

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ЕЛАБУЖСКИЙ ИНСТИТУТ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ И ИСТОРИИ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

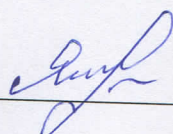
Направление: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями
подготовки)

Профиль: Русский язык и литература

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ
В СТАРШИХ КЛАССАХ (НА ОСНОВЕ КРИТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА
В.П. БУРЕНИНА)

Работа завершена:

" 21 " мая 2018 г.  (Л.И. Ягудина)

Работа допущена к защите:


Научный руководитель

к.ф.н., старший преподаватель

" 21 " мая 2018 г.  (Н.Н. Шабалина)

Заведующий кафедрой

к.ф.н., доцент

" 22 " мая 2018 г.  (А.В. Быков)

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ЕЛАБУЖСКИЙ ИНСТИТУТ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ И ИСТОРИИ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Направление: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями
подготовки)

Профиль: Русский язык и литература

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ (НА ОСНОВЕ
КРИТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В.П. БУРЕНИНА)

Работа завершена:

" ___ " _____ 201 г. _____ (Л.И. Ягудина)

Работа допущена к защите:

Научный руководитель

к.ф.н., старший преподаватель

" ___ " _____ 201 г. _____ (Н.Н. Шабалина)

Заведующий кафедрой

к.ф.н., доцент

" ___ " _____ 201 г. _____ (А.В. Быков)

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ В ШКОЛЕ	14
1.1. Изучение литературно-критических статей как методическая проблема	14
1.2. Методы и приемы изучения литературной критики в школе	21
1.3. Использование инновационных технологий при изучении литературно-критических статей в среднем и старшем звене как способ формирования ключевых компетенций личности	29
ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС ЭКСПЕРИМЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА	61
2.1. Кейс-технология как способ формирования ключевых компетенций при изучении литературно-критической статьи А.В. Дружинина «"Обломов". Роман И.А. Гончарова» в старших классах	61
2.2. Технология проектного обучения как способ формирования ключевых компетенций при изучении критического этюда В.П. Буренина «Литературная деятельность Тургенева»	68
2.3. Анализ и интерпретация критического текста как неотъемлемый компонент организации инновационного урока	86
ГЛАВА 3. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТВОРЧЕСТВА МОДЕРНИСТОВ В ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.П. БУРЕНИНА	90
3.1. Проявление ксенофобии в литературно-критическом творчестве В.П. Буренина, ее виды и функции	90
3.2. Литературная ксенофобия в пародии «Андреев и лев»	107

3.3. Травестирование традиционного басенного сюжета в пародии «Г. Мейерхольд и ворона»	113
3.4. Имена-маски в драматической сатире «Литературные чтения и собеседования в обществе “Бедлам-модерн”»	127
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ	 136
 БИБЛИОГРАФИЯ	 146
 ПРИЛОЖЕНИЕ	 162

ВВЕДЕНИЕ

Под понятием «ключевые компетенции» (от лат. *competere* — соответствовать, подходить) традиционно понимаются универсальные и надпредметные способности и качества личности обучающегося, необходимые для качественно-продуктивной деятельности в условиях быстроменяющегося мира. Отечественные методисты В.В. Голубков и Ц.П. Балталон еще в 80-90 гг. XIX века отмечали, что изучение критических статей на уроках литературы способствует не только развитию у старших школьников предметных умений интерпретировать художественный смысл произведения и понимать поэтику писателя, но и формированию личностных характеристик (компетенций). Поэтому учитель-словесник, систематически изучая со школьниками литературно-критические тексты классиков, помогает приблизить старшеклассников к тому образовательному результату, который в ФГОС С(П)ОО зафиксирован в пункте №5 как «портрет выпускника школы».

Говоря о перспективе изучения программных критических статей классиков (В.Г. Белинского, А.В. Дружинина, М.А. Антоновича, Д.И. Писарева, Н.А. Добролюбова и др.) для формирования всесторонне развитой личности школьника, мы не можем не отметить перспективу освоения школьниками литературно-критического творчества В.П. Буренина. Вообще наследие малоизвестных критиков (А.Л. Волынского, М.О. Менщикова, В.П. Буренина, Ф.В. Булгарина и др.) представляет достаточно пространную панораму и существенно обогащает литературный процесс, в котором в последнее время наблюдается определенный «всплеск» интереса к неоднозначным личностям. В этом ракурсе критическое творчество Буренина приобретает новые интерпретации и особую актуальность в диссертационных (И.Б. Игнатова [30], Н.Н. Шабалина [67]), научно-исследовательских (Г.Н. Боева [110],

В.Н. Крылов [36], А.И. Рейтблат [50, 51] и др.) работах, критических и биографических статьях (В. Бондаренко [111], М.П. Лепехин [39], Ф.М. Иоффе [120]), и что особенно важно – в учебниках по изучению истории русской литературы рубежа XIX-XX вв. (В.И. Коровин [79]). Уроки, направленные на знакомство старшеклассников с художественным миром критика, его особыми пиар-технологиями (нападки на личность, литературный скандал), оригинальными приемами критического письма (в частности, с приемом ксенофобии) могут стать отличным ресурсом личностной базы школьников, а также эффективным педагогическим фактором, способствующим преодолению ксенофобии в молодежной среде.

Несмотря на то, что заслуги Буренина перед русской культурой весомы, тем не менее, его литературно-критическое наследие не изучается в школе, более того, не исследовано в контексте феномена ксенофобии, систематически применяющимся в его творчестве. Отчасти это связано с тем, что вопрос об изучении литературной критики в школе до сих пор считается открытым и сложным, поскольку вызывает определенные трудности у учащихся и учителей. Все это обуславливает **актуальность** нашего **исследования**, так как оно обращено к пока еще слабо изученной методической проблеме освоения критических статей в современной школе, а также к малоисследованной проблеме литературоведения, связанной с постижением мастерства русских литературных критиков.

Научная новизна работы заключается в том, что мы впервые предприняли попытку установить причины проблем и трудностей, которые возникают у школьников при изучении литературно-критического материала, а также попытались выявить способы организации педагогического процесса, которые способствуют формированию ключевых компетенций личности учащихся. Для этого мы рассмотрели некоторые инновационные технологии и приемы (кейс-технологии,

технологии проектного обучения, технологии развития критического мышления, технологию дебатов и пр.) применительно к урокам по изучению литературной критики, поэтапно описали возможности их применения, привели практические примеры и рекомендации по внедрению предложенных инноваций в учебный процесс.

Кроме того, научная новизна нашей работы заключается в особом аспекте анализа литературно-критического наследия В.П. Буренина. В данной работе мы обратились к рассмотрению творчества критика в контексте феномена ксенофобии, предприняли попытку выделить виды ксенофобии, определить функции данного приема. Отметим, что такой вектор анализа выбран не случайно: современное общество обращает пристальное внимание к явлению ксенофобии¹. Изучение этого феномена в творчестве Буренина должно способствовать более глубокому прочтению критических публикаций критика и пониманию его роли в литературном движении эпохи.

А также мы впервые обозначили перспективы изучения литературно-критического наследия В.П. Буренина в старших классах на элективных и факультативных занятиях по литературе. На основе проведенного анализа критических текстов автора, была разработана система уроков по изучению литературно-критического творчества В.П. Буренина, которая в качестве эксперимента по формированию ключевых компетенций в личности школьников была апробирована в ОШИ «Лицей им. Н.И. Лобачевского».

Основная цель исследования – выявить способы формирования ключевых компетенций личности при изучении критических статей на уроках литературы в старших классах, а также определить особенности

¹ С начала 1990-х гг. в России отмечается резкий рост ксенофобии в различных ее проявлениях [54, с. 1968] (расовая нетерпимость, экстремизм, насилие). На данный момент предпринимаются различные попытки нейтрализовать данное явление: например, в городе Москве 28 октября 2016 г. прошла международная конференция по противодействию антисемитизму «Защитим будущее», 1 сентября 2016 г. во второй раз состоялась еврейская конференция «Лимуд» в городе Казани.

функционирования феномена ксенофобии в литературно-критическом творчестве В.П. Буренина для организации и апробации инновационных уроков по освоению наследия критика.

Поставленная цель обусловила решение следующих **задач**:

- установить, какие проблемы и трудности возникают у старшеклассников при изучении программных критических статей классиков;
- проанализировать традиционные методы и приемы изучения критических статей, выявить их достоинства и недостатки;
- систематизировать результаты исследований, посвященных перспективам реализации компетентностного подхода в образовании, руководствуясь классификациями отечественных ученых, выделить перечень ключевых компетенций;
- рассмотреть потенциал инновационных технологий в процессе формирования ключевых компетенций личности при изучении критических текстов на уроках литературы;
- предложить новые методические разработки к урокам по изучению критических статей классиков;
- рассмотреть литературно-критическое творчество В.П. Буренина в аспекте феномена ксенофобии: выделить виды ксенофобии в произведениях критика, определить функции каждого вида, а также выявить и раскрыть некоторые особенности поэтики буренинских текстов, с помощью которых критик выражает субъективную авторскую позицию (имена-маски, прием абсурда, жанровые модификации и пр.);
- обосновать перспективы изучения творчества В.П. Буренина в старших классах, разработать систему уроков по изучению литературно-критического наследия критика на элективных и факультативных занятиях по литературе, а также составить таблицу,

отражающую все уровни компетенций, на формирование которых направлены задания, технологии и приемы предложенных уроков.

Для достижения поставленной цели и реализации основных задач в работе были определены следующие **методы** исследования:

- метод анкетирования – при выявлении сложностей, которые возникают у учащихся при изучении критических статей;
- статический метод – при получении количественных данных по проблеме;
- описательно-аналитический метод – при критическом анализе научной и методической литературы по теме исследования;
- метод эксперимента – при организации и апробации инновационных уроков по формированию ключевых компетенций личности, а также при внедрении некоторых предложенных инноваций в учебный процесс;
- метод наблюдения и изучения ученического творчества – при анализе результатов внедрения инноваций на урок по изучению критики;
- метод сплошной выборки – при сборе материала из критического наследия В.П. Буренина;
- метод контекстно-ситуативного анализа – при реконструкции индивидуальной концепции ксенофобии в критическом тексте;
- метод интерпретации художественного текста – при конкретизации значимости категории ксенофобии в литературно-критическом творчестве В.П. Буренина.

Отметим, что в нашей работе встречаются элементы биографического метода, так как было необходимо рассмотреть личные контакты критика с современниками, которые влияли на его литературные суждения.

Объект исследования – процесс формирования ключевых компетенций личности старшеклассника при изучении критического материала на уроках литературы, а также литературно-критический материал (статьи И.А. Гончарова, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева, А.В. Дружинина, М.А. Антоновича, Н.Н. Страхова, В.П. Буренина и др.).

Предмет исследования – особенности организации инновационных уроков по формированию ключевых компетенций старшеклассников при изучении критических произведений, а также отличительные особенности поэтики и мастерства русских критиков.

Теоретико-методологической основой работы являются труды, посвященные проблемам изучения литературной критики в школе (Ц.П. Балталон [74, 75], В.В. Голубков [77], В.П. Острогорский [84, 85], В.Г. Маранцман [81], В.Н. Крылов [35], Ю.А. Филонова [60]); компетентностному подходу (А.В. Хуторской [63, 64, 65], И.А. Зимняя [27], В.В. Сериков [55]) и инновационным технологиям (С.В. Столбунова [86], О.И. Горбич [78], Д.О. Ярцева [73], Ш.И. Бобохужаев [15], Ю.В. Баёва [104]) в образовании; теории литературной критики (В.Н. Крылов [37], М.Г. Зельдович [26]); поэтике Буренина (А.И. Рейтблат [50, 51], И.Б. Игнатова [30], Г.Н. Боева [110], С.Л. Лобзова [123, 124]).

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, содержащего 135 наименований, и приложения. Общий объем – 161 страница.

Во **Введении** обосновывается актуальность темы, аргументируется научная новизна работы, ставится цель, определяются задачи и методология исследования, говорится об апробации научных результатов и возможностях их дальнейшего применения.

Первая глава – «Технологии и методы изучения литературной критики в школе» – посвящена обоснованию и анализу методической

проблемы, связанной с освоением литературно-критических статей в современной школе, а также описанию и анализу традиционных методов и приемов изучения критики на уроках литературы. Кроме того, в данной главе рассматриваются особенности компетентного подхода в образовании, выделены уровни образовательных компетенций, представлена детальная характеристика перечня ключевых компетенций, раскрыт потенциал инновационных технологий в процессе формирования ключевых компетенций личности при изучении критических текстов на уроках литературы в среднем и старшем звене.

Во второй главе – **«Инновационные технологии как ресурс эксперимента в формировании компетенций личности старшего школьника»** – рассмотрены особенности анализа и интерпретации критических текстов, обозначаются перспективы освоения наследия В.П. Буренина, на основе литературно-критических текстов классиков предложены методические рекомендации и инновационные разработки уроков по литературе, которые направлены на формирование компетенций личности старшеклассника. Кроме того, описана разработанная система уроков по изучению литературно-критического творчества В.П. Буренина, представлены цели и результаты ее апробации.

В третьей главе – **«Интерпретация творчества модернистов в литературно-критическом наследии В.П. Буренина»** – предметом исследования становится феномен ксенофобии в критических текстах Буренина. На материале критических очерков, пародий «Андреев и лев», «Г. Мейерхольд и ворона», драматической сатиры «Литературный чтения и собеседования в обществе "Бедлам-модерн"» анализируются основные принципы ксенофобии критика, определяется отношение Буренина к ведущим литературным направлениям и течениям XIX-XX вв. и их представителям.

В **Заключении** подводятся итоги предпринятого исследования в соответствии с поставленной целью и задачами.

Научно-практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут применяться в современной школе на уроках литературы и элективных занятиях при изучении русской литературной критики и истории литературы XIX-XX веков, а также в вузовских курсах, спецкурсах и семинарах по проблемам поэтики критического текста. Возможно частичное использование наблюдений и выводов выпускной квалификационной работы при подготовке обучающихся к различным предметным олимпиадам и конкурсам.

Апробация работы. Основные материалы выпускной квалификационной работы были изложены в докладах и сообщениях на VIII международной научно-практической конференции «Инновации и современные педагогические технологии в системе образования» (Прага, 2018), LXII студенческой международной научно-практической конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки» (Новосибирск, 2018), XVIII Международной научно-практической конференции «Современные тенденции в науке и образовании» (Москва, 2017); XV Международной научной конференции «Достижения и проблемы современной науки» (Санкт-Петербург, 2017); Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 2016); научно-образовательных конференциях студентов Казанского федерального университета (2017, 2018 гг.); «Открытом конкурсе научных работ среди обучающихся на соискание премии имени Н.И. Лобачевского» (Казань, 2017); интеллектуальном конкурсе на лучшую научную статью в рамках Недели науки в ЕИ КФУ (2017, 2018 гг.); Международном интеллектуальном конкурсе студентов и аспирантов «University Stars – 2016» (Москва, 2016); III Международном конкурсе научно-исследовательских работ «Перспективы науки» (Казань, 2016).

По теме выпускной квалификационной работы опубликовано шесть статей, из которых одна входит в состав статей перечня ВАК:

1. Ягудина Л.И. Проявление ксенофобии в пародии В.П. Буренина «Андреев и лев» // Современные тенденции в науке и образовании. XVIII Международная научно-практическая конференция. – М.: Издательство «Олимп», 2017. – С. 34-38.
2. Ягудина Л.И. Ксенофобия в пародийном и басенном творчестве В.П. Буренина // Научно-практический электронный журнал «Аллея науки» / Главный ред. Шелистов Д.А. – Томск: Электронное периодическое издание «Аллея науки», 2017. – Выпуск №8 (1). – С. 237– 244.
3. Ягудина Л.И. Образ автора в драматической сатире В.П. Буренина «Литературные чтения и собеседования в обществе "Бедлам-модерн"» // XV международная научно-практическая конференция 1 часть: «Достижения и проблемы современной науки». – СПб.: Научный журнал "Globus", 2017. – С. 82-86.
4. Шабалина Н.Н., Ягудина Л.И. Имена-маски в драматической сатире В.П. Буренина "Литературные чтения и собеседования в обществе "Бедлам-модерн"" // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 11(77): в 3-х ч. Ч. 3. – С. 44-48. – ISSN 1997-2911 (Издание включено в перечень, рекомендуемый ВАК РФ).
5. Шабалина Н.Н., Ягудина Л.И. Кейс-технология как способ формирования ключевых компетенций при изучении литературно-критической статьи А.В. Дружинина «"Обломов". Роман И.А. Гончарова» в старших классах // Innovations and modern pedagogical technologies in the education system : materials of the VIII international scientific conference on February 20–21, 2018. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. – С. 69-74.

6. Ягудина Л.И., Шабалина Н.Н. Изучение литературно-критических статей как методическая проблема // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LXII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2(62) – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». – 2018. – С. 28-35.

ГЛАВА 1. ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ В ШКОЛЕ

1.1. Изучение литературно-критических статей как методическая проблема

Предмет «литература» – один из главных предметов школьного образования, объединяющий дисциплины гуманитарного цикла. Главная цель литературы заключается не только в формировании у подрастающего поколения нравственных начал, но и в развитии у школьников умения интерпретировать художественный смысл произведения и понимать поэтику писателя. Во многом этому способствует привлечение материала литературной критики. Отметим, что в старших классах анализ и интерпретация литературного произведения как художественного целого рассматривается в историческом аспекте с использованием серьезного теоретико-литературного фундамента. Именно поэтому критика становится необходимой составляющей литературного образования школьников.

Однако в современной школе изучение литературной критики рассматривается как методическая проблема, поскольку вызывает определенные трудности у учащихся и учителей. В условиях дефицита учебного времени обзору и изучению литературно-критического материала на уроке отводится второстепенное место, а сама работа, соответственно, дает малозначительные результаты. Затруднения вызывают и недостаток инновационных методик анализа литературно-критических статей, нехватка специальной учебно-методической литературы, посвященной вопросам привлечения критики на уроках литературы, сложный для восприятия школьников язык критического материала, отрыв содержания статей от современной жизни и реального

опыта детей и, как следствие, отсутствие интереса и мотивации к изучению литературной критики. Кроме того, в школе до сих пор встречаются программы и учебники, в которых во многом сохранились идеологические штампы и односторонние, узкие интерпретации литературных произведений (например, Максим Горький – «буревестник революции»; Катерина Кабанова – это только «луч света в темном царстве», главный герой рассказа А.П. Чехова Дмитрий Старцев своим образом обязательно демонстрирует гибель личности; стоит отметить, что сейчас на некоторых интернет-форумах поднимается вопрос о том, что стоит пересмотреть русскую литературу с точки зрения православных канонов ([129], [119]) и исключить из школьной программы «неправильные» [109] литературные произведения). Перечень проблем и трудностей, который возникает при изучении литературно-критического материала, привел к тому, что в современной школе критика осталась без пристального внимания и изучения.

Между тем, литературная критика всегда занимала важное место в духовной жизни общества [37, с. 4] и его просветительской деятельности: в XVIII веке критика опережала литературу, влияла на направление ее развития, в XIX в. критика приобретает еще большее значение, критики становятся властителями дум, а критические отделы журналов – трибуной для обсуждения животрепещущих вопросов современности. Несмотря на то, что в 30-е годы XX века произошел кризис критики (появляется марксистско-ленинская критическая литература, продолжившая традиции революционно-демократической критики и носившая только идеологический характер), критика на современном этапе продолжает развиваться благодаря критической деятельности Н. Ивановой, В. Бондаренко, Д. Быкова и др. Именно поэтому знакомство учащихся с критическими текстами позволяет не только всестороннее рассмотреть и изучить литературное произведение, но и расширить свой кругозор,

получить сведения о социально-историческом, историко-литературном контексте этого произведения и, что особенно важно, – о живом, непосредственном восприятии произведения современниками.

Истоки литературной критики уходят еще в античность (именно в это время критика отделилась от риторики и стала самостоятельным искусством). Само слово «критика» происходит от греческого «kritike» - искусство разбирать, судить. В самом широком смысле под критикой понимаются суждения о любых явлениях, возникающих в различных сферах (природа, общество, искусство, наука и др.). Часто у современных школьников складывается ложное представление о критической литературе: они воспринимают ее не как определенный документ эпохи, а как ругательную статью (устойчивое мнение: критиковать значит ругать). Кроме того, многие учащиеся не подозревают (так как не получили своевременного объяснения), что на протяжении всего школьного обучения они очень часто сталкиваются и даже работают с разными критическими жанрами (эссе, рецензия, литературный портрет, статья и др.). Отметим, что усвоение особенностей публицистического стиля (которое формирует критическая литература) помогает выпускникам в написании итогового декабрьского эссе.

Такое непонимание сущности и нюансов (в частности, жанрового своеобразия) литературной критики происходит от того, что литературно-критический материал на сегодняшний день изучается в школе фрагментарно, а любая критическая статья воспринимается как довесок к литературному произведению. Однако если мы детально познакомимся с заданиями ЕГЭ по литературе, то увидим, что задание № 17(1-4) опирается на знание именно литературно-критических текстов классиков. Например:

1. «Согласны ли вы с мнением Д.И. Писарева, утверждавшего, что Павел Петрович – герой печоринского типа? (проверяется знание статей Д.И. Писарева «Базаров» и «Реалисты»).

2. Какие черты личности Катерины позволили Н.А. Добролюбову назвать её «сильным характером»? (по статье Н.А. Добролюбова «Луч света в темном царстве»).

3. Согласны ли вы с В.Г. Белинским, назвавшим роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин» «энциклопедией русской жизни»? Свое мнение обоснуйте (статья В.Г. Белинского «Сочинения Александра Пушкина. «Евгений Онегин»).

Наличие в ЕГЭ заданий, направленных, в первую очередь, на проверку знания критических статей, а не фабулы и концепции художественного произведения, подчеркивают несомненную значимость изучения литературно-критического материала в школе. Кроме того, нельзя не отметить, что некоторые задания предметных олимпиад и конкурсов требуют от учащихся знаний в области литературной критики (например, одним из направлений регионального этапа всероссийской олимпиады по русскому языку и литературе «Интеллект – 2017» является именно литературная критика).

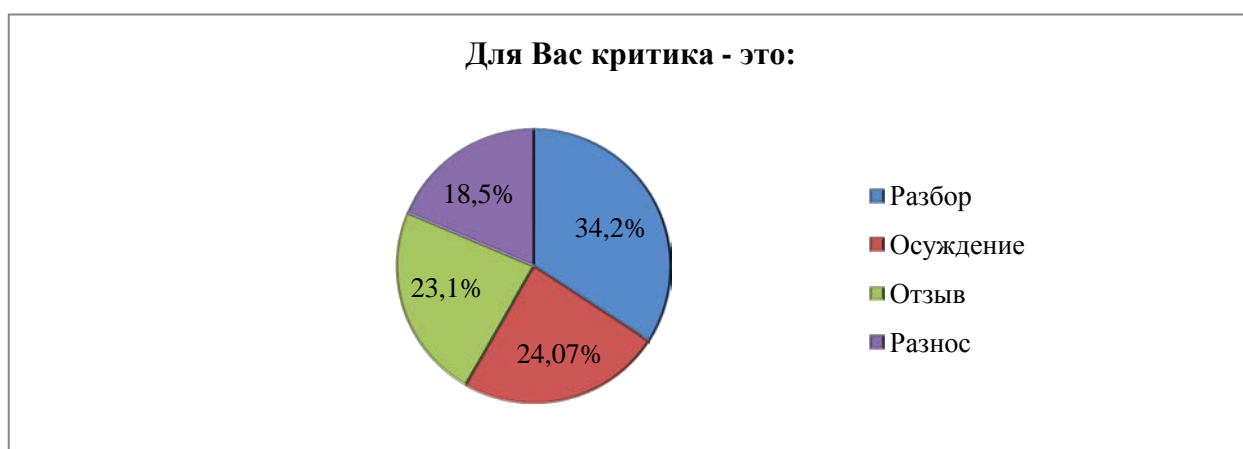
В рамках выпускной квалификационной работы было проведено анкетирование среди учащихся 11-ых классов образовательной школы-интерната «Лицей имени Н.И. Лобачевского» КФУ (Республика Татарстан) и средней общеобразовательной школы № 4 г. Можги (Республика Удмуртия), с целью аргументировать то, что вопрос об изучении литературной критики в современной школе является серьезной методической проблемой. Количество участников анкетирования – 122 респондента. Учащимся было предложено анонимно ответить на пять вопросов (см. приложение 1), ответы на которые в совокупности дали следующие результаты:

Во-первых, почти для половины опрошенных лицеистов (42,57%) критика – это «осуждение» (24,07%) и «разнос» (18,5%) (результаты представлены в процентном соотношении на Диаграмме № 1). Это

подтверждает то, что у учащихся сформировано устойчивое стереотипное мнение, где понятие «критика» становится синонимом слов «ругать, осуждать» и т.п. Многие из респондентов не воспринимают критику как вид литературного творчества, целью которого является, в первую очередь, интерпретация художественных произведений, а также явлений жизни, в этих текстах отраженных.

Диаграмма 1.

Результаты ответов на вопрос: «Для Вас критика – это...»



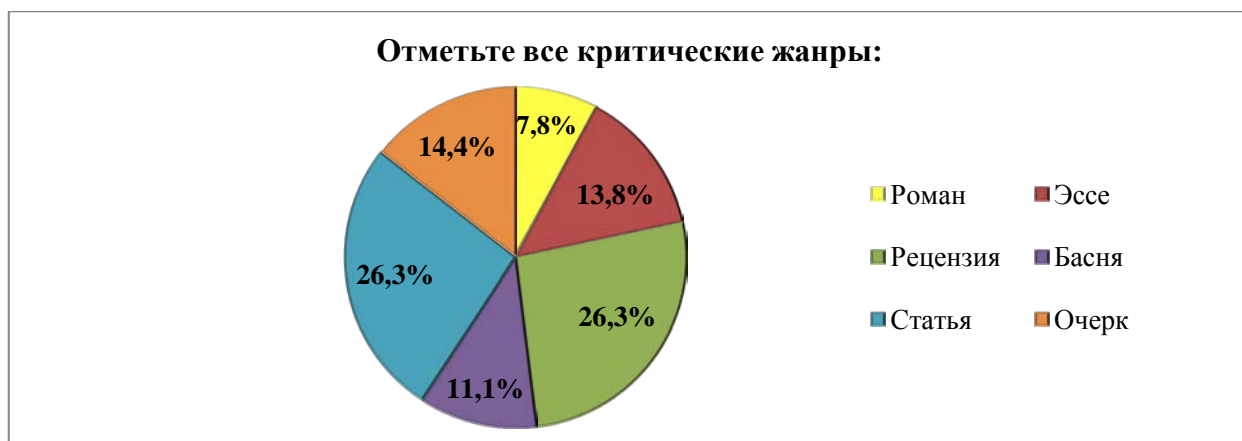
Кроме того, анкетирование позволило определить, что 94% респондентов не знают критических жанров или затрудняются их определить. Учащимся было предложено выбрать из списка разнородных жанров те, которые относятся к критическим жанрам. Из ста двадцати двух учащихся только семеро дали правильный ответ. 11% респондентов отнесли басню к критическому жанру (возможно, такой выбор был обусловлен тем, что басня – жанр сатирического характера, в котором присутствуют морально-дидактические и критические мотивы; басня высмеивает пороки, критикует их, а значит это жанр критики – еще одно неправильное понимание жанрового своеобразия). Почти 8% (9 учащихся) назвали роман критическим жанром (см. Диаграмму № 2). С данным жанром наряду с рассказом и повестью учащиеся очень часто встречаются в курсе базовой школьной программы по литературе. Школьники должны

знать, что роман относится чаще к прозаическому жанру и отличается сложностью содержания и более широким охватом описываемых явлений, развернутым повествованием о жизни и развитии личности главного героя (героев). Мнение о том, что роман относится к жанрам литературной критики, считается грубой ошибкой и свидетельствует о незнании учащимся специфики романа и особенностей критических жанров.

Одно из заданий анкеты было нацелено на то, чтобы проверить у учащихся знание некоторых программных критических статей и их авторов (М.А. Антонович «Асмодей нашего времени», И.А. Гончаров «Мильон терзаний», Н.А. Добролюбов «Луч света в темном царстве»). С данными критиками и их статьями учащиеся должны были познакомиться при подробном изучении романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» (10 класс), пьес А.С. Грибоедова «Горе от ума» (9 класс) и А.Н. Островского «Гроза» (10 класс). Более половины респондентов (73,2%) не смогли правильно соотнести автора с названием его статьи.

Диаграмма 2.

Результаты ответов на задание: «Отметьте все критические жанры»



Кроме того, метод анкетирования позволил определить периодичность обращения на уроках литературы к критическим статьям при изучении художественных произведений. 63,9% респондентов отметили вариант «б» («иногда»), остальные (36,1%) вариант «в» («никогда»). Отметим, что вариант «а» («часто») не был выбран ни одним

учащимся. На вопрос «Что вызывает у Вас затруднения при чтении критических статей?» 55,8% учащихся выбрали сложный стиль написания, обилие непонятных слов; 24,5% отметили большой объем статьи, остальные 24 респондента (19,6%) предложили свои варианты: например, три респондента написали, что при чтении статей «ничего не вызывает затруднений». Встречались такие варианты как «необоснованная агрессия», «несоответствие реальной жизни», «неинтересное содержание». Несколько респондентов (4 учащихся) отметили, что «критическая статья – нечто второстепенное по отношению к произведению, не обязательное для изучения» (другие варианты ответа: «главное – это знать литературное произведение», «понять художественный текст можно и без чтения критических статей» и т.п.). Из ответов учащихся видно, что они не осознают значимости изучения критики, а критическая статья воспринимается как «довесок» к художественному произведению, как субъективное мнение и интерпретация другого читателя.

Проведенное в старших классах анкетирование позволило подтвердить, что изучение литературно-критических статей в современной школе является серьезной методической проблемой. Более половины респондентов воспринимают критические статьи как ругательные и «агрессивные» сочинения (такое мнение складывается из-за отсутствия опыта чтения литературной критики), не имеют представления о критических жанрах и о программных критических статьях, знание которых проверяется ЕГЭ, позволяет глубже осмыслить художественное произведение и понять поэтику писателя. В сложившейся ситуации эффективное изучение критики прямым образом зависит от учителя: он должен осознавать несомненную значимость освоения критических текстов, постараться вовлечь учащихся в живой процесс совместного изучения и осмысления статей, показать тесную связь статей классиков с актуальными вопросами жизни России тех лет, дать четкое представление

о личности критика и о его взглядах, помочь учащимся глубже осмыслить отдельные положения статьи. Учитель, используя на уроках изучения критических статей классиков современные технологии обучения (вузовские, диалоговые, технологии критического мышления, дебаты, дискуссии, кейс-технологии и т.д.), может сделать процесс изучения сложных и объемных литературно-критических текстов интересным и увлекательным.

1.2. Методы и приемы изучения литературной критики в школе

Проблема изучения литературной критики в школе была обозначена еще в девятнадцатом столетии. В 60-80 гг. XIX века отечественные методисты В.И. Водовозов и В.П. Острогорский впервые начали говорить о необходимости изучения литературной критики в школе, о ее значении в художественно-эстетическом и духовном развитии школьников. В самых значительных методических разработках 50-60 годов XX века по изучению литературно-критических статей в школе Ц.П. Балталона [75] и В.В. Голубкова [77] справедливо отмечено, что «сколько-нибудь живое, интересное и серьезное изучение произведения художественной литературы невозможно без помощи литературной критики» [75 с. 34]. По мнению методистов, именно изучение критики в школе развивает у учащихся критическое мышление [77, с. 23], дает возможность ознакомиться с разными мнениями и сформировать свою точку зрения.

Несмотря на то, что 50-80 годы XX века появляется огромное количество исследований и монографий, которые предлагают различные методики и целые системы изучения литературно-критических статей в школе (Л.А. Оголихина «Изучение литературно-критических статей в школе», 1954; Д.Я. Райхина «Белинский в школе» 1964; О.Л. Костылева «Критическая статья на уроке литературы», 1976 и др.), вопрос об

изучении критики всегда оставался и остается открытым и сложным. Даже опытные учителя-словесники испытывают определенные трудности при организации систематической работы учащихся с критическим материалом, в выборе, когда и как следует работать в классе над текстом критических статей, чтобы вызвать к ним интерес учащихся.

Стоит отметить, что на сегодняшний момент литературно-критический материал в школе изучается фрагментарно, а каждая критическая статья воспринимается только как дополнительный материал, помогающий полнее раскрыть образы или идейный смысл изучаемого произведения, а не как определенный документ эпохи. Это приводит к тому, что учащиеся не получают полного представления о русской критике, о ее роли в общественной жизни, в развитии литературы и искусства страны. Мало внимания уделяется личности критика, его идейно-эстетическим взглядам, анализу текста статьи, самостоятельной работе учащихся. В результате школьники не проявляют интереса к критической литературе, не вчитываются в статьи, неглубоко осмысливают их содержание, не имеют представления о литературной жизни определенной историко-культурной эпохи и поверхностно понимают идейный смысл художественных произведений. Если учитывать, что изучение художественных текстов в старших классах становится крупнее, проблемнее, а их анализ строится на серьезном теоретико-литературном фундаменте с учетом исторического аспекта, то критическая литература становится просто необходимым материалом для всестороннего литературного воспитания школьников, а также для успешного написания сочинения на ЕГЭ (задание 17).

Именно поэтому О.Ю. Богданова, В.Г. Маранцман в своем учебнике «Методика преподавания литературы» [81] предлагают учителю, например, при изучении обзорной темы «Введение» в 10 классе, давая общую характеристику состояния литературы 60-х годов XIX века,

познакомить учащихся с общественно-политическими и эстетическими взглядами Добролюбова, Чернышевского, Писарева, чьи статьи будут изучаться в монографических темах «А.Н. Островский», «И.А. Гончаров», «И.С. Тургенев» [81, с. 142]. Некоторые выдержки из критических статей, которые ярко характеризуют «отличительную физиономию таланта» [135] каждого из писателей, можно использовать и при изучении монографических тем, в которые обязательно включаются фрагменты жизни и творчества авторов. Например, знакомя учащихся с творчеством А.Н. Островского 50-х годов, с его «пьесами жизни» [117], хорошо использовать фрагменты из статей Добролюбова «Темное царство» и «Луч света в темном царстве», которые позволят лучше изучить и понять особенности творчества драматурга. О живом отношении И.С. Тургенева к современности учащиеся могут прочитать в статье Добролюбова «Когда же придет настоящий день?», с фрагментом которой учитель познакомит школьников при обзорном изучении романа «Накануне», а выдержки из критического этюда В.П. Буренина «Литературная деятельность И.С. Тургенева» дадут полное представление о личности и творчестве писателя. Разбирая и анализируя «Севастопольские рассказы» Л.Н. Толстого, нельзя не использовать фрагменты из статей Н.Г. Чернышевского «Детство и отрочество», «Военные рассказы графа Л.Н. Толстого», в которых критик раскрывает отличительные черты таланта писателя («диалектику души», «чистоту нравственного чувства» [135]).

Но пристальное внимание следует уделять тем критическим статьям, которые напрямую связаны с изучаемыми в школе литературными произведениями. Например, при изучении романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» можно познакомить учащихся с неоднозначной трактовкой образа Базарова. Это позволяют сделать критические статьи Д.И. Писарева «Базаров» (1862) и «Реалисты» (1864), А.И. Герцена «Еще раз Базаров» (1869), М.А. Антоновича «Асмодей нашего времени» (1862). А

критический этюд В.П. Буренина «Литературная деятельность И.С. Тургенева» (1884) предоставит полный обзор различных интерпретаций смысла романа. При изучении романа И.А. Гончарова «Обломов» с учащимися необходимо рассмотреть критические статьи Н.А. Добролюбова «Что такое обломовщина?» (1859), И.Ф. Анненского «Гончаров и его Обломов» (1892), А.В. Дружинина «Обломов» (1859), заключающие самые противоречивые оценки центрального образа книги. По мнению В.Н. Крылова, наиболее эффективно изучение именно таких статей, в которых отражают противоположные точки зрения их авторов на творчество писателя [35, с. 10]. Действительно, в таком случае у учащихся появляется возможность познакомиться с позициями критиков, сопоставить разные мнения, сформировать и выразить личное отношение к литературному произведению или герою. Например, учащимся при изучении драмы Островского «Гроза» будет интересно рассмотреть статьи Н.А. Добролюбова «Луч света в темном царстве» и Д.И. Писарева «Мотивы русской драмы», в которых образ Катерины Кабановой трактуется принципиально различно.

Такой *метод сопоставления* способствует созданию атмосферы дискуссии, создает проблемную ситуацию, где учащийся может не только воспринять взгляд критика, но и вступить в спор с его концепцией, предложить собственные доводы. Проблемная ситуация, выявляя разные грани решения проблем, разные варианты анализа произведения, дает толчок поисковой деятельности учащихся, стимулирует ее. Подобная интересная работа повышает мотивацию учащихся к изучению литературно-критических статей, позволяет создать свои представления об анализе изучаемого художественного произведения и выработать личную методику обращения с художественной и учебной книгой.

Как правило, метод сопоставления включает в себя *прием «дискуссионный вопрос»*. Например, при изучении романа Тургенева

«Отцы и дети», учащиеся столкнутся с разными интерпретациями образа Базарова. М.А. Антонович в статье «Асмодей нашего времени» (1862) назвал тургеневского героя не живой личностью, а «самой злостной карикатурой» [102], обвинив его в фанфаронстве, обжорстве и тяге к азартным играм и алкоголю. У Д.И. Писарева Базаров наоборот вызывает восхищение своей цельностью и способностью действовать: «У Базарова есть и знание и воля. Мысль и дело сливаются в одно твердое целое» [126] (статья «Базаров», 1862). Базаров для Н.Н. Страхова – это не идея и не формула нигилизма, а живой, деятельный и «глубоко чувствующий человек» [130] (статья «Отцы и дети», 1862). В.П. Буренин называет героя чрезвычайно «характерным представителем нового жизненного уклада» [9, с. 140]. Такие противоречивые оценки героя вызывают у учащихся естественный дискуссионный вопрос: «Кто прав? Какой критик был близок к пониманию идеи произведения и его ключевого образа?» Именно в такой проблемной ситуации у школьника появляется возможность быть критичным слушателем, сравнивать свое мнение с мнениями критиков и одноклассников, приводить аргументы в защиту своей позиции. Кроме того, такие противоречивые вопросы поддерживают эмоциональный интерес ученика, его стремление к поиску верного решения.

Но в большинстве случаев на уроках литературы редко применяются нестандартные методы и приемы изучения критического материала. Предпочтения учителей до сих пор отдаются традиционным урокам, на которых преобладают уже апробированные многолетней практикой методы и приемы работы с литературно-критической статьей – комментированное чтение, литературная беседа, тезирование и конспектирование. На первом этапе посредством чтения с комментариями происходит первичное непосредственное знакомство учащихся со статьей. Стоит отметить, что *прием комментированного чтения* обычно применяется в старших классах и требует интенсивной и глубокой подготовки учителя. Если в среднем

звене учитель должен прокомментировать новые для учеников слова, то в старших требуется более глубокий комментарий: культурологический, исторический, философский. На втором этапе, после осмысления текста, проводится беседа, где делаются обобщающие выводы. Такая беседа может проводиться по заранее подготовленным учителем вопросам. Использование *метода литературной беседы* по мнению Балталона имеет «троякую цель» [74, с. 203]: воспроизведение школьниками главнейших и наиболее запомнившихся моментов из текста; комментирование прочитанного текста; анализ учениками под руководством учителя рассматриваемой статьи (цель и задачи, поставленные критиком в статье, социально-исторические и литературные мотивы обращения критика к теме, концепция статьи, мастерство критика).

На следующем этапе работы с литературно-критическим материалом, в большинстве случаев, применяются *методы тезирования и конспектирования*. Стоит отметить, что работа по тезированию и конспектированию статей в старших классах приобретает все более самостоятельный характер. Такие методы при работе с критическим материалом чаще всего являются репродуктивными: учащиеся делают такие конспекты машинально, по «образцу», по определенному плану конспектирования, предложенным учителем (это, как правило, основные положения статьи). По мнению Маранцман и Богдановой, тезирование и конспектирование, конечно, способствуют развитию логического мышления учащихся, но не побуждают их к самостоятельным суждениям о прочитанном [81, с. 141]. Все это приводит к тому, что учащиеся неглубоко осмысливают содержание статей, а сами статьи воспринимаются как «довесок» к собственно художественному тексту, как вспомогательный материал, источник «нужных» цитат и «умных» мыслей о произведении [37, с. 20]. Но это не значит, что использование этих основных видов работы над статьей является неэффективным: освоение

статей обязательно должно сопровождаться конспектированием, так как прочтение каждой статьи – довольно сложный процесс, где не может быть окончательных регламентаций. Тезирование, конспектирование — это необходимые методы работы с критическим материалом, которые формируют умения работать с научными и публицистическими материалами, позволяют систематизировать материал и способствуют развитию умения выделять из текста главное.

В.Н. Крылов в своем учебном пособии «Теория и история русской литературной критики» [37] рекомендует начинать конспект статьи с ее характеристики в целом, то есть с перечисления тех вопросов и проблем, которые разбирает автор, а затем делать выписки или тезисы в соответствии с этими вопросами, а не в той последовательности, в какой они представлены в самой работе критика. К такому способу конспектирования эффективно обращаться, если критическая работа объемная и трудная для систематизации (например, статьи Н.А. Добролюбова «Луч света в темном царстве» и Д.И. Писарева «Реалисты»).

К анализу литературно-критического материала можно подходить и тезисным изложением работы, сопровождаемым записями на полях, в которых могут содержаться указание на проблему, поднимаемую автором, образ или особенности изобразительно-выразительных средств, где должно быть отмечено, что он вступает в полемику с другими критиками или с самим автором. Метод тезирования лучше всего использовать в том случае, если критическая работа компактна, небольшого объема и посвящена конкретному вопросу или разбору конкретного образа или проблемы (например, по статьям «Милльон терзаний» И.А. Гончарова, пушкинского цикла В.Г. Белинского).

Стоит отметить, что тезирование и конспектирование – это необходимый, но не единственный вид работы со статьей. Как правило, наряду с этими методами в старших классах учитель применяет

лекционный метод (по классификации методов обучения литературе Н.И. Кудряшова). Данный метод имеет смысл применять начиная с 8–9-го класса, когда у учеников в достаточной степени сформированы умения внимательно слушать объяснение учителя, выделять в нем главное, правильно оформлять собственные конспекты. На лекции учащиеся получают знания уже в готовом виде. Для того, чтобы такая работа была небесполезной для учащихся (во время лекции дети могут отвлечься, забыть, упустить ход мысли учителя), важно включать в такой урок элементы беседы, дискуссии, проблемные и творческие задания, которые способствуют активизации познавательного интереса школьников на протяжении всего урока.

Рассмотрев некоторые методы и приемы изучения литературно-критических статей, мы пришли к выводу, что традиционные методы и приемы, по своей сути, являются необходимыми в школьной практике преподавания, особенно при изучении критики. Прием комментированного чтения облегчает первичное восприятие материала; методы литературной беседы и сопоставления развивают у учащихся критическое мышление, помогают глубже осмыслить отдельные положения статьи и позицию критика; тезирование и конспектирование способствуют развитию логического мышления и учат учащихся работать с научным и публицистическим материалом; лекционный метод предоставляет школьникам возможность самостоятельно систематизировать излагаемый учителем материал. Но нельзя не отметить, что в современном школьном образовании активизируется развитие личностно-ориентированного обучения, поэтому важно научить учащихся высказывать субъективное мнение по поводу отдельных положений литературно-критических статей, аргументировать свою позицию, способствовать развитию познавательной активности, творческой и научной самостоятельности учащихся, стремиться сделать процесс изучения литературно-критического

материала креативным и запоминающимся. Именно поэтому возрастает значимость инновационных технологий обучения, которые формируют в личности ребенка ключевые компетенции, необходимые ему для будущей жизни.

1.3. Использование инновационных технологий при изучении литературно-критических статей в среднем и старшем звене как способ формирования ключевых компетенций

Глобальные изменения в мире в политической, экономической, социальной и культурной сферах ведут к большим переменам в системе школьного образования. Век информационных технологий вызывает необходимость переработки больших потоков информации, а условием успешной карьеры становится, прежде всего, умение работника ориентироваться в постоянно меняющейся обстановке, проблемных ситуациях, справляться с внезапными трудностями, принимать нестандартные решения, искать и находить новую информацию, генерировать новые идеи. Эти запросы диктуются, прежде всего, сферой экономики и производства, где рост конкуренции требует быстрой смены технологий, а любые изменения становятся постоянными. Теперь требования работодателей заключаются не столько в формате «знаний, умений, навыков» работников, сколько в их компетентности, наборе «способов действий». Поэтому современному обществу нужны не просто грамотные специалисты, владеющие определенными профессиональными знаниями, но, прежде всего, люди с творческим мышлением и взглядом на дело, владеющие коммуникативными техниками, люди инициативные и мобильные.

Социальный заказ делает в современной школе чрезвычайно актуальной проблему формирования активной, всесторонне развитой и

конкурентоспособной личности, которая сможет самостоятельно осуществлять свой выбор, осознанно и адекватно оценивать свои деятельность и возможности. Известно, что традиционное обучение с его дидактикоцентрическими технологиями (которые характеризуются субъектно-объектными отношениями учителя и ученика, а в приоритет, в первую очередь, ставится обучение, усвоение «готовых» знаний, а не воспитание) не способствует развитию творческой и самостоятельной личности, способной жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира. Поэтому в современных школах активизируется личностно-ориентированное обучение, направленное на развитие потенциала каждого ученика, на создание такой образовательной среды, которая предоставит школьникам условия для самореализации.

Несмотря на то, что личностно-ориентированное обучение (ЛОО) становится ведущим обучением в современной педагогической теории и практике, возникает множество вопросов, касающихся сущности нового подхода, на которые нет однозначного ответа (например, не снижается ли качество усвоения предметных знаний при таком подходе, возможно ли реализовать ЛОО в больших коллективах, где более двадцати учащихся).

Само понятие «личностно-ориентированное обучение» имеет множество различных определений и интерпретаций. По мнению профессора В.В. Серикова, ЛОО – это обучение, которое «позволяет посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности» [55, с. 49]. И.С. Якиманская пишет о том, что «личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования» [72, с. 32]. С точки зрения М.А. Акоповой,

«лично-ориентированное образование основывается на такой организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, когда создаются максимально возможные условия для развития у участников этого процесса способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации себя в бытовой сфере и сфере профессиональной деятельности» [12, с. 4]. Сравнивая эти определения, мы можем отметить, что образовательный процесс с ориентацией на личность предполагает обязательное взаимодействие двух субъектов в процессе обучения – педагога и ученика и направлен на самореализацию личности школьника через обучение. При использовании такого подхода учитель, в первую очередь, ориентируется на личность ученика и его индивидуальность, способствуя развитию определенных свойств и качеств, необходимых школьнику для будущей жизни. Эти «свойства и качества», приобретаемые учащимися в ходе образовательной деятельности, в методической науке получили название «образовательные компетенции».

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года успешное развитие экономического потенциала страны связывается с внедрением в систему школьного образования *компетентного подхода*, который должен «обеспечивать взаимосвязь академических знаний и практических умений» [121]. Таким образом, школьному образованию необходимо двигаться по траектории от усвоения определенной суммы знаний к формированию у школьника целого ряда компетенций, необходимых для дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности. По мнению А.В. Хуторского, именно компетенции позволяют связать воедино личностный и социальный смысл образования [63, с. 56], так как, с одной стороны, развивается личность ребенка и формируется потенциал его познавательной и профессиональной деятельности, а с другой –

удовлетворяются интересы общества и государства, которые нуждаются в предприимчивых, образованных и нравственных людях, обладающих чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание.

Компетентный подход впервые начал разрабатываться в Англии и Америке в середине XX века и рассматривался не внутри образования, а был ответом на конкретный заказ профессиональной сферы. То есть, концепция компетентности изучалась как способ повышения эффективности управления и использовалась в сфере менеджмента (яркий пример – работа Ричарда Бояциса «Компетентный менеджер. Модель эффективной работы» [16]), а компетенции понимались как универсальные составляющие любой успешной профессиональной деятельности. Впервые для описания индивидуальных особенностей человека термин «компетенция» применил Р. Уайт в 1959 году.

В 1965 г. Н. Хомский вводит понятие компетентности в теорию языка. С этого момента в Америке обозначился переход к компетентностно-ориентированному образованию, а понятия компетенции и компетентности (особенно в 1970-1990 гг.) начинают применяться в теории и практике обучения языку, а также к профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению.

В современной отечественной школе компетентный подход реализуется в условиях лично-ориентированного обучения и не является принципиально новым (еще отечественные психологи В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, И.С. Якиманская в своих работах писали об ориентации на освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности). Эффективность компетентного подхода оценили такие российские ученые как Д.А. Иванов, В.К. Загвозкин, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, назвав его способом достижения нового качества образования [27, с. 11].

В 2001 году в России включение компетентного подхода в образование нормативно закреплено в правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 года [122]. Стоит отметить, что в результате Болонского процесса (формирование единого европейского пространства высшего образования), компетентный подход получил широкое распространение в странах Евросоюза и реализован в большинстве европейских стран (в том числе и в России) на уровне национальных образовательных стандартов.

Под понятием «компетенция» (от лат. *competere* — соответствовать, подходить) традиционно понимается комплекс ЗУН, качеств и способностей личности, необходимых для качественно-продуктивной деятельности. Стоит отличать компетенции личности от образовательных компетенций учащихся: в отличие от первых, образовательные компетенции моделируют деятельность школьника, служат ему ориентиром для освоения, и в своей совокупности с предметными ЗУН составляют «идеальный» портрет выпускника школы.

А.В. Хуторской резко разграничивает понятия «образовательная компетенция» и «компетентность», понимая под образовательной компетенцией «заранее заданное социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика», а под компетентностью «уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере» [63, с. 56]. Таким образом, компетентный подход предполагает овладение учащимися комплексом компетенций (а не отдельных друг от друга знаний и умений) для достижения «идеального» результата – компетентности в дальнейшей профессиональной деятельности.

В учебной и методической литературе представлены различные классификации образовательных компетенций: от политических и социальных до компетенций, касающихся жизни в поликультурном

обществе, связанных с решением познавательных и практических задач, организацией процесса самостоятельного обучения и т.д. Однако стоит отметить, что школа просто не в состоянии сформировать совокупность всех компетенций учеников, достаточных для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и любых сложившихся ситуациях. Тем более в условиях постоянно изменяющегося мира появляются и новые виды и формы деятельности, и новые ситуации. По этим причинам целесообразно формировать у учащихся *ключевые образовательные компетенции*, то есть наиболее универсальные и необходимые в любой области деятельности компетенции, которые носят «надпредметный» и «надпрофессиональный» характер. А.В. Хуторской в одном из своих докладов [65] предлагает трехуровневую иерархию образовательных компетенций, которая строится в соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета):

1 уровень – ключевые компетенции (относятся к общему, метапредметному содержанию образования) – например, умение самостоятельно искать, отбирать и анализировать информацию.

2 уровень – общепредметные компетенции (включаются в определенный круг учебных предметов) – например, способность написать реферат, сочинение, создать проект (такая компетенция может формироваться в рамках предметов гуманитарного цикла).

3 уровень – предметные компетенции (частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, которые относятся к конкретному учебному предмету) – например, умение интерпретировать художественный смысл произведения (в рамках учебного предмета литература).

Стратегия развития и модернизации российского образования на период до 2010 года положила в основу обновленного содержания общего образования именно «ключевые компетенции»: целью и результатом деятельности современной школы «должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах» [122]. Ключевые компетенции в своей «совокупности смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности» [64, с. 110] являются своеобразным «ключом», базой для освоения более конкретных, предметно-ориентированных компетенций (общепредметных и предметных).

Количество ключевых компетенций варьируется от четырех до тридцати (в зависимости от степени их обобщенности). В своей работе мы опираемся на классификацию А.В. Хуторского, которая основывается на доминирующих целях школьного образования. Академик выделил семь видов ключевых компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции, связанные с ценностными и мировоззренческими ориентирами ученика, с его способностью воспринимать окружающий мир и явления действительности, осознавать свою роль и предназначение в нем. К этому виду компетенций относятся умения учащегося определять и видеть цель и смысл своих поступков, принимать верные для него решения. Ценностно-смысловые компетенции предполагают умение школьника осуществлять позиционное самоопределение в ситуациях учебной или иной деятельности.

2. Общекультурные компетенции включают в себя знания учащегося об особенностях национальной и общечеловеческой культуры, о

культурной и социальной жизни отдельных народов. Сюда же относится понимание общественных явлений, национальных традиций и обычаев, а также осознание роли науки и религии в жизни человека и их влияния на развитие человека и общества. К общекультурным компетенциям относится, кроме того, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере (в качестве примера может выступить умение учащегося вырабатывать определенную положительную модель поведения в своей повседневной жизни или его способность эффективно организовать свободное время).

3. *Учебно-познавательные компетенции.* Этот вид компетенций соотносится с познавательной деятельностью учащегося. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. В этом отношении важным становится положительное отношение школьника к процессу познания (проявление внимания, желание приобретать новые знания и умения, совершенствуя имеющиеся). К числу учебно-познавательных компетенций относят способность учащегося самостоятельно добывать знания, уметь отличать факты от домыслов, находить выход из нестандартных ситуаций, творчески подходить к решению учебных задач.

4. *Информационные компетенции.* При помощи современных медиа-технологий (СМИ, Интернет, видео, аудио, медиа-презентации, блоги, социальные сети, персональные сайты и т.п.) развивать умения работать с информацией: уметь ее искать, сопоставлять, отбирать необходимое, анализировать, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать.

5. *Коммуникативные компетенции.* В рамках этого вида компетенций ученик должен обладать различными способами взаимодействия с людьми, уметь устанавливать с ними контакты и работать как в малом, так и в большом коллективе. К коммуникативным

компетенциям относится умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем; способность вести дискуссию и аргументированно, логически выстраивать доказательства своих идей и взглядов. Кроме того, ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос и т.п. По мнению А.И. Тарковой, коммуникативные компетенции ориентированы на «направленность личности на совместную деятельность и взаимодействие с другими людьми» [57, с. 391].

6. *Социально-трудовые компетенции* предполагают владением знаниями и опытом в политической, гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Именно к социально-трудовым компетенциям относится готовность к изменениям в социальной и трудовой сферах, стремление к профессиональному самосовершенствованию и росту. Сюда же относится осознание себя как индивидуальности и одновременно как члена общества.

7. *Компетенции личностного самосовершенствования* направлены на физическое, духовное, интеллектуальное саморазвитие личности ученика. Стоит отметить, что объектом и одновременно субъектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик: он определяет свои личные интересы, узнает о своих возможностях и качествах через процессы самопознания, самонаблюдения и саморефлексии, стремится к реализации личностного потенциала. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Отметим, что перечень ключевых компетенций был дан академиком А.В. Хуторским в обобщенном виде и нуждается в уточнениях. Возникает проблема расформирования ключевых компетенций по возрастным ступеням обучения. Например, развитие социально-трудовой компетенции, включающей в себя профессиональное самоопределение, получает важную роль в старших классах. Именно со старшеклассниками ведется профориентационная работа, которая включает в себя психологические тесты (познание себя – компетенция личностного самосовершенствования), выработку навыков самоорганизации и саморазвития. Л.К. Артемова в своей статье [13] относит к доминирующим компетенциям, которые, по ее мнению, необходимо развивать в учащих профильных классов, ценностно-смысловые, информационную и коммуникативную компетенции. А.В. Хитрова в своей методической разработке [88] предлагает развивать у учащихся младших классов только информационную, учебно-познавательную, коммуникативную компетенции, считая их необходимыми для детей такого возраста. Таких различных мнений и взглядов относительно формирования ключевых компетенций по возрастным ступеням обучения очень много. А.В. Хуторской отметил, что перечень ключевых компетенций нуждается в детализации и по учебным предметам [65, с. 26]. Это говорит о том, что каждый ученый, методист или практикующий учитель видит и реализует компетентностный подход по-особому, но, именно благодаря этому, появляются интересные авторские методики и разрабатываются новые технологии, которые создают благоприятную образовательную среду, способствующую всестороннему развитию личности школьника.

Как было обозначено, уже в начале XXI века многие отечественные методисты (А.А. Вербицкий, И.С. Якиманская, М.А. Степанова и др.) приходят к осознанию того, что традиционное обучение не способствует формированию тех свойств и качеств личности, которые являются

приоритетными в условиях постоянно изменяющегося мира. С этого момента начинается процесс модернизации школьного образования: изменяются цели обучения, внедряется принципиально новый для отечественной школы Федеральный государственный образовательный стандарт сначала первого (2004 год), затем второго поколения (начальное образование – 2009 г., основное – 2010 г., среднее – 2012 г.), позволяющий решить стратегическую задачу Российского образования, – повышение качества образования, достижение новых образовательных результатов, соответствующих современным запросам личности, общества и государства.

Теоретически Стандарт определяет личностные характеристики выпускника («Портрет выпускника школы»), а практически воспитание такой личности начинается через разработку новых учебных планов и рабочих программ; через внедрение инновационного обучения в современную школу, которое направлено на развитие потенциала каждого ученика.

Нацеленность образования на определенный результат, прописанный в Стандарте (портрет выпускника), поставила перед учеными, методистами и работниками образования серьезный вопрос: «Как учить результативно?». Предпринятая попытка решить эту проблему способом «технологизации» учебного процесса (то есть сделать из обучения своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом) привела к возникновению понятий «педагогическая технология» и «образовательная технология». Стоит сразу отметить, что некоторые ученые (В.В. Пикан, Т.С. Назарова) разграничивают эти понятия, считая, что «педагогическая технология» является неточным переводом «образовательной технологии» [43, с. 21]. Эта неточность не вызывает дискомфорта, разночтения по их мнению заключаются лишь в том, что педагогическая технология в отличие от образовательной

нацелена на рассмотрение проблем воспитания, но не обучения. В данной работе мы будем опираться на понятие «педагогическая технология», так как подразумеваем под педагогикой науку как о воспитании, так и об образовании (обучении) человека.

Вообще само понятие «технология» (от греч. *te'chne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – знание) является сравнительно новым и многогранным термином (впервые понятие «технология» было введено в научное употребление в 1722 году Иоганном Бекманом). В толковом словаре Ожегова данному понятию дается следующее определение: «технология – это совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [46, с. 702]. Таким образом, под технологией мы можем понимать совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата.

Технологии быстро проникли во все сферы производства. О технологизированном обучении впервые заговорили американские ученые в 80-90-х годах прошлого столетия, хотя известно, что технологические идеи не являются открытием дидактики и методики XX века [78, с. 5]. 400 лет назад похожие идеи высказывал чешский педагог-гуманист Я.А. Коменский. В своем самом известном теоретическом труде «Великая дидактика» (1632) [34] педагог заявил, что нужно «всех учить всему», но учить при этом «с верным успехом, так, чтобы неуспеха последовать не могло» [34, с. 115]. Таким образом, еще в то время была обозначена одна из важнейших идей технологии – гарантированность результата.

Проникновение процессов технологизации в педагогическую сферу обусловило ряд разночтений в трактовке понятия «педагогическая технология». М.В. Кларин в своей работе «Инновации в мировой педагогике» (1995) пишет, что «конструирование учебного процесса с гарантированным достижением целей» [32, с. 35] это и есть педагогическая

технология; доктор педагогических наук Н.М. Таланчук под педагогической технологией понимает «упорядоченную систему действий, выполнение которых приводит к достижению поставленных целей [87, с. 26]; профессор В.П. Беспалько отмечает, что педагогическая технология описывает «проект формирования личности учащегося» и является «содержательной техникой реализации учебно-воспитательного процесса» [14, с. 31]. Так или иначе, каждый из рассмотренных авторов говорит о технологизированном обучении тогда, когда речь идет о четкой последовательности действий педагога, о предельно конкретно сформулированных целях и задачах, о способах взаимосвязанной деятельности учителя и ученика и их роли в образовательном процессе, о гарантированном достижении намеченного результата каждым школьником [78, с. 4].

Стремительное развитие инноваций в сфере науки и техники не позволяет образованию стоять в стороне. В условиях образовательных реформ особое значение в школе приобретают инновационные технологии, помогающие не только формировать у подростков определенные предметные знания, умения и навыки, но и создать такую образовательную среду, которая предоставит условия для самореализации школьников.

Понятие «инновация» – от латинского *innovation* – означает изменение, обновление, нововведение. В научной литературе представлено два подхода к интерпретации понятия «инновация»: во-первых, инновация рассматривается как процесс внедрения новшества в определенную сферу, (социально-экономическую, психолого-педагогическую или организационно-управленческую) (А.В. Лоренс, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, О.Г. Хомерики); во-вторых, под инновацией понимается само новшество (К. Ангеловски, А.Ф., Балакирев, С.Д. Ильенкова) [29, с. 34]. Все педагогические инновационные процессы обозначаются понятиями

«нововведение», «новшество», «инновация» и означают инновационные процессы в целом во всей системе образования [53, с. 73].

Стоит отметить, что есть ошибочное понимание понятия «инновационные технологии». В Международном ежегоднике по технологии образования 1978 года такие технологии понимаются как обучение только с помощью технических средств. Некоторые учителя современных школ до сих пор думают, что применение на уроках компьютеров, мультимедийных проекторов, интерактивных досок и есть процесс внедрения инновационных технологий в практику преподавания. Отчасти, это верно, но технические средства обучения – это лишь способ, с помощью которого учитель применяет инновационные технологии в учебном процессе (некоторые технологии хорошо использовать и без технических средств). В век стремительного развития информационных технологий становится недостаточным просто включать на уроках компьютеры и работать с проектором, просматривая различные презентации, фото и видеоматериалы. Учителю важно уметь оптимально и эффективно сочетать информационные технологии (технические средства обучения) с учебным процессом и усвоением новых знаний: например, при изучении истории создания повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» можно использовать *технология веб-квеста*, предварительно разделив учащихся на пять групп: литературоведы, историки, литературные критики, языковеды, искусствоведы. Каждая группа выполняет свое определенное задание, самостоятельно работая с интернет-ресурсами, а затем в виде мини-проекта или реферата представляет свою работу классу и учителю. Например, литературоведы пытаются проследить, как развивается в творчестве Пушкина историческая тема, работают с образом Емельяна Пугачева и знакомятся с историческим трудом «История Пугачевского бунта». Данная инновационная технология развивает у учащихся умение организовать самостоятельный поиск необходимой для

обучения информации в сети Интернет, учит школьников работать в команде, творчески подходить к решению заданий, создавать и защищать проекты. Инновационные технологии позволяют не только увеличить академическую мобильность, интеграцию в систему мирового научно-образовательного пространства, создать оптимальные в экономическом плане образовательные системы, повысить уровень образовательной корпоративности, но и усилить связи между ветвями образования разного уровня. В приоритете остаётся не накопление большого объёма знаний, а умение их использовать в повседневной жизни [48, с. 179].

Перечень инновационных технологий, внедряемых в практику преподавания сегодня очень внушителен. Д.О. Ярцева в своей статье «Современные образовательные технологии в учебном процессе» [73] помимо технологии веб-квеста относит к инновационным технологиям технологию развития критического мышления (ТРКМ), здоровьесберегающую, игровую, информационно-коммуникационную технологии, проектную технологию, технологию модульного обучения, кейс-технологию, технологию развивающего обучения, технологию уровневой дифференциации и педагогику сотрудничества. О.И. Горбич добавляет в этот список вузовские, диалоговые и компьютерные технологии, технологию педагогических мастерских [78]; С.В. Столбунова рассматривает дебаты как педагогическую технологию [86].

Многообразие инновационных педагогических технологий не свидетельствует о том, что каждая из них призвана выполнять определенную задачу в воспитании личности ученика. Все технологии взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют определенную дидактическую систему, направленную на развитие компетенций, которыми, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, должен обладать каждый выпускник после окончания школы.

Одним из важных предметов гуманитарного цикла, который нацелен на формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением и национальным самосознанием (и способствует развитию ключевых ценностно-смысловых, коммуникативных, общекультурных и других компетенций), является литература. Использование инновационных технологий на уроках литературы предполагает создание творческой образовательной среды, которая позволит воспитывать активную и креативную личность, умеющую сотрудничать, грамотно выражать свою точку зрения и выдвигать новые идеи. Подробное описание применения современных технологий на уроках литературы даются в статьях Ю.В. Габриелян, Т.С. Ловецкой, Т.А. Абрамовой, Г.Г. Борискиной, Н.Н. Тимрот, в которых авторы предлагают различные техники и приемы работы по изучению творчества А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, М.И. Цветаевой и других программных писателей и поэтов и их художественных произведений.

Стоит отметить, что наряду с освоением произведений русской классики учитель должен знакомить учащихся с литературно-критическим материалом (статьи, этюды, обзоры художественных текстов), которые позволяют не только всестороннее рассмотреть и изучить литературное произведение, но и расширить свой кругозор, получить сведения о социально-историческом, историко-литературном контексте произведения, о живом, непосредственном восприятии произведения современниками. Однако до сих пор очень мало научных работ, где изучение литературно-критических статей в школе рассматривается с применением инновационных технологий. В большинстве случаев на уроках литературы редко применяются нестандартные методы и приемы изучения критического материала.

Как правило, такие уроки не вызывают заинтересованности и энтузиазма у школьников, кажутся им скучными, монотонными и

незапоминающимися. В результате учащиеся не проявляют интереса к критической литературе, не вчитываются в статьи, неглубоко осмысливают их содержание, не имеют представления о литературной жизни конкретной культурно-исторической эпохи и поверхностно понимают идейный смысл художественных произведений. Между тем, критика является необходимой составляющей литературного образования школьников, является благоприятным материалом для развития критического и творческого мышления [77, с. 23], умения логически и грамотно оформлять свои мысли в устной форме (коммуникативная компетенция).

Литературно-критическое творчество классиков предлагает разнообразие мнений и интерпретаций художественных произведений (например, различное понимание образа Катерины из драмы А.Н. Островского «Гроза» критиками А.Н. Добролюбовым в статье «Луч света в темном царстве» и Д.И. Писаревым в статье «Мотивы русской драмы»). Оба критика затрагивают в своих работах ключевой образ пьесы – образ Катерины. Для Добролюбова это сильная, сосредоточенно-решительная героиня, которая верна «чутью естественной правды» [117] и исполнена веры в новые идеалы; по мнению критика, для Катерины лучше погибнуть, чем жить при тех началах, которые ей противны. Писарев иначе оценивает характер героини. Критик считает, что Катерина – всего лишь глупая мечтательница, не способная противостоять и бороться с представителями «тёмного царства» [127]. В своей статье Писарев отмечает, что вся жизнь Катерины состоит из постоянных внутренних противоречий: «она ежеминутно кидается из одной крайности в другую» [127]. Учитель, предлагая учащимся сопоставить мнения критиков, создает атмосферу дискуссии, ставит перед школьниками проблемную ситуацию, где каждый может не только воспринять взгляд критика, но и вступить в спор с его концепцией, предложить собственную точку зрения.

Обсуждение вопроса: «Катерина – сильная личность: за или против?» учитель может провести на уроке закрепления знаний с применением *диалоговой технологии*. Данная технология является одной из ведущих технологий личностно-ориентированного обучения, а коммуникативная компетенция по классификации А.В. Хуторского (на развитие которой направлена диалоговая технология), входит в перечень ключевых компетенций, которые должны развиваться в личности каждого ученика, и будут необходимы ему в будущей жизни. Стоит отметить, что в структуре диалоговой технологии выделяют учебные дискуссии, проблемно-поисковые диалоги, эвристические беседы и т.п.

Урок по закреплению изученных статей Добролюбова и Писарева можно провести в форме *дискуссии*. По мнению М.В. Кларина, дискуссия – это способ углублённой работы с содержанием предмета, выхода за пределы усвоения фактических сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций, а модель учебной дискуссии строится как целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями ради поиска истины. Целенаправленность дискуссии – не в подчинении её дидактическим задачам, которые должны быть достигнуты по составленному учителем плану, но ясная для каждого ученика устремлённость к поиску нового знания [32, с. 102]. В научной и методической литературе выделяется несколько этапов дискуссии:

1. Преддискуссия. На этом этапе учитель устанавливает степень осведомленности учащихся по проблеме дискуссии; здесь можно провести устный опрос об основных, ключевых положениях статьи. Например, вопросы могут быть следующего содержания: а) Что Добролюбов вкладывает в понятие «темное царство»? б) Как автор статьи доказывает, что характер Катерины – «шаг вперед во всей русской литературе»? в)

Почему финал пьесы «Гроза» критик называет отрадным? (вопросы по статье «Луч света в темном царстве»).

2. Сбор основной информации по проблеме. Этот этап предполагает самостоятельную работу учащихся, но отнюдь не снимает ответственности с учителя; задача педагога – ориентировать школьников в поиске, уточнять понятия, предложить способ наиболее эффективного усвоения основных положений статьи. Например, для большей наглядности можно сделать цветную маркировку статьи, где за каждым цветом будет закреплен определенный смысл: к примеру, желтый – образ Катерины, зеленый – своеобразие пьес Островского (по статье «Луч света в темном царстве») и т.д.

3. Собственно дискуссия, ее проведение. Такой урок обязательно должен включать в себя мотивационный этап (постановка учащимися проблемного вопроса), в ходе которого учителю можно использовать приемы введения в дискуссию. При полярных точках зрения на ту или иную проблему (как в вышеприведенном случае) можно провести анализ противоречивых высказываний, то есть столкнуть противоположные точки зрения на обсуждаемую проблему. Например:

А.Н. Добролюбов: «В Катерине видим мы протест против кабановских понятий о нравственности, протест, доведенный до конца <...>» [117]. И высказывание Д.И. Писарева: «<...> порывы отчаяния, ревность, <...> тихая мечтательность, восторженная чувствительность – вся эта пестрая смесь чувств, качеств и поступков <...> различные проявления неисчерпаемой глупости» [127].

Из высказываний видно, что критики по-разному относятся к финалу пьесы – самоубийству Катерины. Для Добролюбова этот поступок равен протесту, у Писарева – появлению глупости.

На этапе целеполагания учащиеся должны самостоятельно сформулировать цели дискуссии, а учитель познакомить с правилами ее

проведения и установить регламент. Далее начинается обсуждение проблемы, обмен мнениями (учителю можно заранее подготовить вопросы, которые будут определенным планом дискуссии). Цель этого этапа – собрать максимум мнений, идей, предложений, соотнося их друг с другом. Здесь учителю важно использовать приемы, которые будут повышать эффективность группового обсуждения (например, прием «доведение до абсурда», когда учитель делает крайне абсурдные выводы, вызывая у школьников желание опровергнуть такое умозаключение; приемы «сомнение», «уточняющий вопрос» и др.). Кроме того, учитель должен следить за тем, чтобы обсуждение проблемы велось в атмосфере доброжелательности, чтобы прения учащихся не превращались в спор ради спора и не перерастали в межличностные конфликты.

4. Рефлексия, подведение итогов дискуссии, принятие общего решения. Учитель должен обязательно объяснить учащимся, что интерпретация образа может быть различной, главное – уметь правильно обосновать свою позицию.

Таким образом, любая проблемная ситуация, выявляя разные грани решения проблем, разные варианты анализа произведения, дает толчок поисковой деятельности учащихся, стимулирует ее. Подобная интересная работа повышает мотивацию учащихся к изучению литературно-критических статей, позволяет создать свои представления об анализе изучаемого художественного произведения и выработать личную методику обращения с художественной и учебной книгой. Дискуссия по своему содержанию является своеобразной площадкой для развития культуры общения школьников (формирование коммуникативной компетенции), навыков публичного выступления, умения слышать и слушать других, грамотно отстаивать свою точку зрения.

Стоит отметить, что дискуссия по своим методам, форме и разновидностям очень многообразна. Нельзя не отметить возможности

привлечения *интервью* при изучении литературно-критических статей на уроках литературы.

Чаще всего интервью рассматривается как прием журналистской деятельности. С этой позиции интервью (от англ. *interview* – ‘беседа, встреча’) рассматривается как жанр публицистики, представляющий собой разговор журналиста с социально значимой личностью по актуальным вопросам [38, с. 112]. Интервью на уроках литературы предоставляет учащимся возможность в игровой форме имитировать профессиональную деятельность журналиста. По мнению Ю.А. Филоновой, интервью в рамках современного урока становится эффективной «формой учебной дискуссии, при которой обмен мнениями, обсуждение проблемы, получение информации ведется в вопросно-ответной форме» [60, с. 72].

При знакомстве в 10 классе со статьей Н.А. Добролюбова «Что такое обломовщина?» учитель может использовать форму интервью в начале урока для интерактивного и познавательного взаимодействия школьников. Необычное начало занятия, с одной стороны, вызовет интерес у детей, выступит своеобразным мотивационным этапом к дальнейшему закреплению и расширению знаний, с другой – позволит обобщить ранее полученные знания и открыть новые. Привлечение интервью эффективно и тем, что оно позволяет повторить не только основные положения изучаемой статьи, но и познакомиться с личностью критика, с его философскими и эстетическими воззрениями, с предпосылками написания той или иной статьи.

Проведение урока (или начала урока) в форме интервью требует тщательной подготовки как учителя, так и школьников. Во-первых, важно, чтобы все учащиеся прочитали предлагаемую статью; это нужно для того, чтобы они смогли составить грамотные и содержательные вопросы для интервью. Во-вторых, учитель должен распределить роли школьников: определить того, кто будет выступать в роли критика Добролюбова,

остальных учащихся можно разделить по группам, каждая из которых будет представлять журналистов какой-либо газеты, журнала или телевизионного канала (по 3-4 человека, например, представляют газету «Новое время», другие – сатирический журнал «Ни то ни се» и т.д.). Здесь учащиеся проявляют свою фантазию: они могут придумать несуществующие названия или взять реально существовавшие в тот или иной отрезок времени. В-третьих, перед непосредственным проведением интервью учитель должен показать, как лучше и правильнее составить вопросы, объяснить, какие будут приветствоваться, а какие желательно опустить и не задавать. Педагог должен помочь и в подготовке к интервью тому школьнику, который согласился выступать в роли критика Добролюбова. Желательно, чтобы этот учащийся отличался ответственностью, внимательностью и испытывал интерес и желание к той деятельности, которая станет для него ведущей на планируемом уроке литературы. Стоит отметить, что роль критика может сыграть и сам учитель (в таком случае ответы будут точны, верны и информативны для учащихся).

Урок в форме интервью должен ориентироваться на определенную схему, структуру этого жанра. Как правило, интервью состоит из трех частей. Первая – введение, где обозначается тема, содержится информационный подвод, фамилия, имя и отчество героя, его персональный статус, вид деятельности. Попробуем привести фрагмент:

Ведущий: *Добрый день, уважаемые участники! Сегодня наша встреча будет посвящена роману И.А. Гончарова «Обломов». В своем социально-бытовом произведении автор поднимает ряд вечных философских проблем, разобраться с которыми нам поможет русский литературный критик, поэт, публицист, революционный демократ Николай Александрович Добролюбов. Без его литературно-критической*

статьи «Что такое обломовщина?» на данный момент немислимо прочтение великого романа.

Статья вышла в свет в журнале «Современник» в 1859 году и сразу поразила читателей своей критикой такого социального явления как обломовщина, против которого Добролюбов активно боролся на протяжении всей своей жизни. Его статью о романе «Обломов» считают образцом реалистически-демократического толкования в литературе. Критик всегда говорил о равноправии людей и выступал против угнетения (вспомните его статью «Луч света в темном царстве» по пьесе Островского «Гроза»).

Вторая часть урока – это собственно интервью, которая содержит вопросы журналиста, ответы критика. Приведем фрагмент (вопрос-ответ):

Журнал «Отечественные записки»: *Уважаемый Николай Александрович! Нам хотелось бы узнать, что послужило поводом к написанию статьи «Что такое обломовщина?»?*

Добролюбов: *Я всегда был убежден, что реальной и действенной формой революционной борьбы была и будет журнальная деятельность. Статья «Что такое обломовщина?» наряду со статьями "Темное царство", "Русская сатира екатерининского времени" написана мною под влиянием революционного вдохновения. Я всегда испытываю острое неприятие и даже ненависть ко всякому бездействию, фальши и лицемерию. Своими статьями (и в частности той, которая стала предметом нашей встречи) я боролся с дворянско-крепостнической Россией, которая была абсолютно оторвана от подлинной жизни, от действительных потребностей русского общества, которая прозябала свою жизнь, посвящая ее бесполезным, абстрактным вещам. Статьей «Что такое обломовщина?» я хотел обличить все косное, пассивное, отсталое, все, что мешает развиваться, двигаться вперед.*

Может быть задан и следующий вопрос:

Газета «Аргументы и факты»: *Известно, что прежде Вы опирались на щедринское определение "талантливых натур", чтобы подчеркнуть никчемность и бесплодность бездеятельной жизни. В своей статье Вы впервые говорите об обломовщине как о социально-психологическом явлении русского общества. Какой смысл Вы вкладываете в это понятие?*

Добролюбов: *Для меня обломовщина становится нарицательным словом для обозначения застоя, рутины, апатии. Именно обломовщина кладет практически на всех героев романа Гончарова «неизгладимую печать бездельничества, дармоедства и совершенной ненужности на свете». Истоки этого явления, по моему мнению, кроются в традиционном крепостном укладе жизни России в условиях до реформы Александра II.*

Последняя часть урока содержит выводы интервью, комментарии, выделяется основная мысль всего изложенного материала. Приведем пример возможного вывода:

Корреспондент телеканала «Россия»: *Я думаю, что для Вас Обломов – «не тупая, апатическая натура, без стремлений и чувств, а человек, тоже чего-то ищущий в своей жизни, о чем-то думающий». Но он привык получать удовлетворение своих желаний не от собственных усилий (здесь мы имеем в виду барство Обломова), а от других, результатом чего стало развитие в нем нравственного рабства, апатии и неподвижности. Вы видите противоядие Обломову только в Штольце, в этом цельном и деятельном человеке. Но, как Вам кажется, здесь «литература забежала слишком далеко вперед жизни», так как таких людей еще не было в обществе того времени.*

Как мы видим, использование интервью как разновидности учебной дискуссии помогает преодолеть недостатки традиционной работы с литературно-критическим материалом в школе: репродуктивный характер

деятельности учащихся, механическое конспектирование (переписывание) статей, сухое и скучное изложение фактов учителем, отсутствие интереса к подобным формам работы. Достоинство данной инновационной формы в том, что интервью позволило учащимся проявить себя в иной социальной и профессиональной роли (журналиста, критика, ведущего), пропустить «через себя» произведение критика, воспринять его не как большой и неинтересный текст, а как живое и актуальное высказывание.

Работа по проведению интервью с критиком, в первую очередь, направлена на развитие коммуникативных, учебно-познавательных компетенций учащихся: умение задавать вопросы с определенной установкой (тематической, с учетом адресата, повода обращения); умение логически и грамотно оформлять свои мысли в устной форме, вступать в полемику с критиком или оппонентами, умение выслушивать других, выявлять их точку зрения, толерантно признавать ее правильность/неправильность; а также воспитание у школьника положительного отношения к процессу познания.

Как уже было отмечено, учебная дискуссия отличается разнообразием форм и приемов. В числе особых форм дискуссии ученые (С.В. Столбунова, О.И. Горбич, М.В. Кларин и др.) рассматривают *дебаты*. Всем известны неоднозначные точки зрения на Евгения Базарова – главного героя романа И.С. Тургенева «Отцы и дети», высказанные выдающимися критиками – современниками Тургенева – Д.И. Писаревым («Базаров»), М. А. Антоновичем («Асмодей нашего времени»), Н.Н. Страховым (И.С. Тургенев «Отцы и дети»). На основе обсуждения проблемного вопроса, волновавшего критиков и читателей: «Образ Базарова – художественная удача И.С. Тургенева: за или против?» эффективно привлечь к уроку инновационную *технологию дебатов*.

Под дебатами понимают прения, обмен мнениями [86, с. 27]; дебаты могут иметь как неформальный характер (проводятся без правил), так и

формальный (своеобразная интеллектуальная игра, которая ведется по определенным правилам). В формальных дебатах участвуют две команды, одна из которых доказывает справедливость тезиса «Образ Базарова – художественная удача И.С. Тургенева», опираясь на статьи Д.И. Писарева и Н.Н. Страхова (известно, что в Базарове Писарев увидел не только тип литературного положительного героя, но и назвал его образцом для молодого поколения; по мнению критика Страхова, Тургеневу, как наблюдательному и тонкому художнику, удалось создать полнокровный, яркий образ мощной, страдающей личности: Базаров для него не идея и не формула нигилизма, а живой, деятельный и глубоко чувствующий человек). В это же время другая команда (оппоненты) опровергает этот тезис, используя в своих аргументах и доказательствах статью М.А. Антоновича (по его мнению, нигилист Базаров представлен в произведении как явление крайне пошлое). Жюри присуждает победу команде, чье доказательство окажется более убедительным. Исход дебатов может быть любым, отсутствие решительной победы одной точки зрения нормально и даже правильно для самой технологии. Важно не то, что победит Писарев или Антонович, а то, что читатели попытались глубоко проникнуть в их систему аргументации, поучаствовать в диалоге с критиками и друг с другом. Стоит отметить, что команды после игры могут поменять свои позиции: то есть те учащиеся, которые «защищали» Базарова, встанут на сторону оппонентов, а оппоненты окажутся на стороне «защиты».

Учителю важно понимать, что такие дебаты невозможно провести спонтанно: требуется тщательная и серьезная подготовка для того, чтобы такое занятие оказалось результативным. Как правило, применение данной технологии будет оправдано на уроке закрепления знаний, когда учащиеся прочитают роман, познакомятся с его социально-историческим контекстом, с системой персонажей, замыслом писателя, а также с теми

литературно-критическими статьями, положения которых будут выноситься на дебаты как аргументы (обязательна предварительная работа с текстом критических статей и их авторами).

На уроке по изучению критического этюда И.А Гончарова «Милльон терзаний» (тип урока – урок усвоения нового знания) можно успешно использовать *технология развития критического мышления* (ТРКМ). Развитие рационального, критического мышления у учащихся – одна из самых важных воспитательных задач в современной школе. По мнению С.В. Столбуновой, характерными, устойчивыми особенностями развитого критического мышления являются оценочность, открытость новым идеям, целостное рассмотрение ситуации, стремление к разносторонней осведомленности, поиск альтернатив, выбор точки зрения, позиции (а также ее изменение при наличии достаточных оснований), склонность к применению навыков критического мышления в жизни [86, с. 7]. В ТРКМ выделяют три стадии: стадию вызова, стадию осмысления новой информации и стадию рефлексии. На каждой из этих стадий применяются различные методы и приемы, направленные на развитие критического мышления учащихся. Например, на стадии осмысления новой информации, изучая статью Гончарова, можно применить приемы *кластера* и *маркировки текста*.

Стоит отметить, что изучение критического этюда «Милльон терзаний» – это пятый урок в системе уроков по изучению комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» (по рабочей программе 9 класса В.Я. Коровиной, В.П. Журавлева и др.). Предполагается, что учащиеся уже знакомы с личностью критика, с текстом статьи, с ее основными положениями, которые представлены в учебнике по литературе В.Я. Коровиной (можно задать на самостоятельное прочтение дома). В начале или конце урока (здесь все зависит от индивидуального плана урока педагога) учитель делит класс на несколько групп по 4-5 человек,

предлагает школьникам повторно прочитать критический этюд в сокращении и выделить цветными стикерами его основные положения, которые помогут составить каждой группе кластер. Цветные стикеры и сокращенные варианты статьи Гончарова должны быть заранее подготовлены для каждой группы. Прочтение и маркировка критического текста имеют свои особенности: учащиеся не просто выделяют цветными стикерами главные, по их мнению, мысли и высказывания критика, а ищут определенные ответы на вопросы следующей таблицы, которую предлагает им учитель (Таблица 1).

Таблица 1.

Пример маркировки текста при работе с критической статьей И.А. Гончарова

И.А. Гончаров «Миллион терзаний»	
Что, по мнению критика, ценят в комедии читатели?	Почему комедия всегда останется жгуче актуальной?
Какие два лагеря образуются в комедии?	Характеристика Чацкого и его «миллион терзаний». Почему «грибоедовский Чацкий» никогда не состарится?

Из данной таблицы видно, что за каждым вопросом закреплен определенный цвет. Учащиеся, читая критический этюд, на полях около важных, по их мнению, абзацев и предложений текста оставляют нужный цвет стикера. Там, где в тексте будет говориться, например, об актуальности комедии «Горе от ума», школьники будут оставлять пометку зеленого цвета, там, где будет анализироваться образ Чацкого – розового и т.д. Таким образом они маркируют весь текст и ищут ответы на представленные вопросы. Данное задание превращает скучное чтение текста в интересную работу по поиску и систематизации нужной для составления кластера информации, способствует возникновению

образовательной мотивации: повышения интереса к процессу обучения и активного восприятия учебного материала.

Далее учитель предлагает школьникам составить кластер по критическому этюду Гончарова и обобщить его ключевые идеи. Задача учащихся на этом этапе урока – используя свои стикеры на полях, составить краткий ответ на четыре вопроса, которые обозначены в таблице. Учитель может установить некоторые критерии, которые школьники должны будут учесть при выполнении работы: например, обязательное использование цитат из текста, наличие каких-либо ключевых слов, емких символов, которые помогут раскрыть ответ на вопрос. Создание кластера, как правило, не занимает много времени: учитель устанавливает регламент в 5-7 минут, после чего каждая группа защищает свою работу перед классом. Кластер как результат совместной творческой деятельности школьников может выглядеть следующим образом (Рисунок 1).

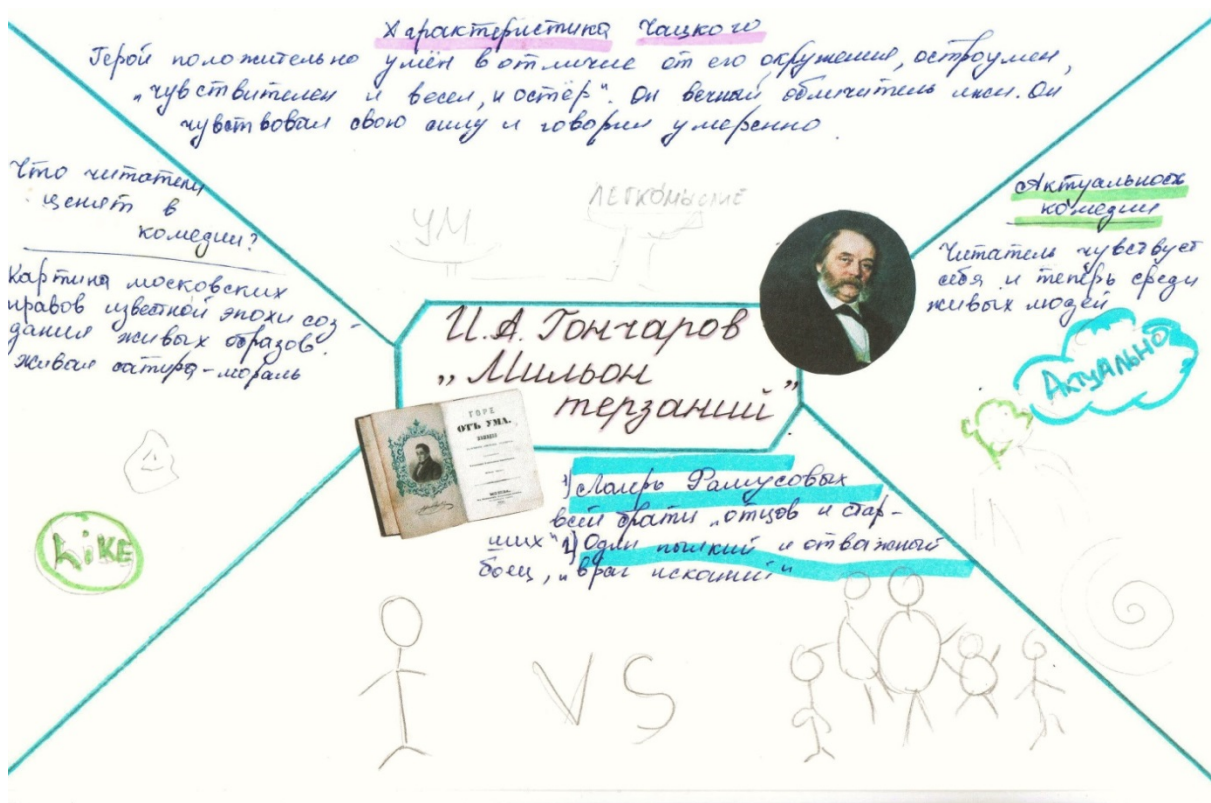


Рисунок 1 – Пример кластера по статье И.А. Гончарова

Стоит отметить, что применение кластера возможно на любой стадии технологии развития критического мышления. Данный прием имеет следующие особенности: позволяет охватить большой объем информации, развивает умение выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи и строить умозаключения. Прием кластера развивает системное мышление, учит детей систематизировать учебный материал и творчески перерабатывать имеющуюся информацию.

Данные приемы ТРКМ были апробированы на уроках литературы в 9 классе ОШИ «Лицей им. Н.И. Лобачевского» при изучении критической статьи И.А. Гончарова «Милльон терзаний» и комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума». Школьники с большим интересом приняли участие в маркировке текста, создании кластеров и защите своих небольших творческих проектов (см. Рисунок 2).



Рисунок 2 – Апробация приемов ТРКМ в 9-ом классе при изучении критической статьи И.А. Гончарова «Милльон терзаний»

Таким образом, приемы технологии развития критического мышления – маркировка текста и составление кластера – создают

творческую атмосферу в классе, повышают мотивацию к обучению, предоставляют возможность эффективного сотрудничества для решения учебных задач.

Повышению образовательной мотивации и активности способствует и *здоровьесберегающая технология*. Здоровьесберегающая технология в педагогическом процессе – это система мер, которые направлены на сохранение здоровья школьника на всех стадиях его обучения и развития. С первого взгляда кажется, что трудно применять такую технологию при изучении литературно-критического материала. На самом деле, приемы этой технологии эффективно использовать на любом этапе работы с критикой.

Физкультминутка как прием здоровьесберегающей технологии (и как обязательный этап урока) способствует предотвращению утомляемости и перенапряжения учащихся в ходе учебного процесса; это кратковременный (2-3 минуты) активный отдых, направленный на улучшение работоспособности учащихся средствами физической культуры. Физкультминутка может быть направлена не только на профилактику здоровья учащихся, но и, например, на повторение усвоенного учебного материала. В таком случае физкультминутка становится тематической и приобретает ряд правил. Предлагаем следующую разработку физических упражнений для кратковременного активного отдыха школьников во время занятий с использованием интеллектуальной «привязки» к уроку по изучению романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и его интерпретации в статье В.Г. Белинского «Евгений Онегин».

Правила тематической физкультминутки: если учащиеся услышат правильное утверждение, то они хлопают в ладоши и прыгают; если неверное – топают и мотают головой (физические упражнения вариативны и могут быть выбраны на усмотрение учителя или самими учениками).

Утверждения: 1. Белинский назвал Онегина страдающим эгоистом (верно). 2. В образах Ленского и Онегина Пушкин пытался изобразить похожие характеры (неверно). 3. По мнению критика Белинского, «Евгений Онегин» Пушкина – это произведение, в первую очередь, историческое, так как в нем мы видим поэтически верную действительности картину русского общества (верно). 4. Критик считает, что на самом деле Татьяна никогда не любила Онегина (неверно).

Данный пример демонстрирует, что тематическая физкультминутка становится двупланым элементом урока по литературе: с одной стороны, она позволяет учащимся отвлечься и отдохнуть от выполнения учебных заданий, а с другой – в игровой форме повторить и обобщить некоторые знания по теме.

Таким образом, инновационные технологии обучения, пришедшие на смену традиционным репродуктивным методам, охватывают все стороны дидактического процесса: формы организации уроков, содержание и технологию обучения, учебно-познавательную деятельность, воспитательную работу и процессы формирования ключевых компетенций школьников. Систематическое применение инновационных технологий в практике преподавания делает процесс обучения креативным и интересным для школьников, способствует развитию творческого потенциала детей, критического мышления, умению сотрудничать и генерировать новые и полезные идеи.

ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС ЭКСПЕРИМЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА

2.1. Кейс-технология как способ формирования ключевых компетенций при изучении литературно-критической статьи А.В. Дружинина «"Обломов". Роман И.А. Гончарова» в старших классах

Педагогические инновации, включающие в себя разнообразные педагогические идеи, образовательные программы и разработки, инновационные технологии, методы и приемы, направлены, в первую очередь, на формирование ключевых компетенций учащихся, которые являются наиболее универсальными и необходимыми качествами в любой деятельности и носят «надпредметный» и «надпрофессиональный» характер. В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования ключевые компетенции определяются как основа таких умений как самостоятельное приобретение и интеграция знаний, осознанное использование информационных и коммуникационных технологий, умение сотрудничать, эффективно решать (разрешать) проблемы, умения самоорганизации и саморегуляции [131].

Инновационная технология кейс-стади (встречаются различные обозначения этой технологии: «кейс-технология», «метод анализа конкретных ситуаций», «метод деловых историй» и т.д.), возникшая еще в начале XX века в Школе бизнеса Гарвардского университета (США), в последнее время получила широкое распространение в практике школьного преподавания, так как обеспечивает взаимосвязь академических знаний и практических умений и способствует развитию тех компетенций в личности учащихся, которые в Стандарте рассматриваются как необходимый образовательный результат

(коммуникативная, информационная, учебно-познавательная, общекультурная, правовая и другие компетенции).

В переводе с английского языка «case» – это случай, а «case study» – обучающий случай. В учебном пособии З.Ю. Юлдашева и Ш.И. Бобохужаева «Инновационные методы обучения» кейс определяется как практическая ситуация, которая содержит некоторые проблемы [15, с. 13]. Данная технология предполагает знакомство учащихся с какой-либо проблемной ситуацией и поиск способов ее решения. В классе в небольших группах обсуждается приведённый случай, затем учащимися разрабатывается общий проект и его оформление, определяется способ его представления на занятии (возможен также письменный ответ группы на вопросы, содержащиеся в кейсе после описания конкретной ситуации). Для того, чтобы задействовать в обсуждении и работе над кейсом каждого школьника, учитель может распределить в группе роли и дать каждому учащемуся определенную задачу. Например, координатор будет организовывать работу, может составить общий план действий; секретарь фиксирует результаты работы группы; шкипер представляет проект на общее обсуждение и т.д. Стоит отметить, что типы кейсов тоже могут быть различны: в зависимости от целей урока выделяются проблемные, проектные, описательные кейсы, кейсы-айсберги и т.п.

Таким образом, в сфере педагогических инноваций кейс технология – это интерактивная технология (предполагает взаимодействие всех участников учебного процесса), в основе которой – реальные или вымышленные ситуации, направленные не столько на освоение знаний, сколько на формирование у учащихся новых качеств и умений (компетенций) [71, с. 60]. Главное её предназначение — развивать способность прорабатывать различные проблемы и находить их решения, научиться работать с информацией, эффективно взаимодействовать с

другими людьми, генерировать новые идеи и неординарно подходить к любой ситуации.

Использование кейс-технологии на уроках литературы при изучении литературно-критического материала является эффективным способом осмысления текста статьи и идейно-эстетических взглядов критика, способствует углубленному пониманию изучаемого художественного произведения, интерпретация которого дается в критической статье. Например, при изучении статьи А.В. Дружинина «"Обломов". Роман И.А. Гончарова» в 10 классе, учитель может использовать кейс-технологии на уроке закрепления знаний, полученных на предыдущих занятиях (после теоретического курса) (см. Таблицу 1.1).

Таблица 1.1

Кейс на сопоставление разных интерпретаций центрального образа романа
И.А. Гончарова Обломова

Случай в суде
<p>В Выборгском районном суде Петербурга слушается дело тридцатитрехлетнего помещика и дворянина, уроженца села Обломовка, Ильи Ильича Обломова, который обвиняется прокурорами Н.А. Добролюбовым и Д.И. Писаревым в «<i>совершенной инертности, апатии ко всему</i>», в бездействии, в разорении собственного поместья, в том, что он предпочел любви «<i>жалкое состояние нравственного рабства</i>». Если сторона защиты в лице литературного критика А.В. Дружинина не сможет представить факты, оправдывающие подсудимого, то Обломов, как литературный герой, будет запрещен для изучения и обсуждения, а роман И.А. Гончарова с одноименным названием «Обломов» (1859) исключится из курса школьной программы, предоставив место для героев более достойных и порядочных.</p>
<p>Вы – критик А.В. Дружинин. Попробуйте написать речь в защиту подсудимого Ильи Ильича Обломова.</p>

Как демонстрирует данный пример, кейс условно состоит из трех частей: названия, ситуации и задания. Название должно мотивировать

школьников к дальнейшему ознакомлению с кейсом, вызвать интерес и пробудить желание творчески его выполнить. Как правило, название кейса должно быть отвлеченным и заранее не указывать на предмет обсуждения (на какое-либо произведение).

Ситуация и задание, представленные в данном кейсе, позволяют учащимся закрепить свои знания статьи А.В. Дружинина и практически применить их при написании защитительной речи. При решении задачи школьники могут пользоваться текстом критической статьи, своими личными записями в тетрадях и конспектами. В защитительной речи они должны тезисно отразить основные положения статьи Дружинина и доказать, что Обломов, по мнению критика, цельная и чистая натура, это герой – «ребенок, а не дрянной развратник, не безнравственный эгоист или эпикуреец времен распада» [118], – который раскрывается в романе через свою искреннюю любовь к Ольге Ильинской. Школьники должны понимать, что Дружинин, в отличие от Писарева и Добролюбова, иначе оценивает Обломова: он считает, что при иных обстоятельствах жизни и ином развитии герой способен на дела истинной любви и милосердия. Кроме того, при обосновании позиции критика, учащиеся могут обратиться к личности самого Дружинина и отметить, что он выступал против так называемой «дидактической» критики, которая стремилась подчинить литературу злободневным внешним социальным проблемам. Именно поэтому в статье Дружинина читатель отмечает лиризм в изображении главного героя (в противопоставление мнению революционно-демократической критики в лице Писарева, который считал, что образ Ильи Ильича несет в себе болезнь, предполагающую инертность и бездействие всего русского общества).

Важно отметить, что работа учащихся с кейсами предполагает применение своих знаний в нестандартной ситуации (например, судебный процесс), что позволяет сформировать новое видение изучаемого в школе

материала и ориентировать детей на творческий подход к анализу ситуаций. Приведем еще несколько примеров кейсов, которые можно применить при изучении статьи А.В. Дружинина «"Обломов". Роман И.А. Гончарова».

1. Кейс предполагает сравнение и сопоставление идейно-эстетических взглядов Писарева и Дружинина. Данное задание помогает учащимся осознать разнонаправленность позиций критиков (революционно-демократическая критика Писарева и «чистое искусство» Дружинина) (см. Таблицу 1.2).

Таблица 1.2.

Кейс, ориентирующий на сопоставительный анализ идейно-эстетических взглядов критиков

Помощь другу
<p>Ранним утром 1859 года издатель журнала «Рассвет» В. Кремпин спешил на Невский проспект, чтобы застать своего друга Дмитрия Ивановича Писарева дома. Издателю был необходим критик, который примет участие в новом литературном конкурсе, объявленном Литературным домом.</p> <p>Условие конкурса – в течение недели отправить одно из своих отредактированных произведений.</p>
<p>Известно, что Дмитрий Иванович не отказал другу в помощи. Теперь ему нужно отредактировать свою статью «Обломов» с точки зрения эстетики и взглядов А.В. Дружинина, которые представлены в его труде «"Обломов". Роман И.А. Гончарова». Что Писареву нужно изменить в своей статье?</p>

2. Кейс предлагает учащимся написать рецензию на статью Дружинина. Стоит отметить, что в школе мало времени уделяется знакомству и работе с критическими жанрами, в результате чего школьники не знают критических жанров, их особенностей, затрудняются их определить. Известно, что рецензия – это критический жанр, который предполагает анализ и оценку произведения. Школьники пробуют себя в

роли рецензентов, оттачивают писательское мастерство и систематизируют знания по изученной статье (см. Таблицу 1.3).

Таблица 1.3.

Кейс, предполагающий написание рецензии

Бессонная ночь
Критику за одну ночь необходимо написать рецензию на статью А.В. Дружинина «"Обломов". Роман И.А. Гончарова» и сдать утром в редакцию.
Помогите ему написать рецензию на статью.

Стоит отметить, что использование кейс-технологии на уроках литературы при изучении критических статей позволяет уменьшить разрыв между теорией (знание личности критика, его идейно-эстетических взглядов, понимание основных положений статей, особенностей критических жанров и т.п.) и практикой (написание защитительных/обвинительных речей, рецензий, литературное редактирование текста и т.д.), способствует развитию личности ребенка и формированию потенциала познавательной и профессиональной деятельности.

Каждый этап работы над кейсом предполагает формирование определенных ключевых компетенций. Попробуем представить этот процесс в виде таблицы (см. Таблицу 2).

Таблица 2.

Формируемые ключевые компетенции при использовании кейс-технологии

Этап работы над кейсом	Формируемая компетенция	Комплекс ЗУН, качеств и способностей личности
1. Самостоятельная подготовка школьника к уроку (учитель обозначает ту информацию, которая	Информационная компетенция	<ul style="list-style-type: none"> • Умения работать с информацией: уметь ее искать, сопоставлять, отбирать необходимое, анализировать, организовывать,

будет включена в текст кейса)		преобразовывать, сохранять и передавать ее.
2. Получение кейса, решение проблемы	<p>А) Коммуникативная компетенция</p> <p>Б) Ценностно-смысловые компетенции</p> <p>В) Учебно-познавательные компетенции</p> <p>Г) Компетенции личностного самосовершенствования</p> <p>Д) Информационные компетенции</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Навыки эффективного сотрудничества, устной коммуникации и аргументирования своей позиции. • Умение быть восприимчивым к другому мнению. • В ходе работы учащиеся вырабатывают уверенность в себе и в своих силах, убежденность в том, что в реальной жизни они смогут справиться с любой проблемой. <ul style="list-style-type: none"> • Формируются навыки рационального поведения при разрешении представленных проблем. • Развивается умение брать на себя ответственность за принятое решение. • Умения видеть и осмысливать проблему, демонстрировать практическое применение теоретических знаний. <ul style="list-style-type: none"> • Умение разрабатывать алгоритм принятия решения и привлекать к анализу дополнительные источники. • Развитие критического мышления, объективности, аналитических способностей. • Формирование навыков исследования ситуации. • Умение работать с информацией.
3. Защита кейса	Коммуникативная компетенция	<ul style="list-style-type: none"> • Способность вести дискуссию, защищать созданные проекты. <ul style="list-style-type: none"> • Оттачивание мастерства задавать вопросы и отвечать на вопросы аудитории.
4. Подведение итогов, рефлексия	А) Учебно-познавательные компетенции	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование положительного отношения школьника к процессу познания. • Навыки самооценки учебно-познавательной деятельности

	<p>Б) Компетенции личностного самосовершенствования</p> <p>В) Ценностно-смысловые компетенции</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Навыки оценивания своих возможностей и личностных качеств через процессы самопознания, самонаблюдения и саморефлексии. • Стремление к реализации личностного потенциала. • Развитие навыков позиционного самоопределения учащегося в ситуации учебной деятельности
--	---	--

Таким образом, учитель, погружая школьников в проблемную ситуацию, создает благоприятную образовательную среду для всестороннего развития личности школьника. Важно отметить и тот факт, что кейс-технология создает предпосылки и для творчества преподавателей, заставляя по-иному осознать себя и зону своей ответственности перед обучаемыми, поменять ценности и отношение к процессу обучения в целом.

2.2. Технология проектного обучения как способ формирования ключевых компетенций при изучении критического этюда В.П. Буренина «Литературная деятельность Тургенева»

Виктор Петрович Буренин (1841-1926) – один из малоизвестных литературных критиков второй половины XIX – начала XX веков, яркий выразитель идей и настроений своей эпохи. Являясь главным критиком-обозревателем газет «Санкт-Петербургские ведомости» (1865-1875), затем «Новое время» (с 1876 года вплоть до закрытия, в связи с Февральской революцией, в 1917 году), Буренин становится скандально знаменитым и одним из самых читаемых критиков того времени. Это обусловлено тем, что в своих фельетонах, пародиях и других произведениях Буренин

использовал особый оригинальный подход к оценке и интерпретации художественных текстов, в частности такие пиар-технологии и приемы, как литературный скандал, нападки на личность, провокация, ксенофобия.

В связи с этим, образ Буренина-критика в русской литературе прошлого столетия был весьма неоднозначен. С одной стороны, его талант признавали такие влиятельные писатели и публицисты как Л.Н. Толстой, Н.А. Некрасов, Н.К. Михайловский и др. Н.С. Лесков находил в его рецензиях «массу начитанности», остроумия и толковости» [96, с. 336-337]; Ф.М. Достоевский, как известно со слов А.Г. Достоевской, считал, что Буренин «из всех писавших о нем наиболее понимал его мысли и намерения» [79, с. 122]; А.А. Блок, по свидетельству современников, признавая незаурядный литературный вкус Буренина, заучивал пародии критика на свои стихи и часто декларировал их вслух. С другой стороны, многие осуждали и резко обличали творчество критика, считая, что в своих произведениях он выходит за рамки профессиональной этики. Например, И.А. Гончаров, не отрицая таланта Буренина, называл его «бесцеремонным циником, часто пренебрегающим приличиями в печати» [24, с. 212]; чрезвычайно резко высказывался П.И. Чайковский, отметивший, что у Буренина «неприличие тона, сальность и мерзость выражений решительно переходят границы всякого приличия» [99, с. 66]. Действительно, критику был чужд «эзопов язык», он не стремился прикрывать свои жестокие оценки благовидными намерениями: все жанровые и художественные особенности его произведений (имена-маски, басенное начало в жанре пародии, прием абсурда и т.п.), в первую очередь, обладали «сверхзадачей», которая заключалась в том, чтобы предоставлять Буренину возможность открыто выражать субъективную авторскую позицию.

Так постепенно у Буренина формируется репутация бесцеремонного и желчного критика, который «не брезгует ни клеветой, ни хамством, ни

другими неблагоприятными способами уязвления личности избранного им противника» [79, с. 123-124] (достаточно вспомнить эпиграмму Д. Минаева). В.Г. Короленко, как и многие другие современники Буренина, акцентировали внимание только на негативной стороне его критики: «Вообще, если бы понадобилось охарактеризовать выдающуюся черту литературной деятельности г. Буренина, то пришлось бы сказать кратко: г. Буренин всю свою жизнь ругался» [90, с. 344]. Именно использование некорректных полемических приемов, отсутствие объективности в выражении оценки творчества писателей и поэтов, а также принципиальная невключённость Буренина ни в какую литературно-общественную группировку [67, с. 8] стали причинами игнорирования современниками писательского таланта критика, и, как следствие, его последующего забвения.

Между тем, наследие малоизвестных критиков (В.П. Буренина, А.Л. Волынского, М.О. Менщикова, Ф.В. Булгарина и др.) представляет достаточно пространную панораму истории русской литературы и существенно обогащает литературный процесс, в котором в последнее время наблюдается определенный «всплеск» интереса к неоднозначным личностям. В этом ракурсе литературно-критическое творчество Буренина приобретает новые интерпретации и особую актуальность. Устойчивое мнение, сформированное в литературных кругах XIX-XX вв., о том, что Буренин только «ругал» [90, с. 344], обличал и низвергал, сегодня подвергается если не осуждению, то переосмыслению в контексте скандала как стратегии творческого поведения [36, с. 96]. Реабилитации имени критика посвящены работы Б.Б. Глинского (1991) [89], Р. Весслинга (2005) [114], А. Рейтблата (1991/2005) [50, 51], Г.В. Петровой (2010) [47], И.Б. Игнатовой (2010) [30], Н.Н. Шабалиной (2012) [67] и др. В 2008 году П.Е. Фокин и С.В. Князева в своей книге «Серебряный век. Портретная галерея культурных героев рубежа XIX–XX веков» [33] представляют

литературные портреты людей, определивших собой и своими свершениями культуру России в конце XIX – начале XX века, и включают в эту галерею В.П. Буренина.

Доказательством переоценки творчества критика становятся и биографические статьи в различных словарях (как XX, так и XXI веков), посвященные не только описанию жизненного пути Буренина, но и творческому наследию критика ([120], [39], [49] [107], [17]).

Литературное признание Буренин получает и в статье В. Бондаренко [111], который в 2011 году включает имя критика в список лучших литературных критиков России XX века (Газета «Завтра», выпуск №4 (896) от 26 января 2011). Отметим, что позиция критика, если не близка, то на сегодняшний день привлекает большое внимание. Об этом свидетельствует достаточное количество работ современных исследователей (Г.Н. Боева [110], С.Л. Лобзова [123, 124], И.Б. Игнатова [30] и др.) посвященных особенностям поэтики Буренина.

Несмотря на прижизненное неприятие художественного метода Буренина, нужно признать, что он чутко реагировал на веяния эпохи и умело выражал свою позицию согласно тенденциям времени. Именно поэтому сегодня появляются новые учебники, в которых литературно-критическому творчеству Буренина уделяется пристальное внимание. В частности речь идет об учебнике для ВУЗов «История русской литературы» (2014) под редакцией В.И. Коровина [79], в первой части которого (1890-1925 годы) личности критика и анализу его литературно-критического наследия посвящен целый параграф. Но парадоксальная жизнь Буренина, его сатирические произведения (в частности, и оригинальный пародийно-сатирический стиль критика) были бы интересны не только студентам, но и старшим школьникам. Знакомство с творчеством «нововременского» критика может стать интересной темой, способствующей формированию в личности учащегося ключевых

компетенций, которые в Федеральных государственных образовательных стандартах рассматриваются как необходимый образовательный результат.

Отметим, что в школе при изучении творчества писателей и поэтов XIX-XX веков, а также при подготовке учащихся к предметным олимпиадам и конкурсам привлечение критического материала становится необходимым для того, чтобы создать у школьников панорамное представление о рассматриваемом историко-литературном процессе или художественном произведении. Например, наряду с чтением в 10 классе критических статей Д.И. Писарева, М.А. Антоновича, Н.Н. Страхова по роману И.С. Тургенева «Отцы и дети», учитель может познакомить учащихся с отрывками критического этюда В.П. Буренина «Литературная деятельность И.С. Тургенева».

Критический этюд Буренина появляется в 1884 году и посвящается литературной деятельности И.С. Тургенева. Произведение охватывает все творчество Ивана Сергеевича: от юношеских стихотворных опытов до позднего романа «Новь» и касается драматургии [66, с. 41,]. В этюде критик пытается сконструировать образ подлинного писателя, поэта и художника, руководствуясь своей теорией «гениев». По мнению Буренина, гении не пишут для толпы, но в их произведениях всегда присутствует правда жизни и критерий полезности. Руководствуясь этими идеями, критик представляет читателям литературный портрет Тургенева, подробно рассказывает о зарождении и развитии его писательского таланта, выводя своеобразную формулу гениальности личности.

Буренин с самого начала подчеркивает гениальность писателя (на это указывает обилие однокоренных слову гений лексем: «гениальнейший» [9, с. 15], «гений художника» [9, с. 151], «гениальному уму» [9, с. 164], «гениальнейшие представители русского искусства» [9, с. 10]), а также считает обязанным указать на упорный поэтический труд Тургенева и непрерывное стремление оттачивать свое писательское

мастерство, которое становится у критика сродни божественному вдохновению.

Важным для критика становится и то, что творчество Тургенева демонстрирует чуткое и верное понимание автором жизненных явлений и общественных коллизий, сложившихся в XIX веке (особенно Буренина восхищает в этом отношении тургеневский роман «Отцы и дети»): «Тургенев разъяснил живыми образами «отцов» и «детей» сущность той жизненной борьбы между отживающим периодом крепостного барства и новым преобразовательным периодом, которая велась тогда у всех на виду, которая составляла главное содержание нашего «возрождения» и которой, однако же, до него никто не подыскал настоящего яркого определения» [9, с. 139-140]. По мнению Буренина, творчество Тургенева являет собой блестящий пример той жизненной правды, которая неизменно должна присутствовать в произведении любого гениального писателя.

В личности Тургенева, с точки зрения критика, органично сочетаются простодушие и аналитичность, идеализм и реализм, внутренняя слабость и одновременно поэтическая сила (амбивалентность как условие феноменальности писателя). Иван Сергеевич, как и всякий гений, опережает свое время: «<...> его образы, его жизненные наблюдения являются слишком новыми, неподходящими под установившиеся шаблонные взгляды и возбуждают одинаково пристрастное, одностороннее отрицание и сочувствие. Нужно пройти некоторому времени для правильной и беспристрастной оценки этих образов и наблюдений» [9, с.151-152]. Отметим, что жизненный путь Тургенева в этюде в большей мере овеян романтическим ореолом одиночества (гений всегда не принят и не понят, поэтому покинут и обречен на одиночество): «<...> очевидно, стоял выше целой головой своей публики и критики, очевидно, перерос и ту, и другую, как перерос их некогда Пушкин» [9, с. 153].

Несмотря на ярко выраженный субъективный идеализм, критический этюд «Литературная деятельность Тургенева» будет ценен для учителя литературы в том отношении, что в нем Буренин логично и четко представляет эволюцию таланта писателя, детально резюмирует диаметрально противоположные точки зрения на роман «Отцы и дети», который является обязательным для изучения в школе, а также рассуждает над жанровым, тематическим и стилистическим своеобразием цикла «Записки охотника», отдельные рассказы которого тоже входят в список обязательных текстов для прочтения.

В своем критическом этюде Буренин уделяет особое внимание именно этим двум программным школьным произведениям (цикл рассказов «Записки охотника» и роман «Отцы и дети»). Это не случайно: данные произведения являются важными вехами в творчестве художника [66, с. 42]. Именно в «Записках» проявилось художественное новаторство Тургенева в его «идеально поэтическом изображении русской жизни и сельской природы» [9, с. 45], принципиально новое решение темы народа; роман «Отцы и дети» стал новаторским в отношении разработки нового типа героя – демократа-разночинца – и в точном отображении общественных коллизий 60-х гг. XIX века.

Знакомство с этюдом Буренина может проводиться учителем как, например, на уроке закрепления и систематизации знаний по роману Тургенева «Отцы и дети», так и на элективных курсах и классных часах, которые посвящены литературному процессу XIX века, творчеству Тургенева или обсуждению его произведений. При этом учитель может организовать самостоятельную деятельность учащихся, которая направлена на взаимодействие и творческую самореализацию, используя технологию проектного обучения. Что немало важно, проектная работа, связанная с изучением критического письма Буренина, способствует

развитию у школьника необходимых для него ключевых компетенций (коммуникативной, учебно-познавательной, информационной и др.).

Отметим, что проектная технология, базирующаяся на методе проектов, на сегодняшний день является одной из самых перспективных образовательных технологий, поскольку предоставляет учащимся возможность самостоятельного поэтапного приобретения новых знаний и создания конечного уникального образовательного продукта (теоретического или практического характера). Основу любого учебного проекта составляет наличие значимой в исследовательском и творческом плане проблемы, которая активизирует познавательную и поисковую деятельность учащихся. В отличие от других инновационных технологий, технология проектного обучения предполагает использование исследовательских методов (постановка проблемы, задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, описание методов исследования, оформление полученных результатов).

Технология проектного обучения не является принципиально новой в практике преподавания. Теоретическое обоснование данной технологии возникает еще в начале XX века в США (в то время ее чаще всего называют методом проблем) в трудах философа и педагога Д. Дьюи. Ученый выделил условия успешности обучения (проблематизация учебного материала, познавательная активность учащегося, связь обучения с жизнью ребенка, с игрой и трудом [69, с. 87], в связи с чем нацелил американское образование на систематичное использование метода проектов в школе.

В России метод проектов становится особенно популярным после Октябрьской революции и применяется в начальных классах по личному распоряжению Н.К. Крупской. Однако в 1931 году в постановлении ЦП ВКП (б) от 5 сентября «О начальной школе» данный метод был раскритикован [125, с. 587] и запрещен по причине того, что отвлекал

ученика от усвоения конкретных предметных знаний. Проектное обучение «возрождается» в российской школе только лишь в 1991 году, когда ряд педагогов (М.Б. Павлова, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев) разработали и внедрили в Базисный учебный план учебную программу «Технология», которая ориентировала школьников на овладение технологической культурой и основами проектной деятельности [115, с. 17]. Но проектная деятельность с этого момента активно используется не только на уроках технологии, но и в ряде учебных предметов гуманитарного цикла, в частности на уроках литературы. Некоторые учебники по литературе (например, учебник для 5 класса В.Я. Коровиной, В.П. Журавлева, В.И. Коровина), переработанные в соответствии с ФГОС, содержат в себе методические рекомендации по проведению уроков-проектов (показатель значимости данной технологии в образовательном процессе). Работа по созданию проекта в рамках уроков литературы обеспечивает новый уровень общения с эстетическим объектом (художественным текстом) [103, с. 21], реализует интерпретационное начало, способствует выражению субъективного (индивидуального) взгляда школьника на текст и его создателя, а также содействует развитию ключевых компетенций, межличностной коммуникации в процессе освоения художественной структуры произведения (формирование коммуникативной компетенции), развитию навыков позиционного самоопределения учащегося в ситуации проектной деятельности (ценностно-смысловые компетенции).

При изучении критического этюда Буренина учитель может предложить старшеклассникам следующие темы проектов:

1. *Художественная условность в реконструкции образа Тургенева (по критическому этюду В.П. Буренина «Литературная деятельность Тургенева»)*. Отчасти, в своей критической работе Буренин обращается к жанру литературного портрета и пытается представить целостную художественную характеристику Тургенева. Но,

руководствуясь субъективными принципами о «гении» писателя, критик прибегает к некоторой доли художественной условности при создании ключевого образа. В данном проекте необходимо определить отличия реального прототипа от героя, который появляется на страницах буренинского произведения (для сопоставительного анализа, не говоря об этюде, можно использовать биографические энциклопедии и справки о писателе, а также серию мемуарных очерков «И.С. Тургенев в воспоминаниях современников», 1983).

2. *Шеллингианские мотивы в критическом этюде В.П. Буренина «Литературная деятельность Тургенева».* Между историко-литературной концепцией Буренина о писателях-гениях и писателях «средней руки» и пониманием природы гения Ф. Шеллингом (трактат «Философия искусства») есть множество взаимосвязей. Гипотеза о том, что Буренин разделяет некоторые положения теории и романтические представления немецкого философа, пытаясь приспособить их к русской реалистической литературе XIX века, отчасти позволяет объяснить присутствие идеализма и романтических мотивов в этюде критика.

3. *Отражение теории «гениев» В.П. Буренина в его критическом этюде «Литературная деятельность Тургенева».* Теория «гениев» оформляется критиком в конце 70-х годов XIX столетия. С этого времени он начинает неизменно делить русских писателей и поэтов на «гениев» (А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский и др.) и писателей «средней руки» (Г.И. Успенский, А.А. Потехин, Ф.М. Решетников и др.). В критическом этюде «Литературная деятельность Тургенева» Буренин настойчиво следует собственной формуле гениальности, что полностью формирует оригинальный идиостиль критика.

4. *Идиостиль как отражение индивидуального мировоззрения В.П. Буренина (на материале критического этюда «Литературная деятельность Тургенева»).* В рамках данной темы проекта необходимо

обратиться к языковой личности автора, обратить внимание на формы его «присутствия» в тексте, на способы выражения субъективной авторской позиции (изобразительно-выразительные средства, мотивы, идеи, реминисценции).

5. *Оценка тургеневского романа «Отцы и дети» в литературно-критической работе В.П. Буренина «Литературная деятельность Тургенева»: к проблеме восприятия художественного произведения современниками.* О личном восприятии и понимании культового для 60-х гг. XIX века романа Буренин говорит в своем критическом этюде, посвященном литературной деятельности Тургенева. Кроме того, он резюмирует (и даже вступает в полемику с М.А. Антоновичем) полярные точки зрения современной Тургеневу критики на роман «Отцы и дети». Используя своеобразные способы «литературной борьбы» (нападки на личность, литературный скандал), критик низвергает противников Тургенева.

6. *Интертекстуальность и ее роль в творчестве В.П. Буренина (на материале анализа критического этюда «Литературная деятельность Тургенева»).* Использование открытых и скрытых литературных реминисценций, отсылок, аллюзий позволяет Буренину более полно реализовать идейный замысел этюда. Стоит обратить внимание и на то, что критик отводит стихотворному интертексту важную роль. Для Буренина имеет большое значение не показать собственную начитанность (любая литературная реминисценция проходит тщательный отбор), а предоставить читателю возможность сопоставить литературных корифеев (Пушкин, Лермонтов, Тургенев, Толстой) и выявить те общие черты, которые являются универсальными по отношению к любому гению.

Результаты проектной работы (продукт) могут быть представлены в различных видах и формах. Например, презентационный проект на тему № 2 (см. выше) можно изобразить в виде ментальной карты, которая позволит

систематизировать и структурировать весь научно-исследовательский материал по теме; конечным результатом может быть и мультимедийный продукт, скажем, снятый школьниками буктрейлер (например, по теме № 5). По итогам проектной работы учитель может предложить выпустить стенгазету, литературный журнал или учебное пособие, которые бы собрали все научно-исследовательские открытия учащихся, и приурочить, например, к двухсотлетию со дня рождения И.С. Тургенева (знаковая дата 2018 года) или ста семидесяти семилетию со дня рождения литературного критика В.П. Буренина. Так, учебные проекты могут выйти на общешкольный, муниципальный и даже всероссийский уровни и стать достоянием образовательного учреждения.

Технология проектного обучения кроме формирования навыков исследовательской деятельности (речь идет об исследовательской компетенции, которая обозначается в ФГОС С(П)ОО как необходимый образовательный результат), способствует развитию и ряда других ключевых компетенций в личности школьника. В Таблице 1 представлены формируемые на каждом этапе работы с проектом ключевые компетенции (по классификации А.В. Хуторского), а также поэтапно обозначены основные действия педагога и учеников в процессе создания образовательного продукта (проекта).

Таблица 1.

Система реализации проектной деятельности

Этап работы над проектом	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые компетенции
Организационно-подготовительный	1. Проводит организационную работу по объединению учащихся в творческие группы.	1. Группируются в соответствии с личными предпочтениями или согласно выбору учителя.	1. Учебно-познавательные К. (Умения ставить цели работы, планировать исследовательскую деятельность; развитие

	<p>Комплектация групп может осуществляться по дифференциальному признаку, т.е. по степени успеваемости учащихся, или по критерию заинтересованности в той или иной проблеме (по желанию школьников).</p> <p>2. Предлагает темы проектов на рассмотрение учащихся; дает рекомендации, участвует в обсуждении.</p> <p>3. Знакомит с примерным планом работы по выбранным проектам, предлагает составить тезисы по выбранной теме, проводит консультации, предоставляет список рекомендуемой</p>	<p>2. Выбирают предложенные учителем темы, участвуют в обсуждении, предлагают свои варианты раскрытия той или иной темы проекта.</p> <p>3. Составляют тезисы и план проектной работы, слушают рекомендации учителя, фиксируют основные моменты, обсуждают траекторию разработки проекта в группе.</p> <p>4. Обозначают цель, задачи, гипотезу проекта, собирают необходимый материал, распределяют роли и обязанности внутри группы, консультируются</p>	<p>способности самостоятельно добывать знания; умение отличать факты от домыслов, находить выход из нестандартных ситуаций, творчески подходить к решению учебных задач).</p> <p>2. Информационные К. (Навыки работы с информацией при помощи различных медиа-технологий: умение ее искать, сопоставлять, отбирать необходимое, анализировать, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать).</p> <p>3. Коммуникативные К. (Умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем).</p>
--	---	--	--

	литературы, участвует в обсуждении траектории проектной работы.	с учителем.	
Этап реализации (выполнения) учебного проекта	Выступает в роли наставника, партнера, консультанта. Направляет деятельность и работу учащихся в нужное русло.	1. Выдвигают пути решения проблемы, работают с художественным и текстами и другими источниками информации (анализируют, сопоставляют, выявляют главное, ищут доказательства), консультируются с учителем. 2. Структурируют наработанный материал, оформляют полученный продукт.	1. Коммуникативные К. (Навыки эффективного сотрудничества, устной коммуникации и аргументирования своей позиции, умение быть восприимчивым к другому мнению). 2. Учебно-познавательные К. (Умения видеть и осмысливать проблему, демонстрировать практическое применение теоретических знаний; умение разрабатывать алгоритм принятия решения и привлекать к анализу дополнительные источники). 3. Ценностно-смысловые К. (Развитие навыков позиционного самоопределения учащегося в ситуации

			<p>учебной деятельности).</p> <p>4. Информационные К. (Навыки создания мультимедийного, творческого продукта; умение работать с разными видами информации).</p> <p>5. К. личностного самосовершенствования (Развитие критического мышления, творческих и исследовательских способностей, а также навыков саморефлексии, способности определять свои личные интересы).</p>
Предзащита проекта	<p>Уточняет и детализирует те аспекты, которые остались мало раскрытыми, указывает на недочеты, советует, как их доработать или исправить.</p> <p>Проверяет наличие исследовательского компонента в работе.</p>	<p>Представляют итоговый продукт (ментальные карты, презентации, сайты, стенгазеты, фильмы и др.); прислушиваются к мнению учителя, дорабатывают проект (если это необходимо).</p>	<p>1. Ценностно-смысловые К. (Навыки рационального поведения при разрешении представленных проблем; умение брать на себя ответственность за принятое решение).</p> <p>2. Учебно-познавательные К. (Навыки самооценки учебно-познавательной деятельности; формирование</p>

			<p>положительного отношения школьника к процессу познания: проявление внимания, желание приобретать новые знания и умения, совершенствуя имеющиеся).</p> <p>3. Информационные К. (Умение работать с различной информацией).</p>
<p>Этап представления проекта (защита)</p>	<p>Выступает в роли эксперта, задает вопросы, оценивает коммуникативные и исследовательские способности учащихся.</p>	<p>Представляют проект, отвечают на вопросы аудитории</p>	<p>1. Коммуникативные К. (Способность вести дискуссию, защищать созданные проекты: умение грамотно отвечать на вопросы аудитории).</p> <p>2. Учебно-познавательные К. (Умения видеть и осмысливать проблему, демонстрировать практическое применение теоретических знаний; навыки самооценки учебно-познавательной деятельности).</p> <p>3. К. личностного самосовершенствования.</p>

			(Умения осознавать свои действия и поступки, вступать в диалогические отношения; воспитание активной жизненной позиции).
Этап рефлексии (подведение итогов)	<p>1. Подводит итоги и оценивает проектные работы учащихся.</p> <p>Указывает как на положительные, верные моменты работы, так и на неудачи. Дает рекомендации, как их исправить в дальнейшем.</p> <p>Учителю важно не забыть отметить каждого участника проекта</p>	<p>1. Анализируют собственную работу, выступление, свою роль в процессе создания проекта.</p> <p>2. Выдвигают новые идеи, проблемы, гипотезы.</p> <p>Составляют план дальнейшей исследовательской деятельности.</p>	<p>1. <i>К. личностного самосовершенствования.</i></p> <p>(Формирование рефлексивных способностей, готовности и способности учиться на протяжении всей жизни, работать собой с целью прогрессивного личностно-профессионального развития, творческой самореализации).</p> <p>2. <i>Учебно-познавательные К.</i></p> <p>(Навыки самооценки учебно-познавательной деятельности; умение генерировать новые идеи; формирование положительного отношения школьника к процессу познания; умения планировать исследовательскую</p>

			деятельность и прислушиваться к рекомендациям учителя). 3. Ценностно-смысловые К. (Развитие навыков позиционного самоопределения учащегося в ситуации учебной деятельности).
--	--	--	---

Очевидно, что применение инновационной технологии проектного обучения в рамках учебного предмета литература формирует не только предметные ЗУН (умения интерпретировать художественный смысл произведений, делать литературоведческий анализ текста, понимать поэтику писателей, видеть отличительные особенности их творчества), но и способствует развитию тех необходимых в условиях быстроменяющегося мира свойств и качеств личности (ключевых компетенций), которые являются универсальными (надпредметными) в любой области и деятельности.

Использование технологии проектного обучения при изучении литературно-критического наследия Буренина видится нам перспективным: художественный мир критика, его оригинальные сатирические приемы и пиар-технологии позволят расширить кругозор учащихся, реализовать потенциал и проявить себя в научно-исследовательской деятельности.

2.3. Анализ и интерпретация критического текста как неотъемлемый компонент организации инновационного урока

При подготовке конспектов уроков по литературе, учитель, прежде всего, должен сам уметь анализировать критический текст (или его фрагмент). Сложность заключается в отсутствии определенного плана анализа критического текста, так как каждая критическая статья требует особого подхода к ее интерпретации. В.Н. Крылов в своем учебном пособии «Теория и история русской литературной критики» [37] рекомендует придерживаться следующей методической схемы при анализе литературно-критического материала:

1. Конкретно-исторический контекст (время создания, место публикации, направленность газеты/журнала/альманаха и т.д., важные общественно-политические и литературные события, отраженные в анализируемой статье или ставшие причиной создания критического текста).
2. Цель и задачи, поставленные критиком в статье.
3. Концепция статьи (аспекты философский, эстетический, публицистический, историко-литературный, полемический и др.).
4. Мастерство критика (жанрово-композиционные, стилевые, языковые особенности, способы аргументации, средства привлечения читательского внимания).

Но важно помнить, что по-разному в каждом критическом тексте может соотноситься, например, художественно-эстетическое начало и публицистичность, логичность и эмоциональность. К примеру, статьи Д.И. Писарева («Реалисты», «Базаров», «Мотивы русской драмы» и др.) содержат резко полемическую и социальную направленность, тогда как в литературно-критическом наследии В.П. Буренина («Андреев и Лев», «Литературные чтения и собеседования в обществе “Бедлам-модерн”»),

«Г. Мейерхольд и ворона» и др.) нельзя не отметить художественное начало. Поэтому в школе, при изучении литературно-критических произведений, учитель должен обращать внимание на отличительные, оригинальные особенности поэтики и мастерства каждого критика.

В рамках дипломной работы нами была предпринята попытка самостоятельно проанализировать творчество В.П. Буренина и рассмотреть его в контексте феномена ксенофобии, который становится систематическим приемом критического письма поэта-сатирика на рубеже XIX-XX вв. (см. Глава 3). На основе проведенного анализа критических текстов автора, была разработана система уроков по изучению литературно-критического творчества В.П. Буренина в старших классах, которая в качестве эксперимента по формированию ключевых компетенций в личности школьников была апробирована в ОШИ «Лицей им. Н.И. Лобачевского». Уроки были проведены на факультативных занятиях по литературе в соответствии с требованиями ФГОС, темы уроков были сформулированы следующим образом:

1. В.П. Буренин как критик рубежа XIX-XX вв.
2. Способы выражения авторской позиции в пародии В.П. Буренина «Леонид Андреев и лев».
3. Прием абсурда в драматической сатире «Литературные чтения и собеседования в обществе “Бедлам-модерн”».
4. Имена-маски в драматической сатире В.П. Буренина «Литературные чтения и собеседования в обществе “Бедлам-модерн”».
5. Трансформация традиционного басенного сюжета в пародии В.П. Буренина «Г. Мейерхольд и ворона».

Отметим, что условием эффективного изучения литературной критики является деятельностный характер занятий, поэтому при составлении технологических карт уроков (см. Приложение 3) мы

учитывали разнообразие технологий, форм и методов работы с критическим текстом. В результате каждый урок получился динамичным, отличался многообразием применения инновационных технологий и приемов (кейсы, интеллект-карты, интервью, кроссворды, дебаты и т.д.), которые стимулировали не только творческую деятельность учащихся, но и были направлены на формирование ключевых компетенций старшеклассников (см. Приложение 2). Например, составление учащимися интеллект-карты (прием технологии развития критического мышления) на этапе первичного закрепления знаний, отражающей основные способы выражения авторской позиции в пародии Буренина «Андреев и лев» (см. Рисунок 1) способствовала развитию общепредметных и ключевых (информационной, коммуникативной, учебно-познавательной) компетенций.



Рисунок 2 – Интеллект-карта, составленная учащимися в ходе работы с пародией Буренина «Андреев и лев»

Таким образом, прежде чем разработать уроки по изучению литературно-критического материала, необходимы методические умения учителей-словесников осуществлять корректный филологический анализ критического текста, умения использовать и опираться на образцы анализов подобных произведений. Интерпретация критического текста, сделанная учителем, становится первичным и необходимым этапом при организации урока по изучению литературно-критического материала и мастерства русских критиков.

ГЛАВА 3. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТВОРЧЕСТВА СОВРЕМЕННОКОВ В ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.П. БУРЕНИНА

3.1. Проявление ксенофобии в литературно-критическом творчестве В.П. Буренина, ее виды и функции

Термин «кризис» становится определяющей характеристикой рубежа XIX-XX веков. Отличительной особенностью данного периода становится резкая смена культурных и мировоззренческих парадигм. Сокрушительные последствия для человеческого духа имел кризис веры (Ф. Ницше: «Бог умер!» [100, с. 247]), обнаруживается невероятный всплеск иррационализма, мистики, появляется культ чувственных наслаждений, апология зла и смерти. Новым становится и мироощущение человека, крепнет понимание исчерпанности предшествующей эпохи, безвозвратно уходят в прошлое прежние формы быта, труда, политической организации общества. Литература становится продуктом начинающейся эпохи социальных перемен и катаклизмов. Основанием «новой» литературы выступает категоричное неприятие действительности, отрицание буржуазных ценностей и энергичная ломка традиций. Духовные контуры времени рельефно отражаются и в поэтике заглавий поэтов и писателей того времени (например, произведения В.В. Вересаева «Без дороги», «На повороте», К.Д. Бальмонта «Воздушная дорога», «Я мечтою ловил уходящие тени...» и др.), что позволяет говорить о разброде и шаткости сознания русского человека на рубеже веков, о его переломном восприятии эпохи.

Возникновение нового литературного направления модернизма (как реакции, направленной против реалистической традиции) обусловило появление на арене литературы XX века поэтов-новаторов, деятельность которых была негативно воспринята как критиками, так и некоторыми

писателями. Попытки художественно осмыслить реальную действительность, осознать свое умонастроение привели к формированию литературно-критических концепций различных модернистских течений, в основе которых лежит неприятие рационализма и полемика с традиционными методами, принципами русской литературы XIX века. Поэты-модернисты, их литературные программы и творчество подвергались наибольшим нападкам со стороны пародистов. Их называли графоманами, кликушами, юродивыми, эпигонами, симулянтами, а их стихи – образцами явной чепухи и бессмыслицы. Негативные оценки творчества модернистов XX века были вполне понятными и обоснованными: многие критики отстаивали традиционную реалистическую традицию XIX века, подчеркивая, что «литература не ремесло и не арена праздной забавы или игры самолюбий, а великое общественное дело, поприще служения высшим человеческим идеалам» [98, с. 120].

Среди пародистов, которые негативно высказывались в адрес поэтов-новаторов, был Виктор Петрович Буренин. Буренин особенно позиционировал себя как «охранителя» наследия русской литературы, поэтому декаденство критик воспринял как угрозу, как нечто чуждое и противоречащее литературным традициям в целом. Б.Б. Глинский верно отметил позицию Буренина: «С удивительным мастерством, с громадной энергией в течение многих и многих годов он (Буренин) взял на себя задачу обороны лучших заветов нашей литературы от всякого вторжения в нее сомнительных элементов, оборону ее историко-идейной красоты, ее чистоты словесной» [89, с. 57]. Желая предотвратить вырождение в литературе и театре, которое обязательно будет связано, по мнению Буренина, с развитием декаденства, критик выходит на тропу так называемой «литературной войны», поэтому объектом хамски-бесцеремонных пародий критика становятся декаденты.

Стоит отметить, что литературно-критическая деятельность Буренина насчитывает большой арсенал сатирических жанров (критик начинал как сатирический журналист). Но для низвержения своих литературных противников критик практически всегда выбирает жанр пародии. Отметим, что данный жанр выполняет сверхзадачу в литературно-критической деятельности Буренина: пародия не только комически имитирует черты произведений других авторов, но и, в первую очередь, выступает действенным оружием в общественно-политической и литературной борьбе, своеобразной площадкой для дискуссий с современниками и с читателем. Кроме того, пародия – это жанр с ярко выраженным субъективным отношением к изображаемому: пародия предоставляет автору возможность строить сюжет, руководствуясь своими симпатиями и антипатиями (а Буренину было крайне важно показать свою позицию). Кроме того, «безобидный» смех в пародии дает возможность обнажить темные стороны человеческой жизни, общества и культуры. Для пародиста характерны открытость выражения авторской позиции, построение произведения с использованием приемов заострения, гиперболизации, обобщения и типизации исходных событий.

Пародийные тексты Буренина утверждали в сознании обывателя мысль о том, что все новое в литературе наказуемо, так как посягает на единственно сущую классику (не случайно критик завещал положить с собой в гроб томик Пушкина). Именно поэтому критические тексты Буренина закономерно обнаруживают феномен ксенофобии, который становится действенным средством общественно-политической и литературной борьбы.

В научной литературе представлены разнообразные определения явления ксенофобии [61, с. 189]. Изначально ксенофобия рассматривалась как психологическое явление (А.А. Леонтьев), при котором «образ врага

во многом создается воображением» [134, с. 1]. Социальная природа ксенофобии начала рассматриваться намного позже. В. Фридман связывал причины появления ксенофобии с устройством капиталистического общества. По его мнению, «капиталистическое общество устроено так, что особенности его функционирования регулярно затушёвывают в сознании людей тот фундаментальный факт, что все люди равны» [133, с. 1].

Между тем, в современной науке отразились обе точки зрения на явление ксенофобии, так как данный феномен имеет широкое и узкое значения. В широком смысле ксенофобия – это страх перед всем новым, непривычным, незнакомым (психологическая трактовка); в узком смысле – ненависть, презрение к определенной социальной группе (социальное толкование). К узкому пониманию данного термина относится и этническая ксенофобия. Стоит отметить, что ксенофобия формируется на основе каких-либо социальных процессов, а корень этого явления находится в условиях общественной жизни.

Таким противоречивым социальным процессом становится развитие России на сломе эпох, развитие «под знаком осознания кризисной изжитости практически всех политических, социальных, общеидеологических, культурных институтов» [58, с. 6], но в то же время развитие, в котором отчетливо выступало «ощущение прихода нового: нового общества и его создателя» [58, с. 6].

Ощущение «прихода нового» критик В.П. Буренин не чувствовал. Он, всегда оставаясь «писателем внепартийным, самостоятельным» [89, с. 66], не понимал веяний новой культуры и литературы, противопоставлял их русским классическим традициям XIX века. Внимание «нововременского» критика к беллетристике и поэзии рубежа веков постоянно – эта проблема красной нитью проходит через всю литературно-критическую деятельность Буренина. Участвуя в критике и

оценке творческой деятельности современников, за Бурениным закрепились устойчивые репутации: критик в глазах современников (и последующих поколений) – бесцеремонный, беспринципный циник. Достаточно вспомнить эпиграмму Д.Д. Минаева: «По улице бежит собака, / За ней – Буренин, тих и мил. / Городовой, смотри, однако, / Чтоб он ее не укусил» [52, с. 137].

Отметим, что такое негативное понимание критического метода Буренина не случайно. Резкость в выражениях, необоснованная агрессия в адрес современников во многом объясняется особенной теорией критика, которой он руководствовался при оценке литературной деятельности современников. В основе теории, окончательно оформленной к концу 70-х годов XIX столетия, – деление писателей на два разряда: «гениев» и писателей «среднего таланта». К «гениям» он относил столпов русской литературы, например, Ф.М. Достоевского, о произведениях которого критик отзывался весьма положительно. В своих «Литературных очерках» Буренин полемизировал с критиками и читателями, осуждавшими Достоевского. Еще одним «гением», по мнению критика, был Л.Н. Толстой. Буренин высоко оценил его талант, «он прозрел значение и обаяние Л.Н. Толстого и поплыл грудью на защиту автора «Войны и мира» [89, с. 344], – писал Б.Б. Глинский. Буренин считал, что такие писатели в своих произведениях всегда опережают свое время.

«Гении», по мнению критика, не пишут для толпы, в отличие от писателей «среднего таланта», которые ориентируются на читателей среднего интеллектуального уровня. Критик считал, что сознание и жизненный опыт писателей «средней руки» близки к опыту обывателя, однако именно они могут «направить его духовные запросы в реальное русло, на малые дела без претензии на максимальные цели» [30, с. 113]. К таким писателям Буренин относит Г.И. Успенского, А.А. Потехина, Ф.М.

Решетникова, В.А. Слепцова и т.д. С одной стороны, критик приветствует в их произведениях доступность, отсутствие излишней философичности, стремление живописать правду жизни, с другой – подмечает неумение глубоко проанализировать явления жизни, скуку и затянутость в изложении.

В таком делении писателей на «гениев» и «писателей средней руки» просматриваются элементы так называемой *литературной ксенофобии*: Буренин определяет четкую градацию писательского таланта. Но стоит отметить парадоксальность писательской деятельности самого Буренина. С 1876 года Буренин работает критиком-обозревателем в газете «Новое время». Известно, что в 60-70-е годы это был большой журнал «европейского типа» для интеллигенции, в ней печатались наиболее подробные зарубежные новости, объявления крупнейших компаний, подробная хроника, некрологи известных деятелей. Во время работы Буренина газета приобретает реакционный характер, в ней начинают печататься материалы для «широкой массы», а сам Буренин парадоксальным образом становится писателем для среднего русского читателя.

Литературная ксенофобия Буренина проявляется и по отношению к направлениям литературы, распространившимся на рубеже веков. Буренин противопоставлял модернизм и составляющие его течения (символизм, акмеизм, футуризм и др.) реалистической традиции XIX века. Декаденство он воспринял как угрозу, как нечто чуждое и противоречащее классическим литературным традициям, поэтому в своих «Критических очерках» Буренин отзывался о поэтах-новаторах злобно и негативно: «В нашей литературе замечается одно курьезное явление: высказывание время от времени юродивых и кликуш <...> во всевозможных видах: то в виде поэтов, то в виде критиков и публицистов, поучающих и проповедующих семинарским языком семинарские истины,

пропитанные семинарской тупостью» [1, с. 2]. В своих фельетонах и пародиях Буренин делает все для того, чтобы читатель взглянул на творчество декадентов его глазами. Именно в таких нападках проявляются элементы *личной ксенофобии*: Буренин практически всегда обрушивается не на произведения, а на их создателей, заменяя аналитический разбор самозабвенной руганью. Поэтому главной целью печатных выступлений Буренина становится сведение личных счетов.

Важно отметить, что проявление личной ксенофобии в литературно-критическом творчестве Буренина весьма специфично. В первую очередь, личная ксенофобия критика тесно связана с ксенофобией литературной: нападки на личность поэта-модерниста объясняются неприятием новых направлений и течений. Выводя в своих критических текстах под прозрачными оскорбительными кличками (Анкундин Гордый-Безмордый, Андрей Бело-Горячечный, Сумасбродий Вральмонт, Валерий Противуестественный, Кризантема Идиотовна и проч.) писателей ненавистного направления, критик неприкрыто стремился продемонстрировать свое отношение к новым литературным явлениям. Буренин придумывал в наказание модернистам самые абсурдные сюжеты, разоблачительные диалоги, оскорбительные реплики, ярко высмеивал стиль, форму, фабулу их произведений. Например, о творчестве символистов (Мережковский, Брюсов, Бальмонт, Белый) Буренин говорил как о творчестве, в котором отсутствует правда жизни и критерий полезности (это объясняется увлечением Буренина «циническим реализмом»). Критик говорит о том, что реалистичность в творчестве декадентов «убита» мистицизмом и индивидуализмом. По его мнению, литературе необходимы писатели, которые своими произведениями будут «возбуждать отвращение правдивым изображением гадкого факта» [3, с. 2], причем правда жизни должна быть не развращающего, а отвращающего свойства. Свою же задачу Буренин

видел в том, чтобы открыть читателям глаза на истину: «Я имею смелость думать, что я этим смехом, может быть иногда действительно немножко грубым и резким, оказал кое-какие услуги литературе и в былые годы, да и до сих пор еще оказываю. Я имею смелость думать, что именно в наши дни упадка литературы, критический и сатирический смех нужен более надутой критике» [3, с. 2].

Поэтому интересен образ автора в пародийном творчестве В.П. Буренина и те способы, к которым прибегает критик для того, чтобы как можно лучше выразить субъективную позицию. В качестве примера можно привести оригинальную драматическую сатиру «Литературные чтения и собеседования в обществе "Бедлам-модерн"», написанную в 1905 году и открыто выражающую буренинское отношение к модернистам и их литературным группировкам.

Драматическая сатира имеет свое жанровое своеобразие – это пьеса-пародия, написанная в драматическом ключе (именно поэтому огромную роль здесь играют описание места действия, авторские ремарки, говорящие имена). К драме Буренин обращается не случайно: здесь критик явно использует элементы фарса (легкой комедии, использующей простые комические приемы и рассчитанной на грубый вкус). Все это обуславливает особую специфичность образа автора: с одной стороны – это шут, который находится внутри изображаемого каламбура; с другой – серьезный наблюдатель, критически оценивающий все происходящее вокруг.

Важно знать, что сатира написана Бурениным с целью жестокого обличения ненавистного для него декаденства. Именно замысел определяет реконструкцию образа автора в тексте. Особенностью сатиры является то, что автор намеренно противопоставляет себя остальным действующим героям, «выключает» себя из воссозданной в тексте литературной среды, что дает ему возможность судить «свысока».

Конструируя образ рассказчика, Буренин не усложняет структуру произведения ни дополнительными описаниями тембра авторского голоса, ни детальным описанием его поведения и внешности. Он уделяет огромное значение подробному описанию места действия, внешности и поведения героев, содержанию их реплик и символичным именам-маскам. Все это создает не физический образ автора (как такового присутствия автора в тексте мы не наблюдаем), а его идейно-мировоззренческую позицию, его отношение к изображаемым событиям и персонажам. На особую форму присутствия автора в тексте указывают авторские ремарки. Стоит отметить, что у Буренина ремарка направлена на отражение действий героя («Гордый-Безмордый обрывает чтение и умолкает <...> Члены переглядываются между собою» [2, с. 68]), на описание их эмоционального состояния («нимало не смутясь» [2, с. 87], «благосклонно» [Там же, с. 86], «пронзительно и обиженно» [Там же, с. 60]) и на попытку передать темп голоса, интонацию, жестикуляцию героев («петушьим голосом» [2, с. 59], «капризным тоном» [Там же, с. 60], «певческой октавой» [Там же, с. 62]). Такие краткие, но точные и емкие вкрапления в текст помогают дать детальную характеристику физического и эмоционального состояния любого персонажа. Например, авторские ремарки: «с чрезвычайно серьезной наглостью, петушьим голосом» [2, с. 59], «надменно» [Там же, с. 60], «разрываясь от наглости» [Там же, с. 69], «решительно» [Там же, с. 60] раскрывают одного из главных героев пьесы-пародии Гордого-Безмордого как человека с непомерной гордыней и твердой уверенностью в своем поэтическом таланте: «Для меня немислимо подражание. Никому. Бальмонта я признаю, конечно, великим поэтом нашего века, особенно в смысле поразительного бессмыслия (*яркий прием абсурда – прим. автора*), но я величайший. Величайшее не может подражать великому. Оно может подражать только равному, то есть самому себе» [2, с. 69]. В такой

крикливости героя (стоит отметить, что любой герой пьесы-пародии что-то выкрикивает, громко декламирует) угадывается насмешка автора над всеми поэтами-декадентами и их поэтическими принципами (стремление к постоянному мистицизму, противоестественности, иррациональности).

Сконструировать образ автора и понять его идейный замысел также помогают реплики персонажей, которые носят явно сатирический характер (например, в реплике одного из героев явно слышится насмешка автора над бесцельностью и бессмысленностью творчества новоявленных поэтов: «А что такое изобразилось в моем шедевре – пусть черт меня раздерет со всеми потрохами, если я знал и понимал это <...> Ведь мы всегда творим так, все поэты "модерн" <...> Ведь только так творя, мы и можем надеяться на то, что мы возымеем блестящий успех в наше время» [2, с. 71-72]). По мнению Буренина, модернисты со своей эпатажностью и необъяснимыми художественными принципами нацелены только на получение почестей, всеобщей славы и признания.

Действие сатиры разворачивается в одном из салонов, оформленном «в самом последнем декаденско-апраксинском стиле "модерн"» [2, с. 57]. Подробное описание места действия дает нам возможность понять отношение автора к собравшейся «литературной братии». Постоянные эпитеты, такие как «гнусно-зеленый» [2, с. 57], «в новейшем пессимистически-ночлежно-ярыжном вкусе» [Там же, с. 57], «крысий хвост» [Там же, с. 57] дают дополнительную негативную эмоциональную характеристику описываемому салону; прием сложения семантически несвязанных друг с другом слов лишь передает нагромождение, нелепицу происходящего. Кроме того, ключевым в описании места действия становится сравнение поэтов-новаторов с червями: «Будем как черви питаться трупами» [2, с. 57]. Автор, используя данный троп, открыто указывает на ничтожество декадентов, на то, что они готовы лишь потреблять, «питаться», но не созидать.

Знаковым в описании места действия становится и прием абсурда, который становится индикатором наметившегося кризиса нового искусства. В таком нелепом мире все превращается в фантазмагорию: «...люди, тоже в стиле "модерн", у которых из плечей выходят ноги, а из бедер руки, на месте головы крысией хвост, а на ногах у пяток помещаются головы с плоскими и низкими лбами»; «...на лицах дам на месте глаз два рта; на месте носа – глаз; на месте рта – нос» [2, с. 57]. Совершенно очевидным становится гротескное изображение современной действительности: вывернутый наизнанку мир воспринимается как утрированное изображение состояния современного для критика искусства. Кроме того, гротеск как прием изображения действительности наблюдается и в описании образов героев произведения (например, произнесение ими слов наизуот: вместо поэмы «амеоп», вместо разума – «музар», вместо смысла – «лсымс»). У героев-декадентов выписано абсолютно все: реплики персонажей индивидуальны, имена символичны, а жесты и голос раскрывают своеобразие каждого образа. Даже цветопись, используемая в описании места действия, работает на характеристику если не конкретного героя, то декадентского общества в целом: намеренное и постоянное повторение автором красного цвета и его оттенков («с красными хвостами» [2, с. 57], «алыми головами» [Там же, с. 57], «розовые панталоны» [Там же, с. 57]) становится емким символом, раскрывающим психологическое состояние писателей-новаторов: нервозность, расстройство, безумие. Желтый цвет здесь тоже появляется не случайно: автором целенаправленно подчеркивается болезненность «нового» поколения.

В отличие от детальной и индивидуальной характеристики каждого персонажа (речь, мимика, жесты), образ автора становится обезличенным, о чем говорят отсутствие личных местоимений и прямого выражения авторской позиции в тексте. Первоначально кажется, что такая

«скрытность» автора носит сознательно-намеренный характер и указывает на объективность повествования. Но важно отметить, что Буренин целенаправленно прибегает к косвенным способам выражения авторской позиции в тексте: через описание места действия, с помощью жанрового своеобразия, ремарок, говорящих имен, цветописи, приема абсурда и гротеска. Поэтому детальное описание места действия в произведении выражает явно негативное отношение автора к «салону» и его гостям, а также определяет общую направленность дальнейшего развития действия: это абсурд, бессмысленность и нелепость всех салонных «собраний» декадентов, противопоставление их идей законам логики, привычным правилам жизни («А помните, что говорит наш Максимушка Горький: «Чтобы побеждать в борьбе за существование, человек должен иметь или много ума, или сердце зверя». Ума-то у нас с вами, как у Максимушки, не очень чтобы много про запас, так стало быть зверством мы и должны в сей жизни руководствоваться» [2, с. 80]) и классическим законам литературы («...эта пьеса принадлежит к современным, так называемым пьесам крайнего реализма. В ней изображаются мерзавцы и негодяи в самом новейшем стиле» [2, с. 73]).

Сатира дает автору возможность обличать новое искусство и его сподвижников с помощью едкого смеха, используя при этом элементы драматического произведения: единство места, ремарки, говорящие имена. В отличие от детального описания каждого героя пьесы, образ автора в произведении не выражается полноценно (в тексте отсутствует описание его внешности, поведения, нет его реплик от первого лица). Но именно использование ключевых элементов драматического произведения позволяют нам определить отношение автора к описываемым событиям, косвенно сконструировать авторский образ и понять его идейно-мировоззренческую позицию. Уже заглавие драматической сатиры – «Бедлам-модерн» – говорит читателю о том, что

изображаемое в произведении – сумасшедший дом, и намекает на болезненность, кризис и вырождение нового искусства. А подробное описание места действия дает нам возможность понять негативное отношение автора к декадентским «собраниям», их искусству «в стиле модерн», что подтверждает постоянное использование автором языковых и художественных средств (эпитеты, сравнения, сложение, прием абсурда, гротеск) с негативной, отрицательной коннотацией. Именно в описании места действия возникают говорящие имена героев, за прозрачными и оскорбительными кличками которых легко угадываются реальные имена поэтов-декадентов, которые занимались литературной деятельностью на рубеже XIX-XX веков: Валерий Противоестественный – Валерий Брюсов, Кузьма Распрогорький – Максим Горький и т.д. Краткие, но точные авторские ремарки позволяют не только дать более полную характеристику героям, но и создают образ автора-борца, который выходит на тропу литературной войны с ненавистным для него декадентством. Автор делает упор на крикливости героев, на их самомнении и уверенности в собственной исключительности, отсюда попытка автора передать жесты, темп голоса, интонацию персонажей.

Драматическая сатира «Литературные чтения и собеседования в обществе "Бедлам-модерн"», как никакое другое произведение писателя, ярко демонстрирует реализацию феномена личной и литературной ксенофобии в тексте.

Отметим, что личная ксенофобия проявляется в текстах Буренина и на уровне неприятия национальности. Здесь мы имеем право говорить о появлении в его творчестве элементов национальной ксенофобии и в частности ее разновидности – юдофобии.

Нападки на национальность были лишь одним из средств в полемическом арсенале, которыми пользовался Буренин для разжигания общественной нетерпимости или травли какого-либо писателя или

общественного деятеля. Такие публичные выпады осуществлялись Бурениным, например, в адрес русского поэта Семена Яковлевича Надсона. Взаимная неприязнь поэта и критика началась со статьи Надсона в номере «Зари» от 4 июня 1886 года: в ней поэт попытался разоблачить лицемерные жалобы Буренина на кризис современной русской литературы, а также указал на пошлость буренинского творчества, на его любовь к дешевым, непристойным трюкам: «...порнография самого низкого качества бьет в глаза с каждой страницы этих реалистических повестей из действительной жизни» [44, с. 46]. В свою очередь, Буренин в «Критических очерках» назвал поэта паразитом и симулянтом: «Говорят, что притворство это практикуется с замечательным искусством и очень способствует возбуждению в читателях интереса к плодам вдохновения мнимо недугующих паразитов, представляющихся больным, калекой, умирающим, чтобы жить на счет частной благотворительности» [4, с. 2], затем нападки на личность подкрепляются яркими нападками на еврейское происхождение Надсона. Во-первых, Буренин пишет об окружении поэта, которое составляют «еврейчики и перезрелые психопатки» [4, с. 2]. Далее критик создает поэму «Чижик, чижик, где ты был», где выводит Надсона под именем еврейского поэта Чижика, чью похоть полностью удовлетворяет грубая пожилая матрона (Буренин имел в виду ухаживающую за больным поэтом М.В. Ватсон).

Такая юдофобия со стороны Буренина объясняется, в первую очередь, эпохой, в которую он жил: нападки на евреев в то время особо обостряются (перед кончиной Надсона проходит волна антисемитизма). Отметим, что и газета «Новое время», в которой в то время работает Буренин, постоянно высмеивает и оскорбляет лишь либералов и евреев.

Проявление феномена национальной ксенофобии в текстах Буренина, направленного на Надсона, можно объяснить еще одной

причиной: критика злило то, что поэт возомнил себя вторым Пушкиным (факт происхождения Надсона весом для Буренина в его споре о литературном таланте поэта). По этому поводу Буренин писал: «Я не только никогда не нападал “яростно” на Надсона в моих критических заметках, но относился к нему благожелательно до тех пор, пока он не начал ломаться и позировать, корча гения» [5, с. 3]. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что нападки на национальность Надсона носили еще и личный характер: недавно появившийся на литературной сцене стихотворец вдруг решил прировнять свой талант к таланту Пушкина. Буренина, как человека высоко ценящего талант русского классика, это не могло не задеть: «маленькие стихослагатели смело воображают, что они крупные поэты, и считают долгом представиться перед взором читателей со всякими пустяками, которые выходят из-под их плодovitых перьев» [6, с. 2].

Отметим, что предметом насмешек Буренина часто выступал не только еврей-Надсон, но и другие поэты еврейского происхождения. Необходимо заметить, что неприятие национальности современника у Буренина тесно связано и с ненавистью к модернизму. Например, нападки критика на еврейское происхождение Минского обусловлены не столько личной ненавистью Буренина к поэту или его антисемитскими взглядами, сколько неприятием нового направления в литературе. Известно, что Минский – писатель-мистик, чье творчество относят к неоромантической ветви предсимволизма. Поэтому мы можем отметить еще одну причину появления национальной ксенофобии в критических текстах Буренина: неприятие творчества поэтов-новаторов и их поэтических программ и манифестов. Отсюда – жестокое обличение художественного метода декадентов в творчестве критика.

Но иногда нападки Буренина на национальность становились лишь внешней формой ведения общественно-политической борьбы. Так,

обрушиваясь с критикой на редактора «Вестника Европы», Буренин клеймит не только профессиональные качества Стасюлевича, но и его связь с евреями. Критик утверждал, что «Порядок» – газета, выходявшая при журнале «Вестник Европы», была продана евреям-богачам: «Если о газете говорят, как об органе той или другой партии, то это означает, что она проводит мнения этой партии; но если газету называют органом богачей-евреев, то, кроме одного вывода, что газета подкуплена этими богачами-евреями, никакого другого вывода из этого названия нельзя себе представить» [8, с. 2]). Нападки на продажность газеты евреям – лишь внешняя форма политической борьбы Буренина. Дело в том, что «Вестник Европы» был ведущим органом печати русской либеральной оппозиции. Политическая платформа данного журнала была очень сильной. А характер статей Буренина во многом определял его ненависть к либеральному лагерю, которая особо обострилась в 1880—1890-е гг. В статье «Санкт-Петербургский либерализм» критик дает полное обоснование своей общественно-политической позиции: «Возьмите несколько затертых доктрин о необходимости стремления к прогрессу и прогрессивным реформам, подмешайте значительную дозу легкомысленного лакейничанья перед Европой и всем европейским <...> прибавьте малую толику неуважения и даже ненависти ко всему национально-самобытному и малую толику любви к "гонимым" жидам и "угнетенным полякам", присоедините некоторое количество скрытых поползновений к эксплуататорской опеке мнимоинтеллигентного меньшинства над народной массой, приложите чуточку мнимой оппозиции, заключающейся в показывании кукиша в кармане, затем разведите все это водою трескучих, опошлившихся от долгого употребления, шаблонно-газетных фраз — и санкт-петербургский либерализм готов» [10, с. 3]. Получается, что национальная ксенофобия

Буренина становится еще и орудием, средством общественно-политической борьбы.

Проанализировав небольшую часть литературно-критической деятельности Буренина, мы пришли к выводу, что проявление ксенофобии в его творчестве носит специфический характер. Во-первых, на рассматриваемом нами материале было выделено три вида ксенофобии Буренина: литературная, личная и национальная. Литературная ксенофобия ярко проявляется в делении писателей на «гениев» и писателей «среднего таланта» (Буренин четко определяет градацию писательского таланта), а также в неприятии новых литературных направлений (Буренин противопоставляет модернизм русской классической традиции). В этом отношении объектом его насмешек становятся поэты-декаденты: появляются элементы личной ксенофобии критика. Личная ксенофобия не ограничивается у Буренина только нападками на личность поэта-модерниста («Литературные чтения и собеседования в обществе Бедлам-модерн»), но и расширяется до рамок национального неприятия: в творчестве критика возникают элементы национальной ксенофобии (критические очерки о Надсоне, Стасюлевиче). Отметим, что, обращаясь к такому неординарному приему, Буренин стремится не к дешевому пиару, а преследует весьма важную цель – «снять «культурную» маску с литературного противника и указать ему на его истинное лицо обывателя по духу и образу жизни, как бы уравнивать его с массой» [30, с. 297], лишив права претендовать на гениальность в своей профессиональной сфере. Таким образом, ксенофобию Буренина можно назвать действенным средством общественно-политической и литературной борьбы, возможностью с помощью нападков на личность, национальность, направления литературы, общественно-политическую позицию современника

выразить свое мнение по поводу того или иного явления действительности.

3.2. Литературная ксенофобия в пародии В.П. Буренина «Андреев и лев»

В качестве примера на реализацию личной ксенофобии в литературно-критическом творчестве Буренина обратимся к его пародии «Андреев и лев».

В данной пародии Леонид Андреев представлен как биографическое лицо (писатель встречается льва, гуляя в окрестностях Куоккалы). Отметим, что Буренин обращается к точному топосу: поселок Куокалла (ныне Репино) действительно по сей день существует в городе Санкт-Петербурге. Кроме того, именно здесь располагалась и станция в Финляндию, куда перед собственной смертью уехал Андреев. Так пародия приобретает пророческие мотивы: косвенно намекая на место гибели писателя, Буренин пытается предсказать гибель декаденского направления в литературе.

Пародия строится на контрасте центральных образов льва и Андреева, которые вынесены уже в заглавие. В первую очередь стоит отметить, что лев на протяжении всего произведения ни разу не обращается к Андрееву по имени и отчеству. Это подчеркивает не столько неуважение Буренина к писателю-модернисту, сколько то, что они чужие друг другу люди, которых разделяют разные позиции, разные направления. Комичным выглядит и обращение льва («любезный друг» [113]). Называя Андреева другом, лев держит его на расстоянии, поэтому в данном случае фраза звучит как издевка. Кроме того, Буренин постоянно пытается указать на возраст Андреева, противопоставляя его молодость своей опытности. Отметим, что пародия «Андреев и лев» была

написана в 1913 году; в это время Буренину уже исполнилось 72 года, Андрееву – 48 лет. Поэтому Буренин, по его собственному мнению, имеет полное право «учить» своего молодого «друга», давать ему советы. Сам критик считал себя опытным писателем, знающим все законы литературы, в отличие от тех писателей новаторов, появившихся на авансцене русской литературы не так давно.

Главной чертой противника-Андреева выступает смешное авторское самомнение («Вострепещи! Ты знаешь ли кому / Так говоришь?») [113]. В пародии писатель-модернист явно изображается как человек с непомерной гордыней и комической уверенностью в своей незаслуженной славе. Лексемами «зарычит», «вскричал», «дико хохотал», «пуще кипятясь» лишь подтверждается его смехотворное желание привлечь внимание (при встрече Андреев «зарычал» на льва, а не наоборот). В такой крикливости угадывается насмешка критика над всеми писателями-декадентами (достаточно вспомнить, что в своих «Критических очерках» пародист называл их кликушами). В реплике Андреева «Так ужасну тебя я "красным смехом"» [113] ключевым является слово «смех», ставшее не только символом модернистских текстов, но и того эмоционального состояния, которое они передают. Важным оказывается момент восприятия писателей-модернистов: современники (в частности Буренин) принимали их за шутов, считая, что художественные опыты модернистов не больше, чем развлечение, и никакой смысловой нагрузки в себе не несут.

Именно лев разоблачает творчество Андреева: «Твой "красный смех", любезный друг, / Визжанию подобен поросенка» (о повести «Красный смех»), «Да мне то что; хоть "Некто в желтом" будь» (о пьесе «Жизнь человека») [113]. Можно говорить о том, что лев выражает авторское мнение. Фразой «Твое рычание звучит куриным эхом» [Там же] ярко выражено презрительное отношение Буренина к творчеству

писателя-экспрессиониста. Важно обратить внимание на словосочетание «куриным эхом»: стихи модернистов – лишь перепевы. Наблюдается скрытое сравнение зоологического образа с образами писателей-новаторов: курица – это, прежде всего, наседка, интересующаяся узким кругом проблем, своим домом. Подобно этому домашнему животному, модернисты нацелены только на индивидуальность и свое мировосприятие.

Важным в пародии становится прием зоологизации. С одной стороны, Буренин сам отождествляет себя со львом – царь зверей, хранитель, страж. С другой стороны, такое сравнение оказывается не случайным: дело в том, что критик позиционировал себя как хранителя традиций русской литературы, поэтому в контексте данной пародии Буренин-лев способен и должен выносить вердикты: «Твой "красный смех", любезный друг, / Визжанию подобен поросенка» [113]. С другой – критик целенаправленно использует прием зоологизации для того, чтобы открыто продемонстрировать свое негативное восприятие окружающего зоопарка (что явно позволено лишь сильному миру сего), в который превращена и русская литература и критика XX века.

Противопоставлению центральных образов подчинена вся художественная организация пародии, поэтому контрастными становятся даже эмоциональные состояния, которые присущи персонажам. Психологически Андреева характеризуют такие лексемы, как «ужасну», «смех», «хохочу», «вскричал», «зарычит», что указывает на его нестабильное, местами даже безумное, состояние. Эмоции же льва предельно спокойны, иногда даже равнодушны: «ничуть не испугался», «молвил, помахав хвостом», «махнул опять презрительно хвостом» [113]. Карпалистический код позволяет говорить об уверенности льва в себе, в своих словах и убеждениях. Исходя из этого, интересно и противопоставление интонации Андреева и льва. У первого она –

предельно эмоциональная, о чем свидетельствует обилие в его репликах восклицательных предложений («Вострепещи! Ты знаешь ли кому / Так говоришь? Я -- Некто в сером!» [113]). У льва же невозмутимая, ровная интонация: «Не страшно, не из тучи гром: / Твое рычание звучит куриным эхом"», «Оставь, ведь эдак селезенка / С натуги лопнуть может вдруг» [Там же]. Сила и слабость – такой лексический рисунок призван дискредитировать соперника, который находится в нестабильном психологическом состоянии. Стоит отметить, что Буренин постоянно подчеркивает болезненность нового поколения писателей. Это можно проследить на протяжении всего сюжета пародии. Выстраивается некая цепочка, в которой первым звеном становится нервное расстройство модернистов («И вдруг на льва как зарычит!», «И начал дико хохотать пред львом» [113]), далее признаки и симптомы заболеваний селезенки («Оставь, ведь эдак селезенка / С натуги лопнуть может вдруг» [Там же]). Отметим, что селезенка участвует в образовании желчи, отсюда скрытое сравнение: модернисты – желчные, злые люди. Заканчивается пародия трусливой лихорадкой («Андреев задрожал сперва, / Потом бежать ударился от льва / Да так, что засверкали пятки») [Там же]. Важно обратить внимание на емкий символ – пятки. В старые времена пятка рассматривалась как надежное место, куда уходит душа (известный фразеологизм – душа ушла в пятки). Считалось, что душа там и пряталась при сильном испуге, а потом оттуда как бы управляла человеком, отдавала из своего убежища приказ: «спасайся, беги». В данном случае, при побеге Андреева сверкают лишь его пятки. Прослеживается буренинская идея того, что нужно изгнать всех декадентов. Интересна и другая трактовка символа пятки: пятка – уязвимое место человека (в данном случае аллюзия на героя «Иллиады» Гомера – Ахилла). Андреев, как и все модернисты, будут повержены, потому что слишком явно открывают свои слабые места. Причем, существование двух

главенствующих направлений в литературе невозможно, поэтому, по мнению Буренина, необходим «насильственный способ» свержения модернистов: «Разину пасть да сделаю прыжок / И проглочу тебя, как будто пирожок!..» [113].

Изжитость поколения писателей-декадентов подчеркивается и колоративами пародии: центральными становятся три цвета – желтый, красный и серый. Красный цвет несет особую идейную нагрузку в поэтике названия повести Леонида Андреева «Красный смех»: он символизирует безумие, выступает знаком будущих потрясений человечества. Не случайно Бурениным выбрано именно это произведение, так как данный символ емко раскрывает психологическое состояние писателей-новаторов: нервозность, расстройство, безумие. Желтый и серый цвета символичны в пьесе Андреева «Жизнь Человека» (которую Буренин тоже выбрал не случайно). Желтый – цвет подлости, вражды, болезни (важно вспомнить, что в произведении «Жизнь Человека» враги шли за главным героем с желтыми розами, а также одна из глав произведения должна была называться «Желтый человек»). Отметим, что между модернистскими направлениями часто наблюдались разногласия и даже вражда (например, символизм и акмеизм) из-за стремления получить «пальму первенства» на литературном поприще. Поэтому Буренин вновь подчеркивает болезненность «нового» поколения, отсутствие единой программы, конкуренцию, зависть. А серый цвет рождает в сознании читателя устойчивые ассоциативные смыслы: это символ кризисности, застоя, неотвратимого рока. Буренин, используя данный колоратив, определяет пути развития декаденства: по его мнению, это неминуемое вырождение и забвение.

Резко контрастны в пародии и образы животных. Лев – авторская аллегория Буренина на самого себя. Это дикое животное, которое не имеет хозяина и подчиняется только законам дикой природы.

Противопоставляются льву домашние животные – курица и свинья («куриное эхо», «визжанию подобен поросенка» [113]). Домашние животные – это стадо, которое не может без своего хозяина и живет по установленным порядкам. Можем проследить имплицитное сравнение: лев, то есть Буренин, творит по собственному желанию, без заказа, по наитию, охраняя классические традиции русской литературы; скот – это декаденты, которые руководствуются непонятными для русской литературы идейными установками, от чего все их тексты становятся шаблонными и лишенными оригинальности.

Важно отметить, что пародия имеет ярко выраженное басенное начало. Сам Буренин в предисловии к произведению определяет жанровое своеобразие своих произведений: «Мой друг граф Алексис Жасминов прислал мне три новых "басни"» [113]. Басенное начало проявляется не только в авторском предисловии, но и в присутствии в тексте ярких жанровых особенностей басни. Во-первых, это аллегоричность (образ льва); во-вторых – наличие обличительной морали, в которой содержится основная идейная нагрузка произведения: «Хоть в ужасах Андреев и неистов, / Но может он пугать одних лишь гимназистов» [Там же]. Буренин высмеивает иррациональность, мистицизм творчества Андреева, осуществляя тем самым нападки не столько на Леонида Николаевича, сколько на поэтику модернистских текстов, в которых главенствующую роль получают такие принципы как индивидуализм, ассоциативность, мистицизм, иррациональность, чувственное начало. Таким образом, это еще раз подтверждает взаимосвязь элементов литературной и личной ксенофобии в творчестве Буренина: осуществляя нападки на конкретную личность, биографическое лицо (Андреев), критик тем самым показывает читателю всю пошлость, трафаретность и несостоятельность новых литературных направлений. Ксенофобию же в арсенале средств Буренина можно

назвать действенным средством общественно-политической и литературной борьбы, своеобразной стратегией, с помощью которой автор ярко и заметно мог выразить свое мнение по поводу того или иного явления действительности.

3.3. Травестирование традиционного басенного сюжета в пародии В.П. Буренина «Г. Мейерхольд и ворона»

Рубеж XIX-XX вв. – время стремительного развития модернистских направлений в российском искусстве. Огромное влияние декаданс оказывает на театр: начинаются самые разнообразные режиссерские эксперименты, искания, постановочные решения, формируются различные концепции видения сценического действия. Так появляется «условный театр», эстетическая программа которого тесно связана с поэтикой символизма. Возникновение данного театра связывают с именем режиссера Всеволода Эмильевича Мейерхольда. Его реформаторская деятельность не была однозначно принята. Например, П.М. Ярцев положительно отзывался о режиссерском таланте Мейерхольда и о его условно-эстетической программе, а А.Р. Кугель в своем еженедельнике «Театр и искусство» выступал против режиссерской реформации режиссера, говоря об актере как о единственной ценности и главном содержании всего театрального действия. Он не находит никакого оправдания режиссерскому самовластию, по его мнению, Мейерхольд не только ущемляет актера, но и подменяет его индивидуальность своей: «Режиссеры охотнее имеют дело с ничтожествами: они легко дрессируются» [93, с. 654]. Кроме того, скептически театральный критик относится и к символистскому театру по причине его «антитеатральности» [94, с. 293]. Объяснить мнение Кугеля

можно тем, что театральный критик считал своей задачей «насколько возможно» [95, с. 1] поддержать «старые начала» [95, с. 1] в театре.

За поддержку классического традиционного театра, за сохранение «старых начал» в театральном искусстве выступал и критик В.П. Буренин. В воспоминаниях современников (Б.Б. Глинского, Е.П. Карпова, В.В. Розанова) часто упоминается то, что он принимал активное участие в жизни Малого театра, а также в Театре Литературно-художественного общества (в котором он был помощником председателя А.С. Суворина). Кроме того, Буренину принадлежит и ряд драматических переводов (У. Шекспир, Н. Макиавелли, А. Дюма, К. Гуцков, Г. Гауптман и другие) и пьес («Медея», «Мессалина», «Смерть Агриппины», «Забава Путятишна»). Причем он сам часто участвовал в постановках пьес, переводами которых он занимался, например, в своих воспоминаниях Е.П. Карпов писал: «Началось представление «Тайны души» <...> Пьеса эта была особенно тщательно обставлена и репетирована, при участии переводчика В.П. Буренина» [91, с. 889] или отзыв В.Г. Короленко на комическую оперу «Забава Путятишна»: «Содержание ее заимствовано из былин, причем г. Буренину принадлежит довольно ловкая сценическая компановка былинного сюжета, красивые стихи и разные изящные, на французский лад, разговоры былинных персонажей» [92, с. 326].

Стремление Мейерхольда изменить театральное искусство, сделать его близким к символизму и античному театру Буренин не разделял: писатель не понимал новых веяний модернизма и противопоставлял новую культуру русским классическим традициям.

В это время Буренин увлечен философскими взглядами немецкого врача-психиатра М. Нордау о психофизиологии гениев (труд «Вырождение» [45]). Особую симпатию у него вызывал диагноз, который философ ставит всему обществу рубежа веков в целом, а талантливым людям в частности – истерия или неврастения. Таким образом, с 90-х

годов XIX столетия Буренин проводит четкую грань между русскими классиками и писателями, поэтами, драматургами и критиками модернистского толка. Они становились основными мишенями злого саркастичного (даже желчного) смеха Буренина: В. Брюсов, Д. Мережковский, З. Гиппиус, Д. Бальмонт, А. Белый, А. Блок, Л. Андреев, А. Ахматова.

Желая предотвратить вырождение в театре и литературе, Буренин начинает полномасштабную кампанию против В.Э. Мейерхольда, используя смех, который двунаправлен по своей природе. С одной стороны, вскрывает несовершенства действительности, с другой – несет в себе магическую заговорную функцию, выполняя оберегающее и очищающее значение. Сакральность смеха в данном случае важна, так как, используя этот прием, критик избегает прямого разговора о традиционном театре и выворачивает наизнанку модернистский театр. Заложенный в смеховой традиции своеобразный энергетический заряд непременно должен вернуть все на свои места: дискредитировать новую театральную систему.

Мир буренинских произведений – это своеобразный срез проблем, волнующих критика, для воплощения которых необходима определенная жанровая форма. Чаще всего он обращался к жанру фельетона или пародии, которые были направлены против современного отношения к старым явлениям и событиям. Очень примечателен тот факт, что, вступая в литературный «бой» с Мейерхольдом, Буренин выбирает новый жанр – басню. Однако, формально соблюдая каноны данного жанра, критик прибегает к травестированию – такому интеллектуальному способу письма, который реализует своеобразную игру с чужим словом, стилем, жанром, композицией и образами. Автор разрывает присущее каноническому тексту единство, противопоставляя одно и то же событие,

выворачивая его наизнанку. В результате все действия в произведении оборачиваются абсурдным фарсом.

В случае с Мейерхольдом, Буренин пишет басню как отклик на несколько фраз антагониста из газетного интервью: «У нас в театре происходит качка <...> На Западе русскому театру нечему учиться. Для нас интересен японский театр: он уделяет большое внимание ритмическому движению» [7, с. 239]. Данные слова обыгрываются критиком в различных вариациях на всех уровнях текста: «Система дивная моя / Уж явно действует: была в театре спячка / Теперь началась в нем качка [7, с. 239].

Прием травестии в произведении Буренина можно рассматривать не только в качестве сюжетного комплекса: происходит перемещение классической басенной коллизии в новую историческую эпоху и на жанровом уровне. Все дело в том, что басня, в которой композиционно соблюдены традиционные компоненты этого жанра (аллегория, иносказательность, сатирическое обличение, характеры-персонажи, мораль), у Буренина выполняет те же функции, что и пародия: нападки на художественный метод, стиль и личность. Эта басня не пародирует литературный источник как, например, в случае с А.А. Блоком («Шаги командора»), К.Д. Бальмонтом («Воспоминания о вечере в Амстердаме»), Л.Н. Андреевым («Красный смех»). Критик, по сути, проделывает с Мейерхольдом то, чему уже подверг многих, однако здесь он обращается исключительно к режиссёрской деятельности Мейерхольда, образ которого подменяет реальную личность и становится собирательным образом всех модернистов – нервный, странный, больной или сумасшедший, во всем отличный от обычного нормального человека. Критик проводит своеобразную литературную «казнь» над Мейерхольдом, который отвечает, по его мнению, за все декадентские грехи. С помощью комической имитации Буренин заимствует темы, идеи,

образы, «снижает» классический басенный сюжет, воссоздавая современную действительность, преобразованную в перевертыш.

Таким образом, травестирирование может быть имитацией не только одного конкретного произведения, образа, а целого жанра или ряда произведений. Интеллектуальное изменение известного сюжета преследует различные цели, имеет разнообразные функции в художественном мире каждого автора, но общим назначением становится испытание сакрального в иных обстоятельствах, проверка высоких ценностей в новой исторической реальности. В литературно-критическом творчестве Буренина можно видеть как травестирирование жанра, так и классического басенного сюжета.

Обратимся непосредственно к басне Буренина «г. Мейерхольд и Ворона», которая входит в сборник «Стрелы» (1916). Используя традиционное заглавие, автор вносит в него ключевые образы, которые организуют весь текст и выделяют план персонажей. Вынесенный в заглавие образ вороны создает определенный эффект ожидания. С одной стороны, ворона – это классический басенный персонаж (возникает в произведениях Эзопа, Ж. Лафонтена, А.П. Сумарокова, В.К. Тредиаковского, И.А. Крылова), с другой – у Буренина данный образ интерпретируется иначе: вороне не присуща глупость и тщеславие, напротив она становится символом мудрости, так как способна прозревать будущее (вещая птица). Учитывая, что образ тесно связан с глаголом «каркать», который означает «накликать беду», «предвещать недоброе», можно сделать вывод о том, что ворона в басне предвещает гибель декадентским течениям в искусстве: Ворона, выслушав сей спич, / И клюв почистив, вымолвила кратко: / «Театра качку не могу постичь / Но, впрочем, в этом нет беды: / Тут более вранья, чем чуда...» [7, с. 240].

В то же время данный образ несет в себе архетипические черты, так как тесно связан с библейским мифом о всемирном потопе: «По

прошествии сорока дней Ной открыл сделанное им окно ковчега и выпустил ворона, [чтобы видеть, убывла ли вода с земли] который, вылетев, отлетал и прилетал, пока осушилась земля от воды» [108]. Ворон является нечистой птицей, не сумевшей выполнить божественное предназначение, становится олицетворением сил ада, апокалипсиса, которого ждет человечество. Подобные ассоциативные отношения в тексте басни выражают неявную скрытую в подтексте информацию и определяют открытость смыслов.

Очень интересен момент того, что сам автор явно постоянно примеряет маску шута, вбирая в себя остаточное сакральное начало, то есть становится своеобразным человеком наоборот. К примеру, в данной басне авторскую позицию явно выражает именно птица, что неслучайно: возникает противопоставление двух цветов серый - черный. Этот контраст света и тьмы, мудрости и безумия, добра и зла символизирует «сферическое зрение», соответствуя пророческому считыванию прошлого, настоящего и будущего, в архетипическом неразрывном единстве. Таким образом, амбивалентность ворона позволяет расценить его появление как аллегория на беды, войны, зло и вырождение, но в то же время он несет в себе пророческое знание, которое, предостерегая, дает возможность избежать катастрофы. Автор, облаченный в маску шута, несет в себе высшую интуитивную сверхрассудочную мудрость, которая противопоставляется обыденному сознанию. Так в басне возникает классическая антитеза: ворона и г. Мейерхольд.

Существование «идейного» противника в басне обязательно, потому что каждый из них выполняет диаметрально противоположные функции. Буренин сатирически подчеркивает несоизмеримое превосходство г. Мейерхольда над вороной, где вновь заметен элемент травестирования. Герои басни противопоставлены друг другу в позиции коммуникации: «И речь такую обратил к Вороне», «Ворона, выслушав

сей спич», «И клюв, почистив, вымолвила кратко» [7, с. 239-240]. Именно плавная и связная речь Мейерхольда выполняет функцию устойчивой характеристики персонажа. В баснях ворона всегда побеждается именно умением говорить. Не случайно Буренин обращает внимание на то, что Мейерхольд обращает к ней «спич» или «речь», а она «вымолвила кратко» и «вещие слова» [7, с. 239-240]. Здесь вновь нарушается один из канонов басни как жанра: повержена не ворона, а её противник: «Вороны вещие слова / Так солоны пришилися Мейерхольду, / Что он скользнул в театр быстрее, чем по льду, / Едва, едва / До режиссерской комнаты добрался / По-жидовски там он целый день ругался...» [7, с. 240].

В конце концов, главный персонаж оказывается посрамленным перед лицом внешне абсурдных собственных действий. Поражение Мейерхольда вновь реализуется в слове «ругался», которое передает его эмоциональное состояние: он лишен возможности логично и правильно мыслить, рассуждать. Режиссер представлен в басне как больной человек, упивающийся злобой, что возвращает нас к мысли всеобщем вырождении и психозе. Патология данного состояния подчеркнута и художественным временем: «целый день».

Очевидно, что данная басня приобретает черты антисимволистской пародии, так как она направлена на низвержение новшеств, которые были введены в театр В.Э. Мейерхольдом: «Заметил я большие перемены. / В игре актеров и актрис: / Учю ходить их головами вниз, / Что б для ритмического жеста. / Давать как можно шире места. / Поднявши ноги в виде рук...» [7, с. 239]. Буренин комически обыгрывает увлечение Всеволода Мейерхольда японским театром Кабуки, который представляет собой синтез пения, танца, музыки и драмы. Его «условный театр» был основан на образно-символической природе каждого жеста и движения актера, на особом специфическом театральном языке, а также на том, что пространство становилось трехмерным: «Античный театр по своей

архитектуре есть именно тот самый театр, в котором есть все, что нужно нашему сегодняшнему театру: здесь нет декораций, пространство трех измерений; здесь нужна статуарная пластичность» [42, с. 142]. Автор басни умело выхватывает ключевые категории театра Мейерхольда и обыгрывает их в пародийном ключе. Буренин, пытаясь дискредитировать режиссерские находки Мейерхольда, доводит ситуацию до абсурдных пределов. Демонстрируя бессмысленность, нелепость всех нововведений он противопоставляет их законам логики, привычным правилам жизни, подчеркивая этим их бесцельность, бессмысленность и ненужность. Абсурд передает хаотичность вновь созданного Мейерхольдом мира, где царит сумасшествие и извращения: «И вообще, объять новаторство психозом. / Всю труппу полагаю я. / К содомским прихотим позам...» [7, с. 239].

Индикатором наметившегося кризиса нового искусства, который неизбежно должен привести его к окончательному закату, становится в басне – абсурд. В этом мире все становится перевертышем: «Учу ходить их головами вниз» – это атрибуты миражного, ненастоящего, вымышленного мира. Становится очевидным гротескное изображение современной действительности: вывернутые наизнанку явления реальности воспринимается как утрированное изображение состояния искусства.

Критик безжалостно высмеивает программу условно-эстетического театра Мейерхольда. Во-первых, это обвинение Мейерхольда в стремлении превратить актёра в куклу: «Заметил я большие перемены / В игре актеров и актрис» [7, с. 239]. Подобные нападки в адрес режиссера были частыми, например, Федор Комиссаржевский писал, что для Мейерхольда в идеале было бы иметь не актёров, а марионеток. Во-вторых, Буренин не мог принять не только ограничение свободы актеров на сцене, но и требования Мейерхольда к сценической игре актеров, где

важным становилось переживание формы, а не переживание эмоций: «Учу ходить их головами вниз». В-третьих, в данной басне критик высмеивает и стремление Мейерхольда к «пространству трех измерений» [42, с. 142], к активному вовлечению зрителя в сотворчество, к разрушению привычной коробки-сцены: «Чтоб для ритмического жеста / Давать как можно шире места» [7, с. 239]. Буренин не приемлет модернизма в театре, поэтому говорит о новом искусстве как чем-то шатком: «Поднявши ноги в виде рук» [7, с. 239]. В реплике вороны: «Тут более вранья, чем чуда» [Там же, с. 240] угадывается мысль критика о том, что программа условного театра лишь выдумка, а внедрение этой программы и ее принципов в функционирование театра будет невероятно. Стоит отметить, что Мейерхольду было нелегко реализовать программу условно-эстетического театра сразу. На этапе внедрения эти принципы оставались лишь теорией: в своих интонациях актеры по-прежнему стремились к правдивости разговора, старались голосом передать страсть и волнение, как они выражаются в жизни; декоративная обстановка была условна, но в подробностях резко реалистична.

Своеобразным диагнозом, демонстрирующим болезненность представителей модернизма, у критика становится национальность: «Дух надо выкурить армянский и жидовский / В театрах Петербурга и Москвы... / Как, господин директор, Теляковский, / Об этом думаете вы?» [7, с. 240].

Проявление в литературно-критической деятельности Буренина элементов ксенофобии стало закономерным и оправданным с его точки зрения: пародийное и басенное творчество становится действенным средством общественно-политической и литературной борьбы. В произведении «Г. Мейерхольд и Ворона» ксенофобия проявляется на уровне неприятия национальности. Здесь мы имеем право говорить о появлении в его творчестве элементов национальной ксенофобии и в

частности ее разновидности – юдофобии. Нападки на национальность были лишь одним из средств в арсенале полемических приемов, которыми пользовался Буренин для разжигания общественной нетерпимости или травли какого-либо писателя или общественного деятеля. Басня, как и пародия, «продолжает антисемитский дискурс буренинской критики», на этот раз его выпад против евреев парадоксальным образом совмещается с нападками на режиссера, воплощающего для критика ненавистный ему дух новизны [110].

У Мейерхольда через реформы и создание «условного театра» проявлялась творческая и личностная неудовлетворённость декадента и «возмутителя спокойствия», которая, естественно, возмущала Буренина, не способного принять нововведения, расценивая их как покушение на истинные ценности искусства: «Взгляните на меня: я признанный герольд / Искусства нового. / Для извращения сцены» [7, с. 239].

В данной пародии образ Мейерхольда является основным объектом организации повествования. Структура образа творческой личности в художественном мире Буренина, с одной стороны, соотносится с принципами художественного мышления рубежа XIX-XX веков, с другой – не менее ярко отражает индивидуальное восприятие автора-сатирика и его представления о творческой личности. Наиболее характерной особенностью создания персонажа в басне, маркирующей его биографическое начало становится взаимодействие, взаимопроникновение пространственного, биографически-бытового, исторического и культурологического контекстов (режиссер видит ворону «на здании театра, на фронтоне»).

Главной чертой Мейерхольда выступает смешное самомнение («Взгляните на меня: я признанный герольд / Искусства нового») [7, с. 239]. В пародии режиссер явно изображён как человек с непомерной гордыней и комической уверенностью в том, что его реформаторская

деятельность в театре приносит свои положительные результаты: «Система дивная моя / Уж явно действует» [7, с. 239]. В такой крикливости и смехотворном желании похвалить себя угадывается насмешка Буренина над всеми декадентами.

Важна и самохарактеристика Мейерхольда – «я признанный герольд», комичность которой, разоблачает ненужность г. Мейерхольда искусству вообще (герольд – глашатай, распорядитель на торжествах или ветеран, человек имеющий репутацию истинного воина). Данное слово Буренин рассматривает лишь в узком значении, он приравнивает реформаторскую деятельность Всеволода Мейерхольда исключительно к шутовской деятельности, подчеркивая, что он годен лишь на то, чтобы веселить публику. Интересно и то, как в слове «герольд» преломляется авторская позиция и взгляд героя на самого себя: «признанный». Мейерхольд иначе трактует свою миссию в искусстве – он рыцарь, жизнь которого полностью превращена в культ служения искусству. В то же время Буренин рассматривает и иерархическую суть отношений герольда и короля: например, с 1906 года Мейерхольд был режиссером в Литературно-художественном театре (театре А.С. Суворина), в 1916 году был приглашен В.А. Теляковским на должность управляющего труппой в Александрийский театр. Автор указывает на унижительное положение Мейерхольда, которому необходимо мириться с прихотями директоров театров (то Суворина, то Теляковского).

В осмыслении личности героя приоритетным для автора является вовсе не его общечеловеческие качества, а его реформаторская деятельность, принадлежность к модернистам, символистскому театру и национальность. Концепция личности героя в пародии явно негативна, так как критик стремится не столько понять истоки характера, сколько развенчать его несостоятельность в области искусства. В этой ситуации очень важен социальный контекст: фон, общение героя и его окружение.

Мейерхольд представлен патологически больным человеком, который способен разговаривать с птицами, легко раздражается, что мешает ему аргументированно отстаивать свою позицию: «Ворону раз увидел Мейерхольд / И речь такую обратил к Вороне...», «По-жидовски там он целый день ругался...» [7, с. 239]. Диаметрально противоположно и эмоциональное состояние вороны и Мейерхольда. Режиссер, находясь в возбужденном состоянии, готов декламировать спич (торжественная речь на банкете), абсолютно спокойной, даже равнодушной птице. Здесь заметно и одиночество Мейерхольда: он поверяет сокровенные мысли вороне. Важна композиционная вертикаль: ворона – на фронте (наверху), а Мейерхольд – возле театра (внизу). Подобная архитектура текста, подчеркивает эмоциональную напряженность, видоизменяет смысловые планы и конфликт в произведении: явным победителем становится птица, чье превосходство подчеркнуто в пространственном плане. Лексемами «скользнул», «едва, едва добрался», «ругался» автор подчеркивает и трусость Мейерхольда, и его неумение отстаивать собственную позицию, и то, что он не желает признавать правду.

Именно концовка басни дает читателю шанс прозреть, понять самые основные и простые истины. Имея выраженное басенное начало, произведение «г. Мейерхольд и Ворона» включает в себя мораль, которая обозначается прямо: «Мораль сей басни такова...» [7, с. 240]. В отличие от традиционного басенного сюжета, где в морали обязательно разоблачается аллегорический персонаж (например, в басне «Лисица и Ворона» И.А. Крылова – это ворона, которая становится синонимом глупости), у Буренина такого разоблачения не происходит: ворона выступает как вещая птица, предсказательница. Кроме того, ворона в басне – идейный выразитель авторского мнения, так как именно из уст мудрой птицы звучит основная идея пародии: «А вот, что говорят в

театре худо: / Там режиссеры завелись жида. / Пора бы выгнать их оттуда!» [7, с. 240].

Мораль лишь подтверждает то, что основная проблема театра – присутствие в нем «армян» и «жидов», затеявших реформы в театре. Именно в этой части басни появляется авторский голос, голос критика, который полностью соглашается с «вещными словами» вороны: «Ворона кажется права: / Дух надо выкурить армянский и жидовский / В театрах Петербурга и Москвы...» [7, с. 240].

По мнению Буренина, кризис классического русского театра объясняется присутствием в нем таких лиц как Мейерхольд, которые возомнили себя «герольдами искусства нового». Нападки на национальность Мейерхольда объясняются не столько личным неприятием Буренина, сколько отторжением реформаторской деятельности режиссера. Критик, как хранитель русской классической театральной традиции, не мог оставаться в стороне, когда недавно появившийся в театре режиссер вдруг решил внедрить свою условно-эстетическую программу. Нововременский критик говорит, что «дух армянский и жидовский» нужно «выкурить» не только из какого-то одного определенного театра: это проблема глобального масштаба, поэтому Буренин обращается к Владимиру Аркадьевичу Теляковскому, директору Императорских театров: «Как, господин директор, Теляковский, / Об этом думаете вы?» [7, с. 240].

В морали автор использует риторический вопрос, что отражает огромный и напряженный диапазон его чувств: от любви и преклонения (перед традиционным театром) до горькой иронии по отношению к реформам, предпринимаемым Мейерхольдом. Мораль в данном произведении не несет какого-либо нравоучения, как в традиционной басне. Буренин лишь предлагает возможный путь преодоления кризисности и застоя в классическом театре: отчуждение от веяний

нового, отказ от декадентских принципов и изгнание из «режиссерских комнат» лиц армянской и еврейской национальностей. Однако если в контексте басни автор четко выражает свою позицию, обозначает причины поражения Мейерхольда, то открытость финала морали и обращение к Телековскому, дают понять, что Буренин рассчитывает на поддержку всего общества.

Травестирование традиционного басенного сюжета позволяет Буренину привлечь внимание к привычным событиям и взглянуть на них иначе. Сюжет басни, сохраняя смысловое ядро, «обрастает» новыми мотивами и смыслами, что во многом объяснимо изменением социокультурной обстановки в России рубежа XIX-XX вв. Необычность состоит в том, что Буренин не усложняет басенную коллизию, а лишь использует каноны данного жанра для того, разоблачить своего противника и его деятельность. В то же время, можно отметить и оригинальную интерпретацию басни, и разрушение ряда стереотипов (о глупости вороны, о торжестве хитрости, ловкости и обмана), видоизменение фабулы (изменение привычных действий и состояния героев), игре с вечными образами. Травестирование в басне «г. Мейерхольд и Ворона» представляет собой элемент, привнесенный из другого жанра, - пародии, которая основана на работе с чужим словом. Пародист всегда создает в своем произведении некую модель явления, ставшего предметом его внимания под определенным углом зрения, что должно вызвать смех. Цель басни иная – вскрыть несовершенства действительности. Можно утверждать, что в басне «г. Мейерхольд и Ворона» Буренину удастся виртуозно сочетать функции двух жанров: разоблачать неуместность реформ в искусстве и проводить яркие параллели, как данные изменения в театре могут повлиять на общество в целом. Отказ от классического сюжета и характерной для него интерпретации, травестирование традиционных для сюжета мотивов и

образов демонстрируют несостоятельность традиционного сюжета и образа главного героя в контексте современности.

В.П. Буренин, обращаясь к басне, сохраняет ряд традиционных черт данного жанра: во-первых, заглавие, во-вторых, аллегорическую природу басенного жанра, в-третьих, разворачивает привычный сюжет, в-четвертых, привычный зачин и конфликт, в-пятых, использует мораль, которая выполняет в баснях Буренина важную этическую нагрузку, в-шестых, характеры-персонажи. В то же время басня у Буренина сближена с одним из основных жанров его литературно-критического творчества – пародией. Пародия, как правило, вскрывает несовершенства стиля, художественного метода и тематики произведений, которые попадают в поле зрения пародиста. Басня у Буренина перенимает данные функции, так как её основное предназначение не только обличать несовершенства действительности и человеческие пороки, она нацелена на низвержение художественного метода в целом (модернизм) или против индивидуального стиля того или иного писателя (поэта).

3.4. Имена-маски в драматической сатире «Литературные чтения и собеседования в обществе “Бедлам-модерн”»

В эпоху Серебряного века в России в результате развития декаданса и появления модернистской ветви искусства происходит резкая смена культурных и мировоззренческих парадигм, обнаруживается невероятный всплеск иррационализма и мистики, появляется культ чувственных наслаждений, апология зла и смерти. Актуальными в это время становятся романтические ценности, ориентация на индивидуализм и эстетизм, появляется миф о превращении жизни в искусство и творчество, стремление вывести жизнь за границы обыденности (отсюда смещение рамок реального и ирреального). Такой миф вызывал в

сознании модернистов стремление к маскарадно-артистическому, игровому образу жизни, желание эпатировать и раскрывать свою творческую индивидуальность через маску (например, в творчестве З.Н. Гиппиус, Н.С. Гумилева, А.А. Ахматовой, М.И. Цветаевой, Н.А. Тэффи).

Русские модернисты воспринимали феномен маски достаточно противоречиво: как символ «безличия», «безликого бытия», смерти, который передает мертвенность повседневной жизни, лишенной истины и красоты (А. Ахматова, В. Мейерхольд); как способ раскрыть неповторимую индивидуальность личности и открыть новые средства выражения своего творческого «я» (В. Брюсов, М. Волошин, А. Блок, З. Гиппиус); маску отождествляли с попыткой бегства от себя и от жестокой окружающей действительности (А. Белый, Н. Гумилев).

«Нововременский» критик Виктор Петрович Буренин (1841-1926) продолжает «маскарадную» традицию русского модерна, выводя в своих произведениях под прозрачными именами-масками (Анкудин Гордый-Безмордый, Максим Распрогорький, Валерий Противоестественный и пр.) писателей и поэтов-модернистов. Как известно, маска связана с реализацией одного из универсальных человеческих свойств – способности к целенаправленному, намеренному изменению внешнего облика, поведения: «Маска помогает создать в ритуале, театре или необычных формах поведения образ другого человека» [28, с. 334]. По сути, помещая имена современников в свой художественный мир, Буренин пародирует стремление декадентов эпатировать публику через маску.

Традиционно в основу маски положен принцип «двойного объекта изображения» [31, с. 14] – без маски и с ней. Отсутствие этой двойственности ведет к исчезновению эффекта. Поэтому Н.А. Николина в своем пособии отмечает, что имя (маска) обладает колоссальным экспрессивным и конструктивным потенциалом [82, с. 153]. Оно

позволяет не только характеризовать героя, указывая на его социальный статус, духовный облик, национальность, или отражать историческую эпоху, но и обладает огромным суггестивным потенциалом, несет в себе авторскую модальность: имя воздействует на читательское восприятие литературного образа в целом.

Буренин употребляет вымышленные имена собственные в соответствии со своим творческим методом и конкретными идейно-художественными задачами, поэтому все имена в сатире критика стилистически выверены и передают не только характерный колорит исторической эпохи, но и становятся знаками и символами, обладающими особым значением и выражающими авторскую идею. Известно, что неожиданные отклонения от сложившейся литературной нормы, постоянные скандалы как средство саморекламы (футуристы), бесконечный эпатаж с желанием привлечь внимание вызывали негодование Буренина в адрес модернистских течений. Создавая новые имена-маски, Буренин чаще всего вступает в увлекательную игру с читателем, прозрачно намекая на тех, кто скрывается за его псевдонимами. Диалог с аудиторией – одна из ключевых особенностей критического метода Буренина. Рассматривая читателя как своего друга и собеседника, критик в то же время формирует у публики верные взгляды на литературные явления: «Я имею смелость думать, что я этим смехом, может быть иногда действительно немножко грубым и резким, оказываю литературе кое-какие услуги» [10, с. 2]. Поэтому каждое имя получает в тексте критика определенную эстетическую нагрузку, позволяя представить фигуры «новоявленных» поэтов более рельефно и во многом через имена героев выразить свое отношение к их поэтическому таланту.

Особый интерес в этом отношении представляют способы маскировки имени, к которым прибегает Буренин для выражения авторской идеи. При маскировке имени реального человека Буренин

часто использует такой стилистический прием как паронимия. В сатире встречаются имена, остающиеся по внешней форме и звучанию похожими на истинные. Но критик целенаправленно меняет их формальный вид настолько, что они начинают приобретать смысл, обидный для его носителя. С одной стороны, такая паронимия имен выступает как простой фарсовый прием; с другой – за внешним комическим эффектом скрывается серьезный автор-наблюдатель и его явно негативное отношение к изображаемым героям.

Так, в имени героя драматической сатиры Кузьмы Распрогорького легко угадывается русский писатель А.М. Горький (Пешков). Буренин не случайно выбирает для писателя новое имя – Кузьма. Известно, что в русских пословицах и поговорках за этим именем закрепился ряд устойчивых ассоциативных смыслов: Кузьма злой и драчливый («Наш Кузьма все бьет со зла / Не грози, Кузьма, не дрожит корчма»); он беден, и поэтому ему достается все самое плохое и негодное («Что хромо, что слепо, то Козьме и Демьяну»); он несообразителен («Эта пословица не для Кузьмы Петровича»); происхождения низкого и «подлого» («Прежде Кузьма огороды копал, а нынче Кузьма в воеводы попал»). Герой Буренина обладает теми же качествами: он наглый, грубый босяк, «ночлежный Заратустра» [2, с. 80] с излишним самомнением. Кроме того, Кузьма – имя, чаще всего используемое в крестьянских кругах, поэтому, называя так своего героя, Буренин явно подчеркивает неблагородное происхождение Горького (писатель в небогатой семье столяра).

В переводе с древнегреческого имя Кузьма означает «подвижный». Критик не случайно выбирает имя с данным значением. Известно, что многие современники Горького говорили о том, что Пешков вовремя подстроился под большевиков и стал «писать под диктовку». Именем Буренин стремится подметить творческую «гибкость» писателя, которая для него была тождественна продажности.

Отметим, что критик добавляет к реальному псевдониму Пешкова приставку распро-, которая в произведении и в ряде аналогичных русских слов (например, распрогневать – очень сильно рассердить кого-либо) имеет значение «очень». Данная приставка участвует и в образовании новых слов, характеризующих Распрогорького как очень славного и даровитого писателя («распрославный» [2, с. 73], «распрохудожественный» [Там же]). Читатель понимает, что Буренин просто иронизирует и издевается над художественным талантом писателя.

Буренин резко отзывается и о художественном методе Горького, акцентируя внимание на теме босячества, к которой писатель часто обращался в своем раннем творчестве. В сатире Буренин создает пьесу-пародию, беря за ее основу фабулу горьковского романа «Трое», в котором Илья Лунев убивает купца Полуэктова без всякого плана, повинувшись инстинкту сильного и здорового мужчины, на пути которого стоит жалкое и отвратительное существо. Пьеса Распрогорького «Труп в чемодане» (та самая пародия Буренина) заканчивается монологом главного героя Рокамболя, который воспекает силу «лучших людей русской земли» – убийц, мерзавцев, босяков, хулиганов и пропойцев, готовых навести в стране «порядки» и истребить «затвердевшую опухоль на груди общества» [2, с. 82] (интеллигенцию). Буренин с неприкрытым сарказмом обличает такую «переоценку ценностей», ограниченность и жестокость героев, а после монолога персонажа оставляет примечание, в котором говорит о своем долге отметить, что «великолепные выражения этого монолога Рокамболя, как например «сволочи», «скоты вы все», «гниды» <...> взяты прямо из разных шедевров М. Горького» [Там же, с. 84].

Еще один герой сатиры – Валерий Противоестественный, в котором грамотный читатель угадает поэта и основоположника русского

символизма В.Я. Брюсова. В произведении герой отличается стремлением ко всему мистическому, необъяснимому, а также к мыслям, противоречащим здравому смыслу: «Это гениально, потому что это противоестественно. Все противоестественное гениально» [Там же, с. 59]. Некоторые литературоведы (И.Г. Кулешова, Т. Ковалева и др.) утверждают, что тяга ко всему противоречивому была свойственна Брюсову-символисту и воспринималась как его творческий принцип (достаточно вспомнить, что Валерий Яковлевич говорил о самоубийстве, как о соблазне, утверждая, что стремление человека к смерти должно быть превыше всего). Возникает интересное противоречие: имя Валерий в переводе с древнегреческого – «здоровый, сильный»; Буренин же выбирает для героя псевдоним, который содержит явный намек на его психическое нездоровье. Критик дает своему читателю понять, что модернизм как литературное направление со своими необъяснимыми, мистическими принципами обречен на вырождение.

Еще один факт, который предоставляет возможность узнать в Противоестественном Валерия Брюсова, – это своеобразные отношения Валерия Противоестественного и Анкундина Гордого-Безмордого (за маской – Константин Бальмонт), которым Буренин целенаправленно уделяет внимание в своей сатире. Всем была известна так называемая «дружба-вражда» двух поэтов-символистов на протяжении почти 30 лет. Отметим, что оба поэта долгое время испытывали пристальный интерес друг к другу, Брюсов не раз признавал влияние Бальмонта на его жизнь и творчество. Буренин в своем произведении отмечает их тесную связь: «Хоть это не стихи, а чепуха, – / И гимны славы мы поем друг дружке: / Кукушка хвалит гений петуха / За то, что хвалит он талант кукушки!» [2, с. 67-68].

О взаимном притяжении Бальмонта и Брюсова писали Н.С. Ашукин, В.М. Жирмунский, Ю.Н. Тынянов, В.Н. Орлов, но одним из

первых исследователей, поставивших вопрос об их литературном соперничестве, был Д.Е. Максимов. Литературовед отмечал, что «длительные, очень сложные жизненные и литературные отношения Бальмонта и Брюсова представляют собой целый роман, в котором восторженная дружба, связанная с влиянием Бальмонта на молодого Брюсова, сменяется несогласиями, соперничеством, охлаждением и даже враждой» [41, с. 173]. Даже этот факт находит отражение в сатире Буренина: «собрание первое» полностью посвящено полемике двух героев по поводу обсуждения нового шедевра Безмордого: «Амеопа моего собрата по вдохновению, конечно, великолепно. Но мне кажется, что она плод не самостоятельного настроения, а подражание», – восклицает Противоестественный [2, с. 68]. Уже в этом эпизоде очевидно соперничество между старыми друзьями.

Отметим, что Буренин резко и грубо обличает художественные заимствования и подражание Анкундина Гордого-Безмордого (отсюда и кличка «безмордый» – не представляющий из себя абсолютно ничего). Уже имя героя указывает на его отличительную черту – непомерную гордыню. На протяжении всего первого действия Буренин настоятельно подчеркивает эту особенность ремарками («с чрезвычайно серьезной наглостью» [2, с. 59], «петушьим голосом» [Там же, с. 59], «надменно» [Там же, с. 60], «решительно» [Там же, с. 60]), что раскрывает его как человека не только горделивого, но и твердо уверенного в своем поэтическом таланте: «Для меня невысказано подражание. Я величайший. Величайшее не может подражать великому. Оно может подражать только равному, то есть самому себе» [Там же, с. 69]. Критик не случайно называет Бальмонта другим именем. Анкундин – в переводе с древнегреческого означает «безопасный». Скорее всего, Буренин хотел подчеркнуть творческое бессилие, несостоятельность его, как поэта. Он

безопасен, потому что глуп, умеет только подражать и не способен что-то кардинально изменить в литературе.

Буренин обрушивается и на художественный стиль Брюсова и Бальмонта, который, по мнению критика, совершенно одинаков: «То был бальмонтско-брюсовский язык, / Который мил интеллигентам ада; / Я понимать его давно привык, / Хоть понимать в нем ничего не надо» [2, с. 64]. И действительно, такое замечание может быть названо обоснованным: среди стихотворений Брюсова и Бальмонта можно найти множество соответствий – одинаковые названия, сходная тематика, аналогичная метрика и строфика, переводы стихов одного и того же автора.

Автор выносит «собратьям по вдохновению» Безмордому и Противоеественному своеобразный приговор: «Вы оба уготованы в Бедлам!» [Там же, с. 67]. Бедлам (стоит отметить, что это слово вынесено в заглавие) – это сумасшедший дом, в котором царят крайняя неразбериха и беспорядок; оказаться там – значит обречь себя и свое творчество на кризис и гибель.

Заметим, что в сатире Буренина часто встречаются не только прозрачные маски, за которыми легко угадывается тот или иной поэт, критик создает и вымышленные имена, которые рождают у читателя определенные ассоциации и символические смыслы (Мистицизм Мистицизмович Миква, Кризантема Идиотовна Искривленно-Грациозная и пр.). В таких случаях личность изображаемого писателя или поэта становится трудно узнаваемой, а маска становится абстрактной (не принадлежащей реальному человеку). С помощью абстрактных масок Буренин характеризует не героя, который ее надевает, а декадентское направление в целом.

Имя председателя «почтенного собрания» модернистов Декадента Декадентовича Совы представляет яркий пример абстрактного имени в

поэтике буренинской сатиры. Критик не ставит задачей охарактеризовать своего героя, показать его в действии, диалоге или полемике, поэтому функция героя в тексте минимальна, а данный образ приобретает черты собирательности (обобщенный образ модернизма). Не случайно вместо фамилии Буренин дает своему герою некое подобие клички: сова сразу рождает в сознании читателя определенные ассоциативные смыслы. Сова – это символ мудрости и познания, но в ряде культур эта птица – символ мрака, беды, угрозы. Буренин всегда был убежден, что модернизм – это угроза для всей русской литературы, а декадентов считал порождением «больного века». Они являлись, с его точки зрения, приметой «вырождающегося» общества. Поэтому критик целенаправленно использует в именах своих героев такие емкие символы, которые приводят нас к мысли о болезненности и кризисности модернизма и его последователей.

Таким образом, имена-маски драматической сатиры Буренина изначально задают тон всего повествования, настраивают читателя на определенный лад, выполняя функцию смыслопорождающего приема. Имя утрачивает у Буренина свою номинативную функцию и приобретает ярко выраженное субъективно-экспрессивное начало. Критик выражает свое негативное отношение к модернизму, в наказание придумывая своим героям самые бессмысленные и разоблачительные реплики (например, о черте: «Я черта не признаю. Хвост у черта признаю, а самого черта не признаю» [2, с. 60]), абсурдные сюжеты (амеопы «Поэт-чертовидец», пьеса «Групп в чемодане», испанско – дон жуанская трагедия «Дон Лимонадо де-Газец»), высмеивает содержание, образы и стиль их произведений (например, «амеопы» Гордого-Безмордого «Поэт-чертовидец» – пародия на лирическую поэму К.Д. Бальмонта «Художник-дьявол»).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Происходящие в настоящее время глобальные изменения во всех сферах социальной жизни неразрывно связаны с изменениями в системе школьного образования. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года успешное развитие экономического потенциала страны связывается с внедрением в систему школьного образования компетентностного подхода, в связи с чем, в современной школе становится чрезвычайно актуальной проблема формирования компетентностной личности. Теперь для того, чтобы быть успешным в дальнейшей жизни, школьнику важно освоить не только определенную сумму предметных знаний и умений, но и овладеть комплексом ключевых компетенций, включающих в себя способности творчески подходить к решению нестандартных ситуаций, успешно осваивать новые виды деятельности, генерировать идеи, осознанно использовать технологии эффективного сотрудничества и пр.

Известно, что уроки литературы позволяют создать необходимую образовательную среду для всестороннего развития учащихся. На данный момент существует достаточное количество научно-методических работ ([13], [21], [78], [86] и пр.), посвященных процессу формирования ключевых компетенций личности на уроках гуманитарного цикла, но нет ни одного комплексного исследования, в котором были бы обозначены перспективы и способы развития личности старшеклассника при изучении критического материала на уроках литературы. Между тем, освоение и понимание программных критических текстов (В.Г. Белинского, А.В. Дружинина, М.А. Антоновича, Д.И. Писарева, Н.А. Добролюбова и др.) позволяет формировать не только предметные компетенции (например, умение выделять авторскую точку зрения через призму художественной организации текста). Учитель-словесник, эффективно применяя инновационные способы формирования ключевых

компетенций при организации уроков по изучению критики, позволяет школьникам, во-первых, успешно принимать участие в предметных олимпиадах и конкурсах, качественно написать итоговое декабрьское эссе и сдать Единый государственный экзамен по литературе; во-вторых, приблизиться к тому образовательному результату, который в ФГОС С(П)ОО зафиксирован в пункте №5 как «портрет выпускника школы».

Говоря о перспективе изучения программных критических статей классиков, мы не можем не отметить преимущества освоения школьниками литературно-критического творчества малоизвестного критика рубежа XIX-XX вв. В.П. Буренина. Творческая биография Буренина, его сатирические произведения, оригинальный пародийно-сатирический стиль, ксенофобия как неординарный прием критического письма (мастерство критика) могут стать основой интересных и творческих уроков, способствующих формированию компетенций личности (предметных, общепредметных, ключевых), которые ФГОС С(П)ОО рассматриваются как необходимый образовательный результат выпускника школы.

В данной работе мы предприняли попытку выявить способы формирования ключевых компетенций личности при изучении критических статей на уроках литературы в старших классах, а также рассмотреть литературно-критическое творчество В.П. Буренина в аспекте феномена ксенофобии для организации и апробации инновационных уроков по освоению наследия критика. В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

Во-первых, установлено, что изучение литературной критики в современной школе рассматривается как серьезная методическая проблема, поскольку вызывает определенные трудности у учащихся и учителей. В условиях дефицита учебного времени обзору и изучению литературно-критического материала на уроке отводится второстепенное

место, а сама работа, соответственно, дает малозначительные результаты. Затруднения вызывают и недостаток инновационных методик анализа литературно-критических статей, нехватка специальной учебно-методической литературы, посвященной вопросам привлечения критики на уроках литературы, сложный для восприятия школьников язык критического материала, отрыв содержания статей от современной жизни и реального опыта детей и, как следствие, отсутствие интереса и мотивации к изучению литературной критики. Все это привело к тому, что в современной школе критика осталась без пристального внимания и изучения, тогда как освоение особенностей публицистического стиля (которое формирует критическая литература) помогает выпускникам в написании итогового декабрьского эссе. Кроме того, задание №17(1-4) ЕГЭ по литературе основывается на программных литературно-критических статьях классиков, а некоторые задания предметных олимпиад и конкурсов требуют от учащихся знаний именно в области литературной критики.

Результаты проведенного среди учащихся 11-ых классов ОШИ «Лицей имени Н.И. Лобачевского» КФУ (РТ) и МБОУ СОШ № 4 г. Можги (УР) анкетирования подтвердили, что изучение критики в современных школах и лицеях носит проблемный характер и вызывает ряд сложностей у школьников. Почти половина респондентов (42,57%) воспринимает критические статьи как ругательные и «агрессивные» сочинения; 94% опрошенных не имеют представления о критических жанрах (или затрудняются их определить), а также о программных критических статьях, знание которых позволяет глубже осмыслить художественное произведение и понять поэтику писателя. Кроме того, метод анкетирования позволил установить периодичность обращения к критическим статьям при изучении художественных произведений (63,9% выбрали ответ «иногда», остальные – вариант «никогда»),

определить затруднения учащихся при чтении критической литературы. Среди ответов чаще всего было отмечено, что сложности вызывает «обилие непонятных слов, сложный стиль написания» (55,8%), «большой объем статьи» (24,5%), «неинтересное содержание» (5,7%), «несоответствие реальной жизни» (2,4%) и пр.

Во-вторых, нами были рассмотрены тенденции развития современной системы школьного образования, а также основные нормативные документы, регламентирующие содержание образования ([121], [131], [132]), систематизированы результаты исследований, посвященных перспективам реализации компетентного подхода в школах и выделены семь видов ключевых компетенций личности (ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования), которые получили в условиях глобальных изменений в мире статус универсальных и надпредметных свойств и качеств личности, которыми обязательно должен обладать выпускник школы.

В-третьих, подробно ознакомившись с перечнем научно-исследовательских и методических работ последних лет, было выяснено, что практически отсутствует специальная современная учебно-методическая литература, посвященная вопросам привлечения критики на уроках литературы. Это позволило сделать вывод о том, что предпочтения учителей до сих пор отдаются традиционным урокам, на которых преобладают уже апробированные многолетней практикой методы и приемы работы с литературно-критической статьей – тезирование и конспектирование.

Между тем, особую актуальность в условиях компетентного подхода получают разнообразные инновационные технологии и приемы, с помощью которых становится возможным устранить затруднения в

восприятию и пониманию критических текстов, избавиться от монотонного конспектирования и пересказа статей и использовать свои знания, например, при создании творческих проектов или решении нестандартных проблемных ситуаций. Кроме того, инновации предоставляют возможность осуществлять межпредметную интеграцию, повышают мотивацию к обучению, делают урок энергичным и динамичным, позволяют школьникам находиться в постоянном взаимодействии, ощутить себя в иной социальной роли (например, при проведении пресс-конференции с критиком – в роли журналистов, корреспондентов, ведущих).

Рассмотрев потенциал инновационных технологий обучения (ТРКМ, кейс-стади, технология проектного обучения, диалоговые технологии и др.) в процессе формирования ключевых компетенций личности, мы провели эксперимент по их внедрению в учебный процесс. На основе педагогического опыта были предложены новые методические разработки к урокам по изучению критических статей классиков (см. параграфы 1.3, 2.1, 2.2), представлены наглядные таблицы, в которых обозначены формируемые на каждом этапе работы со статьей ключевые компетенции, а также пошагово описаны основные действия педагога и учеников в процессе создания творческого образовательного продукта (интеллект-карта, проект, решение кейса).

В-четвертых, выяснено, что наряду с классическими представителями русской литературно-критической мысли наследие малоизвестных критиков (В.П. Буренина, А.Л. Волынского, М.О. Менщикова, Ф.В. Булгарина и др.) представляет достаточно пространную панораму и существенно обогащает литературный процесс, в котором в последнее время наблюдается определенный «всплеск» интереса к неоднозначным личностям. В этом ракурсе литературно-критическое творчество Буренина приобретает новые интерпретации и особую

актуальность в диссертационных (И.Б. Игнатова [30], Н.Н. Шабалина [67], С.Л. Лобзова [123, 124]), научно-исследовательских (Г.Н. Боева [110], В.Н. Крылов [36], А.И. Рейтблат [50, 51] и др.) работах, критических и биографических статьях (В. Бондаренко [111], М.П. Лепехин [39], Ф.М. Иоффе [120]), и что особенно важно – в учебниках по изучению истории русской литературы рубежа XIX-XX вв. (В.И. Коровин [79]). Поэтому знакомство старшеклассников с критическим наследием Буренина на элективных и факультативных занятиях по литературе видится нам перспективным: погружение в художественный мир критика, понимание его оригинальных приемов критического письма и неординарных пиар-технологий позволит воспитывать всесторонне развитую личность, владеющую набором необходимых для успешной будущей жизни ключевых компетенций.

В подтверждение этого аргумента нами были составлены темы проектов, которые учитель-словесник может предложить старшеклассникам при изучении критического этюда Буренина «Литературная деятельность И.С. Тургенева». Кроме того, разработана система уроков по изучению литературно-критического творчества Буренина, которая в качестве эксперимента по формированию ключевых компетенций личности была апробирована в старших классах ОШИ «Лицей им. Н.И. Лобачевского». Отметим, что к работе также прилагаются таблица, отражающая все уровни и виды компетенций, на формирование которых направлены задания, технологии и приемы предложенных уроков (см. приложение 2), технологическая карта урока по изучению способов выражения авторской позиции в пародии Буренина «Андреев и лев» (см. приложение 3) и некоторые результаты апробации данных занятий (см. параграф 2.3).

В-пятых, прежде чем разработать и апробировать предложенные уроки, нами было рассмотрено литературно-критическое творчество В.П.

Буренина в аспекте феномена ксенофобии, который особенно ярко проявляется в произведениях, посвященных обличению модернизма как направления в искусстве. Установлено, что ксенофобия выступает как особый способ декларации взглядов и воззрений, как своеобразная стратегия, с помощью которой критик ярко и заметно выражает свое мнение по поводу важных проблем литературной и общественной жизни.

Важно отметить, что проявление ксенофобии в творчестве критика носит специфический характер и реализуется в каждом произведении Буренина по-особенному. В связи с этим, мы считаем целесообразным разделить ксенофобию критика на три вида:

- *литературная ксенофобия*, ярко проявляющаяся в делении писателей на «гениев» (Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, И.С. Тургенев и др.) и писателей «среднего таланта» (Г. И. Успенский, А. А. Потехин, Ф. М. Решетников и др.), причем Буренин четко определяет градацию писательского таланта. Также литературная ксенофобия проявляется по отношению к новым модернистским направлениям, которые становятся на рубеже XIX-XX вв. очень популярными как в литературе (символизм, акмеизм, футуризм и пр.), так и в театре («символистский театр» В.Э. Мейерхольда). Буренин был убежден в паразитизме и бесцельности творчества модернистов, поэтому так ярко критик высмеивал стиль, форму, фабулу их произведений. Например, в драматической сатире «Литературные чтения и собеседования в обществе “Бедлам-модерн”» Буренин обрушивается на художественный стиль Брюсова и Бальмонта, который, по мнению критика, совершенно одинаков: «То был бальмонтско-брюсовский язык, / Который мил интеллигентам ада; / Я понимать его давно привык, / Хоть понимать в нем ничего не надо» [2, с. 64]. В пародии «Андреев и лев» Буренин не случайно использует прием зоологизации для того, чтобы провести скрытую параллель между домашним скотом и модернистами, которые нацелены только на

индивидуальность и свое мировосприятие: «Твое рычание звучит куриным эхом» // «Твой "красный смех", любезный друг, / Визжанию подобен поросенка» [113].

- *личная ксенофобия* обнаруживается в том, что Буренин практически всегда обрушивается не на произведения, а на их создателей, заменяя аналитический разбор самозабвенной руганью. В этом случае объектом его насмешек становятся поэты-декаденты (Л.Н. Андреев, А. Белый, К.Д. Бальмонт, В.Я. Брюсов и др.) и театральные деятели, увлекающиеся поэтикой модернизма (В.Э. Мейерхольд). Важно отметить, что личная ксенофобия критика весьма тесно связана с литературной ксенофобией: нападки на личность поэта-модерниста объясняются неприятием новых направлений и течений. Так, в пародии «Г. Мейерхольд и ворона» главной чертой Мейерхольда выступает смешное самомнение («Взгляните на меня: я признанный герольд / Искусства нового») [7, с. 239]. В пародии режиссер явно изображён как человек с непомерной гордыней и комической уверенностью в том, что его реформаторская деятельность в театре приносит свои положительные результаты: «Система дивная моя / Уж явно действует» [7, с. 239]. В такой крикливости и смехотворном желании похвалить себя угадывается насмешка Буренина над всеми декадентами.

- *национальная ксенофобия* расширяет рамки личной ксенофобии и проявляется на уровне неприятия национальности (критические очерки о С.Я. Надсоне, М.М. Стасюлевиче, пародия «Г. Мейерхольд и ворона»). Чаще всего такие выпады осуществлялись в адрес евреев, что легко объясняется особенностями эпохи, в которую жил Буренин: нападки на евреев в конце XIX века особо обостряются в России. Кроме того, газета «Новое время», в которой в это время работает Буренин, постоянно высмеивает и оскорбляет лишь либералов и евреев. В качестве примера можно привести нападки критика на еврейское происхождение Н.М.

Минского, которые обусловлены не столько личной ненавистью Буренина к поэту или его антисемитскими взглядами, сколько неприятием творчества писателя-мистика, чьи произведения относят к неоромантической ветви предсимволизма. Так элементы юдофобии критика проявляются на фоне неприятия новых направлений в искусстве.

В результате предпринятой интерпретации феномена ксенофобии в литературно-критической деятельности Буренина были выявлены и раскрыты некоторые другие особенности поэтики буренинских текстов, которые позволяют критику открыто выражать субъективную авторскую позицию:

- *прием абсурда* выступает в качестве индикатора наметившегося кризиса нового модернистского искусства. В драматической сатире «Литературные чтения и собеседования...» Буренин конструирует нелепый мир, в котором все превращается в фантасмагорию: «...люди, тоже в стиле "модерн", у которых из плечей выходят ноги, а из бедер руки, на месте головы крысией хвост, а на ногах у пяток помещаются головы с плоскими и низкими лбами»; «...на лицах дам на месте глаз два рта; на месте носа – глаз; на месте рта – нос» [2, с. 57].

- функцию смыслопорождающего приема в текстах критика выполняют *имена-маски*. Имя утрачивает у Буренина свою номинативную функцию и приобретает ярко выраженное субъективно-экспрессивное начало. Так, в имени героя драматической сатиры Кузьмы Распрогорького (пародия на Максима Горького) скрываются указания Буренина на продажность писателя, его неблагородное происхождение, интеллектуальные и характерологические особенности (несообразительность, злость, наглость и пр.).

- *жанровые модификации* становятся основным способом выражения идейной и мировоззренческой позиции Буренина. Например, в его пародийном творчестве возникает гибридный жанр: критик

обращается к басне, сохраняя ряд ее традиционных черт (заглавие, мораль, характеры-персонажи, аллегоричность), но в тоже время сближает ее с одним из основных жанров его литературно-критического творчества – пародией. Пародия, как правило, вскрывает несовершенства стиля, художественного метода и тематики произведений, которые попадают в поле зрения пародиста. Басня у Буренина перенимает данные функции, так как её основное предназначение заключается не только в обличении несовершенств действительности и человеческих пороков, она нацелена на разоблачение художественного метода в целом (модернизма) или индивидуального стиля того или иного писателя (поэта).

Итак, изучение литературно-критического наследия Буренина в актуальном аспекте феномена ксенофобии при использовании инновационных технологий и приемов организации урока может стать отличным ресурсом личностной базы старшеклассника, а также эффективным педагогическим фактором, способствующим преодолению ксенофобии в молодежной среде.

Перспективы дальнейшего исследования данной темы мы видим в детальном изучении способов и приемов оценки уровня сформированности компетенций личности, а также в разработке авторской методики, которая позволит диагностировать стадии личностного развития школьника на уроках литературы. Также вне работы осталось изучение архивов Буренина и деятельности Буренина как театрального критика, что тоже может стать предметом отдельного обобщающего исследования.

БИБЛИОГРАФИЯ

І. Источники:

1. Буренин В. П. Критические очерки // Новое время. – 1913. – № 13542. – С. 2-3.
2. Буренин В.П. Горе от глупости. Чтение в обществе "Бедлам-модерн". Поэтические козерогои и скорпионы. – СПб.: Типография А.С. Суворина, 1905. – 178 с.
3. Буренин В.П. Журналистика // Санкт-Петербургские ведомости. – 1872. – 12 августа. – С. 2.
4. Буренин В.П. Критические очерки // Новое время. – 1886. – 13 ноября. – С. 2-3.
5. Буренин В.П. Критические очерки // Новое время. – 2-е изд. – 1900. – 27 октября. – С. 2-3.
6. Буренин В.П. Критические очерки // Новое время. – 2-е изд. – 1886. – 7 ноября. – С. 2-3.
7. Буренин В.П. Критические очерки и памфлеты. – СПб.: Типография А.С. Суворина, 1884. – 315 с.
8. Буренин В.П. Критические очерки. Разговор в редакции // Новое время. – 1908. – № 11482. – 29 февраля. – С. 1-3.
9. Буренин В.П. Литературная деятельность Тургенева. Критический этюд. – СПб.: Типография А.С. Суворина, 1884. – 264 с.
10. Буренин В.П. Санкт-Петербургский либерализм // Новое время. – 1882. – № 2417. – 19 ноября. – С. 2-3.

ІІ. Научно-критическая литература:

11. Авдеев А.Д. Маска. Опыт типологической классификации по этнографическим материалам. Ст.2. // Сб. музея антропологии и этнографии. – М.: АН СССР, 1960. – Т.9. – С. 39-111.

12. Акопова М.А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ. Текст: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.08: Санкт-Петербург, 2004. – 27 с.
13. Артемова Л.К. Ключевые образовательные компетенции: подходы к формированию в профильных классах // Наука и школа. – 2011. – №5. – С. 59-62.
14. Беспалько В.П. Можно ли купить инновации? / В.П. Беспалько // Педагогика: Научно-теоретический журнал Российской академии образования / Ред. А.Я. Данилюк. – 2010. – №7. – С. 30-36.
15. Бобохужаев Ш.И., Юлдашев З.Ю. Инновационные методы обучения: Особенности кейс-стади как метода обучения и пути его практического использования. – Ташкент: «IQTISOD-MOLIYA», 2006. – 88 с.
16. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы. М.: изд-во ГИППО, 2008. – 340 с.
17. Буренин, Виктор Петрович // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). Том 5. – СПб.: изд. общ-во Ф.А. Брокгауз – И.А. Ефрон, 1891. – 468 с.
18. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
19. Гарынов А.А. Государственная политика СССР в области научно-технического развития в 1950–1980-е гг. // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 27. – С. 555–560.
20. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Прудникова В.А. Парадигма актуального образования // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – 68 с.
21. Дорохина Е.В. Использование инновационных технологий как средство формирования ключевых компетенций у учащихся //

- Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 23 окт. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 3 (8). – С. 88-91.
22. Дубинина А.В. Проблематика личностно-ориентированного подхода в современной системе образования // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). – Пермь: Меркурий, 2013. – С. 5-7.
23. Егоров И.В., Константиновская Е.Я. О формах выражения авторской позиции в "Мертвых душах" Н.В. Гоголя // Поэтика реализма. – М.: Куйбышев, 1983. – 153 с.
24. Ежегодник Рукописного отдела на 1976 год / АН СССР, ИРЛИ (Пушкинский Дом); отв. ред. К. Д. Муратова – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1978. – 300 с.
25. Еремина М.Ю. Потенциал кейсового метода // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С.104-106.
26. Зельдович М.Г. Творческое поведение. О феномене литературной критики, логика ее развития в русской культуре середины XIX века и общих принципах подобных штудий в 2ч. Ч 1. – Харьков: Права Людини, 2010. – 327 с.
27. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
28. Иванов В.В. «Маска» как элемент культуры. – М: Языки славянских культур, 2007. – 344 с.
29. Иванченко В.Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие / В. Н. Иванченко. – Ростов: Феникс, 2011. – 341 с.

30. Игнатова И.Б. Литературно-критическая деятельность В. П. Буренина: генезис, эволюция критического метода: дисс. ... канд. филол. наук. М.: Московский педагогический госуд. ун-т, 2010. – 339 с.
31. Исаев С.Г. Литературно-художественные маски: теория и поэтика. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2012. – 336 с.
32. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
33. Князева С.В., Фокин П.Е. Серебряный век. Портретная галерея культурных героев рубежа XIX–XX веков: в 3-х томах. Том 1. – СПб.: Амфора, 2007. – 568 с.
34. Коменский Я.А. Великая дидактика. – СПб.: Типография А.М. Котомина, 1875. – 280 с.
35. Крылов В.Н. Критическая статья на уроке литературы // Русская словесность. – М.: Порталус, 2007. – №6. – С.7-13.
36. Крылов В.Н. Образ В.П. Буренина в пародийной литературе начала XX века // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 6 (36): в 2-х ч. Ч. II. – С. 96-98. – ISSN 1997-2911.
37. Крылов В.Н. Теория и история русской литературной критики / В.Н. Крылов. – Казань: Казан. ун-т, 2011. – 124 с.
38. Кузнецов Г.В., Цвик В.Л., Юровский А.Я. Телевизионная журналистика – М.: Высшая школа, 2002. – 496 с.
39. Лепехин М.П. Буренин / М.П. Лепехин // Русская литература XX века. Прозаики, поэты, драматурги. Биобиблиографический словарь: В 3 т. [Под ред. Н.Н. Скатова]. – М.: ОЛМА-ПРЕСС Инвест, 2005. – Том 1. – С. 311-315.

40. Ловецкая Т.С. Инновационные образовательные технологии на уроках русского языка и литературы // Школа XXI века: тенденции и перспективы: материалы III Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 27 февр. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 86-87.
41. Максимов Д.Е. Брюсов. Поэзия и позиция. – М.: Советский писатель, 1969. – 240 с.
42. Мейерхольд В.Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы. В 2-х ч. Ч. 2. 1917–1939. – М.: Искусство, 1968. – 237 с.
43. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20-27.
44. Новополин Г.С. Порнографический элемент в русской литературе. – СПб.: Книжный склад М.М. Стасюлевича, 1909. – 246 с.
45. Нордау М. Вырождение. Современные французы. – М.: Республика, 1995. – 400 с.
46. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 2002. – 944 с.
47. Петрова Г.В. А.А. Фет и В.П. Буренин: к истории критического восприятия «Вечерних огней» // Русская литература. 2010. – №4. – С.210-218.
48. Раимбекова Г.К. Современные инновационные технологии в школьном образовании // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 179-183.
49. Рейтблат А.И. Буренин / А.И. Рейтблат // Библиографический словарь русских писателей XIX века [Под ред. Джанумова С.А.]. – М.: Просвещение, 2007. – С. 123-125.
50. Рейтблат А.И. Буренин и Надсон: как конструируется миф // Литературное обозрение. – 2005. – №75. – С. 154-166.

51. Рейтблат А.И. Книга «Бес в столице» и её автор (Неизвестный роман-памфлет В. Буренина) // Вопросы литературы. – 1991. – №6. – С.209-216.
52. Русская литература XX века в зеркале пародии: Антология / Сост., вступ. ст., ст. к разд., коммент. О.Б. Кушлиной. – М.: Высш. шк., 1993. – 478 с.
53. Сагдиева И.Т. Инновационная деятельность в образовательной организации: региональный опыт // Инновации в образовании. – 2016. № 2. – С. 70-79.
54. Садловская М.В. Предпосылки этнической ксенофобии в современной России // Ученые заметки ТОГУ. – Хабаровск, 2013. – № 4. – С. 1968-1971.
55. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
56. Степанова М.А. О состоянии педагогической психологии в свете современной социальной ситуации / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 78-91.
57. Таркова А.И. Развитие ценностно-смысловой компетентности в процессе обучения на примере дисциплин гуманитарного цикла // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 390-392.
58. Тяпков С.Н. Русские прозаики рубежа XIX-XX веков в литературных пародиях современников – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 1986. – 75 с.
59. Тяпков С.Н. Русские футуристы и акмеисты в литературных пародиях современников. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 1984. – 84 с.
60. Филонова Ю.А. Интервью как разновидность учебной дискуссии. // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 70-76.

61. Хакимова С.В. Теоретические подходы к изучению явления ксенофобии. // Исторические, философские, политические и юридические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 11 (61): в 3-х ч. Ч. III. – С. 189-191. – ISSN 1997-292X.
62. Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая шк., 1999. – 234 с.
63. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-60.
64. Хуторской А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
65. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. – М.: Научно-методическое издание Научной школы А.В. Хуторского, 2011. – 31 с.
66. Шабалина Н.Н. Жанр литературного портрета в творчестве В.П. Буренина (на примере критического этюда «Литературная деятельность И.С. Тургенева») // Текст. Произведение. Читатель. – Пенза-Казань-Решт: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – С. 39-45.
67. Шабалина Н.Н. Мастерство Буренина-критика: дисс...канд.филол.наук. Казань: Казанский государственный ун-т, 2012. – 171 с.
68. Шабалина Н.Н. Образ автора в фельетоне (В.П. Буренин в «Санкт-Петербургских ведомостях») // Альманах современной науки и образования: научно-теоретический и прикладной журнал широко профиля. – Тамбов: Издательство «Грамота», 2010. – № 1. – Ч. 1. – С. 164-167.

69. Шарипов Ф.В. Технология проектного обучения [Текст] / Ф.В. Шарипов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 2. – С. 87-94.
70. Шегаева А.В. Методы и приёмы работы в современной школе // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 104-106.
71. Шимутина Е.З. Кейс-технологии в учебном процессе. // Школьные технологии. – 2008. – № 5. – С.58-66.
72. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
73. Ярцева Д.О. Современные образовательные технологии в учебном процессе // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы VIII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 6 нояб. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 236-238.

III. Методическая литература:

74. Балталон Ц.П. Воспитательное чтение. – М.: Типография Вильде, 1913. – 298 с.
75. Балталон Ц.П. Пособие для литературных бесед и письменных работ: вопросы для изучения произведений Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева, гр. Л. Толстого, Островского, Шекспира. – М.: кн. маг. "Сотрудник школ" А.К. Залесской, 1891. – 203 с.
76. Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения / сост. В.С. Аранский; под ред. проф. В.З. Смирнова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 632 с.
77. Голубков В.В. Новый путь изучения художественных произведений и составление письменных работ: пос. для самообразования

- родителей и преподавателей. – М.: Изд. бр. Башмаковых, 1909. – 200 с.
78. Горбич О.И. Современные педагогические технологии обучения русскому языку в школе. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 67 с.
79. История русской литературы XX – начала XXI века: учебник для вузов в 3-х частях с электронным приложением: Часть I: 1890-1925 годы / Сост. и науч. ред. проф. В.И. Коровин. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 496 с.
80. Кудряшов Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: Пособие для учителя / Н. И. Кудряшов. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
81. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов. / Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. – В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 288 с.
82. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
83. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности. «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – 174 с.
84. Острогорский В.П. Письма о литературно-эстетическом образовании. Письмо 1. // Вестник воспитания. – 1890. – №4. – С. 133-140.
85. Острогорский В.П. Письма о литературно-эстетическом образовании. Письмо 2. // Вестник воспитания. – 1890. – №5. – С. 12-35.

86. Столбунова С.В. Как построить нетрадиционный урок русского языка. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 39 с.
87. Таланчук Н.М. Введение в непедагогику: Пособие для педагогов-новаторов / Н.М. Таланчук. – М.: Ассоциация «ПО», 1991. – 103 с.
88. Хитрова А.В. Описание системы работы в школе. – Торжок: МОУ «Гимназия №7», 2011. – 15 с.

IV. Критические статьи. Отклики на работы В.П. Буренина:

89. Глинский Б.Б. Среди литераторов и учёных. Биографии, характеристики, некрологи, воспоминания, встречи. – СПб.: Типография Товарищества А.С. Суворова, 1914. – 584 с.
90. Каренин Вл. Владимир Стасов. Очерк его жизни и деятельности в 2 ч. Ч 1. – Л.: Издательство «Мысль», 1927. – 394 с.
91. Карпов Е.П. А.С. Суворин и основание театра литературно-артистического кружка. Странички из воспоминаний «Минувшее». – СПб.: Исторический вестник, 1914. – № 9. – С. 873-902.
92. Короленко В.Г. Собрание сочинений в десяти томах. Том 8. Литературно-критические статьи и воспоминания. Исторические очерки. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1955. – 512 с.
93. Кугель А.Р. Театр и искусство. – М: Издательство журнала «Театр и искусство», 1906. – № 44. – С. 683.
94. Кугель А.Р. Театр и искусство. – М: Издательство журнала «Театр и искусство», 1904. – № 14. – С. 292-293.
95. Кугель А.Р. Театр и искусство. – М: Издательство журнала «Театр и искусство», 1897. – № 1. – С. 1.

96. Лесков Н.С. Письма В.П. Буренину // Лесков Н.С. Собрание сочинений в 11 т. Т. 11. – М.: Издательство «Художественная литература», 1958. – С. 336-337.
97. Михайловский Н. К. Еще о Ницше // Русское богатство. – 1985. – № 10. – С. 398-412.
98. Михайловский Н.К. Русское отражение французского символизма // Русское богатство. – 1983. – № 2. – С. 118-130.
99. Чайковский П.И. Полное собрание сочинений. Т. 8. – М.: Мургиз, 1963. – 368 с.

V. Художественная литература:

100. Ницше Ф. Веселая наука. – М.: Азбука, 2011. – 352 с.
101. Тургенев И.С. Отцы и дети. – СПб.: АСТ, 2004. – 240 с.

VI. Интернет-ресурсы:

102. Антонович М.А. Асмодей нашего времени [Электронный ресурс] – М.: Русский вестник, 1862. – URL: http://az.lib.ru/a/antonowich_m_a/text_0030.shtml (дата обращения: 30.12.2017).
103. Ахмадишина Л.М. Об использовании метода проектов на уроках литературы в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Наука и школа. – 2007. – №4. – С. 19-21. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-ispolzovanii-metoda-proektov-na-urokah-literatury-v-obsheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 27.03.2018).
104. Баёва Ю.В. Метод проекта как современная педагогическая технология [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. – 2012. – №2. – С. 117-120. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proekta-kak->

- [sovremennaya-pedagogicheskaya-tehnologiya](#) (дата обращения: 30.03.2018).
105. Бекетова О.А. Инновация в образовании: понятие и сущность [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 1-2. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5986/> (дата обращения: 30.12.2017).
106. Белинский В.Г. Сочинения Александра Пушкина [Электронный ресурс] – М.: ГИХЛ, 1948. – URL: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0190.shtml (дата обращения: 01.06.2018).
107. Библиотека Максима Мошкова [Электронный ресурс]. – 1994-2017. – URL: <http://lib.ru/> (дата обращения: 26.05.2018).
108. Библия. Книга Бытия [Электронный ресурс]. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Gen.8> (дата обращения: 08.03.2017).
109. Биров Э. Православие и СССР [Электронный ресурс] // Взгляд. – 2013. – URL: <https://vz.ru/opinions/2013/11/20/660481.html> (дата обращения: 30.12.2017).
110. Боева Г.Н. В.П. Буренин vs Леонид Андреев: «технология производства» пародийной личности [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Медиаскоп», 2016. – №3. URL: <http://www.mediascope.ru/node/2160> (дата обращения 08.03.2017).
111. Бондаренко В. 50 критиков XX века [Электронный ресурс] // Газета «Завтра». – 2011. – выпуск № 4 (896) – 26 января. URL: <http://zavtra.ru/blogs/2011-06-0761> (дата обращения: 25.05.2018).
112. Бондаренко О.В. Современные инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] // Электронный журнал "РОНО".

- 2012. – URL: https://sites.google.com/a/shko.la/ejrno_1/vypuski-zurnala/vypusk-16-sentabr-2012/innovacii-poiski-i-issledovania/sovremennye-innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii (дата обращения: 30.12.2017).
113. Буренин В.П. Критические очерки [Электронный ресурс]. – URL: http://az.lib.ru/b/burenin_w_p/text_0050.shtml (дата обращения: 09.05.18).
114. Весслинг Р. Смерть Надсона как гибель Пушкина: «образцовая травма» и канонизация поэта «больного поколения» [Электронный ресурс] / Р. Весслинг // Новое литературное обозрение. – 2005. – № 5 (75). – URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2005/75/ba7.html> (дата обращения: 25.05.2018).
115. Гилёва Е.А. История развития метода проектов в Российской школе [Электронный ресурс] // Наука и школа. – 2007. – №4. – С. 17-19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-metoda-proektov-v-rossiyskoy-shkole> (дата обращения: 25.03.2018).
116. Гончаров И.А. Мильон терзаний [Электронный ресурс]. – М.: ГИХЛ, 1955. – URL: <http://ilibrary.ru/text/1075/index.html> (дата обращения: 01.06.2018).
117. Добролюбов Н.А. Луч света в темном царстве [Электронный ресурс] – М.: Гослитиздат, 1860. – URL: <http://ilibrary.ru/text/1492/index.html> (дата обращения: 30.12.2017).
118. Дружинин А.В. "Обломов". Роман И. А. Гончарова [Электронный ресурс] – СПб.: Мысль, 1859. – URL: http://az.lib.ru/d/druzhinin_a_w/text_0070.shtml (дата обращения: 30.12.2017).
119. Ефлаева Т. Литературу в школе могут поделить на правильную и неправильную. Так что, прощай, «немытая Россия»? [Электронный

- ресурс] // Учительская газета. – 2014. –
URL: <http://www.ug.ru/article/740> (дата обращения: 26.05.2018).
- 120.Иоффе Ф.М. Буренин / Ф.М. Иоффе // Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» [Электронный ресурс] – URL: <http://feb-web.ru/feb/kle/kle-abc/ke1/ke1-7764.htm> (дата обращения: 26.05.2018).
- 121.Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ: распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 30.12.2017).
- 122.Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: распоряжение Правительства РФ от 29.12. 2001. [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901816019> (дата обращения: 30.12.2017).
- 123.Лобзова С.Л. «Шеллингианство» В.П. Буренина в книге «Литературная деятельность И.С. Тургенева» [Электронный ресурс]. – 2013. – URL: [file:///C:/Users/user/Downloads/Nzl_2013_1\(1\)_10%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Nzl_2013_1(1)_10%20(2).pdf) (дата обращения: 26.05.2018).
- 124.Лобзова С.Л. Об особенностях историко-литературной концепции В.П. Буренина [Электронный ресурс]. – 2013. – URL: [file:///C:/Users/user/Downloads/Nzl_2013_1\(2\)_14%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Nzl_2013_1(2)_14%20(1).pdf) (дата обращения: 26.05.2018).
- 125.Нетесова Н.И. Развитие проектного метода в системе образования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – №19. – С. 587-590. – URL: <https://moluch.ru/archive/78/13621/> (дата обращения: 25.03.2018).

126. Писарев Д.И. Базаров [Электронный ресурс] – М.: Художественная литература, 1862. – URL: http://az.lib.ru/p/pisarew_d/text_0220.shtml (дата обращения: 30.12.2017).
127. Писарев Д.И. Мотивы русской драмы [Электронный ресурс] – М.: Художественная литература, 1864. – URL: http://az.lib.ru/p/pisarew_d/text_0240.shtml (дата обращения: 30.12.2017).
128. Пласкина М.В. Понятие «технология обучения» в современной педагогике [Электронный ресурс] // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 9-11. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5741/> (дата обращения: 30.12.2017).
129. Потапова С. Учебник по литературе – кто в лодке, а кого оставить за бортом? [Электронный ресурс] // Учительская газета. – 2014. – URL: <http://www.ug.ru/article/743> (дата обращения: 26.05.2018).
130. Страхов Н.Н. И.С. Тургенев «Отцы и дети» [Электронный ресурс]. – М.: Астрель, 2003. – URL: http://az.lib.ru/s/strahow_n_n/text_0050.shtml (дата обращения: 01.06.2018).
131. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897. [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения: 30.12.2017).
132. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413.

[Электронный ресурс]. –

URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 30.12.2017).

133.Фридман В. Национализм и ксенофобия: социальные причины и психологическая основа явления выбора [Электронный ресурс]. – URL: http://scepsis.net/library/id_1594.html (дата обращения: 25.05.2018).

134.Хабенская Е.О. Ксенофобия, национализм, расизм в реальном и виртуальном пространствах [Электронный ресурс]. – URL: http://www.inafran.ru/sites/default/files/page_file/%20Ксенофобия%20национализм%20расизм.pdf (дата обращения: 25.05.2018).

135.Чернышевский Н.Г. Детство и отрочество. Сочинение графа Л.Н. Толстого [Электронный ресурс]. – СПб., 1856. – URL: http://az.lib.ru/c/chernyshevskij_n_g/text_0240.shtml (дата обращения: 30.12.2017).