

Проблемы современной методики языка и литературы

УДК 372.882:371.321
ББК 442.6.83-270

ГСНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Г. С. Меркин
Смоленск, Россия

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье ставится вопрос об инновационном потенциале уроков литературы в связи со спецификой предмета. На основании явлений и фактов движения литературы предложено иное, в сравнении с традиционным, понимание процесса как литературно-исторического, когда на первый план выступает фактор литературного развития в его исторической перспективе и ретроспективе. Обновлено понимание инновационности применительно к урокам литературы. Возможность инновации возникает из формулирования нетрадиционной задачи (темы, положения) и принятия нетрадиционного филологического и методического решения, целью которого является глубинное постижение текста или его фрагмента; авторской позиции; корректировки устоявшегося восприятия, то есть установление связей там, где они неочевидны.

Предложены уроки и фрагменты уроков в 5–11 классах, дающих возможность учителю реализовать инновационный потенциал, имеющийся в литературном источнике, в идеях предшественников и развитых в современной научно-методической литературе и учительской практике.

Ключевые слова: инновационный потенциал; педагогические инновации; уроки литературы; нетрадиционные методы обучения; методика литературы в школе; методика преподавания литературы; интерпретация текста.

G. S. Merkin
Smolensk, Russia

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN LITERATURE TEACHING

Abstract. The article raises the question of the innovative potential of literature lessons in connection with the specifics of the subject. On the basis of the phenomena and facts of the change of literature, the understanding of the process as a literary and historical one, in which the literary development factor in its historical perspective and retrospective is at the forefront, is proposed, in comparison with the traditional one. The understanding of innovation in relation to literature lessons is updated. The possibility of innovation arises from the formulation of an unconventional task (topic, position) and the adoption of an unconventional philological and methodological solution, the purpose of which is the deep comprehension of the text or its fragment; the author's view; correction of the established perception, i.e. the establishment of invariants where they are not obvious.

Lessons and fragments of lessons in grades 5-11 are offered, which enable the teacher to realize the innovative potential available in the literary source, in the ideas of his predecessors and developed in modern scientific and methodological literature and teaching practice.

Keywords: innovative potential; pedagogical innovations; Literature lessons; unconventional teaching methods; methods of teaching Literature at school; methods of teaching Literature; text interpretation.

И так, как я, никто не будет слышать,
Иначе — не родился бы Шопен
А. Гонтарь

Вопросам инновационного преподавания в общеобразовательной школе в последние годы посвящены десятки исследований, в том числе и относящихся к инновационным технологиям в процессе изучения литературы. Подавляющее большинство из них рассматривают проблему с точки зрения педагогической, ставя в центр вопросы и проблемы, связанные с организацией деятельности ученика. Этот подход не вызывает никаких возражений, и основные его посылы представляются вполне обоснованными. К ним относятся традиционно возникающие в различных исследовательско-методических работах позиции, авторы которых считают их наиболее актуальными: «соответствие концепции гуманизации образования; преодоление формализма, авторитарного стиля в системе преподавания; использование лично ориентированного обучения; поиск условий для раскрытия творческого потенциала ученика; соответствие социокультурной потребности современного общества самостоятельной творческой деятельности» [Федотова. URL].

При рассмотрении вопроса об инновационности в процессе изучения литературы я исхожу,

прежде всего, из необходимости скорректировать принцип, идущий еще из XIX века и получивший название «историко-литературный» (процесс, подход, принцип, историко-литературная основа и т. д.). Этот термин, как и само явление, не подвергаются сомнению уже около 200 лет и кажутся незыблемыми. Между тем, он впервые в качестве педагогической идеи возник в Программе Ф. И. Буслаева и А. Д. Галахова [Буслаев, Галахов 1852], имел и другую, не менее существенную для преподавания словесности, грань. Помимо историко-литературного подхода: «Новый период в Истории языка и слога от Петра Великого» [Буслаев, Галахов 1852: II: 3]¹, «История Древнего периода русской словесности [II: 4], в «Программе» была заложена — и она была основополагающей — идея литературно-исторического подхода: «История нового периода русской словесности от Петра до Ломоносова» [II: 5]; «От Карамзина до Пушкина. (Карамзинский период)» [II: 7]; «От Пушкина до нашего времени. (Пушкинский период)» [II: 9].

Кажется, лишь перестановка слов. На самом деле, при таком употреблении понятия (литератур-

¹ Римская цифра обозначает название класса: II специальный.

но-исторический) принципиально меняется основное его содержание, и первичным становится литературный подход (принцип, основа, процесс) на фоне исторического развития.

В первом случае в понятии историко-литературный процесс доминантным является историческое движение: допетровская Русь — литература допетровской Руси; Петр I, его эпоха и преобразования Петра — литература петровского периода и т. д. Во втором случае доминантно именно литературное движение. Это тем более значимо, что литература, даже основываясь на сюжетах, явлениях, личностях вполне исторических, не является слепком этих событий, явлений, личностей, но создает их художественный образ. Достаточно напомнить, что Пугачев у Пушкина, Есенина как авторов и в восприятии М. Цветаевой как читателя, никак не воспроизводил подлинную личность предводителя восстания. То же можно говорить о Петре в романе А. Толстого и т. д. — практически в каждом подлинно художественном тексте. Изучать историческое прошлое по литературным источникам можно с очень существенными допущениями; воспринимать и конструировать будущее по художественным произведениям, в том числе и с существенной исторической составляющей, вполне уместно, возможно, и необходимо.

Эту существенную разницу ни филологическая, ни педагогические науки либо не заметили, либо игнорируют.

Уже в XX веке определил литературное движение в своей «Нобелевской лекции» И. Бродский. Он говорил: «Одна из заслуг литературы в том и состоит, что она помогает человеку уточнить время его существования, отличить себя в толпе как предшественников, так и себе подобных, избежать тавтологии» [Бродский 1991: 7].

Другой важной гранью в исследовании проблемы инновационности в проведении уроков литературы является само определение понятия. И дело здесь не в тонкостях перевода: «новое» — «в новое», а в его сущности. Полагаю, что инновационность в деле преподавания литературы состоит из формулирования нетрадиционной задачи (темы, положения) и принятия нетрадиционного филологического и методического решения, целью которого является глубинное постижение текста или его фрагмента; авторской позиции; корректировки устоявшегося восприятия, то есть установление связей там, где они неочевидны. Все остальное — лишь педагогические и методические подходы, которые у каждого педагога могут быть индивидуальными или взятыми из разных источников и творчески переработанными учителем. Составление презентаций, создание мультипликаций, использование других технических возможностей в современном уроке литературы — лишь частность, необходимая в той или иной мере, какой она диктуется своеобразием произведения и разнообразными возможностями проникновения в его тайны.

Мультимедийные и компьютерные технологии в уроке, если они в качестве дополнительного методического средства помогают освоить изучаемый материал, могут позволить выполнить поставленные

задачи и реализовать намеченную цель. Учитель на уроке литературы занимается вместе с детьми изучением явлений, заключенных в вершинных произведениях отечественной и мировой классики, современной эстетически значимой литературе, а не новыми техническими решениями, применение которых весьма факультативно. Одни школьники умеют это делать и делают с интересом и увлечением, другие не умеют, но хотят научиться, третьи не умеют и не хотят, так как не видят в этом никакой целесообразности — предпочитают лучше прочитать что-то новое, чем входить в социальные сети со своими «постами». Но дело даже не в этом. Дело в том, насколько все эти мультимедийные технологии способны ввести школьника в мир изучаемого художественного произведения, проникнуть в его скрытые возможности и тайны, увидеть не только книгу для себя, но книгу о себе.

Позволю себе в связи с этим ностальгическое отступление из далекой студенческой юности в середине 60-х гг. XX века об уроке, полученном от любимого педагога в педагогическом институте древнего провинциального Полоцка. Экзамен по зарубежной литературе принимала, как я теперь точно понимаю, выдающийся педагог и профессионал-зарубежник Дора Борисовна Кацнельсон. Я, как и мои друзья, ценили ее настолько, что не могли позволить себе прийти на экзамен неподготовленными. Мне достался вопрос о драматургии Ибсена. Ибсен в ту пору был одним из моих любимых писателей-романтиков. Я зачитывался его «Пер Гюнтом» и мог часами обсуждать с друзьями линию Пер Гюнт — Сольвейг; читал и перечитывал стихотворную драму «Бранд», пытался проникнуть в образный мир «Кукольного дома»... Я был рад, что получил счастливый билет, отвечал, как мне казалось, уверенно и вдохновенно больше часа. Дора Борисовна внимательно, не останавливая, слушала и, казалось, в то же время думала о чем-то своем. Когда ответ мой был закончен, она аккуратно вписала в зачетную книжку балл «отлично, и, вручая зачетку, полуулыбаясь, произнесла: «Милый ребенок, вы не знаете Ибсена, но Ибсен знал вас». В моем возмущенно-воспаленном сознании забурлили десятки непотребных слов, которые я мог выложить в этот момент, но я позволил сказать себе только банально-глупое: «Если я не знаю Ибсена, зачем же мне “отлично”? Мне авансы не нужны». Моя любимая учительница с какой-то скрытой тоской посмотрела на меня и произнесла: «Наверное, не сейчас, но может быть, я на это очень надеюсь, вы поймете то, что я вам сказала». Прошло почти 60 лет. Я многие десятилетия думал над этой фразой. Совсем недавно понял, как мне кажется, ее глубинный смысл: «Мы не знаем Ибсена (Пушкина, Толстого, Лондона), вернее, судим и говорим о них, как правило, скомпилированные слова, в лучшем случае, на уровне первоначального восприятия можем передать содержание. А они досконально знали нас, тех, которым отдавали свои произведения и в которых живописали нас. И они будут знать нас и через сто, и через тысячу лет. И, может быть, мы сумеем понять ту тайну, в которой отражается мой мир, моя судьба, мои сокровен-

ные предпочтения: и безгрешные, и грешные, но тщательно маскируемые.

Вот что мне кажется важным: не составить презентацию, не создать сюжетный ролик: мы ведь преподаем не компьютерные технологии, а помогаем постигать мир вокруг себя и себя в окружающем мире, себя в себе.

Следует, вероятно, увлечь детей своей идеей, в том числе и мультимедийной, если это необходимо и возможно, позволив реализовать ее только желающим. В конце концов, литература как явление вполне самодостаточна и ни в каких инородных украшениях не нуждается. И принадлежит она не только читателям, но и отдельно взятому читателю, ведущему с писателем взаимно интересный и личный доверительный разговор. «Произведение искусства, — говорил И. Бродский в своей «Нобелевской лекции» — литература <...> в частности, обращаются к человеку тет-а-тет, вступая с ним в прямые, без посредников, отношения.

<...> Роман или стихотворение — не монолог, но разговор писателя с читателем — разговор <...> крайне частный, исключая всех остальных, если угодно — обоюдно мизантропический. И в момент этого разговора писатель равен читателю, как, впрочем, и наоборот, независимо от того, великий он писатель или нет» [Бродский 1991: 7, 11].

В методических пособиях, статьях, исследовательских трудах последнего десятилетия по вопросам инновационности на уроках литературы почти нет упоминаний о традициях исследования проблемы даже в научных работах и педагогической практике в недалеком прошлом [Алексеева 2014: 38–39]. Словно не было работ М. А. Рыбниковой, книг, основанных на личном преподавательском опыте движения 60-х гг. XX столетия, получившего название «движение учителей-новаторов» (хотя бы Е. Н. Ильина). Как исключение назову методические материалы, в которых хотя бы упоминается в связи с инновационностью проблемное обучение [Федотова. URL], давшее признанные педагогической наукой и учительской практикой исследования В. Оконя, И. Лернера, М. Махмутова, А. М. Матюшкина и др.

В современной школе практически параллельно существует два принципиально различных подхода к педагогическому процессу.

Индивидуальное мастерство (т. н. мастер-класс)	Педагогическое сотрудничество и сотворчество (т. н. творческая мастерская)
Я даю	Мы находим
Я демонстрирую	Мы учимся
Я обучаю	Мы постигаем
Я воспроизвожу	Мы открываем
Мое мастерство	Наши обретения
Даю установку на творчество	В процессе творческого акта

С одной стороны, это так называемые мастер-классы, которые подразумевают, судя по определению, демонстрацию учительского мастерства. Сегодня они распространились уже не только на общеобразовательную школу, но практикуются во мно-

гих сферах деятельности: спортивной, производственной и других. Оставляя за скобками все, кроме педагогической составляющей, отметим, что деятельность на уроке, в центре которой стоит мастерство учителя, является продуктивной, конструктивной и заслуживает всяческого одобрения. Однако другая тенденция: проведение уроков, где основополагающими становятся идеи педагогического сотрудничества и сотворчества, кажется более эффективной: она вбирает в себя все содержание и все идеи мастер-класса и при этом основана на установках совместного учительского и ученического сотрудничества и сотворчества, что показано в представленной выше таблице.

Одной из задач учителя является введение в поле зрения ученика и по возможности в круг его читательских интересов, помимо изучаемых произведений, другой литературы: справочной, мемуарной, художественной, исторической. Такая работа, если она проводится в системе, позволяет вызвать интерес к разнообразным фактам и явлениям литературно-исторического движения, помогает более основательно войти в мир изучаемого текста или его фрагмента, расширяет общую историко-литературную эрудицию юного читателя, позволяет во многих случаях очеловечить исторические представления ученика. Важно только, чтобы это вхождение в круг дополнительного чтения было мотивировано как самим изучаемым материалом, так и разнообразными способами воздействия на эмоциональный мир юного читателя и рациональный, прагматический, если угодно, мир школьника.

Коэффициент полезного действия такого материала зависит, во-первых, от числа и качества текстов, их внутренней связи с изучаемым материалом, предлагаемым автором учебника; во-вторых, от представлений и предпочтений учителя-словесника, его читательского и методического опыта и, наконец, от уровня читательской культуры и возможностей учащихся в каждой конкретной школе, в каждом конкретном классе и, что не менее значимо, в ориентации на каждого отдельно взятого ученика.

Все уроки, представленные в статье, основаны на материалах предметной линии по литературе для 5–9 классов, опубликованных издательством «Русское слово», имеют гриф «Рекомендовано Министерством образования и науки РФ» и соответствуют Федеральному государственному образовательному стандарту [Меркин 2017].

Материалы к текстам художественных произведений подобраны и представлены таким образом, чтобы они могли быть опорой в следующих классах на новом витке углубления и развития читательских умений и читательского опыта школьника. Естественно, с каждым новым классом в арсенале филологических и методических средств появляются новые, и они, как правило, также опираются на сформированные ранее компетенции, знания и опыт учащихся.

Начну с построения урока в 5 классе «Поле славы, гордости и печали» (М. Ю. Лермонтов. «Бородино»).

С помощью освоенных понятий «диалог» и «монолог» предполагается дать учащимся понять художественную многоплановость стихотворения;

через интонирование текста — его патриотическую идею, соединенную с глубоким и своеобразным духовно-эмоциональным уровнем персонажа; через создание разнообразных предложений учащихся по созданию титульного кадра к будущей презентации или мультипликации раскрыть разнообразие творческих возможностей учащихся и многообразных способов их реализации.

Важнейшим элементом любого урока литературы является создание установки на восприятие. Оттого, как с первых минут урока учитель сможет «взять в плен» учеников, часто зависит все, что и как произойдет на уроке дальше. Форм и способов создания установки на восприятие великое множество. В данном случае выбраны фрагменты материалов из раздела учебника «Для вас, любознательные!». В очень коротком, не более 4–5 предложений вступительном слове, в содержание которого войдут ключевые понятия: поле брани и поле славы, Куликово поле и поле Бородина, Прохоровское поле, — учитель определит основную тональность урока и предоставит слово заранее подготовленным ученикам, каждый из которых предложит о своем герое: очень сжатую, спрессованную информацию о них. Ее он самостоятельно найдет как на страницах учебника, так и в Интернет-ресурсах.

«Мой герой» — примерно так начнется каждое выступление ученика. И будет подчеркнута, что генерал А. П. Ермолов — боевой генерал, участник многих сражений: против Персии, войны с Францией 1805–1807 года, Отечественной войны 1812 года, заграничных походов русской армии 1813–1814 гг.

И далее читается приведенный в учебнике фрагмент из его «Записок».

«Мой герой», — скажет другой ученик — поэт, писатель-прозаик, боевой офицер, участник декабристского движения и Отечественной войны 1812 года Ф. Н. Глинка. В «Очерках Бородинского сражения» он писал...». Далее следует чтение фрагмента из текста «Очерка».

Если в классе имеется выход в Интернет, ученикам предлагается найти значение понятий военная кампания, декабристское движение. Если такой возможности нет, учитель дает определение понятий сам.

В разделе учебника приводятся имена других участников событий: поэта и партизана в годы Отечественной войны Дениса Давыдова, кавалерист-девицы Надежды Дуровой. По желанию учащиеся могут к следующему уроку подобрать материал и рассказать о них.

Следующим элементом урока является короткая информация об истории создания стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино» и чтение текста. Здесь возможны варианты: чтение учителем, актером, но пока — не учеником.

В процессе обсуждения используются материалы и задания из учебника. Особое внимание обращено на выполнение задания, которое предполагает создание ряда ключевых слов, используемых при описании битвы: схватки (боевые), боя, (к) бою, (в) перестрелке, (в Бородинский) бой, (таких) сражений, (русский) бой, бой (удалый), (наш рукопашный) бой, бой (затянуть новый). Этот ряд наиболее

значимых ключевых слов поможет не только быстро и без труда определить пафос стихотворения и его основную тему, но и стать технологическим фундаментом для построения частотных словарей лексики при изучении произведений других авторов, в частности, частотного словаря персоналий и топонимов в романе «Евгений Онегин» в 9 классе.

Выяснив значение понятий монолог и диалог, закрепив полученные сведения примерами из стихотворения, ученики рассуждают о том, как часто и почему так в разговор со старым солдатом вступает солдат молодой.

В процессе обсуждения выясняем, что представляет собой ответ старого солдата. Школьники в течение нескольких минут подыскивают ключевые слова и оказывается, что большинство из них выбирает слово «рассказ». Лишь несколько человек из года в год у меня на уроках, на уроках моих коллег выбирали слово «воспоминание».

Итак, рассказ. Значит, надо прочитать стихотворение так, чтобы было очевидно — это рассказ бывалого солдата о Бородинском сражении. Одни читают стихотворение (по желанию — два–три прочтения), другие обсуждают каждый вариант чтения.

И тогда учитель задаст риторический вопрос: «В рассказе старого солдата звучит беспристрастное сообщение? Старый солдат равнодушен к тому, о чем он говорит?». Ответ не вызывает никаких затруднений: «Нет, он не равнодушен». — «Так какие чувства испытывает участник Бородинского боя? Подберите ключевые слова». Возникает следующий ряд: с грустью вспоминает; с гордостью вспоминает; переживает, печалится...

— Можно ли передать эти чувства в чтении стихотворения? Подчеркните слова, фразы стихотворения, которые надо читать по-особому. Как по-особому?

Если в классе есть возможность воспользоваться компьютером или интерактивной доской, текст стихотворения выводится на экран, и партитура текста составляется здесь. Если же такой возможности нет, учитель, готовясь к уроку, распечатывает стихотворение для каждого ученика и далее — известная форма работы: с помощью цветных карандашей, или маркера, или фломастеров выделяются нужные позиции и по завершении идет обсуждение; каждый эпизод при этом соответствующим образом интонируется. Это своеобразный застольный период, когда происходит работа над звучащим словом поначалу отдельно над каждой строфой, а в итоге в процессе чтения вслух всего стихотворения. Стихотворение прочитывается несколько раз, чтение также комментируется учениками и учителем. Желательно, чтобы в завершении этого элемента урока стихотворение прочитал сам учитель.

Микровыводом урока служит сопоставление понятий рассказ, беспристрастный рассказ, повествование, воспоминание, сопереживание. И пятиклассники единодушно говорят о том, что им ближе второй вариант. В нем больше теплоты, сердечности, заинтересованности, гордости, печали за погибших товарищей и за оставление Москвы.

В этом обсуждении важен микровывод, предложенный учителем. Его смысл в том, что старый

солдат словно бы ведет беседу с самим собой. Его эмоциональное переживание — это своего рода внутренний диалог того участника событий, что защищал Отечество на Бородинском поле, с тем, кто выжил в этом тяжелом и страшном сражении. И, отвечая на вопрос молодого солдата, старый солдат вновь и вновь переживает каждую деталь боя.

В случае, если учитель почувствует необходимость создания иллюстративного ряда, есть смысл воспользоваться иллюстрациями к стихотворению «Бородино» А. В. Кондратьева, Н. В. Кузьмина, Н. Н. Побединской, М. Полякова, И. Архипова, репродукцией с картины «Сражение при Бородине. Виктор по оригиналу П. Гесса, сер. XIX века. Раскрашенная литография» и циклом иллюстраций художника В. Г. Шевченко «Бородинский бой». Кроме того, учитель может включить в иллюстративный ряд репродукции с полотен, созданных не по сюжету стихотворению М. Ю. Лермонтова, например: «Атака Шевардинского редута». Литография по рисунку Н. Самокиша, 1910 г.; его же «Атака лейб-гвардии Литовского полка» и «Лейб-гвардии Литовский полк в Бородинском сражении», 1911 г.; А. И. Дмитриев-Мамонов. «Бородинское сражение», 1912 г.; репродукции с картин С. Герасимова «Русские войска у Шевардина», 1941 г. и «М. И. Кутузов на Бородинском поле», 1952 г.; И. В. Евстигнеев. «2-я гренадерская дивизия отбивает Шевардинский редут», 1956 г. А. Ю. Аверьянов. «Бой за Шевардинский редут», 2002 г.; Р. Горелов. «На артиллерийской позиции (Русская батарея на флешах Багра-тиона)», 1955 г. и другие.

Следует обратить внимание учащихся на то, что тема Бородинского сражения «не отпускает» художников, начиная практически с момента события и до наших дней — до начала XXI столетия.

Прием интонирования готовит школьников к работе на новом, третьем этапе урока.

Интонированию текста в среднем звене и, прежде всего, в 5–6 классах уделяется особое внимание потому, что оно становится важным элементом нового прочтения произведений поэзии, прозы, драматургии в 7–8 и 9–11 классах. Примеры приведу после завершения описания урока по стихотворению «Бородино»

В переходе от второго этапа к третьему нужна новая установка на восприятие.

Она примерно следующая: «Мы только что убедились, что стихотворение «Бородино» позволяет читателю по-разному прочитать текст, по-разному раскрыть заключенные в нем воспоминания о героизме участников войны с Наполеоном и неизбывной печали о павших во имя Отечества. Эти чувства не исчезают с годами. Они в старом солдате и, наверное, в душах сотен и сотен тех, кто выжил на Бородинском поле. Теперь попробуем передать эти чувства и наше отношение к «делаем давно минувших дней». Мы сделаем это, подбирая первый, титульный слайд к мультипликации, или диафильму — только один кадр.

Вы можете сами нарисовать его, можете воспользоваться тем изобразительным рядом, который я подобрал для такой работы. Только что некоторые

из иллюстраций прошли перед вами в процессе чтения и обсуждения стихотворения.

Итак, что такое титульный кадр? Это надпись с названием кинофильма (мультипликации и других мультимедийных средств).

Вам дается не более 10 минут, чтобы предложить свой вариант первого, титульного кадра.

Среди так называемого раздаточного материала (иллюстративного ряда) предложены, помимо указанных выше репродукций с иллюстраций художников, разнообразные портреты М. Ю. Лермонтова: «Автопортрет», 1837 г.; А. И. Кюндера «М. Ю. Лермонтов», 1839 г.; Н. Е. Заболотского «Лермонтов», 1837 г.; его же: «Портрет М. Ю. Лермонтова в штатском платье», 1840 г.; Ф. О. Будкина. «Портрет М. Ю. Лермонтова в мундире лейб-гвардии Гусарского полка. 1834 г.»; Д. П. Палена «Портрет М. Ю. Лермонтова в военной фуражке», 1840 г., К. А. Горбунова «Портрет М. Ю. Лермонтова в армейском сюртуке с шашкой. 1840 г.».

В результате работы возникает примерно одинаковое из года в год число вариантов первого слайда.

Вариант 1. Слева в кадре текст: М. Ю. Лермонтов. Бородино. Справа — репродукция с портрета А. И. Кюндера «М. Ю. Лермонтов», 1839 год.

Вариант 2. На фоне перехода цвета от нежно-оранжевого в желтый — название. М. Ю. Лермонтов. Бородино. Цвета и оттенки в разных случаях менялись.

Вариант 3. На фоне цветного слайда текст: М. Ю. Лермонтов. Бородино

Скажи-ка, дядя, ведь недаром
Москва, спаленная пожаром,
Французу отдана...

Вариант 4. Слева — М. Ю. Лермонтов. Бородино.

Скажи-ка, дядя, ведь недаром
Москва, спаленная пожаром,
Французу отдана...

Справа — репродукция с иллюстрации Н. В. Кузьмина. «Рука бойцов колоть устала...»

Вариант 5. Слева текст: М. Ю. Лермонтов. Бородино.

Справа — репродукция с иллюстрации Н. Н. Побединской

Но тих был наш бивак открытый:
Кто кивер чистил весь избитый,

Кто штык точил...

Вариант 6. Слева — автопортрет М. Ю. Лермонтова; справа — репродукция с рисунка В. Шевченко «Да, были люди в наше время...»; под рисунком текст:

Недаром помнит вся Россия
Про день Бородина!

Вариант 7. На фоне наплывающего снизу вверх огня факсимиле автографа М. Ю. Лермонтова, его автопортрет и текст «Бородино ... поле славы, поле памяти, поле печали...».

После завершения самостоятельной работы учащихся по созданию эскиза титульного кадра к видеоматериалу (диафильму, или мультипликации) проводится защита версий, предложенных пятиклассниками, и следует микровывод о том, что каж-

дое из решений приемлемо, имеет право на существование. Выясняется то общее, что имеется в работе всех: текст стихотворения; образ М. Ю. Лермонтова (попутно выясняется, почему выбран вариант поэта в военном мундире); первый кадр задает тему всего стихотворения и отношение к нему.

Урок завешается слушанием песни «Бородино» (муз. народная) в исполнении Краснознаменного ансамбля песни и пляски имени А. В. Александрова в записи 1950 года.

Дома при желании ученики могут создать кадры к строфам (или строчкам) стихотворения. Практика показала, что большинство учеников с интересом и удовольствием самостоятельно создали в ряде случаев кадры ко всему стихотворению.

Не претендуя на абсолютную научно-методическую новизну данного типа урока, предположу, однако, опираясь на опыт своих предшественников, что в методическом решении урока имеются следующие новации: введение в урок новых литературных источников, призванных быть не просто неким литературно-историческим фоном, но приблизить материал урока, очеловечить его самим фактом личного участия авторов в войне с Наполеоном. Во-вторых, применение интонирования как методического приема позволило ученикам глубже проникнуть в тайны творческого замысла М. Ю. Лермонтова, а учащимся более точно и на достаточно высоком эмоциональном уровне сопереживать вместе с воспоминаниями героя Бородинского сражения, лучше представить и выразить его образ. В-третьих, создание титульного кадра позволило избежать поспешности, как если бы составлялись кадры ко всему тексту стихотворения. Самое существенное: появилась возможность у каждого ученика с наибольшей полнотой выразить свое видение не только первого кадра, но и будущего фильма (диафильма, презентации, мультипликации), абсолютно естественным для них способом выразить и предъявить себя; заинтересовавшись данным видом работы, добровольно создать свой вариант дизайнерского решения ко всему тексту стихотворения.

В различных своих работах, в том числе и в «Программе» к данному курсу, я утверждал, что для мотивации школьников, стимулирования их к творчеству важно применение принципа внедрения [Меркин 2017: 19–21]. Творческая деятельность учащихся, начатая буквально с первых уроков в пятом классе, продолжилась и была реализована на уроке по стихотворению Лермонтова «Бородино». Наиболее яркие и оригинальные варианты прочтения были записаны на видеоролик. На встрече учащихся, родителей и педагогов ученики предлагали эти варианты чтения слушателям, а родителям вручалась видеозапись с чтением стихотворения различными учащимися. На ежегодной итоговой выставке творческих работ школьников были представлены кадры из фрагментов к «Бородино» или ко всему стихотворению, которые самими детьми были признаны лучшими. И чтецы, и дизайнеры, помимо этого, получили сертификат об их деятельности и значимости ее результатов, а родители — благодарственные письма за поощрение своих детей к творчеству.

Интонирование, как эффективный способ проникновения как в план содержания, так и в план выражения художественного произведения, является значимым еще и потому, что он вводит в урок различные варианты чтения произведения. Без него нет урока литературы. Чтение при использовании интонирования дает эффективную возможность для реализации многообразных учительских задач.

Одной из них является задача овладения пониманием, что один и тот же художественный текст в разные эмоциональные, ситуативные, возрастные периоды каждым читателем индивидуально может восприниматься совершенно по-разному. Автор дает читателю возможность воспринимать его произведение так многогранно, как многогранен человек и его жизнь. И, кроме того, писатель, поэт выражает в своем тексте себя, свое миропонимание, свое отношение к происходящему, к настоящему и будущему. Но ведь автор также многогранен и разнообразен, как писал об этом Е. Евтушенко: «Я разный, я натруженный и праздный, / Я целее и нецелесообразный...». Эта разность особым образом видна на примере лирики А. С. Пушкина, при том, что удивительно, в его самой ранней лирике: 1814 и 1815 гг. Читатель найдет в ней и стихотворения, относящиеся к «легкой поэзии» («Эпиграмма 1814 года «Супругую твоей я так пленился...»); Измены «Все миновалось, / Мимо промчались...», 1815 года и вдохновенно-патриотические и глубокие строки в стихотворениях «Воспоминания в Царском Селе («Страшись, о рать иноплеменных...», 1814 г.) и «Лицинию» где строфа

Исчезнет Рим, его покроет мрак глубокий;
И путник, устремив на груды камней око,
Воскликнет, в мрачное раздумье углублен:
«Свободой Рим возрос, а рабством побежден, —

1815

представляет поэта не только как человека, работы которого — о судьбе его страны, но и мире вообще, где нет свободы.

Поняв это, читатель может взять стихи Пушкина для выражения его личных переживаний и состояний. Поэтому, вероятно, возможен и такой «бытовой» фон, вернее, бытовой ситуативный подход, который позволит учащимся вполне осознать эту мысль о многообразии смыслов в одном произведении. «Представьте себе, — говорю я ученикам, — что вы вечером гуляете с девушкой. Ваше внутреннее состояние близко к восторженному, и вами овладевает желание сказать девушке что-то важное и хорошее. Пафосные, высокие слова говорить не принято, и вы в этой ситуации берете в союзники Пушкина и читаете знаменитое “Я вас любил...” И не столь важно, как вы его прочитали, но почти наверняка важно, что вы наизусть прочитали ей стихи о любви. И она, ваша спутница, конечно, отметила это и с благодарностью, а может быть, и с радостью оценила».

Но вот другая ситуация. Вы признаетесь девушке в любви. Вам важно подчеркнуть, как вы к ней относитесь, с какой глубокой нежностью и теплотой, как она вам дорога и желанна, как тягостна

даже мысль о том, что она может быть любима кем-то еще — не вами. Составьте партитуру текста, не только выделите различные интонационные переливы, но и напишите в скобках слова, передающие ваше отношение к любимой (с нежностью, прочувствованно, радостно, сдержанно, но трепетно и т. д.). Идет застольный период, в результате чего складывается определенное прочтение, реализующее установку на формирование интонации, выражающей признание в любви, бережного и высоко эмоционального отношения к любимой.

«Пушкин был человек иронический, — скажет учитель. — Попытаемся те же слова, которые вы подчеркнули как наиболее точно выражающие глубокие лирические переживания героя, окрасить в другие оттенки... Любимая ушла от вас к другому. И в ответ звучит самоирония, насмешка, сарказм, боль, скрытая под маской равнодушия» И опять — застольный период и чтение стихотворения в совершенно иной интерпретации, словно это другой текст. Далее — формулировка микровывода о том, как много разных оттенков чувств и отношений можно выразить в тексте, не меняя ни одного слова.

Или другой пример: интонирование одного звука как способа передачи душевного состояния персонажа. Этот способ взят из чтения актером К. Вахтеровым монолога Печорина в ночь накануне дуэли («Два часа ночи. Не спится. А надо бы заснуть, чтоб завтра рука не дрожала <...> А! господин Грушницкий!..»). Дается установка: вчитайтесь в текст и попытайтесь установить, какие чувства владеют Печориным в ночь накануне дуэли. Сформулируйте свои представления и передайте в своем чтении это состояние героя.

После прослушивания нескольких вариантов чтения, обращается внимание на пунктуацию фразы, в том числе на восклицательный знак после междометия «А». «Случайно ли это?» — спросит учитель. Ученики после небольших размышлений приходят к выводу, что это вряд ли случайно. Они уже знакомы с тезисом о том, что в классических произведениях нет или почти нет «упаковочного» (эстетически незначимого) материала.

Далее школьникам сообщается очень короткая информация о советском актере К. В. Вахтерове: Константин Васильевич Вахтеров (1901–1987), актер, исполнитель роли Печорина; чтец-декламатор, участвовал в подготовке литературных записей на радио. Его прочтение монолога Печорина было внесено в фонохрестоматию по литературе, издаваемую для средних школ СССР в 70–80 гг. XX в. — и включается в его исполнении фрагмент монолога «Два часа ночи...». Вахтеров не просто интонационно выделяет междометие «а», по сути — лексически не знаменательную часть речи. Он хрипит его, такое чтение заполняет все пространство, насколько звук он нервический, резкий, пронзительный (такие эпитеты предлагают ученики после прослушивания записи). И только по одному этому элементу можно судить о чувствах и переживаниях Печорина, его отношении к Грушницкому и предстоящей дуэли, о разном состоянии Онегина и Печорина перед грядущим событием.

Этот прием работы со стилистической и художественно-эмоциональной ролью междометия, начатый во время чтения и изучения комедии «Горе от ума», продолженный на уроках по «Герою нашего времени», развивается в процессе изучения поэмы А. Блока «Двенадцать» в 11 классе.

Другой пример связан с возможностью решительного изменения пафоса и главной темы произведения в случае с переносом логического ударения из одной позиции в другую. Это особенно ярко видно на примере стихотворения С. Есенина «Собаке Качалова». В одном случае, читая строку «Не знаешь ты, что жить на свете стоит» мы подчеркнем, логически выделим союз «что», и тогда вся фраза и весь текст стихотворения окрасятся в трагические тона. В другом — логическое ударение перенесем на сочетание слов «жить на свете стóит». Тогда возникает совершенно другое отношение восприятия жизни: несмотря на все превратности судьбы, жизнь — самое главное, и жить — стóит. Одиннадцатиклассники, уже привыкшие за годы учебы к скрытым возможностям художественного текста с его вариантами смыслов, тем не менее, удивлены и заинтригованы такой трансформацией. Для них это — почти открытие, яркое и значащее.

Таким способом в сознание учащихся вводится и углубляется мысль о значении всех элементов чтения для постижения художественной идеи текста, в том числе и возможностей интонирования на всех этапах литературного образования школьников.

Еще раз подчеркну, что новации в преподавании практически никогда не возникают из ничего, не являются неким озарением и не приходят из ниоткуда, вдруг. Они всегда опираются на предыдущие идеи, предыдущий опыт и в лучших своих проявлениях развивают его на витке новых филологических открытий и технологических решений. Часто продуктивные идеи педагогов прошлого оказываются в силу различных обстоятельств невостребованными современной методической наукой и учительской практикой. Достаточно напомнить здесь о блестящих идеях И. Ф. Анненского по поводу сочинений и письменных работ учащихся, высказанных в его письмах в журнал «Русская школа» [Чернова 2014]. Не стали только историей педагогической мысли подходы Л. Н. Толстого, о которых, в частности, писал американский исследователь Э. Кросби, долгое время изучавший работу Яснополянской школы. Он утверждал: «Толстой рано пришел к убеждению, что опасно смотреть на школу, как на дисциплинированную роту солдат, одинаково исполняющих одни и те же приказания... Он сравнивал свой способ преподавания с преподаванием деревенского дьячка и в результате сравнения пришел к <...> трем заключениям:

1) учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать для себя удобный способ преподавания; 2) чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников; 3) только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики» [Кросби 1909: 15].

Так когда же довольны ученики? Перечислю далеко не все случаи позитивного отношения к учению вообще и к литературе, в частности. Это

- * когда удовлетворяются личные притязания ребенка;

- * когда ученик чувствует возможность непосредственного диалога с писателем и его героями;

- * когда в процессе работы ученик понимает, что он создает (открывает) что-то новое;

- * когда в глазах товарищей по классу растет его авторитет;

- * когда для ученика первична не отметка — оценка;

- * когда в результате деятельности школьник чувствует себя в предмете комфортно.

То есть тогда, когда гармонично сочетаются личные интересы и притязания ученика, и он, не боясь ошибиться, может выразить себя, активно участвуя в творческом процессе работы над произведением, при этом его деятельность мотивирована, прежде всего, оценочными, а не бальными характеристиками и носит социально-значимый характер.

Всегда, когда есть возможность, данная как самим текстом, так и фактом его прочтения филологической наукой, нужно предложить школьникам решить новые проблемы и возникающие вопросы, ориентируясь на высказанные позиции, но, не фетишизируя их, позволяя учителю вместе с его учениками корректировать известные тезисы и высказывать свои, которые звучат порой неожиданно и невозможно.

Приведу несколько примеров. Вот первый: урок-семинар в 7 классе «Тайна пушкинского послания “К Чаадаеву” (“Любви, надежды, тихой славы...”»». В ряде публикаций, адресованных как учащимся, так и предназначенных филологам-исследователям, стихотворение характеризуется как призыв Пушкина к Чаадаеву, находящемуся в духовном кризисе после возвращения из зарубежного похода 1813–1814 гг. «Отчизне посвятить души прекрасные порывы». Например, во вступительной статье к тому статей и писем Чаадаева Б. Н. Тарасов писал: «Более радикально настроенный в молодости Пушкин призывал друга в хрестоматийном послании отрешиться от сомнений...» [Тарасов 1989: 5]. Но есть и другое понимание пушкинской идеи: Пушкин, внимая Чаадаева и воспринимая его как своего наставника в эти годы, не дает уроки старшему другу, но держит перед Чаадаевым своеобразный экзамен. Но этот экзамен создан Пушкиным в форме романтического послания. Именно так прочитывают стихотворение учитель и ученик на уроке в 7 классе. Здесь важно, чтобы система обоснований была научно выверена и опиралась на источники, не вызывающие сомнений. Бездоказательные, не подтвержденные фактами биографии писателя, его эпистолярным наследием, документами, мемуарными высказываниями, не принимаются к рассмотрению. То есть в поле внимания юных исследователей привлекается весь возможный и доступный для них исследовательский аппарат и материалы, которые применяются в филологической науке.

В инновационно-творческой деятельности оказывается значимым для учащихся информация о том, что они могут попробовать свои силы, применяя возможности разнообразных научных подходов. Так, в 9 классе при изучении романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в основу работы над комплексным изучением произведения положено несколько научных предположений, в том числе и о том, что оптимальны результаты, полученные на анализе данных частотных словарей лексики. Такой подход позволяет решить несколько задач: осознание позиции В. Г. Белинского, что «Евгений Онегин» — это «энциклопедия русской жизни и в высшей степени художественное произведение». При этом особое внимание обращено на то, что в понятие художественности входят следующие ключевые слова: энциклопедия, русская жизнь, эстетическая ценность романа (художественное произведение). Эта установка предполагает выявление особенностей по созданию энциклопедии русской жизни, ответ на вопрос, почему роман ни при каких обстоятельствах не мог называться «Татьяна Ларина», хотя главных героев в романе два, а по частоте словоупотреблений лексики с именем Татьяна значительно больше, чем с Онегиным. Ср.: Татьяна Ларина — 123, из них: Татьяна — 82; Таня — 39, Ларина — 1 и Tatiana — 1; Евгений Онегин — 99, из них: из них: Онегин — 57, Евгений — 42; приметы реализма в романе (на основе частотного словаря топонимов, имен собственных (персонажи); выявление ведущих композиционных приемов: прием зеркальной композиции и композиции как последовательного движения мотивов и их развитие от главы к главе.

В процессе изучения романа школьники неоднократно обращаются к двум комментариям романа — Ю. М. Лотмана и В. В. Набокова [Лотман 1983; Набоков 1998]. Это позволяет учащимся найти и сформулировать аргументы для основных положений и составления тезисов и микровыводов.

Девятиклассники исследуют частотные словари и в результате наблюдений и сопоставления материала строят предположения, формулируют тезисы и микровыводы. Юные филологи выясняют сложные пересечения жизни Онегина и жизни Татьяны, устанавливая ряд микротем, наиболее значимых для их творческой деятельности. Это — Онегин и петербургский свет (факты и доказательства); Онегин и Татьяна: Реализация приема зеркальной композиции в разных частях романа; Онегин и Ольга (цитатный план); Онегин и Ленский (тезисный план); Онегин и Онегин... (контраст как отражение внутренних противоречий); Онегин и автор (тезисы и цитаты по теме). В результате девятиклассники достаточно уверенно формулируют мысль о том, что, если бы роман назывался «Татьяна Ларина», это было бы произведение только о любви. Ученики предлагают следующий ряд жанровых образований: «женский роман», «любовный роман», «роман о любви». Эти определения с точки зрения филологической науки явно страдают, но в них заложена здоровая идея по отношению к проблематике романа и места Онегина в ней. Название романа по имени героя позволяет поставить и раскрыть огромный

пласт русской действительности первой четверти XIX в. в новой литературно-исторической ситуации в России. Кроме того, установлено, что в «Евгений Онегин» художественное пространство предельно обобщено. Это одна из важнейших примет реализма. И самый главный вывод состоит в том, что пушкинский роман — это литературное, историческое и эстетическое единство. Именно потому он в высокохудожественной форме позволяет сегодняшнему и будущему читателю узнавать Россию, ее культуру, историю, жизнь и быт различных слоев людей, их обычаи и привычки и при этом находить многое в себе, а не только для себя.

Немаловажная деталь: при организации исследовательской деятельности моделировалась такая ситуация, при которой учащиеся не по принуждению, но по собственному осознанию необходимости многократно перечитывали и пересматривали текст романа.

Основное положение нашей статьи сводилось к тому, чтобы показать: инновационный потенциал уроков литературы базируется на ранее имеющемся научно-методическом потенциале, ранее высказанных методических идеях, где доминантны — не внешние признаки и подходы, но художественный текст и его филологическое осмысление. Во-вторых, инновационным на уроках литературы может быть путь, который помогает читателю осознать в эстетической и социальной значимости произведение писателя в процессе сотворчества. В-третьих, инновации дадут наиболее продуктивный результат, если в активной творческой деятельности школьники смогут не только выявить, но и реализовать свои личные притязания, не только узнать нечто новое из «содержания» произведения, но почувствовать значение этого нового для себя и сделать свой ученический труд социально значимым.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеева М. А. Инновационные технологии в преподавании литературы // Алексеева М. А. Преподавание литературы: образовательные технологии. — Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014. — С. 38–39.

Бродский Иосиф. Нобелевская лекция. 1987 // Иосиф Бродский. Стихотворения. — Таллинн: Ээсти раамат, Александра, 1991.

Буслаев Ф. И., Галахов А. Д. Программа русского языка и словесности. — СПб., 1852.

Ильин Е. Н. Урок продолжается. — М.: Просвещение, 1973.

Ильин Е. Н. Искусство общения. — М.: Педагогика, 1982.

Ильин Е. Н. Путь к ученику. — М.: Просвещение, 1988.

Ильин Е. Н. Герой нашего урока. — М.: Педагогика, 1991.

Кросби Э. Толстой как школьный учитель: пер. с англ. — М., 1909.

Лернер И. Я. Проблемное обучение. — М., 1974.

Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий: пособие для учителя. — Л.: Просвещение, 1983.

Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.

Махмутов М. И. Проблемное обучение. — М., 1975.

Меркин Г. С. Литература. Учебники для 5-9 классов общеобразовательных организаций: в 2-х частях. — М.: Русское слово, 2017.

Меркин Г. С. Принципы изучения литературы в школе / Принцип внедрения // Программа курса «Литература». 5–9 классы. — М.: Русское слово, 2017.

Меркин Г. С. Тайна пушкинского послания. «К Чаадаеву» // Литература. Учебник для 7 класса общеобразовательных организаций: в 2-х частях. — М.: Русское слово, 2017. — Ч. 1.

Набоков В. В. Комментарий к роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин». — СПб.: Искусство-СПб; Набоковский фонд, 1998.

Оконь В. Основы проблемного обучения. — М., 1968.

Поэтическая летопись Бородинского сражения [Иллюстрации художника В. Г. Шевченко к стихотворению М. Ю. Лермонтова «Бородино»] [Электронный ресурс]. — Режим доступа: liveinternet.ru/users/4403733/post183605028/; Рисунок И. Архипова к стихотворению «Бородино» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: kidpix.livejournal.com/1910881.html.

Тарасов Б. Н. П. Я. Чаадаев и русская литература первой половины XIX века // П. Я. Чаадаев. Статьи и письма / Библиотека «Любителям российской словесности» Из литературного наследия. — М.: Современник, 1989.

Федотова Л. А. Использование инновационных технологий при обучении русскому языку и литературе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: nsportal.ru/Школа/Материалы/МО/2012/01/29/ispolzovanie.

Чернова О. Н. Проблема гуманитарного образования в педагогическом наследии И. Ф. Анненского: дис. ... канд. пед. наук. — Смоленск: СГПУ, 2004.

REFERENCES

Alekseeva M. A. Innovatsionnye tekhnologii v prepodavanii literatury // Alekseeva M. A. Prepodavanie literatury: obrazovatel'nye tekhnologii. — Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2014. — S. 38–39.

Brodskiy Iosif. Nobelevskaya lektsiya. 1987 // Iosif Brodskiy. Stikhotvoreniya. — Tallinn: Eesti raamat, Aleksandra, 1991.

Buslaev F. I., Galakhov A. D. Programma russkogo yazyki i slovesnosti. — SPb., 1852.

Il'in E. N. Urok prodolzhaetsya. — M.: Prosveshchenie, 1973.

Il'in E. N. Iskustvo obshcheniya. — M.: Pedagogika, 1982.

Il'in E. N. Put' k ucheniku. — M.: Prosveshchenie, 1988.

Il'in E. N. Geroy nashego uroka. — M.: Pedagogika, 1991.

Krosbi E. Tolstoy kak shkol'nyy uchitel': per. s angl. — M., 1909.

Lerner I. Ya. Problemnoe obuchenie. — M., 1974.

Lotman Yu. M. Roman A. S. Pushkina «Evgeniy Onegin». Kommentariy: posobie dlya uchitel'ya. — L.: Prosveshchenie, 1983.

Matyushkin A. M. Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii. — M., 1972.

Makhmutov M. I. Problemnoe obuchenie. — M., 1975.

Merkin G. S. Literatura. Uchebniki dlya 5-9 klassov obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy: v 2-kh chastyakh. — M.: Russkoe slovo, 2017.

Merkin G. S. Printsipy izucheniya literatury v shkole / Printsip vnedreniya // Programma kursa «Literatura». 5–9 klassy. — M.: Russkoe slovo, 2017.

Merkin G. S. Tayna pushkinskogo poslaniya. «K Chaadaevu» // Literatura. Uchebnik dlya 7 klassa obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy: v 2-kh chastyakh. — M.: Russkoe slovo, 2017. — Ch. 1.

Nabokov V. V. Kommentariy k romanu A. S. Pushkina «Evgeniy Onegin». — SPb.: Iskusstvo-SPb; Nabokovskiy fond, 1998.

Okon' V. Osnovy problemnogo obucheniya. — M., 1968.

Poeticheskaya letopis' Borodinskogo srazheniya [Illyustratsii khudozhnika V. G. Shevchenko k stikhotvoreniyu M. Yu. Lermontova «Borodino»] [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: liveinternet.ru/users/4403733/post183605028/; *Risunki I. Arkhipova k stikhotvoreniyu «Borodino»* [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: kidpix.livejournal.com/1910881.html.

Tarasov B. N. P. Ya. Chaadaev i russkaya literatura pervoy poloviny XIX veka // P. Ya. Chaadaev. Stat'i i pis'ma / Biblioteka «Lyubitelyam rossiyskoy slovesnosti» Iz literaturnogo naslediya. — M.: Sovremennik, 1989.

Fedotova L. A. Ispol'zovanie innovatsionnykh tekhnologiy pri obuchenii russkomu yazyku i literature [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: nportal.ru/Shkola/Materialy/MO/2012/01/29/ispolzovanie.

Chernova O. N. Problema gumanitarnogo obrazovaniya v pedagogicheskom nasledii I. F. Annenskogo: dis. ... kand. ped. nauk. — Smolensk: SGPU, 2004.

Данные об авторе

Геннадий Самуйлович Меркин — доктор педагогических наук, профессор-консультант, Почетный профессор, Смоленский государственный университет (Смоленск).

Адрес: 214000, Россия, г. Смоленск, ул. Пржевальского, 4.

E-mail: gsmerkin@mail.ru.

About the author

Gennady Samuilovich Merkin, Doctor of Pedagogy Professor-Consultant, Honorary Professor, Smolensk State University (Smolensk).