

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

федеральное государственное
бюджетное научное учреждение

ЛИТЕРАТУРА

(углубленный уровень)

Реализация требований ФГОС
среднего общего образования

Методическое пособие для учителя

Москва

2023

УДК 373.5
ББК 74.268.3
Л64

Авторский коллектив:

М.А. Аристова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»
Ж.Н. Критарова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»
В.М. Шамчикова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»

Под редакцией:

М.А. Аристовой

Рецензенты:

А.Ф. Галимуллина, доктор педагогических наук
Л.Ю. Устинова, кандидат педагогических наук

Л64

Литература (углубленный уровень). Реализация требований ФГОС среднего общего образования: методическое пособие для учителя / [М.А. Аристова, Ж.Н. Критарова, В.М. Шамчикова]; под ред. М.А. Аристовой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 107 с.

ISBN 978-5-6049296-5-0

В методическом пособии рассматриваются особенности преподавания литературы в рамках реализации гуманитарного профиля обучения в соответствии с требованиями ФГОС СОО. В пособии представлены концептуальные подходы к формированию планируемых результатов федеральной рабочей программы по учебному предмету «Литература» на углубленном уровне и даны рекомендации по их реализации в процессе изучения художественных произведений в условиях профильного (гуманитарного) обучения.

Методическое пособие представляет интерес для широкого круга специалистов в области филологического образования: учителей, преподавателей педагогических вузов и колледжей, методистов системы повышения квалификации учителей, разработчиков материалов для оценки качества образования.

Методическое пособие разработано в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» на 2023 год «Обновление содержания общего образования».

УДК 373.5
ББК 74.268.3

ISBN 978-5-6049296-5-0

© ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023
Все права защищены

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В КЛАССАХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС СОО.....	7
1.1. История вопроса.....	7
1.2. Нормативно-правовое обеспечение профильного обучения	9
1.3. Профильное обучение в федеральной образовательной программе среднего общего образования	11
Литература.....	13
ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ, МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ЛИТЕРАТУРЕ (УГЛУБЛЕННЫЙ УРОВЕНЬ) В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	15
2.1. Обучение литературе на базовом уровне.....	15
2.2. Обучение литературе на углубленном уровне	16
2.3. Соотношение целей, задач и предметных результатов по литературе на базовом и углубленном уровнях	19
2.4. Содержание учебного предмета «Литература» на углубленном уровне	24
2.5. Учебные курсы (модули) в поддержку углубленного изучения учебных предметов в рамках профильного образования	28
Литература.....	29
ГЛАВА 3. КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ГУМАНИТАРНЫЙ ПРОФИЛЬ)	31
3.1. Владение комплексным филологическим анализом как предметный результат обучения на углубленном уровне	31
3.2. Понятие о комплексном анализе художественного произведения	33
3.3. Обучение филологическому анализу лирических произведений.....	37
3.4. Включение элементов филологического анализа при изучении эпических произведений.....	49
Литература.....	57

ГЛАВА 4. МЕТОДЫ, ТЕХНОЛОГИИ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ	60
4.1. Методы, технологии и приемы обучения литературе на углубленном уровне в соответствии с ФГОС СОО: традиции и новаторство	60
4.2. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» на уроках литературы в условиях гуманитарного профиля обучения.....	63
4.3. Метод «мозговой штурм» и дискуссия на уроках литературы.....	69
Литература.....	78
ПРИЛОЖЕНИЯ	81
Приложение 1	80
Приложение 2	86
Приложение 3	97
Приложение 4	102

ПРЕДИСЛОВИЕ

Методическое пособие к учебному предмету «Литература» нацелено на реализацию требований федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) на углубленном уровне и адресовано учителю, работающему в профильных (гуманитарных) классах. Содержание пособия соответствует федеральной рабочей программе среднего общего образования (ФРП СОО) предмета «Литература» (углубленный уровень).

В методическом пособии рассматриваются особенности преподавания литературы в классах гуманитарного профиля в соответствии с требованиями ФГОС СОО, представлены концептуальные подходы к формированию планируемых результатов федеральной рабочей программы по учебному предмету «Литература» на углубленном уровне и даны рекомендации по их реализации в процессе изучения художественных произведений.

В **первой главе** дана общая характеристика целей и задач профильного обучения в федеральной образовательной программе среднего общего образования (ФООП СОО), а также определено место в учебном плане предмета «Литература» в рамках реализации гуманитарного профиля обучения. Представлена краткая история профильного обучения в России и его современное состояние в соответствии с нормативно-правовыми документами.

Во **второй главе** раскрыты концептуальные подходы к формированию личностных, метапредметных и предметных результатов по литературе на углубленном уровне в рамках реализации гуманитарного профиля обучения. Рассмотрены концептуальные отличия углубленного изучения литературы от базового и приведена сравнительная характеристика содержания по литературе в программах для базового и углубленного уровней. Также дана характеристика целей и задач учебных курсов (модулей) в рамках профильного обучения, приведены примеры таких курсов по литературе.

Третья глава посвящена вопросам, связанным с комплексным филологическим анализом художественных произведений как одним из важнейших умений, определенных стандартом и ФРП для достижения предметных результатов по литературе на углубленном уровне. Представлена характеристика основных подходов к комплексному филологическому анализу в научном литературоведении и в школьной методике преподавания литературы. На конкретных примерах рассмотрены приемы обучения филологическому

анализу лирических и эпических произведений, ориентированные на получение школьниками профессиональных компетенций, необходимых для продолжения образования и дальнейшей профессиональной деятельности в гуманитарной сфере.

В четвертой главе рассматриваются методы, технологии и приемы обучения литературе в рамках реализации гуманитарного профиля, среди которых выделяются интерактивные технологии, связанные с развитием критического мышления обучающихся, а также методы и приемы, основанные на использовании современных информационно-коммуникационных технологий и способствующие развитию творческой деятельности обучающихся. Показано, как учитель может использовать такие технологии на уроках литературы, работая по программе углубленного уровня, в соответствии с целями и задачами профильного обучения.

К главам пособия даются рекомендательные списки литературы по теме, предоставляющие учителю возможность более глубоко изучить рассмотренные вопросы. Завершают пособие приложения, в которых даны практические материалы к главам, которые дополняют их и показывают возможные направления дальнейшей работы учителя по рассмотренным вопросам.

Методическое пособие для учителя «Литература (углубленный уровень). Реализация требований ФГОС среднего общего образования» разработано авторами федеральной рабочей программы среднего общего образования по данному предмету, что позволило осветить самые актуальные проблемы, которые могут возникнуть у учителя в процессе преподавания литературы в рамках реализации гуманитарного профиля обучения.

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В КЛАССАХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС СОО

Круг вопросов: *Исторический аспект профильного обучения в России. Нормативно-правовое обеспечение профильного обучения на современном этапе. Профильное обучение в федеральной образовательной программе среднего общего образования. Цели, задачи и место в учебном плане предмета «Литература» в рамках реализации гуманитарного профиля обучения.*

В связи со сложившейся в Российской Федерации социально-экономической обстановкой особенно актуальным в настоящее время является вопрос, связанный с мотивацией обучающихся к более осознанному выбору будущей профессии. В соответствии с этим в российском школьном образовании актуализированы направления профилизации и профориентации обучающихся.

Вместе с тем идеи профильного обучения имеют в отечественном образовании достаточно длительную историю.

1.1. История вопроса

Идея профильной школы зародилась в России в XVIII в. Попытки создания профильных классов, школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов предпринимались в России примерно с середины XIX в., со времени проведения новой реформы среднего образования. Так, в 1864 г. был принят «Устав гимназий» и «Положение о народных училищах», регламентировавшие организацию начального и среднего образования. Вводилось доступное образование; наряду с государственными возникали земские, церковно-приходские, воскресные и частные школы. Гимназии разделились на классические и реальные, в которые принимали детей всех сословий, чьи родители были способны оплатить обучение.

Устав гимназий 1871 г., в котором критиковалось усиленное изучение естественных наук, истории и русской словесности, ведущих, по мнению разработчиков, к распространению революционных идей, ограничивал учебную программу гимназий изучением древних языков и математики. В результате утверждения этого Устава реальные гимназии были преобразованы в реальные училища с шестилетним обучением, а гимназический курс был увеличен

до восьми лет обучения. Таким образом, все гимназии стали классическими, однако в соответствии с Уставом (параграф 130) «только ученики, окончившие курс учения в гимназиях, или имеющие свидетельство о знании полного курса сих гимназий, могут поступать в студенты университетов»¹, реальные училища не давали права на поступление в университет². Преподавателям предписывалось сочетать учебную работу с воспитательной. Вводился институт классных наставников, которые должны были вести воспитательную работу. В таком виде устав гимназий просуществовал до 1918 года.

После Октябрьской революции в сентябре 1918 года на I Всероссийском съезде по просвещению поднимался вопрос о фуркации в старших классах, однако после резких возражений делегатов его решение было отложено.

На заметку

Фуркация – (от позднелат. *Furcatus* – разделенный) построение учебного плана старших классов средней общеобразовательной школы по циклам (потокам) и уклонам (гуманитарный, естественно-математический, технический, сельскохозяйственный и т. п.).

В защиту фуркации выступил первый нарком просвещения А.В. Луначарский, и в октябре 1918 г. советским правительством было принято «Положение о единой трудовой школе», которым было установлено обязательное бесплатное обучение всех детей от 8 до 17 лет в школах 1-й и 2-й ступеней, предусматривалось профильное обучение для старшеклассников. В «Примерных программах единой трудовой школы» выдвигалась идея полифуркации II ступени, введения «уклонов». Началась работа по бифуркации в сельскохозяйственном и индустриальном уклонах. В школах были введены три профильных направления: гуманитарное, естественно-математическое и техническое. Однако педагогические эксперименты не оправдали возлагаемых на них надежд, и опытная работа была прекращена.

В СССР при проведении очередных реформ образования неоднократно рассматривались вопросы профильного обучения. Поворотным в решении этого вопроса стало выступление профессора Н.К. Гончарова в 1958 г. на заседании Академии педагогических наук с докладом «О введении фуркации в старших классах средней школы», в котором говорилось о необходимости организации

¹ Устав гимназий и прогимназий министерства народного просвещения 1871 г. – URL: <http://музейреформ.рф/node/13668>

² Головин А.В. Записки для немногих. – СПб: Нестор-История, 2004. – 575 с.

дифференцированного обучения старшекласников. В 1966 г. были введены две формы дифференциации содержания образования в соответствии с интересами школьников: факультативные занятия в 8–10 классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов. В 1984 г. был принят важный документ для общеобразовательной школы – «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы», в соответствии с которым старшекласникам предлагалось на выбор 3 вида обучения: общеобразовательная школа, средние профессионально-технические училища и средние специальные учебные заведения.

В начале 90-х годов XX в. в стране появились новые виды общеобразовательных учреждений, ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Также многие годы успешно существовали и развивались специализированные (в известной мере, профильные) художественные, спортивные, музыкальные и другие школы. Этому процессу способствовал Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и образовательных программ.

1.2. Нормативно-правовое обеспечение профильного обучения

С начала 2000-х годов профильное обучение стало предметом пристального внимания правительства Российской Федерации, был подготовлен ряд документов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений в данном направлении, среди которых:

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. (Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.), в соответствии с которым одним из основных направлений реализации образовательной политики является создание условий для введения профильного обучения общеобразовательной школы.

Приказ Министерства образования Российской Федерации от 18 июля 2002 г. № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования». В документе раскрыто понятие профильного

обучения, указаны формы организации внутришкольного профильного обучения: однопрофильная, многопрофильная и сетевая.

Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы» (с изменениями и дополнениями).

Письмо Министерства образования Российской Федерации от 20 апреля 2004 г. № 14-51-102/13 «О направлении Рекомендаций по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся».

Письмо Департамента государственной политики в образовании Министерства образования и науки Российской Федерации от 04 марта 2010 г. № 03-412 «О методических рекомендациях по организации профильного обучения».

Вопрос профильного обучения актуализирован в последние годы. Так, с 1 сентября 2021 г. планировалось создание в общеобразовательных организациях пяти тысяч педагогических классов, готовивших со школьной скамьи будущих учителей. В помощь общеобразовательным организациям по открытию профильных педагогических классов Министерство просвещения Российской Федерации разработало и направило в регионы соответствующее письмо от 30 марта 2021 г.

Федеральным законом от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации» внесены дополнения относительно профилизации общего образования.

На заметку

Профильное самоопределение – самоопределение учащихся в отношении продолжения образования на этапе перехода от унифицированного к вариативному (профильному) образованию.

Профессиональное самоопределение – самостоятельный выбор профессии, осуществляемый в контексте социализации личности в результате анализа человеком своих внутренних ресурсов, в том числе и своих способностей, и соотнесение их с требованиями профессии.

1.3. Профильное обучение в федеральной образовательной программе среднего общего образования

Необходимость решения назревшей проблемы, связанной с профильной подготовкой школьников, способствовала ее отражению в основных положениях нормативно-законодательной базы Российской Федерации в области образования, внесению дополнений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», регламентирующий формирование «основных профессиональных образовательных программ различных уровней сложности, профилей и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся, а также потребностей общества и государства в квалифицированных кадрах»¹.

В федеральной образовательной программе среднего общего образования, определяющей содержание общего образования и регламентирующей образовательную деятельность в единстве урочной и внеурочной деятельности, сказано, что «образовательная организация обеспечивает реализацию учебных планов одного или нескольких профилей обучения: естественно-научного, гуманитарного, социально-экономического, технологического, универсального»². Целевым обоснованием профильного обучения является:

– профессиональная ориентация обучающихся, связанная с удовлетворением индивидуальных интересов, склонностей и потребностей каждого школьника, его жизненных планов;

– создание условий для существенной дифференциации содержания обучения с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ.

В ФОП СОО в направлении выбора будущей профессии заданы требования к личностным, метапредметным и предметным планируемым результатам обучения. Так, личностные результаты освоения образовательной программы нацелены на «умение совершать осознанный выбор будущей профессии и реализовывать собственные жизненные планы»³. Требования

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"».

² Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 12.07.2023 № 74228).

³ Там же.

к метапредметным результатам подразумевают «овладение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности»¹. Предметные результаты на углубленном уровне предполагают ориентацию преимущественно «на подготовку к последующему профессиональному образованию, развитие индивидуальных способностей обучающихся путем более глубокого, чем предусматривается базовым курсом, освоения основ наук, систематических знаний и способов действий, присущих данному учебному предмету»².

Гуманитарный профиль в школьном обучении реализуется за счет увеличения часов, отведенных на изучение предметов данного цикла, путем внедрения рабочей программы по предмету «Литература» на углубленном уровне. В основе изучения литературы в средней школе лежат основные цели литературного образования, а именно:

воспитание любви и привычки к чтению, приобщение обучающихся к богатству отечественной и мировой художественной литературы;

развитие способности эстетически воспринимать и оценивать явления художественной литературы и на этой основе формировать собственные эстетические вкусы и потребности.

Цели изучения литературы на углубленном уровне более детализированы и ориентированы на выбор будущей профессии, связанной с литературой и литературным творчеством.

В федеральной рабочей программе по литературе для 10–11 классов углубление курса идет на уровне не только целей изучения предмета, но и планируемых результатов, содержания и тематического планирования.

Включение в учебный план изучения литературы на базовом или на углубленном уровнях зависит от выбора общеобразовательной организацией профиля обучения и варианта федерального учебного плана, который «определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности»³. «Учебный план профиля обучения и (или) индивидуальный учебный план должны содержать не менее 13

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 12.07.2023 № 74228).

² Там же.

³ Там же.

учебных предметов», среди которых «Литература», и «предусматривать изучение не менее 2 учебных предметов на углубленном уровне соответствующей профилю обучения предметной области и (или) смежной с ней предметной области»¹.

В учебном плане технологического, естественно-научного, социально-экономического и универсального профилей на изучение литературы в 10–11 классах отводится по 3 часа в каждом классе.

Учебный план гуманитарного профиля в вариантах 1, 2, 3, а также гуманитарного профиля с изучением родных языков предлагает по 5 часов литературы в 10 и 11 классах, а в вариантах 4, 5, 6 – по три часа. В соответствии с учебным планом на базовом уровне на изучение предмета «Литература» отводится 102 часа, на углубленном – 170 часов в каждом классе.

Литература

1. Головнин А.В. Записки для немногих. – СПб: Нестор-История, 2004. – 575 с.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.). – URL: <https://base.garant.ru/1587241/> (дата обращения: 23.06.2023).

3. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 20 апреля 2004 г. № 14-51-102/13 «О направлении Рекомендаций по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся».

4. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 30 марта 2021 г. № ВБ-511/08 «Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования». – URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-30.03.2021-N-VB-511_08/ (дата обращения: 23.06.2023).

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 12.07.2023 № 74228).

5. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/189041/> (дата обращения: 23.06.2023).

6. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 18 июля 2002 г. № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901837067> (дата обращения: 23.06.2023).

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (Зарегистрирован Минюстом России 12.09.2022 № 70034).

8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209240008?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 23.06.2023).

9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 12.07.2023 № 74228).

10. Устав гимназий и прогимназий министерства народного просвещения 1871 г. – URL: <http://музейреформ.рф/node/13668> (дата обращения: 23.06.2023).

ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ, МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ЛИТЕРАТУРЕ (УГЛУБЛЕННЫЙ УРОВЕНЬ) В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Круг вопросов: *Концептуальные отличия обучения литературе на базовом и углубленном уровнях. Углубление содержания курса «Литература» в средней школе. Предметные учебные курсы (модули).*

В соответствии с ФГОС СОО для достижения целей литературного образования в общеобразовательной организации необходимо обучать школьников на базовом или углубленном уровнях. Прежде чем говорить о дифференциации подходов к формированию обучения базового и углубленного уровней по литературе в 10 и 11 классах, необходимо обозначить концептуальные подходы к организации профильного обучения в российском образовании в целом.

2.1. Обучение литературе на базовом уровне

Термин «базовое образование» употребляется «в двух значениях: 1) образование, сориентированное на освоение знаний и умений, минимально необходимых для жизни в обществе; 2) образование, полученное до вступления в сферу оплачиваемого труда и рассматриваемое как исходный пункт для продолжения учебы во взрослом возрасте»¹. Другими словами, под базовым понимается необходимый уровень общеобразовательной подготовки, предусматривающий разностороннее развитие и ценностно-этическую ориентацию личности, формирование общекультурной основы ее дальнейшего образования, гражданского и профессионального становления. Базовое образование в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» регламентируется системой государственных стандартов, определяющих требования к уровню подготовки выпускников школы². Базовые программы образования предусматривают подготовку по общим предметам,

¹ Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

² Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.Г. Панова. – М.: «Большая Российская Энциклопедия». 1993. – URL: https://pedagogicheskaya.academic.ru/648/БАЗОВОЕ_ОБРАЗОВАНИЕ.

изучение культуры страны, общемировой культуры, ориентированы на этические и моральные аспекты, закладывают базу для будущих специалистов и расширяют кругозор обучающихся. Базовое образование – это средство, с помощью которого цели и социальные нормы группы людей передаются между поколениями. В современных условиях главным результатом школьного образования является готовность выпускников к непрерывному образованию, умение сотрудничать, вступать в диалог, самостоятельно определяться с выбором профессии.

Базовое общее образование начинается по достижении детьми 6 лет и продолжается в течение 11 лет, после чего обучающиеся могут остаться в академической школе, пройти профессиональное обучение или после получения аттестата идти работать.

В системе общего базового обучения особая роль отводится предметам «Русский язык» и «Математика», благодаря которым обучающиеся получают возможность усваивать программный материал по всем предметам. Не менее важным для дальнейшего становления личности обучающегося является предмет «Литература», значимость которого в достижении личностных результатов переоценить невозможно, так как мало быть хорошим специалистом, профессионалом, важно быть социокультурной адаптированной личностью, гражданином своей страны.

Вместе с тем, согласно обновленному федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования, в 10 и 11 классах предусмотрено обязательное изучение **13 предметов**, среди которых программа минимум двух предметов должна предусматривать углубленное изучение в соответствии с выбранным профилем. В число этих предметов входит и предмет «Литература».

2.2. Обучение литературе на углубленном уровне

Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами

и намерениями в отношении продолжения образования¹. Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории. Профильное обучение обучающихся способно решить проблему профессионального самоопределения в контексте успешной самореализации личности, расширить возможность обоснованного выбора профильного направления в процессе обучения с учетом индивидуальных интересов, способностей и склонностей. Преподавание в профильных классах подразумевает создание предметно-развивающей образовательной среды, способствующей раскрытию творческих возможностей обучающихся, развитию индивидуальности каждого обучающегося и его выбору образовательной траектории. В законе «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. 14.07.2022) упор делается на практическое применение знаний. ФГОС СОО² регламентирует достижение планируемых личностных результатов, среди которых: «...интерес к различным сферам профессиональной деятельности, умение совершать осознанный выбор будущей профессии и реализовывать собственные жизненные планы».

Планируемые результаты обучения, обозначенные в обновленном ФГОС СОО, в полной мере коррелируют с Концепцией профильного обучения, в соответствии с которой на уровне среднего общего образования переход к профильному обучению предусматривает достижение «следующих целей:

- обеспечить углубленное изучение отдельных дисциплин программы полного общего образования;
- создать условия для значительной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

¹ Приказ Министерства образования Российской Федерации от 18 июля 2002 г. № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования».

² Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (Зарегистрирован Минюстом России 12.09.2022 № 70034).

– расширить возможности социализации учащихся, подготовить преемственность между общим и профессиональным образованием, в том числе более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования»¹.

Несомненно, что главную роль в системе профильного образования играет учебная деятельность. По некоторым дисциплинам, начиная с 7-го класса, могут быть введены базовый и углубленный уровни обучения. В профильных классах обучающиеся углубленно изучают предметы, соответствующие заявленному профилю. С остальными обязательными для среднего общего образования дисциплинами они знакомятся на базовом уровне, достаточном для итоговой аттестации. Учеба в профильном классе – это не профессиональная подготовка, это, скорее, профориентация, которая помогает определиться, какой вуз и какую специальность выбрать после окончания школы.

Итак, изучать литературу в средней школе можно на базовом и углубленном уровнях в зависимости от выбранного профиля обучения, предоставленного общеобразовательной организацией. «Основная образовательная программа может включать как один, так и несколько учебных планов, в том числе учебные планы различных профилей обучения»².

Федеральная образовательная программа содержит варианты учебных планов утвержденных профилей обучения. Количество часов, отведенных на изучение предмета «Литература», зависит от профиля обучения и соответствующего ему учебного плана (см. таблицы 1, 2).

Таблица 1

Количество часов по литературе в учебных планах 10–11 кл.

<i>Профиль</i>	<i>Базовое изучение</i>	<i>Углубленное изучение</i>
Технологический. Вариант 1	3 ч	
Технологический. Вариант 2	3 ч	
Естественно-научный	3 ч	

¹ Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. – М., 2002.

² Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (Зарегистрирован Минюстом России 12.09.2022 № 70034).

<i>Профиль</i>	<i>Базовое изучение</i>	<i>Углубленное изучение</i>
Гуманитарный. Вариант 1		5 ч
Гуманитарный. Вариант 2		5 ч
Гуманитарный. Вариант 3		5 ч
Гуманитарный. Вариант 4	3 ч	
Гуманитарный. Вариант 5	3 ч	
Гуманитарный. Вариант 6	3 ч	
Социально-экономический. Вариант 1	3 ч	
Социально-экономический. Вариант 1	3 ч	
Социально-экономический. Вариант 1	3 ч	
Универсальный	3 ч	

Таблица 2

**Количество часов по литературе в учебных планах
с изучением родных языков 10–11 кл.**

<i>Профиль</i>	<i>Базовое изучение</i>	<i>Углубленное изучение</i>
Технологический (инженерный)	3 ч	
Информационно-технологический	3 ч	
Естественно-научный	3 ч	
Социально-экономический	3 ч	
Гуманитарный		5 ч
Универсальный	3 ч	

Таким образом, литература в основном изучается в средней школе на базовом уровне, и только гуманитарный профиль предполагает изучение литературы на углубленном уровне.

2.3. Соотношение целей, задач и предметных результатов по литературе на базовом и углубленном уровнях

Рассмотреть концептуальные подходы к базовому и углубленному уровням обучения позволяет федеральная рабочая программа по литературе

соответствующего уровня. При этом обучение литературе на углубленном уровне в средней школе преемственно по отношению к базовому уровню, а также к курсу литературы в основной школе.

Углубление представлено во всех разделах федеральной рабочей программы по предмету «Литература» для 10–11 классов, а именно: в целях и задачах изучения предмета, планируемых предметных результатах (личностные и метапредметные результаты для базового и профильного обучения едины), содержании учебного предмета, тематическом планировании. Практически это выглядит так – к базовым положениям дается наращение, связанное с углублением и расширением материала. Проследим сказанное на примерах (см. таблицу 3). Обращаем внимание, что в данном пособии не дается полный спектр целей и задач изучения предмета «Литература» на базовом или углубленном уровнях, представлены лишь отдельные фрагменты, наглядно демонстрирующие отличие ФРП на углубленном уровне.

Таблица 3

Из федеральных рабочих программ по литературе. 10, 11 классы

	<i>Базовый уровень</i>	<i>Углубленный уровень</i>
Цели создания программы	Федеральная рабочая программа разработана с целью оказания методической помощи учителю литературы в создании рабочей программы по учебному предмету, ориентированной на современные тенденции в школьном образовании и актуальные методические практики	+ предмета «Литература», изучение которого ориентировано на получение компетентностей для последующей профессиональной деятельности как в рамках предметной области «Русский язык и литература», так и в смежных с ней областях

	<i>Базовый уровень</i>	<i>Углубленный уровень</i>
Задачи изучения литературы	<p>воспитание читательских качеств, культуры восприятия и понимания литературных текстов;</p> <p>развитие умений анализа и интерпретации литературного произведения;</p> <p>использование теоретико-литературных знаний и представления об историко-литературном процессе;</p> <p>развитие представлений о специфике литературы как вида искусства, умение сопоставлять произведения русской и мировой литературы и сравнивать их с художественными интерпретациями в других видах искусства и др.</p>	<p>+ углубление и расширение межпредметных связей с курсом русского языка, истории и предметов художественного цикла, с разными разделами филологической науки и видами искусств на основе использования как аппарата литературоведения, так и литературной критики</p>
Учебный план	<p>34 учебные недели.</p> <p>102 часа во всех профилях обучения, исключая гуманитарный</p>	<p>34 учебные недели.</p> <p>170 часов в гуманитарном профиле обучения</p>
Предметные результаты	<p>9) владение умениями анализа и интерпретации художественных</p>	<p>+ 10) владение комплексным филологическим анализом художественного текста;</p>

	<i>Базовый уровень</i>	<i>Углубленный уровень</i>
	<p>произведений в единстве формы и содержания (с учетом неоднозначности заложенных в нем смыслов и наличия в нем подтекста) с использованием теоретико-литературных терминов и понятий (в дополнение к изученным в основной школе)</p>	<p>осмысление функциональной роли теоретико-литературных понятий, в том числе;</p> <p>+ 11) понимание и осмысленное использование терминологического аппарата современного литературоведения, а также элементов искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и интерпретации произведений художественной литературы и литературной критики;</p> <p>+ 14) сформированность представлений о стилях художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, течениях, школах, об индивидуальном авторском стиле;</p> <p>+ 16) владение умениями учебной проектно-исследовательской деятельности историко- и теоретико-литературного характера, в том числе создания медиапроектов; различными приемами цитирования и редактирования текстов;</p> <p>+ 17) сформированность представлений об основных направлениях</p>

	<i>Базовый уровень</i>	<i>Углубленный уровень</i>
		<p>литературной критики, о современных подходах к анализу художественного текста в литературоведении; умение создавать собственные литературно-критические произведения на основе прочитанных художественных текстов</p>
<p>Теоретико- литературные термины и понятия</p>	<p>романтизм, реализм, модернизм (символизм, акмеизм, футуризм), постмодернизм; стиль, стилизация; аллюзия, подтекст; символ; системы стихосложения (тоническая, силлабическая, силлабо- тоническая), дольник, верлибр; «вечные темы» и «вечные образы» в литературе; взаимосвязь и взаимовлияние национальных литератур; художественный перевод; литературная критика</p>	<p>+ авангард; литературный манифест; + интертекст, гипертекст; системы стихосложения (тоническая, силлабическая, силлабо-тоническая), дольник, верлибр; «вечные темы» и «вечные образы» в литературе; + беллетристика, массовая литература, сетевая литература</p>

2.4. Содержание учебного предмета «Литература» на углубленном уровне

Основу курса литературы на уровне среднего общего образования составляет чтение и анализ художественных произведений литературы второй половины XIX–XX вв. с включением отдельных произведений современной литературы. Уделяется серьезное внимание знакомству с творческой биографией поэтов и писателей, историей создания изучаемого произведения, его взаимосвязям с иными произведениями словесности на разном уровне (жанр, стиль, идея, сюжет, композиция, образы, язык и др.), а также произведениями других видов искусства. Программа по литературе содержит как монографические, так и обзорные темы. Изучение литературного произведения на основе системно-деятельностного подхода непосредственно связано со знанием ключевых положений теории литературы и применением теоретико-литературного инструментария при анализе литературного произведения.

Отличие перечня произведений, предназначенных для чтения, изучения и обсуждения на базовом и углубленном уровнях наглядно демонстрирует список литературных текстов для 10 класса. Нарращение на углубленном уровне происходит за счет дополнительно включенных произведений, авторов, количества часов, обозначенных цветом. (Список произведений на углубленном уровнях для 11 класса см. в Приложении 1).

10 КЛАСС

Литература второй половины XIX века

А.Н. Островский. Драма «Гроза». Пьесы «Бесприданница», «Свои люди – сочтемся» и др. (одно произведение по выбору). (5 ч + 4 ч)

И.А. Гончаров. Роман «Обломов». Романы и очерки (одно произведение по выбору). Например, «Обыкновенная история», очерки из книги «Фрегат "Паллада"» и др. (5 ч + 5 ч)

И.С. Тургенев. Роман «Отцы и дети». Повести и романы (одно произведение по выбору). Например, «Первая любовь», «Вешние воды», «Рудин», «Дворянское гнездо» и др. Статья «Гамлет и Дон Кихот». (7 ч + 7 ч.)

Ф.И. Тютчев. Стихотворения (не менее трех/пяти по выбору). Например, «Silentium!», «Не то, что мните вы, природа...», «Умом Россию не понять...», «О, как убийственно мы любим...», «Нам не дано предугадать...», «К. Б.»

(«Я встретил вас – и все былое...»), «Певучесть есть в морских волнах...», «Природа – сфинкс. И тем она верней...», «Эти бедные селенья...», «О вещая душа моя!...», «День и ночь» и др. (4 ч + 3 ч)

Н.А. Некрасов. Стихотворения (не менее трех/пяти по выбору). Например, «Тройка», «Я не люблю иронии твоей...», «Вчерашний день, часу в шестом...», «Мы с тобой бестолковые люди...», «Поэт и Гражданин», «Элегия» («Пускай нам говорит изменчивая мода...»), «О Муза! я у двери гроба...», «Блажен незлобивый поэт...», «Памяти Добролюбова», «Пророк» и др. Поэма «Кому на Руси жить хорошо». (6 ч + 2 ч)

А.А. Фет. Стихотворения (не менее трех/пяти по выбору). Например, «Одним толчком согнать ладью живую...», «Еще майская ночь», «Вечер», «Это утро, радость эта...», «Шепот, робкое дыханье...», «Сияла ночь. Луной был полон сад. Лежали...», «Я тебе ничего не скажу...», «Заря прощается с землею...», «На заре ты ее не буди...», «Как беден наш язык! Хочу и не могу...», «На стоге сена ночью южной...» и др. (3 ч + 4 ч)

А.К. Толстой. Стихотворения (не менее трех по выбору). Например, «Средь шумного бала, случайно...», «Колокольчики мои...», «Меня, во мраке и в пыли...», «Двух станов не боец, но только гость случайный...» и др. (2 ч)

Н.Г. Чернышевский. Роман «Что делать?» (главы по выбору). Статьи «Детство и отрочество. Сочинение графа Л.Н. Толстого. Военные рассказы графа Л. Н. Толстого», «Русский человек на rendez-vous. Размышления по прочтении повести г. Тургенева "Ася"». (3 ч)

Ф.М. Достоевский. Роман «Преступление и наказание». Повести и романы (одно произведение по выбору). Например, «Неточка Незванова», «Сон смешного человека», «Идиот», «Подросток» и др. (10 ч + 8 ч)

Л.Н. Толстой. Роман-эпопея «Война и мир». Рассказы, повести и романы (одно произведение по выбору). Например, рассказы из цикла «Севастопольские рассказы», «Смерть Ивана Ильича», «Анна Каренина» и др. (15 ч + 5 ч)

М.Е. Салтыков-Щедрин. Роман-хроника «История одного города» (не менее четырех глав по выбору). Например, главы «О корени происхождения глуповцев», «Опись градоначальникам», «Органчик», «Подтверждение покаяния» и др. Сказки (не менее трех по выбору). Например, «Пропала совесть», «Медведь на воеводстве», «Карась-идеалист», «Коняга» и др. (3 ч + 4 ч)

Н.С. Лесков. Рассказы и повести (не менее одного/**двух произведений** по выбору). Например, «Очарованный странник», «Однодум», «**Тупейный художник**», «**Леди Макбет Мценского уезда**» и др. (**2 ч + 1 ч**)

А.П. Чехов. Рассказы (не менее трех/**пяти** по выбору). Например, «Студент», «Ионыч», «Дама с собачкой», «Человек в футляре», «**Крыжовник**», «**О любви**», «**Попрыгунья**», «**Душечка**», «**Дом с мезонином**» и др. Комедия «Вишневый сад». Пьесы «**Чайка**», «**Дядя Ваня**», «**Три сестры**» (одно произведение по выбору). (**9 ч + 7 ч**)

Литературная критика второй половины XIX века

Статьи Н.А. Добролюбова «Луч света в темном царстве», «Что такое обломовщина?», Д.И. Писарева «Базаров», «**Мотивы русской драмы**», А.В. Дружинина «**„Обломов“**. Роман И.А. Гончарова», А.А. Григорьева «**После „Грозы“ Островского**», Н.Н. Страхова «**Сочинения гр. Л. Н. Толстого** и др. (не менее двух/**трех** статей по выбору в соответствии с изучаемым художественным произведением). (**1+1 ч**)

Литература народов России

Стихотворения и поэмы (не менее одного произведения по выбору). Например, стихотворения Г. Тукая, стихотворения и поэма «**Фатима**» К. Хетагурова и др. (**1 ч**)

Зарубежная литература

Зарубежная проза второй половины XIX века (не менее одного произведения по выбору). Например, произведения Ч. Диккенса «Дэвид Копперфилд», «**Большие надежды**», Г. Флобера «**Мадам Бовари**», **Э. Золя** «**Творчество**», Г. де Мопассана «**Милый друг**» и др. (**2 ч + 2 ч**)

Зарубежная поэзия второй половины XIX века (не менее двух стихотворений одного из поэтов по выбору). Например, стихотворения А. Рембо, Ш. Бодлера, **П. Верлена**, **Э. Верхарна** и др. (**1 ч + 1 ч**)

Зарубежная драматургия второй половины XIX века (не менее одного произведения по выбору). Например, пьесы Г. Гауптмана «**Перед восходом солнца**», «**Одинокие**», Г. Ибсена «**Кукольный дом**», «**Пер Гюнт**» и др. (**1 ч + 2 ч**)

Итак, углубление содержания курса «Литература» в средней школе идет по нескольким позициям:

1. Включение авторов и произведений, которые не изучались на базовом уровне. Например, стихотворения А.К. Толстого, роман «Что делать?» и статьи Н.Г. Чернышевского (10 кл.); стихотворения Н.С. Гумилева, роман «Мы» Е.И. Замятина, одно из произведений В.В. Набокова (11 кл.).

2. Расширение списка произведений автора, представленного на базовом уровне. Например, к роману И. С. Тургенева «Отцы и дети» добавляется одно из произведений писателя по выбору («Первая любовь», «Вешние воды», «Рудин», «Дворянское гнездо»), статья «Гамлет и Дон Кихот» (10 кл.); к избранным главам одного из романов М.А. Булгакова («Белая гвардия» или «Мастер и Маргарита») добавляется одно произведение писателя по выбору («Записки юного врача», «Записки на манжетах», «Дни Турбиных», «Бег»), к произведениям В.Г. Распутина «Прощание с Матерой», «Живи и помни» добавляется рассказ «Женский разговор» (11 кл.).

3. Увеличение количества произведений автора, представленных на базовом уровне. Например, для чтения и анализа предлагается не три стихотворения А.А. Фета, как на базовом уровне, а не менее пяти (10 кл.); для чтения, изучения и обсуждения рассказов и повестей В.М. Шукшина предлагается не менее четырех произведений по выбору против двух в базовом изучении (11 кл.).

4. Увеличение часов на развитие речи, на подготовку и защиту проектов, резервных часов.

При тематическом планировании крайне важно распределять учебный материал в рамках обозначенного количества часов (см. таблицу 4).

Таблица 4

<i>Распределение часов</i>	<i>Базовый уровень 10 класс/11 класс</i>	<i>Углубленный уровень 10 класс/11 класс</i>
Всего часов	102/102	170/170
Чтение, изучение и обсуждение	74/81	129/145
Развитие речи	10/8	15/8
Уроки внеклассного чтения	2/2	2/2

Итоговые контрольные работы	4/2	4/2
Подготовка и защита проектов	4/4	8/6
Резервные уроки	8/5	12/7

Тематическое планирование в федеральных рабочих программах по литературе на базовом и углубленном уровнях, количество учебных часов на тему может варьироваться на усмотрение учителя, неизменным остается общее количество часов на весь год. Резервные уроки предназначены: на дополнительное включение в тематическое планирование авторов или произведений, а также на рекомендации по индивидуальному планированию самостоятельного чтения, тематический контроль, консультирование по разработке учебных проектов, по подготовке к ЕГЭ по литературе.

2.5. Учебные курсы (модули) в поддержку углубленного изучения учебных предметов в рамках профильного образования

Образовательная организация вправе реализовывать учебные курсы (модули) в поддержку углубленного изучения учебных предметов в рамках профильного образования, родных языков или государственных языков Российской Федерации на уровне среднего общего образования в части, формируемой участниками образовательных отношений.

В рамках реализации гуманитарного профиля в поддержку углубленного изучения литературы образовательная организация может разработать учебные курсы (модули) самостоятельно.

Содержательно такие учебные курсы (модули) должны быть нацелены на углубление, расширение и систематизацию знаний в выбранной области научного познания или вида деятельности; формирование у обучающихся навыков самостоятельного решения нестандартных задач; развитие личности обучающихся, их познавательных интересов, интеллектуальной и ценностно-смысловой сферы, овладение навыками самообразования и самопроектирования; на дифференцированный подход к каждому ученику с учетом его индивидуальных способностей и интересов.

Задачи таких курсов в рамках предметной области «Русский язык и литература» заключаются в создании оптимальных условий для проявления обучающимися творческих способностей, формирования индивидуальной траектории развития мышления, воображения и эмоциональной отзывчивости при восприятии художественных произведений, расширения литературного кругозора школьников, мотивации обучающихся к интеллектуальному и культурному росту. Приведем примерный круг тем и направлений, в рамках которых могут быть разработаны такие курсы (модули):

*«Медиаконтент по литературе»,
«Военная тема в литературе конца XX века»,
«Бродячие сюжеты в литературе XIX века»,
«Анализ поэтического текста»,
«"Сквозные темы" в литературных произведениях»,
«Критическая мысль в литературе XIX века»,
«Современный литературный процесс»,
«Современная драматургия»,
«Концептуализм в современной поэзии»,
«Литературное краеведение»,
«Литературные сюжеты в оперном искусстве»,
«Основы журналистики»,
«Пробы копирайтера» и др.*

Профильное обучение (гуманитарный профиль), базирующееся на углубленном изучении литературы, должно стать структурным элементом учебной и внеучебной деятельности обучающихся, средством индивидуализации учебной траектории и профессионального самоопределения школьников.

Литература

1. Великанова В.А. Актуальные задачи современного профильного образования // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-zadachi-sovremennogo-profilnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.06.2023).

2. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (Зарегистрирован Минюстом России 12.09.2022 № 70034).

4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 12.07.2023 № 74228).

5. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.Г. Панова. – М.: «Большая Российская Энциклопедия». 1993. – URL: https://pedagogicheskaya.academic.ru/648/БАЗОВОЕ_ОБРАЗОВАНИЕ (дата обращения 23. 06.2023).

ГЛАВА 3. КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ГУМАНИТАРНЫЙ ПРОФИЛЬ)

Круг вопросов: Владение комплексным филологическим анализом как требование ФГОС СОО и один из предметных результатов ФРП по литературе на углубленном уровне. Понятие о комплексном анализе художественного произведения, его место среди других видов анализа. Обучение комплексному анализу эпических и лирических произведений на уроках литературы.

3.1. Владение комплексным филологическим анализом как предметный результат обучения на углубленном уровне

В соответствии с нормативными документами, определяющими цели, задачи и планируемые результаты обучения по предмету «Литература» на уровне среднего общего образования, программа для углубленного уровня предусматривает не только значительное расширение содержания изучаемого литературно-художественного материала, но и овладение рядом умений, необходимых для продолжения образования по специальностям, связанным с гуманитарной, прежде всего филологической, сферой деятельности. Этим обусловлено включение в ФРП СОО для углубленного уровня таких предметных результатов, которые не предусмотрены для базового уровня (см. таблицу 4). Среди них особую значимость в условиях профильного (гуманитарного) обучения имеют следующие позиции:

- **владение комплексным филологическим анализом художественного текста;** осмысление функциональной роли теоретико-литературных понятий;
- понимание и осмысленное **использование терминологического аппарата современного литературоведения,** а также элементов искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и интерпретации произведений художественной литературы и литературной критики;
- сформированность представлений об основных направлениях литературной критики, **о современных подходах к анализу художественного текста** в литературоведении; умение **создавать собственные литературно-критические произведения** на основе прочитанных художественных текстов.

Именно эти предметные результаты, ориентированные на получение компетентностей, необходимых для продолжения образования и дальнейшей профессиональной деятельности, определяют необходимость целенаправленной и планомерной работы по обучению такому сложному виду деятельности, как комплексный филологический анализ литературных произведений. Для этого необходимо уделять особое внимание следующим аспектам работы:

- рассмотрение произведения как художественной целостности, определяемой индивидуально-творческой манерой автора, для понимания которой требуется включение в работу всего арсенала историко-литературных, теоретико-литературных и культурологических знаний обучающихся, предусмотренных программой;

- повышение степени научной обоснованности выводов и интерпретаций литературных произведений путем использования способов и приемов анализа, опирающихся на современные достижения филологической науки;

- расширение контекста изучения литературного произведения и введение элементов контекстного анализа, позволяющего на основе сопоставлений на самых разных уровнях получить более глубокие представления о мировом литературном процессе и месте в нем изучаемого произведения и его автора;

- всестороннее использование в процессе анализа и интерпретации произведения межпредметных связей на уровне предметов не только гуманитарного, но и эстетического цикла, что позволит увидеть общеэстетические закономерности;

- значительное увеличение доли самостоятельной исследовательской и творческой деятельности обучающихся, активизирующей профессиональные умения работы с текстом и способствующей развитию аналитического мышления и личностного восприятия художественного произведения.

Следует учитывать, что акцент на аналитической деятельности и введение в процесс работы с художественным текстом большого количества новых терминов, необходимых для ученика-гуманитария в его будущей профессиональной сфере, не должно вступать в противоречие с эмоциональным, личностным восприятием произведения литературы, что соответствует предметным результатам, определенным в ФРП СОО по литературе, как:

- осмысление художественной картины жизни, созданной автором в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания;

– умение эмоционально откликаться на прочитанное, выражать личное отношение к нему, передавать собственные читательские впечатления и аргументировать свое мнение.

Решение этой проблемы в процессе обучения комплексному филологическому анализу литературного произведения опирается на вывод, обоснованный в трудах филологов, психологов и методистов, о том, что, рассматривая произведение как художественную целостность, возможно добиться того, чтобы «объяснение не убило волнение» (Л.С. Выготский). При этом, основываясь на принципиальном положении М.М. Бахтина о диалогической природе искусства, анализируя художественный текст, следует рассматривать его не как готовый результат, а творческий процесс, заданный вопрос, ждущий ответа, но в то же время включающий в себя и путь его решения – причем такого, которое всякий раз будет чем-то новым и индивидуальным для каждого ученика.

На заметку

В произведении литературы художественный анализ изображенной действительности дан не только как результат, но и как процесс видения мира: читатель как бы вместе с писателем наблюдает жизненные явления, переживает их, оценивает, приходит к определенным выводам.

Б.С. Мейлах¹

Именно такой путь комплексного филологического анализа литературного произведения в условиях профильного (гуманитарного) обучения рассматривается в данной главе пособия.

3.2. Понятие о комплексном анализе художественного произведения

В основу комплексного филологического анализа художественного текста положен взгляд на литературное произведение как на органическое целое. Как отдельная интегративная научная дисциплина **комплексный филологический анализ** складывался на протяжении XX века, объединив в себе лингвистический, стилистический и литературоведческий подходы к изучению художественного текста. В процессе такого анализа текст рассматривается как целостное

¹ Мейлах Б.С. Пути комплексного изучения художественного творчества // Содружество наук и тайны творчества. Сб. статей / Под ред. Б.С. Мейлаха. – М.: Искусство, 1968. – С. 18.

структурно-смысловое речевое единство, при изучении которого учитываются все уровни его организации.

На заметку

Текст в анализе воспринимается не как механическая сумма составляющих его элементов, и «отдельность» этих элементов теряет абсолютный характер: каждый из них реализуется лишь в отношении к другим элементам и к структурному целому всего текста.

Ю.М. Лотман¹

Комплексный филологический анализ включает в себя несколько уровней:

- лингвистический анализ художественного текста, то есть анализ языковых средств, направленный, по определению Л.В. Щербы, на «разыскание тончайших смысловых нюансов отдельных выразительных элементов русского языка»²;
- стилистический анализ, который рассматривает приемы использования языковых средств и индивидуально-авторские стилистические особенности;
- литературоведческий анализ, направленный на изучение текста как произведения искусства, рассмотренного в историко-литературном, социальном и историко-культурном контексте.

Таким образом, комплексный филологический анализ призван обобщить и синтезировать данные лингвистического, стилистического, литературоведческого анализа, установив связь формы и содержания литературного произведения с учетом историко-культурного контекста.

По сути, принципы комплексного филологического анализа, утвердившиеся в научных исследованиях с 70-х годов XX века, объединили два основных подхода к изучению литературного произведения, которые до этого были противопоставлены – **имманентный и контекстный анализ**. Имманентный анализ направлен на содержание и структуру произведения, его внутреннее строение и не предполагает выход за рамки текста. Напротив,

¹ Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста // Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. – СПб.: Искусство-СПБ, 1996. – С. 27.

² Щерба Л.В. Опыт лингвистического толкования стихотворений: «Воспоминание» Пушкина [Электронный ресурс] // Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 26–44. – URL: <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/sherba2.htm> (дата обращения: 23.06.2023).

контекстный анализ нацелен на внетекстовые связи: с биографией автора, его мировоззрением, историческими событиями и явлениями культуры, литературой того времени, когда было создано произведение, и других эпох и т. д.

На заметку

Контекст (от лат. contextus – тесная связь, соединение) – широкая связь литературного произведения с внешними по отношению к нему фактами, которые во многом определяют его сущность и интерпретацию.

Наиболее активно и бескомпромиссно принципы имманентного анализа отстаивали в начале XX века представители формальной школы (В.М. Шкловский, Б.М. Эйхенбаум, В.М. Жирмунский, Ю.Н. Тынянов, Р.О. Jakobson и др.). В современном литературоведении близких позиций придерживается целый ряд исследователей.

Одним из основоположников контекстного подхода к изучению литературного произведения признается М.М. Бахтин. В его работах формулируется представление о разных типах контекста («ближайший», «растущий», «контекст незавершенного прошлого», «будущий», «внетекстовой» и др.), что соотносится с пониманием диалогической природы искусства. Ученый утверждал: «...Текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). <...> Всякое понимание есть соотнесение данного текста с другими текстами»¹.

На заметку

Среди множества литературоведческих и языковедческих категорий обращают на себя внимание категории текста и контекста. Их ... всегда считали общепонятными и мало входили в их языковедческий, литературоведческий и искусствоведческий анализ. Тем не менее здесь тоже кроются огромные трудности.

А.Ф. Лосев²

¹ Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 364.

² Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1995. – С. 19.

Современные ученые в исследованиях контекстного подхода нацелены на углубление и конкретизацию указанных позиций. Обосновывается возможность выстраивания целостной системы, включающей разные виды контекста:

- биографический;
- историко-бытовой;
- культурно-исторический;
- литературный, включающий контекст творчества писателя и более широкий круг литературных явлений.

По мнению современных исследователей, изучение контекстов литературного творчества – это необходимое условие проникновения в смысловые глубины произведений, одна из существенных предпосылок постижения как авторских концепций, так и первичных интуиций писателей. Но в каждом отдельном случае литературовед сосредоточивается на каком-то одном аспекте контекста рассматриваемых произведений.

В школьную практику комплексный филологический анализ входил постепенно. Его первоначальные основы в методике определили труды Н.М. Шанского, который в своих научных исследованиях уделял большое внимание лингвистическому анализу художественного текста. Но в дальнейшем ученый пришел к выводу об особой педагогической значимости именно комплексного филологического анализа, который синтезирует «все знания и достижения языкознания, стилистики и литературоведения»¹. Н.М. Шанский не только сформулировал основные принципы филологического анализа, но и разработал его методику. Он исходил из представления о том, что при изучении произведения художественный текст должен рассматриваться не только «в качестве определенной микросистемы развивающегося языка художественной литературы на фоне исторически изменяющегося русского литературного языка», но и «в качестве структурно организованного «плана выражения» определенной (всегда так или иначе воспитывающей) информации»².

Разработанная Н.М. Шанским методика комплексного филологического анализа художественного текста, ориентированная на школу, нашла своих сторонников и получила дальнейшее развитие в трудах современных ученых и методистов.

¹ Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. – Л.: Просвещение, 1990. – С.6.

² Шанский Н.М., Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста: пособие для студентов филол. фак. пед. вузов. – СПб, 2010. – С.4.

3.3. Обучение филологическому анализу лирических произведений

На уроках литературы в рамках реализации гуманитарного профиля обучение комплексному филологическому анализу целесообразно начинать при изучении лирических произведений: они невелики по объему, что дает возможность тщательно рассмотреть каждый структурный элемент художественного текста и выявить их соотношение и значимость в идейно-смысловом единстве произведения. Не случайно в школьной методике филологического анализа наиболее подробно разработан вопрос, связанный именно с лирикой.

В соответствии с федеральной рабочей программой для средней школы на углубленном уровне предусмотрено изучение достаточно большого количества лирических произведений: в 10 классе это темы по творчеству Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, Н.А. Некрасова, в 11 классе – А.А. Блока, А.А. Ахматовой, В.В. Маяковского, С.А. Есенина, О.Э. Мандельштама, М.И. Цветаевой, Б.Л. Пастернака, А.Т. Твардовского. Кроме того, возможно использование элементов такого метода на специальных уроках развития речи, посвященных обучению комплексному анализу лирических произведений – это может быть одно из произведений, включенных в обзорные темы по лирике, или же произведение зарубежной литературы.

При обучении комплексному филологическому анализу лирических произведений возможно использовать в разных соотношениях элементы как имманентного, так и контекстного подходов. При этом выбор направленности анализа на внутренние или внетекстовые связи зависит как от особенностей рассматриваемого художественного текста, так и готовности обучающихся к выявлению соответствующих элементов в художественной структуре произведения и наличия у них фоновых знаний, а также уровня сформированности необходимых предметных и метапредметных умений. Научную обоснованность проводимого анализа обеспечивает опора на фундаментальные исследования ведущих специалистов-филологов в процессе подготовки учителя к проведению таких уроков.

Например, при изучении темы по творчеству А.А. Фета обучение комплексному филологическому анализу с использованием элементов имманентного подхода можно построить на основе статьи М.Л. Гаспарова

«Фет безглагольный»¹. Преимуществом такого подхода к анализу стихотворения является то, что он не требует обращения к дополнительным источникам, а направлен непосредственно на художественный текст и побуждает учеников к его вдумчивому чтению и интерпретации.

Приведем пример такой работы по стихотворению «Шепот, робкое дыханье...», входящему в ФРП для средней школы.

Это, на первый взгляд, очень простое и понятное стихотворение не случайно называют «самым фетовским»: действительно, в нем отразились наиболее яркие особенности художественного метода поэта, что и должно быть выявлено в процессе комплексного анализа. Характерная для Фета тема полного взаимопроникновения и слияния мира природы и человека здесь выражена на всех уровнях: лексическом, синтаксическом, фонетическом, ритмическом и эмоционально-образном. Каждый из них может быть рассмотрен отдельно, но для выявления идейно-художественного своеобразия стихотворения важно показать их внутреннюю взаимосвязь.

Наиболее очевидная особенность стихотворения – его «безглагольность», которая характеризует лексико-синтаксический уровень. Стихотворение состоит из одного сложного предложения, которое включает в себя простые назывные и неполные предложения с отсутствующим глаголом-сказуемым, соединенные бессоюзной связью. При этом используется преимущественно нейтральная общеупотребительная лексика в номинативной функции. Определив это, поставим вопрос: почему же стихотворение не выглядит статичным, за счет чего создается его внутренняя динамика и ярко выраженный эмоциональный фон?

Для ответа необходимо проследить, как в структуре стихотворения последовательно меняются расширяющиеся и сужающие «поля зрения», то есть его внутреннюю динамику. При этом рассматривается и взаимопроникновение отдельных художественных образов, несущих главную идейно-смысловую нагрузку.

Приведем вопросы, которые помогут провести такой анализ:

1) *Проследите по тексту стихотворения, как происходит смена «поля зрения» в каждой из строк стихотворения? Что находится в центре внимания в каждой из них?*

¹ Гаспаров М.Л. Избранные труды. Т. 2. О стихах. – М., 1997. – С. 21–33.

(происходит смена близкое-далекое:

– в 1-ой строфе «расширение» от близкого, связанного с человеком, к более далекому, относящемуся к миру природы: «шепот», «дыханье» и «ручей», «соловей»;

– во 2-й строфе идет обратное движение, «сужение»: сначала общая картина «свет ночной», «ночные тени», которая возвращается к образу возлюбленной – «милое лицо»;

– в 3-й заключительной строфе оба направления движения соединяются: от «сужения» поэтическая мысль ведет к максимально широкому плану: «пурпур розы» – «лобзания и слезы» – «заря»).

2) *Как вы думаете, что может выразить такая смена «поля зрения»? В каком направлении идут перемены?*

3) *Выявите, в какой последовательности происходит чередование цветовых и звуковых акцентов в стихотворении? В каких образах они выражаются?*

(зрительные образы: серебро сонного ручья, ночной свет, янтарный и пурпурный отблеск туч; звуковые образы: соловьиные трели, колыханье сонного ручья, робкое дыханье)

4) *Какие художественные средства помогают создать напряженный эмоциональный тон?*

(нейтральная лексика воспринимается как высокая за счет эмоциональных эпитетов: робкое дыханье, сонный ручей, дымные тучки, волшебные изменения, милое лицо – и метафор: серебро ручья, в... тучках пурпур розы, отблеск янтаря)

5) *Как создается мелодика стихотворения? В чем ее особенность?*

(важно отметить не только ритмический рисунок – четырехстопный хорей с перекрестной рифмой, мужской и женской, – но и наличие повторов, синтаксического параллелизма, а также использование звукописи: ассонанс на «О» и «А», аллитерация на «Р» в последней строфе – все эти средства придают звучанию напевную, мелодичную, яркую окраску)

6) *Как в каждой из строф сплетаются внешние приметы ночной природы, впечатления от них и человеческие чувства? Что помогает выразить такое сочетание?*

7) *Можно ли считать, что в заключительной строфе образ зари в небе – это только природное явление? Аргументируйте свой ответ.*

8) *Как вы думаете, в стихотворении нарисована реальная картина или же, скорее, впечатление, которое она создает? Обоснуйте свой ответ с опорой на текст.*

Последний вопрос подводит к пониманию очень важной характеристики фетовской лирики – ее импрессионистичности. Более подробное знакомство с этим понятием будет даваться в 11 классе при изучении поэзии Серебряного века, но уже в 10 классе можно подготовить необходимый для ее контекстного анализа материал. Отметим, что здесь представление об импрессионизме в литературе дается не теоретически, а выявляется в практической работе с текстом.

На заметку

Импрессионизм – одно из модернистских художественных течений, возник во Франции в последней трети XIX в. В русской литературе не сложился как самостоятельное течение, но проявился в стиле, для которого характерны ассоциативные образы, стремление передать первозданные впечатления, мимолетные ощущения, «мгновенные снимки памяти», складывающиеся в цельную и психологически достоверную поэтическую картину. Наиболее заметны проявления стиля импрессионизма в поэзии А.А. Фета, И.Ф. Анненского, К.Д. Бальмонта, а также в прозе А.П. Чехова, И.А. Бунина.

Работа по обучению комплексному филологическому анализу, ориентированная на реализацию задач гуманитарного, прежде всего филологического профиля, дает возможность использовать особые методические подходы, реализация которых на базовом уровне достаточно проблематична. Одним из них является контекстный подход в системе комплексного филологического анализа. Он подразумевает ориентацию на внетекстовые связи произведения, опору на знания специфики историко-литературного процесса, взаимосвязей русской и зарубежной литератур в ходе изучения произведений русской литературы или же творчества конкретного писателя. Основанием для проведения такого рода работы служит то, что к 10–11 классам уже сформированы умения сопоставительного анализа, которые должны совершенствоваться и развиваться для достижения предметных

результатов, определенных в ФРП. Необходимым условием для проведения такого рода анализа является также то, что в программе по литературе для углубленного уровня представлен расширенный состав произведений как русской, так и зарубежной литературы, позволяющий выявлять контекстные связи по самым разным позициям. Планомерное обращение к такому материалу создает особые возможности, отвечающие задачам обучения обучающихся классов гуманитарного профиля.

При этом решается одна из важнейших задач предмета «Литература» на углубленном уровне: воспитание «человека культуры», который обладает не только широкими гуманитарными знаниями, но и способен соотносить изучаемые художественные явления, принадлежащие родной культуре, с явлениями других национальных культур. В результате этого возникает реальная ситуация «диалога культур», в котором активное участие может принять каждый ученик, вырабатывая при этом личностную позицию.

Рассмотрим это на примере контекстного анализа стихотворения Б.Л. Пастернака «Гамлет», которое включает взаимосвязи не только с трагедией Шекспира и особой литературной традицией гамлетизма, но и с романом «Доктор Живаго», изучение которого предусмотрено программой углубленного уровня, что поможет понять контекст творчества писателя. Не менее важно использование широкого историко-культурного контекста, помогающего установить связь истории и современности, актуализировать изучаемое стихотворение, что сделает такой сложный вид работы, как комплексный филологический анализ, интересным и доступным обучающимся. Вместе с тем это даст возможность в профильных классах создать у школьников представление о реальной значимости того, чем занимается филология.

Урок по комплексному анализу стихотворения «Гамлет» рекомендуется проводить после изучения романа «Доктор Живаго», поскольку это стихотворение, входящее в заключительную часть романа, тесно связано с его идейно-художественным содержанием. Стихи из тетради Живаго, завершающие роман Пастернака, а вместе с тем и развитие центрального его образа, в целом подводят итог мировоззренческой и нравственно-философской концепции всего произведения. В то же время эти стихи являются и завершением творческого

пути поэта, и в этом смысле тоже имеют итоговый характер. В них раскрывается не только главная тема позднего творчества Пастернака – тема призвания, – но и в целом дается концентрированное выражение комплекса философских, религиозных, этических представлений поэта, его взгляда на собственную судьбу и пути мировой истории и культуры. На выявление всех этих аспектов и будет направлен комплексный анализ стихотворения «Гамлет», включающий разные виды контекста.

Анализ предваряет активизация знаний обучающихся, полученных ранее, поскольку в соответствии с ФРП ООО трагедия Шекспира «Гамлет» изучается в 9 классе. Зададим вопрос:

Кто такой Гамлет в трагедии Шекспира?

На этот вопрос обучающиеся могут дать различные ответы. Это и герой-мститель традиционного для английской литературы той эпохи жанра «кровавой драмы». Но это и философ, мыслитель, в котором воплотился весь трагизм сознания человека, живущего на пороге смены эпох. Возрождение уходит в прошлое, а наступающая «эпоха меланхолии» связана с ощущением разрушения стройной картины мира: «распалась связь времен», «век вывихнул сустав». Отсюда настроения хандры, склонность к рефлексии.

Но для понимания идейно-композиционной структуры и проблематики стихотворения Пастернака этого недостаточно. Ведь к тому времени, когда оно было создано, образ Гамлета прошел длительную историю различных интерпретаций, став «вечным» образом в мировой культуре. Кроме того, обучающиеся уже знают, что в русском культурном сознании, отраженном в литературе XIX века, Гамлет занимал особое место. В соответствии с программой углубленного уровня в 10 классе предусмотрено изучение статьи И.С. Тургенева «Гамлет и Дон Кихот», что дает возможность обратиться к этой интересной линии и включить более широкий **историко-литературный контекст** в процесс работы над стихотворением.

Как понимали образ Гамлета читатели и критики во времена после Шекспира? Почему он стал восприниматься как «вечный»? В чем особенность восприятия образа Гамлета в русской литературе и культуре?

Эти вопросы, адресованные обучающимся, должны переключить их внимание на то, какое понимание шекспировского Гамлета становится актуальным к тому времени, когда Пастернак обратился к этому образу. Полнота

ответов может быть различной, поэтому рекомендуется предваряющее индивидуальное или групповое задание – подготовить сообщение на эту тему. Отметим основные позиции, на которые необходимо обратить внимание.

Следует подчеркнуть, что образ Гамлета приобрел особую актуальность в период романтизма, а в дальнейшем стал вообще знаменем кризисных эпох. Именно тогда в нем стали выделять ум, способность к аналитическому мышлению, рефлексивное сознание, способность к постановке глобальных проблем – восстановление «связи времен», исправление человеческой природы и подобных им. Но при этом неизменно обнаруживалось, что такие сверхзадачи этот герой не способен воплотить на практике, в результате чего возникала проблема бездействия одаренной, неординарной, но не находящей себе применения личности.

В русской литературе такой тип героя нашел свое воплощение в сквозном для всего XIX века образе «лишнего человека», а затем был концептуально осмыслен в статье Тургенева «Гамлет и Дон Кихот». Важно подчеркнуть, что со временем в социокультурном сознании русского общества отношение к Гамлету менялось: от признания такого рода личности «героем времени» у Лермонтова до сниженной характеристики во второй половине XIX века. Так, например, в творчестве Тургенева появляется красноречиво названный автором «Гамлет Щигровского уезда», которого критик Аполлон Григорьев назвал «мещанским Гамлетом».

Но на рубеже XIX–XX веков этот образ вновь занимает важное место. Можно предложить обучающимся рассмотреть образ Гамлета, например, в поэзии Блока или Цветаевой – оба автора входят в программу 11 класса. Это даст возможность вспомнить уже известные ученикам трактовки образа Гамлета в литературе XX в. и непосредственно обратиться к анализу стихотворения Пастернака.

Выявляя различные черты этого «вечного» образа в уже известных им произведениях, ученики увидят, что писатели в каждую эпоху воспринимают и интерпретируют его по-своему, с учетом не только индивидуально-авторского видения, но и социокультурной обстановки, а вместе с этим будут готовы лучше понять особенности его воплощения в стихотворении Б.Л. Пастернака.

На заметку

Жизнь великих произведений в будущих, далеких от них эпохах... кажется парадоксом. В процессе своей посмертной жизни они обогащаются новыми значениями, новыми смыслами; эти произведения как бы перерастают то, чем они были в эпоху своего создания. Мы можем сказать, что ни сам Шекспир, ни его современники не знали того «великого Шекспира», какого мы теперь знаем... Он вырос за счет того, что действительно было и есть в его произведениях, но что ни сам он, ни его современники не могли осознанно воспринять и оценить в контексте культуры своей эпохи.

М.М. Бахтин¹

Не менее важно для понимания стихотворения Пастернака введение *биографического контекста* и *контекста творчества* самого писателя. Необходимая информация может содержаться как в слове учителя, так и в подготовленном выступлении одного из учеников.

При этом следует акцентировать внимание на том, что Пастернак не раз обращался к шекспировским образам (стихотворения «Марбург», «Уроки английского» и другие). Особо отметим интерес поэта к творчеству Шекспира в период, когда задумывался и создавался роман «Доктор Живаго» (1945–1955). В 1930–1940 годы он перевел несколько трагедий великого английского драматурга: среди них «Гамлет», «Ромео и Джульетта», «Отелло», «Макбет», «Король Лир». А позже Пастернак обобщил свои взгляды на творчество драматурга в литературно-критической статье «Замечания к переводам из Шекспира» (1956).

В этой статье он писал о своем понимании Гамлета. Для него это человек большой мысли и одаренности. Пастернак обосновывает мысль о том, что сложность ситуации в трагедии заключается не в реальных событиях, связанных с положением при датском дворе. Для решения этих проблем требуется достаточное простое действие. Проблема состоит в другом: для того, чтобы распутать этот узел, надо сложившуюся ситуацию выключить из мира мысленного. Убивая Клавдия, Гамлет завершает линию поведения в реальной драме, но при этом он не разрешает всех проблем драмы духовной. Таким образом, для Пастернака главная коллизия – это противопоставление Гамлету

¹Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 331–333.

лживой и преступной реальности, а потому суть его поведения не может быть сведена только к желанию отомстить убийце отца. Пастернак называет трагедию «драмой долга и самоотречения», а Гамлета – судьей своего времени. Именно он является проводником высшего начала и призван восстановить «связь времен», т. е. единство видимости и действительности.

С учетом представленного контекста проводится комплексный анализ стихотворения «Гамлет», в ходе которого обучающиеся самостоятельно делают наблюдения над особенностями поэтической лексики и синтаксиса, художественной образности, композиции произведения. Методика работы на этом этапе аналогична представленной ранее, но она дополняется элементами *сопоставительного анализа*. Для этого задается ряд вопросов:

Кто же главный герой стихотворения – Гамлет из шекспировской трагедии или актер, играющий эту роль («Гул затих. Я вышел на подмостки...»), а может быть, герой романа, в тетради которого появляется это стихотворение? Или же это самоопределение автора романа и стихотворения?

Для того чтобы разобраться в этом, потребуется обратиться к другим видам контекста. Прежде всего необходимо ввести историко-культурный контекст, связанный с *христианскими образами*. Возможность и глубина их понимания зависит от подготовленности обучающихся, но в любом случае следует провести *историко-культурный комментарий* (мотив моления Христа о чаше, образ фарисейства). При этом отмечается, что искупительная жертва Христа во имя спасения человечества – основа христианского миропонимания. И это не просто согласие на жертву, а сознательный выбор. В Евангелии этот мотив связан с молением Христа о чаше в Гефсиманском саду накануне предательства Иуды и последовавшего за ним распятием Христа. Обучающиеся отмечают, что Пастернак практически дословно повторяет евангельские слова: «Если только можно, Авва Отче, / Чашу эту мимо пронеси».

Как же решается проблема такого выбора в стихотворении?

Я люблю твой замысел упрямый
И играть согласен эту роль.
Но сейчас идет другая драма,
И на этот раз меня уволь.

Анализ этих строк требует особого внимания: на первый взгляд, может показаться, что это отказ от возложенной миссии. Так ли это? Обратим внимание обучающихся на слова: «Но сейчас идет другая драма».

О какой драме идет речь в стихотворении? Как это связано с шекспировским Гамлетом?

Вспомним, что уже в трагедии Шекспира была заложена мысль о сложности и ответственности выбора, о его возможных последствиях, о праве человека на пролитие крови. В дальнейшем осмыслении этого произведения в европейской и русской литературе этот вопрос решался по-разному.

Если в классе есть ученики, интересующиеся театром, для анализа этой составляющей идейно-художественного содержания стихотворения может быть подключен *контекст другого вида искусства* – театра. Известно, что в последней четверти XX века на отечественной сцене появились выдающиеся постановки трагедии, в которых актуализировался именно этот аспект.

Так, знаменитый кинорежиссер Андрей Тарковский, поставивший «Гамлета» в 1976 г. на сцене театра «Ленком», писал: «Гамлет намного опередил свое время, и, когда он понимает, что именно ему предстоит разрушить этот мир, он начинает мстить и тут становится таким, как все, и поэтому гибнет».

Другая трактовка была предложена режиссером Юрием Любимовым в Театре на Таганке, где главную роль играл Владимир Высоцкий – поэт, бард, актер, признанный одним из лучших исполнителей роли Гамлета. В 1972 г. он написал стихотворение «Мой Гамлет», в котором также звучит мотив выбора:

Я Гамлет, я насилье презирал,
Я наплевал на Датскую корону,
Но в их глазах – за трон я глотку рвал
И убивал соперника по трону.
А гениальный всплеск похож на бред,
В рожденье смерть проглядывает косо.
А мы все ставим каверзный ответ
И не находим нужного вопроса.

Учащимся предлагается провести сопоставление мнения режиссера Андрея Тарковского и мысли, выраженной в стихотворении Владимира Высоцкого. Для обсуждения на уроке также может быть использован фрагмент записи постановки Театра на Таганке, где Высоцкий произносит не только слова

шекспировского монолога «Быть или не быть...», но и читает стихотворение Пастернака «Гамлет».

Вместе с тем у Пастернака, как было отмечено ранее, Гамлет связан и с образом главного героя романа «Доктор Живаго». Поскольку обучающиеся его изучали, им предлагается провести сопоставление по этой линии:

Как вы считаете, можно ли увидеть в пастернаковском Гамлете черты сходства с героем романа – Юрием Живаго?

Для ответа на этот вопрос вспомним, что в этом произведении Пастернак хотел показать «исторический образ России за последнее 45-летие». Он ставит вопрос о нравственном смысле революции, расколовшей Россию и прошедшей размежевывающей линией через судьбы двух людей – главных героев романа. Поэтому сопоставление Юрия Живаго с Гамлетом, размышляющим о том, как «распалась связь времен», явно не случайно.

Отметим, что герой романа – поэт, художник, точно так же, как и Гамлет в пастернаковском понимании. По мнению Пастернака, искусство занимает особое место в жизни: это «кубический кусок горячей, дымящейся совести». Тема долга художника перед жизнью, разломанной, попорченной, разрушенной, звучит как в романе, так и в стихотворении. Вот почему в его финале тема выбора решается уже не только в контексте литературы или театрального действия, а выходит на уровень философского обобщения, связывающего искусство и жизнь:

Но продуман распорядок действий
И неотвратим конец пути.
Я один. Все тонет в фарисействе.
Жизнь прожить – не поле перейти.

Учащимся предлагается обсудить, как пастернаковская интерпретация «вечного» образа соотносится с жизнью самого поэта:

В чем смысл заключительных строк стихотворения? Это покорность высшей воле или осознанная жертвенность? Как такая трактовка Гамлета связана с судьбой автора?

Учащиеся знают, что в творческой биографии писателя роман, в заключительную часть которого входит анализируемое стихотворение, занимает особое место. В ходе контекстного анализа стихотворения «Гамлет» они рассмотрели индивидуально-авторскую трактовку этого образа и его связь

с проблемами, которые волновали поэта в период создания романа. Пастернак считал, что долг художника – быть совестью эпохи, и именно так воспринимал и свою задачу, создавая это произведение.

Недаром так сильно и в романе, и в стихотворении «Гамлет» исповедальное начало. Поэт и драматург А.К. Гладков вспоминал, что Пастернак читал это стихотворение как исповедь. Ведь роман стал для писателя не просто его главным произведением, итогом творчества, но и главным делом жизни, своего рода искупительной чашей. «Я окончил роман, исполнил долг, завещанный от Бога», – писал он В.Т. Шаламову. Подобно героям своего стихотворения и романа автор готов к жертве, чтобы через искупительное страдание внести своим творчеством вклад в столь важное и грандиозное дело – восстановление естественного, изначально и на века предусмотренного жизненного порядка. «Если правду, которую я знаю, надо искупить страданием, это не ново, и я готов принять любое», – так говорит автор романа, почти дословно повторяя слова своего героя – Гамлета.

Обобщающий вывод подводит итог проведенного комплексного анализа стихотворения. Обучающиеся вспоминают, что в Евангелии жертва Христа не просто осознанна, это не только казнь и страдание, смерть на кресте, но и момент перехода в бессмертие, начала новой жизни. И именно идея бессмертия является главной как в романе, так и в этом стихотворении Пастернака. Рисуя страшные страдания, тяжелейшие испытания, выпавшие на долю России, писатель завершает произведение стихами о победе жизни над смертью, о бессмертии жизни и человека.

Для завершения работы над стихотворением задается вопрос:

Как вы считаете, важны ли для современного человека те проблемы, которые мы обсуждали, анализируя стихотворение Пастернака «Гамлет»?

На основе этого вопроса может быть предложено итоговое задание: написать сочинение в жанре литературно-критического эссе, актуализирующее функциональные связи изучаемого произведения и выявляющее личностное отношение обучающихся к обсужденным в процессе анализа стихотворения Пастернака «Гамлет» проблемам, осмысленным в широком историко-литературном и культурном контексте.

3.4. Включение элементов филологического анализа при изучении эпических произведений

В школьной методике комплексного филологического анализа гораздо реже представлена работа по эпическим произведениям, что объясняется очевидной сложностью в условиях ограниченного времени рассмотреть все аспекты идейно-художественного содержания и особенностей поэтики достаточно объемных прозаических текстов. Тем не менее в рамках реализации профильного (гуманитарного) обучения возможно включение элементов филологического анализа на основе *художественной доминанты*, определяющей идейно-стилистические особенности творчества писателя в целом или же какой-либо его части.

Понятие доминанты уже давно используется в литературоведении и лингвистике текста, а также психолингвистике и признается одним из существенных компонентов филологического анализа. Первоначально оно появилось в искусствоведении начала XX в. и обосновывало существование в эмоционально-смысловой структуре произведения таких факторов, которые, выдвигаясь на первый план, начинают играть главенствующую роль.

Впоследствии понятие доминанты стало использоваться и в отношении произведений литературы. Большое внимание ему уделяли представители формальной школы (Б.В. Томашевский, Ю.Н. Тынянов, В.Б. Шкловский, Б.М. Эйхенбаум, Р.О. Якобсон и др.), которые связывали понятие доминанты с формой.

На заметку

Доминанту можно определить как фокусирующий компонент художественного произведения, она управляет, определяет и трансформирует отдельные компоненты. Доминанта обеспечивает интегрированность структуры.

Р.О. Якобсон¹

В современной науке понятие доминанты используется по отношению к любому компоненту художественного текста и применяется при анализе как

¹ Якобсон Р.О. Работы по поэтике. – М.: Прогресс, 1987. – С.59.

его содержания, так и формы. В соответствии с этим подходом, в основе которого лежит представление о литературном произведении как художественной целостности, в качестве доминанты могут рассматриваться любые компоненты произведения, что и дает возможность включить элементы такого анализа в школьный курс литературы.

Исходя из определения доминанты, каждый значимый элемент произведения в процессе филологического анализа должен рассматриваться как момент становления, развития, образования всего художественного целого, включая в себя не отдельную частицу, а всю глубину содержания. Именно поэтому, анализируя любой элемент произведения, можно проследить не только его место и роль в художественном целом, но, как в капле воды, увидеть отражение всей этой целостности.

Однако такой путь возможен только в том случае, если обучающиеся найдут тот своеобразный «ключ», который открывает дверь в художественный мир писателя – его идейно-стилевую доминанту. И тогда произведения, даже написанные в достаточно далекие от нашего времени эпохи, предстанут как интересный и познавательный диалог с умным, внимательным, увлекательным собеседником, а чтение станет «сотворчеством понимающих», о котором говорил М.М. Бахтин.

Покажем это на примере изучения прозы А.П. Чехова. Творчество писателя традиционно вызывает значительные затруднения при изучении в школе: зачастую его проза кажется ученикам скучной, лишенной занимательности и далекой от проблем современного подростка. Думается, причина этого кроется вовсе не в том, что это произведения написаны в позапрошлом веке. Проблемы, над которыми заставляет задуматься своих читателей Чехов, остаются не менее актуальными для нашего времени: это поиск «настоящей правды» и своего места в мире, попытка преодолеть устойчивые стереотипы и научиться самостоятельно думать и принимать решения, столкновение высших проявлений человеческого духа и приземленности быта и многое другое.

В большей мере проблемы понимания творчества Чехова связаны с особенностями его поэтики и способе выражения художественной идеи. Чехов далек от прямого дидактизма, он рассчитывает на активность воспринимающего сознания читателя, готового вступить в творческий диалог с автором.

На заметку

Коммуникативное пространство текстов А.П. Чехова... рассчитано на взаимопонимание. <...> Структура произведения... предполагает интерпретационный «коэффициент», установку на способность «суждения читателя».

*И.В. Дмитриевская*¹

Но интерпретировать не значит «вчитывать» в текст что угодно, а основываться на тех правилах, по которым живет этот своеобразный художественный мир. Разобраться в особенностях такой особой формы и вместе с этим помочь войти в мир чеховской прозы поможет ученикам углубленный анализ произведений писателя, учитывающий специфику его творческого метода.

В программе 10 класса для углубленного уровня представлен достаточно большой перечень произведений писателя, причем он, как и во многих других монографических темах, является открытым: ФРП предлагает изучение не менее пяти произведений чеховской прозы, среди которых названы «Студент», «Ионыч», «Дама с собачкой», «Человек в футляре», «Крыжовник», «О любви», «Попрыгунья», «Душечка», «Дом с мезонином» и др. Любое из них можно взять для проведения работы на основе идейно-стилистической доминанты, характеризующей творчество Чехова. Но для начала обучения такому анализу целесообразнее выбрать не столь широко используемое в школьной практике произведение, что даст возможность как ученикам, так и учителю отойти от ставших привычными трактовок произведений писателя: ведь задача такого анализа – через найденный «ключ» открыть путь в мир чеховской прозы.

Рассмотрим это на примере рассказа А.П. Чехова «Верочка» (1887), который может быть предложен для чтения и анализа в 11 классе гуманитарного профиля. Выбор этого произведения продиктован тем, что это небольшое по объему произведение дает возможность достаточно ясно увидеть главные особенности чеховского метода: рассказ был написан в тот период творчества писателя, когда происходило становление «новых форм писания», и это четко выделяется в его художественной структуре. При этом «Верочка» – рассказ о любви, он интересен для обучающихся и своей фабулой, и характерами героев,

¹ Дмитриевская И.В. Герменевтика драматургии А.П. Чехова. – М.: Флинта, 2013. – 2-е изд., стер. – С. 13–14.

но при этом, как и любое произведение Чехова, не дает готовых ответов и решений, а помогает включить читателя в орбиту авторских размышлений. Но для того, чтобы такое включение произошло, необходимо нацелить учеников на особый способ работы с текстом – это и делает учитель, предваряя анализ произведения.

Начиная разговор о рассказе «Верочка» (предварительно ученики читают его самостоятельно дома), учитель задает вопрос:

Знаете ли вы, что многие современники считали Чехова скучным писателем? Как вы думаете, почему?

(Ответы могут быть разными – главное, чтобы каждый мог высказать свое мнение и обосновать его.)

Затем учитель привлекает внимание к специфике формы чеховских произведений: можно рассказать об особом чеховском лиризме, экспрессии и музыкальности его прозы, значимости в ней подтекста и т. д. Затем внимание обучающихся привлекается к высказыванию такого тонкого ценителя литературы, как Л.Н. Толстой, который отмечал: «Чехов создал новые, совершенно новые, по-моему, для всего мира формы писания, подобных которым я не встречал нигде». Эти слова Толстого обсуждаются в классе:

А вы заметили в прочитанном рассказе что-то необычное? Расскажите, что вас удивило в том, как показаны герои рассказа или как построено произведение.

В ответах может прозвучать мысль о достаточно пространных описаниях природы, которые повторяются – причем почти дословно – несколько раз. Это, очевидно, замедляет развитие сюжета и как бы «мешает» ему. Здесь уместно вспомнить, что Чехов – признанный мастер детали, его прозу отличает особая лаконичность («Краткость – сестра таланта»), и поставить перед учениками следующий вопрос:

Почему же автор так «неэкономно» расходует художественные средства в этом рассказе?

Такой вопрос привлечет внимание обучающихся к повторяющимся фрагментам и деталям, им сопутствующим. Но для выявления их функции в становлении и развитии художественной идеи рассказа необходимо провести достаточно сложный анализ, связанный с художественной доминантой чеховской прозы.

Готовясь к проведению занятия, учителю необходимо выделить наиболее значимые элементы идейно-художественной структуры рассказа. Как говорилось выше, при проведении комплексного филологического анализа эпического произведения даже в гуманитарном классе трудно охватить все элементы, но их выбор должен быть тщательно продуман с методической точки зрения.

При изучении чеховской прозы рекомендуется обратить внимание на принцип сквозного тематического развития, при котором повторяющиеся элементы структуры произведения, изменяясь, всегда при этом остаются тождественными себе. Именно этот принцип позволяет воспринимающему сознанию читателя вернуться к уже появившемуся ранее элементу и восстановить в памяти ассоциативную связь, отметив пусть небольшие, но значимые в общем контексте произведения изменения. Такой принцип в чем-то сродни музыкальному построению и, как и музыка, способен активно вовлекать читателя в процесс развертывания авторской мысли, создавая при этом мощное эмоциональное поле.

Учащиеся вполне могут уяснить природу такого явления, проведя наблюдения только за одним из компонентов структуры произведения. Например, можно предложить выделить в тексте пейзаж и сопутствующий ему образ тумана.

Работая с текстом, они выявляют связь пейзажа с изменением состояния героев рассказа. В начале, где описана ситуация прощания Огнева с семьей Кузнецовых, создается романтическая атмосфера: легкая грусть сочетается с приподнятым, эмоциональным состоянием героев – Огнева и Верочки, которая идет его проводить. Это настроение поддерживается описанием пейзажа, которое предлагается проанализировать:

– *Найдите описание природы в этой части рассказа. Какое настроение оно выражает?*

– *Чьими глазами увиден этот пейзаж?*

– *Соответствует ли настроение, связанное с описанием лунной ночи, чувствам и мыслям героев? Почему?*

Внимание обучающихся следует обратить на повторяющуюся деталь – описание тумана. Это доминанта пейзажа, изменение которой в дальнейшем будет сопутствовать переменам в состоянии героев. В этой части рассказа туман

придает таинственность и романтичность смутным предчувствиям героя, который ощущает какую-то исчезающую границу между воображаемым и реальным.

Далее следует ряд вопросов, помогающих понять, как постепенно разворачивается художественная идея рассказа:

– *Что неожиданного для Огнева произошло при его прощании с Верочкой?*
– *Какие мысли появились теперь у героя? Похоже ли его состояние на то, которое было описано ранее?*

– *Как с новым настроением Огнева связано изменение пейзажа? Сравните два пейзажных фрагмента и сделайте вывод о том, что в них повторяется, а что изменилось.*

– *Какими словами теперь описывается туман? В каком из фрагментов используются более поэтические сравнения и эпитеты, а где они более конкретны и вещественны?*

(в ответах выделяются эпитеты *нежный, негустой* и сравнение ключев тумана с привидениями в первом фрагменте и *густой, белый* туман, который «ложится около копен и кустов», что придает образу вещественность и конкретность во втором фрагменте)

На основании этих наблюдений делается вывод о том, что доминанта пейзажа – образ тумана – отмечает не только изменения в природе от загадочности к конкретности, но и сопутствует изменению состояния героя (у него появляются вполне прозаические мысли). При этом в пейзаже все еще сохраняется некоторая таинственность, но связана она не с Огневом, а с Верочкой, образ которой по-прежнему овеян романтической атмосферой.

Аналогично строится работа по выявлению художественной доминанты в дальнейшем развитии художественной идеи рассказа. Для этого предлагается ряд вопросов и заданий, направляющих размышления обучающихся:

– *Найдите в тексте отрывок, в котором говорится о размышлениях Огнева по поводу возможной встречи с Верочкой через много лет. Как вы думаете, готов ли герой к этому? Что помогает понять ход его мыслей?*

– *Как ведет себя Верочка? Найдите в ее описании повторяющиеся детали. Как вы думаете, для чего они здесь используются?*

– *С чьей точки зрения описывалась Верочка раньше и теперь? Что при этом изменилось?*

– *Какие чувства возникают у Огнева в ответ на признание Верочки? Как при этом меняется его настроение? Были ли подготовлены такие перемены в предыдущих частях рассказа?*

Особое внимание следует обратить на анализ кульминации рассказа: при этом выявляется важнейшая особенность чеховской поэтики – в рассказе акцент делается не на действиях героев, а на их эмоциональном состоянии. Понять его изменения помогает ряд деталей, которые появляются в сходных описаниях природы, сопровождающих героев. Для анализа этих особенностей выражения художественной идеи рассказа обучающимся предлагаются вопросы:

– *С каким чувством Верочка произносит слова о своей любви к Огневу? Как вы думаете, это подлинное чувство? Обоснуйте свое мнение с опорой на текст.*

– *Почему автор чередует в сцене признания Верочки в любви описания чувств героев и туманного лунного пейзажа? Где еще в рассказе встречался этот прием? Что он помогает выразить автору?*

– *В чем Огнев видит причину того, что не смог ответить на чувства Верочки? Вы согласны с мнением героя? Обоснуйте свой ответ.*

– *Можно ли сказать, что последняя картина природы, сопровождающая мысли героя, отражает его новое состояние? Сравните этот фрагмент с предыдущими пейзажными описаниями. Какова их роль в рассказе?*

– *Сравните общее настроение, сопровождающее описание в начале и конце рассказа. Как вы думаете, почему от возвышенного, романтического начала автор приводит развитие к такому прозаическому финалу?*

– *Можно назвать такой финал открытым? Почему?*

– *Как вы считаете, могли бы иначе сложиться отношения героев? Обоснуйте свой ответ.*

– *В чем, на ваш взгляд, автор видит причину такой развязки в отношениях героев? Как в рассказе выражена позиция писателя? Согласны ли вы с ним? Аргументируйте свой ответ.*

Работу по комплексному анализу рассказа «Верочка» с опорой на его идейно-стилистическую доминанту завершает сочинение, позволяющее понять, удалось ли ученикам разобраться в достаточно сложной проблеме – особой форме чеховской прозы, – а не только проследить за развитием сюжета и поступками героев. Если цель достигнута, творческая работа ученика продемонстрирует его личностное отношение к произведению. Приведем

несколько фрагментов из сочинений учеников по рассказу «Верочка» на предложенные темы:

1. Роль пейзажа в рассказе А.П. Чехова «Верочка».
2. Закончен ли рассказ «Верочка»?
3. Как Чехов помогает понять смысл рассказа «Верочка»?

Фрагмент 1.

«По-моему, природа играет в этом рассказе очень важную роль. Во-первых, без описания природы этот рассказ казался бы пустым, неинтересным. Во-вторых, описание природы помогает нам лучше понять душевное состояние героев рассказа. Например, описание тумана. Вначале туман кажется Огневу каким-то загадочным, призрачным. Эта картина соответствует его душевному состоянию: там тоже все призрачно, таинственно. А в конце рассказа в душе Огнева вся поэтичность пропала, и туман становится простым, в нем вся поэтичность тоже пропала.

По-моему, особенно хороший эффект дает описание природы во время сцены, когда Верочка объясняется в любви с Огневым. Природа вся затихла, она слушает Верочку и понимает ее. Но Огнев не в себе, он боится любви Верочки, потому что он не может ее любить, он вообще не умеет никого любить. Его душа засохла, он умеет только работать, а простые человеческие чувства ему далеки».

Фрагмент 2.

«Рассказ интересен именно благодаря тому, что в нем все очень просто – но не скучно! Нет никакого длинного вступления, нет конкретного конца. Чехов как будто просто берет эпизод из жизни и записывает его. <...>

Итак, что же все-таки особенного? Вот если бы Чехов лишь писал о том, что женщина любит, а мужчина нет, то это был бы обычный сюжет. Но Чехов находит интересный путь, помогающий читателю лучше понять смысл рассказа и в то же время сделать его образным и интересным. Это великолепная находка – мотивы природы, отражающие душевную жизнь героев.

Главным в описаниях природы, характеризующих Огнева, Чехов делает образ тумана. В начале рассказа туман таинственный, романтический, тихий. Но это не соответствует характеру Огнева. Мы узнаем этого человека, прочитав второе описание природы. Огнев – человек пустой, сухой. И описание

тумана теряет свою романтичесность. Все становится прозрачным и как будто уставшим.

Так Чехов делает рассказ понятным читателям. В нем соединяется простота построения и интересные образные описания. Краткость и ясность – достоинство творчества Чехова. Нет ничего лишнего, все просто и сложно одновременно».

Фрагмент 3.

«Человек сотворен природой, чтобы любить, гореть, страдать, знать прелесть любви. Когда дело касается этого большого (а я бы сказала, грандиозного) чувства, каждый смертный волен делать то, что ему подсказывает его внутренний голос. Тут уже нельзя взвешивать за и против. Влюбленный человек может сравниться с раскаленной лавой, которую извергает вулкан. Вначале она кипит, бурлит, согревая все вокруг, потом постепенно остывает, тлеет, оставаясь при этом все же горячей, а в конце превращается в кусок черной глыбы, которая оставляет на земле под собой оттиск.

А разве не похож весь этот процесс, сотворенный природой, на любовь Верочки? <...>

А рассказ я считаю незаконченным, так как каждый по-своему будет воспринимать его из поколения в поколение. И пока будет существовать любовь на этом свете, вопрос этот будет всегда спорным и незаконченным».

Как не похожи эти сочинения, хотя ученики, написавшие их, читали один и тот же рассказ и работали по одной методике анализа. Но все они сумели найти «ключик», который открыл дверь в чеховский мир – и у каждого этот мир оказался своим, особенным. А значит, цель работы достигнута и «сотворчество понимающих» состоялось.

Литература

1. Аристова М.А. Формирование интерпретационных умений на уроках литературы: предметные и метапредметные результаты // Конференциум АСОУ. – 2018. – № 2. – С. 257–264.

2. Аристова М.А. Шекспир на уроках литературе в школе: современные читательские практики // XXVII Шекспировские чтения 2018 (27th Shakespeare Readings 2018). Сборник аннотаций докладов. – М.: МосГУ, 2018. – С.69–70.

3. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 464 с.
4. Багно В.Е. Миф-образ-мотив: Русская литература в контексте мировой. – СПб., 2014. – 480 с.
5. Бахтин М.М. Собрание сочинений. В 7 томах. – М.: Русское слово, 1996. – Том 6. «Проблемы поэтики Достоевского», 1963. Работы 1960-х – 1970-х гг. – М., 2002. – 799 с.
6. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы : учебник для студ. пед. вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 400 с.
7. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.
8. Гаспаров М.Л. Избранные труды. Т. 2. О стихах. – М., 1997. – 501 с.
9. Гиршман М.М. Литературное произведение: теория и практика анализа. – М.: Высшая школа, 1991. – 159 с.
10. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. – М.: Флинта, Наука, 2005. – 244 с.
11. Жирмунский В.М. Поэтика русской поэзии. – СПб.: Азбука-классика, 2001. – 485 с.
12. Катаев В.Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 327 с.
13. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста // Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. – СПб.: Искусство-СПБ, 1996. – 848 с. – С. 17–133.
14. Мейлах Б.С. Пути комплексного изучения художественного творчества // Содружество наук и тайны творчества. Сб. статей / Под ред. Б.С. Мейлаха. – М.: Искусство, 1968. – 450 с. – С. 5–34.
15. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
16. Хализев В.Е. О составе литературоведения и специфике его методологии // Наука о литературе в XX веке (история, методология, литературный процесс): Сб. статей. – М., 2001. – С. 7–30.

17. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. – Л.: Просвещение, 1990. – 415 с.

18. Шанский Н.М., Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста: Пособие для студентов филол. фак. пед. вузов. – СПб, 2010. – 256 с.

19. Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений: «Воспоминание» Пушкина [Электронный ресурс] // Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 26–44. – URL: <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/sherba2.htm> (дата обращения: 23.06.2023).

20. Якобсон Р.О. Работы по поэтике. – М.: Прогресс, 1987. – 464 с.

ГЛАВА 4. МЕТОДЫ, ТЕХНОЛОГИИ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Круг вопросов: *Методы, технологии и приемы обучения литературе на углубленном уровне: традиции и новаторство. Критерии отбора элементов системы обучения на уроке литературы в рамках реализации гуманитарного профиля. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в обучении литературе: «зигзаг», «инсерт», «кластер». Метод «мозговой штурм» и дискуссия на уроках литературы.*

4.1. Методы, технологии и приемы обучения литературе на углубленном уровне в соответствии с ФГОС СОО: традиции и новаторство

Понятия «метод», «технология» и «прием» обучения, являющиеся ключевыми в дидактике, наряду с остальными компонентами учебного процесса, являются элементами системы обучения, а выбор и применение тех или иных элементов этой системы определяется целями и задачами темы конкретного урока литературы. При выборе названных элементов следует помнить, что в современных «научных статьях и учебно-методических пособиях объем данных терминов и их содержание различаются»¹ и требуют уточнения.

На заметку

Метод (от греч. *methodos* – путь исследования или познания) – совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи.

Г.М. Коджаспирова²

Технология – это методически обоснованный набор приемов (упражнений) в преподавании, выстроенный в определенной последовательности и ведущий к решению поставленных задач. Понятие «технологии» в последнее время стало едва ли не самым часто употребляемым термином в педагогической науке и практике.

¹Мозелова И.В., Микова С.С. Понятия «методика», «метод», «технология», «подход» и «прием» в лингводидактике // *Rhema*. – Рема. – 2022. – № 1. – С. 87.

² Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – М., 2005. – С. 79.

Прием – это составная часть или отдельная сторона метода обучения, наименьшая обучающая единица.

И.Ф. Харламов¹

Преподавание литературы – это особый вид педагогической деятельности, художественно-педагогическое творчество учителя. Среди методов, технологий и приемов, используемых учителем на уроке литературы, выделяются традиционные, давно и подробно описанные в методике преподавания литературы, и сравнительно новые, которые находятся на стадии освоения методикой и которые зачастую связаны с использованием цифровых ресурсов.

Сегодня на уроке литературы предлагается обратить внимание на методы и приемы, основанные на использовании цифровых технологий и способствующие развитию творческой деятельности обучающихся. Методы сравнения, сопоставления, сослагательного наклонения, поиска «ключевых слов», смысловых ассоциаций, театрализации, диалога культур и др. будут способствовать более глубокому осмыслению текста произведения, что особенно важно при изучении литературы на углубленном уровне.

На уроке литературы учителя активно обращаются к телекоммуникационным технологиям, цифровой гуманитаристике (ДН – digital humanities), технологиям медиапроектирования (буктрейлинг) и цифровой сторителлинг, а также технологиям, близким и понятным современным обучающимся, например, литературный стендап, литературный КВН, мейн-карта (ментальная карта или диаграмма связей) и др.

Учителя успешно прибегают на уроке литературы к современным приемам обучения, таким как литературный парадокс, практика читательского письма (фанфикшн), актуализация концептов русского языка, метапозиция (объективный взгляд со стороны на содержание произведения глазами автора), тик-ток, интернет-мемы, виртуальная стена граффити, граф-схемы разных типов текстов и др.

В процессе углубленного изучения литературы важна работа с текстом и интертекстом. Для проведения такой работы на уроке могут использоваться современные электронные справочно-информационные системы, например,

¹ Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие.– 4-е изд., перераб. и доп. – М., 2003. – С. 185.

Национальный корпус русского языка¹; мобильные приложения, например, «Живые страницы». Также целесообразно использование на уроке онлайн-инструментов, например, «Google формы», с помощью которого можно составлять опросы, проводить голосования, собирать отзывы и пр.

При отборе методов, технологий и приемов обучения школьников литературе на углубленном уровне следует ориентироваться на представленный в федеральной рабочей программе среднего общего образования перечень видов деятельности, которыми должны овладеть обучающиеся:

- конспектировать лекцию учителя и статью учебника, составлять их планы и тезисы;

- подбирать и обобщать материалы об авторе произведения, а также об истории создания произведения с использованием справочной литературы и интернет-ресурсов;

- развернуто отвечать на вопросы и участвовать в коллективном диалоге, дискуссии, работать в паре и в группе;

- анализировать литературное произведение с учетом его родо-жанровой принадлежности в единстве формы и содержания, осмысленно используя терминологический аппарат современного литературоведения;

- характеризовать сюжет, героев, идейно-эмоциональное содержание произведения, ключевые проблемы и свое отношение к ним; сопоставлять героев и события, в том числе используя таблицы;

- выявлять неоднозначность художественных смыслов, заложенных в литературном произведении, с учетом авторской позиции;

- осуществлять комплексный филологический анализ художественного текста;

- составлять лексические и историко-культурные комментарии; работать со словарями и справочной литературой; определять историко-культурный контекст и контекст творчества автора; выявлять связь произведения со временем написания, с современностью и традицией;

- сопоставлять текст с другими произведениями русской и мировой литературы, интерпретациями в различных видах искусств (графика, живопись, театр, кино, музыка и др.);

¹ Национальный корпус русского языка. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 23.05.2023).

– писать сочинение, рецензию, отзыв, аннотацию, используя различные приемы цитирования и редактирования текстов; создавать собственные литературно-критические произведения на основе прочитанных художественных текстов с опорой на знания об основных направлениях литературной критики;

– работать с разными информационными источниками, в том числе в медиaprостранстве, составлять и осуществлять индивидуальную траекторию чтения;

– владеть умениями учебной проектно-исследовательской деятельности историко- и теоретико-литературного характера, в том числе создания медиапроектов.

Учитывая, что в классы с углубленным уровнем изучения литературы приходят мотивированные школьники, стремящиеся, не только как можно больше узнать, но и проявить свои творческие, исследовательские способности, связанные с выбранной профессией, на уроке литературы необходимо использовать интерактивные технологии, когда взаимодействие школьников происходит не только с учителем, но и друг с другом. Роль учителя меняется, он в большей степени становится консультантом обучающихся.

Традиционные формы работы на уроке литературы с использованием интерактивных технологий не теряют своей актуальности. Приведем примеры использования некоторых интерактивных технологий, наиболее актуальных для профильного (гуманитарного) обучения старшеклассников.

4.2 Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» на уроках литературы в условиях гуманитарного профиля обучения

По мнению исследователей, современный человек должен владеть «компетенциями XXI в. (критическим мышлением, способностью к самообучению, умением полноценно использовать цифровые инструменты, источники и сервисы в своей повседневной работе) и мог творчески (не по шаблону) применять имеющиеся знания в быстроразвивающейся цифровой среде»¹. Поэтому актуальность использования технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) при изучении

¹ Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. – С. 15.

литературы в условиях гуманитарного профиля обучения не вызывает сомнения. Уже по ее названию становится понятным, что благодаря этой технологии у обучающихся будут вырабатываться критическое мышление, формироваться навыки работы с информацией в процессе чтения и письма.

Какие возможности получают школьники?

Они могут сомневаться в полученной информации, не доверять логике доказательств, самостоятельно проверить ее и сделать выводы, обучающиеся соотносят найденную информацию с собственным опытом.

Очень важно, что в процессе работы школьники осознают существование многозначности точек зрения и альтернативности принимаемых решений.

Развитию критического мышления будут способствовать задания по литературе на установление причинно-следственных связей, на определение нужной и ненужной информации; задания на умение отделять главное от несущественного в тексте или в речи и уметь акцентироваться на первом, подвергать сомнению логическую последовательность устной или письменной речи и т. д.

На первом этапе работы необходимо заинтересовать обучающихся, активизировать полученные ранее знания.

На втором этапе школьники работают с текстами разных форматов (видеоматериалы, письменный текст, речь учителя-консультанта и пр.). В процессе работы обучающиеся маркируют полученную информацию, заносят данные в таблицы.

Третий этап – рефлексия. Здесь формируется и фиксируется личностное отношение к тексту (собственный текст, позиция в дискуссии), переосмысливаются собственные представления с учетом вновь полученной и усвоенной информации.

Уроки с использованием технологии РКМЧП требуют иной формы, отличной от традиционного урока. Школьники, опираясь на собственный опыт, размышляют, обсуждают прочитанное, делают необходимые записи с применением графической организации материала, которая поможет сделать наглядным процесс мышления, что актуально для обучения литературе на профильном уровне. Роль учителя становится направляющей, координирующей работу обучающихся.

Одним из приемов развития критической мысли через чтение и письмо является прием «зигзаг», который особенно продуктивен на уроке литературы, когда обучающиеся работают над составлением конспекта. Мониторинг материалов учителей-словесников на ресурсах интернета показал, что конспектирование статей учебников, критических статей, лекции учителя, как правило, задается на дом и в лучшем случае проверяется учителем. Не секрет, что школьникам неинтересно просто читать текст, выбирать оттуда главные мысли и записывать их в тетрадь по литературе.

Прием «зигзаг» поможет сделать конспектирование статей интересным и продуктивным, когда обучающиеся смогут высказать свое мнение, выслушать мнение других, составить общее коллективное мнение – именно так будет создаваться конспект. А совместная интерактивная работа приведет к существенному количеству достижений обучающимися метапредметных и предметных результатов.

В курсе литературы 10 класса на углубленном уровне обязательны к изучению статьи «Гамлет и Дон Кихот» И.С. Тургенева; «Детство и отрочество. Сочинение графа Л.Н. Толстого. Военные рассказы графа Л.Н. Толстого», «Русский человек на rendez-vous. Размышления по прочтении повести г. Тургенева "Ася"» Н.Г. Чернышевского; «Луч света в темном царстве», «Что такое обломовщина?» Н.А. Добролюбова; «Базаров», «Мотивы русской драмы» Д.И. Писарева: «"Обломов". Роман И.А. Гончарова» А.В. Дружинина; «После "Грозы" Островского» А.А. Григорьева; «Сочинения гр. Л.Н. Толстого» Н.Н. Страхова и др. Школьникам, используя прием «зигзаг», предлагается поработать с тремя или больше статьями по выбору в соответствии с изучаемым художественным произведением.

В курсе литературы 11 класса возможно применение приема «зигзаг» в процессе изучения очерков «Окаянные дни» И.А. Бунина и «Мой Пушкин» М.И. Цветаевой.

Приведем пример использования приема «зигзаг» на уроке в 10 классе по теме «Роман И.А. Гончарова «Обломов» в русской критике».

На уроке обучающиеся будут конспектировать одну из двух статей, заявленных в ФРП СОО, например, «Что такое обломовщина?» Н.А. Добролюбова.

Школьники обязательно должны прочитать критическую статью дома; учитель готовит раздаточный материал – делит на смысловые части текст критической статьи (не больше 7 частей) в соответствии с вопросами, которые определяют обучающиеся, работая с полученной частью статьи. Например, учитель может определить для себя следующие вопросы, в соответствии с которыми разделит статью на части:

1. Как проявился талант Гончарова в романе «Обломов»?
2. Почему, по мнению Добролюбова, «некоторым кажется роман Гончарова растянутым»: это достоинство или недостаток?
3. Верно ли, что «Обломов не тупая, апатическая натура, без стремлений и чувств»?
4. Каков он, Обломов, по мнению Добролюбова?
5. Есть ли еще в литературе «обломовцы»? Какими качествами должны обладать «обломовцы», какой образ жизни вести и образ мысли иметь?
6. Что такое обломовщина и можно ли ее искоренить в людях?
7. Можно ли считать Андрея Штольца или Ольгу Ильинскую спасением от обломовщины?

На уроке обучающиеся делятся на группы, количество участников в которых соответствует количеству частей текста – таких групп будет несколько. Каждый участник в группе получит свою часть статьи, при этом в каждой группе должны быть все части статьи. Удобнее пронумеровать группы и участников – так обучающимся легче будет производить рокировки.

Интрига заключена в самом вопросе критической статьи: обучающиеся будут искать ответ на вопрос: «Что такое обломовщина?» Общий коллективный ответ на вопрос после работы со статьей будет полным, аргументированным, с приведением ключевых цитат. Обучающиеся могут отмечать маркерами главные мысли отрывков, важные цитаты или заносить материалы в таблицу в тетради по литературе. Туда же записывается вопрос, который определили школьники и на который они ищут ответ в своем отрывке. Формулировка вопроса может отличаться от вопроса учителя, главное, чтобы вопросы совпадали по смыслу.

В работе с отрывками продуктивным будет использование приема «инсерт», технологии «кластер» и других, с помощью которых можно

организовать работу с текстом, структурировать и систематизировать материал статьи. О них речь пойдет позже.

После того как обучающиеся разобрались со своим отрывком, происходит рокировка в группах: теперь группы собираются по номерам участников, то есть в каждой группе теперь будут школьники с одним номером, и обсуждать они будут один отрывок – это экспертные группы. Школьники высказываются, аргументируют свое мнение, слушают друг друга, обсуждают, дополняют свои данные в таблице новыми. Важно уметь принять другую точку зрения, понять, что и она имеет право на существование.

Снова рокировка в группах, теперь в каждой группе первоначальный вариант – собрались участники с разными номерами, работающие с разными отрывками. Обучающиеся вырабатывают общее мнение, готовят коллективный ответ на вопрос критической статьи: «Что такое обломовщина?» Один или два представителя из каждой группы проводят презентацию коллективного ответа. Побеждает та группа, чей ответ на вопрос статьи был наиболее полным, уверенным, аргументированным, с цитированием текста статьи.

На протяжении урока учитель координирует происходящее и по необходимости консультирует обучающихся.

Таким образом, урок по составлению конспекта статьи Н.А. Добролюбова «Что такое обломовщина?» проходит в интерактивной форме, текст статьи анализируется индивидуально и коллективно, проводится исследовательская работа в группе, обучающиеся самостоятельно выделяют главное из текста статьи и систематизируют полученную информацию.

Важно, что участвует в составлении конспекта весь класс, у школьников развивается умение работать в группах.

На этом уроке могут быть использованы другие технологии, методы и приемы. Например, «**инсерт**» – прием развития критического мышления, который помогает обучающимся самостоятельно находить нужную информацию, вырабатывать собственное мнение, аргументировать его, участвовать в обсуждении, отстаивая свою точку зрения, при необходимости признавать свои ошибки.

Во время чтения учебного, художественного текста или критической статьи обучающиеся делают пометки на полях, выделяя новую, известную,

интересную и непонятную информацию: V – уже знал; + – новое; – думал иначе; ? – не понял, есть вопросы.

Далее заполняется таблица, в графы которой переносятся значки.

Уже знал (V)	Узнал новое (+)	Думал иначе (–)	Есть вопросы (?)

В таблицу вписываются ключевые фразы, результат коллективно обсуждается, результаты обобщаются. Благодаря использованию технологии «инсерт» школьники достигают не только предметных результатов в процессе работы с текстом, но и метапредметных, таких как умение выделять, систематизировать и классифицировать информацию.

В процессе углубленного изучения литературы также целесообразно использовать технологию «кластер».

В английском языке «clustery» означает – растущий пучками, кистями или гроздьями. С помощью «кластера» можно графически организовать текст, когда в виде схемы будут изображены выделенные основные смысловые единицы. На уроке литературы в середине чистого листа записывается тема или идея текста или его фрагмента, а по разным сторонам располагаются в овалах слова или рисунки, соединенные с центральным словом или высказыванием или друг с другом. К ним также записываются ассоциативные слова, которые множатся в процессе работы с текстом. Происходит образование и приращение «грозди». Далее происходит коллективное обсуждение, по итогам которого обучающиеся могут вносить изменения в свой «кластер».

Таким образом, у обучающихся появится своеобразный конспект. Если «кластером» пользоваться в изучении нескольких произведений определенного периода, например, литературы второй половины XIX в., то конспекты станут хорошим подспорьем в подготовке к государственному экзамену по литературе на следующий год.

«Кластер» можно использовать на уроках литературы не только для составления конспекта, но и в процессе анализа художественного текста или его фрагмента, когда школьники знакомятся с жизнью и творчеством мастеров художественного слова. В процессе лекции учителя или просмотра видеофильма обучающиеся заполняют кластер датами и фактами из жизни автора

художественного произведения или ассоциативными словами, связанными с его творчеством.

Технологию «кластер» целесообразно использовать для структурирования нового материала, в процессе его повторения и закрепления, при написании творческих работ и создании проектов.

Форма работы может быть разной: индивидуальной, групповой и коллективной. Зависит она от учебных целей и задач, которые ставятся на уроке, и от возможностей обучающихся. В работе участвует весь класс, школьников получают возможность проявить себя, высказать свои представления, выслушать другую точку зрения, согласиться с ней или остаться при своем мнении.

Применение технологии «кластер», приемов «зигзаг» и «инсерт» продуктивно при составлении конспекта, в процессе работы с объемными художественными произведениями, когда требуется критический анализ текста.

4.3. Метод «мозговой штурм» и дискуссия на уроках литературы

В условиях профильного гуманитарного обучения актуален метод «мозгового штурма», который целесообразно применять на первом этапе урока литературы.

Метод «мозгового штурма» стимулирует мыслительную деятельность и творческую активность школьников, его цель – создание банка новых идей и поиск лучших решений. Обучающиеся получают возможность генерировать идеи, искать нетрадиционное решение поставленных задач, что пригодится им в дальнейшей профессиональной деятельности. Очень важно, что получение новых идей происходит путем творческого сотрудничества.

Работа проводится в несколько этапов: подготовка, штурм, отбор наиболее продуктивных идей, их проработка и развитие.

На этапе подготовки четко формулируется и записывается задача «мозгового штурма», затем высказываются идеи, как можно выполнить поставленную задачу. Важно выслушивать все идеи, участники штурма не критикуют даже самые слабые варианты. Создается банк идей, далее проходит обсуждение, обработка результатов, отбор идей и выработка общего решения.

В процессе использования «мозгового штурма» неуместны дискуссии, работа проходит по принципу: «не ошибается тот, кто ничего не делает».

На уроках литературы в профильных классах этот метод можно применять в процессе изучения произведений, поднимающих нравственные проблемы; когда в названии произведения есть противопоставление, что дает возможность создать проблемный вопрос и выработать коллективный ответ, а потом вернуться к этому вопросу в конце изучения произведения; «мозговой штурм» позволяет построить перспективу развития сюжета или высказать предположение о финале произведения.

Составляя вопросы для «мозгового штурма», необходимо учитывать, что не должно быть только одного ответа на вопрос, задание должно содержать в себе определенную интригу, чтобы заинтересовать обучающихся, вызвать желание найти ответ, высказать свои предположения.

Приведем примеры заданий «мозгового штурма» к произведениям из ФРП по литературе (углубленный уровень) для 10 и 11 классов.

- Как вы понимаете название пьесы А.Н. Островского «Свои люди – сочтемся»? О каких «своих» людях может идти речь? Что значит слово «сочтемся»?

- Что значит, на ваш взгляд, история обыкновенная? В чем заключается обыкновенность истории в произведении И.А. Гончарова «Обыкновенная история»? Если она обыкновенная, тогда зачем о ней рассказывать?

- Истолкуйте первую строку стихотворения Ф.И. Тютчева «Не то, что мните вы, природа...». Как вы думаете, о какой природе может идти речь в стихотворении?

- Какие темы раскрывает Н.А. Некрасов в своих стихотворениях? Как вы думаете, к какой теме можно отнести стихотворение «Я не люблю иронии твоей...»? Свое мнение обоснуйте.

- Что, на ваш взгляд, могло произойти «среди шумного бала, случайно...» в одноименном стихотворении А.К. Толстого?

- К чему может иметь отношение вопрос «что делать?» и кому задает свой вопрос Н.Г. Чернышевский? Как вы думаете, есть ли ответ в его романе?

- «Сон смешного человека» – так называется произведение Ф.М. Достоевского. К какому жанру вы его отнесете, можно ли считать его комическим, на каких основаниях?

- «Война и мир» – название романа-эпопеи Л.Н. Толстого. Автор разделил в названии войну и мир или соединил? Как вы думаете, какой вариант возможен:

одни основные герои романа участвуют в событиях мира, а другие на войне, или все главные герои представлены в мире и на войне?

- Почему такие необычные названия у произведений М.Е. Салтыкова-Щедрина: «Медведь на воеводстве», «Карась-идеалист»?

- Как вы понимаете слово «однодум»? О каком герое может рассказываться в произведении с таким названием?

- О каком герое может идти речь в рассказе А.П. Чехова «Человек в футляре»?

- Что такое поединок? Какие поединки случаются в жизни? О каком поединке мог бы рассказать А.И. Куприн в одноименном произведении?

- Поэзия Серебряного века. Предположите, по каким признакам поэзию можно назвать серебряной?

- Как вы думаете, о чем стихотворение А.А. Блока «О доблестях, о подвигах, о славе...»?

- «Семь холмов – как семь колоколов!..» О каком городе идет речь в стихотворении М.И. Цветаевой? Почему вы так решили?

- Как вы понимаете слово «реквием»? Чему или кому, на ваш взгляд, посвятила свою поэму «Реквием» А.А. Ахматова?

- Почему рассказ В.В. Набокова называется «Машенька», хотя героиня не участвует в событиях?

- Как вы понимаете сочетание слов «горячий снег»? Какой троп использует Ю.В. Бондарев для названия своего произведения «Горячий снег»? Как, на ваш взгляд, название может раскрываться в произведении о Великой Отечественной войне?

- Можно ли рассказы В.М. Шукшина считать юмористическими?

- Знаете ли вы, кто такой Пигмалион? Что мог нового придумать о Пигмалионе Б. Шоу? Сделайте свои предположения.

В классах с большим количеством обучающихся целесообразно использовать «массовую мозговую атаку». Обучающихся необходимо разделить на 5–6 групп, каждая группа выбирает руководителя. Обязательно должны быть эксперты и общий руководитель. Как правило, им становится учитель.

Руководители групп получают задание заранее и самостоятельно проводят генерирование идей в своей группе. На уроке работа групп длится не более 15

минут, выбирают несколько самых интересных идей, чтобы доложить их всем участникам «массовой мозговой атаки».

Идеи оценивают и выбирают «эксперты».

Важно, что коллективный поиск оригинальных идей происходит в сотворчестве, в доверии к творческим способностям друг друга. Все участники выступают на равных, имеют право высказать свою точку зрения, не согласиться с общим мнением. Допустимо только доброжелательное обсуждение идей. Это относится ко всем участникам «массовой мозговой атаки». Так обучающиеся учатся работать в команде на уроках литературы.

Развернутый вариант «мозгового штурма» – это **дискуссия**.

Дискуссия – это целенаправленное обсуждение противоречия, обмен идеями ради достижения истины с использованием только корректных способов убеждения, форма вербальной коммуникации.

Для участников дискуссии главным является поиск нового знания в процессе коллективного обсуждения проблемы, сопоставления мнений. Важно, что дискуссия позволяет обучающимся обмениваться своими идеями.

Процесс дискуссии требует от обучающихся поиска и отбора новых сведений (в том числе об авторах произведений), формулирования собственного мнения, анализа художественной и критической литературы, подбора аргументов, обобщения материала.

При этом дискуссия – это не только способ активизации мыслительной деятельности, но и «способ углубленной работы с содержанием предмета», «творческого применения полученных знаний»¹, что соответствует профильному обучению литературы в 10–11 классах.

Готовясь к дискуссии, школьники могут пользоваться учебными материалами, справочной литературой и ресурсами Интернета.

В ходе дискуссии необходимо ориентировать школьников на развитие самостоятельного творческого мышления: обучающиеся могут строить свои действия в соответствии с пониманием учебной задачи, самостоятельно анализировать и обобщать, приходить к определенному мнению и высказывать его.

¹ Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – С. 126–127 [Электронный ресурс]. – URL: http://pedlib.ru/Books/7/0030/7_0030-1.shtml (дата обращения 13.06.2023).

Во время дискуссии диалог может быть коллективным и групповой. Учитель и обучающиеся могут выбрать любую форму дискуссии, главное – соблюдать правила ведения дискуссии.

На заметку

Дискуссия признается одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления.

Формы дискуссии

«Круглый стол» – беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа учащихся (обычно около пяти человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так с «аудиторией» (остальной частью класса).

«Заседание экспертной группы» («панельная дискуссия») (обычно четыре-шесть учеников, с заранее назначенным председателем), на котором вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются свои позиции всему классу. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое, впрочем, не должно перерасти в долгую речь.

«Форум» – обсуждение, сходное с «заседанием экспертной группы», в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией» (классом).

«Симпозиум» – более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории» (класса).

«Дебаты» – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), – и опровержений.

М.В. Кларин¹

Задача преподавателя заключается в том, чтобы в процесс обсуждения были вовлечены все участники дискуссии. В процессе дискуссии, когда

¹Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.

происходит отклонение от темы, учитель должен обратить на это внимание, иногда провести промежуточное подведение итогов. Важно, что свое мнение в процессе обсуждения вопросов учитель не высказывает, но может это сделать в конце дискуссии.

«Правила ведения дискуссии:

- Выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только с разрешения председательствующего (ведущего); повторные выступления могут быть только отсроченными; недопустима перепалка между участниками.

- Каждое высказывание должно быть подкреплено фактами.

- В обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказаться.

- Каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены.

- В ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т. п.»¹.

Когда учитель готовит тему для дискуссии, ему необходимо учитывать соответствие темы учебным задачам, своевременность и значимость темы для старшеклассников, уровень подготовленности обучающихся.

Например, так могут выглядеть темы для урока-дискуссии в 11 классе:

- Почему в финале «Двенадцати» А.А. Блока появляется образ Иисуса Христа?

- Фома Гордеев – сильный или слабый человек; бунтарь или лишний человек?

- «Мы» Замятина: утопия или антиутопия?

- Какой судьбы заслуживает Мастер из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: света, покоя или тьмы?

- Может, правильно было бы назвать роман «Маргарита и Мастер»?

- Добро и зло в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

- Действительно ли композиция романа «Мастер и Маргарита» особенная?

¹ Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии . – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.

- Каков жанр романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»?
- Как раскрывается тема Родины в стихотворениях поэтов второй половины XX века: в их лирике отражается любовь к Отчизне или к «малой родине»?
- Высоцкий – поэт или автор-исполнитель своих песен?
- Актуальны ли сегодня проблемы, поставленные Ксенией Драгунской в «Рыжей пьесе»?

К одному произведению можно подобрать несколько тем дискуссий, учитывая его проблематику. Например, к роману «Мастер и Маргарита» представлено несколько тем, и это не предел. В перечне есть темы, связанные с теоретико-литературными понятиями, с раскрытием образов литературных героев, авторов художественных текстов, проблематикой произведений.

Наряду с другими одной из тем дискуссии в процессе изучения романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» может быть следующая: «Какой судьбы заслуживает Мастер: света, покоя или тьмы?»

Обучающиеся готовятся к уроку заранее, формулируют свое мнение, находят аргументы, используя художественный текст, критические статьи, применяют цифровые технологии. Роман вызывает неизменный интерес, а мнения о судьбе Мастера у школьников могут различаться. Если в классе не будет обучающихся, считающих, что Мастер достоин тьмы, тогда этот вариант обсуждается в начале дискуссии с помощью «мозгового штурма», а остальные два возможных пути выносятся на дискуссию.

На уроке-дискуссии класс делится на две или три группы – по количеству мнений, заранее выделяется две группы в несколько человек – «скептики», которые могут заранее подготовить вопросы по теме, и «эксперты», которые будут наблюдать за ходом дискуссии. Учитель является «организатором», который будет стараться вовлечь в дискуссию всех участников.

Недоверчивые «скептики» задают вопросы, на которые отвечает тот участник группы, который в нем компетентен, «эксперты» наблюдают за ходом дискуссии, отмечают самых активных участников и судят о том, чье мнение оказалось более обоснованным и убедительным. Свой вердикт «эксперты» обязательно поясняют. Вопросы «скептиков» могут быть как заранее подготовленными, так и возникшими по ходу дискуссии. На доске приготовлена таблица, в которую записываются факты и мнения. Для этого могут быть

назначены, например, два «секретаря». Кроме того, в группах может вестись конспектирование дискуссии с использованием таблицы, «кластера» или другого приема.

В начале дискуссии дается возможность обсуждения проблемы в группах, чтобы можно было составить общее мнение. Далее каждая группа презентует свое мнение, аргументированно отвечает на вопросы «скептиков». В центре дискуссии финал романа, но в качестве аргументов используются различные эпизоды «Мастера и Маргариты», приводятся цитаты из романа. Обучающиеся обсуждают образ Мастера, сильные и слабые стороны его характера, подтверждают свое мнение поступками героя, показывают влияние на него и его судьбу других героев.

Участников дискуссии волнуют многие вопросы:

Почему Мастер, творческий, талантливый человек, получивший возможность написать роман всей своей жизни, не стал бороться за его издание?

Какую роль сыграла Маргарита в жизни Мастера и не преувеличивают ли ее значение, если она не смогла привести Мастера к победе?

Что такое «свет» и кто его достоин?

Что такое «покой», кто и за что его заслужил?

Что значит фраза: «Он не заслужил света, он заслужил покой»?

Что заслужил Мастер: свет, покой или тьму?

В финале дискуссии обучающиеся не должны обязательно прийти к единственному решению учебной задачи, в процессе обсуждения под влиянием новых знаний их мнение может измениться. Главное, чтобы они активно участвовали в диалоге, учились аргументировать свое мнение, используя для этого различные источники: от художественных произведений и критических статей до справочников и ресурсов Интернета.

На завершающем этапе выступают «эксперты», выскажут свое мнение о работе участников дискуссии, проанализируют выводы, подведут итог и выберут лучший ответ на главный вопрос: «Какой судьбы заслуживает Мастер: света, покоя или тьмы?» Вместе с тем «эксперты» оценивают умение отвечать на вопросы «скептиков», использовать аргументы и опровергать доказательства, обращают внимание на содержание речей, их глубину, точность выражения мыслей участников дискуссии.

После завершения дискуссии необходимо провести рефлексию. Пусть обучающиеся самостоятельно оценят свое участие в дискуссии, удалось ли им выслушивать до конца мнение других, получилось ли у них презентовать интересные идеи, чего не хватило им в дискуссии и т. д. Пусть обучающиеся поделятся своими впечатлениями, расскажут, что дала им дискуссия, над какими вопросами романа заставила задуматься.

Если дискуссионный вопрос не требует деления участников на группы, домашней самостоятельной подготовки, можно провести «круглый стол», который представляет собой беседу, во время которой обучающиеся рассаживаются по кругу и происходит обмен мнениями по заданной теме.

В дискуссии могут участвовать не только обучающиеся, но и учителя, родители. Такой вариант возможен, если тема «круглого стола» будет интересна всем, например: «Высоцкий – поэт или автор-исполнитель своих песен?» Прозвучат не только мнения участников дискуссии, но и стихи поэта, его песни. Школьникам будет интересно не только высказать свой вариант ответа на вопрос, но и послушать мнение учителей и родителей, для которых творчество В.С. Высоцкого значимо, а сам поэт является знаковой фигурой в их жизни. Такое сотрудничество способствует налаживанию взаимопонимания, укреплению добрых отношений обучающихся с родителями и учителями.

Таким образом, обучение литературе школьников на углубленном уровне должно быть направлено, с одной стороны, на достижение планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных), представленных в ФОП СОО и конкретизированных в тематическом планировании ФРП СОО (углубленный уровень), с другой стороны, мотивировать обучающихся на выбор профессии, стимулировать их к проявлению творческих, исследовательских способностей, к умению сформулировать, аргументировать и презентовать собственное мнение относительно творчества авторов, их художественных произведений, включенных в содержание курса литературы в 10–11 классах. Применение традиционных и современных методов, технологий и приемов обучения в соответствии с учебной задачей в процессе изучения литературы в профильных (гуманитарных) классах на уровне среднего общего образования будет способствовать получению знаний, выработке необходимых навыков у обучающихся и ориентировать выпускников в выборе профессии.

Литература

1. Аристова М.А., Беляева, Н.В., Бердышева Л.Р., Критарова Ж.Н., Стрижекурова Ж.И., Шамчикова В.М. Актуальные проблемы использования ИКТ в литературном образовании школьников // Вест-к Моск.ун-та, сер. 20, Педагогическое образование, 2018. – № 3. – С.85–95.
2. Аристова М.А., Шамчикова В.М., Стрижекурова Ж.И., Бердышева Л.Р., Дутко Н.П., Попова Н.А. Информационные технологии как средство мотивации читательской активности современного школьника // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019: сб. науч. тр. Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019. – С. 1134–1146.
3. Беляева Н.В. Информатизация школьного литературного образования. Монография. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019. – 109 с.
4. Галицких Е.О. Методика мастер-класса «Имидж современного учителя в литературе и жизни». Открытая методика: учитель-словесник в эпоху цифровизации образования: сборник научных и научно-методических статей по итогам IV Всероссийской научно-практической конференции (РГПУ им. А.И. Герцена, 18–19 октября 2019) / под. ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2020. – 212 с. – С. 59–67. – URL: http://www.alfadialog.ru/sites/default/files/bue/files/otkrytaya_metodika-2020.pdf (дата обращения: 23.06.2023).
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии [Электронный ресурс]. – URL: http://pedlib.ru/Books/7/0030/7_0030-1.shtml (дата обращения 23.06.2023).
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения. Исследования мирового опыта. – М.: Луч, 2016. –640 с.
7. Критарова Ж.Н. Современные технологии проведения уроков литературы // Современные технологии в образовании: Материалы XVII Всероссийской научной конференции. 25 апреля 2017 г. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2017. – Выпуск XVII. – С. 95–99.
8. Критарова Ж.Н. Телекоммуникационный проект по литературе в условиях поликультурного образования // Полилингвальное образование как

основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. – Владикавказ: Издательство СОГПИ. 2016. – № 6. – С. 98–102.

9. Мозелова И.В., Микова С.С. Понятия «методика», «метод», «технология», «подход» и «прием» в лингводидактике // Rhema. – Рема. 2022. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-metodika-metod-tehnologiya-podhod-i-priem-v-lingvodidaktike> (дата обращения: 23.06.2023).

10. Новые педагогические и информационные технологии / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.

11. Эффективные методы обучения в информационно-образовательной среде: методическое пособие / [И.М. Осмоловская, М.В. Кларин, С.И. Гудилина, М.И. Макаров]; под ред. И. М. Осмоловской. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – 118 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Список художественных произведений для чтения, изучения и обсуждения в 11 классе на базовом и углубленном уровнях

Литература конца XIX – начала XX века

А.И. Куприн. Рассказы и повести (одно/два произведения по выбору). Например, «Гранатовый браслет», «Олеся», «**Поединок**» и др.

Л.Н. Андреев. Рассказы и повести (одно/два произведения по выбору). Например, «Иуда Искариот», «Большой шлем», «**Рассказ о семи повешенных**» и др.

М. Горький. Рассказы, повести, романы (одно/два произведения по выбору). Например, «Старуха Изергиль», «Макар Чудра», «Коновалов», «**Фома Гордеев**» и др. Пьеса «На дне».

Стихотворения поэтов Серебряного века (не менее двух/трех стихотворений одного/двух поэтов по выбору). Например, стихотворения **И.Ф. Анненского**, **К.Д. Бальмонта**, **А. Белого**, **В.Я. Брюсова**, **М.А. Волошина**, **И. Северянина**, **В.С. Соловьева**, **Ф.К. Сологуба**, **В.В. Хлебникова** и др.

Литература XX века

И.А. Бунин. Стихотворения (не менее двух по выбору). Например, «Аленушка», «Вечер», «Дурман», «И цветы, и шмели, и трава, и колосья...», «У птицы есть гнездо, у зверя есть нора...» и др.

Рассказы (два/три по выбору). Например, «Антоновские яблоки», «Чистый понедельник», «Господин из Сан-Франциско», «**Темные аллеи**», «**Легкое дыхание**», «**Солнечный удар**» и др. Книга очерков «**Окаянные дни**» (фрагменты).

А.А. Блок. Стихотворения (не менее трех/пяти по выбору). Например, «Незнакомка», «Россия», «Ночь, улица, фонарь, аптека...», «Река раскинулась Течет, грустит лениво...» (из цикла «На поле Куликовом»), «На железной дороге», «О доблестях, о подвигах, о славе...», «О, весна, без конца и без краю...», «О, я хочу безумно жить...», «**Девушка пела в церковном хоре...**», «**В ресторане**», «**Вхожу я в темные храмы**», «**Я – Гамлет Холодеет кровь...**», «**Фабрика**», «**Русь**», «**Когда вы стоите на моем пути...**», «**Она пришла с мороза...**», «**Рожденные в года глухие...**», «**Пушкинскому Дому**», «**Скифы**» и др. Поэма «Двенадцать».

Н.С. Гумилев. Стихотворения (не менее трех по выбору). Например, «Жираф», «Заблудившийся трамвай», «Капитаны», «Пятистопные ямбы», «Слово», «Шестое чувство», «Андрей Рублев» и др.

В.В. Маяковский. Стихотворения (не менее трех/пяти по выбору). Например, «А вы могли бы?», «Нате!», «Послушайте!», «Лиличка!», «Юбилейное», «Прозаседавшиеся», «Письмо Татьяне Яковлевой», «Скрипка и немножко нервно», «Дешевая распродажа», «Левый марш», «Сергею Есенину», «Товарищу Нетте, пароходу и человеку» и др. Поэмы «Облако в штанах», «Во весь голос. Первое вступление в поэму».

С.А. Есенин. Стихотворения (не менее трех/пяти по выбору). Например, «Гой ты, Русь, моя родная », «Письмо матери», «Собаке Качалова», «Спит ковыль Равнина дорогая...», «Шаганэ ты моя, Шаганэ...», «Не жалею, не зову, не плачу...», «Я последний поэт деревни...», «Русь Советская», «Низкий дом с голубыми ставнями », «Не бродить, не мять в кустах багряных...», «Клен ты мой опавший...», «Отговорила роща золотая...», «Мы теперь уходим понемногу...», «О красном вечере задумалась дорога...», «Запели тесаные дроги...», «Русь», «Пушкину», «Я иду долиной На затылке кепи », «До свиданья, друг мой, до свиданья! » и др. Поэма «Черный человек».

О.Э. Мандельштам. Стихотворения (не менее трех/пяти по выбору). Например, «Бессонница. Гомер. Тугие паруса...», «За гремучую доблесть грядущих веков...», «Ленинград», «Мы живем, под собою не чуя страны...», «Notre Dame», «Айя-София», «Невыразимая печаль...», «Золотистого меда струя из бутылки текла...», «Я не слыхал рассказов Оссиана...», «Нет, никогда ничей я не был современник...», «Я к губам подношу эту зелень...» и др.

М.И. Цветаева. Стихотворения (не менее трех/пяти по выбору). Например, «Моим стихам, написанным так рано...», «Кто создан из камня, кто создан из глины...», «Идешь, на меня похожий...», «Мне нравится, что вы больны не мной...», «Тоска по родине! Давно...», «Книги в красном переплете», «Бабушке», «Стихи к Блоку» («Имя твое – птица в руке...»), «Генералам двенадцатого года», «Уж сколько их упало в эту бездну...», «Рас-стояние: версты, мили...», «Красною кистью...», «Семь холмов – как семь колоколов!» (из цикла «Стихи о Москве») и др. Очерк «Мой Пушкин».

А.А. Ахматова. Стихотворения (не менее трех/пяти по выбору). Например, «Песня последней встречи», «Сжала руки под темной вуалью...»,

«Смуглый отрок бродил по аллеям...», «Мне голос был. Он звал утешно...», «Не с теми я, кто бросил землю », «Мужество», «Приморский сонет», «Родная земля», «Сероглазый король», «Вечером», «Все мы бражники здесь, блудницы...», «Все расхищено, предано, продано...», «Я научилась просто, мудро жить...», «Заплаканная осень, как вдова », «Перед весной бывают дни такие », «Мне ни к чему одические рати...», «Творчество», «Муза» («Когда я ночью жду ее прихода...») и др. Поэма «Реквием».

Е.И. Замятин. Роман «Мы».

Н.А. Островский. Роман «Как закалялась сталь» (избранные главы).

М.А. Шолохов. Роман-эпопея «Тихий Дон» (избранные главы). Роман-эпопея «Тихий Дон».

В.В. Набоков. Рассказы, повести, романы (одно произведение по выбору). Например, «Облако, озеро, башня», «Весна в Фиальте», «Машенька», «Защита Лужина», «Дар» и др.

М.А. Булгаков. Романы «Белая гвардия», «Мастер и Маргарита» (избранные главы) (один роман по выбору). Рассказы, повести, пьесы (одно произведение по выбору). Например, рассказы из книги «Записки юного врача», «Записки на манжетах», «Дни Турбиных», «Бег» и др.

А.П. Платонов. Рассказы и повести (одно/два произведения по выбору). Например, «В прекрасном и яростном мире», «Котлован», «Возвращение», «Река Потудань», «Сокровенный человек» и др.

А.Т. Твардовский. Стихотворения (не менее трех по выбору). Например, «Вся суть в одном-единственном завете...», «Памяти матери» («В краю, куда их вывезли гуртом...»), «Я знаю, никакой моей вины...», «Дробится рваный цоколь монумента », «О сущем», «В тот день, когда окончилась война...», «Я убит подо Ржевом», «Памяти Гагарина» и др. Поэма «По праву памяти».

Проза о Великой Отечественной войне (по одному произведению не менее чем двух/трех писателей по выбору). Например, В.П. Астафьев «Пастух и пастушка», «Звездопад»; Ю.В. Бондарев «Горячий снег»; В.В. Быков «Обелиск», «Сотников», «Альпийская баллада»; Б.Л. Васильев «А зори здесь тихие», «В списках не значился», «Завтра была война», «Летят мои кони»; К.Д. Воробьев «Убиты под Москвой», «Это мы, Господи!»; В.Л. Кондратьев «Сашка»; В.П. Некрасов «В окопах Сталинграда»; Е.И. Носов «Красное вино победы», «Шопен, соната номер два»; С.С. Смирнов «Брестская крепость» и др.

А.А. Фадеев. «Молодая гвардия».

В.О. Богомолов. «В августе сорок четвертого».

Поэзия о Великой Отечественной войне. Стихотворения (по одному стихотворению не менее чем двух/**трех** поэтов по выбору). Например, Ю.В. Друниной, М.В. Исаковского, Ю.Д. Левитанского, С.С. Орлова, Д.С. Самойлова, К.М. Симонова, Б.А. Слуцкого и др.

Драматургия о Великой Отечественной войне. Пьесы (одно произведение по выбору). Например, В.С. Розов «Вечно живые», **К.М. Симонов «Русские люди»** и др.

Б.Л. Пастернак. Стихотворения (не менее трех/**пяти** по выбору). Например, «Февраль. Достать чернил и плакать!», «Определение поэзии», «Во всем мне хочется дойти...», «Снег идет», «Любить иных – тяжелый крест», «Быть знаменитым некрасиво...», «Ночь», «Гамлет», «Зимняя ночь», «**Единственные дни**», «**О, знал бы я, что так бывает...**», «**Никого не будет в доме**», «**Август**» и др. Роман «**Доктор Живаго**» (избранные главы).

А.В. Вампилов. Пьесы (не менее одной по выбору). Например, «**Старший сын**», «**Утиная охота**» и др.

А.И. Солженицын. Произведения «Один день Ивана Денисовича», «Архипелаг ГУЛАГ» (фрагменты книги по выбору, например, глава «Поэзия под плитой, правда под камнем»); **произведения из цикла «Крохотки» (не менее двух).**

В.М. Шукшин. Рассказы и повести (не менее двух/**четырёх** произведений по выбору). Например, «Срезал», «Обида», «Микроскоп», «Мастер», «Крепкий мужик», «Сапожки», «**Забуксовал**», «**Дядя Ермолай**», «**Шире шаг, маэстро!**», «**Калина красная**» и др.

В.Г. Распутин. Рассказы и повести (не менее одного произведения по выбору). Например, «Прощание с Матерой», «Живи и помни», «**Женский разговор**» и др.

Н.М. Рубцов. Стихотворения (не менее трех по выбору). Например, «Звезда полей», «Тихая моя родина!», «В горнице моей светло...», «Привет, Россия...», «Русский огонек», «Я буду скакать по холмам задремавшей отчизны», «**Родная деревня**», «**В осеннем лесу**», «**В минуты музыки печальной...**», «**Видения на холме**», «**Ночь на родине**», «**Утро**» и др.

И.А. Бродский. Стихотворения (не менее трех/**пяти** по выбору). Например, «На смерть Жукова», «Осенний крик ястреба», «Пилигримы»,

«Стансы» («Ни страны, ни погоста...»), «На столетие Анны Ахматовой», «Рождественский романс», «Я входил вместо дикого зверя в клетку...», «И вечный бой...», «Я памятник себе воздвиг иной...», «Мои слова, я думаю, умрут...», «Ниоткуда с любовью, надцатого марта...», «Воротишься на родину. Ну что ж...», «Postscriptum» и др.

В.С. Высоцкий. Стихотворения (не менее трех по выбору). Например, «Песня о Земле», «Он не вернулся из боя», «Мы возвращаем Землю», «Я не люблю», «Братские могилы», «Песня о друге», «Лирическая», «Охота на волков», «Песня о звездах» и др.

Проза второй половины XX – начала XXI века. Рассказы, повести, романы (по одному произведению не менее трех/четырёх прозаиков по выбору). Например, Ф.А. Абрамов «Братья и сестры» (фрагменты из романа); повесть «Пелагея» и др.); Ч.Т. Айтматов (повести «Пегий пес, бегущий краем моря», «Белый пароход» и др.); **В.П. Астафьев** (повествование в рассказах «Царь-рыба» и др.); В.И. Белов (рассказы «На родине», «За тремя волоками», «Бобришный угор» и др.); **А.Г. Битов** (цикл рассказов «Аптекарьский остров», повесть «Жизнь в ветреную погоду» и др.); А.Н. Варламов (повести «Гора», «Рождение» и др.); Г.Н. Владимов (повесть «Верный Руслан»); **В.С. Гроссман** (роман «Жизнь и судьба» (фрагменты); **С.Д. Довлатов** (повесть «Заповедник» и др.); Ф.А. Искандер (роман в рассказах «Сандро из Чегема» (фрагменты), философская сказка «Кролики и удавы» и др.); Ю.П. Казаков (рассказы «Северный дневник», «Поморка», «Во сне ты горько плакал» и др.); **В.С. Маканин** (рассказ «Кавказский пленный»); В.О. Пелевин (повесть «Омон Ра», роман «Жизнь насекомых» и др.); З. Прилепин (рассказ «Белый квадрат» и др.); **В.А. Солоухин** (повесть «Капля росы», произведения из цикла «Камешки на ладони»); А.Н. и Б.Н. Стругацкие (повести «Пикник на обочине», «Понедельник начинается в субботу» и др.); **В.Ф. Тендряков** (повесть «Ночь после выпуска», рассказы «Хлеб для собаки», «Пара гнедых» и др.); Ю.В. Трифонов (повести «Отблеск костра», «Обмен», «Другая жизнь», «Дом на набережной» и др.); В.Т. Шаламов («Колымские рассказы», например, «Одиночный замер», «Инжектор», «За письмом», «На представку» и др.)

Поэзия второй половины XX – начала XXI века. Стихотворения и поэмы (по одному произведению не менее двух/четырёх поэтов по выбору). Например, Б.А. Ахмадулиной, А.А. Вознесенского, Е.А. Евтушенко, Н.А. Заболоцкого, Т.Ю. Кибирова, **Ю.П. Кузнецова**, А.С. Кушнера,

Л.Н. Мартынова, **О.А. Николаевой**, Б.Ш. Окуджавы, **Д.А. Пригова**, Р.И. Рождественского, **О.А. Седаковой**, **В.Н. Соколова**, А.А. Тарковского, О.Г. Чухонцева и др.

Драматургия второй половины XX – начала XXI века. Пьесы (произведение одного из драматургов по выбору). Например, А.Н. Арбузов «Иркутская история», «**Жестокие игры**»; **А.М. Володин** «**Пять вечеров**», «**Моя старшая сестра**»; Е.В. Гришкoveц «Как я съел собаку»; К.В. Драгунская «Рыжая пьеса», **В.С. Розов** «**Гнездо глухаря**»; **М.М. Роцин** «**Валентин и Валентина**», «**Спешите делать добро**» и др.

Литература народов России

Рассказы, повести, стихотворения (не менее одного/**двух** произведений по выбору) Например, рассказ Ю. Рытхэу «Хранитель огня», **роман «Сон в начале тумана»**; повести Ю. Шесталова «Синий ветер каслания», «**Когда качало меня солнце**» и др.; стихотворения Г. Айги, Р. Гамзатова, М. Джалиля, М. Карима, Д. Кугультинова, К. Кулиева и др.

Зарубежная литература

Зарубежная проза XX века (не менее одного/**двух** произведений по выбору). Например, произведения **Г. Белля** «**Глазами клоуна**»; Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»; **У. Голдинга** «**Повелитель мух**»; А. Камю «Посторонний»; Ф. Кафки «Превращение»; **Г.Г. Маркеса** «**Сто лет одиночества**»; **У.С. Моэма** «**Театр**»; Д. Оруэлла «1984»; Э.-М. Ремарка «На западном фронте без перемен», «**Три товарища**»; Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»; **У. Старка** «**Пусть танцуют белые медведи**»; Г. Уэллса «Машина времени»; О. Хаксли «О дивный новый мир»; Э. Хемингуэя «Старик и море», «**Прощай, оружие**»; **А. Франк** «**Дневник Анны Франк**»; **У. Эко** «**Имя Розы**» и др.

Зарубежная поэзия XX века (не менее двух/**трех** стихотворений одного из поэтов по выбору). Например, стихотворения Г. Аполлинера, **Ф. Гарсиа Лорки**, **Р. М. Рильке**, Т. С. Элиота и др.

Зарубежная драматургия XX века (не менее одного произведения по выбору). Например, пьесы Б. Брехта «Мамаша Кураж и ее дети», **Ф. Дюрренмата** «**Визит старой дамы**», **Э. Ионеско** «**Носорог**», М. Метерлинка «Синяя птица», **Д. Пристли** «**Визит инспектора**», О. Уайльда «Идеальный муж», Т. Уильямса «Трамвай «Желание»», Б. Шоу «Пигмалион» и др.

Приложение 2.

Материал к урокам по анализу лирики

«Уснуло озеро» Фета и Палиндромон Минаева. Поэтика пародии

Вот известное стихотворение Фета (из цикла «Антологические стихотворения»); впервые, с небольшими отличиями – в сборнике 1850 г., потом, в настоящем виде – в изданиях 1856 и 1863 гг.):

Уснуло озеро; безмолвен черный лес;
Русалка белая небрежно выплывает;
Как лебедь молодой, луна среди небес
Скользит и свой двойник на влаге созерцает.

Уснули рыбаки у сонных огоньков;
Ветрило бледное не шевельнет ни складкой;
Порой тяжелый карп плеснет у тростников,
Пустив широкий круг бежать по влаге гладкой.

Как тихо... Каждый звук и шорох слышу я;
Но звуки тишины ночной не прерывают, –
Пускай живая трель ярка у соловья,
Пусть травы на воде русалки колыхают...

Вот пародия на него Д.Д. Минаева (под псевдонимом Михаил Бурбонов, в Искре, 1863, № 44; печ. по изд.: Русская стихотворная пародия, под ред. А.А. Морозова. – Л., 1960. – С. 507 и 785):

Пусть травы на воде русалки колыхают,
Пускай живая трель ярка у соловья,
Но звуки тишины ночной не прерывают...
Как тихо... Каждый звук и шорох слышу я.
Пустив широкий круг бежать по влаге гладкой,
Порой тяжелый карп плеснет у тростников;
Ветрило бледное не шевельнет ни складкой;
Уснули рыбаки у сонных огоньков.
Скользит и свой двойник на влаге созерцает,

Как лебедь молодой, луна среди небес.

Русалка белая небрежно выплывает;

Уснуло озеро; безмолвен черный лес.

Пародия представляет собой стихотворение Фета, переписанное без изменений в обратном порядке – от последней строки к первой. Это не единственный в русской поэзии образец пародии такого рода – Н. Полевой в 1831 г. представил таким же образом пушкинское «Посвящение» к «Евгению Онегину» («Вот сердца горестных замет, Ума холодных наблюдений...»), а тот же Минаев в том же 1863 г. (Русское слово, 1863, № 9) – фетовское же стихотворение «В долгие ночи, как вежды на сон не сомкнуты...». Общая установка пародий была, по-видимому, на «бессодержательность» и вытекающую из нее «бессвязность» оригиналов; с этим можно сравнить ходячие насмешки над нетрадиционной живописью от Тернера до наших дней – рассказы о том, как та или иная картина была повешена на выставке вверх ногами, и публика этого не замечала. Однако из трех перечисленных стихотворных пародий удачною может считаться, пожалуй, только эта: в остальных чтение «сзади наперед» слишком очевидным образом более бессвязно, чем чтение оригинала. Здесь этого нет: пародический текст звучит так же естественно, как и оригинальный. Минаев даже пишет: «Положа руку на сердце, можно сказать, стихотворение даже выигрывает при последнем способе чтения, причем описываемая картина выражается последовательнее и художественнее».

Думается, что слова Минаева – не только насмешка. Если попытаться (не вдаваясь, конечно, в такие оценочные понятия, как «художественнее») определить, в чем разница впечатлений от этих двух текстов, то первое ощущение будет: второй, минаевский – более связан («последователен»), чем первый, фетовский. Это ощущение интуитивное, т. е. ни для кого не обязательное; попробуем дать себе отчет, чем оно вызывается.

Впечатление «подлинности» минаевского варианта не в последнюю очередь достигается его зачином. «Пусть...» или «Пускай...» – очень традиционный и характерный зачин в русской элегической лирике (от «Пускай поэт с камильонной наемной...» юного Пушкина и «Пускай толпа клеймит с презреньем...» зрелого Лермонтова до «Пусть я и жил не любя...» Блока, «Пусть травы сменяются над капищем волненья...» Анненского и даже «Пусть, науськанные современниками...» в «Человеке» Маяковского; любопытно, что

у Фета так начинаются лишь два третьестепенных стихотворения на случай). Это начальное «Пусть...» (так же, как еще более частое «Когда...») служит сигналом периодического синтаксиса: читатель сразу получает установку на то, что упоминаемые в протасисе пространного периода «колыхание» и «трель» – не главное, а оттеняющее, главное же – ожидаемая в аподосисе «тишина». И действительно, это подкрепляется всей дальнейшей последовательностью образов.

Таким образом, начало минаевского варианта представляет собой восходящее двухступенчатое усиление «колыхание трав – трель соловья», затем следует кульминация, определяющая все содержание стихотворения: «Но звуки тишины ночной не прерывают... Как тихо...»; и после этого переключение на детализацию: «Каждый звук и шорох слышу я». В самом деле: следующий образ – это именно шорох на фоне тишины: плеск карпа у тростников. После этого слуховые образы в стихотворении прекращаются, остаются только зрительные. Сперва они выражены однократными видами глагола (как бы продолжая «порой ... карп плеснет»); «не шевельнет», «уснули» – это как бы по-прежнему лишь моменты, точки, выделяющиеся на фоне. Затем они вытесняются длящимися видами глагола: луна «скользит... и созерцает», русалка «выплывает» – это как бы сам фон картины. После этого, казалось бы, неожиданным обрывом выглядит концовка «Уснуло озеро; безмолвен черный лес». Но и она отчасти подготовлена. «Скользит... луна» – это самое протяженное из представленных в стихотворении действий, это наиболее дальний и общий «фон»; «русалка... выплывает» – это более кратковременное действие; «уснуло озеро» – краткое действие, переходящее в состояние; «безмолвен... лес» – чистое состояние. Таким образом, и это окончание стихотворения минимальным образом закруглено – настолько, насколько это возможно на малом протяжении трех строчек.

Некоторым осложнением этой схемы «несмотря на движение и звуки – всюду покой и сон» оказывается предпоследняя строка – о русалке. Без нее переход от «скользит луна» к «уснуло озеро» был бы, бесспорно, плавнее. Видимо, следует сказать, что композиция стихотворения – двухвершинная: первая кульминация напряжения – слуховая, в первой строфе («пускай живая трель ярка у соловья, но звуки тишины ночной не прерывают»), вторая – зрительная, в третьей строфе («как лебедь молодой, луна среди небес», «русалка

белая небрежно выплывает»); первая обрамлена симметричными образами водяных зарослей («пусть травы на воде русалки колыхают» и «пустив широкий круг бежать ... у тростников»), вторая симметричными образами сна («уснули рыбаки...» и «уснуло озеро...»). Из этих двух кульминаций первая усилена (эпитетами «живая трель ярка»), вторая ослаблена (эпитетом «небрежно выплывает»), поэтому общее ощущение перехода от движения к покою остается ненарушенным.

Переход от движения к покою реализуется не только на протяжении всего стихотворения, но и на протяжении каждой строфы в отдельности. Чтобы убедиться в этом, посмотрим, как меняется направление взгляда автора (и читателя). В первой строфе – в последовательности «вниз, на воду – в сторону и вверх – внутрь, в себя»: внизу, у ног «травы на воде русалки колыхают», в стороне, в ветвях над землей поет соловей, в душе возникает ощущение «Как тихо... Каждый звук и шорох слышу я»; таким образом, в первом же четверостишии появляется это централизующее «я», служащее как бы точкой отсчета для всего остального. Во второй строфе последовательность взгляда – «вниз, на воду – в сторону и вверх – в сторону и внутрь»: внизу, у ног плещется карп, в стороне вверху бледнеет ветрило, еще дальше в стороне лежат рыбаки, а слово «уснули» заглядывает в их сознание, как в предыдущей строфе слово «слышу» заглядывало в собственное. В третьей строфе последовательность взгляда – «вниз и вверх – в центр – вширь и внутрь»: внизу движется по воде отражение луны, вверху, по небу – сама луна (именно в такой последовательности появляются они в этом тексте!), в центре, в светлом столбе между ними появляется «русалка белая», вширь от нее взгляд охватывает озеро, а еще дальше вширь – черный лес; слова же «уснуло озеро» сохраняют память о движении «внутри», одушевляют объект. Таким образом, каждая строфа начинается движением вниз, а кончается движением внутрь, начинается водой, а кончается душой; промежуток варьируется свободно. Перемены от строфы к строфе при этом происходят двойкие. Во-первых, пространство расширяется: в первой строфе взгляд поднимается над водой не выше кустов или деревьев, где поет соловей (причем они не названы и не видимы); во второй – до высоты мачты с парусом (причем она видна: это «ветрило бледное»); в третьей – до небес, где плывет луна (видная и яркая: это самый светлый объект в стихотворении), и одновременно – настолько же вниз, где эти небеса

отражаются в воде). Во-вторых, пространство одушевляется: в первой строфе одушевлено только «я», центральная точка; во второй – также и сторонние «рыбаки»; в третьей – также и неживые «луна», «озеро» и «лес». (Это – на фоне симметричного ряда упоминаний живых существ: «русалки – соловей – карп – лебедь – русалка».)

Эта плавность развертывания текста на образном уровне подкрепляется плавностью развертывания и на синтаксическом уровне. Переходу от движения к покою соответствует переход от асимметричного синтаксиса строф к симметричному. Расположение фраз по числу занимаемых ими строк в трех четверостишиях минаевского варианта таково: 3 + 0,25 + 0,75; 2 + 1 + 1; 2 + 1 + 0,5 + 0,5. Первая строфа самая асимметричная – за сверхдлинной фразой следует сверхкороткая; последняя – самая симметричная: вторая фраза вдвое короче первой, а третья второй. Асимметрия фразоразделов первой строфы подчеркнута одинаковыми знаками препинания (многоточие в конце стиха – и такое же многоточие в середине полустушия), иерархичность словоразделов последней строфы – меняющимися знаками препинания (точка в конце полустрофия, точка с запятой в конце стиха, точка с запятой в конце полустушия). В первой строфе – три цезурных анжамбемана (цезура разрывает три словосочетания: «трель ярка», «тишины ночной», «звук и шорох»), во второй – один («карп плеснет»), в третьей – ни одного; наоборот, в третьей строфе две строки распадаются на полустушия, синтаксически никак не связанные («как лебедь молодой – луна среди небес» и «уснуло озеро – безмолвен черный лес»), а в предыдущих таких случаев нет.

Наконец, развертывание текста на ритмическом уровне тоже аккомпанирует наметившейся композиции. Общая тенденция ритмики строфы в русской поэзии XIX в. – облегчение к концу строфы (аналогичное облегчению к концу строки): ударений становится меньше, пропусков ударения – больше. В минаевском варианте первая строфа, завязочная, построена наперекор этой тенденции (в первом ее полустрофии 9, во втором 10 ударений), вторая и третья – в соответствии с тенденцией (11 и 8 во второй, 10 и 9 в третьей). Перед нами опять вначале напряжение, а дальше его разрешение. И не только количество, но и позиция пропущенных ударений становится все заметнее: в первой строфе все цезуры мужские, во второй – одна дактилическая («ветрило бледное...»),

в третьей – две («русалка белая...», «уснуло озеро...»), ритм как бы становится не только легче, но и мягче.

Вся наметившаяся таким образом связность минаевского текста дополнительно подчеркнута еще одним внешним приемом: стихотворение напечатано без отбивок между четверостишиями, одной непрерывной тирадой. Авторское ли это намерение или типографская случайность, неясно; но эта особенность вписывается в художественную систему.

Таков минаевский текст; таково то стихотворение, которое Фет не пожелал написать, а написал противоположное, движущееся от минаевского конца к минаевскому началу. Спрашивается, что при этом разрушилось и что приобрелось?

Прежде всего, понятным образом, обратный строй получают организация ритма и организация синтаксиса. В ритме две первые строфы утяжеляются к концу (наперекор господствующей тенденции) и только последняя облегчается; дактилические цезуры отмечают начало стихотворения, но исчезают к его концу. В синтаксисе все три строфы движутся от более коротких предложений к более длинным – т. е. тоже утяжеляются. Цезурные анжамбеманы скапливаются в конце стихотворения. В результате создается ощущение, что стихотворение движется как бы против течения, с нарастающим напряжением. Напряжение достигает предела в последней строфе – и вершина парадоксальным образом приходится на строчку (самую тяжелоударную, самую асимметричную) «Как тихо... Каждый звук и шорох слышу я». Этот контраст интонации напряжения и слов о тишине – сильный прием, подобных которому не было в минаевском варианте.

Логическая связь предложений тоже становится менее стандартной. В минаевском варианте «post hoc» и «propter hoc» совпадали: можно было пересказать стихотворение и как «сперва всюду движение, потом все затихает», и как «хотя всюду движение, но все тихо». В фетовском варианте «post hoc» отсутствует, картины затихания нет – наоборот, перед нами картина оживления: «все тихо, хотя всюду движение». Периодическое начало («Пускай...»), внушавшее читателю установку на семантический ритм «неглавное – в начале, главное – в конце», в фетовском варианте отсутствует: читатель воспринимает начало каждой строфы («Уснуло озеро...», «Уснули рыбаки...», «Как тихо...») как главное и ожидает вслед за этим усиления и детализации, а находит прямо

противоположное – образы, разрушающие картину сна и тишины («русалка ... выплывает», «луна ... скользит», «каarp плеснет», «трель ярка у соловья»). Возникающее недоумение угашается лишь в самом конце стихотворения, где между противоречащими друг другу образами впервые расставляются иерархирующие связки «но» и «пускай», «пусть». Лишь после этого – фактически уже не в первочтении, а в перечтении – читатель воспринимает образы стихотворения в их истинном смысле: свет, движение и звук не сами по себе, а как контрастное отенение ночи, покоя и безмолвия. Перед нами в образном плане – то явление, которое в стилистическом плане было бы названо оксюморонам или иронией: свет и звук выступают как знаки темноты и тишины. Этот контраст прямого и контекстуального значения образов (причем второй раскрывается далеко не сразу) – тоже специфическая черта фетовского варианта текста.

Отсутствие периодического зачина заставляет читателя самостоятельно нащупывать взаимосвязь между отрывистыми фразами, образующими первые две строфы стихотворения. Это повышает осязаемость движения авторского взгляда: если в минаевском тексте в центре внимания – предметы, а пространство («вверх – вниз...») лишь смутно намечается вокруг, то в фетовском тексте очертания пространства играют такую же важную роль, как и вписанные в них предметы. Это вызвано, в частности, зачином стихотворения: слова «Уснуло озеро; безмолвен черный лес» предлагают читателю в первую очередь не столько картину, сколько раму для картины. Последовательность движения взгляда в первой фетовской строфе – «по горизонтали (вширь) – в центр – по вертикали (ввысь и вниз)»: от «озера» к «лесу» поле зрения расширяется во все стороны, упираясь в «лес», как в раму; «русалка... выплывает», по-видимому, в середине озера, в той точке, откуда шло расширение; «луна» и ее «двойник на влаге» возникают соответственно над центром и под центром этой картины, достигается полная симметрия – центр, два края, верх и низ. Последовательность взгляда во второй строфе – противоположная (зеркальная), сперва «по вертикали», потом «по горизонтали»: «уснули рыбаки» – точка отсчета (центром картины ее назвать уже нельзя, это не озеро, а берег); «ветрило бледное» – взгляд движется вверх, к небу; «каarp... у тростников» – взгляд движется вниз, к воде; «пустив широкий круг бежать по влаге гладкой» – движение расходится по горизонтали во все стороны. Таким образом, единого центра в картине второй строфы

(в противоположность первой строфе) нет: для вертикали началом движения служат «рыбаки», для горизонтали – «каarp». В третьей строфе, наоборот, именно центр выступает на первый план, психологизируется, впервые определяется как «я», и вокруг него располагается обстановка; так как элементы этой обстановки уже прошли перед читателем, то расположение их улавливается отчетливее, чем в минаевском варианте: «каждый звук и шорох слышу я» – это внутренний мир героя; «но звуки тишины ночной не прерывают» – внешний мир, целый и нерасчлененный; «пускай живая трель ярка у соловья» – отчлененная верхняя часть этого мира, над поверхностью воды; «пусть травы на воде русалки колыхают» – нижняя часть этого мира, под поверхностью воды.

Очерченное таким образом пространство заполняется образами, чувственная окраска которых также воспринимается острее, чем в минаевском варианте. Первая строфа – яркие зрительные образы (цвет: черный лес, белая русалка; свет – луна и ее отражение), слуховых нет («безмолвен черный лес»). Вторая строфа – зрительные образы бледнеют («сонные огоньки», «бледное ветрило»), выступают осязательные (плеск карпа сопровождается эпитетами «тяжелый», «гладкой» и – это может быть и осязательным образом и зрительным – «широкий»), слабо намечаются звуковые (плеск карпа, по-видимому, сопровождается и звуком). Третья строфа – зрительные образы сходят на нет, слуховые господствуют («звук», «звуки», «шорох», «трель»; не совсем ясен заключительный образ, «пусть травы на воде русалки колыхают» – в нем, по-видимому, совмещены и зрение, и осязание, и – в наименьшей, правда, степени – слух). Здесь, в предпоследней строке, с неожиданной выразительностью выступает слово «яркий» как эпитет звука: «пускай живая трель ярка у соловья» – это значение для середины XIX в. было уже архаизмом, в контексте же стихотворения оно совмещает и звуковой, и зрительный образ, звук становится как бы заменителем света. Таким образом, стихотворение начинается зрительной картиной лунного пейзажа, затем зрительные образы плавно вытесняются слуховыми, но, когда нарастание слуховых доходит до предела, эпитет «ярка» резкой вспышкой вновь переводит их из слуховых в зрительные. Тем самым две кульминации, начальная и конечная, здесь уравниваются (может быть, вторая, отмеченная необычным значением слова, даже звучит сильнее), тогда как в минаевском варианте вторая звучала слабее первой, а специфическая нагруженность слова «ярка» пропадала. Середина

между ними отмечена образами, наименее окрашенными как цветом, так и звуком: «тяжелым карпом» и «широким кругом».

Дробность фраз и необходимость угадывать их связь повышает и ощутимость словесных переключек между ними. Такими переключками оказываются скреплены первые две строфы: переключаются начала первых строк («Уснуло озеро...», «Уснули рыбаки...» с подкреплением «у сонных огоньков»), слабее – начала вторых строк («Русалка белая...», «Ветрило бледное...»), опять сильнее – концы четвертых строк («...на влаге созерцает», «по влаге гладкой»). В минаевском варианте эти повторы были задвинуты внутрь строфы и поэтому были менее заметны. Третья строфа остается вне этих переключек, и это подчеркивает ее концовочную выделенность; лишь очень слабо ощущается, во-первых, сходство ее глагольных рифм с рифмами первой строфы («выплывает–созерцает» – «прерывают–колыхают»), во-вторых, сходство заключительных мотивов со второй строфой («широкий круг... по влаге» – «травы на воде... колыхают»), в-третьих, кольцеобразная переключка «русалки» в начале с «русалками» в конце. Концовочная роль третьей строфы подчеркнута и фонически: густой ассонировкой последних двух строк (и рифм всех четырех строк) на ударное «а». Такое «расширение гласных» к концу стихотворения было в XIX в. довольно частым приемом и могло ощущаться как «звуковая точка» (термин А.В. Артюшкова).

Если в минаевском варианте пространство от строфы к строфе расширялось, то в фетовском оно суживается, и последовательность этого сужения становится основой композиции. В первой строфе в поле зрения все озеро в рамках леса, глубь под ним и небо над ним. Во второй строфе – только кусок берега с рыбаками на нем, ветрилом над ним и кругами карпа под ним. Наконец, в третьей – прежде всего, авторское «я», пространство как бы сжимается до точки и затем расширяется вновь, уже в новом качестве – как пережитое, интериоризованное, осмысленное. Эта осмысленность выражается внешне простейшим и доходчивейшим образом: до переломного «я» фразы дробные, после – организованные в период.

Интериоризация содержания, переход от внешнего к внутреннему и от вещественного к духовному – господствующий принцип построения романтической лирики (генетически он восходит, вероятно, к духовным одам XVII–XVIII вв.). Он характерен и для Фета во всех его стихах; и сила связанных

с ним композиционных ассоциаций такова, что наше стихотворение держится на нем и не рассыпается, несмотря на всю нагнетаемую Фетом зыбкость, отрывистость и парадоксальность. Дополнительно Фет вкладывает в это стихотворение еще одну характерную для него последовательность: «зрение–осознание–звук» как ступени перехода от материальности к духовности. Такая последовательность проходит, например, в «Я пришел к тебе с приветом»), в «Серенаде» («Тихо вечер догорает...»), в «Еще весна – как будто неземной...», в «Летний вечер тих и ясен...»; а когда у Фета возникает противоположная последовательность, то она подается почти как загадка («Вечер»: «Прозвучало над ясной рекою...»). Эти глубинные последовательности, опирающиеся на всю поэтическую систему автора и поэтическую культуру эпохи, разрушаются в минаевском варианте. Поверхностной связи у Минаева больше, глубинной – меньше.

У Минаева природа – засыпающая, застывающая; у Фета – оживающая и живущая сквозь видимый сон и покой. У Минаева жизнь сосредоточена в начальном «я» и затем постепенно ослабевает, выдыхается, распространяясь в природу; у Фета жизнь растворена в природе и из нее сосредоточивается, как бы кристаллизуется в поэтическом «я». Эта живость, активность, «блеск и сила» природы, в которую вписывается человеческое «я», – одна из самых постоянных черт идейного мира Фета. Ее присутствие в фетовском варианте и отсутствие в минаевском – тоже признак, заставляющий ощущать первый текст как характерно фетовский, а второй – как доброкачественно-нейтральный и безликий. Так самые глубокие основы поэтического мировоззрения тоже оказываются затронуты таким внешним экспериментом, как пародическое переписывание стихотворения от конца к началу.

Текст, допускающий чтение (одинаковое или различное) от начала к концу и от конца к началу, называется в поэтике «палиндромон». Чаще всего под этим имеются в виду палиндромоны буквенные («я иду с мечем, судия»); известны палиндромоны словесные («анациклические стихи» Латинской антологии и др.); текст Фета–Минаева можно определить как палиндромон стиховой, строчный. В европейской поэзии, как известно, палиндромоны буквенные и словесные существовали только на правах курьезов (даже хлебниковский «Уструг Разина» с его историко-философским осмыслением), тогда как в китайской, например, где от порядка иероглифов зависит смысл слов и предложений, они получили

вполне серьезную разработку (см. Алексеев В.М. «Китайский палиндромон в его научно-педагогическом использовании», в его кн. *Китайская литература: избранные труды*. М., 1978, с. 532–544). Для европейской поэзии, по-видимому, этому могут соответствовать лишь палиндромоны на уровне фраз или (как у Фета) стихотворных строк; может быть, интересным материалом для обследования здесь могли бы оказаться средневековые французские кокаланы (соque-a-l'anes). Как бы то ни было, теоретический интерес подобных обследований немал. Литературное произведение представляет собой не сумму, а структуру элементов; в этой структуре от перестановки слагаемых сумма меняется, и часто очень заметно. Вот такой перестановкой слагаемых, меняющей сумму, и следует считать эксперимент, проделанный Минаевым над стихотворением Фета.

М.Л. Гаспаров. «Уснуло озеро» Фета и палиндромон Минаева (поэтика пародии) // Гаспаров М.Л. Избранные статьи. – М.: Новое литературное обозрение, 1995. – С. 170-177.

Приложение 3.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

<...> Сопоставительный анализ классической и современной поэзии предполагает актуализацию интертекстуального содержания, которое обогащает читательский опыт и культурную память, углубляет понимание произведения, выявляя новые грани поэтического смысла. Привлечение на урок современной поэзии позволяет повысить интерес к чтению лирики и расширить культурный кругозор школьников, а самостоятельный анализ незнакомых лирических текстов способствует развитию умений анализа поэзии и подготовке к итоговой аттестации. Покажем это на конкретных примерах. <....>

Перед сопоставлением стихотворения Ф.И. Тютчева «Умом Россию не понять...» с одноименным стихотворением Т.Ю. Кибирова следует подчеркнуть, что Ф.И. Тютчев 22 года служил вдали от России, поэтому хорошо знал уклад жизни многих европейских стран. Он обладал врожденным чувством любви к Родине, пытался понять феномен собственной страны. Его стихи о России, написанные более 150 лет назад и проникнутые патриотическим пафосом, волнуют читателя и сегодня. Родственник Тютчева И.С. Аксаков поражался способности поэта не только чувствовать русское слово, но и беречь это чувство в чужой стране, в атмосфере чужого языка. Он писал: «Чтобы возвести свое поэтическое, русское слово до такой степени красоты и силы, при чужезычной двадцатидвухлетней обстановке, когда поэту даже некому было и поведать своих творений... для этого нужна была такая самобытность духовной природы, которой нельзя не дивиться»¹. Ощущая себя современником великих исторических событий, посетившим мир «в его минуты роковые», Тютчев пытается постичь историческую роль России. В письме Гюставу Кольбу, редактору влиятельного немецкого журнала, он пишет: «Истинный защитник России – История, в течение трех столетий разрешавшая в ее пользу все тягбы, в которые русский народ раз за разом ввергал все это время свои таинственные судьбы»². В стихотворении «Умом Россию не понять...» он размышляет о величии и самобытности России, основных принципах русского менталитета.

¹Аксаков И.С. Федор Иванович Тютчев. Биографический очерк. – URL: http://az.lib.ru/a/aksakow_i_s/text_0050.shtml (дата обращения 23.06.2023).

² Тютчев Ф.И. Россия и Германия / Ф.И. Тютчев. Полное собрание сочинений и писем: В 6 т. / РАН. Ин-т мировой лит. им. М. Горького; Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). – М.: Издат. центр «Классика», 2002. Т. 3. Стихотворения, 1813–1849. – 2002. – URL: <http://www.fedor-tutchev.ru/proza9.html> (дата обращения 23.06.2023)

Ф. И. Тютчев	Т. Ю. Кибиров
<p>Умом Россию не понять, Аршином общим не измерить: У ней особенная статья – В Россию можно только верить.</p> <p style="text-align: right;"><i>28 ноября 1866 г.</i></p>	<p>Умом Россию не понять – равно как Францию, Испанию, Нигерию, Камбоджу, Данию, Уругвай, Карфаген, Британию, Рим, Австро-Венгрию, Албанию – у всех особенная статья. В Россию можно только верить? Нет, верить можно только в Бога. Все остальное – безнадега. Какой мерою ни мерить – нам все равно досталось много: в России можно просто жить. Царю с Отечеством служить.</p> <p style="text-align: right;"><i>2009 г.</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Почему Россию нельзя понять умом? 2. Что такое измерить ее «общим аршином»? 3. «У ней особенная статья» – что имеет в виду поэт? 4. Почему «в Россию можно только верить»? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. О чем Кибиров размышляет в стихотворении? 2. Зачем он отсылает читателя к Тютчеву? 3. В чем Кибиров вступает с ним в полемику и отрицает ли его позицию? Как понять слова «нам все равно досталось много»? 4. Зачем в перечислении стран заложен не только пространственный, но и временной смысл? 5. По мнению Кибирова, чего больше у России с другими странами: общности или различия? 6. Какова гражданская позиция поэта по отношению к Родине? Чего у Кибирова больше: иронии или патриотизма?

Отвечая на вопросы к стихотворению Тютчева, школьники должны уяснить, что Россию нельзя понять умом, потому что в ней ничто не поддается логическому объяснению, стереотипам и привычному ходу событий. Эту страну нельзя измерить «общим аршином», так как Россия не похожа на другие страны, и иностранцу невозможно проникнуть в широкую и загадочную душу русского человека, постичь его самобытный характер и образ мыслей. Россия, по мнению Тютчева, имеет особый, ни на кого не похожий внутренний склад, стержень, характер. Но поэт верит в великое предназначение и в миротворческую миссию России, в тот путь, который она сама изберет. Таким образом, в стихотворении заложен «код» России и ключ к ее пониманию.

Перед сообщением о страницах жизни и творчества Кибирова следует объяснить школьникам, что такое русский поэтический постмодерн, используя для этого цитаты В.В. Агеносова и М.Н. Эпштейна:

1. «Очевидно одно: при всей несхожести поэтов-постмодернистов объединяет стремление отказаться от учительской роли литературы, ограничить ее чисто игровыми задачами»¹.

2. В литературе постмодернизма «текст мыслится «интертекстуально», как игра сознательных и бессознательных заимствований, цитат, клише... Всякая иерархия ценностей, в том числе противопоставление «элитарного» и «массового», «центра» и «периферии», «глобального» и «локального», революционная оппозиция обществу, авангардистский вызов традиции, – снимаются во имя существования разных культурных моделей и канонов, самодостаточных, самоценных и несводимых друг к другу»².

Сопоставительный анализ одноименных стихотворений «Умом Россию не понять...» Тютчева и Кибирова следует начать с лексических комментариев к стихотворению Кибирова, которые ученики подготовят дома, используя Интернет-словари, например:

Камбоджа – страна в Юго-Восточной Азии, в 1976–1989 гг. – Кампучия (кхмерск.).

Урарту – древнее государство в юго-западной Азии, на территории Армянского нагорья (современные Армения, восточная Турция и северо-западный Иран), библейское название – царство Арарат.

¹ Агеносов В.В. Современные русские поэты: Антология / В.В. Агеносов, К.Н. Акудинов. – М.: Вербум-М, 2006. – С. 8.

² Эпштейн М.Н. Постмодерн в России. Литература и теория. – М.: Издание Р. Элинина, 2000. – URL: https://www.bookol.ru/nauka_obrazovanie/filosofiya/204118/fulltext.htm (Дата обращения 23.06.2023).

Карфаген – древнее финикийское государство со столицей в Карфагене, существовало на севере Африки, на территории современного Туниса.

Британия – провинция Римской империи, примерно соответствующая территории Англии и Уэльса.

Рим – разговорное обозначение Римской империи, одна из ведущих цивилизаций Древнего мира и античности.

Австро-Венгрия – двуединая империя, возглавляемая династией Габсбургов и образованная в 1867 году. Просуществовала в Центральной Европе до распада в 1918 году в конце Первой мировой войны.

Безнадега (разг.) – состояние полной безнадежности, отсутствие всякой надежды на улучшение, изменение и т. п.

Царю с Отечеством служить – За Веру, Царя и Отечество – русский девиз, распространенный в XIX в. в Российской Империи. Традиционно обозначал основные заповеди, которые должен был знать русский офицер, павший на войне: душу – Богу, сердце – женщине, долг – Отечеству, честь – никому.

Обсудив вопросы к стихотворению Кибирова, можно понять, что он размышляет о своей Родине и о том, что она, вопреки мнению Тютчева, похожа на другие страны. Кибиров отсылает читателя к стихотворению Тютчева, потому что не разделяет его мнения об исключительности России, ведь исключительна по-своему любая страна. Кибиров подвергает сомнению позицию Тютчева, но ведет с ним спор, уважая его мнение.

В перечислении Кибировым различных стран есть те, которых сегодня не существует, они остались в прошлом, но у них тоже было свое лицо и свой характер. В строчке «Нам все равно досталось много» слово «досталось» можно понимать двояко: как то, что в России много всяких богатств, и как то, что она перенесла очень много испытаний. По мнению Тютчева, Россия исключительна, самобытна, непредсказуема, ни на кого не похожа, но в нее нужно верить, потому что она никогда не сдавалась, мужественно перенося все испытания. По мнению Кибирова, у России много общего с другими странами, но главная общность в том, что у всех стран, как и у России, «особенная статья».

Кибиров размышляет о национальной сути России и русского менталитета, но, полемизируя с Тютчевым, вносит в свое стихотворение совершенно иной

смысл. Нам не понять Россию, «равно как Францию, Испанию, Нигерию, Камбоджу, Данию...», потому что «у всех особенная статья». Автор считает, что в современной жизни верить можно только в Бога, и противопоставляет отношению к России Тютчева-романтика четкую гражданскую позицию: «В России можно просто жить. Царю с Отечеством служить». Поэтому отношение Кибирова к России вполне определено: несмотря на иронию, поэт любит свою страну и гордится ею, не хочет никуда из нее уезжать. Поэтому можно утверждать, что патриотизма, открыто выраженной любви к Родине в стихотворении гораздо больше, чем иронии.

Хотя стихотворение близко постмодернистской поэзии своим комизмом, смех Кибирова направлен не против Тютчева. Кибиров не отрицает его точку зрения, а спорит с нею, не теряя уважения к ее автору.

Включение в уроки лучших образцов современной поэзии, созвучных русской поэтической классике, способствует расширению литературного и культурного кругозора учеников и развитию умения давать оценку явлениям современной культуры, а актуализация интертекстуального содержания поэтических текстов обогащает читательский опыт и культурную память, углубляет понимание произведений и выявляет новые грани их поэтического смысла.

Беляева Н.В. Сопоставительный анализ произведений классической и современной поэзии на уроках изучения стихов о русском языке // Научно-методические идеи Н.М. Шанского в контексте современного филологического образования» (к 95-летию со дня рождения). Сб. науч. трудов. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. – С. 191–204.

Приложение 4.

Материал к урокам по анализу прозы А.П. Чехова

ЧЕХОВСКИЕ ОБОБЩЕНИЯ

Сопоставительный анализ ряда произведений Чехова первой половины 90-х годов вновь подтверждает, что писателя прежде всего интересуют различные виды ориентирования человека в действительности: при помощи ли слова, идеи, или поступка, или столкновения с другими людьми.

Авторская мысль Чехова охватывает самые разнообразные по своей «специальной» природе мнения, высказывания, поступки и жизненные позиции, но никогда не сводится к их утверждению или солидарности с ними. Чехов не ставит своей задачей утвердить какие-либо из мнений, которые высказывают его герои, или какой-либо образ действий, который они избирают, или при изображении конфликтов между ними отдать свои авторские симпатии одной из сторон. Не решает он и проблем, вокруг которых строятся споры и размышления героев, будь то проблема оправдательных приговоров, или взаимоотношений интеллигенции и народа, или назначения литературы, или воспитания женщин, или любой иной из десятков проблем, обсуждаемых на страницах чеховских рассказов, повестей и пьес.

Конечно, по многим из проблем, так или иначе затрагиваемых в его произведениях, Чехов порой говорит больше, чем в пространном специальном исследовании по такой проблеме. Но главные, всеобъемлющие выводы Чехова заключены не в ответах на «специальные» вопросы. Наибольший интерес представляют чеховские принципы рассмотрения всякой проблемы, независимо от ее «специальной» природы.

То же можно сказать и о разнообразных этических ценностях, к утверждению которых иногда сводят пафос творчества Чехова. Э. Дж. Симмонс видит чеховскую доминанту в теме «личной свободы», а Дж. Л. Конрад – в теме «личной ответственности каждого за существующие условия»; И.П. Видуэцкая выдвигает в качестве «главной проблемы творчества Чехова проблему освобождения личности»; Ш. Дю Бос считал, что «центральная точка, с которой может рассматриваться творчество Чехова в целом, а не тот или иной его аспект, – это идея достоинства личности, самоуважения»; авторы школьного учебника называют «центральной темой всего творчества Чехова протест против пошлости, обывательщины, духовного мещанства»...

При этом, чтобы подтвердить важность той или иной из названных тем, интерпретаторы чаще всего прибегают все к тем же доказательствам: к высказываниям отдельных персонажей, их симпатиям и антипатиям, поступкам или образу действий. Так, чтобы подчеркнуть важность для Чехова труда как основы культуры, приводят слова героя повести «Три года» Лаптева («Без труда не может быть чистой и радостной жизни») или героини «Трех сестер» Ирины о труде (из первого действия пьесы, а не из второго и третьего, когда вполне проявляется отчуждение героини от первоначальных ее восторженных фраз); протест против духовного мещанства, как говорится в другом исследовании, осуществляется «устаами Громова». Мы уже видели, сколь шаткие выводы, построенные на таких доказательствах, как неприложимы к чеховскому творчеству подобные приемы интерпретации.

Разумеется, культурность, свобода, гуманность, наука и труд, достоинство личности – ценности для Чехова незыблемые, безусловные. Едва ли правильно выбирать из них какую-либо одну в качестве самой главной: ведь именно богатство, многообразие человеческих достоинств впитала личность Чехова, поражавшая современников своей гармоничностью. Не менее безусловно неприятие писателем пошлости, обывательщины, протест против несвободы, бескультурья, насилия. Страстность чеховских симпатий и сила его критицизма несомненны, как несомненно и то, что у писателя были свои определенные мнения по «специальным» проблемам, стоявшим перед его героями.

Весь вопрос в том, что считать главным, уникальным по своей новизне и неповторимости словом, сказанным Чеховым в мировой литературе, в чем состоит в конечном счете значение чеховского художественного наследия, обеспечившее неизменный и все возрастающий интерес к нему в современном мире. Только ли в утверждении или защите известных нравственных ценностей, в сумме идей, высказанных по отдельным поводам, или в совокупности позитивных моральных рекомендаций?

Нет, главной позитивной ценностью обладает тот тип художественного мышления, который воплотился в творчестве писателя. Тот способ рассматривать вещи, который утверждал Чехов в своих произведениях, охватывает самые различные по своей природе, важности, степени воплощенности в современной ему действительности вопросы морали, которая также является областью ориентирования для чеховских героев. Там, где иной

писатель счел бы свою задачу выполненной, приведя своего героя к разрыву со средой или намерению порвать с ней или провозгласив протест против пошлости и приветствие гуманности, культурности, достоинству и независимости личности, – там для Чехова как раз и начиналась подлинная проблемность, поле исследования.

Ориентирование чеховских героев в области морали – частный случай их ориентирования в мире.

Чехов в большей степени, чем кто-либо до и после него, был поэтом и исследователем определенного круга явлений – осмысления жизни, ориентирования в ней, выбора поступка и образа жизненного поведения. Эти-то явления и процессы носят в чеховском мире тотальный, всеохватывающий характер, этим углом зрения на действительность во многом определяются и особенности формы у Чехова.

Нет ни одного вопроса, связанного с ориентированием, осознанием человеком своего места в действительности, который не прошел бы в чеховском художественном мире проверки на правильность его постановки и решения. Проверке на истинность, полноту, общеобязательность, справедливость подвергаются у Чехова как крупные образования – теории, учения, общие убеждения, так и их зародыши, ячейки, прообразы – идеи-мнения отдельных людей, формы индивидуального поведения. Проверке подвергается не столько абсолютный смысл этих гносеологических образований, сколько процессы, сопровождающие их возникновение, проявление, исследуются трудности, субъективные и объективные, обретения истинных решений.

Этот постоянный, сознательно избранный писателем круг изображаемых явлений в первую очередь обеспечивает единство чеховского художественного мира. Так, в юмористике и в «серьезных» произведениях Чехова по-разному, комически и трагически, осмысливается один и тот же комплекс явлений жизни: множество «правд», «общих теорий», знаковых систем, правил и отсутствие удовлетворительных ориентиров, мешающих человеку понять враждебную ему действительность.

Неизменен и подход Чехова к своему материалу, его принцип «индивидуализации каждого отдельного случая». Писатель не просто фиксирует разнообразные попытки сориентироваться, «решить вопрос»: он и его герои ищут не ради того, чтобы искать, а ради того, чтобы найти. Все решаемые

героями Чехова вопросы соотносятся с поисками «настоящей правды». Это центральное для чеховского мира понятие мыслится не как априорная, общая для всех и давно известная, вечная истина, а как искомая, во многом неведомая, определяемая чаще всего через отрицание, по контрасту «норма».

Чехов, как Толстой и Достоевский, говорит об универсальных процессах, в которые вовлечен каждый. Отсюда – общечеловеческая значимость его творчества. Чеховская идиография — это картина разнообразных людских попыток по отношению к единому, неотъемлемому от человечества процессу – исканию «настоящей правды». Но при этом Чехов, в отличие от своих предшественников, никогда не генерализует идеи и решения, к которым приходят те или иные его герои, а индивидуализирует каждый из таких случаев, подчеркивая его обусловленность и обозначая пределы его применимости. Чехов говорит о том, что нет общих окончательных рецептов и решений, что нельзя обольщаться «личным взглядом на вещи», «ложными представлениями», абсолютизировать «общие идеи». Иными словами, важнее всего, по мнению писателя, то, что решение общих проблем проходит через неповторимые, уникальные человеческие индивидуальности и единичности.

Итак, особый круг явлений – ориентирование человека в действительности и особый способ рассмотрения явлений – индивидуализация каждого отдельного случая – вот та система координат, в которой строится художественный мир Чехова. В этих пределах и заключаются чеховские «абсолюты», его обобщения. Писатель, настаивавший на том, чтобы «каждый случай рассматривался в отдельности», ведет к обобщениям, которые при этом имеют общечеловеческий, непреходящий смысл.

Катаев В.Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – С. 203–207.

Научное издание

М. А. Аристова, Ж. Н. Критарова, В. М. Шамчикова

**ЛИТЕРАТУРА (УГЛУБЛЕННЫЙ УРОВЕНЬ).
РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС
СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Методическое пособие для учителя

Под редакцией М. А. Аристовой

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»
Тел. +7(495)621-33-74
info@instrao.ru
<https://instrao.ru>

Подготовлено к изданию 08.08.2023.
Формат 60×90 1/8.
Усл. печ. л. 6,75.

ISBN 978-5-6049296-5-0