) / Е. Р. Ядровская. — СПб., 2012.



КОНФЛИКТ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЕ

Н. Ю. ГОНЧАРОВА,
учитель истории МБОУ СОШ № 81 Н. Новгорода,
аспирант НГПУ им. К. Минина
natalja.goncharova@yandex.ru

В статье рассматривается проблема конфликта интерпретаций в образовании через призму опыта «чужого», являющегося одним из компонентов гуманитарной культуры. Опыт «чужого» — это особый опыт, который подразумевает под собой встречу с иным человеческим сознанием, где «чужой» — это не свой, не собственный, принадлежащий другим.

The article discusses the problem of conflict of interpretations in education through the lens of the experience of «alien», which is one of the components of human culture. The experience of «Alien» — is a special experience, which implies a meeting with other human consciousness, where «Alien» — it is not his own, no property belonging to others.

Ключевые слова: *образование, гуманитарная культура, опыт «чужого», герменевтика, интерпретация, текст*

Key words: *education, human culture, the experience of «Alien», hermeneutics, the interpretation, text*

Конфликт интерпретаций — это столкновение и борьба нескольких индивидуальных субъективных смыслов чего-либо: элементов теории, суждений. Причиной обострения конфликта интерпретаций является общая нестабильная ситуация современного общества, которая свидетельствует о том, что люди не уверены в завтрашнем дне. В частности, социологический опрос показал, что начиная с 2004 года доля тех, кто испытывает неуверенность в завтрашнем дне, всегда была выше 45 % [6].

Чувство незащищенности и нестабильности провоцирует людей к нетерпимости в отношении иной культуры. Толерантность — качество терпимости, уважения к иным идеям, чужим взглядам, концепциям, вкусам. Нетерпимость подрастающего

поколения ведет к невозможности диалога культур, закрытию культурного пространства, «схлопыванию» границ культуры, то есть невозможности познакомиться с иной культурой, преодолеть нетерпимость и неприятие к «чужому». Опыт «чужого» — это особый опыт, который подразумевает встречу с иным человеческим сознанием, где «чужой» — это не свой, принадлежащий другим. Нетерпимость, агрессия зачастую вызваны не только чувством незащищенности и неуверенностью в завтрашнем дне, но и недоверием и неготовностью человека к пониманию опыта «чужого».

Конфликт интерпретаций порождает агрессию, которая значительно снижает уровень терпимости людей к чужому опыту в современном мире.

В культуре современного общества встречались разные интерпретации поведения по отношению к «чужому», «находящемуся по ту сторону границы», — от понимания, что нужно лишить его всего, что его от нас отличает, до изгнания туда, где он уже не представлял бы опасности, и помещения там, где его чужеродность можно не замечать. Устанавливаясь новая граница — граница для «чужого» у нас. При таком отношении с давних времен «другой», переходящий в «чужого», по причине неготовности к пониманию «другого», всегда представлялся угрозой для самоидентичности и безопасности культуры.

Опыт «чужого» — это опыт, который повсеместно встречается в образовании. Примером перехода «другого» в «чужое» может служить появление в классе ученика другой национальности. Ребенок, который видит перед собой представителя чужой нации, должен со вниманием и интересом отнестись к нему, так как это явление для него новое. Необходимо поставить перед ребенком культурные рамки, в которых он чувствовал бы себя уверенно и доброжелательно по отношению к «чужому».

Но современный школьник отталкивает от себя «чужого», а вместе с тем и «другой» опыт, то есть целый культурный слой, традиции. Ученики испытывают к иной национальной культуре недоверие, а порой и агрессию. Ребенок с «чужой» традицией становится «белой вороной», причем учащиеся не пытаются узнать его и отсекают от своего ближнего окружения.

Приведу пример из собственной педагогической практики. В 6-м классе я попросила детей по цепочке прочитать отрывок из текста, когда дошла очередь читать девочке иной национальной принадлежности, в классе наступило молчание, и один из детей сказал: «Не спраши-

Чувства, которые испытывает человек, встречаясь с опытом «чужого», его взгляд на «иное» — это человеческие взаимоотношения, которые лежат в основе гуманитарной культуры.

вайте ее, она не умеет читать по-русски и вообще ничего не умеет».

Чувства людей, отношение к иному сознанию, культуре напрямую зависят от ситуации в обществе. Время нестабильности ведет к непониманию и агрессии в отношении опыта «чужого» и даже конфликту.

Понимать опыт «чужого» — значит открывать в себе необходимость обращаться к нему, чтобы оставаться собой. Именно здесь «чужой» начинает восприниматься как тот, кто открывает меня самого и способен обнаружить мои собственные внутренние границы. Необычайно метко говорит об этом Х.-Г. Гадамер: «Нужно стараться понять иного, что означает, что нужна установка на то, что ты сам ошибаешься. Только тогда наступает понимание» [2].

Чувства, которые испытывает человек, встречаясь с опытом «чужого», его взгляд на «иное» — это человеческие взаимоотношения, которые лежат в основе гуманитарной культуры.

Гуманитарная культура в современном понимании — мировоззрение человека, воплощенное практически и прогнозируемое теоретически, основанное на вере, что окружающий нас мир можно вообразить в сознании. Иначе говоря, это универсальный комплекс материальных и духовных ценностей, созданный исключительно субъективным (личностным) сознанием человека и общества. Это мораль, религия, искусство, политика, философия — то, что входит в понятие духовности. Основная функция гуманитарной культуры — накопление и применение знаний человека о человеческом мире. Наше обращение к устранению конфликта интерпретаций в гуманитарной культуре неслучайно, оно обусловлено тем, что в современном мире образовательные технологии достаточно подробно изучены и в их анализе нет остроты методологического вопроса, который есть у гуманитариев.

Обращение к гуманитарной культуре обусловлено и тем, что внутри нее наибо-

Образовательный процесс: методы и технологии

лее остро чувствуется конфликт с опытом «чужого», нежели в культуре технической. Гуманитарная культура человеческого общества использует технические средства для своего существования, но и техническая культура вряд ли возможна без гуманитарного начала, хотя бы морали. Нормы поведения, отношения между людьми — это в большей мере сферы бытия гуманитарной культуры, поэтому обращение к опыту «чужого» внутри нее является более жизненно необходимым, нежели в технической культуре. В рамках гуманитарной культуры нам бы хотелось избежать абсолютной крайности в отношении толерантности, так как быть абсолютно терпимым к «чужому» опыту было бы неверным, но, с другой стороны, неправильным будет и абсолютная нетерпимость к опыту «чужого». В этой связи чрезвычайно важна тактика учителя, который при помощи методов герменевтики не только формирует вопрошающую к «иному» личность (способную услышать), но и сможет дать ей ориентиры в понимании опыта «чужого».

Смыслы и ценности гуманитарной культуры осваиваются в процессе интерпретации. Человек, пребывающий вне понимания системы гуманитарных ценностей, представляет собой определенную угрозу для общества. Неспособность интерпретировать технологическую культуру также не несет ничего положительного, но все же не провоцирует ярких по своему драматическому разрешению и масштабности негативных гуманитарных последствий межличностных конфликтов.

Интерпретировать гуманитарную культуру — значит осмысливать ее целостность, рассматривать срез человеческого опыта и бытия, содержащийся в языке, традициях, преданиях, то есть в текстах культуры. Но существует проблема размывания единых общечеловеческих ориентиров и ценностей, которая напрямую приводит к конфликту интерпретаций и нетерпимости в отношении опыта «чужого».

На наш взгляд, гуманитарная культу-

ра, состоящая из опыта человеческих отношений, в том числе и опыта «чужого», должна быть корректно интерпретирована: это снизит уровень конфликтности в обществе и культуре. При этом принципиально значимо опираться на гуманитарные механизмы образования, представленные ключевыми категориями герменевтики: «осмысление», «понимание», «интерпретация».

Не нужно забывать, что одной из главных целей образования является личностное развитие детей, их творческих способностей, которые обеспечивают им возможность самоопределиться. Это и вызывает востребованность герменевтики как теории и практики понимания и интерпретации гуманитарной культуры как феномена, состоящего из человеческих взаимоотношений, которые и вызывают конфликт интерпретаций. Таким образом, герменевтический подход может выступать в качестве методологической основы образования, несущего гуманитарную культуру.

Герменевтический подход является способом гуманистического миропонимания, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, которая постепенно дополняется комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования, источниками которых выступают психолингвистика, литературная критика, теория перевода, педагогика и другие области гуманитарного знания.

Текст — это одна из базовых категорий герменевтики, а интерпретация текста — это основа гуманитарной культуры, так как в процессе понимания текста у человека формируется мироотношение к тому, что его окружает. Поэтому необходимо научить человека относиться к опыту «чужого» как к неизученному тексту. Образование, используя при работе с текстом методологию педагогической герменевтики, может выработать методы и ме-

тодологии, значимые для гуманитарной культуры — значит осмысливать ее целостность, рассматривать срез человеческого опыта и бытия, содержащийся в языке, традициях, преданиях, то есть в текстах культуры.

тодики снижения конфликта интерпретаций в отношении опыта «чужого» [3].

Методами и методиками, которыми может пользоваться образование, используя герменевтический подход, являются:

- ✓ метод герменевтического круга;
- ✓ вопросно-ответные методики;
- ✓ контекстный метод;
- ✓ семиотические и психологические приемы.

Рассмотрим перечисленные методы и методики.

Герменевтический круг создает ситуацию незавершенности в поиске истины, возвращает ребенка к исходному знанию, механизм познания становится открытым и креативным для школьников. Суть герменевтического круга заключается в том, что для того чтобы понимать, надо знать, и обратная ситуация: для того чтобы знать, нужно понимать. Процесс понимания и знания происходит внутри процедуры познания, которое ведет ребенка к целостному пониманию человеческого мира, а следовательно, у детей появляются жизненные ориентиры.

Теоретической основой организации процесса обучения в школе является положение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии. Это положение, переформулированное в

нормативном ключе, модернируется в герменевтический круг: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает

Вопросно-ответный метод закладывает в основу интерпретации мысль о том, что в понимании важна не только истина, но и участники диалога.

вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться» [1]. В герменевтическом круге обучение ведет за собой развитие, но обучение ребенка невозможно без соответствующего уровня развития, таким образом, механизм познания становится открытым.

Метод герменевтического круга, применяемый учителем для работы с учащимися, должен состоять в организации работы школьников с отдельными свойства-

ми и качествами опыта «чужого» (работа над частью текста или учебного материала). При помощи данного метода учащиеся познают опыт «чужого» по частям и в конце урока знакомятся с его целостным образом; также они обнаруживают, как негативно сказываются на понимании обращение только к фрагментам текста, вырывание их из целостного контекста. Учитель должен ознакомить учащихся с опытом «чужого» поэтапно, так как только постепенное знакомство школьников снимает негативную коннотацию «чужого».

Вопросно-ответные методики составляют основу для диалога (беседы, опроса): диалога ребенка и текста, диалога преподавателя и ученика, диалога между школьниками различных национальностей, диалога культур. Вопросно-ответный метод закладывает в основу интерпретации мысль о том, что в понимании важна не только истина, но и участники диалога. В сознании учащегося востребованным становится не только собственный опыт, но и опыт автора (собеседника), при этом совершенно неважно, чей это опыт: «свой» или «чужой». Задача учителя — подойти к организации диалога корректно, продумать моменты диалога (беседы, опроса), которые подтолкнут детей не только к поиску истины, но и к изучению друг друга.

Контекстный метод присущ всем гуманитарным явлениям и заключается в определении роли контекста для понимания смысла любого выражения. Вне контекста этот смысл становится крайне расплывчатым и неопределенным [5]. Контекстный метод, который используется в образовании, ведет к тому, что у школьника формируется четкое представление о том, что истина может носить множественный характер, то есть допускать не только его точку зрения, но и другие контексты в осмыслении текста. Ребенок понимает, что мнение «чужого» тоже является весомым, «чужой» опыт переходит в сознание школьника в «другой», становится ему ближе. У детей снижается уровень нетерпимости, на смену агрессии приходят со-

Образовательный процесс: методы и технологии

чувство, понимание и толерантность. Педагогу в данном методе стоит подсказать детям контекст, который будет содержаться в чтении опыта «чужого», причем контекстов может быть несколько.

Семиотические и психологические приемы — это приемы «проникновения» во внутренний мир автора текста, вчувствование, сопреживание, вживление в историко-культурный мир, творческий арсенал автора. Семиотические и психологические приемы позволяют учащемуся «вникнуть», «вжиться» в опыт «чужого» посредством текста, через диалог ощутить на себе все особенности опыта «чужого», попробовать найти в иной культуре близкое и понятое. Эти приемы сближают ребенка с «чужим» опытом, помогают преодолеть страх и разрушать агрессию. Например, используя психологический прием, учитель может поиграть с учащимися, активизировать их креативное мышление. Игра содержит в себе психологический прием вживления в роль «чужого». В формате игры происходит временное забывание того, кто ты есть: ты можешь быть «своим», а можешь быть «чужим», так как роли в игре постоянно меняются.

Применение данных приемов является актуальным в образовании для понимания опыта «чужого» в гуманитарной культуре, так как они позволяют осуществить процедуру вживления, активировать интуицию ребенка, воображение и ассоциативные связи. Осмысливать школьник сможет не только сущность опыта «чужого», но и понять автора этого текста и себя самого. Таким образом, для ученика становятся ценные все компоненты текста, которые предстают перед ним во взаимосвязи, создавая целостную картину видения и себя, и иного.

Задачами учителя в применении данных методов являются:

✓ выработка ценностных ориентаций, которые подтолкнут ребенка к изучению опыта «чужого», когда будет срабатывать «комплекс проекции» того, что ценишь в других, и того, что проявляется и в тебе.

По мнению Б. Вальденфельса, в собственной культуре мы никогда не будем дома без взгляда на опыт «чужого» [4];

✓ подготовка детей к предстоящему пониманию опыта «чужого» без равнодушия, нетерпимости и игнорирования со стороны учащихся, для достижения внимания детей к «чужому» опыту гуманитарной культуры.

Вышеизложенные методы педагогической герменевтики ориентируют школьника на осмысление себя и «чужого» в горизонте образования и педагогического бытия, позволяют через текст увидеть себя и «чужой» опыт, осмыслить и принять его. В результате у школьника формируются четкие жизненные ориентиры, которые сопровождаются уменьшением агрессии и неуверенности в завтрашнем дне. Снижается возможность появления конфликта интерпретаций в современном образовании и гуманитарной культуре. Учитель, используя данные методы, дает ребенку возможность взглянуть на мир глазами «чужого», отстраниться от своего «я» и погрузиться в «чужое Я».

В ситуации «погружения» в мир «чужого» опыта задачей педагогической герменевтики становится формирование механизма баланса. Этот механизм позволит ребенку, погрузившись в «чужое», познакомиться с ним, увидеть в нем свой собственный опыт. Затем ребенку необходимо временно отстраниться от «чужого», ставшего для него уже «другим», и вернуться в свое «я», осознав свою идентичность (возможно, по-новому). Уверенность в необходимости познания своего «я» и «другого» ведет учащихся к диалогу, диалогу культур. Таким образом, избегание излишней социальной остроты конфликта интерпретаций в современном образовании и гуманитарной культуре становится задачей педагогической герменевтики.

Педагогическая герменевтика способ-

Семиотические и психологические приемы позволяют учащемуся «вникнуть», «вжиться» в опыт «чужого» посредством текста, через диалог ощутить на себе все особенности опыта «чужого», попробовать найти в иной культуре близкое и понятное.

на выработать подходы и методы для корректной интерпретации «чужого» культурного опыта в гуманитарной культуре и современном образовании. Отношение к чужой традиции как к неизученному тексту и в дальнейшем осмысление данного текста, а затем и адаптация его в иной культуре позволит избежать излишней социальной остроты конфликтов интерпре-

таций и придаст опыту «чужого» положительную коннотацию.

Педагогическая герменевтика должна показать и научить, как корректно интерпретировать текст, принадлежащий опыту «чужого», чтобы, осмыслив его, ребенок понял собственный опыт, и это знание помогло бы ему чувствовать себя защищенным в своем бытии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский.* — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — 504 с.
2. *Гадамер, Х.-Г. Истина и метод / Х.-Г. Гадамер ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова.* — М. : Прогресс, 1988. — 704 с.
3. *Закирова, А. Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания / А. Ф. Закирова // Образование и наука. Известия УрО РАО.* — 2009. — № 1 (58). — С. 3—14.
4. *Ковалева, Н. Н. Интеркультурные изменения отношений «свой — чужой» в философии Б. Вальденфельса / Н. Н. Ковалева // Докса.* — 2009. — Вып. 14. — С. 269—278.
5. *Теория познания : в 4 т. / под ред. В. А. Лекторского, Т. И. Ойзермана.* — М. : Мысль, 1995. — Т. 4 : Познание социальной реальности. — 431 с.
6. Чувствуете ли Вы уверенность в завтрашнем дне? // URL: <http://www.levada.ru/archive/obshchestvennye-nastroeniya-ozhidaniya/chuvstvuite-li-vy-uverennost-v-zavtrashnem-dne>.



«НЕЧАЕВЩИНА» КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»

А. А. МОИСЕЕВ,
соискатель НГПУ им. К. Минина
alex_moiseev@list.ru

В статье рассматривается «нечаевщина» как социально-культурное явление русской действительности второй половины XIX века, положенное Ф. М. Достоевским в основу романного пространства «Бесов». Оно анализируется автором с общественно-политической и исторической точек зрения.

«Nechaevschina» as the social and cultural phenomenon of Russian reality of the second half of the 19-th century put by Dostoevsky into the base of the space of the novel «The

Demons», is considered by the author of the article with the socio-political and historical point of view.

Ключевые слова: катехизис революционера, бесовство, общественно-политический процесс, либеральная интеллигенция, революционеры-социалисты

Key words: the revolutionary catechism, demon possession, socio-political process, the liberal intelligentsia, revolutionaries and socialists

Роман Ф. М. Достоевского «Бесы» (1871) чрезвычайно многогранен по своей проблематике и неизбытной злободневности.

Многие литературоведы и ученые посвятили свои труды исследованию особенностей изображения на страницах «Бесов» революционных идей и их носителей, но до сих пор точка в этом вопросе так и не поставлена. В настоящее время, на наш взгляд, эта тема приобретает особую значимость в связи с обострением террористической угрозы со стороны многочисленных радикальных групп и организаций.

В основу нашего исследования легло стремление выделить и исследовать корни и суть явления «нечаевщины» как синонима вседозволенности и террора, а также выяснить, как оно нашло художественное воплощение в романе Ф. М. Достоевского «Бесы».

«Народная расправа» — тайное петербургское общество, организованное в 1869 году по принципу безоговорочного повиновения каждого его члена лидеру, который, в свою очередь, якобы получал приказы из заграничного Центрального комитета.

Как известно из материалов судебного разбирательства 21 ноября 1869 года, пять членов тайного общества «Народная расправа» во главе с С. Г. Нечаевым казнили студента Петровской землемедельческой академии И. И. Иванова, которого заподозрили в готовящемся предательстве. В романе «Бесы» Ф. М. Достоевский взял на себя непростую и новаторскую задачу: провести собственное художественное исследование, как именно в русском обществе могут возникнуть, развиться и найти

практический выход такие явления, как «нечаевщина».

Первые сведения об убийстве И. И. Иванова писатель прочитал в газетах в ноябре 1869 года. Через месяц всплыло имя С. Г. Нечаева как руководителя и непосредственного вдохновителя «неприглядного дела». Ф. М. Достоевский, боясь потерять связь с российской действительностью, тем более в разгар работы над самым

своим злободневным романом о России, изучил документальную основу «дела Нечаева» и пришел к выводу, что в Отечестве начал формироваться необычный социально-культурный пласт интеллигенции, способной на любые радикальные действия.

Исторически сложилось, что реформы второй половины XIX века породили разночинцев, стремящихся к устранению препятствий для самоутверждения в жизни, готовых ради достижения этой цели на все. Недовольные своим материальным положением, но испытывающие высокие духовные потребности (главным образом, в хорошем образовании и уважаемой работе), эти молодые люди ощущали в своей массе несовместимость со сложившимся укладом в обществе, отрицали его, обращались к разного рода «подпольным» кружкам, где находило себе место важное, по их мнению, востребованное занятие.

Невозможность развернуть эффективную революционную пропаганду в существующих в стране условиях привела к но-

Многие литературоведы и ученые посвятили свои труды исследованию особенностей изображения на страницах «Бесов» революционных идей и их носителей, но до сих пор точка в этом вопросе так и не поставлена.

вому пути — открытой политической борьбе с властью. Среди народничества стремительно возрастили радикальные настроения.

На наш взгляд, косвенными причинами появления «нечаевщины» явилось, во-первых, то, что предложения о мгновенной революции вместо долгого «просвещения», подготовки народа к перевороту оказались более привлекательными, чем вариант дожидаться пока тот, наконец, самостоятельно «созреет»; во-вторых, образованная молодежь устала от абсолютизма власти, карающей любое инакомыслие, казавшееся прогрессивным. Таким образом, Нечаев сумел предложить то, что льстило самооценке и чего так давно не хватало — решительного действия по переустройству основ жизни в глобальном масштабе.

Кроме того, в мечтах по преобразованию мира бесспорно присутствует элемент захватывающей «игры» в революцию, «конспирацию», уводящей многих голодных, но полных энтузиазма студентов от серой действительности в красочные мечты. Молодежи не хватало «вождя», лидера из самого народа, вокруг которого могло бы сплотиться молодое поколение.

Приступая к анализу так называемой нечаевщины в художественном пространстве «Бесов», которую

поставил во главу угла своего нового романа писатель, необходимо дать определение самого этого понятия.

Во-первых, в «Словаре исторических тер-

минов» [6] мы находим следующее ее определение: «Нечаевщина — это методы мистификации и провокации, обнародованные С. Г. Нечаевым в «Катехизисе революционера». Убил по подозрению в предательстве студента И. И. Иванова и скрылся за границу, выдан швейцарскими властями, в 1873 году приговорен к каторге, умер в Алексеевском равелине. Органи-

затор “Народной расправы”, участники которой — 77 человек — проходили по обвинению в подготовке заговора с целью свержения существующего строя. На процессе нечаевцев 1871 года был обнаружен “Катехизис” С. Г. Нечаева. Нечаевщина была осуждена общественностью, а также I Интернационалом. По материалам нечаевского дела Ф. М. Достоевский написал роман “Бесы”» [6].

Во-вторых, другую дефиницию интересующего нас понятия дает учебное пособие для вузов «Отечественная история в терминах и понятиях»: «Нечаевщина — террористическое направление в российском революционном движении второй половины XIX века. Названо по имени организатора С. Г. Нечаева (1847—1882) (получило нарицательное значение), пытавшегося создать централизованную революционную организацию для подготовки народного бунта. С. Г. Нечаев применял методы мистификации и провокации. Нечаевщина была осуждена I Интернационалом и отвергнута русскими революционерами» [10].

Оба эти определения объединяет то, что в них четко выходят на первый план основные черты характера С. Г. Нечаева — стремление к террору и провокация.

Исследование материалов процесса над нечаевцами (июль 1871 года) помогло Ф. М. Достоевскому точнее сформулировать главные принципы С. Г. Нечаева и способствовало углублению образа «главного беса» романа — Петра Верховенского, чьим прототипом явился основатель «Народной расправы». Верховенский-младший сложился в творческом воображении Ф. М. Достоевского в мрачную фигуру — политического авантюриста и фанатика-убийцу, чья деятельность определяется известной формулой: «кто не с нами, тот против нас».

Остановимся подробнее на сочинении С. Г. Нечаева, чтобы глубже понять, какие убеждения и мотивы двигали этим человеком.

В «Катехизисе революционера» революционер изображен как законченный

Нечаев сумел предложить то, что льстило самооценке и чего так давно не хватало — решительного действия по переустройству основ жизни в глобальном масштабе.

минов» [6] мы находим следующее ее определение: «Нечаевщина — это методы мистификации и провокации, обнародованные С. Г. Нечаевым в «Катехизисе революционера». Убил по подозрению в предательстве студента И. И. Иванова и скрылся за границу, выдан швейцарскими властями, в 1873 году приговорен к каторге, умер в Алексеевском равелине. Органи-

преступник, готовый совершить любое злодеяние и предательство в стремлении к тотальному разрушению основ жизни. Достаточно лишь начать читать это сочинение, чтобы понять — вот где заключено настоящее откровение «бесовства», волновавшего Ф. М. Достоевского: «У него (революционера) нет ни своих интересов, ни дел, ни чувств, ни привязанностей, ни собственности, ни даже имени. Все в нем поглощено единственным исключительным интересом, единой мыслью, единой страстью — революцией»; «Все нежные, изнеживающие чувства родства, дружбы, любви, благодарности и даже чести должны быть задавлены в нем единою холодной страстью революционного дела» [8].

Буквально каждый теоретический пункт «Катехизиса» нашел свое художественное отражение в сюжете, образах главных героев и их поступках.

Между романским образом Петра Верховенского и его реальным прототипом С. Г. Нечаевым много общего.

С. Г. Нечаев в жизни без сомнений применял воровство, шантаж, убийство и то же самое проповедовал своим товарищам по конспирации. Романный Петруша Верховенский ни в чем не отстает от своего прототипа: «Мы уморим желание; мы пустим пьянство, сплетни, донос; мы пустим неслыханный разврат; мы всякого гения потушим в младенчестве. Все к одному знаменателю, полное равенство... Одно или два поколения разврата необходимо; разврата неслыханного, подленько-го, когда человек обращается в гадкую, трусливую, жестокую, себялюбивую мразь, вот чего надо!» [3].

В нем, как в одном из самых безобразных, на наш взгляд, персонажей Ф. М. Достоевского, человеческая совесть совершенно разрушена. Он носит западноевропейскую маску социалиста, представителя тайного европейского комитета, выступающего от знаменитого Интернационала. Эта маска нужна ему, чтобы, вводя в заблуждение его «подопечных-анаархистов»,

таким образом внушать им уважение и контролировать их деятельность.

Пытаясь преумножить авторитет С. Г. Нечаева, М. А. Бакунин уговорил Н. П. Огарева посвятить ему стихотворение о студенте, который умирает мученической смертью в Сибири [9]. Стихотворение было напечатано как листовка и осенью 1869 года распространялось по России, что помогло созданию нечаевской легенды.

В романе «Бесы» эта история повторяется на примере стихотворения «Светлая личность», которое А. И. Герцен якобы посвятил Петруше Верховенскому [3].

Кроме того, сцена убийства Шатова в «Бесах» художественно воспроизводит события ночи на 21 ноября 1869 года, когда С. Г. Нечаев и его подчиненные заманили И. Иванова в грот в парке Сельскохозяйственной академии под предлогом того, чтобы откопать тайную типографию: «Шатов (под этим именем в романе выведен студент Иванов. — А. М.) вдруг прокричал кротким и отчаянным криком; но ему кричать не дали: Петр Степанович аккуратно и твердо наставил ему пистолет прямо в лоб, крепко в упор и — спустил курок... Смерть произошла почти мгновенно» [3].

Петр Верховенский напоминает мифологического трикстера. Трикстер — это образ злобного проказника, шута, мастера перемен и разрушителя стереотипов. У Верховенского-младшего сильно желание спровоцировать смуту и распад и вместе с тем великий творческий потенциал, стремление к преобразованию, «правке», переустройству.

Типичным трикстерным поступком является «перевертывание»: этот прием Верховенский успешно применяет для хитроумного обмана, трюка, шутовства. Он говорит Ставрогину: «Я-то шут, но не хочу, чтоб вы, главная моя половина, были шутом» [3]. В этом смысле образ Петру-

Буквально каждый теоретический пункт «Катехизиса» нашел свое художественное отражение в сюжете, образах главных героев и их поступках.

ши Верховенского хорошо иллюстрирует трикстерную изменчивость.

Итак, С. Г. Нечаев послужил прообразом Петра Верховенского. Ф. М. Достоевский безошибочно увидел, понял и объяснил, каким образом возникают подобные нечаевы.

Писатель не единожды в дневниках и записных книжках высказывал мысли о том, что идеи тайных революционных организаций становятся столь популярны в народе, что отчасти виноваты в этом представители развращенной западными идеями интеллигенции, а также преобразования политической системы русского общества 1860—1870-х годов (усиление цензуры, контроля над студенческими «кружками», распространение запрета так называемых «касс взаимопомощи» и жесткое подавление любого предприятия молодежи, посчитавшегося опасным «вольнодумством»), что корни этого явления необходимо искать среди представителей «старшего» поколения — либералов, западников, потерявших веру в Россию (Т. Н. Грановский, В. Г. Белинский, А. И. Герцен, П. Я. Чаадаев и др.).

Эта тема обыгрывается писателем и в тексте «Бесов»: «Нельзя любить то, чего не знаешь, а они ничего в русском народе не смыслили! Все они, и вы вместе с ними, просмотрели русский народ сквозь пальцы, а Белинский особенно; уж из

того самого письма его к Гоголю это видно. Белинский, точь-в-точь как Крылова Любопытный, не приметил слона в кунсткамере, а все внимание свое устремил на французских социальных

С. Г. Нечаев послужил прообразом Петра Верховенского. Ф. М. Достоевский безошибочно увидел, понял и объяснил, каким образом возникают подобные нечаевы.

букашек; так и покончил на них. А ведь он еще, пожалуй, всех вас умнее был! Вы мало того что просмотрели народ, — вы с омерзительным презрением к нему относились, уж по тому одному, что под народом вы воображали себе один только французский народ, да и то одних пари-

жан, и стыдились, что русский народ не таков. И это голая правда! — говорит устами Шатова сам автор [3].

Формирование и разработка теоретической базы русского социализма происходили постепенно, вырастая из противоречивых и разнообразных направлений общественной мысли.

В России в 20-х годах XIX века знаменательно было внимание политического сыска к московским кружкам, где изучали философию и проявляли особый интерес к сочинениям И. Канта («Критика чистого разума» (1781), «Критика практического разума» (1788), «Метафизика нравов» (1797)), Ф. Шеллинга («Система трансцендентального идеализма» (1800), «Философские исследования о сущности человеческой свободы» (1809)), Г. В. Ф. Гегеля («Народная религия и христианство» (1795)). Первым кружком такого рода в России стало «Общество любомудрия» (1824), членами которого были В. Ф. Одоевский, Д. В. Веневитинов, И. В. Киреевский, Н. В. Путята, С. А. Соболевский, И. С. Мальцев и др. После 14 декабря 1825 года тайное общество прекратило свое существование. Причиной такого решения послужили опасения «любомудров» навлечь на себя подозрение полиции в связи с политическими событиями и расследованием по «делу декабристов».

В 30-х годах XIX века философские искания «любомудров» были продолжены в кружке Н. В. Станкевича (1813—1840), возникшем в Московском университете к началу 1832 года (из него вышли будущие славянофилы (К. С. Аксаков), западники (В. Г. Белинский, Т. Н. Грановский), революционер М. А. Бакунин и М. Н. Катков). Еще одной из ключевых фигур русской общественной жизни 1830-х годов был П. Я. Чаадаев (1794—1856). Он стал первым, кто высказал положение об «отсталости России», причины которой усматривал во влиянии православия, унаследованного от Византии.

Кружки распадались, но на исходе 1830-х годов началось то общее оживление, которое положило начало будущему развитию русской общественной мысли. Это было поколение предшественников так называемой нечаевщины с их общим настроением неудовлетворенности и разочарования.

Сам Ф. М. Достоевский в молодости участвовал в одной из подобных организаций — кружке М. В. Петрашевского (1821—1866).

С середины XIX века в России начали появляться многочисленные тайные организации, но просуществовали они недолго. Правительству удавалось подавлять действия радикалов первой половины 1860-х годов. В общественном мнении наметился резкий поворот против радикалов и их революционных устремлений.

«Народная расправа» С. Г. Нечаева даже на фоне других радикальных организаций отличалась крайним политическим авантюризмом. И хотя она не «прожила» и года, «нечаевщина», как синоним все-дозволенности в политической борьбе, осталась и продолжает существовать и в наши дни во всевозможных радикальных союзах всего мира.

Культурно-историческую ситуацию в России 60-х годов XIX века, наполненную противоречиями и исканиями пути для дальнейшего развития страны, можно, на наш взгляд, кратко охарактеризовать следующим образом: от либеральной пропаганды 1840-х годов молодое поколение, наконец, перешло к действиям, тем более что почва для выступления была подготовлена — воспитанная на идее необходимости перемен, молодежь задалась вопросом, что же мешает им, и когда ничего не нашла (нигилизм 1860-х годов тоже помог расчистить путь новым социалистическим идеям), приступила к исполнению заветной цели.

Основные особенности этого процесса также нашли свое художественное отражение в романе Ф. М. Достоевского «Бесы». Примером тому служит история взаимоотношений двух Верховенских (отца

как типичного либерала 1840-х годов и сына — представителя нового поколения 1860-х.)

В образе Степана Трофимовича Верховенского автор подчеркивает предысторию типичного «человека 40-х годов», на которые пришелся пик общественной активности персонажа, соотнесение ее с характером деятельности лидеров «западничества» в целом: «...одно время, — впрочем, всего

только одну маленькую минутку, — его имя многими тогдашними торопившимися людьми произносилось чуть не наряду с именами Чаадаева, Белинского, Грановского и только что начинавшего тогда за границей Герцена» [3]. Так писатель спародировал тех, кто, как правило, считал, что в творчестве важно лишь «направление», а не художественные достоинства. Этот тезис ярко характеризует и так называемое «сочинительство» героя. Степан Трофимович искренне считает себя революционным, «опальным» поэтом. Вот что говорит о его творениях Хроникер (от чьего лица ведется повествование в романе): «... в то же самое время в Москве схвачена была и поэма Степана Трофимовича..., ходившая по рукам, в списках, между двумя любителями и у одного студента. ...Впрочем, она не без поэзии и даже не без некоторого таланта; странно, но тогда (то есть, вернее, в тридцатых годах) в этом роде часто пописывали. Рассказать же сюжет затрудняюсь, ибо, по правде, ничего в нем не понимаю. Это какая-то аллегория, в лирико-драматической форме и напоминающая вторую часть “Фауста”...» [3].

В когда-то сочиненной Верховенским старшим поэме высказываются идеи западников об установлении нового порядка новыми людьми, надежды на новую жизнь и распространенные в их творчестве богооборческие мотивы.

Что касается его сына, Петра Верховенского, то в главе «У наших» он вовсе

Кружки распадались, но на исходе 1830-х годов началось то общее оживление, которое положило начало будущему развитию русской общественной мысли.

не случайно, на наш взгляд, ставит следующий вопрос на собрании подпольного кружка единомышленников: «...Минуя разговоры — потому что не тридцать же лет опять болтать, как болтали до сих пор тридцать лет, — я вас спрашиваю, что вам милее: медленный ли путь, состоящий в сочинении социальных романов... или вы держитесь решения строгого, в чем бы оно не состояло, но которое наконец развязет руки... уже на деле, а не на бумаге?» [3]. Если отнять тридцать лет от времени действия романа, то получится, что Верховенский-младший здесь намекает на поколение 30-х годов XIX века — время молодости своего отца и ему подобных либералов, пока лишь мечтавших о рождении «новых людей».

Таким образом, можно сказать, что многие особенности реального общественно-политического процесса на протяжении упомянутых трех десятилетий нашли свое

художественное отражение в романе «Бесы».

Либеральный образ мыслей, который был распространен в 40-х годах XIX века в среде дворян и интеллигенции, в годы создания романа распространился по стране, захватив весьма широкие массы разночинцев, и «опростился» до неизвестности.

Особенно значимой для понимания исторической ретроспективы в романе стала, на наш взгляд, связь отца и сына Верховенских. Изображая Степана Трофимовича и Петра Верховенских, Ф. М. Достоевский указывает на истоки «беснования» молодого поколения 1860-х годов: в либеральных идеях поколения 1840-х годов, которые, изменившись со временем, косвенно явились одной из основных причин появления в обществе такого чудовищного по своей античеловечности явления, как «нечаевщина».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев, Н. А. Мироцентризм Достоевского / Н. А. Бердяев. — Париж, 1968.
2. Гроссман, Л. П. Поэтика Достоевского / Л. П. Гроссман. — М., 1925.
3. Достоевский, Ф. М. Бесы / Ф. М. Достоевский // Полное собрание сочинений : в 30 т. — Т. 10. — Л. : Наука, 1974.
4. Евнин, Ф. И. Роман «Бесы» / Ф. И. Евнин // Творчество Ф. М. Достоевского : сб. — М. ; Л., 1959.
5. Кирпотин, В. Я. Достоевский и шестидесятые годы / В. Я. Кирпотин. — М., 1966.
6. Крюковских, А. Словарь исторических терминов / А. Крюковских. — М., 1998.
7. Лурье, Ф. М. Нечаев: Созидатель разрушения / Ф. М. Лурье. — М., 2001.
8. Нечаев, С. Г. Катехизис революционера / С. Г. Нечаев // Революционный радикализм в России: век девятнадцатый : документальная публикация / под ред. Е. Л. Рудницкой. — М., 1997.
9. Огарев, Н. П. Избранное / Н. П. Огарев. — М., 1977.
10. Отечественная история в терминах и понятиях : учеб. пособие для вузов / под общ. ред. М. В. Зотовой. — М. : МГУП, 2002.
11. Пирумова, Н. М. М. Бакунин или С. Нечаев? / Н. М. Пирумова // Прометей. — М. : Молодая гвардия, 1968.
12. Туманов, В. А. Комментарии к роману «Бесы» / В. А. Туманов. — Л. : Лениздат, 1990.
13. Сараскина, Л. И. Федор Достоевский. Одоление демонов / Л. И. Сараскина. — М., 1996.



ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ТЕРМИН КАК ОСНОВНОЙ ПРИЗНАК СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ

А. А. ХРИСТОЛЮБОВА,
аспирант кафедры лингводидактики и методики преподавания
иностранных языков НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
alinakremneva@yandex.ru

Статья посвящена проблеме формирования специальной компетенции студентов — будущих переводчиков при обучении экономическому переводу. В исследовании рассматривается термин как характерный признак специальных экономических текстов, поднимаются некоторые вопросы терминоведения, приводятся примеры на французском языке.

The article is devoted to developing a specific competence of future translators while teaching them economic translation. The research treats of a term as a characteristic feature of economic texts, the author describes some issues of terminology studies, citing examples in the French language.

Ключевые слова: подготовка студентов переводческих факультетов, экономический термин, перевод специальных текстов, формирование навыка перевода

Key words: translators training, economic term, non-fiction texts translation, developing translation skills

В связи с постоянно возрастающей ролью экономики в современном обществе повышается значение экономической терминологии как средства организации научных знаний.

Придерживаясь мнения В. Н. Комиссарова о многокомпонентном составе переводческой компетенции, укажем одну из основных составляющих профессионально ориентированной переводческой компетенции — специальную компетенцию (то есть знание предмета, владение понятийно-терминологическим аппаратом данной предметной области) [4, с. 326].

Отличительной особенностью профессионально ориентированного перевода экономических текстов является предметное содержание специальных, относящихся к сфере экономики, текстов. Насыщенность их специальной терминологией и научны-

ми понятиями создает трудности лексического характера.

Задачей данной статьи является рассмотрение термина как основного признака специальных экономических текстов, используемых в обучении письменному переводу студентов — будущих переводчиков, с позиций логики, лингвистики и переведоведения.

Словарь О. С. Ахмановой дает следующее определение термину: «Слово или словосочетание специального (научного, технического и т. д.) языка, создаваемое (принимаемое, заимствованное и т. д.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [1, с. 474].

Общеизвестная противоречивость свойств термина как объекта научного описания обусловлена возможностью его

рассмотрения с двух точек зрения: с одной стороны, как единицы научного знания, определяемой развитием системы понятий той или иной науки, того или иного производства, с другой — как единицы структурно-языковой, составляющей предмет изучения лингвистики.

С позиций логики, философии, а также отдельных специальных областей знания (можно назвать такой подход логическим), терминология рассматривается как средство наименования, описания, систематизации либо упорядочения объектов предметно-понятийной сферы.

В контексте же науки, изучающей язык, в том числе языковые средства, используемые в науке и технике, терминология предстает как объект лингвистического описания и исследования.

Таким образом, термины выступают в двойной роли: они выражают специфику определенной отрасли науки или производства, будучи в то же время элементами языковой системы, то есть термины являются одновременно лингвистическими и логическими сущностями.

В рамках логического подхода были исследованы многие существенные вопросы терминоведения, и прежде всего вопрос о соотношении термина и понятия. С логической точки зрения, термин есть прежде всего наименование (название, имя) специального (профессионального)

понятия, «форма его существования» [11, с. 72].

Г. М. Стрелковский указывает на то, что логический строй мышления у разных народов одинаков, хотя сами мысли в различных языках выражаются по-разному, законы логики,

отражающие диалектику материального мира, являются едиными для всех людей законами связи мысли, а логические понятия — элементарные логические единицы в существенной своей части, а именно содержательной, интернациональны. Сле-

довательно, наиболее удобными, универсальными выразителями понятий выступают языковые, словесные знаки. Исходя из концепции этого ученого, понятие реализуется в слове, и сознание людей может фиксировать понятие только в его словесном выражении [9, с. 68].

Языковыми средствами выражения понятий в пределах специальной (профессиональной) сферы выступают термины. Они отражают в словах систему понятий какой-либо конкретной науки, являются тем орудием, при помощи которого мы оперируем научно-техническими понятиями. По мнению многих специалистов, языковая оболочка термина рассматривается как форма понятия, как его носитель и выразитель, а терминология в целом как средство выражения, хранения и передачи специальных научных и технических понятий.

При логическом подходе к термину, наряду с изучением реальных терминологий существует ярко выраженная тенденция к созданию «идеальных», искусственных моделей терминологии, лишенных присущих словам-терминам черт и свойств. В этом случае вопрос об отличии термина от нетермина практически вообще не стоит, так как у «идеального» термина все не так, как у слова общего языка: он однозначен, дефинитивен, точен, независим от контекста и т. д. Поэтому логический подход к термину оправдан с точки зрения упорядочения и стандартизации и используется в стандартах, словарях [6].

Нас интересуют специальные тексты по экономике, поэтому рассмотрим более подробно лингвистический подход к изучению термина.

В лексикологии принято рассматривать термины как особый слой лексики, такую часть словарного состава, которая объединяет лексические единицы, отличающиеся от обычных некоторой совокупностью характерных признаков. Но относительно того, чем именно термин отличается от общеупотребительных слов и словосочетаний, в чем суть сложившегося про-

Термины выступают в двойной роли: они выражают специфику определенной отрасли науки или производства, будучи в то же время элементами языковой системы, то есть термины являются одновременно лингвистическими и логическими сущностями.

тивопоставления «термин — нетермин», вплоть до настоящего времени в науке так и не сформировалось общепринятой точки зрения.

Отсутствие формально выраженных различий между терминологической и нетерминологической лексикой заставляет искать специфику термина в области семантики. Одна из тенденций среди ученых заключается в том, что термин представляется словом, обладающим семантикой так называемого «облегченного» типа. Так, можно встретить мнение о том, что в терминологии более четкие границы лексических подгрупп, по-другому решаются проблемы многозначности, синонимии и омонимии. К примеру, в научно-технической терминологии слова лишены добавочных экспрессивных и эмоциональных оттенков значения, а если они есть, то не являются существенными компонентами значения. Термины принадлежат к одной стилевой разновидности литературного языка — научному стилю.

Что касается французской терминологической лексики, то, как показывает практика перевода, к ней также в значительной мере относится положение о том, что общая связь между словом и понятием во французском языке менее прочна и определенна, чем в русском [2, с. 328], что создает условия для постоянных сдвигов в значениях терминов и наименований понятий в речи.

Одной из отличительных особенностей термина является его однозначность. Взгляд на моносемию термина поддерживает ряд ученых. По их мнению, термины в отличие от нетерминологических слов не допускают полисемии.

Чаще же моносемия термина рассматривается не как факт, а как тенденция [7, с. 51]. Тенденцию термина к однозначности отмечают и французские лингвисты [12].

Примерами однозначных терминов являются следующие: *annualité*, f — разработка бюджета на год; *chaland*, m — постоянный клиент торговой точки; *économé*, m — служащий экономического отдела банка;

fiscalisation, f — налогообложение; *major*, m — ведущая фирма в отрасли.

Однако Б. Н. Головин указывает на существование двух противоположных тенденций в развитии термина — тенденции к однозначности и семантической строгости и тенденции к развитию в нем новых значений и размыванию его семантических границ [3, с. 52].

В работах многих лингвистов демонстрируется, что неоднозначность термина — это массовое явление. Полисемия весьма характерна и для терминологической лексики французского языка [8, с. 9]. Полисемия терминов наблюдается в самых разнообразных сферах науки и техники, в том числе в экономике. Приведем несколько примеров:

- ✓ *intervention*, f —
 - 1. вмешательство, интервенция;
 - 2. посредничество;
 - 3. уплата третьим лицом (гарантом);
- ✓ *charge*, f —
 - 1. налог, пошлина;
 - 2. обслуживание (долга);
 - 3. обязанность;
 - 4. пост, должность;
 - 5. иждивение;
 - 6. груз;
 - 7. нагрузка;
- ✓ *item*, m —
 - 1. изделие (отдельное наименование в ассортименте);
 - 2. единица оборудования, предмет материально-технического снабжения;
 - 3. пункт, параграф (анкеты), позиция;
 - 4. товарная статья в Единой тарифно-таможенной номенклатуре.

В литературе можно найти мнение о том, что одним из приемов теоретического «устранения» фактической полисемии термина, противоречащей его идеализированному облику, является объявление ее омонимией. С этой целью значение термина рассматривается лишь в пределах

В работах многих лингвистов демонстрируется, что неоднозначность термина — это массовое явление. Полисемия весьма характерна и для терминологической лексики французского языка

узкой тематической области — одного «терминологического поля» [7, с. 52]. Значения анализируемой знаковой формы в других областях и «полях» трактуются при этом как омонимичные. При таком подходе число значений термина целиком определяется объемом соответствующего «поля», которое всегда можно сузить до надлежащих размеров.

Французский язык чрезвычайно богат омонимами, которые, наряду с весьма развитой полисемией, увеличивают зависимость французского слова от контекста (например, глагол *louer* — хвалить; снимать, сдавать в наем; слова *carrière*, f — карьера, профессия; *carrière*, f — карьер, каменоломня).

«Одно и то же слово может фигурировать в качестве разных терминов в различных областях военного дела», — пишет Г. М. Стрелковский [9, с. 154]. Другие ученые отмечают, что во многих случаях термины являются многозначащими даже в пределах какой-либо одной дисциплины, каждый из таких терминов обслуживает два и более понятий, иногда достаточно близких, а порой совершенно разных.

В связи с многозначностью терминов следует в данном случае различать:

- ✓ термины, относящиеся к понятиям, не связанным или находящимся лишь в удаленном родстве друг с другом;
- ✓ термины, объединяющие понятия достаточно близкие.

Исходя из концепции В. Н. Комиссарова, терминами называются слова и словосочетания, обозначающие специфические объекты и понятия, которыми оперируют специалисты определенной области науки или техники.

близкие понятия, требуют от переводчика более глубокого проникновения в то, о чем в контексте идет речь. Слово *entrepreneur*, например, может означать как предпринимателя, так и подрядчика. Квалифицированный совет специалиста ока-

жет переводчику в этом случае значимую помощь.

Особенно характерна для терминов логико-категориальная неоднозначность, когда одной формой обозначаются смежные категории понятий — свойство и величина (*croissance*, f — рост; *baisse* — падение, спад), процесс и результат (*invention*, f — изобретение, открытие; *production*, f — производство, изготовление, добыча, продукт, продукция; *fermage*, f — арендная плата, сдача в аренду) и т. д.

Теоретики переводоведения также рассматривают проблему перевода экономического термина в специальных текстах.

Исходя из концепции В. Н. Комиссарова, терминами называются слова и словосочетания, обозначающие специфические объекты и понятия, которыми оперируют специалисты определенной области науки или техники. В качестве терминов могут использоваться как слова, употребляемые почти исключительно в рамках данного стиля, так и специальные значения общенародных слов. Например, такие французские термины, как *raider*, m (эк.) — скупщик акций на бирже, *investisseur*, m (эк.) — инвестор, вкладчик капитала, *désinflation*, f (эк.) — уменьшение инфляции, употребляемые в экономических текстах, трудно встретить за пределами области экономики. Следующие лексические единицы: *côté*, m (эк.) — себестоимость, издержки, *titre*, m (эк.) — ценная бумага, *moyens*, m (эк.) — ресурсы, *offre*, f (эк.) — оферта, предложение, *demande*, f (эк.) — спрос — широко употребляются в текстах по экономике, но также имеют хорошо известные всем общеупотребительные значения.

Термины должны обеспечивать четкое и точное указание на реальные объекты и явления, устанавливать однозначное понимание специалистами передаваемой информации. Поэтому к этому типу слов предъявляются особые требования. Прежде всего, термин должен быть точным, то есть иметь строго определенное значение, которое может быть раскрыто путем

логического определения, устанавливающего место обозначенного термином понятия в системе понятий данной области науки или техники. По тем же причинам термин должен быть однозначным и в этом смысле независимым от контекста. Иначе говоря, он должен иметь свое точное значение, указанное его определением, во всех случаях его употребления в любом тексте, чтобы специалистам, пользующимся термином, не надо было каждый раз решать, в каком из возможных значений он здесь употреблен. Непосредственно связано с точностью термина и требование, чтобы каждому понятию соответствовал лишь один термин, то есть не было терминов-синонимов с совпадающими значениями. Понятно, что точная идентификация объектов и понятий затруднена, когда одно и то же именуется по-разному. Термин должен быть частью строгой логической системы. Значения терминов и их определения должны подчиняться правилам логической классификации, четко различая объекты и понятия, не допуская неясности или противоречивости. И, наконец, термин должен быть сугубо объективным наименованием, лишенным каких-либо побочных смыслов, отвлекающих внимание специалиста, привносящих элемент субъективности. В связи с этим термину «противопоказаны» эмоциональность, метафоричность, наличие каких-либо ассоциаций и т. д. [5, с. 110—111].

Все приведенные выше мнения говорят о тенденции среди теоретиков переведоведения к «приписыванию» терминам «идеальных» свойств. Тем не менее в работах переводческого направления отмечается важность учета контекстных условий реализации термина. Полисемия термина, совмещение в нем нескольких

специальных значений или значений специальных и общеупотребительных ставят перед переводчиком такие же задачи, как и всякое многозначное слово, реализующее в контексте лишь одно из своих значений [11, с. 272]. Роль контекста для адекватного перевода французских терминов подчеркивает В. Г. Гак [2].

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что насыщенность терминологией составляет характерную особенность специальных экономических текстов. Противоречивые свойства термина, его зависимость от контекста, своеобразие французской терминологии по сравнению с русской — все это необходимо принимать во внимание при выборе переводческой стратегии относительно специальных текстов.

В отношении дидактики перевода отметим, что при недостаточной предметной осведомленности студентов относительно содержания специального текста, касающегося экономической проблематики, значительно ухудшаются результаты их собственно переводческой деятельности. Причиной недопонимания экономических текстов часто являются термины. Следовательно, в обучении специальному переводу студентов переводческих факультетов особое внимание стоит уделить формированию устойчивого навыка перевода экономических терминов. По нашему мнению, необходима особая система упражнений, включающая теоретическую составляющую, описывающую особенности терминологии, и направленная на развитие специальной компетенции студентов в области экономического перевода.

Термин должен быть сугубо объективным наименованием, лишенным каких-либо побочных смыслов, отвлекающих внимание специалиста, привносящих элемент субъективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — М. : Книжный дом «ЛиброКом», 2010. — 576 с.
2. Гак, В. Г. Беседы о французском слове / В. Г. Гак. — М. : Просвещение, 1966. — 355 с.
3. Головин, Б. Н. О некоторых проблемах изучения терминов / Б. Н. Головин // Вестник МГУ. — 1972. — № 5. — С. 52—57.

4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. — М. : ЭТС, 2004. — 424 с.
5. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. — М. : Высшая школа, 1990. — 253 с.
6. Панин, Э. Н. Специфика термина и показ словосочетаний в специальном двуязычном словаре / Э. Н. Панин // Вопросы семантики и методики преподавания иностранных языков. — Мин., 1982. — С. 70—79.
7. Реформатский, А. А. Что такое термин и терминология? / А. А. Реформатский // Вопросы терминологии. — М., 1961. — С. 46—54.
8. Собаршов, И. Т. Пособие по словообразованию французского языка для технических вузов / И. Т. Собаршов. — М., 1979. — 122 с.
9. Стрелковский, Г. М. Теория и практика военного перевода / Г. М. Стрелковский. — М. : Воениздат, 1979. — 272 с.
10. Сухов, Н. К. Об основных направлениях современной терминологической работы в технике / Н. К. Сухов // Вопросы терминологии. — М., 1961. — С. 71—83.
11. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для ин-тов и фак. иностр. яз. : учебное пособие / А. В. Федоров. — М. : Высшая школа, 1983. — 303 с.
12. Brunot, F. La pensée et la langue / F. Brunot. — Paris, 1936.



СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В. В. КОНОНЕЦ,
соискатель НГТУ им. Р. Е. Алексеева
fizvos@nntu.nnov.ru

В статье рассматриваются проблемы организационного и содержательного обеспечения системы физического воспитания студентов вуза в связи с современными требованиями.

The article tackles the problem of organizational and substantial support of a system of students physical education.

Ключевые слова: физическое воспитание, студенты, проблемы, организация, содержание, обеспечение

Key words: physical education, students, problem, organizational, content, maintenance

В соответствии с современными представлениями система физического воспитания студенческой молодежи является базовой в решении задач формирования физической культуры личности как вида общей культуры, здорового образа жизни и спортивного стиля жизнедеятельности будущих специалистов производства, науки, культуры [1; 2; 5; 7; 9]. Проблема формирования физической культуры будущего специалиста существенно актуализируется в связи с требованиями, предъявляемыми системой рыночных социально-экономических отношений [3; 4; 10].

Тем не менее вузовская образовательная практика в сфере физической культуры далеко не в полной мере оправдывает социальные и личностные ожидания студенческой молодежи. Система ценностей физической культуры остается для большинства студентов на уровне абстрактного, нейтрального отношения к ней [3; 5; 7; 8; 9].

В исследованиях последних лет наблюдается снижение качества учебного процесса физического воспитания студентов вузов [3; 4; 5; 9]. Отмечается, что основными причинами такого нежелательного положения дел являются:

- ✓ эклектичность попыток реформирования содержания и организации физического воспитания студентов;
- ✓ недостаточный уровень готовности кадров к подобной деятельности;
- ✓ подмена системности спонтанностью в организации деятельности на основе «оперативной» рефлексии, то есть по ситуации.

Исходя из цели физического воспитания студентов (формирование физической культуры личности), организационно-содержательное обеспечение этого процесса должно быть нацеленным на становление их мотивационно-ценостного отношения к физической культуре на основе обращения к личности студента, к его интересам и потребностям. Тем не менее анализ деятельности кафедр физического

воспитания в вузах указывает на преобладание технократического, экстенсивного подхода в организационно-содержательном обеспечении процесса физического воспитания студентов. Это отмечается в целом ряде исследований последних лет [4; 5; 9].

Физическая культура как обязательный учебный предмет гуманитарного цикла государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) отражает структуру физкультурной деятельности, характеризуемой наличием базовых компонентов: информационного, операционального и мотивационного [6; 11].

Исходя из данного основания, очевидно, что по своему содержанию система учебных занятий физической культурой в идеале должна реализоваться через интеграцию этих компонентов физкультурной деятельности участников образовательного процесса — информационного (формирование знаний), операционального (формирование способов двигательной деятельности, а также обеспечивающей их физической подготовки) и мотивационного (формирование физкультурных потребностей).

Наши наблюдения показывают, что формы организации занятий, средства и методы физического воспитания определяются преподавателями соответствующих кафедр в рамках их профессиональной компетенции и предпочтений; что в системе физического воспитания студентов вузов преимущественно реализуются традиционные формы организации учебного процесса по физической культуре — по аналогии со школьными. В этой связи нами выявлено, что «повторяемость» школьных средств физического воспитания и ориентировка студентов на «модные» направления, которые зачастую не представлены в системе физического воспитания вуза, снижают уровень их мотивации по отно-

Анализ деятельности кафедр физического воспитания в вузах указывает на преобладание технократического, экстенсивного подхода в организационно-содержательном обеспечении процесса физического воспитания студентов.

шению к занятиям физической культурой. Следует полагать, что проблема формирования «внутренней» мотивации студентов к занятиям физической культурой является одной из приоритетных.

Результаты исследований позволяют констатировать тот факт, что другой, не менее важной проблемой является несоответствие содержания программ физического воспитания запросам и потребностям студентов в сфере физической культуры. Очевидно, что реорганизация работы по формированию системы физического воспитания студентов вузов потребует отказа от унификации и стандартизации учебных программ и создания возможно большего числа альтернативных программ с учетом условий, возможностей вуза и регионально-национальных особенностей [3; 4; 5; 7; 9].

Однако следует ориентироваться на то обстоятельство, что только за счет содержательного обеспечения невозможно достичь полноты и эффективности реализации цели физического воспитания студентов вузов. Наряду с содержательным обеспечением существенную роль играет процессуальное обеспечение. Речь идет о проблеме концептуального обеспечения ориентировок в построении педагогической системы физкультурной деятельности студентов в

процессе физического воспитания.

Анализ концептуальных позиций в практике деятельности кафедр физического воспитания вузов показал, что они ориентированы на две базовые стратегии содержательного и организационного обеспечения

Очевидно, что реорганизация работы по формированию системы физического воспитания студентов вузов потребует отказа от унификации и стандартизации учебных программ и создания возможно большего числа альтернативных программ с учетом условий, возможностей вуза и регионально-национальных особенностей.

процесса физического воспитания студентов. Их можно условно обозначить как стратегию «физкультуризации» и стратегию «спортивизации» [11].

Стратегия «физкультуризации» связана с реализацией и развитием содержа-

ния базового (школьного) физического воспитания. Однако в реальности деятельность кафедр физического воспитания в основном связана не с переходом на более высокий уровень организационно-содержательного обеспечения физического воспитания студентов (в соответствии с целями вуза), а с попытками устранить пробелы школьного физического воспитания. По этой причине содержание реализуемых в вузах программ физического воспитания мало чем отличаются от содержания школьных программ. Отличия имеются лишь в способах контроля результатов учебной деятельности. Такую стратегию можно определить скорее как вынужденную, чем как целесообразную [11].

Другая стратегия связана с реализацией принципа «спортивизации». В рамках ее выполнения физическое воспитание студентов осуществляется посредством спортивной специализации и соревновательной деятельности. Такая модель достаточно эффективна. Ее реализация характерна для вузов не только Российской Федерации, но и для вузов зарубежных стран. Однако говорить о данной модели физического воспитания студентов как о единственно целесообразной вряд ли возможно. Следует учитывать тот факт, что среди студентов имеется достаточно много лиц, отнесенных по состоянию здоровья к подготовительной или специальной медицинской группе. Их физические возможности недостаточны для занятий большинством видов спорта.

По мнению исследователей, спортивная направленность занятий в системе физического воспитания студентов может радикально изменить их двигательную активность, привить спортивный стиль повседневной жизнедеятельности. Утверждается, что может быть реализована своеобразная конверсия средств, методов и форм спортивной подготовки. Принципиальные возражения по этому заключению вряд ли возможны. Однако существующий низкий уровень физической подготовлен-

Образовательный процесс: методы и технологии

ности многих студентов и увеличивающееся число студентов, относящихся к подготовительной и специальной медицинским группам, требуют осторожности и творческого переноса спортивных технологий в практику физического воспитания студентов.

Своеобразным подтверждением данного сомнения является факт, полученный в результате наших исследований, заключающийся в том, что наибольшей популярностью у студенческой молодежи (особенно студенток) пользуются физические упражнения рекреационной направленности и только во вторую очередь — спортивная деятельность. Приоритет занятий с рекреационной направленностью, как показал опрос студентов, связан с их желанием повысить уровень работоспособности и обеспечить переключение с одной деятельности на другую. По мнению студентов, это способствует повышению успеваемости по предметам профессиональной подготовки и уровню творческой активности в процессе ее осуществления.

В процессуальном обеспечении неспециального физкультурного образования студентов вузов следует выделить ориентировку рекреационной деятельности на использование «модных» средств, и прежде всего фитнес-средств: аэробики (в различных ее вариантах), шейпинга, калланетики, стретчинга, тренажеров. Реализации данных средств препятствуют, по крайней мере, два фактора — уровень готовности преподавателей кафедр физического воспитания вузов и недостаточность материальной базы вузов.

Следует также отметить, что «модные» средства позволяют решать далеко не все задачи (в соответствии с целями, которые определяет государственный образовательный стандарт) физического вос-

питания студентов вузов. В связи с этим обстоятельством, мы разделяем точку зрения автора одной из публикаций [11] в том отношении, что предлагаемые системы следует рассматривать не «вместо», а «вместе» с другими направлениями физического воспитания студентов вузов.

Результаты анализа содержательного обеспечения физического воспитания студентов вузов дают основание для разработки новых подходов на основе интеграции стратегических ориентировок и создания индивидуально-социализирующих программ. В этом случае, на наш взгляд, возможен переход от занятий с директивным «всеобщим» содержанием к самостоятельному выбору, персонализации содержательного обеспечения физического воспитания. Такой подход создает возможности для смещения доминанты учебной деятельности от «прикладной» к «социокультурной» [3].

Анализ результатов исследований (наших и других) позволяет констатировать, что сложившаяся система неспециального физкультурного образования в вузах России в недостаточной мере обеспечивает результат, соответствующий современному социальному заказу. Имеется целый ряд проблем, решение которых является отражением социального запроса. Более того, некоторые исследователи утверждают, что их наличие характеризует состояние системного кризиса [5; 8]. Частично разделяя такую точку зрения, мы полагаем, что устранение отмеченного кризиса, в известной мере, возможно при условии обеспечения научного (социального, педагогического) решения обсуждаемых проблем.

Приоритет занятий с рекреационной направленностью, как показал опрос студентов, связан с их желанием повысить уровень работоспособности и обеспечить переключение с одной деятельности на другую.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, С. В. Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности : монография / С. В. Алексеев [и др.]. — М. : Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2013. — 779 с.

2. Бальсевич, В. К. Онтокинезиология человека / В. К. Бальсевич. — М. : Теория и практика физической культуры, 2000. — 275 с.
3. Виленский, М. Я. Качество образования по физической культуре в высшей школе в инновационных проявлениях / М. Я. Виленский // Сборник науч. трудов. — № 4 / Международный фонд «Знамя победы». — М. : РАЕН ; Смоленск : Смолянь, 2008. — 363 с.
4. Герасимова, И. А. Формирование физической культуры и ЗОЖ у студентов вузов на основе их личной самооценки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Герасимова. — Волжский, 2000.
5. Григорьев, В. И. Социокультурная интеграция содержания неспециального физкультурного образования студентов вуза : автореф. дис. ... докт. пед. наук / В. И. Григорьев. — СПб., 2002.
6. Зеленов, Л. А. Методология человековедения / Л. А. Зеленов // Н. Новгород, 1991. — 231 с.
7. Лубышева, Л. И. Социализация физической культуры и спорта : учебное пособие / Л. И. Лубышева. — М. : Академия, 2001. — 240 с.
8. Лукьяненко, В. П. Современное состояние и концепция реформирования системы общего образования в области физической культуры / В. П. Лукьяненко. — М. : Советский спорт, 2005. — 256 с.
9. Овчинников, С. А. Педагогические технологии формирования индивидуальной физической культуры личности студента : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Овчинников. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2005. — 23 с.
10. Утишева, Е. В. Физкультурное образование: социально-педагогические и социологические проблемы : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Е. В. Утишева. — СПб., 1999. — 32 с.
11. Чичикин, В. Т. Регуляция физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательном учреждении : монография / В. Т. Чичикин, П. В. Игнатьев, Е. Е. Конюхов. — Н. Новгород : НИРО, 2007. — 342 с.



ЛИРИЧЕСКИЙ ЦИКЛ КАК ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ЦЕЛОЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

С. М. БИЧУРИНА,
соискатель НИРО
antoniy-mark@mail.ru

В статье представлен филологический подход к лирической циклизации (четыре принципа), который адаптирован к условиям школьного преподавания литературы (характеристика первого этапа констатирующего эксперимента и учебного занятия по лирике А. А. Фета).

The article presents a philological approach to lyrical poetry cyclization (four principles) as adapted to the conditions of teaching literature at school (description of the first stage of the ascertaining experiment on and class in A. A. Fet's lyric poetry).

Ключевые слова: системное мышление, лирический цикл, линейный и радиальный типы межтекстовых связей, взаимодополнительность, контекст, валентность, метасмысл, мотив, анализ, диагностика

Key words: logical / analytical thinking, lyrical poetry cycle, linear and radial types of intertextual cohesion, complimentarity, context, valency, metasense, motive, analysis, diagnostics

К понятию системности лирического цикла подходят многие исследователи: Е. В. Боброва [2], А. Р. Касимова [3], Л. Е. Ляпина [4], В. А. Сапогов [5]. Однако наиболее отчетливо эта идея представлена в работе Э. А. Стерьепулу [6], на которую мы и будем периодически ссылаться. Лирическим циклом он называет «объединенное общим заглавием упорядоченное множество самостоятельных поэтических текстов, реализующих разновидные межтекстовые связи, которые порождают новые смысловые комплексы, не выводимые из смысловой системы каждого отдельного текста» [6].

Ученый выделяет четыре принципа лирической циклизации. Проиллюстрируем их на примере цикла Марины Цветаевой «Стихи о Москве» (1916) [8].

Первый из принципов — «взаимосвязанность текстов циклового ряда». При этом существуют «два типа межтекстовых связей: линейный, основанный на принципе синтагматического развертывания, и радиальный, основным параметром которого является повторяемость темы, образов и пр.» [6]. Цикл Марины Цветаевой можно отнести к радиальному типу. Данный цикл состоит из девяти стихотворений, объединенных образом патриархальной Москвы — древней столицы, центра православной культуры. Москва для Цветаевой — это прежде всего ее храмы, соборы, церковки с их куполами и колокольями. Эти образы и составляют образ Москвы в данном цикле. Наиболее яркими среди них являются образы «сорока сороков церквей», колокольного звона и «семихолмия».

У Цветаевой это не безликие церкви и колокольни. В пространстве Москвы она

называет наиболее «святые» места: Иверскую часовню, стоящую у входа на Красную площадь («Часовню звездную — прият от зол» (2)*, «Как золотой ларчик, / Иверская горит» (3), «Там Иверское сердце / червонное горит» (8)), пять соборов Кремля («Пятисоборный несравненный круг», «К нечаянныя Радости в саду / я гостя чужеземного сведу» (2)).

Также одним из мощных связующих элементов в цикле становится мотив пути и странничества. Он тоже неразрывно связан с образом Москвы: именно такое насыщенное духовностью пространство позволяет продолжать путь духовного поиска. И начинается этот путь из самого сердца Москвы: «Исходи пешком — молодым шагком! — / Все привольное / Семихолмие» (1). Здесь же он и заканчивается: «По улицам оставленной Москвы / поеду — я, и побредете — вы» (4). Это путь поиска самого себя, позволяющий подняться над обыденностью.

Тем не менее, опровергая позицию, что плотность связей между текстами тем выше, чем больше повторяющихся элементов в текстах, составляющих цикл, исследователь приходит к выводу, что «взаимосвязанность текстов является необходимым, но не достаточным структурообразующим фактором для возникновения лирического цикла», и в качестве второго принципа системности цикла он называет «взаимодополнительность»:

Цикл Марины Цветаевой можно отнести к радиальному типу. Данный цикл состоит из девяти стихотворений, объединенных образом патриархальной Москвы — древней столицы, центра православной культуры.

*Здесь и далее цифрами в круглых скобках обозначены номера стихотворений данного цикла.

«...для каждого текста, входящего в лирический цикл, все остальные тексты данного циклового ряда являются его контекстным окружением, или — иначе — дополнением данного текста» [6].

Если воспринимать стихотворение «Красною кистью...» (9) вне контекста цикла, то образом, который в первую очередь привлекает внимание, оказывается «жаркая» или «горящая» рябина (а это символический образ в контексте всей поэзии Цветаевой, который созвучен с ее именем — Марина — и ассоциируется с Россией), тем более что он повторяется в первой и третьей строфах стихотворения. Но контекст актуализирует и другие образы и мотивы, связывающие этот текст с другими стихотворениями цикла: образ колоколов («Спорили сотни колоколов»), мотив рождения («Падали листья, / я родилась») и мотив православного праздника («День был субботний: / Иоанн Богослов»). Контекст позволяет увидеть истоки возникновения образа рябины в поэзии Цветаевой: он связан с ее родным домом, городом, днем рождения, то есть с тем пространственно-временным комплексом, который повлиял на ее мировоззрение.

Третий принцип назван исследователем «валентностью». Это «способность того или иного текста вступать в различные

смысловые взаимоотношения с другими текстами данного циклового ряда». Говоря о лирическом цикле как о системе, исследователь выделяет основной ее признак — иерархичность, вследствие чего приходит к выводу о

наличии среди поэтических текстов доминанты — текста, «обладающего наибольшей валентностью в данном цикловом ряде». При этом автор допускает наличие нескольких доминант в пределах одного цикла, а также отсутствие доминанты (в этом

Контекст позволяет увидеть истоки возникновения образа рябины в поэзии Цветаевой: он связан с ее родным домом, городом, днем рождения, то есть с тем пространственно-временным комплексом, который повлиял на ее мировоззрение.

случае речь идет о «равноправии» каждого текста в циклообразовании). Наблюдая над тем, со сколькими стихотворениями цикла каждый текст связан с помощью образов, мотивов и «ключевых слов», автор предлагает выделить доминанту цикла [6].

Проведя такую работу с цветаевским циклом, можно прийти к выводу, что доминантой в данном случае можно считать первое стихотворение цикла — «Облака — вокруг...». Именно в нем сосредоточены все основные мотивы и образы цикла, которые затем будут встречаться в последующих стихотворениях: «Москва» как «дивный град» (1—2, 4, 5, 6, 7, 8); «сорок сороков церквей» (1—2, 7); «купола», церкви вообще (1—2, 3, 7, 8); «колокольный звон» (1—2, 5, 6, 7, 9); «семихолмие» (1—7); мотив смерти (1—4, 7); мотив пути (1—3, 4, 6, 7, 8).

Последний, четвертый, принцип сформулирован следующим образом: «...целое обладает свойствами, отличными от свойств его частей», то есть «поэтические смыслы, порождаемые лирическим циклом, не сводятся к сумме поэтических смыслов составляющих его текстов, а представляют собой принципиально новое образование, обусловленное межтекстовыми взаимодействиями» [6].

На примере цветаевского цикла его можно объяснить следующим образом: если рассматривать каждое отдельное стихотворение цикла (а все они, действительно, самостоятельны и могут восприниматься и вне контекста), то мы получим ряд стихотворений с абсолютно разным посыпом, темой, идеей. Порой даже становится непонятно, почему некоторые стихотворения вошли в цикл «Стихи о Москве». Однако, благодаря контексту, возникает некий «надсмысловой комплекс», который все расставляет на свои места и объясняет логику включения в единое целое тех или иных стихотворений.

Целью Цветаевой в данном цикле было не только воспеть Москву, но и утвердить свое лирическое «я» в московском

пространстве. Лирическое «я» постепенно начинает превалировать над образом Москвы. От стихотворения к стихотворению читателю открываются разные стороны души, характера лирической героини.

Так, в первом стихотворении цикла, посвященном дочери Ариадне, мы видим Цветаеву-мать, завещающую дочери свой родной город. Для лирической героини важна мысль о преемственности и вечной смене поколений: когда-нибудь и Ариадна передаст Москву уже своей дочери.

Во втором стихотворении, адресованном О. Э. Мандельштаму, лирическая героиня предстает в любви. Это любовь-преклонение, любовь-восхищение. И опять Москва — это то лучшее, что она может дать любимому, чтобы он «не раскаялся», что ее любил.

В третьем стихотворении открываются темные стороны натуры лирической героини: теперь она во власти страсти, «озорства». Только старая Москва с ее «золотым ларчиком» — Иверской часовней — способна остановить этот разрушительный бег («Мимоочных башен / Площади нас мчат»).

В четвертом стихотворении развивается мотив страсти как одной из черт душевного облика лирической героини. Но здесь также присутствует мотив смерти как искупления и очищения, соответствующий христианскому мироощущению.

В пятом стихотворении, центром которого является противопоставление Москвы Петербургу, лирическая героиня соотносит свою судьбу с судьбой ее любимого города: она «отвергнутая» женщина, как Москва — «отвергнутая Петром» столица. Они обе, чувствуя свое превосходство, «смеются над гордынею царей».

Шестое стихотворение построено на мотиве пути, странничества: в нем ощущается усталость героини от суетности жизни и желание последовать за «смиренными странниками».

В седьмом стихотворении соединяются два знакомых мотива: мотив смерти и

мотив пути: «Провожай же меня, весь московский сброд». Смерть — лишь продолжение жизненного пути, они проходят в одном пространстве — пространстве Москвы.

В восьмом стихотворении лирическая героиня показывает, за что так любит Москву, чем она ей так близка и дорога: Москва — «огромный странноприимный дом», готовый принять и утешить всех: «На каторжные клейма, / На всякую болесть — / Младенец Пантелеимон / У нас, целитель, есть».

Москва — олицетворение русской души и души самой лирической героини: такая же большая, живая, милосердная и потому великая.

Наконец, последнее, девятое, стихотворение подводит итог всего цикла, соединяет все линии в единое целое, позволяет увидеть тот «метасмысл», о котором пишет Э. А. Стерьепулу [6]. Героиня, говоря о своем рождении, воспринимает это событие как знак, символ: она неспроста родилась именно в Москве, именно в день Иоанна Богослова, именно тогда, когда поспела рябина. Все это предопределило ее судьбу и характер: она сама и ее поэзия выросли на этой благодатной почве, впитали в себя и христианское мироощущение, и любовь к родному городу, родной земле, людям — близким и далеким, — и широту и страстность русской души, и готовность в один момент откаться от всех благ и пойти на духовный подвиг. Такой видят Цветаева Москву, и такой является она сама. Лирическое «я» Цветаевой является такой же неотъемлемой частью московского пространства, как и Москва является неотъемлемой частью героини.

Посмотрим, каким видят лирический цикл десятиклассники, не имеющие опыта работы с ним.

Первое, базовое задание диагностической работы носило теоретический ха-

рактер. Учащиеся (50 человек) должны были самостоятельно выявить признаки лирического цикла, сделав необходимые обобщения, опираясь на свой читательский опыт и предложенные стихотворения из «Денисьевского» цикла Ф. И. Тютчева: «Слово “цикл” греческого происхождения. Значение греческого слова — “круг”. Каковы, на ваш взгляд, признаки лирического цикла? Отвечая на вопрос, обыграйте этимологию слова».

Более половины участников эксперимента в качестве главного признака лирического цикла назвали общность темы (идеи), что, действительно, зачастую таковым и является (61 %), однако остальные ученики этот признак проигнорировали. Наличие сквозных образов и мотивов обнаружили 39 % учащихся.

Нередко десятиклассники рассматривают лирический цикл по аналогии с эпическими произведениями, а потому называют ряд признаков ошибочно. В частности, как один из важнейших признаков выделяется единство героев (тогда как стихотворения лирического цикла вовсе не обязательно должны группироваться вокруг каких-либо персонажей). Это связано, вероятно, с тем, что ученикам знакома по урокам литературы история взаимоотношений Тютчева и Денисевой, которой и посвящен цикл. В результате получилось, что учащиеся рассматривали некую разновидность цикла (вариант) как инвариант.

С высказанным связаны и следующие два ошибочных варианта ответа — наличие сюжета (развития действия) и обязательное единство времени и места в лирическом цикле, что связывается с отражением в цикле событий определенного этапа жизни поэта: «Лирический цикл, как правило, имеет сюжет, в основе которого лежит история любви» (Ксения Т.); «Мы погружаемся в события определенного этапа жизни поэта» (Александра К.); «Сти-

Нередко десятиклассники рассматривают лирический цикл по аналогии с эпическими произведениями, а потому называют ряд признаков ошибочно.

жета (развития действия) и обязательное единство времени и места в лирическом цикле, что связывается с отражением в цикле событий определенного этапа жизни поэта: «Лирический цикл, как правило, имеет сюжет, в основе которого лежит история любви» (Ксения Т.); «Мы погружаемся в события определенного этапа жизни поэта» (Александра К.); «Сти-

хотоврения цикла написаны в одном месте, в одно время, при неизменных обстоятельствах» (Наталья З.). В последнем случае биографический подход возводится в абсолют, что недопустимо при изучении лирики в целом.

Совсем другое дело, когда ученики (таких 27 %) пишут о развитии темы, чувства, мотива: «Линия любви развивается из стихотворения в стихотворение, автор как будто нам рассказывает историю в нескольких произведениях» (Вера М.); «По стихотворениям цикла можно проследить развитие чувства героя к возлюбленной, как оно меняется с ходом времени» (Полина С.). Однако 20 % учеников считают, что чувство на протяжении цикла остается неизменным и как раз является мощным связующим звеном: «Во всех стихотворениях цикла показано одно и то же психологическое состояние лирического героя» (Алиса П.). Подобное наблюдение представляется более чем поверхностным.

Говоря о структуре цикла, некоторые из учеников (16 %) справедливо отметили наличие строгой последовательности стихотворений в лирическом цикле: «Стихотворения в цикле находятся в определенной последовательности. Каждое из них наполнено смыслом, который дает новый виток событий, и мы видим, что изменилось в чувствах лирического героя» (Дарья Д.). Однако большинство учащихся никаких закономерностей в этом не увидели и лишь попытались обыграть этимологию слова «цикл» с помощью метафоры движения по кругу: «Стихотворения цикла как бы двигаются по кругу: все возвращается к тому месту, с которого все и начиналось» (Дарья М.); «Последнее стихотворение связано с первым, образуя круг» (Анна П.).

Лишь 7 % учеников отметили главную структурную особенность лирического цикла — его целостность и одновременно членность: «В цикле каждое стихотворение своеобразно, оно может быть самостоятельным, но в то же время соединено с

другими» (Наталья Щ.). Еще один ученик написал о целостности взгляда на мир лирического героя цикла. То есть немногие из участников эксперимента смогли увидеть цикл как систему художественных текстов.

Результаты диагностики показывают необходимость формирования у учащихся системного подхода к постижению лирического цикла, который должен ими восприниматься как художественное целое, как макротекст, а для этого необходима серьезная аналитическая и даже интерпретационная работа с линиями связи, обусловленными художественной концепцией автора.

Но иногда цикл складывается как бы случайно, или некая совокупность произведений на основе тех или иных признаков воспринимается читательским сознанием как цикл. В этом случае разговор о художественной концепции цикла весьма непрост: концепция может быть найдена на стыке различных стихотворений, но как она соотносится с волей автора?

Теперь посмотрим, как принципы, сформулированные греческим литературоведом, могут актуализироваться на уроке в 10-м классе, посвященном трем стихотворениям А. А. Фета с одинаковым назначением — «А. Л. Бржеской»:

- ✓ «Далекий друг, пойми мои рыданья...» (28 января 1879 г.);
- ✓ «Опять весна! Опять дрожат листы...» (1879 г.);
- ✓ «Нет, лучше голосом ласкательно обычным...» (1886 г.) [7].

Несмотря на то что самим автором они не были объединены в лирический цикл, интересно представить их в таком ключе и предложить учащимся поразмышлять над тем, можно ли считать эти стихотворения циклом. Подобная работа способствует не только углубленному проникновению в текст, но и формированию системного мышления старшеклассников. Это связано с тем, что само понятие лирического цикла содержит как важнейшую составляющую характеристи-

ку системность, о чем говорилось в начале статьи.

В начале урока необходимо дать учащимся краткую информацию об А. Л. Бржеской, о тех отношениях, которые связывали ее с А. А. Фетом [1].

Беседу о стихотворениях можно начать с вопроса, заданного на дом: «Какие темы, образы и мотивы связывают данные стихотворения?» Это задание соотносится с первым принципом системности лирического цикла — взаимосвязанность текстов циклового ряда — и позволяет глубоко проанализировать стихотворения, погрузившись в текст. Во-первых, ученики отмечают, что объединяет эти стихотворения и жанр послания, и адресат (это то, что лежит на поверхности). Во-вторых, их связывают следующие мотивы: воспоминание (в 1-м стихотворении — «С тобой цветут в душе воспоминанья», во 2-м — «Опять мои воспоминанья живы»); рыданье (в 1-м — «Далекий друг, пойми мои рыданья», в 3-м — «Ведь это страстные, блаженные рыданья»); друг (в 1-м — «Далекий друг», во 2-м — «Лучший друг наш спит в своей цветами убранной могиле», «Снеси ему сочувствие от друга», в 3-м — «И дружеской рукой срывать покров могильный»); сон (в 1-м — «Прочь этот сон!», во 2-м — «Друг наш спит в... могиле», в 3-м — «Зачем уснувшего будить в тоске всесильной?»); жизнь и смерть (в 1-м — «Что жизнь и смерть?», во 2-м — «Хоть смерть в виду, а все же нужно жить», в 3-м — «Ведь это милые почившие сердца!»).

Далее ученики могут ответить на вопрос, какое из стихотворений можно назвать доминантой цикла и почему. Доминантой этого цикла школьники называют первое стихотворение — «Далекий друг, пойми мои рыданья...».

Выделив основные мотивы, учащиеся должны проследить, имеют ли они развитие или же остаются неизменными от

Иногда цикл складывается как бы случайно, или некая совокупность произведений на основе тех или иных признаков воспринимается читательским сознанием как цикл.

стихотворения к стихотворению. Помочь в работе могут следующие вопросы:

- ✓ Можно ли увидеть в стихотворениях романтические мотивы?
- ✓ Как соотносятся в них три лика времени?
- ✓ Можно ли воспринять эти три стихотворения как продолжение одно другого?

Так, в первом стихотворении романтические черты наиболее сильны: лирический герой романтически идеализирует адресата своего послания («Высокое волненье издалека мне голос твой принес»), отмечая их духовное родство («Кто скажет нам, что жить мы не умели»). Он, поэт, находится в ситуации отчуждения («Напрасный жар! Никто не отвечает...») и видит лишь в Брежской источник своего вдохновения («Лишь ты одна! ...и в сердце вдохновенье...»). Но наибольший интерес представляет антитеза прошлого и настоящего, являющаяся романтической по своей сути. В настоящем жизнь лирического героя полна страданий, что подчеркивается с помощью мотивов рыйданий и сна. Унылому настоящему противопоставлено прекрасное прошлое, воплощенное через мотив воспоминания. Во второй строфе герой воспевает идеальное прошлое, в котором рядом с ним была она и которое утрачено безвозвратно. Важную роль здесь играет и мотив огня как символа поэтического вдохновения и одновременно жизненной силы: он еще горит, но не находит выражения, а потому уходит (третья и пятая строфы). И в итоге смерть не страшна, потому что такая жизнь (без огня) пуста и томительна, а значит, ее не жаль: «Не жизни жаль с томительным дыханьем, / Что жизнь и смерть? А жаль того огня...»

Второе стихотворение по тональности противопоставлено первому. Мироощущение героя удивительно гармонично: он принимает жизнь во всех ее проявлениях,

он не противопоставляет себя миру: «Хоть смерть в виду, а все же нужно жить; / А слово: жить — ведь значит: покоряться». В стихотворении представлены все три лика времени, именно это и делает картину мира гармоничной: «Минувшего нельзя нам воротить, / Грядущему нельзя не доверяться».

Прошлое уже не противопоставляется настоящему, лирический герой с приходом весны ощущает возвращение тех чувств, что казались ему утраченными навсегда. Об этом свидетельствует многократный повтор наречия «опять» в первой строфе: «Опять мои воспоминанья живы». То есть теперь мотив воспоминания окрашен в оптимистические тона. Призывая любимую оставить прошлое позади, лирический герой устремлен в будущее, и мотив жизни и смерти здесь звучит иначе, чем в первом стихотворении: да, смерть неизбежна, но до нее еще целая жизнь. Это стихотворение можно воспринять как некое продолжение первого: в нем описывается счастливый вариант развития событий: сбывается то, о чем мечтал лирический герой, ибо прошлое возвращается.

Третье стихотворение как будто возвращает нас к первому, только темные краски здесь еще более сгущены. Если попытаться рассмотреть его как продолжение второго, то можно предположить, что за кратковременным взлетом в душе лирического героя наступило тяжелейшее разочарование.

В стихотворении «Нет, лучше голосом ласкателю обычным...» вновь возникает тема поэтического вдохновения, введенная с помощью мотива голоса любимой, который может пробудить ото сна. Но если раньше лирический герой ждал этого голоса, то теперь он не хочет, чтобы его будили ото сна: «Зачем уснувшего будить в тоске бессильной?» Если раньше герой жил воспоминаниями, то теперь он хочет оставить прошлое позади: «К чему шептать про свет, когда кругом темно, / И дружеской рукой срывать покров мо-

Наибольший интерес представляют антитеза прошлого и настоящего, являющаяся романтической по своей сути.

гильный / С того, что спать навек в груди
обречено?»

Если говорить о соотношении времен в этом стихотворении, то получается, что герой остается в унылом настоящем (как и в первом стихотворении), уже не стремясь вернуть прошлое и не надеясь на будущее.

В сознании лирического героя — мысль о смерти («К чему... срывать покров моргильный», «Ведь это прах святой затихшего страданья!», «Ведь это милые почившие сердца!»), а жизнь превращается в процесс «доживания» своего века, без стремлений, без надежд.

Таким образом, учащиеся подходят к пониманию второго принципа системности цикла — «взаимодополнительности» и четвертого принципа, состоящего в том, что целое обладает свойствами, отличными от его частей.

Систематизировать знания помогут вопросы и задания:

✓ Воссоздайте психологический портрет лирического героя Фета по изучен-

ным на уроке стихотворениям.

✓ Воссоздайте психологический облик героини цикла.

✓ Какой мотив вы бы назвали центральным в стихотворениях?

✓ Можно ли назвать эти стихотворения циклом и почему? Каковы признаки лирического цикла?

Анализ охарактеризованного выше занятия подводит нас к следующим вопросам: чем различаются методические модели уроков, посвященных анализу линейных и радиальных типов межтекстовых связей? как на занятиях подобного типа соотносятся анализ всего цикла как художественного целого с анализом отдельных стихотворений как относительно самостоятельных структур? какое место в композиции урока или группы уроков занимает анализ стихотворения-доминанты? На эти вопросы еще предстоит ответить.

Учащиеся подходят к пониманию второго принципа системности цикла — «взаимодополнительности» и четвертого принципа, состоящего в том, что целое обладает свойствами, отличными от его частей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блок, Г. П. Фет и Бржеская / Г. П. Блок // Начала : журнал истории литературы и истории общественности. — 1922. — № 2. — С. 106—123.
2. Боброва, Е. В. Функция мотива в лирическом цикле (на примере цикла стихотворений «Курганская невеста» Е. Ю. Кузьминой-Караваевой) / Е. В. Боброва // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2010. — № 4 (2). — С. 818—820.
3. Касимова, А. Р. Лирический цикл как идеостилевая константа в творчестве Анны Ахматовой : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. Р. Касимова. — Ижевск, 2011.
4. Ляпина, Л. Е. Проблема целостности лирического цикла / Л. Е. Ляпина // Целостность художественного произведения и проблемы его анализа в школьном и вузовском изучении литературы. — Донецк, 1977.
5. Сапогов, В. А. О некоторых структурных особенностях лирического цикла А. Блока / В. А. Сапогов // Язык и стиль художественного произведения. — М., 1966.
6. Стерьепулу, Э. А. Лирический цикл как система поэтических текстов / Э. А. Стерьепулу. — Facta Universitatis, University of Nis. — 1998. — Vol. I. — № 5. — P. 323—332.
7. Фет, А. А. Полное собрание стихотворений / А. А. Фет. — Ленинград : Советский писатель, 1959.
8. Цветаева, М. И. Стихотворения / М. И. Цветаева. — Ашхабад : Туркменистан, 1986. — 400 с.

**В библиотеку Нижегородского института развития образования
поступили новые издания:**

Беляева Н. В. Современная русская поэзия. 10—11 классы: Пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011. 192 с. (Элективный курс).

Читателей ждут увлекательные встречи как с современными русскими поэтами, следующими классическим традициям, так и с представителями поэтического авангарда.

В результате изучения элективного курса старшеклассники будут иметь представление о жизни и творчестве крупных русских поэтов; научатся понимать лучшие современные стихи и русскую поэзию в целом; смогут самостоятельно анализировать лирические тексты, работая с различными источниками информации, включая Интернет.

Элективный курс поможет стать квалифицированным читателем, он необходим для успешной подготовки к ЕГЭ по литературе, научит аргументировано оценивать противоречивые явления современной литературы.

Книга адресована старшеклассникам профильных гуманитарных классов, студентам-филологам, учителям-словесникам и всем, кто желает овладеть навыками гуманитарной культуры.

Крысин Л. П. Рассказы о русских словарях: Книга для учащихся. М.: ООО «Русское слово-учебник», 2011. 224 с. (Кладезь знаний).

Предлагаемая книга имеет три цели — учебную, научную и просветительскую. С учебной целью излагаются сведения об основных типах современных русских словарей; научная цель достигается рассказами о том, как устроены словари, какого рода информация о слове в них содержится; наконец, просветительская задача книги — показать роль словарей в современном обществе и их ценность не только как результатов кропотливого труда составителей-лексикографов, не только как собрания лексических ресурсов языка, но и как важного компонента национальной культуры.

Книга относится к научно-популярному жанру. Сведения о словарях русского языка даются в свободной форме; элементы научного описания перемежаются фактами, относящимися к истории создания того или иного словаря, к биографиям составителей; трудности, возникающие при создании словарей, иллюстрируются конкретными примерами, связанными списанием смысла и особенностей употребления того или иного слова и т. п.

Книга рассчитана на старшеклассников, учителей-словесников, но может быть интересной и читателям, далеким по виду своей постоянной деятельности от профессионального использования слова.

Газета «Школа» приглашает к сотрудничеству

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования Нижегородской области с 1994 года издается газета «Школа». Выходит два раза в месяц. Целевая аудитория газеты — педагоги и руководящие работники системы образования Нижегородской области.

Если вы хотите представить опыт своей работы, рассказать об интересных событиях, происходящих в вашем образовательном учреждении, поделиться впечатлениями от того или иного мероприятия, участником которого вы стали, или просто предложить коллегам разговор на актуальную тему, то присылайте материалы для публикации на электронную почту: shkola1994@yandex.ru.

Требования к статьям размещены на сайте НИРО www.niro.pnov.ru в разделе «Периодические издания», в подразделе «Газета «Школа»». Дополнительную информацию можно получить по телефонам: (831) 468-08-03, 8-903-605-37-67 — Ирина Олеговна Елфимова, редактор.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Факты



ИГНАТЬЕВСКАЯ ШКОЛЬНАЯ РЕФОРМА В РУССКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ (на материале программ по русской словесности 1920-х годов)

В. П. КИРЖАЕВА,
доктор педагогических наук,
профессор Национального исследовательского
Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева
kirzhaeva_vera@mail.ru

Статья посвящена малоизученной и дискуссионной проблеме выбора программ обучения русскому языку и литературе в школе русского зарубежья 1920-х годов.

The main goal of the article is to analize the problem of choosing programs on the Russian language and literature for emigre schools.

Ключевые слова: школьная политика, образовательная реформа П. Н. Игнатьева, школа русского зарубежья, программы обучения предметам Rossica

Key words: educational policy, Ignatiev's educational reform, Russian emigre school, Rossica education programs

Процесс реформирования, охватывающий все уровни и формы современного образования, актуализирует обращение к истории русской школы, в частности к школьной реформе начала прошлого столетия, не реализованной в России, но существенно связанной со школой русского зарубежья.

В соответствии со сформировавшимся у исследователей мнением именно в зарубежье осуществляется «игнатьевская» реформа средней школы.

ла за рубежом сохраняет преемственность организационных форм и методики школьного преподавания. В соответствии

со сформировавшимся у исследователей мнением именно в зарубежье осуществляется «игнатьевская» реформа средней школы: «Большинство русских школ придерживались программ, разработанных Министерством народного просвещения во главе с графом П. Н. Игнатьевым в 1915—1916 годах. Эти программы сближали классическую гимназию с реальной школой и в то же время предусматривали согласованность ступеней школы от начальной до высшей, то есть опыт создания национальной школы в России, прерванный революционными событиями, был продолжен в зарубежье» [2].

Однако, как показывает анализ деятельности эмигрантской школы, на самом раннем этапе — в 1920—1922 годах и до

начала подготовительной работы к I педагогическому съезду деятелей средней и низшей школы за границей — беженские школы «организовывались по типам, имевшим за собой исторический опыт. На “новых”, да еще и чужих, местах не приходилось думать о новом типе ее, о проложении новых путей в школьном строительстве, тем более что в годы перед революцией старая школа была сломана, а реформированная комиссией графа П. Н. Игнатьева только что начинала жить и в широких кругах общества не нашла еще своего полного признания, была совершенно неизвестна ему». Вторая причина ориентации на традиционные типы гимназии и реального училища обуславливалась проблемой кадровой обеспеченности беженской школы: «за организацию школ брались не только педагоги-специалисты, а вообще лица так называемых интеллигентных профессий, чуждые педагогической практики и педагогических вопросов и знаявшие в этом отношении один только путь, путь, который они когда-то сами прошли» [6].

По оценкам современников, со вступлением П. Н. Игнатьева на пост министра народного просвещения (1915—1916 годы) была нарушена традиционная для этого министерства «политика недоверия к обществу» [11], и проект школы, разработанный под его руководством, в полной мере соответствовал запросам общества. Сущность реформы определялась новыми принципами организации средней школы и постепенной интеграции в ее систему школы начальной: «Школа должна быть: 1) национальной; 2) самодовлеющей, то есть дающей общее образование и не имеющей непосредственной целью подготовку в высшие учебные заведения; 3) семилетней и 4) состоящей из двух ступеней: первой — с трехлетним и второй — с четырехлетним курсом обучения. Кроме того, Особое совещание высказалось за согласование курса первой ступени с курсом первых трех классов высших начальных училищ, следствием чего явля-

ется единство школы в первой ее ступени и отнесение разветвления (бифуркации) средней школы уже во второй ее ступени» [10].

В соответствии с новой программой словесности впервые преподавание русского языка и литературы определялось «как важнейшего в образовательно-воспитательном отношении предмета в средней школе». Программа дифференцировала учебный материал по классам,

развивая идею единства курса словесности: «1) курс этимологии и синтаксиса (I—III классы); 2) курс истории русского языка (VII класс); 3) чтение и изучение эсто-психологического и историко-литературного русской художественной литературы XIX века и некоторых произведений литературы всеобщей вне исторической преемственности развития литературы (имманентное чтение — I—VII классы); 4) элементарные сведения из стилистики и исторической поэтики в связи с занятиями “имманентным” чтением и историей литературы (III—VII классы); 5) история русской литературы (VI—VII классы); 6) эпизодический курс истории всеобщей литературы в связи и наряду с курсом истории русской литературы (VI—VII классы); 7) внеклассное чтение; 8) письменные работы разнообразных видов и характера» [10]. Содержание каждого курса представлено в конкретных программах, в объяснительных записках, к которым даются комментарии к структурированию учебного материала и научные обоснования тех или иных подходов, реализуемых в школьном обучении.

На I педагогическом съезде «за нормальный учебный план средней школы принимается учебный план, выработанный комиссией графа Игнатьева», однако в ходе дискуссий были внесены и существенные корректизы «сообразно условиям данного времени и местным требованиям»

В соответствии с новой программой словесности впервые преподавание русского языка и литературы определялось «как важнейшего в образовательно-воспитательном отношении предмета в средней школе».

[3]. Меняется вектор целеполагания, и ведущей становится воспитательная функция школы, направленная на сохранение национальной идентичности: «Мы принуждены будем забыть нашу прежнюю школу, в которой единственной целью было учиться; мы должны создать теперь новую школу, в которой будут творить ради своей нации... тогда видное место в воспитании и образовании будет общий клич “За Родину!”» [7]. Ведущая роль в реализации этой функции отводится предметам «Россика» (русский язык и литература, история, география, Закон Божий), причем уже на этом этапе осознается необходимость сокращения программного материала, интенсификации преподавания во избежание чрезмерного увеличения объема учебных часов, вызванного введением в некоторых странах региональных предметов как обязательных («изъять из программы предметов все лишнее и приблизить их к непосредственной, реальной жизни» [7]).

Единой программы русской словесности на съезде принято не было. Эта работа осуществлялась на региональных съездах и в особой комиссии. Отметим, что региональные программы базировались на программах игнатьевских. Так, представители русской школы в Финляндии приняли трехступенчатую систему общеобразовательной школы (начальная школа — 3 года, средняя — 5 лет, лицей — 3 года для

математического, естественно-исторического и коммерческого подразделений и 4 года для классического) и в преподавании словесности, ориентирующуюся на «игнатьевскую» програм-

При обучении родному языку большое место отводится письменным работам самого разнообразного свойства, вплоть до составления деловых бумаг и на темы, взятые из жизни.

му. На второй ступени — «при изучении литературы» — «...широко проводится имманентное чтение, программа коего разработана в материалах комиссии графа П. Н. Игнатьева... При обучении родному языку большое место отводится письменным работам самого разнообразного свойства, вплоть до составления деловых бу-

маг и на темы, взятые из жизни. Цель этих письменных работ — знакомство с основными формами языка, усвоение его лексического содержания и выработка ясного, точного, сжатого, “экономного” стиля. Уроки русского языка сопровождаются объяснительным чтением по анализу прочитанного и рассказыванием в целях наибольшего развития живой разговорной речи. “Исторический метод”, при усвоении литературы на этой ступени, применяется лишь как дополнительный прием к имманентному чтению, для большего уяснения смысла фактов и событий» [6]. На третьей ступени в классической школе в дополнение к игнатьевской программе предполагается связь «с внимания к “историческому методу”».

Державная комиссия в Королевстве сербов, хорватов и словенцев при обсуждении учебного плана особо подчеркнула необходимость реальной интеграции образовательной и воспитательной целей школьного обучения, когда «воспитывающее влияние школы должно прежде всего осуществляться через глубокое формирующее действие самого изучаемого учебного материала», для чего комиссия «старалась разгрузить наши учебные планы, сделать их более соответствующими пониманию учащихся и дать больше времени как учащимся, так и преподавателям на углубленное, а потому и плодотворнее действующее на душу ребенка, усвоение курсов». Игнатьевская программа словесности существенно корректируется: «Стремясь дать возможность учащимся ближе и глубже познакомиться с русской литературой, комиссия упразднила особый курс теории словесности, сохранив из него только основные понятия и распределив ознакомление с ними по соответствующим курсам при прохождении курса истории русской литературы. Освободившийся, таким образом, учебный год допускает более внимательное изучение образцов русской литературы, чем то было возможно доныне. Значительное упрощение преподавания русской грамматики в

младших классах также дает возможность более плодотворно изучить и язык, и литературу родного народа». Осознавая, что в эмиграции дети «вовсе лишены оживляющего действия народного языка, ...знают лишь язык литературный (если его знают), язык взрослых, их окружающих», что «русские поговорки, пословицы, меткие народные словечки не вошли в их лексикон», комиссия предлагает реализовать ресурсы уроков пения и изучения русского фольклора в целом [9].

Педагогическая общественность русского зарубежья очень внимательно анализировала те изменения, которым подверглась школа в советской России. Так, А. Л. Бем подвергает резкой критике Устав единой трудовой школы от 18 декабря 1923 года, реализующий комплексный метод в распределении образовательного материала, и указывает на односторонний, «уродливый характер» его реализации в советской школе. В качестве основы Устава единой трудовой школы Н. К. Крупская выдвигала «изучение трудовой деятельности и ее организации». В ее интерпретации метод «применительного прохождения» родного языка и литературы, математики, географии, искусства и труда, при котором «преподавание литературы надо связать с обществоведением, с изучением классовой психологии, математику связать с физикой, землемерием, обследованием и т. п.», приводит к полному исключению их из учебной программы. Тем самым образовательные задачи полностью подчиняются идеологическим: «Весьма показательно, что программа первой ступени вводит уже для 3-го года обучения «общее представление о РСФСР и капитализме», но ни словом не упоминает литературу родного народа. Следовательно, выйдя из семилетки, юноша может остаться полным невеждой в вопросах родного языка и литературы, ибо кроме лоскутных знаний применительно к «крепостному праву» и «борьбе с эксплуатацией» у него ничего не будет в голове» [1].

На Пленуме Педагогического бюро 14 июля 1924 года была представлена совершенно новая программа по словесности, отличная от игнатьевской, обсуждение которой приняло дискуссионный характер. Мнение программной комиссии, представленное

известным лингвистом и методистом С. И. Карцевским, опиралось на необходимость, во-первых, внесения научных представлений в преподавание языка, в частности концепций Д. Н. Овсянико-Куликовского, Е. Ф. Будде, Н. К. Кульмана, А. М. Пешковского, В. Гиппиус и др., направленных против традиционного логико-грамматического метода; во-вторых, учета советских программ — Московского отдела народного образования и Комиссариата народного просвещения, — обсуждавшихся на Петроградском съезде словесников 1921 года. В новой программе были объединены материалы советских программ и дополнены разделы «Наблюдения над языком» лексическими и грамматическими сведениями сопоставительного, а не сравнительно-исторического характера [8].

Противоположную позицию занял В. В. Зеньковский: «Старое изучение грамматики было неудовлетворительно. Однако новое тоже не ясно. Нельзя слишком спешно вводить коренные изменения. Желательно на первое время устранение прежних дефектов преподавания родного языка». С. И. Гессен и М. А. Горчуков отметили недостатки московской программы. Д. М. Сокольцов и И. М. Малинин предложили организовать широкое обсуждение не только этой программы, но и программы Сербского совещания. Е. М. Тихоницкий высказал пожелание о привлечении к обсуждению программы по русскому языку и учителей народной школы [13].

Итогом согласования представленных на II педагогическом съезде (5—11 июля

А. Л. Бем подвергает резкой критике Устав единой трудовой школы от 18 декабря 1923 года, реализующий комплексный метод в распределении образовательного материала, и указывает на односторонний, «уродливый характер» его реализации в советской школе.

1925 года) программы по русскому языку С. И. Карцевского и сербской программы стало принятие первой, отличающейся от игнатьевской строгим проведением формально-грамматического подхода в изучении языка и включением диктуемого спецификой эмиграции изучения «словарной стороны родного языка. Задачею преподавания является отнюдь не заучивание грамматических «правил», а наблюдения над механизмом речи, над жизнью языка. Программы являются примерными в том смысле, что, давая известные директивы преподавателю, они представляют ему возможность вносить изменения, вызываемые конкретной обстановкой, в которой преподавателю приходится работать» [5].

Дискуссия на Пленуме Педагогического бюро по программе русской литературы имела еще более острый характер. Спорным, прежде всего, стал вопрос определения задач изучения литературы. По мнению А. Л. Бема, «история русской литературы снова подчинена задаче, вне ее лежащей. Нельзя выставлять задачей изучения литературы охранение и упрочение национального сознания учащихся, как бы сама по себе эта задача не была важна в эмиграции. Такое подчинение задачи изучения литературы сторонней цели неизбежно отражается на объеме и распределении материала литературы. Этим

объясняется, например, что в программу включена «История государства Российского» Карамзина, а русской повести в ней не нашлось места. ... Даже если остаться в школе при препо-

Спорным, прежде всего, стал вопрос определения задач изучения литературы. По мнению А. Л. Бема, «история русской литературы снова подчинена задаче, вне ее лежащей.

подавании истории русской литературы, то все же должен быть стержень, вокруг которого группируется материал. Этот стержень должен быть внутри литературы, а не вне ее». Профессор С. И. Гессен также не поддержал программу, отметив «у докладчика противоречия между предлагаемой программой и его теоретически-

ми предпосылками. Докладчик принадлежит к сторонникам активной школы, программа исключает активность». Крайнюю позицию занял А. В. Ельчанинов, высказавшийся «за свободное преподавание литературы, вне определенных программных рамок».

Фактически в поддержку предложенной программы выступили С. И. Карцевский, который хотя и «высказывается против «общественной» точки зрения в преподавании литературы», но считает, что «одним формальным методом ограничиться нельзя», и М. А. Горчуков, однозначно отвергший «чисто эстетическую точку зрения в деле изучения истории русской литературы» и указавший, что «предлагаемая программа вовсе не исключает непосредственного знакомства с литературными памятниками». И. М. Малинин, считая выработку программ по родной литературе задачей неразрешимой, тем не менее заключает: «Наиболее все же приемлема точка зрения, выдвинутая докладчиком».

Некоторые делегаты, принимая в целом программу, подчеркивали необходимость изменений, касающихся как структуры, так и содержания преподавания: «Профессор В. В. Зеньковский указывает, что прежнее преподавание истории литературы убивало способность художественного восприятия самих произведений. Надо обратить большое внимание на чтение самих произведений... Профессор Д. М. Сокольцов указывает на необходимость различия истории русской литературы и русской литературы, как двух разных предметов преподавания. Историю русской литературы следует преподавать только в 8-м классе» [13].

Согласованная на съезде программа по русской литературе исключила особый курс теории словесности, сохранив из него только основные понятия, изучать которые нужно «попутно с курсом истории литературы». При отборе материала составители ориентируются не на формиро-

вание подробного представления об эволюции литературы, а на ее современное состояние. Существенно возрастает роль внеклассного чтения, правильной организацией которого «возможно достичнуть наиболее полного и обстоятельного знакомства с родной литературой» [12].

Таким образом, необходимо существенное уточнение о степени реализации игнатьевских программ по словесности в русской эмигрантской школе: ориентация на них завершается 1924/1925 учебным годом, поскольку после II педагоги-

ческого съезда принимается советская программа по русскому языку, а также меняются целеполагание и структура курса литературы. Однако требуется дальнейшее расширение источников исследования, поскольку русская зарубежная школа 1920—1930-х годов была представлена различными типами средних учебных заведений (Русский кадетский корпус-лицей императора Николая II, Русская гимназия имени Л. П. Детердинг в Париже и т. д.), многие из которых имели иные программные установки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бем, А. План новой реформы советской школы второй ступени / А. Бем // Доклад на Пленуме Педагогического бюро в Праге, 16 июля 1924 года. — Прага, 1924.
2. Владыкина, В. А. Русская школа за рубежом: организация, содержание образования (1920-е годы) / В. А. Владыкина ; сост. : М. Н. Кузьмин, В. А. Владыкина // Образование и педагогика Российского Зарубежья. — М., 1995. — С. 29—55.
3. Данилевский, А. И. Общие соображения по устройству русской школы за границей: Тезисы доклада, обсужденные на заседании секции по средней школе на I съезде деятелей средней и низшей русской школы за границей, 4 апреля 1923 года / А. И. Данилевский // Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20-х годов : сб. документов. — М., 1995. — С. 13.
4. Ершов, М. Н. Национальное воспитание в русской зарубежной школе / М. Н. Ершов ; сост. : Е. Г. Осовский, В. П. Киржакова, О. Е. Осовский // Педагогическая публицистика Российского зарубежья. — Саранск, 2005. — С. 335—350.
5. Замечания программной комиссии Педагогического бюро и примерная программа по родному языку не ранее 7 июля 1925 года // Русская школа за рубежом... — С. 77—81.
6. Записка отдела земско-городского комитета помощи российским гражданам в Финляндии о плане развития русской школы за границей, 6 сентября 1923 года // Русская школа за рубежом... — С. 27—32.
7. Земляницын, А. А. О задачах русской школы в эмиграции: доклад на I съезде деятелей средней и низшей русской школы за границей, апрель 1923 года / А. А. Земляницын // Образование и педагогика Российского Зарубежья. — С. 114—155.
8. Карцевский, С. И. О преподавании родного языка в школе I ступени: доклад на Пленуме Педагогического бюро по делам средней и низшей школы за границей, 14 июля 1924 года / С. И. Карцевский // Русская школа за рубежом... — С. 69—73.
9. Малинин, И. М. Общие соображения по вопросу о возможности и о формах воспитательного влияния школы на учащихся: доклад на съезде-совещании представителей учебных заведений в Королевстве сербов, хорватов и словенцев, 1 мая 1923 года / И. М. Малинин // Русская школа за рубежом... — С. 22—26.
10. Материалы по реформе средней школы. Программы и объяснительные записки. — Пг., 1915.
11. Медведков, А. П. Краткая история русской педагогики в культурно-историческом освещении самообразования и социально-педагогического характера школы / А. П. Медведков. — 3-е изд. — Пг., 1916.
12. Программа по русской литературе и объяснительная записка к ней, предложенные на обсуждение Пленуму Педагогического бюро, 14 июля 1924 года // Русская школа за рубежом... — С. 76—77.
13. Протокол расширенного пленума Педагогического бюро по делам средней и низшей школы за границей об использовании в качестве базовой по обучению русскому языку в русских школах за рубежом программы Московского отдела народного образования с частичными изменениями, 14 июля 1924 года // Русская школа за рубежом... — С. 67—68.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

The reflection about the person and humanitarian education (*N. U. Barmin*, candidate of economic sciences, rector of the NIRO)

The problem field of the domestic humanitarian education (*A. M. Dorozhkin*, the doctor of philosophy, the professor, the head of the department of history, methodology and philosophy of science of NNGU of N. I. Lobachevsky; *E. P. Savrutskaya*, the doctor of philosophy, the professor managing chair of philosophy, sociology and the theory of social communication of NGLU of N. A. Dobrolyubov)

Problems of the higher education in the world (*G. P. Ryabov*, candidate of philology, the president of NGLU of N. A. Dobrolyubov, the member of the committee of experts of UNESCO and the International Labour Organization by training)

Humanization as change of a way of representation of educational knowledge in an education system of adults (*S. A. Maksimova*, doctor of philosophy, vice rector for NIRO'S research and design activity)

Humanitarization of modern education (*I. V. Gerasimova*, candidate of philology, the chief of research department of the NIRO; *E. V. Ananchenko*, the chief specialist of the research department of the NIRO)

Tradition as a content of humanitarian education (*I. I. Sulima*, doctor of philosophy, a leading researcher of the laboratory of civil formation of the personality in the NIRO)

Modern tendencies in the developing of humanitarian education (*Y. N. Husyainova*, the senior teacher of chair of social and humanitarian disciplines of the Nizhny Novgorod branch of the Sochi state university)

A teacher as a carrier of humanitarian culture (*T. G. Brazhe*, doctor of pedagogical sciences, professor of the St. Petersburg Academy of pedagogical skill)

School of the XXI century and the creative potential of teachers of Russian and literature (*L. V. Shamrey*, the doctor of pedagogical sciences, the professor managing

chair of literature and culturology of the NIRO)

Culturological aspect in the system of bachelor preparation of the teacher-language and literature teacher (*G. S. Samoilova*, candidate of philology, associate professor, the dean of philological faculty of NGPU by K. Minin; *T. P. Komyshkova*, candidate of philology, the associate professor of the Russian literature of NGPU of K. Minin)

Language education in the history of Russia as a factor of formation of national identity (*N. E. Petrova*, the doctor of philology, the associate professor managing chair of Russian of NGPU of K. Minin)

Work with the text in the 5—9th classes: methodical potential of Russian textbooks (*O. N. Levushkina*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of philological formation of MIOO, doctoral candidate of MPGU)

A. S. Pushkin's poem «On hills of Georgia lies a night haze» at a lesson of Russian as foreign language (*K. A. Demeneva*, candidate of philology, the senior teacher of chair of Russian in other language environments of philological faculty of NNGU of N. I. Lobachevsky)

Didactic potential of genre and style differentiation of monuments of writing of the XII—XVI centuries (*A. D. Komyshkova*, the assistant of chair of Russian of NGPU of K. Minin)

Technique of formation of touch and small motility at the preschool child with heavy pathology of sight (*L. A. Druzhinina*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor managing chair of special pedagogics, psychology and subject techniques of the Chelyabinsk state pedagogical university)

Categories poetic and prosaic at a literature lesson (*M. I. Shutan*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of literature and NIRO'S culturologists, the deserved teacher of the Russian Federation)

About interrelation of the contents and a lesson form (on the example of Y. Kazakov's prose) (*L. V. Derbentseva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of literature and culturology)

Metaphorical thinking and a modern lesson of literature (*M. Yu. Borshchevskaya*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of literature and NIRO'S culturology)

«Blizzard» as religious and art model of the world and A. S. Pushkin's civilization project (*S. G. Pavlov*, the associate professor of Russian of NGPU of K. Minin)

Perception and the analysis of the play of V. Rozov «In searching of pleasure» in the 11th class (*S. V. Tikhonova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of literature and NIRO'S cultural science)

Mifopoetic approach to studying of the story of A. I. Kuprin «A garnet bracelet» (*N. A. Reznichenko*, teacher-methodologist of the Alexandria gymnasium of Kiev)

Studying of world art culture in an orthodox gymnasium (from the experience) (*M. Yu. Novikova*, teacher of Russian, literature and culture, deputy director for scientific and methodical work of the Orthodox gymnasium of Dzerzhinsk; *O. V. Kuzikova*, teacher of Russian, literature and culture, deputy director for teaching and educational work of the Orthodox gymnasium of Dzerzhinsk)

Figurative generalization as a basis of a technique of studying of creativity of Y. Trifonov in the 11th class (*E. V. Kochetova*, candidate of pedagogical sciences, teacher of Russian and MBOU literature Lukoyanovsky school № 1 of the Nizhny Novgorod Region)

Role of the city text and the city myth in modern education (*Yu. A. Marinina*, candidate of philology, the associate professor of the world literature of NGPU of K. Minin)

Interrelation of the analysis and work interpretation at a music lesson (*I. A. Senchenko*, music and art teacher at school № 118 of N. Novgorod)

Experience of formation at children of school age of understanding of classical painting (*M. B. Batyuta*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of the general psychology of K. Minin)

Creation by pupils of dictionaries to the art texts (on the example of L. Leonnov's story of «Buryga») (*N. Yu. Andreeva*, the chief of editorial department of the NIRO, graduate student of the NIRO)

Axiological approach to lyrics studying at high school (*E. Yu. Sinitsa*, teacher of Russian and literature Lyceum № 28 of N. Novgorod, competitor of the NIRO)

The conflict of interpretations in modern education and in humanitarian culture (*N. Yu. Goncharova*, the teacher of history at school № 81 of N. Novgorod, the graduate student of NGPU of K. Minin)

«Nechayevshchina» as the welfare phenomenon in F. M. Dostoevsky's novel «Demons» (*A. A. Moiseyev*, the competitor of NGPU of K. Minin)

The economic term as the main sign of the special texts using at training of students in translation (*A. A. Hristolyubova*, the senior teacher of chair of the theory and practice of French and NGLU of N. A. Dobrolyubov, the graduate student of NGLU of N. A. Dobrolyubov)

Modern problems of organizational and substantial ensuring physical training of students of higher education institution (*V. V. Kononets*, the competitor of NGTU of R. E. Alekseev)

Lyrical cycle as an art ensemble at literature lessons in the senior classes (*S. M. Bichurina*, competitor of chair of literature and the NIRO'S culturology)

Ignatyevskaya school reform in the Russian abroad (on a material of programs on the Russian literature of the 1920th) (*V. P. Kirzhayeva*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of the Mordovian state university of N. P. Ogaryov)

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

В целях оптимизации работы редакции журнала «Нижегородское образование» просим вас соблюдать следующие правила при оформлении статей.

Перечень представляемых авторами материалов

В одном файле:

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями авторов с указанием полного имени и отчества, а также основными сведениями о них: место работы, должность, ученая степень, звание). Отдельная строка отводится под e-mail. Краткая контактная информация об авторе(ах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках;

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список источников.

✓ Фото автора(ов). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

✓ Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Требования

к оформлению текстов статей

✓ Статья представляется в редакцию на электронном носителе в формате Microsoft Word. Название файла с текстом статьи — по фамилии первого автора и трем первым словам из названия статьи.

✓ Текст статьи набирается шрифтом Times New Roman кеглем 14 пт. через 1,5 интервала на одной стороне листа.

✓ Текст статьи необходимо пронумеровать от первой до последней страницы без пропусков, повторений и системных добавлений.

✓ Рекомендуемый объем статей — не более 10 страниц, включая иллюстративный материал и список литературы.

Требования

к оформлению списка источников

✓ В списке источников указывается литература, изданная не позднее 2000 года. Исключение составляют не переиздававшиеся труды признанных ученых.

✓ Список литературных ссылок, входящих в статью, должен быть представлен в соответствии с действующими правилами библиографического описания (ГОСТ 7.1-2003).

✓ Список источников составляется в алфавитном порядке, количество литературных ссылок не должно превышать 15 единиц.

Требования

к иллюстративному материалу

✓ Цифровые фотографии: (цветные или черно-белые) контрастные, с хорошей проработкой полутеней, без изломов и царапин. Цифровое изображение должно удовлетворять следующим требованиям:

формат файла JPG (JPEG) или TIFF с разрешением 300 пикселей.

Размер фотографий автора не менее 5 см на 6 см (предпочтение отдается светлым, четким изображениям, без лишних деталей). *Размеры фотографий для раздела «История образования»* должны быть не менее 10 см на 10 см.

Требования

к графическому материалу

✓ Внешний вид таблиц в оригиналe должен соответствовать их виду в готовом издании. Текст таблицы оригинала должен распространяться равномерно по всему полю и не выходить за линии, ограничивающие графы. Примечания и сноски, касающиеся содержания таблиц, необходимо поместить непосредственно под таблицей. Текст для таблицы набирается в Word!

✓ Графики, диаграммы должны быть представлены в оригинальной версии Excel. Графики и диаграммы не должны быть вставлены в текст картинкой!

✓ Буквы латинского алфавита в формулах набираются курсивом, буквы греческого и русского алфавитов — прямым шрифтом.

✓ Математические и химические формулы в оригиналe должны быть написаны отчетливо и набраны прямым шрифтом с соблюдением единообразия в их изображении. Символ не должен сливатся с надсимвольными элементами; индексы и показатели степени должны быть равны по величине и одинаково подняты (опущены) по отношению к линии основной строки.

Перечень

сопроводительных материалов

✓ Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию

доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

✓ Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

✓ Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

✓ Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Порядок представления материалов в редакцию журнала

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: niobr2008@yandex.ru).

Уважаемые читатели!

Нижегородским институтом развития образования при поддержке министерства образования Нижегородской области с 1995 года издается журнал «Практика школьного воспитания». Выходит 4 раза в год (ежеквартально).

В издании публикуются статьи и методические рекомендации по актуальным проблемам воспитания детей в школе, в семье, в образовательных учреждениях и общественных организациях.

Журнал ориентирован на различные категории читателей: руководителей образовательных учреждений и методических служб, педагогов-практиков, классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов и других специалистов по работе с детьми. Им предоставляется возможность поделиться на страницах журнала своим опытом, интересными педагогическими находками.

Редакция предлагает Вам посетить сайт Нижегородского института развития образования www.niro.pnov.ru и, перейдя по ссылке «Подразделения» («Редакционный отдел», далее «Структура отдела» и «Редакция журнала “Практика школьного воспитания”»), познакомиться:

- ✓ с рубриками журнала;
- ✓ с составом редакционной коллегии;
- ✓ с требованиями к статьям.

С электронными версиями номеров журнала, начиная с № 1 за 2008 год, также можно познакомиться на сайте, перейдя по ссылке «Периодические издания» («Журнал “Практика школьного воспитания”»).

Если вы хотите поделиться с широкой читательской аудиторией секретами педагогического мастерства, рассказать о собственном опыте работы или о том, что нового и интересного происходит в вашем образовательном учреждении, представить на страницах журнала свои инновационные разработки, творческие идеи и находки, то редакция приглашает вас к сотрудничеству.

Принимаются материалы в № 4 за 2013 год. Тема номка — «Профориентация в школе».

Оригинал-макет подписан в печать 15.04.2013. Формат 84×108 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 22,26.
Тираж 400 экз. Заказ 2051.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 15.05.2013