

АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА - ЮГРЫ
“ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ”



А. Н. СЕМЁНОВ

**МЕТОДИЧЕСКОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ФГОС ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ – КУЛЬТУРА
ПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВАРЯМИ**

ПОСОБИЕ

МЕТОДИЧЕСКОЕ



ХАНТЫ-МАНСИЙСК, 2016

Автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Институт развития образования»

А. Н. Семёнов

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ
МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – КУЛЬТУРА
ПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВАРЯМИ**

Методическое пособие

Ханты-Мансийск
2016

УДК 372.882
ББК 74.268.3
С 78

*Рекомендовано решением Ученого совета
автономного учреждения
дополнительного профессионального образования
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Институт развития образования»
Протокол № 6 от «18» ноября 2016 г.*

А.Н. Семёнов, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой общего и дополнительного образования
АУ ДПО «Институт развития образования»

Рецензенты:

Сироткина Татьяна Александровна, доктор филологических наук,
профессор БУ ВО «Сургутский государственный педагогический
университет»

Глебович Татьяна Александровна, кандидат филологических наук,
доцент ГОУ ВПО «Югорский государственный университет»

**С 78 Семёнов А.Н. Методическое обеспечение развития новой
метапредметной компетенции ФГОС общего образования –
культура пользования словарями: методическое пособие для
учителей русского языка и литературы / А. Н. Семёнов. – Ханты-
Мансийск : АУ «Институт развития образования», 2016. – 113 с.
ISBN 978-5-94611-164-5**

В предлагаемом методическом пособии рассматриваются различные варианты работы со словарями. Только постоянное, целенаправленное, системное обращение к возможностям словарно-энциклопедических источников способно сформировать такую компетенцию, как культура пользования словарями, способно воспитать стойкое понимание того, что обращение к таким источникам является одной из основ развития интеллектуальных возможностей вообще, а не только филологических наклонностей.

ISBN 978-5-94611-164-5

УДК 372.882
ББК 74.268.3

© Семёнов А.Н., 2016

© АУ «Институт развития образования», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение. Культура пользования словарями и проблема познания текста.....4

Глава 1. Работа со словом и формирование компетенции культура пользования словарями.....13

Глава 2. Изучение основ теории литературы и работа со словарями и энциклопедиями.....31

Глава 3. Работа со словарями и энциклопедиями при текстологическом анализе художественного текста.....68

Глава 4. Формирование компетенции культура пользования словарями и методика обучения написанию сочинений.....81

Литература.....111

КУЛЬТУРА ПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВАРЯМИ И ПРОБЛЕМА ПОЗНАНИЯ ТЕКСТА

*Словарь отечественного языка есть одна из самых
необходимых настольных книг для всякого
образованного человека.*

Измаил Иванович Срезневский

*Словарь латинский, холод, скука, мгла?
Как часто я бранил тебя, бывало;
Но всё прошло, – теперь не помню зла...
Дмитрий Мережковский*

*– Говорить о нём: «Составляется только для невежд».
Гюстав Флобер*

*Трёх лет ему открылся Логос,
Шести – Григорий Богослов,
Семи – словарь французских слов...
Андрей Белый*

Слова видного лингвиста XIX века И. И. Срезневского отмечают значимость словаря отечественного языка и вводят его в круг настольных книг всякого образованного человека. Сомнений в справедливости такого утверждения вроде бы нет, однако возникает вопрос: Если человек уже образован, то зачем ему словарь отечественного языка, да ещё и в качестве «самых необходимых настольных книг»? А дело в том, что образованный человек – это не тот, который уже «всё знает», а тот, который постоянно стремится к тому, чтобы узнать новое. Всё познавшим, как мы помним, был у Гоголя Хлестаков, да и не только он, к сожалению...

В связи с признанием лирического героя Д. С. Мережковского возникает два вопроса:

– Разве словари, пусть и «латинские» (читай: иностранные, иностранных слов) способны причинять зло юному созданию?

– Почему память школьных (гимназических) лет сохранила представление, согласно которому в этих словарях – «холод, скука, мгла»?

Увиденные в лирическом тексте Мережковского вопросы дают возможность обратиться к необходимости создания такой методики работы со словарями и энциклопедиями, при которой обращение к ним не воспринималось бы учащимися как общение с неизбежным злом, с «холодом», «скукой» и «мглой».

Интересно, найдутся ли среди учителей и учащихся такие, которые понимают слова Г. Флобера из «Лексикона прописных истин» буквально. А что если и в самом деле словари составляются «только для невежд»? Как минимум, нелепое предположение, ибо слова французского писателя это – ирония. Словари нужны именно для преодоления невежества. И последний эпиграф из А. Белого – уже словно бы сама методика, предполагающая последовательное расширение круга словарей и энциклопедий в жизни современного школьника. И это расширение должно идти по принципу последовательного усложнения: нельзя в три года начинать со «словаря французских слов».

Потребность и значимость современной работы со словарями методики не вызывает сомнений. Последнее подтверждается и тем, что культура пользования словарями выделена в качестве новой метапредметной

компетенции. В связи с чем, в 2014 году были внесены изменения в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Одно из фундаментальных положений этих изменений (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 декабря 2014 года № 1643 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования») заключается в том, что добавлен новый метапредметный результат – «формирование начального уровня культуры пользования словарями в системе универсальных учебных действий».

Значит, одной из задач образовательного процесса необходимо признать формирование у школьников навыков работы с различными типами словарей, способности извлекать из них информацию, необходимую для решения учебных задач по разным предметным областям, во внеурочной и внеклассной деятельности. Такая задача должна стать одной из норм образования, и в конечном итоге её решение позволит сформировать устойчивую потребность в обращении к словарям, навыки работы с ними. И если в начальной школе закладываются основы общеучебных умений пользования словарями, формируется культура, осознание потребности обращения к словарным, энциклопедическим источникам, то основное общее образование развивает

эти навыки и формирует новые в соответствии с необходимостью решения новых общеучебных задач.

Функция сформированной культуры пользования словарями как метапредметной компетенции заключается в обеспечении личностных результатов освоения основной образовательной программы. Сам процесс формирования названной метапредметной компетенции способствует принятию и освоению социальной роли обучающегося, развитию мотивов учебной деятельности. Данная компетенция выступает в качестве одного из условий формирования личностного смысла учения. Она предполагает не только выработку навыков работы со словарями, к примеру, в форме изучения содержания отдельных словарных статей с последующим использованием его в образовательном и самообразовательном процессе, но и обращение к анализу общих принципов организации словарей и энциклопедий, расположения и значения словарных, энциклопедических помет, сокращений, выделений и т. п.

Иными словами, сущность метапредметной компетенции культура пользования словарями необходимо понимать как:

- свободное владение знаниями о разных типах словарей и энциклопедий;
- способность ориентироваться в назначении и отличительных признаках различных типов словарей и энциклопедий;
- умение пользоваться словарями и энциклопедиями в учебно-научной и практической деятельности.

Уже в 1-4 классах в качестве результатов освоения основной образовательной программы начального об-

щего образования учащиеся приобретают навыки работы со словарями различных типов:

– *Школьные (учебные) словари*, среди которых: русского языка (универсальные, толковые, орфографические, орфоэпические, ударений, фразеологические, грамматические, словообразовательные, словари морфем, этимологические, тематические для расширения словарного запаса и другие); двуязычные.

Такие словари специально ориентированы на образовательную программу начального общего образования, они учитывают учебно-методические задачи начальной школы, возрастной уровень знаний учащихся. В словарях этого типа предусмотрены возможности разработки и проведения современных интерактивных уроков, в том числе в игровой форме. В этих словарях имеется материал, дающий возможность наглядной демонстрации и раскрытия наиболее сложные тем. Такой материал позволяет сделать изучение этих тем более увлекательным, даёт возможности развития потребности и формирования навыков и умений самостоятельного поиска, анализа, использования и интерпретации информации.

И главное – систематическое обращение к школьным (учебным) словарям способствует формированию системного языкового мышления, языковой культуры.

Базовые лингвистические словари разных типов: универсальные, толковые, орфографические, орфоэпические, этимологические, грамматические, синонимов, антонимов, омонимов, паронимов, тезаурусы (в том числе идеографические) и другие. Основными для начальной школы являются: универсальный, толковый, орфографический и орфоэпический.

Такие словари ориентированы на то, чтобы ориентировать учащихся начальной школы с учётом возрастного уровня на актуальных языковых процессах, на том, что представляет собой нормативный современный русский литературного язык. Они предоставляют учителю возможность обращения к максимально широкому кругу языковых словарных явлений, которые нуждающихся в комментировании. Их использование помогает учителю в эффективном проектировании уроков и организации внеурочной деятельности.

Кроме того, базовые лингвистические словари выступают в качестве источников необходимой дополнительной информации для организации проектно-исследовательской деятельности, разработки олимпиадных и конкурсных заданий и внеклассных мероприятий.

Фундаментальные научные словари, среди которых можно выделить: универсальные, толковые, орфографические, орфоэпические, этимологические, грамматические, синонимов, антонимов, омонимов, паронимов, тезаурусы (в том числе идеографические) и другие.

Такие словари предназначены не только для использования в обычной школьной практике, но и адресованы школьникам, мотивированным к учению, проявляющим особый интерес к филологии, они дают возможности углублённого изучения языка, литературы, истории, культуры, природы и общества. Работа со словарями данного типа позволяет повысить уровень знаний и расширить кругозор учителей и учащихся. Они обладают потенциалом развития умений и навыков выявлять причинно-следственные связи, анализировать, сопоставлять, синтезировать, классифицировать и интерпретировать информацию.

Энциклопедические словари и справочники. Такими являются: родного языка, гуманитарных, естественнонаучных дисциплин (словари-справочники по математике, русскому языку и литературе, окружающему миру). Они ориентированы на представление справочной информации об окружающих человека реалиях, культуре, истории, содержат лексику и терминологию, относящуюся к конкретному учебному предмету или предметной области. Такие словари обеспечивают оптимальные условия информационной деятельности в изучаемой предметной области, позволяют сформировать системный взгляд учащихся на изучаемый предмет.

На новом уровне работа, направленная на формирование метапредметной компетенции культуры пользования словарями, продолжается в основном общем образовании.

Одной из ведущих проблем этого образования является проблема овладения текстом, т. е. познания его как структуры. Мы не написали «художественным текстом», потому что речь идёт о тексте как таковом — научном, тексте главы учебника, публицистическом, разумеется, и о художественном, и даже в первую очередь именно о нём. Однако проблема значительно шире овладения только художественным текстом. В процессе овладения текстом любого типа или характера важны навыки, умения определять, вычленять ключевые понятия, на которых основывается, из которых складывается смысловое ядро этого текста. Для каждого текста, художественного или научного, публицистического или мемуарного, эпистолярного или делового характерен свой круг ключевых понятий, т. е. тех понятий, повторимся, которые раскрывают его смысл.

Получается, что для понимания текста, для проникновения в его смысловое ядро необходимо наличие представлений о содержательном наполнении, сущности этих понятий. Если такое понимание отсутствует, содержание ключевых понятий неведомо учащемуся, то овладение текстом как определённой знаковой системой оказывается невозможным. При этом необходимо заметить, что довольно редко у школьников наблюдается полное отсутствие представлений о том или ином понятии, входящем в знаковую структуру текста. Чаще всего это либо частичное, неполное представление о содержании конкретного ключевого понятия, либо в той или иной степени искажённое. Именно в этом случае и оказывается необходимым обращение к справочно-энциклопедическим источникам, а также умение вычленять главное в той информации, которая в них содержится.

Ещё одна проблема в пределах того, что мы определяем как культура пользования словарями, связана с тем, понятие, которое оказывается в центре внимания учителя и учащихся может иметь разные толкования в разных словарях и справочниках. Иногда это связано с тем, что словари и справочники создавались в разные культурные эпохи, испытали на себе различные политические и идеологические влияния. И тогда работа становится ещё более интересной — необходимо из предлагаемых различными источниками толкований и трактовок выбрать ту или те, которые наиболее полно отвечают современному пониманию содержания, сущности данного понятия или категории.

Самое же главное заключается в том, чтобы обращение к такой компетенции, как культура пользования словарями не было случайным и несистемным. Только постоянное, целенаправленное, системное обращение к возможностям словарно-энциклопедических источников способно сформировать эту компетенцию, способно воспитать стойкое понимание того, что обращение к таким источникам является одной из основ развития интеллектуальных возможностей вообще, а не только филологических наклонностей.

РАБОТА СО СЛОВОМ И ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КУЛЬТУРА ПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВАРЯМИ

Многие знают: листать словари – огромное удовольствие. Откроешь на полминуты и не можешь глаз оторвать от лесенки слов, на которой покоится жизнь с её прошлым, с её нынешним пульсом, со взглядом в завтра, с названием шумных мест и закоулков Земли, с проблемами, именами, с тайнами и загадками.

Василий Михайлович Песков

*Усердней с каждым днём смотрю в словарь.
В его столбцах мерцают искры чувства
В подвалах слов не раз сойдёт искусство,
Держа в руке свой потайной фонарь».*
Самуил Яковлевич Маршак «О словаре»

В продолжение мысли относительно образованного человека и того, который, как это было у Гоголя, все науки превзошёл, приведу наблюдения одного из современных думающих учителей: «Отношение к словарям – это, если хотите, национальная традиция. У нас к словарям почти все безразличны; во многих семьях можно найти однотомный Советский энциклопедический словарь (его современный потомок – вещь дорогая, в нынешнюю разорительную жизнь вписывается плохо, так что им обзавелись не многие), какой-нибудь орфографический (часто 60–70-х годов издания), кое у кого – словарь Ожегова; четырёхтомник Даля можно обнаружить почти исключительно в семьях гуманитариев. Как говорится, комментарии излишни. Школьные кабинеты тоже далеко не всегда богаты словарями

и справочниками. Попробуйте-ка провести занятие по лексикографии, если у вас один словарь на класс! Вот и вырастают поколения людей, не умеющих пользоваться словарями. Забавно, но мне попадались любители решать кроссворды, которые несказанно удивлялись, когда я им говорила, что ответа на заданный ими вопрос не знаю, но могу посмотреть в справочнике: оказывается, идея заглянуть в книгу им и в голову не приходила.

Вот почему учителю-словеснику совершенно необходимо время от времени ставить перед учениками задачи, требующие творческого поиска в словарях. Лучше всего, если эти задачи будут связаны с постижением смысла художественного текста». В связи с этим само приобщение учащихся к работе со словарями лучше всего начинать с обращения к художественным произведениям, содержанием которых выступают проблемы языка, его значимости и необходимости бережного отношения к слову, грамотности, культуры речи, целесообразности работы со словарями разного типа.

В этом аспекте накоплен, к примеру, интересный опыт обращения к стихотворению Якова Козловского «Русской речи государь по прозванию словарь». Для начала обратимся к первой его части:

Есть волшебная страна,
Что распахнута пред вами,
Та, которая словами,
Как людьми, населена.
Правит ими государь
По прозванию Словарь.

И относится он к ним,
Словно к подданным своим.

Утверждать ему не ново
Как писать какое слово,
Как писать и как читать,
Как с другими сочетать.

Написать, к примеру, скажем,
Разрешает нам словарь:
«Спать сегодня рано ляжем,
Ляг в кровать, не тарабарь!»
Слова грамотного страж,
Он, свободы зная меру,
Заменить не даст, к примеру,
Слово «ляг» словечком «ляжь».

Вот нахмурился Словарь,
Услыхал он, государь:
«Ляжь!» – кричит собаке дама,
И румяна, и модна.
Указал он даме прямо,
Что неграмотна она.

Из родимой речи нашей,
Взяв волшебный свой фонарь,
Всё неграмотное взашей
Гонит отческий Словарь <...>².

– Даёт ли стихотворение Я. Козловского представление о строении орфографического словаря?

– Почему поэт называет словарь «волшебной страной»?

² Козловский Я. Весёлые приключения – не только для развлечения. Стихи. Для мл. шк. возраста. – М.: Дет. лит., 1993. С.12.

– Какова роль орфографического словаря в жизни человека? Что плохого, если человек говорит не «ляг», а «ляж», ведь смысл необходимого действия всё равно понятен?

– Какие слова из приведённого стихотворения Я. Козловского, на ваш взгляд, ещё нуждаются в том, чтобы сверить их написание с орфографическим словарём?

[• Орфографический словарь русского языка / Под ред. С. Г. Бархударова, И. Ф. Протченко, Л. И. Скворцова. 13-е изд. М., 1974; 33-е изд. М., 1998.

• Розенталь, Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке. М., 1967; 3-е изд. М., 1978.

• Грушников, П. А. Орфографический словарик. Пособие для учащихся начальных классов. Изд. 9-е. М., 1974.

• Орфографический морской словарь / Сост. Р. Э. Порецкая. М., 1974.

• Текучев, А. В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме для средней школы: Пособие для учителя. М., 1976.

• Текучев, А. В., Панов, Б. Т. Грамматико-орфографический словарь русского языка. Пособие для учащихся. М., 1976.

• Панов, Б. Т., Текучев, А. В. Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка: Пособие для учащихся. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1985.

• Панов, Б. Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка / Б. Панов, А. Текучев. М.: Просвещение, 1985.

- *Колесников, Н. П.* Слова с двойными согласными: Словарь-справочник. М., 1990.
- *Введенская, Л. А., Колесников, Н. П.* Новый орфографический словарь русского языка: Для учащихся средних учебных заведений. М., 1995.
- *Соловьёв, Н. В.* Русское правописание: Орфографический справочник (словарь, комментарий, правила). 2-е изд., испр. и доп. СПб., 1997; под названием: Орфографический словарь: Комментарий. Правила: Справочник: 90000 слов. 3-е изд., испр. и доп. СПб., 2000.
- Орфографический словарь русского языка / Сост. Татьянченко Н. Ф. М., 1998.
- Орфографический словарь русского языка / Авт.-сост. И. М. Рожкова, А. Г. Амелина. М., 1998.
- Большой орфографический словарь: С грамматическим приложением. Ок. 70000 слов. М., 1999.
- *Букчина, Б. З.* Русский орфографический словарь. М., 1999.
- *Тихонов, А. Н., Тихонова Е. Н., Тихонов С. А.* Словарь-справочник по русскому языку: Ок. 26000 слов / Под ред. А. Н. Тихонова. 4-е изд., стереотип. М., 1999.
- Орфографический словарь русского языка: Пособие-справочник для школьников и абитуриентов. М., 1999.
- *Тихонов, А. Н.* Орфографический словарь русского языка: Ок. 70000 слов. 2-е изд., стереотип. М., 1999.
- *Букчина, Б. З., Сазонова, И. К., Чельцова, Л. К.* Орфографический словарь русского языка. М. — Аст-Пресс 2007.]³

³ Здесь и далее упоминаются словари, выбор которых определяется предпочтениями самого учителя и возрастными особенностями восприятия учащихся.

И среди своих законных
Слов, в отечестве рождённых,
Есть под властью Словаря
Много слов иноплемённых,
Издаюка завезены
Через горы и моря.
Так почти что все слова,
Те, что пишут с буквы «А», —
Из числа иноплемённых,
Словарём усыновлённых.

Все знакомы мы со словом,
Близким каждому:

«Герой»!

Стародавнюю порой
По морским волнам суровым
Приплыло в венке лавровом
К нам из Греции оно,
И при этом не одно.

Много слов родили греки,
К нам от них в далёком веке
Математика пришла,
С ней грамматика была.

Раз с друзьями заодно
Собирался я в кино.
И спросил своих друзей:
— Мы поедем в «Колизей»?
Но они сказали хором:
— Нет, поедем лучше в «Форум»!

Слов иных был путь задымлен,
Но, наверно, в добрый час
К нам дошли от древних римлян
Слово «цирк» и слово «класс».

«Колизей» и «форум» с ними,
Как «Сатурн» и «Орион»,
Славно здоровались в Риме
С незапамятных времён.

А из Франции...

Привет!

К нам пожаловал балет,
И театр, и актрисы,
Декорация, кулисы,
Дирижёр и режиссер,
Костюмер и билетёр,
Персонаж, танцор, сюжет,
Бис! Антракт... Фойе... Буфет...

Если б я, открыв тетрадь,
Начал в ней перечислять
Те французские слова,
Что стоустая молва
Занесла к нам пользы ради,
Не хватило бы тетради.

А из Англии

Футбол

Прямо в бутсах к нам пришёл,
Вслед за ним пришёл хоккей,
А до этого жокей,
Теннис, яхта, бокс, рекорд,
Чемпион, тайм-аут, спорт.

И явился, например,
К нам от немцев офицер,
С офицером в свой черёд
К нам приехал бутерброд.

На конях не одиноко
Прикатил ямщик с Востока,

Был он в красном кушаке
И сидел на облучке.

Он привёз с собой башмак,
Он привёз с собой армяк,
И чулки, и шаровары,
И словечко «тары-бары».
Издалёка завезённых
Через горы и моря
Много слов иноплемённых,
С давних пор усыновлённых,
Есть под властью Словаря.

И при этом все слова
Под его смогли началом
Обрести в строю бывалом
Равнозначные права.

Уважаем государь,
По прозванию Словарь,
Даже Пушкин,
Я об этом
Достоверно говорю,
Не однажды за советом
Обращался к Словарю.
Он связует новь и старь,
И тебе всегда, как другу,
Оказать готов услугу
Русской речи государь
По прозванию Словарь!

– В каком словаре (словарях) можно получить информацию о происхождении «слов иноплемённых»? Если судить по отрывку из стихотворения Я. Козловского, то какова роль такого словаря в овладении нормами русского языка?

– Как вы считаете, что мог иметь в виду поэт, говоря о том, что под «началом» Словаря все слова обрели «разнозначные права»? О каких «правах» в данном случае вообще может идти речь?

– Расскажите о своём понимании мысли поэта, согласно которой словарь «связует новь и старь». Имеется в виду какой-то особый словарь или в такой роли может выступить любой? Какова, на ваш взгляд, роль, функция словаря иностранных слов?

[• Васюкова, И. А. Словарь иностранных слов. М. : АСТ, 2006.

• Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. М. : АСТ, 2007.

• Нечаева, И. В. Словарь иностранных слов. М.: АСТ, 2009.

• Субботина, Л. А. Школьный словарь иностранных слов. М. : АСТ, 2009.]

В другом случае приобщение учащихся к работе со словарями может быть начато с помощью «рифмованной прозы» (М. Л. Гаспаров) поэта Семёна Кирсанова.

Слова

Слова торжественные, слова, как пироги рождественские, слова как медленные шаги, как лакированные сапоги, – с царственными жестами, протягиваемые, жезлами.

Слова уважения, почитания, умиления: *жертвоприношение, бракосочетание, благословение*,⁴ – соединившие руки, как августейшие царствующие супруги.

⁴Здесь и далее курсив мой. — С. А.

Слова простейшие: *есть, пить, небо, хлеб, день, ночь, сын, дочь, нет, да, свет, стон, сон, я, он, ты, быть, жить*. Это слова-однолетки ядрышки, клетки. Вполне годится обходиться ими одними.

Слова – служащие, услужливо слушающие: *что? как? так? так!* – они подаются к другим, как пальто и шинели, незаметны на слух. Они вроде слуг стоят у фраз за плечами, придаются словам, как ложки и вилки, затыкают слова, как пробки бутылки.

А есть слова деловые, мастеровые, как *наждак, верстак, наковать, шпаклевать, поковка, ножовка*, – обстоятельные, самостоятельные.

Есть слова, разящие и грозящие, обрывающие и убивающие, ждущие и жгущие, пирующие и целующие, губящие и любящие, злобные и добрые; слова как лекарственная трава, слова как ещё не открытые острова, как в пустыне приснившаяся листва...

О, слова!

Можно предложить учащимся ответить на вопросы и выполнить задания:

– В каких словарях можно найти сведения о значении слов?

– Обратившись к словарю, выделите среди упоминаемых поэтом слов такие, которые можно определить как «торжественные» (1 группа) и «простые» (2 группа).

– В каких произведениях, каких жанров чаще употребляются торжественные слова? Каким знаком такие слова обозначаются в словаре? Приведите

примеры таких слов из словаря (4-5) и найдите аналогичные им в одах М. В. Ломоносова (как один из возможных вариантов).

– Какие слова из стихотворений С. Кирсанова могут употребляться как в прямом, так и в переносном значении? Есть ли среди слова, которые вспоминает поэт такие, которые могут употребляться только в прямом значении? Если да, выпишите их. Какой словарь потребуется вам в случае затруднений при ответе на два предыдущих вопроса?

Продолжение работы может быть определено такими вопросами и заданиями:

– К какой группе не общеупотребительных слов относятся те, которые поэт определяет как «деловые», «мастеровые»?

– Составьте мини-словарик лексики врача и военного лётчика, или геолога и следователя прокуратуры.

Одним из направлений такой работы может стать выяснение вопроса о том, в чём схожи и чем отличаются видение, понимание слова поэтом Семёном Кирсановым от того, какое толкование слову дают различные словари, доступные учащимся и учителю.

[• *Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. М. : 1978-1980.*

• *Брокгауз, Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. Современная версия. М. : Изд-во Эксмо, 2002.*

• *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: Оникс, Мир и Образование, 2007.

• Толковый Словарь Русского языка: <http://www.vedu.ru/expdic/>]⁵

Предложенные выше задания могут стать частью урока на тему: «Слово и его значение» в 5 классе или «Слово и его лексическое значение» в 6-м и т. п.

Произведение С. Кирсанова может быть использовано в качестве основы для заданий при изучении:

• **Синонимии:**

– *Найдите в тексте С. Кирсанова ряды синонимичных слов, дайте толкование каждого из них. Придумайте предложения с этими словами.*

– *Можно ли заменить синонимами отдельные (на ваш выбор) слова, упоминаемые поэтом, при условии недопущения искажения авторской мысли? Если да, приведите примеры таких слов и произведите возможную, допустимую, на ваш взгляд, замену.*

– *Подберите синонимы к словам «разящие», «грозящие», «обрывающие» и «убивающие». Как вы считаете, какими целями мог руководствоваться автор, используя такие определения для характеристики слова, для рассказа о том, каким оно может быть?*

[• *Львов, М. Р.* Учусь различать слова и их значения. М. : Дрофа, 2008.

⁵ Здесь и далее упоминаются словари, выбор которых определяется предпочтениями самого учителя и возрастными особенностями восприятия учащихся.

• *Александрова, З. Е.* Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: Ок. 11 000 синоним. рядов. 11-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 2001.

• Большой толковый словарь синонимов русской речи. Идеографическое описание. / под ред. Л. Г. Бабенко. М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2008.]

• **Антонимии:**

– *На основе «прозы в стихах» С. Кирсанова составьте антитекст, заменив максимальное количество слов антонимами. Выделите слова, которые не имеют (не могут иметь антонимов). С чем такая особенность этих слов связана?*

[• *Львов, М. Р.* Учусь различать слова и их значения. М. : Дрофа, 2008.

• *Львов, М. Р.* Толковый словарь антонимов русского языка. М. : АСТ-Пресс Книга, 2012.]

• **Словообразования:**

– *Выпишите из стихотворения С. Кирсанова слова, которые образованы:*

✓ *суффиксальным способом;*

✓ *приставочно-суффиксальным;*

✓ *бессуффиксным.*

При необходимости обратитесь к словообразовательному словарю.

– *Как называются в современном русском языке «слова простейшие», по определению С. Кирсанова?*

– *Обратитесь к словообразовательному словарю и постройте цепочку слов, образованных от «простейших».*

– Ряд слов, упоминаемых поэтом, образован по одной словообразовательной модели. Найдите эти слова и расскажите о сущности данной модели словообразования. Возможно ли продолжить тематический ряд той же словообразовательной модели? Если да, сделайте это.

[• *Тихонов, А. Н.* Морфемно-орфографический словарь русского языка. М.,: АСТ: Астрель, 2002.

• *Гуркова, И. В.* Морфемно-словообразовательный словарь. Как растёт слово? 1-4 классы. М.,: АСТ-Пресс, 2015.

• *Попова, Т. В., Зайкова, Е. С.* Морфемно-словообразовательный словарь русского языка. 5-11 классы. М.,: Русское слово, 2012.

• *Баранов, М. Т.* Школьный словарь образования слов русского языка. М.,: Просвещение, 1997.

• *Тихонов, А. Н.* Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. 2-е изд., стер. М. : Русский язык, 1990.

• *Алексеев, М. А., Белоусова, Т. П., Литвинникова, О.И.* Словарь отфразеологической лексики современного русского языка. М. : Азбуковник, 2003.

• *Тихонов, А. Н.* Школьный словообразовательный словарь русского языка. Изд. 4-е, стереот. М. : Цитадель-трейд, 2003.

• *Ефремова, Т. Ф.* Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка: Ок. 1900 словообразов. единиц. 2-е изд., испр. М.: АСТ: Астрель, 2005.]

• *Этимологии:*

– *Используя этимологический словарь, распределите слова, упоминаемые С. Кирсановым на исконнорусские и заимствованные. Прodelайте такую же работу со словами, которые поэт использует для характеристики слов «торжественных», «простейших», «служащих», «мастеровых» а также с теми, которые в предпоследнем абзаце следуют после «есть слова...».*

– *Обратившись к этимологическому словарю, объясните происхождения слова «жезлами».*

[• *Березович, Е. Н., Галинова, Н. В. Этимологический словарь русского языка. 7-11 классы. М. : АСТ-Пресс Книга, 2011.*

• *Аникин, А. Е. и др. Из истории русских слов: Словарь-пособие. М. : Школа-Пресс, 1993.*

• *Белкин, М. В., Румянцев, И. А. Этимологический словарь русского языка в табличной форме. М. : Флинта, 2011.*

• *Крылов, П. А. Этимологический словарь русского языка. СПб. : ООО «Полиграфуслуги», 2005.*

• *Свиридова, М. Н. Этимологический словарь современного русского языка: 6 500 слов. М. : Аделант, 2014.]*

Текст С. Кирсанова даёт возможность разработать и другие вопросы и задания, обращённые к выяснению того, что такое значение слова, словообразование, синонимия, антонимия и т. п. Обращение к различного типа словарям в связи с этим, разумеется, не только посредством стихотворения «Слова» С. Кирсанова, позволяет сделать постоянной потребностью учащихся расширять свои представления о том:

- что такое значение слова и его оттенки;
- как могут быть сравнимы слова по их значению;
- что представляют собой близкие по значению слова;
- как, с помощью каких словарей можно произвести объяснение (толкование) значения слова;
- какими могут быть способы объяснения (толкования) значения слова, в том числе и в художественном тексте;
- подбор синонима, как один из способов объяснения (толкования) значения слова;
- толкование значения слова с опорой на его состав;
- что представляют собой синонимы и какова их роль в речи или художественном тексте;
- что такое подбор синонимов и в чём смысл такого подбора;
- что можно определить как группу синонимов, синонимический ряд;
- как выстраивается нарастание или убывание какого-либо признака (качества) в ряду синонимов;
- что такое оттенки значений слов в ряду синонимов: одобрительный/ неодобрительный, ласковый/грубый, шутливый/насмешливый и т. п.;
- что представляет собой в синонимическом ряду слова «устаревшие» и «разговорные» и зачем они выделяются в словарных статьях;
- что такое слово как таковое и слово в тексте, в чём принципиальная разница между ними;
- как употребляются, используются синонимы в предложении, в тексте;
- как осуществляется выбор наиболее точного слова или замена слова в тексте другим, более выразительным синонимом;

- что представляют собой слова, противоположные по значению – антонимы;
- как выстраиваются пары слов антонимов;
- как найти антоним к слову – образовать пару антонимов;
- какие существуют способы образования антонимов, например, с помощью приставок;
- какими могут быть два или несколько значений слова;
- как возникли (возникают) многозначные слова;
- что такое первое значение слова, второе и т. д. и как они могут быть обозначены, обозначаются в словарной статье;
- как выбрать в словаре из двух или нескольких то значение, которое вам необходимо;
- как принципиально/непринципиально могут различаться синонимы к первому значению слова и ко второму значению;
- как принципиально/непринципиально могут различаться антонимы к первому значению слова и ко второму его значению.

• **Фразеологии:**

– *Присутствуют ли в тексте С. Кирсанова словосочетания, которые можно определить как фразеологизмы? По каким признакам вы определяете фразеологизмы?*

– *Вспомните фразеологизмы со словами, которые поэт определяет как «торжественные», «простейшие» и «служащие» (по 5-6 в каждой группе). При необходимости воспользуйтесь фразеологическим словарём.*

– *Вспомните (найдите во фразеологическом словаре) фразеологизмы со словами «день», «ночь», «стон», «сон».*

– *Можно ли, по вашим наблюдениям, найти в словаре фразеологизмов или словаре крылатых выражений такие, которые, по С. Кирсанову, включают в себя слова «разящие и грозящие, обрывающие и убивающие, ждущие и жгущие, пирующие и целующие, губящие и любящие, злые и добрые». Если да, приведите по 1-2 примера на каждый случай.*

[• Фразеологический словарь русского языка / Отв. ред. А. И. Молотков. М. : Сов. энциклопедия, 1968.

• Быстрова Е. А., Окунева А. П., Шанский Н. М. Учебный фразеологический словарь. М. : АСТ, 1997.

• Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. В. Н. Телия. М. : АСТ-Пресс Книга, 2006.

• Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. 3-е изд. М. : Астрель : АСТ, 2008.

• Алексеенко М. А., Белоусова Т. П., Литвинникова О.И. Словарь отфразеологической лексики современного русского языка. М. : Азбуковник, 2003.]

Так, в самых общих чертах может быть построена работа в связи со словом на уроках русского языка.

ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ И РАБОТА СО СЛОВАРЯМИ И ЭНЦИКЛОПЕДИЯМИ

*Словарь рифм
– Пользоваться словарём рифм? Как не стыдно!
Гюстав Флобер*

*Отставя чайничек кургузый,
родной словарь беру – и с музой,
моею вялой госпожой,
читаю в тягостной истоме
и нахожу в последнем томе
меж «хананыгой» и «ханжой»
«хандра: тоска, унынье, скука,
сплин, ипохондрия».
А ну-ка стихотворенье сочиню....
Так час-другой, лицом к огню,
сизжу я, рифмы подбирая...
Владимир Набоков*

В «Лексиконе прописных истин» Гюстав Флобер предостерегает поэтов от того, чтобы пользоваться словарём рифм. И в самом деле, какая же это тогда поэзия!? Однако для того, чтобы разобраться в том, что такое рифма, какие виды рифмовки знает русская и мировая поэзия, такой словарь подойдёт в самый раз.

Работа со словарями, и тому есть достаточно богатое примерами подтверждение, является одной из основ усвоения учащимися положений теории литературы.

В школьной практике широко используется такой приём, как формирование и высказывание собственного представления о том, что представляет собой та или иная теоретико-литературная категория. К при-

меру, учащимся ещё до начала изучения предлагается рассказать о том, как они понимают сущность таких терминов, как «сказка» или «загадка», «сравнение» или «олицетворение», «сюжет» или «композиция»... Приём вполне оправданный, однако усвоение сущности того или иного термина будет более продуктивным, если дать учащимся возможность сопоставить своё представление с тем, как об этом говорится в словаре (словарях) или энциклопедии. Таким образом мы приближаемся к решению задачи как можно более полного ознакомления с необходимой информацией.

Обращение к теоретическим вопросам начинается в 5 классе с раскрытия темы, которая в разных программах обозначена приблизительно одинаково: «Литература как искусство слова». Естественно, что у пятиклассников уже есть своё представление о том, что такое художественная литература. Поэтому вполне логичным будет выяснение того, что они понимают под этим определением. Формирование более глубоких представлений учащихся о литературе как искусстве слова целесообразно продолжить через обращение к справочным источникам. Возможно, будут толковые словари, Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона, Литературный энциклопедический словарь и т. п. Понимание сущности изучаемого явления будет более глубоким, если учащимся предоставить возможность сравнить определения из разных словарных источников.

Так, в нашем случае можно обратиться к Энциклопедическому словарю Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона и Литературному энциклопедическому словарю. Первый даёт такое толкование: «Литература, лат., в общем

смысле тоже, что письменность, т. е. совокупность всех письменами начертанных на камнях, папирусе, коже, бумаге и проч. произведений человеческого творчества, в которых отразились быт, идеи, чувства, стремления и борьба людей, вообще вся историческая жизнь человечества. В этом смысле сюда входят наука, религия, философия, исторические памятники и летописи, законы, изящные произведения народного (песни, пословицы и проч.) и индивидуального творчества. В более тесном смысле под Литературой разумеются лишь произведения изящной словесности (народная лирика и эпос, лирика, поэма, драма, роман, повесть и др. отдельных авторов). Различают также национальную Литературу, совокупность произведений изящной словесности, в которых отражается дух и культура какого-либо народа»⁶.

Литературный энциклопедический словарь определяет содержание выбранного понятия так: «Литература [лат. *lit(t)eratura*, букв. – написанное, от *lit(t)tera* – буква] – один из основных видов искусства – и с к у с т в о с л о в а. Термином «Литература» обозначают также любые произведения человеческой мысли, закреплённые в письменном слове и обладающие общественным значением; различают Литературу техническую, научную, публицистическую, справочную, эпистолярную и др. Однако в обычном и более строгом смысле Литературой называют произведения х у д о ж е с т в е н н о й письменности...»⁷

⁶ Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. Современная версия. — М.: Изд-во Эксмо, 2002. С. 339.

⁷ Литературный энциклопедический словарь / Под общ. Ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. — М.: Сов. энциклопедия, 1987. С. 186.

При необходимости можно ознакомить учащихся и со второй частью словарной статьи, цель которой уточнить историческую суть понятия: «Термин “Литература” (или, как говорили раньше, “изящная Литература” – В. Г. Белинский) возник сравнительно недавно и начал широко употребляться лишь в 18 в. (вытеснив термины “поэзия”, “поэтическое искусство”, которые ныне обозначают стихотворные произведения). Он был вызван к жизни книгопечатанием, которое, появившись в середине 15 в., сравнительно скоро сделало “литературную” (т. е. предназначенную для чтения) форму бытия искусства слова основной и безусловно господствующей: раньше искусство слова существовало прежде всего для слуха, для публичного исполнения и понималось как искусное осуществление “поэтического” действия средствами особого “поэтического языка” (“Поэтика” Аристотеля, древние и средневековые эстетические трактаты Запада и Востока).

Литература (искусство слова) возникает на почве устной народной словесности... в глубокой древности – в период формирования государства, которое с необходимостью порождает развитую форму письменности. Однако первоначально Литература не выделяется из письменности в широком смысле слова. В древнейших памятниках, таких, как Библия, “Махабхарата” или “Повесть временных лет” элементы словесного искусства существуют в нераздельном единстве с элементами мифологии, религии, зачатками естественных и исторических наук, различного рода информацией, моральными и практическими указаниями и т. п.»⁸.

⁸ Литературный энциклопедический словарь. С. 186.

Индивидуально или в группах, в качестве домашнего задания учащиеся могут самостоятельно найти различные определения того, что понимается под «литературой» и «художественной литературой». Можно, с одной стороны, сравнить различные определения в разных словарных статьях, к примеру, те, что приведены выше (Словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона и Литературный энциклопедический) и выбрать наиболее полное, содержательное, отвечающее представлениям самих школьников о том, что такое художественная литература. А с другой, можно сопоставить энциклопедические определения термина «литература» с тем, как об этом говорят сами писателя, критики, философы, деятели искусства, культуры и т. п. Можно, например, обратиться к словам Аристотеля, который утверждал: «...Поэзия содержит в себе более философского и серьёзного элемента, чем история: она представляет более общее, а история – частное»⁹. Поэт Н. А. Некрасов считал, что «литература служит представительницей умственной жизни народа». «Учёная литература, – по мнению Н. Г. Чернышевского, – спасает людей от невежества, а изящная – от грубости и пошлости».

Словно развивая приведённые выше мысли, писатель и философ В. В. Розанов утверждал: «Вся Греция и Рим питались только литературой: школ, в нашем смысле, вовсе не было! И как возросли. Литература собственно есть естественная школа народа, и она может быть единственной и достаточной школой...»¹⁰

⁹ Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. — Минск: Литература, 1998. С. 145.

¹⁰ Розанов В. В. Опавшие листья: Лирико-философские записки — М.: Современник, 1992. С. 241.

Необходимо сравнить приведённые высказывания с тем, как термины «литература», «художественная литература» трактуются в словарных статьях. Насколько, к примеру, близко и чем отличается её определение в Литературном словаре или Краткой литературной энциклопедии от того, как литературу понимали Аристотель или Некрасов, Чернышевский или Розанов.

На следующем этапе программы по литературе для 5-го класса¹¹ в качестве первой теоретико-литературной темы выделяют фольклор, нацеливая учителя на «развитие представлений» учащихся об этой разновидности словесного искусства. Это, прежде всего, представления о фольклоре как коллективном устном народном творчестве, в котором происходит «преображение действительности в духе народных идеалов».

Пониманию сущности того, что такое «фольклор» способствует обращение к англо-русскому словарю, в котором это слово переводится так: *folklore* – *народная мудрость, народное знание* (*folk* – народ, *lore* – знание).

А Словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона даёт такую трактовку этого термина: «Фольклор, *англ.*, народоведение, отдел этнографии, изучает народные нравы и обычаи, верования, суеверия, пословицы, сказки, поэтические произведения, язык и т. п.»¹².

¹¹ Например: Литература: Рабочие программы: Предметная линия учебников под ред. В. Ф. Чертова. 5—9 кл.: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. — Просвещение, 2011; Предметная линия учебников под ред. В. Я. Коровиной. 5—9 кл.: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. — М.: Просвещение, 2011.

¹² Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. Современная версия. С. 605.

Такое обращение имеет принципиальный характер, т. к. способствует формированию представлений учащихся о том, что фольклор – это художественное творчество народа вообще. Он может быть словесным, музыкальным и танцевальным. А устное народное творчество представляет собой исключительно словесный фольклор.

Выяснению вопроса о том, чем отличается устное народное творчество от письменной литературы, будет способствовать обращение к Энциклопедическому словарю юного литературоведа, в словарной статье которого можно найти утверждение: «Фольклор и литература – два вида словесного искусства. Однако фольклор – это не только искусство слова, но и составная часть народного быта, тесно переплетающаяся с другими его элементами, и в этом существенное различие между фольклором и литературой. Но и как искусство слова фольклор отличает от литературы. <...> Литература – искусство индивидуальное, фольклор – коллективное. В литературе новаторство, а в фольклоре традиция выступает на первый план»¹³.

Одна из целей обращения к данной словарной статье заключается в уяснении одного из фундаментальных отличий литературы от устного народного творчества. Для первого характерно постоянство, неизменность текстов, а для второго их вариативность.

Можно дать учащимся возможность поразмышлять и над тем, почему, по их мнению, «литература – искусство индивидуальное, фольклор – коллективное», а

¹³ Энциклопедический словарь юного литературоведа / Сост. В. И. Новиков. — М.: Педагогика, 1987. С. 373.

также над тем, почему, в чём и как проявляется коллективный характер фольклора как искусства.

Не менее важен и аспект традиций и новаторства, расширению представлений учащихся об этих культурных явлениях будет выяснение вопроса о том, чем можно объяснить то, что «в литературе новаторство, а в фольклоре традиция выступает на первый план» и как такая особенность характеризует принципиальные отличия между литературой и фольклором.

Развитие этой мысли можно найти в том же Энциклопедическом словаре юного литературоведа: «Литература бытует в письменном виде; средством хранения и передачи художественного текста, посредником между автором и адресатом служит книга, тогда как произведение фольклора воспроизводится устно и хранится в памяти народа. Произведение фольклора живёт во множестве вариантов; при каждом исполнении оно воспроизводится как бы заново, при прямом контакте исполнителя-импровизатора с аудиторией, которая не только непосредственно воздействует на исполнителя (обратная связь), но подчас и сама подключается к исполнению»¹⁴.

Обращение к данному отрывку словарной статьи позволяет учителю акцентировать внимание учащихся на той разнице в бытовании литературы и фольклора, которая существует между ними, даёт школьникам возможность сформировать своё представление об этой разнице. Необходимо при этом заметить, что даже тогда, когда произведения устного народного творчества можно встретить (а сегодня именно так мы с ними и

¹⁴ Энциклопедический словарь юного литературоведа. С. 373.

знакомимся) в различных сборниках и хрестоматиях, то есть в письменном виде, сущность бытования этих произведений по сравнению с литературой не меняется.

Можно обратиться в связи с цитатой и к тому, как понимаются учащиеся, почему «произведение фольклора живет во множестве вариантов».

Ещё один аспект формирования представлений учащихся о том, что такое фольклор открывается через обращение к следующему фрагменту словарной статьи: «Некоторые фольклорные жанры связаны между собой общей сферой бытования. Если дореволюционный фольклор весьма четко различался по социальной принадлежности, то теперь более существенны возрастные отличия.

<...> Сходство фольклорных жанров, принадлежащих разным народам, поражало уже первых ученых-фольклористов»¹⁵.

Принципиально важным в данном случае будет уточнение для учащихся, что такое «сфера бытования» фольклорных жанров и в чём её принципиальное отличие от сферы бытования жанров письменной литературы. Целесообразно выяснить и то, как школьники понимают высказывание о бытовании фольклора, который тесно связан с «социальной принадлежностью» и «возрастными отличиями». Принципиально важным оказывается и вопрос, логика которого подсказана процитированной словарной статьей:

– Как вы думаете, о чём свидетельствует «сходство фольклорных жанров, принадлежащих разным народам»?

¹⁵ Там же.

Практика обращения к различным справочным источникам, когда разница в трактовке того или иного термина, понятия не существенна, не принципиальна и способствует формированию навыка оперативно и качественно оценивать информацию (значимая / незначимая, существенная / не существенная) и на основе этой информации формировать собственное представление, строить продуктивные модели терминов, категорий, понятий.

К примеру, изучение принципиально важной темы «Содержание и форма литературного произведения» можно начинать с обращения к статье из «Энциклопедического словаря юного литературоведа», в которой подчёркнуто: «Содержание и форма – неразрывно связанные друг с другом понятия, говорящие о том, что сказано в художественном произведении (содержание) и как сказано (форма)»¹⁶.

На основе данного утверждения необходимо выяснить первоначальные представления учащихся о том, что такое «содержание» и что такое «форма» литературного произведения и в чём заключается принципиальная разница между тем, «что сказано» и «как сказано». Своё понимание диалектики взаимоотношений содержания и формы необходимо проиллюстрировать обращением к конкретным художественным произведениям.

Поиск учащимися примеров может быть облегчён обращением к той же статье из «Энциклопедического словаря юного литературоведа», в которой в качестве примера отношений формы и содержания приведён такой: «В древнегреческой мифологии правосудие

¹⁶ Энциклопедический словарь юного литературоведа. С. 316.

изображалось в виде женщины (богиня Фемида) с завязанными глазами, с мечом в одной руке и весами в другой. Это означало, что правосудие беспристрастно, не взирает на лица, строго карает виновных, но точно взвешивает все их поступки, не ошибается»¹⁷.

Учащиеся получают задание составить своё представление о том, какое содержание несёт в себе скульптурное изображение богини Феиды, чем, по сути, являются в этом изображении повязка на её глазах, меч и весы. Работа может быть продолжена в аспекте выяснения того, в какой форме выражается содержание в изображениях других античных богов, например, Афины или Аполлона.

Сведения из статьи Энциклопедического словаря можно сопоставить с тем, как представлены эти категории в Школьном энциклопедическом словаре И. В. Трофимова: «Форма и содержание в литературе – основополагающие понятия литературоведения (шире – эстетики, философии), находящиеся в органическом единстве. Это единство не допускает рассматривать форму (внешняя сторона литературного произведения) в отрыве от содержания (его внутренняя сторона) и наоборот. Хотя отдельные элементы художественного произведения (*стиль, жанр, композиция, ритм* и пр.) имеют сугубо формальный характер, а другие (*тема, фабула, характеры* и т.д.) – содержательный»¹⁸.

Предлагаемое определение формы и содержания необходимо не только проанализировать, но и сравнить с тем, которое дано в «Энциклопедическом словаре юно-

¹⁷ Там же. С. 317.

¹⁸

го литературоведа», а также решить вопрос о том, какое из этих определений наиболее соответствует представлениям учащихся о том, что такое форма и содержание литературного текста. Помимо этого есть своя логика в том, чтобы обратиться к тому, как учащиеся понимают сущность таких понятий, как «стиль», «жанр», «композиция», «ритм». Целесообразно предоставить им возможность рассказать о том, как они понимают суть таких терминов, как «тема», «фабула», «характеры». И главное – высказать своё мнение относительно того, почему в первом случае мы имеем дело с формой, а во втором – с содержанием.

Продолжая работу со статьёй из «Словаря литературоведческих терминов», можно акцентировать внимание учащихся на том, в чём заключается смысл разделения категорий содержания и формы: «...Разграничение формы и содержания, – отмечает И. В. Трофимов, – носит условный, абстрактный характер, поэтому в анализе конкретных явлений литературы (искусства) эти понятия следует употреблять с известной осторожностью, стремясь к их предельной конкретизации»¹⁹.

Размышления учащихся по поводу высказанного учёным мнения могут быть направлены на выяснение того, как они сами понимают смысл разграничения понятий «форма» и «содержание». Какова цель такого разграничения в процессе анализа художественного произведения? Логично будет акцентировать внимание учащихся и на том, как необходимо понимать высказывание исследователя о том, что «разграничение формы и содержания носит условный, абстрактный характер».

¹⁹ Там же. С.327

Понимание значения определения «абстрактный» в данном конкретном случае способствует формированию самого абстрактного мышления, принципиально важного, разумеется, не только при анализе литературного произведения или уроках литературы вообще.

Для того чтобы дать учащимся возможность осознать и закрепить сложившиеся у них представления о категориях содержания и формы, можно предложить им работу в такой практической плоскости.

Одной из самых важных и сложных задач школьного литературного образования является формирование представлений учащихся о том, что такое образ, какова его роль в художественном тексте. Начало такой работы может быть связано с необходимостью найти толкования слова «образ» в различных словарях (В. И. Даль, Д. Н. Ушаков или Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / под ред. Л. Г. Бабенко. – 2-е изд., стер. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005).

Сопоставляя толкования в различных источниках учащиеся самостоятельно делают выводы о том, в чём эти толкования сходятся и в чём разнятся, но главное – передают ли эти толкования сущность того, что они понимают под художественным образом в литературном произведении. На следующем этапе школьники знакомятся с фрагментом статьи из Современной иллюстрированной энциклопедии, посвящённой литературе и языку: «Образ не является простой копией реально существующего предмета. Это всегда художественное обобщение. Так безымянный уездный город в комедии Н. В. Гоголя «Ревизор» – не описание действительно

существующего российского города, известного автору, а художественная модель русского провинциального города вообще, в конечном счёте – модель всей современной писателю России»²⁰.

Процитированный отрывок даёт возможность поразмышлять над тем, насколько справедливо утверждение о том, что «образ не является простой копией реально существующего предмета». А, если согласиться с таким утверждением, то чем тогда ещё? Помимо этого, учащиеся имеют возможность рассказать о своём понимании сущности определения «художественное обобщение» и привести свои примеры обобщения, аналогичные гоголевскому в комедии «Ревизор».

Еще один принципиально важный аспект понимания специфики художественного образа открывается в связи с обращением к следующему отрывку из словарной статьи: «Значение образа не заключается лишь в нём самом, оно неразрывно связано с его окружением, с *контекстом* в произведении. Например, в повести Л. Н. Толстого «Хаджи-Мурат» куст репейника (татарник) – не просто изображение растения. Репейник, повреждённый, но стойкий, ассоциируется с горцем Хаджи-Муратом, до последнего мига мужественно бившимся со своими врагами»²¹.

Для начала необходимо выяснить то, как учащиеся поняли суть утверждения, согласно которому «значение образа не заключается лишь в нём самом». Возможно, что данное утверждение вызовет даже несогласие с их

²⁰ Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / гл. ред. А. П. Горкин. — М.: Росмэн-Пресс, 2006. С. 524.

²¹ Там же.

стороны. Затем учителю и учащимся вновь понадобится ещё один словарь, он может быть толковым или словарём иностранных слов, т. к. необходимо будет рассказать о том, каково значение слова «контекст», акцентируя внимание на том, что речь идёт и контексте литературного произведения.

И на заключительном этапе такой работы можно предложить учащимся привести свои примеры из эпических и лирических произведений, в которых образы связаны ассоциативно, как в приведенном примере из повести Л. Н. Толстого.

Словарная статья об образе из Современной иллюстрированной энциклопедии, посвящённой литературе и языку, развивает информацию относительно художественного образа так: «В каждом художественном произведении существует иерархически выстроенная система образов. Минимальный, мельчайший образ, «кирпичик» в составе целого – здания художественного текста, – отдельное слово или выражение, употреблённое не в прямом, а в переносном смысле, т. е. *троп*»²².

Этот эпизод статьи даёт возможность выяснить, понимают ли учащиеся, что представляет собой «иерархически выстроенная система образов» и по какому принципу в литературном произведении такая иерархия может быть выстроена.

Учащимся необходимо также высказать своё аргументированное мнение относительно того, как они понимают роль, функцию каждого отдельного образа, «кирпичика» в составе всего художественного текста.

²² Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. С. 524.

Отрывок даёт возможность актуализировать представления учащихся о том, что такое тропы, при необходимости учитель может отослать их к любому словарю литературоведческих терминов, например: «Тропы (от греч. *trapos* – поворот, оборот речи) – обороты речи, в которых слово или выражение употреблено в переносном значении в целях достижения большей художественной выразительности. В основе тропа лежит сопоставление двух понятий, представляющихся говорящему (пишущему) близкими»²³.

Словарь определяет тропы как *языковые изобразительно-выразительные средства и фигуры речи*, и называет их виды: *литота, метафора, метонимия, сравнение, эпитет* и т. д.

Кроме того в этой же словарной статье приведены слова критика XIX и учёного-литературоведа XX века:

«Тропы породила необходимость образного выражения» (В. Г. Белинский).

«Тропы являются не внешним украшением, некоторого рода апплике, накладываемым на мысль извне, – они составляют суть творческого мышления» (Ю. М. Лотман).

Обращение к такой словарной статье даёт возможность учителю выяснить то, какой видят, какой понимают связь между терминами «образ» и «троп» учащиеся, считают ли они их синонимами.

Можно задаться вопросом о том, насколько проясняет сущность того, что такое образ приводимое в словарной статье замечание В. Г. Белинского и какую новую сторону образа как средства мышления, раскрытия сущности явления открывают слова Ю. М. Лотмана.

²³ Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегии до ямба. — М.: Флинта-Наука, 2004.

В связи с формированием представлений учащихся о том, что такое *поэтика* как таковая возможно обращение к словарно-энциклопедическим источникам, которые не имеют отношения к филологической области знания. К примеру, учитель может предложить школьникам прочитать два текста. Первый из них – отрывок из физической энциклопедии, а второй – стихотворение Леонида Мартынова «Вода» (1946):

«Дистиллиро́ванная вода́ – очищенная вода, практически не содержащая примесей и посторонних включений. Получают перегонкой в специальных аппаратах – дистилляторах.

Удельная электропроводность дистиллированной воды, как правило, менее 5 мкСм/см. При необходимости использования более чистой воды используют деионизированную воду. Удельная электропроводность деионизированной воды может быть менее 0,05 мкСм/см. Диэлектрическая проницаемость 4.0-4.3.

Дистиллированную воду используют для корректировки плотности электролита, безопасной эксплуатации аккумулятора, промывки системы охлаждения, разбавления концентратов охлаждающих жидкостей и для прочих бытовых нужд. Например, для добавления в паровые утюги (полностью исключают появление накипи), для корректировки температуры замерзания незамерзающей стеклоомывающей жидкости и при цветной фотопечати...»²⁴.

24 Стихотворения. М.: Художественная литература, 1961—240 с. (Серия «Библиотека советской поэзии»)

* * *

Вода
Благоволила
Литься!

Она
Блистала
Столь чиста,
Что – ни напиться,
Ни умыться,
И это было неспроста.
Ей
Не хватало
Ивы, тала
И горечи цветущих лоз.
Ей водорослей не хватало
И рыбы, жирной от стрекоз.

Ей
Не хватало быть волнистой,
Ей не хватало течь везде.
Ей жизни не хватало –
Чистой,
Дистиллированной
Воде!

При всей внешней очевидности учащимся необходимо ответить на вопрос о том, в чём заключается принципиальное различие двух представленных текстов. Они получают возможность поразмышлять над тем, есть ли основания для того, чтобы поэтика обратилась к первому тексту, взятому из энциклопедии, есть ли в этом тексте основания для этого и, если да, то какие. В свою очередь необходимо дать развёрнутый ответ на вопрос о том, что может быть (должно быть) предметом изуче-

Работа со словарями и энциклопедиями оказывается весьма продуктивным средством, способствующим усвоению и локальных категорий и понятий теории литературы. Практический опыт свидетельствует о том, что часто такому лучшему усвоению способствует обращение к дословному переводу термина.

Например, при изучении разных видов сатирического содержания в связи с *сарказмом* можно обратиться к словарю иностранных слов: «Саркáзм [гр. *sarkasmos* <*sarkazō* букв. *рву мясо*] – язвительная, жестокая ироническая насмешка, построенная на усиленном контрасте внешнего смысла и подтекста»²⁵.

А в Терминологическом словаре-тезаурусе по литературоведению толкование этого понятия пусть не тождественное, но очень близкое: «Саркáзм (от греч. *sarkasmos* – насмешка <*sarkazō*> – букв. “рву мясо”) – гневная, язвительная ирония, исключаяющая двусмысленное толкование»²⁶.

Учителю небесполезно будет узнать в данном случае то, замечают ли учащиеся отличия между двумя толкованиями и могут ли назвать эти отличия принципиальными.

Однако главный результат обращения к двум различным словарям должен быть связан с тем, добавляет ли дословный перевод слова «сарказм» с латинского что-то новое представлениям учащихся о том, что такое сарказм, видению ими сущности данного явления. Если да, то с какой новой стороны термин «сарказм» для них раскрылся?

²⁵ Словарь иностранных слов. — 7-е изд., перераб. — М.: Русский язык, 1979. С. 453.

²⁶ Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба. — М.: Флинта-Наука, 2004.

Дают ли предлагаемые толкования представление о том, какое отношение к изображаемому демонстрирует автор, когда обращается к приёму сарказма? Можно поинтересоваться и тем, видят ли школьники разницу между иронией и сарказмом.

Далее можно обратиться ко второй части словарной статьи Терминологического словаря-тезауруса по литературоведению, в которой приводят мнения учёных относительно сарказма как средства выражения авторской эмоциональности:

«Если сущность иронии в иносказании, в тонком намёке, в сарказме главное – крайняя степень эмоционального отношения, высокий пафос отрицания, переходящий в негодование» (А. С. Сулейманов);

«Ирония Гоголя иногда становится ещё более резкой и переходит в сарказм – осмеяние негодующее и обличительное» (Е. Г. Руднева)²⁷.

Для продолжения разговора о сущности сарказма можно обратиться к произведению Н. В. Гоголя, в котором, по мнению учащихся, видно, как его ирония «переходит в сарказм» или к стихотворению Н. А. Некрасова «Размышления у парадного подъезда» (1858) с той целью, чтобы выяснить, находят школьники в этом в нём наличие сарказма и, если да, то могут ли определиться с тем, какими средствами саркастическое содержание создаётся. Можно предложить им высказать своё мнение относительно того, в чём заключается основное отличие иронии от сарказма.

²⁷ Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба. – М.: Флинта-Наука, 2004.

Аналогичным может быть обращение и к эпиграмме А. С. Пушкина 1824 г. на гр. М. С. Воронцова («Полумилорд, полу-купец...»), когда учащимся предлагается решить вопросы о том, каким образом поэт создаёт образ героя эпиграммы и могут ли они определить эту эпиграмму как иронию, или же её содержание имеет саркастический характер с обязательным обоснованием своего мнения.

Особенно продуктивным является обращение к словарно-энциклопедической литературе при изучении *жанра* как такового и *жанрового своеобразия* литературного произведения.

Изучение жанра романа можно начинать с обращения к словарным статьям толкового, литературоведческого и даже иностранных слов словаря: «Роман [*< ст.-фр. romans повествование по-французски, (а не по латыни)*] – 1) большая эпическая форма художественного повествования (как правило прозаическая), обычно отличающаяся многообразием действующих лиц и разветвлённостью сюжета...»²⁸

Данное толкование можно сравнить с тем, как о романе написано в словарных статьях Литературного энциклопедического словаря (Литературный энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1987), Словаре юного литературоведа или Терминологическом словаре-тезаурусе по литературоведению: «Роман (франц. romans – повествование) – эпический жанр большой формы, раскрывающий историю нескольких,

²⁸ Словарь иностранных слов. – 7-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1979. С. 447.

иногда многих человеческих судеб на протяжении длительного времени. Жанр романа позволяет передать наиболее глубокие и сложные процессы жизни»²⁹.

Традиционно предлагаем учащимся не просто сравнить содержание словарных статей, а и выбрать то, которое, по их мнению, наиболее полно и точно соответствует их представлениям о том, что такое роман как жанр.

Цитируемая статья словаря-тезауруса интересна ещё и тем, что позволяет учащимся ознакомиться с тем, как о романе писали разные учёные разных эпох:

– «Роман должен быть зеркалом общего хода человеческих дел и жизни, а потому не может быть частной картиной нравов, в которой мы никогда не выйдем за пределы узкого горизонта социальных отношений хотя бы крупнейшего города» (Ф. Шеллинг);

– «Наиболее обычной и наиболее подходящей для романа коллизией является конфликт между поэзией сердца и противостоящей прозой отношений, а также случайностью внешних обстоятельств» (Г. Гегель);

– «Многоступенчатость в развитии сюжета, отражающая сложность человеческих отношений, широта и глубина социальных обобщений в сочетании с конкретностью изображения – особенность реалистического романа» (С. А. Тураев).

Такие высказывания оказываются важным, существенным дополнением к той информации, которую учащиеся получили из словарной статьи.

Работа, связанная с уяснением жанровых особенностей романа-эпопеи может также начинаться с обращения к Литературному энциклопедическому словарю,

²⁹ Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба. — М.: Флинта-Наука, 2004.

Энциклопедическому словарю юного литературоведа, Терминологическому словарю-тезаурусу по литературоведению или к Краткой Литературной энциклопедии.

В Энциклопедическом словаре юного литературоведа учащиеся найдут такую информацию: «Роман такого типа, названный в советском литературоведении романом-эпопеей, отмечен прежде всего стремлением художника воссоздать панораму общенациональной жизни на определённом, как правило, исторически чрезвычайно ответственном её этапе»³⁰.

Помимо того, что можно предложить данное определение с тем, как трактуется жанр романа-эпопеи в других источниках, учащиеся оказываются перед необходимостью ответа на вопросы, ответы на которые проясняют сущность и своеобразие данного жанрового явления:

– Что представляет собой «панорама общенациональной жизни»? Какими должны быть составляющие её элементы?

– Как вы представляете себе «чрезвычайно ответственные» этапы общенациональной жизни?

– Как в известных вам эпопеях воссоздаётся «панорама общенациональной жизни» на «исторически чрезвычайно ответственном её этапе»?

Из следующего эпизода статьи Энциклопедического словаря юного литературоведа учащиеся могут узнать, что «в романе-эпопее линии личного и общественного существования, развиваясь, постоянно пересекаются и

³⁰ Энциклопедический словарь юного литературоведа. С. 399.

переплетаются, тем самым проясняя друг друга. Так, в «Войне и мире» судьбы героев тесно связаны с событиями русской и мировой истории»³¹.

В связи с процитированным отрывком учащимся предстоит самостоятельно определиться с тем, как они понимают мысль о том, что в романе-эпопее линии личного и общественного существования «постоянно пересекаются и переплетаются, тем самым проясняя друг друга» и высказать своё согласие/несогласие с таким утверждением. В случае положительного ответа им предлагается проиллюстрировать его справедливость на примере эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир».

Помимо этого учитель может обратить внимание учащихся непосредственно к роману-эпопее Л. Толстого и через вопросы о том, как в романе-эпопее «Война и мир» представлены русская и мировая история, а также о том, помогают ли судьбы героев эпопеи глубже понять процессы, происходящие в русской и мировой истории.

Уяснение своеобразия жанра *очерка* может начинаться для учащихся с обращения к Словарю литературоведческих терминов: «Очерк – эпический и (или) публицистический жанр, отличающийся строгой документальностью, адресной направленностью и высокой степенью участия автора в развитии сюжета»³².

Такое толкование даёт возможность обратиться к тому, что учащиеся понимают под «адресной направленностью» произведения, а также выяснить знают

³¹ Там же. С. 400.

³² Трофимов И. В. Словарь литературоведческих терминов. – Рига: Zvaigzne ABC, 1996. С.

ли они, какими средствами, приёмами в литературном произведении создается «высокая степень участия автора в развитии сюжета». Принципиально важным оказывается и выяснение того, как понимают школьники то, что очерк всегда отличается «строгой документальностью».

Трактовку жанра очерка, которая дана в словаре И. В. Трофимова, можно сравнить с тем, как о нём сказано в Энциклопедическом словаре юного литературоведа: «Очерк – эпический жанр, широко распространённый в современной литературе наряду с *рассказом*. Назначение его в том, чтобы показывать и разъяснять какие-либо особенно важные или новые, ранее не известные явления. Очерк всегда находится на передовом крае литературы, позволяет быстро откликаться на новые темы и проблемы.

<...> Очерки разнообразны по содержанию, они касаются политических, экономических, научных и производственных вопросов, изображают явления общественно-политической жизни, природы и быта, типы представителей социальных или профессиональных групп и т. д.»³³.

Процитированные выше толкования можно сравнить с тем, как этот жанр понимается в уже упоминавшемся словаре-тезаурусе: «Очерк – эпический и (или) публицистический жанр, отличающийся строгой документальностью, адресной направленностью и высокой степенью участия автора в развитии сюжета»³⁴.

³³ Энциклопедический словарь юного литературоведа. С. 198.

³⁴ Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегии до ямба. – М.: Флинта-Наука, 2004.

И дело, разумеется, не в самом сравнении как таковом, хотя с точки зрения полноты усвоения своеобразия жанра, это тоже очень важно. Результативным будет формирование своего понимания (определения) того, что такое жанра очерка в современной литературе.

В этой же словарной статье не без пользы для себя учащиеся могут ознакомиться тем, как понимали жанр очерка писатели и учёные:

«Очерк – жанр человековедения, обладающий весьма эффективными средствами показа человеческой личности, индивидуальности, коллектива» (А. М. Горький);

«Многие очерки передают реальные факты, повествуют о действительных лицах. В этих случаях художественный вымысел сводится до минимума, так как, показывая существующих конкретных людей и останавливаясь на событиях из их жизни, очеркист не может приписывать изображаемым им лицам того, чего у них нет» (Г. Л. Абрамович);

«Очерк отличается от других видов эпического рода универсализмом своих интересов... Очеркист рисует в своём творчестве картину нравов, политической, экономической, социальной жизни на определённом этапе её исторического развития» (Н. А. Гуляев)³⁵.

Изучение жанра *трагедии* может начинаться с обращения к Поэтическому словарю А. П. Квятковского: «Трагедия (греч. τραγῳδία, букв. – козлиная песнь, от τραγός – козел и ᾠδή – песнь) – сценическое произведение, в котором изображается резкое столкновение

³⁵ Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегии до ямба. – М.: Флинта-Наука, 2004.

героической личности с противостоящими ей силами общества, государства или со стихиями природы, в результате чего герой погибает»³⁶.

Весьма продуктивным, как показывает опыт, является обращение внимания учащихся на буквальный перевод слова «трагедия» с греческого языка. В этом аспекте оказываются весьма интересными размышления школьников о том, какой им видится связь между этим переводом и тем, что сегодня понимается под этим жанровым явлением.

Можно дать учащимся задание вспомнить примеры драматических произведений, в которых «изображается резкое столкновение героической личности с противостоящими ей силами общества, государства или со стихиями природы», а затем ответить на вопросы:

– Является ли гибель героической личности обязательным условием жанра трагедии?

– Как отличить трагедию от других произведений, в которых герои также погибают, но трагедиями эти произведения не являются?

Весьма продуктивным оказывается сравнение современного понимания жанра трагедии, данное в XX веке (не обязательно только А. П. Квятковским), с тем, как её понимал мыслитель античности Аристотель: «... Трагедия обычно старается уложиться в круг одного дня или выходить из него лишь немного, эпопея же временем не ограничена, в том и разница.

³⁶ Квятковский А. П. Поэтический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. С. 206.

<...> ...Что есть в эпосе, то <всё> есть и в трагедии, но что есть в трагедии, то не всё есть в эпосе»³⁷.

Учащиеся оказываются перед необходимостью рассказать о том, как они поняли то, в чём, по Аристотелю, заключается разница между эпосом и трагедией. Необходимо акцентировать их внимание на том, как можно (необходимо) понимать, к примеру, утверждение философа, согласно которому, «что есть в эпосе, то <всё> есть и в трагедии, но что есть в трагедии, то не всё есть в эпосе». В данном случае они должны будут высказать своё аргументированное мнение относительно справедливости такого мнения. Не менее интересно будет для учащихся поразмышлять и над тем, в чём такое понимание эпоса и трагедии устарело, а в чём осталось актуальным для нашего времени.

Помимо ответа на вопрос о том, какое новое качество (качества) трагедии как жанра, открылось учащимся благодаря утверждению Аристотеля, они получают возможность подумать над тем, знакомство с трагедиями и каких авторов могло привести Аристотеля к мысли об одном дне, в который «трагедия обычно старается уложиться».

Другую разновидность песни, только на этот раз жалобной представляет собой жанр *элегии*, о сущности которого можно узнать в словаре: «Элегия (либо от фригийского *elegeia* – «тростниковая флейта», либо от греческого *elegeia* от *elegos* – «жалобная песня») – ли-

³⁷ Аристотель. Поэтика. // Аристотель. Соч. В 4 т. / пер. М. Л. Гаспарова. – Т. 4 – М.: Мысль, 1983. С. 235.

рический жанр; стихотворение, в котором выражаются преимущественно мотивы грусти, одиночества, разочарования, размышления о бренности жизни»³⁸.

Учащимся можно предоставить возможность поразмышлять над тем, перевод с какого языка им видится более логичным, более приемлемым в свете того, что они уже знают о жанре элегии, перевод с какого языка слова «элегия», с фригийского или греческого, передает больше информации о характере, особенностях жанра, названного этим словом. Целесообразно будет проанализировать и то, как отражены в известных им элегиях «мотивы грусти, одиночества, разочарования, размышления о бренности жизни».

В последующем можно обратиться к другому эпизоду той же словарной статьи: «Такое название получил в европейской поэзии жанр лирики, посвященный печальным раздумьям. Элегии отмечены печалью уравновешенности, ритмической неторопливости, звуковой плавности»³⁹.

Учащиеся оказываются перед необходимостью высказать своё аргументированное мнение относительно того, верно ли, что элегия обращена исключительно к «печальным раздумьям». Ответ в обязательном порядке необходимо будет обосновать обращением к конкретным текстам. Следующий аспект усвоения жанровой сущности элегии может быть связан с тем, что школьникам даётся задание выяснить то, насколько верно, справедливо утверждение, согласно которому элегия

³⁸ Трофимов И. В. Словарь литературоведческих терминов. – Рига: Zvaigzne ABC, 1996. С.

³⁹ Там же.

отмечена «печалью уравновешенности, ритмической неторопливости, звуковой плавности». И в этом случае свои наблюдения им необходимо будет также проиллюстрировать конкретными примерами.

На первый взгляд, хорошо известный учащимся жанр *лирическое стихотворение* глубже осознаётся ими, если обратиться к словарной статье Энциклопедического словаря юного литературоведа: «Стихотворение – написанное стихами литературное произведение сравнительно небольшого размера.

<...> Пределы каждого стихотворения ограничены сферой определенного переживания»⁴⁰.

Такое толкование позволяет обратиться к тому, могут ли школьники согласиться тем, что, «сравнительно небольшой размер» может служить показателем жанрового своеобразия лирического стихотворения. Но главной задачей при обращении к данному фрагменту словарной статьи будет выяснение того, как ученики понимают мысль о том, что «пределы каждого стихотворения ограничены сферой определенного переживания». Своё понимание им необходимо будет проиллюстрировать конкретными примерами.

В следующем эпизоде той же словарной статьи читаем: «Автор стихотворения стремится сосредоточить жизнь в едином мгновении, в предельной конкретности которого художественным усилием открывается состояние мира. Такое сосредоточение мира в лирическом миге и становится самым общим формообразующим принципом стихотворения»⁴¹.

⁴⁰ Энциклопедический словарь юного литературоведа. С. 347.

⁴¹ Там же. С. 348.

Можно поставить перед учащимися задачу, выяснить то, как в конкретных, известных им лирических стихотворениях проявляется стремление поэта «сосредоточить жизнь в едином мгновении». Само обращение к такой задаче помогает учащимся осознать то, как «сосредоточение мира в лирическом миге» выступает «самым общим формообразующим принципом стихотворения» и показать своё понимание этого явления на примере конкретных лирических стихотворений.

В дальнейшем можно обратиться к тому, как отмеченные учащимися с помощью различных словарно-энциклопедических источников жанровые особенности проявляются, к примеру, в стихотворениях Ф. И. Тютчева «О, этот Юг, о, эта Ницца!..» (1864) и А. А. Фета «Шепот, робкое дыханье...».

Есть смысл вернуться к тому, чтобы на основе анализа школьники сделали вывод о том, верно ли, что в этих стихотворениях (или в одном из них) есть стремление поэтов (поэта) «сосредоточить жизнь в едином мгновении», как отмечалось в словарной статье. Учащиеся оказываются перед необходимостью ответа на вопрос о том, могут ли эти стихи (или одно из них) служить примерами того, как «сосредоточение мира в лирическом миге» выступает «самым общим формообразующим принципом стихотворения» (таким было утверждение в словарной статье). Кроме того, необходимо будет выяснить и то, как отмеченное своеобразие лирического стихотворения проявляется в его тексте.

Уяснение ещё одного лирического жанра – послания – можно начать с вопроса учащимся:

– Почему этот лирический жанр, его толкование отсутствует в словаре В. И. Даля?

Вопрос не представляет таким уж надуманным, ибо: «Послание – древнейший жанр монологической поэзии, большое стихотворение, в котором поэт, как бы беседуя с адресатом, высказывает свои суждения по какому-либо важному вопросу. <...> Наиболее употребительный стихотворный размер в послании – шестистопный ямб (александрийский стих)»⁴².

Иными словами, если послание это – «древнейший жанр монологической поэзии», то почему информация о нём отсутствует в словаре 1880-1882 года издания?

Это с одной стороны.

А с другой. Учащиеся оказываются перед необходимостью высказать своё мнение аргументированное мнение, основанное на знакомстве с разными произведениями, относительно того, является ли «монологичность» признаком только послания или она присуща лирическим жанрам вообще. Небезынтересно для них будет поразмышлять и над тем, почему «наиболее употребительным стихотворным размером» послания стал шестистопный ямб.

Во втором фрагменте из статьи Поэтического словаря А. П. Квятковского отмечается: «...Являясь жанром, близким к *письму*, послания иногда превращались, по существу, в литературно-политические памфлеты (например, «Послание цензору» Пушкина)»⁴³.

⁴² Квятковский А. П. Поэтический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. С. 219.

⁴³ Там же. С. 220.

Этот фрагмент статьи нацеливает учащихся на необходимость ответить на следующие вопросы:

- *Чем послание сближается с письмом?*
- *Что вы знаете о жанре памфлета?*
- *В чём послание сближается с памфлетом и чем от него отличается?*

В дальнейшем можно обратиться к «Посланию цензору» (1822) А. С. Пушкина с целью закрепления сложившихся на основе обращения к словарям (не только А. П. Квятковского) у школьников представлений о жанре послания. С этой целью можно поставить перед ними задачу проанализировать то, какие особенности данного текста свидетельствуют о том, что послание как жанр близко к письму. С другой стороны, необходимо выяснить то, могут ли учащиеся согласиться с тем, что «Послание цензору» А. С. Пушкина это – литературно-политический памфлет (в свете того, как об этом сказано в Поэтическом словаре А. П. Квятковского) с обязательной аргументацией своего мнения.

При изучении ещё одного лирического жанра – сонета – можно воспользоваться всего лишь одной словарной статьёй из Поэтического словаря А. П. Квятковского: «Сонет (итал. *soetto* от *sonare* – звучать, звенеть) – итальянская форма стихотворения...

<...> Сонет является строгой формой четырнадцатистишия. Первая часть сонета состоит из двух катренов (четверостиший), вторая из двух терцетов (трехстиший)»⁴⁴.

⁴⁴ Квятковский А. П. Поэтический словарь. – М.: Сов. энциклопедия,

Для начала необходимо выяснить мнение учащихся относительно того, характеризует ли перевод слова «сонет» с итальянского каким-то образом этот жанр, сообщает что-либо о его своеобразии.

На следующем этапе можно спросить школьников о том, знают ли они наиболее известных авторов сонетов как в русской, так и в зарубежной литературе.

Принципиально важным оказывается вопрос о том, в чём, по мнению учащихся смысл, логика такой «строгости» построения, формы в жанре сонета.

Развитие поднятой в предыдущем вопросе проблемы находим в следующем эпизоде словаря А. П. Квятковско-го: «Большую роль играет внутренняя композиция сонета. Каждая строфа сонета – это законченное целое»⁴⁵.

Во-первых, необходимо выяснить, как представляют себе учащиеся, что такое «внутренняя композиция сонета». По возможности свои представления необходимо проиллюстрировать конкретными примерами.

А во-вторых, учащимся необходимо будет высказать своё аргументированное мнение относительно того, что «каждая строфа сонета – это законченное целое» и подобрать примеры, подтверждающие справедливость этой мысли.

Особое внимание необходимо уделить тому эпизоду словарной статьи, в котором подробно описывается структура сонета: «Первый катрен является экспозицией, в нём утверждается основная тема стихотворения, во втором катрене развиваются положения, высказанные в первом катрене; таким образом, оба катрена ве-

1966. С. 275.

⁴⁵ Там же. С. 276.

дут линию подъёма. Дальше начинается нисхождение темы: в первом терцете намечается развязка её, во втором происходит быстрое завершение развязки, которая находит наиболее яркое завершение в заключительной строке сонета, самой сильной по мысли и образности (сонетный замок)»⁴⁶.

Учащиеся получают задание рассказать о том, как они поняли то, как построен сонет, а затем высказать своё мнение относительно того, в чём смысл такого строгого отношения к форме в жанре сонета. Затем на конкретных примерах (их может подобрать сам учитель) логично будет проиллюстрировать положение, согласно которому первый катрен сонета – это его экспозиция. Аналогично необходимо поступить и с заключительной строкой отобранных для примера сонетов, которая всегда самая сильная «по мысли и образности».

Одним из примеров может быть «Сонет» (1830) А. С. Пушкина, обращение к которому позволяет выяснить то, какую характеристику сонета как жанра можно найти в «Сонете» А. С. Пушкина и при этом определиться во мнении, соответствует ли «Сонет» А. С. Пушкина требованиям жанра, о которых писал А. П. Квятковский. Можно также задаться вопросом, соответствует ли сонет А. С. Пушкина той характеристике, которую сам поэт даёт этому жанру.

Работа по уяснению ещё одного лирического жанра *баллады* может также начинаться с Поэтического словаря А. П. Квятковского: «Баллада (пров. *balada*, от *ballar* – плясать) – лирический жанр, возникший в средние века в поэзии романских стран.

⁴⁶ Там же.

<...> Своеобразный жанр баллады создала русская народная поэзия: это лиро-эпическое стихотворное произведение с ярко выраженным сюжетом исторического или бытового характера. От былины она отличается меньшим размером, от песни – сюжетностью. Среди русских народных баллад есть такие известные песни-баллады, как «Ванька-ключник», «Сестра и братья-разбойники», «Конь и сокол», «Сокол и ворона», «Горе»⁴⁷¹.

Весьма продуктивным оказывается выяснение мнения учащихся относительно того, поняли ли они особенности жанра баллады, если первоначально это знакомство состоялось только благодаря Словарю. Во вторых, необходимо выяснить, как поняли школьники то, в чем заключаются особенности баллады как жанра русской народной поэзии. Самым сложным, поэтому рекомендуемым для работы не в каждом классе, оказывается в данном случае вопрос о том, какие черты народной баллады сохранились в жанре баллады авторской.

Для сравнения можно обратиться к определению словаря И. В. Трофимова: «Баллада (франц. ballade, от лат. ballo – танцую) – лирический жанр, один из главных в поэзии сентиментализма и романтизма; небольшое сюжетное стихотворение, в основе которого лежит какой-то необычный случай»⁴⁸.

Не само сравнение двух толкований, а выяснение того, могут ли учащиеся согласиться с тем, что в основе баллады обязательно «лежит какой-то необычный случай», выступает в данном случае на первое место.

⁴⁷ Квятковский А. П. Поэтический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. С. 55.

⁴⁸ Трофимов И. В. Словарь литературоведческих терминов. – Рига: Zvaigzne ABC, 1996. С.

Своё мнение школьники обосновывают примерами. По возможности логично будет выяснить и вопрос о том, почему именно в поэзии сентиментализма и романтизма жанр баллады стал одним из главных.

Ещё одно толкование, близкое по смыслу предыдущему, находим в Словаре-тезаурусе: «Баллада (франц. ballade, от лат. ballo – танцую) – лирический жанр, один из главных в поэзии сентиментализма и романтизма; небольшое сюжетное стихотворение, в основе которого лежит какой-то необычный случай»⁴⁹.

Традиционно для этого словаря приводится мнение литературоведа: «В жанровой структуре баллада представляет собой синтез эпических и лирических начал при определяющей роли последнего» (Н. А. Гуляев)⁵⁰.

⁴⁹ Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегии до ямба. – М.: Флинта-Наука, 2004.

⁵⁰ Там же.

РАБОТА СО СЛОВАРЯМИ И ЭНЦИКЛОПЕДИЯМИ ПРИ ТЕКСТОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Текстологический анализ (или его элементы, включённые в общий ход анализа) основан на возможностях использования первоначальных авторских вариантов произведений, зафиксированные в черновиках, ранних публикациях и т. п. Обращение к такому виду анализа открывает возможности приближения к творческой лаборатории художника, проследить за движением его мысли или, как отмечал литературовед С. М. Бонди, «пройти по следам творившего поэта»⁵¹.

Понимание смыслового ядра, интерпретация художественного текста читателем-школьником испытывает на себе влияние от наблюдения над тем, что в том или ином тексте подвергалось изменениям. Он получают возможность проследить логику таких изменений. Размышляя над тем, с чем могла быть связана та или иная авторская правка, или над тем, почему, производя иногда многочисленные изменения в тексте, автор останавливается на каком-то одном окончательном варианте, учащиеся подходят к возможности сделать вполне обоснованные, аргументированные выводы относительно мыслей, идей художника слова, которые представлялись ему принципиально важными, к подчёркиванию которых он стремился. Наблюдения над тем, как вследствие этого меняется образный, лексический, звуковой, интонационный строй художественного текста, приближают учащихся к понима-

⁵¹ Бонди С. М. Черновики Пушкина. – М.: Просвещение, 1971. С. 4.

нию того, в чем своеобразие поэтики данного автора, его художественного мышления. Сделать такие наблюдения обоснованными и плодотворными позволяет обращение к сравнению тех слов, словосочетаний и предложений, которые были в первоначальном варианте произведения и тех, которые автор оставил в окончательном. Такое сопоставление может быть реализовано только через обращение к различным справочным источникам.

Примером может служить работа со стихотворением М. Ю. Лермонтова «Смерть поэта» (1837).

В 1863 г. был обнаружен рукописный список этого стихотворения, составленный всего через несколько дней после написания. В этом списке известная строка звучит иначе: «Зачем он руку дал клеветникам безбожным...».

Учащиеся получают задание ответить на вопросы и выполнить задание:

– Как вы считаете, чем у М. Ю. Лермонтова могла быть вызвана такая замена?

– Какое из определений вам показалось более уместным в данном случае?

– Может быть, лучше было бы оставить строку в том виде, как она представлена в списке? Обоснуйте своё мнение.

Для того, что составить аргументированное мнение учащимся необходимо обратиться, прежде всего, к словарю, который является «современником» стихотворения М. Ю. Лермонтова, к Толковому словарю

В. И. Даля, в котором можно найти: «**Безбо́жный человек**, бессовестный, нечестный, злодейный, беззаконный»⁵².

Слову, которым было заменено определение «безбожный», Даль даёт такое толкование: «**Ничто́жный**, бездельный пустой, незначительный неважный; || весьма малый или слабый, бессильный, тленный, бранный || суетный, презренный, недостойный. *Это счёт ничтожный, издержка ничтожная. Человек ничтожный*, без веса, силы, значенья»⁵³.

Семантическая близость между двумя определениями формирует способность учащих различать оттенки и полутона значений, замечаний те изменения в содержании текста, которые возникают в следствие самых незначительных, на первый взгляд, изменений в нём.

Возможно обращение и к другим, более современным толковым словарям, однако в данном случае на первом месте всё равно будет словарь В. И. Даля.

Сравнивая определения из первоначального и окончательного варианта, учащиеся приходят к выводу, что второй вариант более уничижителен для того, по отношению к кому он употребляется, у него к тому же более богатый спектр значений.

В другом фрагменте лермонтовского стихотворения списка 1863 года строка: «Его свободный, смелый дар» выглядит так: «Его свободный, чудный дар».

Учащиеся оказываются перед необходимостью ответить на вопросы:

⁵² Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. – М.: Русский язык, 1978-1980. – Т. I, 1978. С. 58.

⁵³ Там же. Т. II, 1979. С. 548.

– *Целесообразна ли, на ваш взгляд, такая замена? Почему?*

– *Насколько, по вашему мнению, меняется смысл строки, всего стихотворения вследствие такой замены?*

– *Может быть, изменение не вносит принципиально нового в строфу, в весь стих?*

Для ответа снова обращаем учащихся к Толковому словарю В. И. Даля, в котором они находят:

– «**Чудный**, дивный, удивительный, изумительный, необычайный, непонятный, непостижимый; редкий, превосходный, редкостный. *Чудное дело – куда книжка в глазах пропала! Чудный мастер, да дыра в горсти! Чудный образ*»⁵⁴.

– «**Смѣлый**, отважный, бесстрашный, неустрашимый, не(без)боязненный, храбрый решительный, пртвпл. Страшливый, застенчивый. Смелый Бог владеет. Смелый оператор, купец, Это смелый оборот. Будь смел на правду. Досталось по куску, а кто смел и два съел...»⁵⁵

Поиск слова у Даля будет осложнён тем, что в привычном для учащихся написании они его не найдут, в словаре его надо искать по современному М. Ю. Лермонтову написанию – смѣлый. А учитель имеет возможность обратиться к историческому аспекту русского языка, формированию алфавита.

Кроме того, определение «смелый» даётся в словаре Даля как синоним слова «отважный»: «**Отва́жный, отва́жливый**, смелый, храбрый, предприимчивый, в

⁵⁴ Там же. Т. IV. 1980. С. 612.

⁵⁵ Там же. Т. IV. 1980. С. 240-241.

ком много отваги; || опасный, сомнительный, угрожающий. *Это отважный воин. Отважное дело. Вы отважные ребята*»⁵⁶.

Можно сравнить эти толкования с теми, которые даны в Словаре С. И. Ожегова:

– «**Чудный**, -ая, -ое, -ден, -дна. 1. Удивительный по прелести, красоте. *Чуден Днепр при тихой погоде.* 2. *полн. ф.* очень хороший, великолепный (*разг.*). *Чудный обед. Чудный характер*»⁵⁷.

– «**Смелый**, -ая, ое; смел, смелá, смелó. 1. Не знающий страха, решительный *смелый человек. Смелый поступок. Действовать смело (нареч.) и решительно.* 2. Отличающийся новизной и оригинальностью, новаторский. *Смелая мысль, смелая тема. Смелое решение.* 3. *перен.* Выходящий за границы принятого, прилично-го, вызывающий. *Смелая шутка. Смелый туалет...*»⁵⁸

Найденные толкования определений «чудный» и «смелый» позволяют учащимся сделать вполне обоснованный вывод, согласно которому автор стихотворения «Смерть поэта» стремился к тому, чтобы акцентировать внимание не столько на красоте и прелести, изумительности дара погибшего поэта, сколько на его смелости творческого поведения в условиях несвободы. Этим и объясняется такая замена.

Еще один эпизод стихотворения «Смерть поэта» в первоначальном варианте выглядел так:

Его противник хладнокровно
Навёл удар... Спасенья нет.

⁵⁶ Там же. Т. II, 1979. С. 712.

⁵⁷ Ожегов С. И. Словарь русского языка. Изд. 9-е испр. и доп. / Под ред. д-ра филолог. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – М.: Сов. Энциклопедия, 1972. С. 815.

⁵⁸ Там же. С. 675.

Учащиеся получают задание сравнить эти строки с теми, которые оставил поэт в окончательной редакции и ответить на вопрос о том, чем могла быть вызвана такая авторская правка. Им предстоит самостоятельно решить вопрос о том, что хотел подчеркнуть М. Ю. Лермонтов, заменяя одно слово другим, а также поразмышлять и сделать определённый вывод относительно того были ли вообще принципиальный смысл в такой замене, тем более что особой «поэтичности» новое слово стиху не прибавляет.

В Толковом словаре В. И. Даля учащиеся находят:

– «**Противник, -ница** чего, чему, кому, мыслящий и действующий противу, противно, вопреки; враг, неприятель; соперник и состязатель; вредитель и зложелатель. *Заступники* или *сторонники* и *противники* полной свободы торговли. *Два противника* (друг другу) *стали на грань* (для поединка)...»⁵⁹

– «**Убийца** об. *убийец, убовец, убойца* стар. *убойник* црк. смертоубийца, кто извёл или убил человека. *На убийце* кровь. *Человек сам себе убийца*. *На море погоду видишь, да едешь – сам себе убивец...*»⁶⁰

Разница между двумя словами оказывается для учащихся очевидной. Если *противник* – это тот, кто действует против кого-то, способного к сопротивлению, т. е. равного себе, то *убийца* – это тот, кто убивает, «изводит» не противника, а человека, который против него безоружен. Такая замена подчёркивает характер произошедших событий: поэт видит смерть поэта не как

⁵⁹ Там же. Т. III. 1980. С. 520.

⁶⁰ Там же. Т. IV. 1980. С. 457.

результат поединка равных противников, а как организованное убийство, и текст стихотворения даёт тому многочисленные свидетельства.

В другом случае учащиеся знакомятся с тем, что в одной из ранних публикаций стихотворения Ф. И. Тютчева «*Silentium!*» (1830) его первая строфа выглядела так:

Молчи, скрывайся и таи
И мысли, и мечты свои!
Пускай в душевной глубине
Встают и кроются оне,
Как звёзды мирные в ночи, –
Любуйся ими – и молчи⁶¹.

Работу с этим стихотворением логично вообще начинать с обращения к смыслу его названия, с выяснения того, почему оно вообще дано не на русском языке, а по латыни, в чём смысл такого использования хорошо известно значения («молчание»).

А в связи с предлагаемым вариантом строфы учащимся необходимо сравнить его с окончательным, отметить то, насколько существенны произведённые изменения. Школьникам предоставляется возможность самостоятельно ответить на вопрос о том, к чему стремился поэт, когда производил такую авторскую редакцию. Можно сформировать своё мнение и относительно того, какой из вариантов нравится сегодняшним читателям-школьникам и почему.

Для аргументированного ответа необходимо внимательно проследить все произведённые изменения, а затем поразмышлять над тем, почему «мысли» во вто-

⁶¹ Тютчев Ф. И. Собр. соч. В 2 т. Т. 1. – М.: Правда, 1990. С. 309.

ром стихе заменяются на «чувства», в четвёртом стихе «кроются» заменяются на «заходят», а в шестом стихе на смену словосочетанию «звёзды мирные» приходит наречие «безмолвно».

Для этого необходимо обратиться к толковому словарю и отметить те принципиальные отличия, которые есть между *мыслями* и *чувствами*, между глаголами *кроются* и *заходят*. Обращение к толковому словарю покажет учащимся и то, в чём разница между *мирными* и *безмолвными* звёздами, что было для поэта, как оказывается, принципиально важно.

В первом случае, может быть потому, что *мысли* по значению – это нечто индивидуальное, а потому таинственное и недоступное для окружающих, а похожие, если не тождественные *чувства* испытывают все люди, а потому, каждый может представить, о каких мыслях лирического героя может идти речь.

Во втором случае значение несовершенного глагола *кроются*, по С. И. Ожегову, имеет значение *заклучаться, содержаться*. А в словаре Д. Н. Ушакова одно из значений и того – *скрывать, прятаться, таиться*. Ему чему вторят различные словари синонимов: *прятаться, запрятываться, скрывать, укрываться, таиться, хорониться*. Поэту же было важно рассказать о том вечном движении, которое характерно для чувств и мечтаний человека.

И в третьем случае *мирные* как звёзды чувства и мечты, во-первых, обретают движение, а во-вторых, становятся *безмолвными*, ведь перед нами картина молчания, а мирное как таковое, не обязательно молчаливо.

В другом случае учитель имеет возможность обратить внимание учащихся на то, что в одной из первых публикаций (1850) стихотворение А. А. Фета «Шёпот, робкое дыханье...» начиналось так: «Шёпот сердца, уст дыханье...».

В связи с этим вариантом можно поставить перед школьниками вопрос о том, насколько существенны внесённые поэтом изменения. Могут ли учащиеся предположить, чем могли быть вызваны сделанные поэтом исправления и, возможно, в них не было особой необходимости и следовало всё оставить так, как было в первоначальном варианте.

Обращение к толковому словарю убеждает учащихся в том, что *сердце* в данном случае оказалось, по мнению поэта, лишним, т. к. эту роль выполняют *уста*. Само же *дыханье* в любом случае связано с *устами*, а потому оно стало просто *робким*.

В другом случае обращение к вариантам текста (ранние публикации) может быть побудительным мотивом к тому, чтобы учащиеся сами выбрали те словари, к которым им необходимо обратиться для того, чтобы решить вопрос о сущности произведённых изменений, а главное о том, насколько меняется и меняется при этом смысловое ядро текста.

К примеру, в публикации 1910 г. одна из строф стихотворения А. А. Блока «Россия» выглядела так:

Ну что ж? Одной заботой боле,
Одною болью и слезой
Зато как вольно в чистом, поле
Под угасающей зарёй!

Учащимся опять-таки предлагается сравнить этот вариант строфы с окончательным, определить то, насколько существенны изменения, внесённые поэтом и решить вопрос о том, чем, стремлением к какой важной для поэта мысли были вызваны отмеченные изменения. При этом словари, к которым необходимо обратиться для обстоятельных и аргументированных ответов школьники должны выбрать сами.

В другом случае можно обратиться к черновику стихотворения А. А. Блока «Рождённые в года глухие...», датированном 4 декабря 1913 г., в котором первые две строфы выглядят так:

Родившийся в глухие годы
Не помнит детства своего.
Но мы – мы дети дней свободы,
Мы не забыли ничего.
Быть может, старость слишком рано
Стучится в наши двери. Пусть.
Нас старят виденные раны,
Надежд несовершенных грусть.

Сравнивая эти строфы с тем, как они выглядят в окончательном варианте, учащиеся отмечают то, насколько принципиальными оказываются различия в результате внесённых изменений. Делают выводы о том, к чему стремился поэт, работая над стихотворением, какая мысль и что в образном строе было для него главным, принципиально важным. Для этого, в частности им необходимо определиться с тем, есть принципиальные отличия между «родившийся» и «рождённые», что без соответствующего словаря (выбрать его они должны сами) сделать невозможно.

В связи с анализом стихотворения Н. С. Гумилёва «Я и вы» учащиеся узнают, что в журнальной публикации его известные строки выглядели так:

Я люблю – как путник в пустыне
Припадает к земле и пьёт.

Сравнение двух вариантов в данном случае строится на необходимости сопоставления значений двух пар слов «путник» (первоначальный вариант) и «араб» (окончательный вариант), «земле» (первоначальный вариант) и «воде» (окончательный вариант). Выяснение той принципиальной разницы которая существует между словами, составившими эти пары, приводит учащихся к обоснованным, аргументированным выводам относительно того, к чему стремился поэт, производя изменения в этом тексте.

Аналогично может быть построена работа с вариантами ранней редакции стихотворения О. Э. Мандельштама «Notre Dame», первая строфа которого первоначально выглядела так:

Ажурных галерей заманчивый пролёт –
И, жилы вытянув и напрягая нервы,
Как некогда Адам, таинственный и первый,
Играет мышцами крестовый лёгкий свод.

Словарная работа и в данном случае помогает выяснить и отличия, и то, к чему стремился поэт, чем мог руководствоваться, внося такие изменения в строфу.

Можно обратиться к варианту первой публикации стихотворения О. Э. Мандельштама «Я вздрагиваю от холода...», последняя строфа которого выглядела так:

Что если, вздрогнув неправильно,
Мерцающая всегда,
Своей булавкой заржавленной
Достанет меня звезда?

Сравнение на лексическом уровне того, что было с тем, что оставлено в окончательном варианте («мерцающая» – «сверкающая», «булавкой заржавленной» – «длинной булавкою») позволяет учащимся определиться с тем, насколько сильно изменилась эта строфа в окончательном варианте, сделать вывод о принципиальности этих изменений и их влиянии на смысл строфы и всего стихотворения в целом. И в главном – школьники получают задание составить собственное представление о том, чем могла быть вызвана такая авторская правка и насколько она оправдана.

И ещё один пример, связанный с лирикой О. Э Мандельштама. В некоторых изданиях его стихов утверждается справедливость такого начала третьего двустишия стихотворения «Куда как страшно нам с тобой...»:

Хотел бы жизнь просвистать скворцом...⁶²

В другом издании эта же строка выглядит таким образом:

А мог бы жизнь просвистать скворцом...⁶³

Учащиеся получают задание высказать своё мнение относительно того, чем принципиально (и принципиально ли!) отличаются строки одного стихотворения в разных изданиях, существенно ли меняется смысл сделанного поэтом признания в зависимости от того, какую строку использовать. Обратившись к любому толковому словарю, школьники отмечают разницу между

⁶² Мандельштам О. Э. «Куда как страшно нам с тобой...» /

Мандельштам О. Э. Собр. соч. в 4 т. / Под ред. Г. П. Струве и В. А. Филиппова. Т. 1. – М.: Терра, 1991. С. 150.

⁶³ Мандельштам О. Э. «Куда как страшно нам с тобой...» /

Мандельштам О. Э. Соч. в 2 т. Т. 1. – М.: Худож. лит., 1990. С. 160.

двумя глаголами («хотел бы» и «мог бы»). Если первый можно понимать как непреодолимость какого-то запрета и преграды, наличие некой помехи, т. е. «хотел бы, но дали, не позволили», то второй выступает как свидетельство того, что «мог бы, но не захотел», не захотел на тех условиях, в которых действие должно было протекать. А жизнь и судьба поэта Осипа Мандельштама является лучшим доказательством того, что он мог согласиться с предлагавшимися ему условиями хорошей, безбедной жизни, воспользоваться предложением сотрудничать с властью, но именно этого он и не захотел делать. Так всего лишь замена одно слова в одном стихотворении дополняет представления учащихся о творческом поведении, жизненных принципах большого поэта XX века.

Таковыми могут быть направления формирования компетенции культура пользования словарями в связи с текстологическим аспектом анализа художественного текста.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КУЛЬТУРА ПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВАРЯМИ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЙ

Одним из путей формирования навыков написания сочинения является толкование, разъяснение сущности категорий, процессов, требований, связанных с подготовкой и написанием письменных работ данного типа.

Опыт свидетельствует о том, что учащимся не только на раннем этапе формирования таких навыков (5-6 класс), но и в старших классах полезно обратиться, например, к тому, что представляет собой *сочинение* как таковое, как его сущность и задачи трактуются в различной справочно-энциклопедической литературе.

Начать можно с «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля, в котором значение глагола «сочинять» («сочинить») определяется как «изобретать, вымышлять, придумывать, творить умственно, производить духом, силою воображенья». И ниже даёт пояснение, что данный глагол уместен в том случае, если кто-то решил «сочинить *драму, письмо, просьбу, стихи*» или «сочинить *музыку на данные слова*», а можно «сочинить *карту*, составить вновь, по данным, и нанести на бумагу», а также «сочинить *план, чертёж дома, дворца*». Кроме того, сочинить, по Далю, это и «выдумать, солгать, рассказать придуманную небылицу, вздорную весть». В качестве примера создатель словаря приводит такое высказывание: «Эти враки он всё сам сочинил, либо присочинил к ним, или пересочинил их по-своему»⁶⁴.

⁶⁴ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. – М.: Рус. яз., 1978-1980. Т. 4. Р-V. 1980. С. 285.

В разговоре с учащимися целесообразно обратить внимание на то, что в случае со школьным сочинением подойдут оба значения глагола «сочинять» не для того, чтобы авторы сочинения писали «враки», а для уяснения того, что написание сочинения, по нашему глубокому убеждению, требует способности что-то присочинить, пересочинить и даже сочинить всё самому. Сочинение, по Далю – это «действие по глаголу» или «самоё произведение, что сочинено. *А чьё это сочиненье, Пушкина “Капитанская дочка”?*» И ещё один принципиально важный в данном случае момент, отмеченный в словаре В. И. Даля: сочинитель или сочинительница определяются им как «сочинивший что-либо», что-то «лично их», к ним относящееся.

Осознание этой простой и, на первый взгляд, лежащей на поверхности истины станет лишним напоминанием необходимости писать («сочинять») самому, чтобы это «сочинённое» было «лично их», к ним относящимся, им принадлежащим.

А для развития мысли можно обратиться к стихам Александра Блока:

О, нет! Ведь я не насильник,
Не обманщик и не гордец,
Хотя много знаю,
Слишком много думаю с детства
И слишком занят собой.
Ведь я – сочинитель,
Человек, называющий всё по имени,
Отнимающий аромат у живого цветка...⁶⁵

⁶⁵ Блок А. «Когда вы стоите на моём пути...» / А. Блок. Собр. соч.: В 6 т. – Т. 2. – М.: Правда, 1971. С. 227.

Такое обращение, в том числе и с целью сравнения, даёт возможность увидеть то, как лирический герой А. Блока, называющий себя «сочинителем», словно бы развивает идеи, заложенные в словарной статье В. И. Даля. Он явно гордится званием сочинителя, видя в нём, прежде всего, человека, который не способен насиловать логику мысли и изложения, не способен обманывать, человека думающего («слишком много думаю с детства!»). Его «сочинитель» – это тот, кто умеет всё называть своими именами, чувствующий, воспринимающий красоту окружающего мира, «отнимающий аромат у живого цветка», чтобы этот аромат смогли почувствовать те, кто будет читать его сочинение.

В другом случае необходимо привести учащихся к пониманию того, что такое школьное сочинение как *текст*. На первый взгляд, такое утверждение звучит как нечто само собой разумеющегося. Казалось бы, всем понятно, что конечной целью написания сочинения является создание текста, однако эта якобы лежащая на поверхности мысль не всеми пишущими сочинение осознаётся во всей её глубине. Для плодотворной работы по подготовке и написанию сочинения, т. е. для достижения качественного результата, необходимо усвоить сущность такого ключевого понятия, как текст. Эта фундаментальная категория связана с речевой деятельностью, в первую очередь письменной.

Из «Словаря культуры XX века» В. П. Руднев учащиеся могут узнать, что «текст – это последовательность осмысленных высказываний, передающих информацию, объединённых общей темой, обладающая

свойствами связности и цельности»⁶⁶. Необходимо обратить внимание учащихся на четыре главных компонента данного определения: *последовательность, осмысленность, информативность и цельность*. По сути дела, в них заключены главные требования к школьному сочинению, которое должно выглядеть как текст со своими:

1. Последовательностью – изложением материала по законам логики.

2. Осмысленностью – как результатом мыследеятельности самого пишущего, самостоятельного анализа явлений и фактов, в том числе текстов как исследовательского, так и художественного характера.

3. Информативностью – как строгому соответствию фактографической точности в изложении фактов, описании явлений, цитировании и т. п.

4. Цельностью – как направленностью, обращённостью на изложение, описание, анализ проблемы, заявленной в теме сочинения.

На такое понимание сочинения нацеливают значения слова «текст», с которым учащиеся могут познакомиться в латинско-русском словаре:

Textum (существительное) – это ткань, одежда, связь, соединение, строение, слог, стиль;

Textus (глагол) – сплетение, структура, связное изложение;

Texo (глагол) – ткать, сплетать, сочинять, переплетать, сочетать⁶⁷.

⁶⁶ Руднев В. П. Словарь культуры XX века. — М.: Аграф, 1997. С. 305.

⁶⁷ Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. — М.: Русский язык, 1976. С. 1010.

Можно обратиться к словарю иностранных слов: «ТЕКСТ [*лат. Textum* – связь, соединение] 1) авторское сочинение или документ, воспроизведение на письме или в печати... 5) в семиотике и лингвистике – последовательность знаков (языка или другой системы знаков), образующая единое целое и составляющая предмет исследования особой науки – лингвистики текста»⁶⁸.

Внимательное прочтение всех возможных толкований убеждает в том, что в них заложены компоненты, совокупно включающие в себя понятие «текст», для которого обязательно наличие должным образом организованных связей и соединений, слога и стиля, структуры, сочетаний и переплетений, сочинительства и связного изложения. Иными словами, всего того, что в практике написания школьного сочинения можно опять-таки определить как требования.

Можно продолжить чтение словарной статьи В. П. Руднева, который, исходя из сделанного наблюдения, заключает: «в этимологию слова *текст*... входят три семантических компонента или маркера:

1. То, что сотворено, сделано человеком, неприродное.
2. Связность элементов внутри этого сделанного.
3. Искусность этого сделанного»⁶⁹.

В школьной практике подготовки и написания сочинения, как правило, упускается из виду тот факт, что сочинение и есть самый настоящий текст, сделанный человеком, т. е. то «неприродное», для которого обязательны должным образом организованные связи и соединения, свой слог и стиль, структура, гармоничность

⁶⁸ Словарь иностранных слов. Изд. 7-е, перераб., М.: Русский язык, 1979. С. 500.

⁶⁹ Руднев В. П. Словарь культуры XX века. — М.: Аграф, 1997. С. 305.

сочетаний и переплетений, изящное изложение – и всё это призвано служить выражению ваших мыслей на заданную или избранную тему.

Далее вполне логично обратиться к различным источникам теоретико-литературного характера, например, к замечанию литературоведа В. Е. Хализева, согласно которому тексту, «присущи *связность* и *завершённость*... Он имеет ясно выраженные начало и конец, составляя цепь (группу) предложений, которая является минимальной (неделимой) коммуникативной единицей»⁷⁰.

Вот на этих самых «связности» и «завершённости» необходимо акцентировать внимание учащихся как главных качествах школьного сочинения.

Итогом совместных обращений учителя и учащихся к различным словарно-энциклопедическим источникам становится осознание того, что сочинение как текст есть *средство выражения представлений или понятий об окружающей действительности, связующее звено между вашей мыслью как личности и внешней средой.*

Одним из таких важнейших компонентов действительности выступают литературные произведения, изучаемые в школе, поэтому чаще всего сочинения учащихся оказываются одним из средств познания реальности, опосредованно представленной художественным произведением. Именно поэтому принципиально важно понимание сущности признаков сочинения-текста, наличие чётко сформированных представлений о

⁷⁰ Хализев В. Е. Текст // Введение в литературоведение: Основные понятия и термины: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк.; Издательский центр «Академия», 1999. С. 405.

его жанрах или видах, наиболее типичных компонентах и структуре, о приёмах и принципах планирования процесса создания текста.

Продолжение разговора на эту тему будет способствовать формированию вполне определённого отношения к школьному сочинению, как созданию текстов, причастных гуманитарной сфере, как явлению «миросозерцательно значимого» и «лично окрашенного» характера, а также осознанию того, что «содержащаяся в таких текстах информация сопряжена с оценочностью и эмоциональностью» (В. Е. Хализев).

Практика такого обращения к словарям свидетельствует о том, что учащимся оказывается совсем небезынтересно поразмышлять над тем, что такое «гуманитарная сфера», можно ли считать школьные сочинения текстами, причастными «гуманитарной сфере». А результатом таких размышлений становится сформированная позиция относительно того, есть ли смысл в том, чтобы школьное сочинение (если это текст, причастный гуманитарной сфере) в обязательном порядке было «лично окрашенным», а информация, запечатлённая в нём, обязательно должна быть «сопряжена с оценочностью и эмоциональностью».

После знакомства с тем, какое толкование понятию «текст» дают различные словари, можно обратить внимание учащихся к словам французского учёного Ролана Барта, который, прибегая к метафоре, называл автора «отцом текста», деспотичным и самодержавным. Учащимся до этого не приходило в голову задумываться относительно «деспотичности» автора текста, а тем более видеть в нём «самодержца». А после знакомства

со словарными толкованиями весьма полезно будущему автору школьного сочинения видеть в авторе текста именно «самодержца», ибо он таковым быть обязан, иначе его текст окажется либо интерпретацией, если не пересказом, чужих мыслей, либо попросту плагиатом. Настоящий автор текста – всегда «самодержец», ибо только он держит в своих руках и пути раскрытия темы, и понимание проблемы или проблем, и выстраивание идейной направленности, выражающей суть текста.

Сведение содержательных сущностей текста, отмеченных в разных словарях, даёт возможность выявить с учащимися некое единство, согласно которому, *школьное сочинение – это текст, для которого характерна целенаправленная информативность, оформленная целостно и последовательно, в соответствии с предложенной темой, проблематикой и определённой самостоятельной идейной направленностью.* Иными словами, сочинение – это текст, обладающий единством тематического, проблемного, идейного и композиционного решения. Успешное создание такого текста зависит от того, насколько учащимися усвоена сущность таких категорий, как *тема, проблематика, идея, композиция*; насколько сформированы их навыки следования теме письменного высказывания и умения отразить идейную направленность в композиционной последовательности и логике построения.

Продолжая работу в отмеченном направлении, напоминаем учащимся о том, что тема, проблематика, идея – три главных составляющих элемента сочинения, взаимосвязанных между собой.

Первый можно определить как предметно-тематическое наполнение сочинения, его «строительный материал».

Второй служит средством упорядочения этого материала в единую описательно-аналитическую конструкцию целого.

Третий элемент – идея – это ваша собственная эстетическая и мировоззренческая позиция как автора сочинения, которая сообщает работе единство темы, проблематики и авторских выводов, оценок, в том числе и идейного характера.

Начнём с первого понятия и отметим с учащимися, что Словарь В. И. Даля определяет слово «тема» как «предложение, положение, задача, о коей рассуждается или которую разъясняют»⁷¹.

Такое толкование означает, что сочинение – это такой вид письменной работы, который призван к тому, чтобы продемонстрировать свою способность к рассуждению относительно какой-то задачи, разъяснить её суть.

Обращение к толковому словарю даёт возможность узнать, что слово «тема» пришло к нам из древнегреческого языка (*thema*) и переводится как «то, что положено в основу». И тогда в понимании темы сочинения учащимся целесообразно исходить из того, что она – основа всего изложения материала, она охватывает всё ставшее предметом аналитического описания или рассказа. Поэтому при написании сочинения, с одной стороны, необходимо стремиться к раскрытию всего спектра воз-

⁷¹ *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 4. – М.: Рус. яз., 1980. С. 397.

можных вопросов конкретной темы, к использованию имеющегося материала в максимально полном объёме. Однако, с другой стороны, грамотное, правильное решение темы сочинения требует рассмотрения только тех вопросов, которые имеют непосредственное отношение к данной теме.

Пришедшее также из греческого языка понятие «проблема» (*problema*) *может быть переведено как преграда, трудность, задача. И снова обратимся к Словарю В. И. Даля, в котором даётся такое толкование этого понятия «проблема»: «задача, вопрос, загадка, что предложено на разрешение, на научное решение; задача для отысканья неизвестного по данному»*⁷².

*Знакомство со словарной статьёй в «Словаре гуманитария» Н. К. Рамзевича раскрывает перед учащимся ещё одну грань толкования этого слова: «...предлагать. Предложение, задача, нерешённый вопрос»*⁷³.

На этих основаниях термин «проблема» совместными с учителем усилиями учащиеся определяют как объективно возникающий, предлагаемый в ходе познания и анализа вопрос или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес.

Приведённые толкования (В. И. Даль, Н. К. Рамзевич) нацеливают на понимание сущности этого термина как необходимости поиска ответа на поставленный вопрос, преодоления трудности, некоей преграды, которая за таким вопросом стоит.

⁷² Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 3. П. – М.: Рус. яз., 1978. С. 468.

⁷³ Рамзевич Н. К. Словарь гуманитария. – М.: Былина, 1998. С. 197.

Возможно обращение к другим источникам, например, к Энциклопедическому словарю Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона, который даёт такое определение: «ПРОБЛЕМА, *греч.*, задача, нерешённый вопрос; п р о б л е м а т и ч е с к и й, загадочный. – Проблема с у ж д е н и е, когда связь подлежащего со сказуемым мыслится возможной, но не необходимой»⁷⁴.

Отмеченное в словарной статье позволяет обратиться к выяснению того, насколько учащиеся понимают, могут представить себе ситуацию, «когда связь подлежащего со сказуемым мыслится возможной, но не необходимой». На основе найденных ими конкретных примеров можно поразмышлять над тем, каковы пути разрешения отмеченной в Словаре проблемы. Полезно также поставить перед школьниками задачу выяснения, нахождения примеров таких «нерешённых вопросов», которые могут стать содержанием сочинения, посвящённого, например, «Слову о полку Игореве» или лирике А. С. Пушкина, роману И. С. Тургенева «Отцы и дети» или поэме А. А. Блока «Двенадцать».

Та трактовка, определение понятия «проблема», которое даётся в Энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона, позволяет увидеть ещё одно его понимание, с одной стороны. А с другой, у школьников есть возможность не то чтобы усомниться в верности такого определения, но, как минимум, проанализировать понимание проблемы как ситуации, при которой «связь подлежащего со сказуемым мыслится возможной, но не необходимой», поразмышлять над возмож-

⁷⁴ Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. Современная версия. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. С. 466.

ными путями преодоления, разрешения такой ситуации. Обратившись к своему читательскому опыту, им будет вполне доступно найти примеры «нерешённых вопросов», о которых говорится в словарной статье энциклопедического словаря, в известных художественных произведениях.

Можно также обратиться к словарной статье Энциклопедического словаря юного литературоведа, в которой утверждается утверждается: «По сравнению с тематикой, лишь называющей основные предметы художественного изображения, литературная проблематика указывает на основные противоречия действительности, пережитые, осмысленные и поставленные художником в его произведении перед читателем»⁷⁵.

Процитированный отрывок словарной статьи даёт возможность лишней раз обратить внимание учащихся к тому, в чём заключается принципиальная разница между тематикой и проблематикой литературного произведения.

Учитель имеет возможность обратить внимание учащихся к анализу того, как энциклопедическая статья различает понятия «тематика» и «проблематика», а также продемонстрировать своё видение этих различий, обратившись к конкретным художественным произведениям, а затем по аналогии высказать своё видение разницы между темой и проблемой школьного сочинения. Для иллюстрации своего понимания школьникам необходимо будет использовать конкретные темы возможных письменных работ.

⁷⁵ Энциклопедический словарь юного литературоведа / Сост. В. И. Новиков. – М.: Педагогика, 1987. С. 354.

И, применительно к методике обучения написанию сочинений, можно поставить перед учащимися задачу по аналогии с литературным произведением выяснить то, в чём заключается разница между темой и проблемой школьного сочинения. Своё понимание, видение этой разницы можно предложить учащимся проиллюстрировать на примере таких тем, как «Вчера я понял, что пришла весна», «Образ Чацкого в комедии А. С. Грибоедова “Горе от ума”», «Кутузов и Наполеон в изображении и оценке Л. Н. Толстого», «Раскольников и Соня: их разное представления о правде» или любых других, по их выбору.

Учитель может обратиться к другому эпизоду словарной статьи из Энциклопедического словаря юного литературоведа: «Проблемы литературного произведения, в принципе никогда не разрешаемые авторами до конца, рассчитаны на соучастие читателей, возбуждают интерес к путям и средствам их решения, способствуют самостоятельному поиску ответов на поставленные вопросы, уже за пределами художественного текста»⁷⁶.

Этот отрывок из статьи даёт возможность выяснить то, как понимают учащиеся сущность утверждения, согласно которому «проблемы литературного произведения» никогда не разрешаются авторами до конца и могут ли они аргументировать своё мнение конкретными примерами. А далее необходимо выяснить, считают ли учащиеся возможным, логичным распространение утверждения о неразрешённости поднятых в литературном произведении проблем и на школьное сочинение. Своё мнение необходимо в обязательном порядке

⁷⁶ Там же. С. 355.

опять-таки аргументировать. Кроме того, учащиеся могут получить возможность поразмышлять над тем, должно ли школьное сочинение, так же как и литературное произведение, быть рассчитано «на соучастие читателей». А в результате сделать выводы о том, как такое соучастие должно или может осуществляться в связи со школьным сочинением.

Обращение к следующему эпизоду словарной статьи из того словаря позволяет провести работу в ещё одном направлении: «Нередко наиболее острые, животрепещущие проблемы современности выносятся авторами в заглавие произведений. В одних случаях это прямой категорически сформулированный вопрос, настраивающий читателя на поиск ответа на него в содержании произведения...»⁷⁷

Учащимся небесполезно будет вспомнить примеры произведений, заглавия которых представляют собой «наиболее острые, животрепещущие проблемы современности». А затем подумать и над тем, может ли уже сама тема школьного сочинения быть сформулирована как «прямой категорически сформулированный вопрос». Своё мнение необходимо будет обосновать конкретными примерами.

В продолжении статьи Энциклопедического словаря юного литературоведа в связи с названиями литературных произведений замечено: «В других проблема поставлена в виде заглавной социально-философской антиномии...»⁷⁸.

⁷⁷ Энциклопедический словарь юного литературоведа. С. 354.

⁷⁸ Энциклопедический словарь юного литературоведа. С. 354.

В связи с процитированным можно обратиться к тому, что понимают школьники под «социально-философской антиномией», попросить их привести конкретные примеры произведений, заглавия которых представляют таковую. Однако главная задача в связи с процитированным отрывком словарной статьи будет связана с выяснением того, может ли уже сама тема школьного сочинения представлять его главную проблему, т. е. быть «поставленной» в форме «социально-философской антиномии». По возможности учащимся необходимо будет привести примеры таких тем.

Завершение работы по словарной статье из Энциклопедического словаря юного литературоведа может быть организовано на основе следующей цитаты: «Образно, подчас символически обозначена проблемная ситуация эпохи, обрисованная в произведении как стечение обстоятельств, чреватое жгучей социальной проблемой... причём формулировка самой проблемы ещё должна быть домыслена читателем в процессе восприятия художественного произведения»⁷⁹.

В связи с тем, что предлагаемая работа является своеобразным завершением одного из этапов, она будет носить характер подведения итогов, когда учащимся предлагается снова обратиться к тому, что такое проблема литературного произведения и как она может быть связана с его заглавием. Своё понимание они могут продемонстрировать, отвечая на вопросы о том, например, можно ли считать «символически обозначенной проблемной ситуацией эпохи» такие заглавия произведений, как «Пир во время чумы» или «На

⁷⁹ Энциклопедический словарь юного литературоведа. Там же.

дне», приведя свои примеры заглавий, в которых «образно» или «символически» представлена, «обозначена проблемная ситуация эпохи, обрисованная в произведении». Самая важная часть работы будет связана с необходимостью высказать своё мнение относительно того, должна ли формулировка проблемы школьного сочинения также должна быть домыслена тем, кто будет его читать, или в данном случае у читателя (учителя) не должно быть свободы в домысливании ваших суждений. Мнение своё необходимо будет аргументировать.

Развитие идей, заложенных в словарной статье Энциклопедического словаря юного литературоведа, можно найти в суждениях писателей. Например, А. П. Чехов заметил о произведениях А. С. Пушкина и Л. Н. Толстого, что «в “Анне Карениной” и в “Онегине” не решён ни один вопрос, но они вас вполне удовлетворяют потому только, что все вопросы поставлены в них правильно»⁸⁰.

Учащимся можно предложить рассказать о своём понимании мысли А. П. Чехова и сравнить его размышления со словарной статьёй из Энциклопедического словаря юного литературоведа. Кроме того, будет важным выяснение мнения учащихся относительно того, не следует ли из утверждения писателя, что литературное произведение вовсе и не должно давать готовые решения по поднятым проблемам (вопросам). Но самым плодотворным в данном случае вопросом станет тот, отвечая на который, учащиеся делают вывод о том, можно ли применить мнение А. П. Чехова и к школь-

⁸⁰ Чехов А. П. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. – М.: Наука 1974-1988. Письма: В 12 т. – Т. 3. С. 46.

ному сочинению, т. е. допустимо ли, чтобы в нём что был «не решён ни один вопрос», но сочинение вполне удовлетворяло, потому что все вопросы поставлены в нём «правильно».

Уделяя внимание тому, что художественное произведение обычно не даёт готовых решений поднимаемых проблем, а возбуждает интерес читателей к ним, к возможным путям и средствам решения. Работа в этом направлении, когда снова вспоминается данный аспект «бытования» проблемы в художественном произведении (нерешённость), даёт учителю возможность поставить перед учащимися задачу и высказать своё мнение относительно справедливости такого утверждения, и (главное!) подумать над тем, можно ли это утверждение распространить на школьное сочинение. И если да, то представить, как такое может выглядеть в конкретном сочинении.

Идея – это авторское отношение к описанным, наблюдаемым, проанализированным художественным, социальным и психологическим явлениям, которые составляют содержание сочинения. Идея включает в себя оценку того, что стало предметом рассмотрения в сочинении.

Н. К. Рамзевич даёт такое толкование термина «идея»: «...греч. – вид, образ. Умственный образ предмета, представление, мысль; идеи по Платону – образы самостоятельно существующие, прототипы материальных предметов»⁸¹.

В основе такого понимания лежит представление о том, что есть некий предмет или явление нейтрального, безоценочного характера – как некая номинация, а

⁸¹ Рамзевич Н. К. Указ. соч. С. 86.

есть «умственный образ» этого предмета или явления, представление о нём, присущее каждому человеку в отдельности. Представление или «умственный образ» об одном и том же предмете или явлении могут не совпадать и даже принципиально отличаться.

Таким образом, идея – это индивидуальное представление человека о предметах и явлениях, о мире в целом, его происхождении, строении, движении и т. п. Все знают значение таких номинаций, как «пространство» и «время», «дом» и «небо», «воздух» и «вода», «свобода» и «рабство», однако в индивидуальном преломлении, в каждом индивидуальном сознании эти категории, явления и предметы имеют свой, индивидуальный вариант понимания, свой «умственный образ», зависящий от личного опыта психологического, социального, этического, эстетического характера.

Разумеется, одно только толкование понятия «идея» не поможет учащимся уйти от написания сочинений, в которых нет своего представления о художественном произведении, его «умственного образа», нет своего отношения к анализируемым проблемам. Однако такое толкование необходимо уже потому, что важно знание самой сущности того, что является одним из требований к школьному сочинению, а именно – наличие своего индивидуального, личного видения, отношения к анализируемым произведениям искусства.

Если говорить об отличиях идеи сочинения от его темы, то одно из самых принципиальных заключается в том, что последняя обычно формулируется учителем или посредством коллективной работы всего класса. А идея сочинения самостоятельно определяется пишу-

щим, она является итогом вашего видения и понимания, результатом ваших размышлений над конкретным художественным текстом, теоретико- или историко-литературной проблемой, наблюдений каких-то социально-исторических, этических и тому подобных явлений и процессов.

После словаря Н. К. Рмазевича логичным будет обращение к сочвременной справочной литературе: «Идея произведения (от греч. *idea* – понятие, представление) – смысл того, что хотел сказать автор, обращаясь к теме, его заинтересовавшей»⁸².

Такое обращение даёт возможность уточнить, насколько учащиеся поняли сущность того, что принято определять как идею литературного произведения, а также то, чем тема отличается от идеи. Кроме этого необходимо в свете высказанного учёным мнения сформировать своё мнение относительно того, как необходимо поступать автору сочинения, тема которого его совсем не заинтересовала. Может быть, написать сочинение, в котором нет идеи?..

Ещё один эпизод из Школьного литературного словаря И. В. Трофимова («Идея всё-таки предполагает ясный определённый ответ на вопросы, поставленные в художественном произведении. Если такого ответа нет, мы имеем дело с проблемой, которая обычно соотносится тесно с идеей»⁸³) даёт возможность поработать над следующими вопросами и заданиями:

⁸² Трофимов И. В. Школьный литературный словарь: Учебное пособие. – Рига: Zvaigzne ABC, 1996. С. 115.

⁸³ Там же.

– Как вы считаете, идея художественного произведения в обязательном порядке «предполагает ясный определённый ответ на вопросы», которые в нём поставлены? Обоснуйте свой ответ.

– Распространяется ли, по вашему мнению, утверждение учёного об обязательности идеи и на школьное сочинение? Аргументируйте своё мнение.

– Расскажите о своём понимании мысли литературоведа, согласно которой отсутствие ответов на поставленные вопросы – это уже не идея, а проблема художественного произведения. Как вы считаете, существует ли такая закономерность отношений проблемы и идеи и для школьного сочинения? Обоснуйте свой ответ.

Учащимся предлагается не просто обратиться к той или иной словарно-справочной литературе, но и высказать своё мнение относительно тех трактовок и определений, которые в этой литературе есть.

Углублению и расширению представлений о том, что такое идея, пониманию её сущности и формированию представлений о многообразных путях и приёмах её воплощения может способствовать ваше обращение к литературным источникам, в которых это понятие упоминается и расшифровывается. Такое обращение целесообразно в том числе и потому, что представление художников слова о «мысленном образе», об идее произведения может быть распространено и на то, что мы понимаем под идеей школьного сочинения.

В связи с осознанием учащимися идеи как составной части школьного сочинения возможно обращение к тому, как по-разному может реализовываться идей-

ное содержание в произведениях разных жанров. Например, можно привести мнение учёного относительно идеи в содержании притчи, обратившись к Терминологическому словарю-тезаурусу по литературоведению: «В притче всегда заключена определённая дидактическая идея. Притча широко применяется в Евангелии, в аллегорической форме выражая духовные наставления. Широкой известностью пользуются “Притчи Соломона”»⁸⁴.

Учащимся необходимо рассказать о том, как они понимают сущность определения «дидактическая идея». Возможно, что для этого им придётся опять-таки обратиться к толковому или словарю педагогических терминов, а затем вспомнить и том, какие дидактические идеи они знают. Главный же результат такой работы будет заключаться в том, чтобы решить для себя вопрос, может ли «дидактическая идея» быть идеей школьного сочинения на литературную или свободную тему. И, в случае согласия, школьникам необходимо привести конкретные примеры таких возможных тем.

При осознании того, что представляет собой композиция школьного сочинения и какова её роль весьма продуктивным оказывается обращение к словарю, в котором можно найти, что слово «композиция» (в переводе с латинского *compositio* – составление, связывание) означает построение текста, отражающее систему средств раскрытия выдвигаемых положений, организацию их связей и отношений.

⁸⁴ Степанов Н. Притча // От аллегории до ямба. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. – М.: Флинта. Наука. 2004. С. 156.

Можно напомнить учащимся о том, что в литературном произведении композиция требует жизненной и художественной мотивированности, строгой подчинённости всех частей теме, проблематике, идее. В свете задачи, стоящей перед автором школьной письменной работы творческого характера, независимо от того, развёрнутое ли это сочинение или миниатюра, текст её должен иметь определённое построение, которое напрямую связано с его содержанием, и этим содержанием должен определяться. Наиболее грамотное сочинение то, в котором композиция подчинена выражению идейного содержания и раскрытию темы на основе поднятых и анализируемых проблем.

Осознанию сущности и роли композиции школьного сочинения способствует обращение к словарю литературных терминов: «Композиция (от лат. – сложение, состав) – расположение, соотносённость компонентов художественной формы (построение произведения, обусловленное его содержанием и жанром)»⁸⁵. Знакомство с приведённой выше трактовкой позволяет обратиться к учащимся с вопросом о том, как они понимают «построение произведения, обусловленное его содержанием и жанром», с одной стороны. А с другой, им предстоит поразмышлять над тем, как в школьном сочинении проявляется (и должно ли проявляться) построение, обусловленное его содержанием и жанром

Рассматривая эпиграф как составную часть композиции сочинения, необходимо рассказать учащимся о том, что он не является обязательной составляющей,

⁸⁵ Трофимов И. В. Школьный литературный словарь: Учебное пособие. – Рига: Zvaigzne ABC, 1996. С. 145.

однако его использование, с одной стороны, сообщает всей работе определённую идейную направленность, а с другой – свидетельствует о глубине понимания автором темы сочинения, её проблематики, да и просто производит благоприятное впечатление в глазах читающего.

Более глубокому осознанию того, что такое эпиграф может способствовать обращение к толковому или поэтическому словарю: «Эпиграф (греч. ἐπιγραφή – надпись) – 1) в античное время надпись на памятнике, на здании. 2) В общеевропейской литературе под эпиграфом разумеется изречение или цитата, поставленные перед текстом целого литературного произведения или отдельных глав его. В эпиграфе содержится основная мысль, развиваемая автором в повествовании»⁸⁶.

Можно предоставить учащимся возможность поразмышлять над тем, зачем авторы помещают изречение или цитату «перед текстом целого литературного произведения или отдельных глав его» или без такого изречения или цитаты читатель не сможет понять основную мысль, развиваемую автором в повествовании. Но главное заключается в том, считают учащиеся, что приведённое толкование имеет отношение к школьному сочинению. При положительном ответе им предоставляется ещё и возможность рассказать о том, в чём заключается (может заключаться) роль эпиграфа в таком случае.

А в Школьном литературном словаре И. В. Трофимова учащиеся могут найти такое толкование: «Эпиграф (от греч. – надпись, заглавие, оценка) – в современном

⁸⁶ Квятковский А. П. Поэтический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. С. 356.

значении слова – чаще всего цитата из какого-либо литературного произведения, пословица, поговорка и пр., которая предпосылается целому произведению или части, главе. Эпиграф в какой-то мере содержит в себе намёк на основную мысль, идею произведения, которому он предпосылается»⁸⁷.

Необходимо акцентировать внимание учащихся на том, что в последнем из приведённых определений, кроме намёка «на основную мысль, идею произведения, которому он предпосылается» эпиграф может быть истолкован как «заглавие» и даже «оценка». То есть заглавие их сочинения, которое параллельно с темой по-своему, в свете авторского понимания разъясняет и представляет оценку излагаемого материала.

В последующем речь может идти о том, что роль эпиграфа могут выполнять цитаты, изречения, пословицы, помещаемые перед текстом сочинения или его части. Использование эпиграфа означает включение в собственный оригинальный текст фрагмента чужого текста: рассматривать его необходимо в качестве составной части сочинения, сущность и роль которой обнаруживаются в процессе создания письменной работы. Обладающий собственной семантикой и образной структурой, эпиграф, не входя в текст сочинения, словно бы предопределяет его содержание, указывает на проблемы, которые являются в этом тексте главными, определяющими, подчёркивает особенности содержания или авторского отношения к раскрываемой проблеме.

⁸⁷ Трофимов И. В. Школьный литературный словарь: Учебное пособие. – Рига: Zvaigzne ABC, 1996. С. 361-362.

Расширению представлений учащихся о том, что может выполнять роль эпиграфа в авторском произведении будет способствовать обращение к Литературной энциклопедии терминов и понятий: «Эпиграф – это всегда текст в тексте, обладающий собственной семантикой и образной структурой. В некоторых случаях он вполне самостоятелен (эпиграф-пословица, поговорка или афоризм), чаще же выступает в роли знака – заместителя цитируемого текста»⁸⁸.

Читательский опыт учащихся будет в данном случае использован для того, чтобы ответить на вопрос о том, насколько справедливо считать, что все эпиграфы к известным им произведениям обладают «собственной семантикой и образной структурой». В продолжение учебных размышлений им необходимо высказать своё понимание утверждения, согласно которому эпиграф выступает «в роли знака – заместителя цитируемого текста». И это понимание необходимо проиллюстрировать конкретными примерами. И наконец, обращение к словарной статье Литературной энциклопедии даёт учащимся возможность составить своё мнение относительно того, в каких случаях и зачем нужен эпиграф к школьному сочинению «в роли знака – заместителя цитируемого текста» и есть вообще необходимость в таком знаке.

Учитель может обратиться к ещё одному эпизоду литературной энциклопедии: «Как правило, строки, взятые “на эпиграф” (выражение Б. Пастернака), выполняют прогнозирующую функцию. Они ещё до зна-

⁸⁸ Ламзина А. В. Рама произведения // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – НПК «Интелвак», 2001. С. 850.

комства читателя с текстом сообщают о главной теме или идее произведения, ожидаемых сюжетных ходах, характеристике действующих лиц, эмоциональной доминанте...»⁸⁹.

Это эпизод энциклопедической статьи раскрывает перед учащимися возможности рассказать о том, как они понимают то, в чём заключается сущность «прогнозирующей функции» эпитафия, о которой пишет исследователь. И кроме того, школьники имеют возможность высказать своё аргументированное мнение (поразмьшлять) о том, есть ли необходимость «прогнозировать» то, как автор школьного сочинения собирается раскрывать тему и идею своего произведения своего, его содержательное начало и т. п.

Формирование представлений учащихся о том, что такое эпитафия и какова его роль и возможности в раскрытии темы сочинения, как видим, логичнее всего строить на обращении к энциклопедическим определениям. Поэтому предлагается работа с определением, данным в «Поэтическом словаре» А. П. Квятковского, с обязательным выводом о том, какое отношение к школьному сочинению имеет (может иметь) приведённое толкование, и определить, какой вам видится роль эпитафия в письменной работе такого жанра.

Трактовка эпитафия в литературной энциклопедии как «текста в тексте», со своей «собственной семантикой и образной структурой», выступающий чаще всего «в роли знака — заместителя цитируемого текста» (А. В. Ламзина), позволяет учащимся обратиться и к

⁸⁹ Ламзина А. В. Рама произведения // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – НПК «Интелвак», 2001. С. 850.

«знаковости» эпиграфа, и к тому, что такое его «собственная семантика и образная структура». Главное заключается в том, чтобы дать им возможность высказать своё понимание того, что такое для эпиграфа «роль знака» как «заместителя цитируемого текста» и того, в каких случаях и зачем нужен эпиграф в этой роли к школьному сочинению, и есть в этом вообще необходимость.

Ещё одно принципиально важное направление работы со словарно-энциклопедической литературой связано с самим написанием сочинения.

К примеру, если учитель готовит учащихся к написанию сочинения по картине И. Е. Репина «Иван Грозный и сын его Иван 16 ноября 1581 года», то за дополнительной информацией об этом произведении он может отослать учащихся к энциклопедии «Русская культура», из которой для своей работы они могут узнать: «Картина написана в 1885. Демонстрация этого произведения в галерее П. М. Третьякова вызвала сильный общественный резонанс. Третьяков получил от московского обер-полицмейстера уведомление о том, что государь повелел картину Репина “не допускать для выставок и вообще не допускать распространения её в публике какими-либо другими способами”. В дальнейшем полотно Репина стало хрестоматийным произведением русской живописи...»⁹⁰.

Такая, пусть совсем краткая информация даст учащимся основание высказать своё мнение относительно того, с чем могла быть связана такая реакция на картину Репина самодержца всероссийского.

⁹⁰ Русская культура: Популярная иллюстрированная энциклопедия // С. В. Стахорский. – М.: Дрофа-Плюс, 2006. С. 559.

В той же энциклопедии учащиеся могут ознакомиться с мнением художника И. Н. Крамского, которое в свете реакции государя будет и небезынтересно, и полезно для написания сочинения: «Как написано, боже, как написано! Крови тьма, но вы о ней и не думаете, и она на вас не действует, потому что в картине есть страшное, шумно выраженное отцовское горе и его громкий крик»⁹¹.

Собственно, эти слова И. Н. Крамского можно сделать основанием главной проблемы сочинения по картине И. Е. Репина – «как написано».

Ещё более расширяя знакомство учащихся с реакцией современников на это произведение художника, учитель может обратить внимание учащихся, например, к книге о передвижниках, где искусствоведы анализируют содержание картины и её форму и т. п.

Особого внимания заслуживают возможности обращения к словарно-энциклопедической литературе в связи с написанием сочинения в жанре рецензии на просмотренный фильм или спектакль. Как диктует жанр рецензии вообще, учащимся необходимо высказать своё мнение относительно достоинств и недостатков произведения на основе анализа его содержания и формы. Иными словами, как и в других видах сочинения, в рецензии характеристика и оценка должны быть органически взаимосвязаны, неотделимы.

Поэтому, к примеру, рассказывая о сценическом или кинематографическом воплощении сюжета, отдельной сцены или образа героя, его поступков и мыслей, целесообразно в это же время, чтобы учащиеся давали

⁹¹ Там же.

им оценку, уходя от голословных, бездоказательных утверждений или простого пересказа произведения. Только таким образом в рецензии они могут достичь логичности и обоснованности суждений, проиллюстрировать своё умение видеть детали и художественное своеобразие всего произведения.

Написанию хорошего сочинения-рецензии способствует и определённая теоретическая подготовка, понимание сущности специфических для театра и кино терминов, таких, например, как «спектакль», «сценарий», «режиссёр», «кадр», «сцена», «сценография», «декорации» и т. п. С этой целью логично обратиться к Энциклопедическому словарю юного зрителя, из которого учащиеся могут узнать, что:

«Режиссёр – постановщик спектаклей, фильмов и эстрадных программ, радио- и телепередач <...> Режиссёр театра, осуществляя постановку художественного произведения на сцене, стремится донести до зрителей его идейно-художественный замысел, организует работу всех других участников постановки – актёров, художников, композиторов, работников различных театральных цехов, участвующих в создании спектакля <...>»⁹².

Или:

«Спектаклем (от латинского *spectaculum* – зрелище) называют театральное представление. Спектакль, в основе которого лежит какое-либо драматическое произведение, создаётся коллективными усилиями актёров, режиссёра, художников, рабочих театральных цехов. Возглавляет этот большой коллектив и направляет его деятельность режиссёр-постановщик.

⁹² Энциклопедический словарь юного зрителя. – М.: Педагогика, 1989. С. 236-237.

Процесс подготовки спектакля начинается с выбора театром пьесы. Затем начинаются репетиции-читки по ролям, на которых режиссёр и актёры определяют основную идею пьесы, оговаривают предлагаемые драматургом обстоятельства, делают первые пробы в поисках будущих сценических образов, работают над текстом; если пьеса написана в стихах, то отработывают технику стихотворной речи <...>»⁹³.

Возможно, учащимся потребуются сведения из энциклопедической статьи «Сценография», где сказано, что «декорация – оформление сцены, воссоздающее обстановку действия спектакля, помогающее раскрытию его художественного замысла...»⁹⁴, а также о том, какие декорации знает современный театр.

Примеры обращения к словарно-энциклопедической литературе в связи с написанием сочинения, естественно, более многообразны, мы обратились только к некоторым, как представляется, наиболее важным и принципиальным. Главное же заключается в том, что такие обращения, с одной стороны, способствуют развитию навыков написания письменных работ разного жанра, а с другой, формируют и развивают и саму компетенцию пользования словарями.

⁹³ Там же. С. 328.

⁹⁴ Там же. С. 340.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брокгауз, Ф. А., Ефрон, И. А. Энциклопедический словарь. Современная версия. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – С. 339.
2. Голуб, И.Б. Стилистика русского языка / И.Б. Голуб. – 7-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 448 с.
3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 4. – М.: Рус. яз., 1980. – С. 397
4. Дмитриева, У.М. Методика преподавания русского языка (специальная) [Электронный ресурс] : учебно-методический комплекс / авт.-сост. У. М. Дмитриева, Е. П. Фур ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : НГПУ, 2012. – 227 с.
5. Дунев, А. И. Русский язык и культура речи : учебник / А. И. Дунев и др. – М. : Юрайт : ИД Юрайт, 2011. – 492, [1] с. (Основы наук)
6. Квятковский, А. П. Поэтический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – С. 356.
7. Ламзина, А. В. Рама произведения // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – НПК «Интелвак», 2001. – С. 850.
8. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – С. 186.
9. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / гл. ред. А. П. Горкин. – М.: Росмэн-Пресс, 2006. – С. 524
10. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. Изд. 9-е испр. и доп. / Под ред. д-ра филолог. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – М.: Сов. энциклопедия, 1972.

11. Рамзевич, Н. К. Словарь гуманитария. – М.: Былина, 1998. – С. 197.
12. Русская культура: Популярная иллюстрированная энциклопедия // С. В. Стахорский. – М.: Дрофа-Плюс, 2006. – С. 559
13. Степанов, Н. Притча // От аллегии до ямба. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. – М.: Флинта. Наука. 2004. – С. 156.
14. Словарь иностранных слов. – 7-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1979. – С. 447.
15. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегии до ямба. – М.: Флинта-Наука, 2004.
16. Трофимов, И. В. Школьный литературный словарь: Учебное пособие. – Рига: Zvaigzne ABC, 1996. – С. 361-362.
17. Хализев, В. Е. Текст // Введение в литературоведение: Основные понятия и термины: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк.; Издательский центр «Академия», 1999.
18. Чехов, А. П. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. – М.: Наука 1974–1988. Письма : В 12 т. – Т. 3. – С. 46.
19. Энциклопедический словарь юного зрителя. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 236–237.
20. Энциклопедический словарь юного литературоведа / Сост. В. И. Новиков. – М.: Педагогика, 1987. – С. 354.

Семёнов Александр Николаевич

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ
МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ФГОС
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ –
КУЛЬТУРА ПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВАРЯМИ**

Учебно-методическое пособие

*Оригинал-макет изготовлен редакционно-издательским
отделом*

АУ «Институт развития образования»

Дизайн обложки:

Белов М.В.

*Формат 60*84/16. Гарнитура Times New Roman.*

Усл.п.л. 7,75. Заказ № 455. Тираж 50 экз.

Институт развития образования

*Ханты-Мансийский автономный округ – Югра
628012, г. Ханты-Мансийск, ул. Мира, 104*

