

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-5-23-30

## Система развивающих изложений для V–XI классов

Марианна Юрьевна Борщевская

Нижегородский институт развития образования, г. Нижний Новгород, Россия,

e-mail: [mamarianna@rambler.ru](mailto:mamarianna@rambler.ru)

Цель автора статьи – обосновать обращение к изложению как синтезирующей и развивающей форме учебной деятельности с V по XI класс. Поэтому основными задачами являются раскрытие потенциала изложения неизученного художественного текста и создание методической системы развивающих изложений, соотношенных с изучаемым материалом на уроках русского языка и литературы. При создании системы изложений проведен анализ исследований, отражающих ведущие тенденции в области методики преподавания русского языка (сближение уроков русского языка и литературы, метапредметность, моделирующая и интерпретирующая деятельность, лингвокультурологический и концептный анализ), а также результатов педагогической практики. Представленная система с комплексом постепенно усложняющихся заданий к каждому из текстов развивает как логическую, так и чувственно-эмоциональную сферу мышления обучающихся; помогает формированию творческой языковой личности, читательских навыков, а также учитывает требования, предъявляемые к выпускникам во время государственной итоговой аттестации, способствуя более успешному ее результату.

Ключевые слова: *учебная деятельность; грамматический материал; взаимосвязь уроков русского языка и литературы; моделирование; стилизация; метапредметность; проблема*

Ссылка для цитирования: Борщевская М. Ю. Система развивающих изложений для V–XI классов // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 5. – С. 23–30. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-5-23-30.

## System of Developing Writing Assignments (*Izlozhenie*) for Grades 5–11

Marianna Yu. Borschevskaya

Nizhny Novgorod Institute for the Development of Education, Nizhny Novgorod, Russia,

e-mail: [mamarianna@rambler.ru](mailto:mamarianna@rambler.ru)

The aim of the study was to justify the choice of such a writing assignment as a written reproduction (Rus: *izlozhenie*) as a synthesizing and developing form of educational activity in grades 5–11. To this end, the educational potential of reproducing an unfamiliar literary text was revealed, and a methodological system of developing written reproductions was created in correlation with the material being taught during the lessons of Russian language and Russian literature. When creating a system of written reproduction assignments, an analysis of studies reflecting the leading trends in the methodology of Russian language teaching (i.e. the convergence of lessons of the Russian language and Russian literature, meta-subjects modeling and interpreting activities, linguocultural and conceptual analyses), as well as the results of pedagogical practice, was carried out. The presented system with a complex of assignments gradually increasing in complexity develops both the logical and sensory-emotional sphere of students' thinking, facilitates the formation of a creative linguistic personality and reading skills, as well as takes into account the requirements for graduates during the State final certification, contributing to a more successful result.

Keywords: *educational activity; grammar material; the relationship of the lessons of the Russian language and literature; modeling; stylization; meta-subject matter; problem*

A reference for citation: Borschevskaya M. Yu. System of developing writing assignments (*izlozhenie*) for grades 5–11. In *Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]*. 2020, vol. 81, No. 5, pp. 23–30. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-5-23-30.

**Введение.** Практические задачи подготовки к государственным экзаменам нацеливают учителя и обучающихся на сжатое изложение текста. Однако изложение как вид учебной деятельности, не теряющей своей актуальности вплоть до XI класса, обладает огромным потенциалом, зачастую игнорируемым. Деятельность эта не

исчерпывается вычленением микротем и ключевых слов, запоминанием и кратким воспроизведением текста. Она может быть более многогранной, яркой, эмоциональной и творческой. А ученик, развивающийся как языковая личность, как читатель, легче справится и с устным собеседованием, и с заданиями на письменном

экзамене: сжатым изложением, информационной обработкой текста, сочинением.

При восприятии и воспроизведении текста, по мнению психолингвистов, происходят сложные процессы перекодирования, т. е. свертывания словесной информации и разворачивания «смысловых сгустков» в слова [Жинкин 1982]. Интенсивности этих процессов способствует положительный эмоциональный отклик учащихся на предлагаемый учителем текст. «Ценность изложения в том и состоит, что это одно из немногих упражнений, создающих идеальные условия для тренировки речемыслительных механизмов в условиях взаимосвязанного обучения двум разнонаправленным видам речевой деятельности»<sup>1</sup>. Поэтому вопрос отбора текстов и комплектования заданий к ним оказывается весьма непростым.

**Методы исследования.** На основе анализа тенденций современной науки о языке и методики преподавания предмета мы пытались обобщить и систематизировать практический педагогический опыт работы в обозначенном выше направлении.

**Обсуждение и результаты.** Предлагаемая нами методическая система основывается на двух принципах: обращении к изложению преимущественно классических художественных текстов как высочайших образцов функционирования языка и на тесной взаимосвязи уроков русского языка с уроками литературы, в учительской практике существующими раздельно.

Каждый из текстов изложения служит решению определенных задач в соответствии с программой по русскому языку, а также соотносится с программой по литературе, актуализируя контекстный подход к изучению произведений, развивая аналитические навыки и творческие способности обучающихся. Кроме того, изложение художественного текста с сохранением особенностей языка и стиля писателя оказывает суггестивное воздействие на учеников, и подчас эти особенности неосознанно ими воспроизводятся (пусть и в редуцированной форме) в той части письменной работы, которая основана на самостоятельном рассуждении по поводу прочитанного, или в каком-либо творческом задании.

Такие изложения с комплексом аналитических, интерпретационных и творческих заданий могут проводиться один раз в год. По необходимости это может быть учебная пара: есть смысл начать работу с художественным произведением на уроке литературы и, переведя фокус внимания на языковые особенности текста, продолжить ее на уроке русского языка. При этом учитель может отдельно оценивать разные части такой комплексной ученической работы, выставляя оценки как по литературе, так и по русскому языку.

Приведем примеры подобных развивающих изложений, показав их соотносительность с программами по русскому языку и литературе в V–XI классах (см. табл.).

Таблица

Класс	Вид изложения	Художественное произведение (фрагмент) для изложения	Актуальный лингвистический материал в программе по русскому языку	Связь текста изложения с программой по литературе
V	Подробное изложение фрагмента произведения с сохранением авторских тропов и устным творческим заданием	Сказка О. Уайльда «Соловей и роза» в пер. М. Благовещенской	Признаки текста, стили и типы речи; описание предмета; речь монологическая и диалогическая	Литературная сказка. Художественный образ
VI	Изложение эпизода с сохранением деталей авторского стиля и письменным творческим заданием моделирующего типа	Рассказ А. Грина «Голос и глаз»	Глагол и его особые формы. Предложение простое и сложное	Жанр рассказа и повести. Феерия А. Грина «Алые паруса». Образ мечты

<sup>1</sup> Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. и др. Сборник текстов для изложений с лингвистическим анализом: 5–9 кл.: книга для учителя. – М., 1991. – С. 8.

Окончание таблицы

Класс	Вид изложения	Художественное произведение (фрагмент) для изложения	Актуальный лингвистический материал в программе по русскому языку	Связь текста изложения с программой по литературе
VII	Изложение, близкое к тексту, с воспроизведением композиции в форме рондо; сочинение-стилизация с цитатой по выбору	Стихотворение в прозе И. Тургенева «Как хороши, как свежи были розы...» (с использованием мелодекламации на музыку А. Аренского)	Дефис в наречиях, правописание глаголов, причастий и деепричастий, обособление причастных и деепричастных оборотов	Рассказ И. Тургенева «Бирюк». Роль эпизода в эпическом произведении. «Русский язык», «Два богача»: жанр стихотворения в прозе
VIII	Выборочное изложение с сохранением ключевых художественных деталей и образов-символов; письменный ответ на проблемный вопрос на основе сопоставительного анализа	Рассказ В. Гаршина «Attalea Princeps»	Виды сказуемых, односоставные предложения, разные виды осложнения простого предложения, способы передачи чужой речи	Романтизм, романтический герой, романтический конфликт. Поэма М. Лермонтова «Мцыри»
IX	Устное изложение с комплексным анализом текста и письменным ответом на вопрос на основе базового концепта	Стихотворение в прозе И. Тургенева «Памяти Ю. П. Вревской»	Сложные предложения с сочинительной, подчинительной и бессоюзной связью; пунктуация в них. Подготовка к итоговому собеседованию и ОГЭ по русскому языку	Литературные эпохи и направления. Страницы русской классики. Тип литературного героя. Подготовка к ОГЭ по литературе
X	Изложение, близкое к тексту, с комплексом заданий по стилистическому анализу текста и ответом на проблемный вопрос (контекстный подход)	Фрагмент главы «Луковка» из романа Ф. Достоевского «Братья Карамазовы»	Текст как самая крупная единица синтаксической системы. Способы выражения темы. Связь предложений в тексте	Роман Ф. Достоевского «Преступление и наказание». Духовно-нравственные искания героев русской литературы второй половины XIX века
XI	Изложение с грамматической установкой на воспроизведение стиля автора и комплекс аналитико-интерпретационных заданий с элементами экспериментально-исследовательской деятельности	Эссе М. Цветаевой «Мой Пушкин» (фрагмент)	Обобщение изученного: жанр эссе, вводные и вставные конструкции, риторические вопросы, авторские знаки пунктуации. Подготовка к сочинению и ЕГЭ по русскому языку	Творчество М. Цветаевой в контексте Серебряного века; повторение ранее изученных произведений А. Пушкина. Подготовка к сочинению и ЕГЭ по литературе

**V класс.** О том, как можно поработать с текстом сказки О. Уайльда «Соловей и роза» на уроке литературы, мы писали ранее<sup>2</sup>. Это произведение в перево-

де М. Благовещенской содержит богатый материал для знакомства учащихся V класса с тропами, которые легко воспринимаются, так как основаны на ярких визуальных и музыкальных образах. После чтения первой части сказки для изложения на уроке русского языка ребятам предлагается фрагмент со слов «И стала алой

<sup>2</sup> Борщевская М. Ю. О чем заливался соловей? // Литература. – 2012. – № 3 (731). – С. 21–23.

великолепная роза, подобно утренней заре на востоке» до упоминания о мертвом соловье с острым шипом в сердце. Это описание, пожалуй, наиболее эмоциональный момент сюжета; внимание учащихся, как правило, напряжено до предела. И если они нацелены учителем представлять умозрительно описываемое в сказке, то не опустят живописных деталей произведения. При повторном чтении фрагмента дается задание к изложению: воспроизвести и подчеркнуть встретившиеся в тексте эпитеты и сравнения.

Далее сказка учителем специально не читается и создается некоторая игровая интрига. Сообщается, что произведение О. Уайльда на этом не заканчивается, и предлагается задание: «Если бы ты был писателем, как бы закончил сказку “Соловей и Роза”?»

Как правило, большинство учащихся сочиняют счастливый финал, т. е. их мысль движется по алгоритму, словно заданному писателем: Соловей (метафора художника, творца) жертвует собой ради счастья человека. Стремление детей к счастливому концу объяснимо и психологически, и следованием традиции сказочного финала. Но в классе обязательно найдутся дети, которые уловят в тексте детали, предвещающие грустный и более глубокий по мысли финал. Они не отгадают его в точности, да это и не нужно. Но если они попытаются его смоделировать, отойти от колеи *общего места*, их следует отметить и поощрить как наиболее внимательных и чутких к слову писателя читателей.

В **VI классе** подобную комплексную работу по развитию языка и речи, читательского восполняющего воображения (род антиципации) и мыслительных способностей можно продолжить, обратившись к рассказу А. Грина «Голос и глаз». Текст его содержит актуальный для VI класса грамматический материал: особые формы глагола, предложения с прямой речью. Как показывает опыт, рассказ этот обычно не известен ребятам. Первые две главы произведения читаются в классе учителем, для изложения может быть выбран фрагмент из второй главы рассказа со слов «Меж тем повязка была снята» до начала третьей, заключительной, главы.

Рассказ о любви доброй, самоотверженной, но некрасивой девушки и прекрасного,

мужественного, но ослепшего моряка завораживает ребят. В наиболее интригующий момент повествования, когда Рабид, прозревший после операции, с нетерпением ждет встречи с Дези, чтение останавливается учителем и ребятам предлагается завершить рассказ.

Не случайно мы повторяем, как в V классе, задание на моделирование возможного финала произведения. Эта моделирующая деятельность осуществляется «на образной основе как мысленный эксперимент, как мысленное преобразование, как идеальный, предполагаемый образ результата. Эффект такой деятельности очень высок» [Шамрей 2019: 200]. Анализ и обсуждение гипотетических финалов – это не просто проверка творческого читательского воображения, которое оживлено, спровоцировано словом писателя. Это и проверка уровня восприятия и понимания произведения через те модели его окончания, которые предложат ученики, тем более что они уже знакомы с повестью «Алые паруса» и, может быть, самостоятельно читали другие произведения автора. Также мы убеждены, что многие языковые и стилистические особенности текста, вызвавшего эмоции, воспринимаются почти бессознательно, на чувственном уровне, т. е. стилистический слух и память сродни слуху и памяти музыкальным. Одновременно это обострение любопытства к дальнейшему развитию сюжета и подготовка к восприятию и осмыслению писательского финала.

В **VII классе** ребятам можно предложить для прослушивания и изложения произведение синтетического жанра, усиливающего метапредметную направленность обучения. О. Е. Дроздова указывает на два направления такого обучения: деятельность, предусматривающую выход из предмета «Русский язык» в другие предметные области, и деятельность, выявляющую в других предметных областях аспекты применения русского языка [Дроздова 2016]. Соединение музыкального и словесного искусства в одном произведении как раз дает возможность реализации двух этих направлений.

На слова тургеневского стихотворения в прозе «Как хороши, как свежи были розы...» композитором А. Аренским написана мелодекламация. Для изложения в VII классе можно использовать

именно прослушивание мелодекламации (рекомендуем исполнение Сати Спаваковой и Алексея Горюбола: <https://www.youtube.com/watch?v=oNZC0yAfyE8>), так как музыка усиливает лиризм и эмоциональное воздействие, подчеркивает своеобразие композиции и настроения словесного текста. Повторяющаяся строчка И. Мятлева, разделяющая фрагменты стихотворения, является рефреном (обозначим его буквой R) и придает тексту форму рондо (от франц. 'круг'). Рондо – это форма, встречающаяся как в музыке, так и в литературе, поэтому в мелодекламации она проявлена в языке обоих искусств: строчка Мятлева сопровождается вальсовым напевом. Это отчетливо слышится и помогает зафиксировать последовательность эпизодов, на которую учащиеся будут опираться при воспроизведении текста как на план:

R – зима – R – любовь – R – зима – R – сенья – R – зима – R.

В слабом классе второе прослушивание может сопровождаться одновременным зрительным чтением текста.

После написания изложения предлагается вопрос для небольшого письменного ответа: «Как музыка помогает ярче почувствовать и глубже понять произведение Тургенева?» При проверке всей работы ответ на вопрос оценивается отдельно.

По окончании работы можно дать домашнее задание творческого характера: создать собственный текст-стилизацию, обыграв в качестве рефрена, как у Тургенева, одну из стихотворных строчек по выбору:

Снег идет, снег идет... (Б. Пастернак).  
Хорошо быть молодым... (Ю. Мориц).

Написание стилизации основано на соединении репродуктивной и творческой деятельности учащихся: по образцу тургеневского текста выбранная стихотворная строчка должна приобрести свойства рефрена, запускающего ассоциативный механизм авторского сознания, при этом у каждого автора-ученика это будут собственные, неповторимые картины, образы, размышления. Следовательно, это будет уже его собственный художественный текст – мысль, выраженная через образ.

В VIII классе после изучения поэмы М. Ю. Лермонтова «Мцыри» интересно

обратиться к рассказу В. М. Гаршина «Attalea Princeps»: в рассказе присутствует романтическая антитеза и романтическая символика, сюжет, как и в лермонтовской поэме, основан на стремлении героя вырваться из замкнутого пространства. Также рассказ изобилует актуальными для VIII класса грамматическим материалом – всеми видами сказуемых, примерами односоставных и осложненных простых предложений. Обращение к этому тексту актуализирует элементы лингвокультурологического анализа в совокупности с обучением интерпретации, что, по мысли О. Н. Левушкиной, обеспечивает осмысление целостности текста [Левушкина 2017].

После прочтения рассказа во время фронтальной работы с классом определяется последовательность эпизодов:

1. Оранжевая. 2. Пальма. 3. Споры растений. 4. «Умру или освобожусь!» 5. Победа и смерть.

Затем обращаем внимание учащихся на яркие символические образы (они же – ключевые слова), характеризующие конфликт, который положен в основу сюжета: небо, свет солнца, железные рамы оранжевой, гордая пальма, маленькая травка. Для изложения предлагаются два заключительных эпизода рассказа (это могут быть и другие эпизоды, например 1 и 3 или 2 и 4, по усмотрению учителя), а также задания:

1) выпишите составные именные и составные глагольные сказуемые и охарактеризуйте их;  
2) сформулируйте проблему, содержащуюся в рассказе Гаршина, в виде вопросительного по цели высказывания предложения;

3) ответьте на вопрос: «Как в рассказе представлена идея романтического двоемирия?» При ответе на вопрос опирайтесь на выделенные ключевые слова (3–5 предложений);

4) подготовьте рассуждение на тему «В чем сходство и отличие образов Мцыри из поэмы Лермонтова и пальмы из рассказа Гаршина» (до 10 предложений).

В IX классе обращение к стихотворению в прозе И. С. Тургенева «Памяти Ю. П. Вревской» интересно по нескольким причинам. Во-первых, в стихотворении содержатся сложные предложения с сочинительной, подчинительной, бессоюзной и комбинированной связью, которые изучаются в этом классе по программе. Во-вторых, написанное на основе достоверных фактов,

оно являет читателю образец жизни-подвига, показывает реального человека, воплотившего в себе качества, которые дают возможность исследователям и критикам творчества писателя говорить о литературном типе «тургеневской девушки» (в VIII классе ребята уже изучили повесть И. С. Тургенева «Ася» и имеют первоначальное представление об этом типе). Кроме того, заключая в себе черты очерка, это произведение может быть использовано в качестве дидактического материала при подготовке обучающихся к итоговому собеседованию в IX классе, а также к сочинению в формате ЕГЭ по русскому языку в XI классе. Умение видеть стилистические особенности текста, формулировать его основную мысль, содержащуюся в нем проблему – все это может базироваться на методике концептуального подхода. Так, В. В. Гаврилов предлагает поэтапную деятельность в этом направлении: «выявление ключевых слов», «определение базового концепта» и «описание концептуального пространства» [Гаврилов 2019: 39].

Поэтому данные ниже вопросы и задания соотношены с этой методикой, а также с заданиями и проверяемыми навыками в названных формах аттестации.

1. Прочитайте внимательно текст про себя и приготовьтесь к выразительному чтению вслух.
2. Определите тип текста, приведите аргументы.
3. Выделите смысловые части (микротемы) текста, к каждой из них запишите ключевые слова.
4. Назовите базовый концепт прочитанного текста (например, «Патриотизм», «Жертвенность» или «Самоотверженность»). Поясните свою точку зрения.
5. Охарактеризуйте особенности стиля, приведите примеры.
6. Перескажите текст, сохранив элементы авторского стиля (устное изложение).
7. Сформулируйте 2–3 вопроса, связанных с проблемой, содержащейся в тексте.
8. Расскажите о людях, горящих желанием помогать другим. Почему они делают это? Свой ответ запишите (до 10 предложений).
9. Домашнее задание. Какие виды повторов, придающих ритмичность тексту, присутствуют в стихотворении И. С. Тургенева «Памяти Ю. П. Вревской»?

Комментируя домашнее задание, следует обратить внимание учащихся на то, что

в тургеневской прозе явно ошутим ритм как одно из проявлений ее музыкальности. Об этом не раз писали исследователи творчества писателя. Здесь уместно будет вспомнить стихотворение в прозе «Как хороши, как свежи были розы...», к которому ребята обращались в VII классе. В нем ритмическая организация была положена в основу композиции текста и подчеркивалась музыкой.

В X классе можно обратиться к главе «Луковка» из романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» (часть третья, книга седьмая). Сначала фрагмент главы (рассказ Грушеньки о злой бабе и ее ангеле-хранителе) читает учитель и предлагает «атрибутировать» текст, т. е. высказать предположения, кому из известных писателей XIX в. он мог принадлежать и почему. Расчет не только на точное «попадание в цель», угадывание (возможно, кто-то и читал роман), но и на аргументацию, которая должна строиться на прочувствовании эмоционально-нравственного заряда, интенции автора, что вообще свойственно русской классике.

Учитель раскрывает интригу, называя автора и произведение.

Далее учащиеся работают с текстом и коллективно отвечают на вопросы и выполняют задания.

1. Определите тему текста.
2. Покажите, как смысловая цельность текста находит выражение в его строении.
3. Выпишите ключевые слова, определяющие микротемы. (Абзацы в тексте Достоевского не выделены.)
4. Определите тип текста, приведите аргументацию.
5. Какие свойства и качества текста указывают на стиль речи? (Особенности лексики, морфемики, синтаксиса.)
6. Как можно определить жанр текста, если рассмотреть его как законченный и самостоятельный? Поясните. (Притча; героиня-рассказчица называет это басней. Почему? Можно ли согласиться?)

Затем учащиеся получают задание написать изложение, сохранив выявленные особенности текста, и ответить на вопрос: «Кому из известных вам героев Достоевского мог бы принадлежать подобный рассказ? Поясните свою позицию».

Это пояснение (т. е. мысленное «применение» притчи на героя изученного романа – сложный мыслительный процесс по

определению соответствия или несоответствия содержащейся в ней морали убеждениям конкретного персонажа) выявляет представления учеников о мировоззрении героев Достоевского: Раскольникова, Сонечки, Мармеладова, Катерины Ивановны, Свидригайлова, Лужина... Любопытно, что это соотнесение притчи из романа «Братья Карамазовы» с героями «Преступления и наказания» обязательно обнаружит соответствия или несоответствия не только мировоззренческого, но и речевого плана. Нельзя не согласиться с мыслью о том, что «приближенные уроки русского языка и литературы друг к другу будет способствовать их взаимообогащению» [Шутан 2016: 55].

**XI класс.** Текст для работы приведем полностью, он должен быть у учащихся перед глазами. Это фрагмент (с купюрами) эссе М. И. Цветаевой «Мой Пушкин». Здесь актуально буквально все: и сам жанр, и яркое проявление личности и стиля автора, и образ героини пушкинского романа, и лингвистический материал, дающий возможность повторения и обобщения изученных тем, и тот эмоционально-нравственный посыл, который содержится в тексте.

Мать ошиблась. Я не в Онегина влюбилась, а в Онегина и Татьяну (и, может быть, в Татьяну немножко больше), в них обоих вместе, в любовь. И ни одной своей вещи я потом не писала, не влюбившись одновременно в двух (в нее — немножко больше), не в них двух, а в их любовь. В любовь.

Скамейка, на которой они не сидели, оказалась предопределяющей. Я ни тогда, ни потом, никогда не любила, когда целовались, всегда — когда расставались. Никогда — когда садились, всегда — расходились. Моя первая любовная сцена была нелюбовная: он не любил (это я поняла), потому и не сел, любила она, потому и встала, они ни минуты не были вместе, ничего вместе не делали, делали совершенно обратное: он говорил, она молчала, он не любил, она любила, он ушел, она осталась, так что если поднять занавес — она одна стоит, а может быть, опять сидит, потому что стояла она только потому, что он стоял, а потом рухнула и так будет сидеть вечно. Татьяна на той скамейке сидит вечно.

Эта первая моя любовная сцена предопределила все мои последующие, всю страсть во мне несчастной, невзаимной, невозможной любви. Я с той самой минуты не захотела быть счастливой и этим себя на нелюбовь — обрекла. <...>

Но еще одно, не одно, а многое, предопределил во мне «Евгений Онегин». Если я потом всю жизнь по сей последний день всегда первая писала, первая протягивала руку — и руки, не страшась суда — то только потому, что на заре моих дней лежащая Татьяна в книге, при свечке, с растрепанной и переброшенной через грудь косой, это на моих глазах — сделала. И если я потом, когда уходили (всегда — уходили), не только не протягивала вслед рук, а головы не оборачивала, то только потому, что тогда, в саду, Татьяна застыла статуей.

Урок смелости. Урок гордости. Урок верности. Урок судьбы. Урок одиночества.

У кого из народов — такая любовная героиня? <...>

Все козыри были у нее в руках, чтобы отместить и свести его с ума, все козыри — чтобы унижить, втоптать в землю той скамьи, сравнять с паркетом той залы, она все это уничтожила одной только обмолвкой: «Я вас люблю, — к чему лукавить?»

К чему лукавить? Да к тому, чтобы торжествовать! А торжествовать — к чему? А вот на это, действительно, нет ответа для Татьяны — внятного, и опять она стоит, в зачарованном кругу залы, как тогда — в зачарованном кругу сада, — в зачарованном кругу своего любовного одиночества, тогда — непонадобившаяся, сейчас — вожденная, и тогда и ныне — любящая и любимой быть не могущая.

Все козыри были у нее в руках, но она — не играла.

Да, да, девушки, признавайтесь — первые, и потом слушайте отповеди, и потом выходите замуж за почетных раненых, и потом слушайте признания и не снисходите до них — и вы будете в тысячу раз счастливее нашей другой героини, той, у которой от исполнения всех желаний ничего другого не осталось, как лечь на рельсы<sup>3</sup>.

1. Что привлекает М. И. Цветаеву в образе Татьяны Лариной?

2. Есть ли противоречие в характере пушкинской героини? Аргументируйте свою точку зрения примерами из прочитанного фрагмента.

3. Проследите, как автор в этом отрывке сочетает элементы разных типов текста.

4. Определите роль в тексте вставных конструкций, риторических вопросов и синтаксического параллелизма.

5. Покажите на примерах, что лексические повторы могут быть средством выразительности, а не речевой ошибкой.

6. Выпишите из текста 2–3 примера с авторскими тире. Рядом запишите эти предложения

<sup>3</sup> Цветаева М. И. Проза: автобиографическая проза. Воспоминания о поэтах. Мой Пушкин. Литературно-критические статьи. — Кишинев, 1986. — С. 348–349.

без авторских знаков и мысленно поместите их в текст на соответствующие места. Сделайте вывод о том, чего лишается цветаяевская проза без авторской пунктуации.

7. Напишите подробное изложение второй части текста со слов «Урок смелости». Постарайтесь сохранить черты авторского стиля.

Если первый вопрос направлен на выяснение общего понимания прочитанного, то второй вопрос носит проблемный характер, так как предполагает возможность разных ответов, связан с личностным восприятием, интерпретацией образа героини и представлениями о счастье. Вопрос 3 связан с повторением типов речи, а вопросы 4–6 направлены на повторение важных тем по синтаксису и пунктуации. Кроме того, выполнение задания 6 основано на элементах экспериментально-исследовательской деятельности. И, наконец, написанию изложения с сохранением авторского стиля (задание 7) помогает выполнение всех предыдущих заданий.

**Выводы.** Подобная комплексная работа с художественными текстами и постепенным усложнением заданий к ним развивает не только умения воспринимать устную и письменную речь, а затем воспроизводить услышанное и прочитанное, но и умения анализировать, синтезировать, формулировать собственную мысль, основанную на эмпатии, без которой невозможно целостное восприятие художественного текста и коммуникация в современном мире. Эта работа, проводимая в системе с V по XI класс, дает положительные результаты: поддерживает интерес к предметам «Русский язык» и «Литература», помогает ощутить и осмыслить их неразрывную связь, позволяет обучающимся ярче проявить свои индивидуальные особенности, мотивирует к углубленному изучению предмета.

#### ЛИТЕРАТУРА

Гаврилов В. В. Определение проблемы в тексте Единого государственного экзамена по

русскому языку: концептуальный подход // Русский язык в школе. — 2019. — № 2. — С. 35–40. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-35-40.

Дроздова О. Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография. — М., 2016.

Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М., 1982.

Левушкина О. Н. Тексториентированный урок русского языка на основе лингвокультурологической характеристики текста // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / под ред. Н. Л. Мишатиной. — СПб., 2017. — С. 180–193.

Шамрей Л. В. Роль образно-ассоциативного мышления в развитии читателя-школьника: монография. — Нижний Новгород, 2019.

Шутан М. И. Что это за предмет такой — «русский язык и литература»? // Литература. — 2016. — № 1. — С. 55–59.

#### REFERENCES

Gavrilov V. V. Problem definition in the text of the unified state exam in the Russian language: conceptual approach. In *Russkii yazyk v shole* [Russian language at school]. 2019, No. 2, pp. 35–40. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-2-35-40. (In Rus.)

Drozdova O. E. Metapredmetal teaching of Russian at school: theory and ways of practical implementation: monograph. Moscow, 2016. (In Rus.)

Zhinkin N. I. Speech as a conductor of information. Moscow, 1982. (In Rus.)

Levushkina O. N. Text-oriented lesson of the Russian language on the basis of linguocultural characteristic of the text. In *Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya: monografiya* [Methodical linguoconceptology: results and prospects of development: monograph]. Ed. N. L. Mishatina. Saint-Petersburg, 2017, pp. 180–193. (In Rus.)

Shamrey L. V. Role of model-associative thinking in the development of the reader-schoolboy: monograph. Nizhny Novhorod, 2019. (In Rus.)

Shutan M. I. What is this subject — «Russian language and literature»? In *Literatura* [Literature]. 2016, No. 1, pp. 55–59. (In Rus.)

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Марианна Юрьевна Борщевская**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра словесности и культурологии, Нижегородский институт развития образования; ул. Ванеева, д. 203, г. Нижний Новгород, 603122, Россия

**Marianna Yu. Borschevskaya**, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Literature and Cultural Studies, Nizhny Novgorod Institute for the Development of Education; 203 Vaneev str., Nizhny Novgorod, 603122, Russia