

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Тольяттинский государственный университет  
Гуманитарно-педагогический институт  
Кафедра «Русский язык и литература»

Л.А. Сомова

# МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ: ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Электронное учебное пособие



УДК 378.147:80(075.8)  
ББК 74.268.3

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор кафедры риторики и культуры речи  
Московского педагогического государственного  
университета *З.С. Смелкова*;  
канд. филол. наук, профессор кафедры «Литература  
и русский язык» Волжского университета  
им. В.Н. Татищева *С.Н. Лебедева*.

Сомова, Л.А. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации : электронное учеб. пособие / Л.А. Сомова. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2014. – 1 оптический диск.

Учебное пособие нацелено на профессиональную подготовку современного учителя литературы, постигающего закономерности художественной коммуникации.

Предназначено для студентов-филологов, обучающихся по направлению подготовки 032700.62 «Филология», профиль «Отечественная филология (русский язык и русская литература)», и соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения.

Рекомендуется также студентам бакалавриата для изучения дисциплины «Методика обучения литературе» («Методика преподавания литературы»), магистрантам, педагогам-словесникам для совершенствования творческого моделирования уроков литературы с учетом коммуникативно-эстетического аспекта.

Текстовое электронное издание

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом Тольяттинского государственного университета.

Минимальные системные требования: IBM PC-совместимый компьютер: Windows XP/Vista/7/8; 500 МГц или эквивалент; 128 Мб ОЗУ; SVGA; Adobe Reader.

Номер государственной регистрации электронного издания

Редактор *Т.Д. Савенкова*  
Технический редактор *З.М. Малявина*  
Компьютерная верстка: *Л.В. Сызганцева*  
Художественное оформление,  
компьютерное проектирование: *Г.В. Карасева*

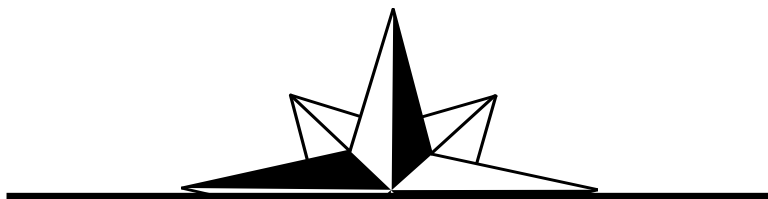
В оформлении использованы репродукции рисунков  
и рукописей А. Грибоедова, А. Пушкина, В. Маяковского,  
С. Есенина, А. Крученых

Дата подписания к использованию 12.09.2014.  
Объем издания 7,9 Мб.  
Комплектация издания: CD-диск, первичная упаковка.  
Заказ № 1-03-13.

Издательство Тольяттинского государственного университета  
445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14  
тел. 8(8482) 53-91-47, [www.tltsu.ru](http://www.tltsu.ru)

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	6
Глава 1. Становление методики преподавания литературы как искусства, науки и технологии.....	11
1.1. Специфика урока литературы: ученик и учитель в системе художественной коммуникации.....	11
1.2. Методика преподавания литературы о важности поиска личностного смысла в художественном тексте: исторический экскурс.....	22
1.3. Проблема выбора и классификации методов и приемов обучения литературе.....	33
Глава 2. Восприятие и изучение художественных произведений в их родовой специфике.....	50
2.1. Изучение эпических произведений в школе.....	50
2.2. Изучение лирического текста в школе.....	62
2.3. Изучение драматических произведений в школе.....	67
Глава 3. Этапы изучения художественного произведения в школе и особенности художественной коммуникации.....	76
3.1. «Творческий инструмент» учителя литературы, «придающий речи стиль и художественность».....	76
3.2. Вступительное занятие и вступительное слово учителя: речезстетический аспект.....	81
3.3. Чтение как этап изучения художественного текста и вид речевой деятельности.....	91
3.4. Система анализа лирического произведения в школе.....	111
3.5. Заключительное занятие как поле пересечения личностных смыслов читателя и смыслов культуры в целом.....	126
Глава 4. Конструктор урока литературы и приемы, направленные на развитие литературно- художественных способностей и коммуникативных умений учащихся.....	133
ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ УЧИТЕЛЯ.....	163
Лабораторные работы.....	163
Практические занятия.....	189
Контрольные работы.....	212
Библиографический список.....	232



Эстетическое, идейно-нравственное содержание, заложенное в литературном произведении, оказывает воздействие на читателя только при условии, если тот способен его творчески воспринять, пережить как искусство слова.

*Е.В. Перевозная*

## ВВЕДЕНИЕ

### *О важности художественной коммуникации на уроке литературы*

...И орел не взмахивал крылами,  
Звезды жались в ужасе к луне,  
Если, точно розовое пламя,  
Слово проплывало в вышине...

Так писал Николай Гумилев. Удивление, трепет, сочувствие, сопричастность прекрасному и в конечном счете очищение, оздоровление человеческой души (катарсис) – таковы благородные цели высокой литературы. О трудности постижения смыслов художественного текста пишут и говорят литературоведы, писатели, учителя. Художественное произведение кому-то является «молчаливым сфинксом» (Д.А. Леонтьев), вокруг которого суетятся люди, пытающиеся «заставить его заговорить», кому-то «смысловой плазмой» (Б.М. Гаспаров). Однако все единодушно признают, что в общении с книгой и вообще с искусством действуют особые законы коммуникации.

Художественная коммуникация – это и авторское смыслопорождение, явленное в художественной речи, и ответное читательское понимание. Это обретение личностных смыслов прочитанного. Это расширение смыслового поля текста за счет этих процессов и других межтекстовых взаимодействий.

Е.В. Перевозная формулирует десять основных условий<sup>1</sup>, при которых учитель, сознающий значимость своего предмета для растущего человека, может приобщить учащихся к чтению художественной классической литературы. Она считает, что в первую очередь нужно доставлять учащимся наслаждение при общении с искусством, «стимулируя состояние духовной свободы для каждого, переживание

---

<sup>1</sup> Эти условия подробно изложены в разделе 1.1. «Специфика урока литературы: ученик и учитель в системе художественной коммуникации» главы 1 данного учебного пособия.

«высоких эмоций»); нужно раскрывать своеобразие литературного произведения как искусства слова, помогая найти личностный смысл в изучаемом тексте.

Все эти задачи для обучения литературе должны остаться приоритетными. Но как добиться прогнозируемого результата? Как сделать процесс обучения литературе высокотехнологичным, не потеряв при этом сущности искусства слова?

Современные образовательные стандарты третьего поколения предписывают готовить бакалавра и магистра филологии на основе компетентностного подхода, который подразумевает готовность будущего учителя литературы эффективно действовать в реальных учебных ситуациях. Для этого следует освоить *круг вопросов* и *«алгоритмы действий»* специалиста, необходимые ему для практической профессиональной деятельности<sup>2</sup>.

Данное учебное пособие нацелено на то, чтобы помочь студентам освоить теоретический базовый *круг вопросов* методики преподавания литературы с учетом современных реалий, а значит, войти в коммуникативное поле, предполагающее диалог с методическим прошлым, настоящим и через прогностическое моделирование – с будущим.

Чтобы грамотно моделировать свою деятельность, студенту важно внимательно изучить программу курса. Курс «Методика обучения литературе» направлен на формирование профессиональных качеств и творческих начал личности преподавателя-словесника на базе университетского филологического образования. Получив соответствующую литературоведческую и лингвистическую подготовку, студент испытывает потребность в выработке умений трансформировать и передавать полученные знания в зависимости от сферы деятельности и специфики предмета. Методика преподавания литературы дает возможность освоить технологию передачи литературного знания в его специфике.

---

<sup>2</sup> Авторы такого подхода к определению компетенций и компетентности М.В. Воронов, Г.И. Письменский. Таблица «Компетентность и компетенции» со ссылкой на авторов концепций дана в контрольной работе 4 «Рефлексия» данного учебного пособия.

Задачи курса состоят в следующем: обеспечить знание дидактических основ частной методики; объединить филологические и психолого-педагогические знания общей задачей подготовки преподавателя литературы высокой квалификации и способствовать переходу этих знаний на уровень профессиональных умений; раскрыть психологические основы читательской деятельности и научить выбирать в зависимости от специфики художественного произведения методы и приемы его освоения; познакомить студентов с методикой современного урока литературы, формировать умения по проектированию, организации и проведению урока; развивать профессионально-коммуникативные умения: свободно владеть монологической и диалогической речью в различных учебных ситуациях урока литературы; способствовать развитию интереса к исследовательской деятельности в области литературного образования и самообразования.

Эти задачи направлены на формирование соответствующих компетенций<sup>3</sup>.

В ходе изучения курса студенты должны не просто получить знания в перечисленных областях, но и научиться применять их на практике в школе. Методика обучения литературе, а также педагогическая практика существуют в тесном взаимодействии, и это дает возможность сделать учебный процесс эффективным и продуктивным.

Программа по методике преподавания литературы включает следующие разделы.

I. Общие вопросы методики преподавания литературы как научной дисциплины.

II. *Исторический обзор становления и развития методики преподавания литературы.*

III. Содержание и этапы литературного образования в современной школе.

IV. Методы и приемы преподавания литературы: основы педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению урока литературы.

---

<sup>3</sup> Они представлены в данном пособии как ОК-1, ОК-2, ОК-6; ПК-1, ПК-2, ПК-4, ПК-5, ПК-6; СК-6, СК-10 в табл. 20.



V. *Основные этапы изучения литературного произведения в школе.*

VI. *Восприятие и изучение художественных произведений в их родовой специфике.*

VII. *Монографические и обзорные темы.*

VIII. *Вопросы теории литературы в школьном изучении: формирование системы теоретико-литературных понятий.*

IX. *Литературное развитие читателя-школьника.*

X. *Учет и оценка литературных знаний, умений, навыков и способностей школьников.*

XI. *Внеклассная и внешкольная работа по литературе, факультативные занятия.*

XII. *Современные тенденции в развитии литературного образования.*

Это общая картина знания. Часть этих разделов<sup>4</sup> подробно представлена в данном учебном пособии. Некоторые темы студенты осваивают по другим учебникам, представленным в списке литературы. Будущим бакалаврам важно знать общий предполагаемый объем знаний, чтобы организовать свою самостоятельную работу. Учебное пособие ориентирует будущего учителя в организации этапов изучения литературного произведения в школе, делая акцент на коммуникативном аспекте. Вопросы и задания в конце каждого раздела помогут лучше усвоить текст учебного пособия. Контрольные и лабораторные работы намечают путь самостоятельного методического творчества.

Предполагается, что специфика материала на занятиях по литературе диктует соответствующие *алгоритмы действий* учителя, и если их определить с речезстетических позиций в аспекте коммуникативных технологий, то можно организовать не только профессиональное моделирование учебных занятий по литературе, но и прогнозировать с достаточной долей вероятности их результат. Именно поэтому особую роль в учебном пособии играет «Творческая лаборатория учителя литературы», где предложены разные формы практических занятий (семинар-исследование с элементами тренинга, семинар-беседа, семинар-практи-

---

<sup>4</sup> Эти разделы выделены курсивом.

кум, тренинг-моделирование обобщающего урока), а также лабораторные работы, которые можно выполнять как самостоятельно, так и под руководством преподавателя.

Последовательное и систематическое выполнение лабораторных и практических заданий, предложенных в учебном пособии, позволит студенту убедиться в следующем:

- он владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);
- способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы (ОК-2);
- умеет логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6);
- способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);
- готов применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-2);
- способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);
- готов включаться во взаимодействие с коллегами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);
- способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6);
- владеет приемами анализа текстов различных видов и жанров (СК-6);
- готов к филологической интерпретации и анализу литературных произведений в контексте культуры и социально-исторического опыта (СК-10).

Итак, приглашаем студентов бакалавриата освоить *круг вопросов и алгоритмы действий*, необходимые будущему учителю; а магистрантам советуем перечитать некоторые разделы этой книги и найти ответы на наиболее сложные теоретические вопросы, требующие дальнейших научных изысканий.

## Глава 1

# СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИСКУССТВА, НАУКИ И ТЕХНОЛОГИИ

Литература показывает ученику самого себя в тех возможностях, которые открывает ему неизведанный эмоциональный опыт.

*М.А. Рыбникова*

### **1.1. Специфика урока литературы: ученик и учитель в системе художественной коммуникации**

Методика обучения литературе как наука всегда будет благодарна педагогическому опыту учителя, его творческим находкам, озарениям и открытиям, касающимся закономерностей восприятия, понимания и интерпретации художественного произведения в школе. Искусство общения с художественным текстом на уроке литературы – вот что значит методика для учителя-мастера. Однако история методики показывает, что количество и качество накопленного опыта непременно перерастает в его научное осмысление. Открываются закономерности изучения литературного текста в его родовой и жанровой специфике, отбираются эффективные алгоритмы его освоения на разных этапах учебного процесса. Вступительные занятия, уроки литературного чтения, этап анализа текста, заключительные занятия обретают свойственные именно им дидактические функции. Осуществляются попытки отбора и классификации методов и приемов преподавания. Возможности общества, пронизанного современными информационными системами, позволяют находить продуманные «во всех деталях модели совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» (В.М. Монахов), что означает выход на педагогические технологии.

Не вступает ли все это в противоречие с духовно-нравственным началом такого школьного предмета, как литература?

Еще на рубеже 40-х годов XX века М.А. Рыбникова писала о необходимости «гибко видоизменять методику, использовать не только книги и тетради, но и радио, и патефон, и кино, и волшебный фонарь» [160, с. 10]. При этом основной формой наглядного обучения она считала выразительное чтение: «Мы не отрицаем наглядности зрительной, но самой природой звучащего слова определен основной метод проникновения слова в сознание – метод его выразительно-го произнесения» [160, с. 10]. Она подчеркивала, что «первым фактором методики является предмет, художественная литература; природа литературы раскрывается в понятиях образности, эмоциональности, в сложной системе ее проблем, в ее методе (мышление в образах)» [160, с. 26].

«Путь к гармонии знаний и нравственности начинается со Слова как культурно-национального феномена, как системы смыслов, раскрывающих знания о мире и моделирующей поведение человека в нём», – провозглашает современная методическая периодика [128, с. 66].

Потенциал литературы как учебного предмета в школе, так же как и русского языка, направлен на совершенствование языковой личности. Мы принимаем за основу следующее определение: «Языковая личность есть «сложная многоуровневая функциональная система, включающая уровни владения языком (языковую компетенцию), владения способами осуществлять речевое взаимодействие (коммуникативную компетенцию) и знания мира (тезаурус)» [178, с. 73].

Художественные системы как отражение модели мира (воплощённой в ключевых образах, мотивах, архитектонике текста), литературоведческие категории как способ специфического познания искусства слова так или иначе составляют тезаурус, расширяющий границы языка личности: «Картина мира – та семантическая реальность, в которой находится человек» [178, с. 100].

Литература в силу её особых, воздействующих функций может не только оказывать эмоциональное, эстетическое

влияние, но и в определённой мере служить образцом воздействующей образной речи.

«Лучший способ совершенствования культуры своей речи – погружаться в атмосферу языкового мастерства поэтов, писателей, ораторов – людей одаренных, нашей интеллектуальной и художественной элиты: «следить за мыслью великого человека» (А.С. Пушкин)» [114, с. 169].

Владеть способами вступать в художественную коммуникацию, интерпретировать текст, осознавать личностные смыслы, обретенные при чтении, самому использовать в общении силу образного, художественного слова – все это свидетельствует, на наш взгляд, о художественно-коммуникативной компетенции личности.

Способы освоения художественной реальности тоже разные, и на уроке литературы нужно создать поле взаимодействия разных сознаний и установок. Это предполагает разные виды заданий: для одних учащихся – на выражение эмоционального впечатления, для других – рационального, аналитического взгляда. Одни открыто выражают себя в устном выступлении, другие предпочитают прочитать письменное рассуждение, подготовленное дома. Так осуществляется взаимообучение: каждый демонстрирует сильные стороны своей индивидуальности.

Интересно в этом отношении мнение Н.И. Берхина, который называет деятельность учащихся на уроках литературы «учебно-художественной деятельностью» и считает неправильным опираться при изучении художественного произведения на логику познавательной деятельности и направлять усилия учеников только на овладение «безличностными» литературоведческими концепциями. Он определяет такие этапы учебно-художественной деятельности:

- выявление первоначальных переживаний школьников;
- активизация первоначальных читательских переживаний и возникших на их основе личностных литературных знаний;
- содержательное развитие первоначальных читательских эмоций и литературных знаний;

- соотнесение с литературоведческими общепринятыми знаниями первоначальных личных знаний школьников;
- оценка литературных знаний как процесс переосмысления своих первоначальных читательских переживаний [20, с. 83].

Учителю важно определить, что он хочет получить на конкретном этапе урока при освоении художественного текста – осмысление личных впечатлений учащихся, описание чувств и образов, возникших в сознании читателей, интерпретацию текста, самооценку процесса художественного познания либо освоение учащимися общепринятых литературоведческих концепций. Учителю решать, что делать приоритетным – литературное знание или литературное развитие.

Современная школьная программа по литературе нацеливает на «овладение конкретными умениями и навыками, связанными с чтением, анализом и интерпретацией художественного текста, а также практическое их использование в процессе создания собственных устных и письменных речевых высказываний, исследовательских и творческих работ, в учебной деятельности и в различных сферах коммуникации и ситуациях общения» [195, с. 3].

Кроме того, учителю-профессионалу известно, что люди отличаются способом репрезентации (представления, проявления) своего опыта. Это тоже можно учитывать на уроке литературы, обращаясь к разным репрезентативным системам учеников, моделируя таким образом способ речевого воздействия. Так, в течение урока целесообразно, обращаясь к ученикам, включать в свою речь разные виды речевых регулятивов: «Посмотрите..., мы видим...» (для визуалов); «Давайте послушаем...», «Это звучит...» (для аудиалов); «Заглотнем другую тему...», «Прикоснемся к этому явлению...» (для кинестетиков).

Задача педагога, как мы думаем, состоит в преодолении односторонности репрезентации, в развитии способности сочетать все системы. Художественный текст, как правило, ориентирован на все системы.

Уровень развитости языковой личности растёт за счет освоения модели-образца анализа текста. Это отражается

в насыщенности речи литературоведческими категориями, адекватном выборе речевой цепи и адекватном синтезе выраженных смыслов в конце сочинений учащихся. Повышение уровня правильности и уровня присвоения смыслов происходит позднее, когда вырастает количество освоенных образцов анализа текста, становится более богатым опыт собственной работы. Речь в данном случае идет об освоении особого языка – художественного кода, поэтому можно говорить не столько об уровне развития языковой личности вообще, сколько о частном случае её развитости в области художественной коммуникации, то есть о повышении художественно-коммуникативной компетенции, которое мы рассматриваем как речевое взаимодействие с художественным текстом.

Особенности такой работы на основе анализа лирического текста показаны в главе 3 «Этапы изучения художественного произведения в школе и особенности художественной коммуникации» данного пособия на примере спецкурса. Однако единичные спецкурсы не решают задачи формирования читательских умений школьников, совершенствования их литературного развития. Необходима система работы, нацеленной на развитие литературных способностей и коммуникативных умений учащихся.

Чтобы ориентироваться на существующую реальную модель читателя-ученика и прогнозировать его развитие, можно предложить ученикам (и начинающим учителям) в начале обучения дать самооценку своим литературным способностям и коммуникативным умениям.

Выделим важнейшие литературные способности и коммуникативные умения.

1. Разнообразен и широк круг чтения.
2. Пересказывает художественный текст ярко и точно, не искажая авторский смысл (на основе воссоздающего воображения).
3. Легко вступает в сотворчество с автором литературного произведения, домысливая и достраивая в своем воображении художественную картину, намеченную писателем (творческое воображение).
4. Обладает эмоциональной отзывчивостью.

5. Тонко чувствует особенности художественного слова, эстетику художественного текста.
6. Воспроизводит стиль автора при выполнении творческих заданий соответствующего характера.
7. Стремится глубоко анализировать литературное произведение, найти подтверждение своим суждениям в тексте.
8. Круг образных ассоциаций достаточно широк.
9. Свою монологическую речь строит логично, грамотно, привлекая в качестве аргументов и точные факты, и яркие образы.
10. Умеет воздействовать словом на слушателей (при выразительном чтении текста, выступлениях).
11. Высказывает самостоятельные и оригинальные суждения.
12. Самостоятельно, без помощи учителя пишет рассказы, статьи, стихи, имеет журналистские навыки.
13. Умеет задавать вопросы, позволяющие вступать в диалог.
14. В своем творчестве разрабатывает убедительные характеры и ситуации, умеет передать эмоции и настроения, имеет склонность к импровизации.

После этого можно предложить учащимся нарисовать «Литературно-творческий профиль личности» в аспекте данных способностей (контрольная работа 4 «Рефлексия»). Такая работа может проводиться многократно, что позволит увидеть динамику в творческом развитии ученика и перспективы индивидуальной работы (индивидуальный проект). Учитель будет знать, какого рода индивидуальные задания необходимо давать ученику, в какие учебно-речевые ситуации его активно вовлекать.

Обозначим, какие методические приёмы направлены на активизацию и развитие этих способностей и умений (соответственно перечню, приведенному выше).

1. Ведение читательского дневника, анализ читательских формуляров, озвучивание самой яркой страницы читательского дневника, составление рекомендательного списка для лучшего друга.
2. Подробный и краткий пересказ, художественный пересказ.



3. Творческий пересказ, приём «открытого конца», стилистический эксперимент, устное словесное рисование.
4. Пересказ текста от лица героя.
5. Стилистический эксперимент, лингвистическая задача.
6. Воображаемое письмо от лица литературного героя, восстановление «пропавшего» эпизода, буриме.
7. Сочинение – анализ литературного произведения, устный анализ по алгоритму, в основе которого могут быть вопросы, цитаты, требующие разворачивания, литературоведческие категории как ключевые единицы художественного текста.
8. Составление ассоциативного ряда, приём «расширения круга ассоциаций», составление карты литературных ассоциаций (цитат, названий произведений, имён литературных героев).
9. Выступление с докладом, подготовка речи к конкурсу «Замолвите слово о...», выступление в жанре «Слово о...».
10. Выразительное чтение, чтение по ролям, инсценирование.
11. Прием «свободного микрофона», интервью, обмен репликами.
12. Написание творческих работ (рассказов, стихотворений, статей в школьную газету).
13. Конкурс на лучший вопрос «проницательному читателю», составление вопросов, обращенных к автору текста и герою, вопрос учителю, докладчику, составление вопросов к своему тексту.
14. Творческие работы, игры типа буриме, выступления на сцене (монологи, разыгрывание сцен из пьес).

Все эти приёмы так или иначе опираются на известные *механизмы речи* и психологические особенности восприятия, такие как механизм эквивалентных замен, антиципация, память, дискурсивность, механизм комбинирования языковых средств в процессе письма, автокоммуникация, интроспекция, рефлексия.

Понимая смысл и механизмы речи, положенные в основу методического приёма, можно использовать его целенаправленно – соответственно специфике изучаемого художес-

твенного произведения и с целью развития литературных способностей и коммуникативных умений учащихся.

Хорошие результаты развития мышления и речи учащихся дает организация исследовательской работы в области литературы, целенаправленная подготовка учащихся к различным конкурсам научно-исследовательских работ школьников. В процессе такой работы учащиеся осваивают моделирование как метод исследования, обогащают свою речь образцами нового для них «языка» – научной речи.

*Модели методических приёмов*, описанные нами в комментариях к главе 4 и перечисленные выше, погружают учащихся в особые ситуации диалогового единства, каждому из которых свойственны своя логика образного и абстрактного мышления, свой алгоритм художественного познания.

*Модели учебных ситуаций* могут быть заданы разнообразными жанрами уроков. Это погружает учеников в знакомые им ситуации общения, вовлекая в процесс использования продуктивных речевых жанров, интерактивный диалог.

Анализ методических журналов «Литература в школе», «Русская словесность», газеты «Литература» за последние десять лет свидетельствует, что учителя литературы строят уроки, избирая структурной единицей учебную ситуацию, причем последовательность этих ситуаций определяется выбранным подходом к разбору художественного текста: это либо его подробное исследование на основании комплексного анализа (литературоведческого, филологического, культурологического), либо выделение мотивов, образов, ключевых проблем и через них выход на главные смыслы. Определяющим методическим приёмом обычно является эвристическая беседа. Часть уроков рядом с названием содержит указание на особенности данного сценария – урок-композиция, урок-концерт, урок-мастерская, урок – интеллектуальный марафон, урок-исповедь и так далее.

На наш взгляд, это жанровомаркированные уроки, и в этом мы видим предпосылки обозначения коммуникативного вектора урока литературы как условие его цельности и успешности.

Анкетирование учителей показало, что в каждодневной школьной практике они редко задумываются о жанровой разновидности урока, тем не менее уроки-семинары и уроки-лекции в старших классах воспринимаются как традиционные, привычные формы. Для открытых уроков избирается «необычная» форма, она позволяет не только повысить эффективность урока, но и сделать его емким по содержанию, четким по форме, наглядным, демонстрационным, интересным. На таком уроке используются различные приёмы активизации учебной деятельности, успешно решаются коммуникативные задачи. Либо избирается известный в методике сценарий (очень популярны были несколько лет назад литературно-музыкальные композиции), либо педагог сам дает название «форме» урока: например, урок-исповедь (по творчеству С. Есенина), урок-расследование (о «точке пули» в конце творческого пути Маяковского) и т. п.

Учителя школы № 54 г. Тольятти предоставили для методического анализа лучшие интегрированные уроки (литература – музыка, литература – изобразительное искусство, литература – театр), они были проведены как открытые и дополнили копилку методического опыта школы. Оказалось, что все они были построены как уроки-мастерские, хотя с этой технологией, по признаниям учителей, они не были знакомы, а «просто показали лучшее, что получается». К выбору модели урока они пришли путем проб и ошибок в прошлом, корректируя свою деятельность, отбирая наиболее эффективные способы работы.

Отвечая на вопрос анкеты «Как бы вы назвали наиболее частотную для вашей практики модель урока?», учителя литературы выбрали вариант «урок-размышление».

Анализ методической литературы, работы Е.В. Карсаловой, В.А. Кан-Калика, наблюдение за деятельностью учителей на уроке, анкетирование дали основание для классификации уроков, которая, на наш взгляд, вписывается в традиционные рамки методики литературы. Итак, исходя из дидактических интенций, уроки можно классифицировать следующим образом: уроки, ориентированные на стандартную дидактическую схему (проверка домашнего

задания, объяснение нового материала, закрепление пройденного, обобщение, оценка и учет знаний), уроки, ориентированные на академические формы учебных занятий (лекции, практические, лабораторные), и уроки, выходящие за рамки школьных и вузовских дидактических структур (учебные занятия, обозначенные, как урок-концерт, -новелла, -композиция, -творческая мастерская, -театрализованное представление: бал, литературная гостиная, театральная развлекательная программа, вечер, -заочная экскурсия, -игра, -исследование, -размышление).

Важно использовать на уроке литературы потенциал коммуникативной дидактики. Она задаёт разнообразный диалоговый режим урока [52]: это диалог реплик и голосов героев, диалог сущностей и личностей героев, диалог внутри сознания персонажа, диалог образов культуры, разных логик и точек зрения, диалог читателя с героями, автором, критиками, другими читателями и авторами, диалог ученика с другими учениками, учителем, диалог внутри сознания ученика и учителя и так далее.

Пространство диалога бесконечно, внутри его наиболее полно может реализовать себя языковая личность, каждый раз осваивая новые речевые формулы, создавая собственные творческие речевые проекты, разворачивая всё это в своей дискурсивной практике. Моделирование художественно-коммуникативной компетенции ученика на современном этапе развития образовательных технологий – вполне реальная задача.

### ***Вопросы и задания***

1. Для начала научимся понимать и воспроизводить главное. Для того чтобы размышления талантливой белорусской ученой Е.В. Перевозной обрели для вас личностный смысл, необходимо не только понять сказанное, но и проверить многие из этих истин на практике. Для этого нужно внимательно прочитать текст и свернуть его до кратких тезисов. Слова, выделенные курсивом, помогут вам в этом.

2. Приготовьте краткую речь «Как приобщить школьников к литературе» и произнесите ее перед аудиторией. Дополните данный выше материал примерами из поэтических текстов, сделайте интересное обрамление (вступление и концовку). Это станет еще одним упражнением, формирующим профессиональную и коммуникативную компетенции.

**Е.В. Перевозная**

### ***Условия приобщения школьников к литературе***

Определим условия, при которых учитель, осознающий значимость своего предмета для растущего человека, может приобщить учащихся, особенно старших классов, к чтению художественной литературы:

- доставлять учащимся *наслаждение* при общении с искусством, стимулируя состояние духовной свободы для каждого, переживание «высоких эмоций» (Л.С. Выготский);

- раскрывать своеобразие *литературного произведения как искусства слова в специфике его рода и жанра*;

- выявлять в произведении актуальные для учащихся и нашего времени проблемы, помогая им найти *личностный смысл* в изучаемом тексте;

- побуждать учащихся к осмыслению *роли литературы в собственном духовном развитии*, обогащении жизненного опыта, интеллекта, чувственной сферы, творческих способностей;

- организовывать *художественно-творческую деятельность* учащихся на каждом этапе изучения произведения, предлагая им на выбор творческие задания;

- стимулировать *самостоятельность суждений* учащихся, критичность мышления, аргументированность точек зрения;

- создавать в процессе изучения литературы ситуации *спора, дискуссии, обмена мнениями* по морально-этическим, специально-психологическим темам;

- обеспечить практическую направленность деятельности учащихся при изучении литературы, проектируя востребованность в будущем приобретаемых ими знаний, умений, навыков;

- устанавливать *межпредметные связи*: русская литература – белорусская литература, литература и другие виды искусства, литература и действительность, включая жизненный и читательский опыт учащихся;

- создавать положительный эмоционально-психологический климат, устанавливать *художественно-педагогическое общение* (демокра-

тический стиль!), вовлекая учащихся в *коллективную художественно-познавательную деятельность*, организуя *сотрудничество на основе дифференцированного и индивидуального подхода* к учащимся.

(Русский язык и литература. – 2009. – № 1. – С. 53–54.)

## 1.2. Методика преподавания литературы

### о важности поиска личностного смысла в художественном тексте: исторический экскурс

Современное образование нужно строить *как систему, создающую условия для самопроектирования*, важнейший итог – *компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность* обучающейся личности. Особым потенциалом в этом плане обладает литература как учебный предмет.

История развития методики преподавания литературы свидетельствует о стремлении ученых выделить проблему формирования личностного отношения к художественному тексту (задающему возможность *самопроектирования, инициативы, творчества*). Опыт прошлого, осмысленный в данном аспекте, подтверждает логику движения современной методической мысли.

Проблема личностного отношения к художественному произведению уходит своими корнями в методическую науку прошлого века. Глубокий интерес к проблеме на протяжении столетия свидетельствует о её важнейшем значении для методики преподавания литературы. Традиции прошлого помогают нам осмыслить настоящее, а многие методические находки Ц.П. Балталона, В.П. Острогорского, В.Я. Стоюнина не устарели до сих пор и могут быть творчески переосмыслены и использованы современными учителями литературы. Методисты XIX века уделяли большое внимание личностному подходу в обучении как объективному закону дидактики. Они считали, что, изучая художественное произведение, мы изучаем жизнь: все элементы и стороны общества находят свое отражение в литературных памятниках, и читатель ищет там прежде всего не факты,

а отношение личности к жизни. В.Я. Стоюнин, В.П. Острогорский, К.Д. Ушинский, Ц.П. Балталон подчеркивали значимость личности учителя в преподавании и воспитании. Учитель, являясь личностью, человеком больших знаний, прогрессивных взглядов и убеждений, непременно обращается к ученику как к личности, предпочитая авторитарному подходу преподавание-сотрудничество. С одной стороны, считал В.Я. Стоюнин [175], преподаватель должен определить, какие силы духа и собственные способности в состоянии развивать его предмет, с другой – искать вопросы, близкие и интересные каждому ученику. В.Я. Стоюнин говорит об актуальном прочтении художественного произведения: от содержания текста нужно идти к проблемам современной жизни, понятиям нравственным, семейным, социальным; надо, чтобы ученики задумались над ними.

При всем этом методист не перечеркивает историческое изучение литературы, недаром его методическую концепцию называют культурно-исторической, просветительской. Заботиться только о знании учеником содержания художественного произведения, считает В.Я. Стоюнин, значит хлопотать о знаниях бесполезных: они займут свое место в памяти, но не объяснят ни природы, ни жизни, ни человека. Истинное познание художественного произведения объясняет человеку его самого и природу, развивает его умственно, нравственно, эстетически. Таким образом, В.Я. Стоюнин подчеркивает важность *личностного освоения* школьником художественного произведения, побуждает каждого задумываться над вопросами: что для меня и моей жизни нужно в этой книге (поиски личного смысла. – *С.Л.*); для меня как части общего; какое место я занимаю в этой жизни (выработка личностного отношения. – *С.Л.*). В.Я. Стоюнин предполагает, что преподаватель в конечном счете будет учить детей выделять *общечеловеческий элемент* в литературном произведении, от личного вести к осознанию общественно-го: «Словом, то, что мы признаем разумным, справедливым, истинным, нравственным, прекрасным, и есть общечеловеческий элемент, который должен составлять душу каждого произведения. Стремления к истине, к правде, добру и про-

чему, как явления общечеловеческие, живут в каждом человеке» [175, с. 16]. В.Я. Стоюнин предупреждает об опасности безличностного освоения художественного текста: «...нельзя бойко пересказывать чужие мысли, не переварив их в своей голове, не проверив ни одной из них на деле» [175, с. 2]. Ученикам при освоении художественного произведения, считает Стоюнин, важно ответить на такие вопросы: как личность литературного героя относится к описываемым событиям? как относится к этим событиям личность автора, читателя? Обращаясь к учителю, методист-практик советует опираться на три силы в каждом учебном предмете: на материал, способ подачи его, восприятие учащихся. Умение корректировать эти «силы» в преподавании и сейчас, через сто с лишним лет, остается главным в искусстве обучения. Излюбленный метод В.Я. Стоюнина – классные беседы, где осуществляется разбор художественного произведения, ученики высказывают свои мысли и чувства. Это действенный способ претворения в жизнь его концепции активного восприятия. Методист ратует за систему в чтении книг, дает образцы разборов, где используется «сравнительная метода», практикует «исторические разборы», обращает особое внимание на теорию литературы, ставит вопросы об общечеловеческом и национальном в героях, о значении анализа поэтического произведения, увлекается вопросами морали.

В.Я. Стоюнин считает важным научить ребят *способам освоения* материала. Многие из его находок не устарели до сих пор. Современнно звучат многие мысли в представленных образцах разборов таких произведений, как «Пророк» М. Лермонтова, «Осел и соловей» И. Крылова, «Шинель» Н. Гоголя.

В.П. Острогорский уделяет внимание *методике эстетического восприятия литературы*. Большую силу имеет искусство художественного чтения учителем книг и освоение этого искусства учениками.

Дойти до каждого, *владея искусством художественного слова*, – вот путь, предложенный В.П. Острогорским. Он также подчеркивает значимость такого этапа освоения художественного произведения, как возникновение *личностного смысла*. Острогорский считает, что стихотворение может ув-



лечь, если оно как-либо относится к нашим личным вкусам, симпатиям, «к нашей собственной личности», а чтение вслух объективизирует нашу оценку: «чтение – самый тонкий критик художественного произведения и отличное средство проверки своих первых впечатлений» [139, с. 8]. Поэзия воспитывает «образ мыслей благородных», ее эстетическое влияние – громадная воспитательная сила. Методист намечает три ступени анализа поэтического произведения:

- 1) общий характер стихотворения;
- 2) выделение крупных частей;
- 3) внимание к деталям.

Современные педагоги часто следуют по пути, намеченному В.П. Острогорским.

Одним из потебнианцев – Д.Н. Овсяннико-Куликовским – теория лирики была подана еще оригинальнее. Ученый соединил культурно-историческую методическую школу с психологическими методами анализа художественного произведения. Овсяннико-Куликовский придавал большое значение личностному смыслу в освоении поэзии читателем и считал, что «лирика перестает быть лирикой, если лирическая эмоция не осуществилась» [133, с. 215]. Если у читателя нет определенного опыта, знаний, запаса наблюдений, художественный образ будет воспринят как факт, но не обобщение. Д.Н. Овсяннико-Куликовский предлагает организовывать восприятие на уроках литературы как повторение процесса творчества писателя. Несмотря на некоторые издержки этой оригинальной теории, рациональное зерно методики Д.Н. Овсяннико-Куликовского в том, что реализуются такие задачи литературы, как выработка дисциплины ума, развитие творческих способностей, образного мышления ученика, что необходимо для личностного освоения художественного произведения.

И культурно-историческое изучение литературы, и методика эстетического восприятия, и формальный метод не существовали в чистом виде, они взаимно проникали друг в друга.

В плане изучения формирования личностного отношения к художественному произведению интересна «психо-

логическая школа» в истории методики. Размышления В.П. Острогорского о природе поэтического чувства продолжены Ц.П. Балталомом, с именем которого связываются первые серьезные попытки психологического обоснования литературного чтения и принципов школьного анализа. Методист предлагает историко-критическое, психологическое изучение литературы, отводя важнейшую роль воспитательному чтению в противовес чтению объяснительно-иллюстративному. Много сил ученый отдает экспериментальному исследованию детского восприятия художественной литературы.

Демократизацию и гуманизацию обучения Ц.П. Балталон считает краеугольным камнем педагогики. В 1914 году он пишет: «Переходный исторический момент от старого порядка к новому, от подавления личности к началам общественной свободы возлагает на народную школу новые воспитательные задачи», учитель должен проникнуться «бережным уважением к личности своих питомцев» [10, с. 4]. Воспитывать, считает он, – значит готовить к жизненной борьбе, но не толкать преждевременно в нее не сложившийся еще организм. Бережное отношение к мыслям и чувствам детей, внимание к их внутреннему миру приносят свои благотворные плоды, но если дети в свое время не полюбят выдающихся писателей и не проникнутся современным духом – духом гуманности, то они «понесут» в воспитательном отношении непоправимый ущерб. Сообразно возрасту Балталон рекомендует читать детям «Кавказского пленника» Л.Н. Толстого, «Зимовье на Студеной», «Серую Шейку», «Медведку» Д.Н. Мамина-Сибиряка, «Один день на поле сражения» Ф.И. Тютчева, «Максимку» К.М. Станюковича, «Муму» И.С. Тургенева. Выбор, действительно, продуманный, книги отбираются соответственно определенному возрасту, достойные внимания и сегодняшних школьников. Каков же вклад Ц.П. Балталона в теорию *личностного освоения* читателем художественного текста? Ученый пишет о тайне рождения личностного смысла [11, с. 13]. Он считает, что между образами, созданными художником, и воспоминаниями самого читателя устанавливается взаимодействие, в силу которого возникает чувство

правдоподобия и неправдоподобия, согласия или несогласия между этими сопоставляемыми рядами образов. Чем многостороннее и живее сходство между ними, тем сильнее чувство художественного удовлетворения. В этом рассуждении много интересного, и оно вполне применимо сегодня к объяснению, например, причин неприятия некоторыми старшеклассниками образов поэзии В. Маяковского или А. Блока. Необходима объективизация оценки художественного произведения читателем, а это возможно, если он овладел принципами литературной критики, познал законы художественного творчества. Основы литературной критики (свойства художественных произведений) ученики должны знать, потому что это необходимо для анализа литературных произведений. И Балталон берет за основу принципы литературной критики В.Г. Белинского: истинное художественное произведение отличается образностью, реализмом, типичностью образов, объективностью, гармонией, соответствием частей, проникновенностью чувством автора. Для выяснения законов художественного творчества Ц.П. Балталон считает необходимым сравнительное изучение литературных произведений, всех искусств разных народов, психологическое экспериментальное исследование природы эстетического чувства, историческое изучение литературы (личности автора, среды, общественных тенденций, художественных методов). Здесь методист выходит за рамки проблем школьного изучения литературы.

Ц.П. Балталон, как и В.Я. Стоюнин, отдает предпочтение школьным беседам, но считает, что и внешкольные литературные беседы могут принести много пользы. Предложив тему для обсуждения заранее, после уроков, с участием родителей, преподавателей, родственников можно устроить живой обмен мнениями. *Умение высказаться, доказывать свои мысли важно для формирования нравственно-эстетической ориентации.* Один из излюбленных методов Ц.П. Балталона – сравнение нескольких критических статей. Подобные методы формируют самостоятельность мышления учащихся.

Значительный вклад в развитие методической мысли внес Первый всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы (1917). И.М. Соловьевым, В.А. Флеровым, А.Д. Алферовым, М.А. Рыбниковой, В.В. Голубковым были предложены новые методы и приемы преподавания. Огромное внимание на съезде было приковано к проблемам восприятия художественного произведения и его организации в школе.

В.А. Флеров, следуя за Ц.П. Балталоном, считает, что задача преподавателя – научить чтению-переживанию, организовать активное восприятие. Он повторяет, что чтение опирается на личный опыт читающего и помощь учителя должна быть направлена на оживление у ученика *личных впечатлений*, связанных с текстом, на объединение их в научные и художественные обобщения и картины. В.А. Флеров полагал, что необходимо помочь ученику «вырасти в творца» собственных углубленных научных и художественных переживаний и исканий «путем чтения» [143, с. 25].

Всё это положения, представляющие интерес для современной методики преподавания литературы: нельзя изучать литературу вне эстетической специфики (формальный метод); художественный образ – это в определенной степени повесть художника о самом себе (интуитивизм); художественное произведение есть отражение исторических процессов общества (социологизм).

От представителей культурно-исторической и психологической школ в методике преподавания литературы идут такие традиции, как актуальное прочтение текста, «определение общечеловеческого элемента» в литературном произведении, «исторические разборы», выразительное чтение, организация художественных впечатлений школьников на уроках литературы, учет прошлого читательского опыта учащихся, «бережное уважение к личности своих питомцев», опора на возрастные читательские предпочтения учащихся, организация классных и внеклассных бесед, проблемное освещение материала.

В начале XX века в методике преподавания литературы наметились тревожные тенденции: все чаще литературные

разборы заменяются «марксистским анализом», произведения литературы рассматриваются как иллюстрации к общественным темам. Так, школьные программы 1923–1927 годов возводят в абсолют принцип социологизма.

В 30-е годы прошлого века в методике преподавания литературы появляются попытки вырваться из силков социологизаторства, уделяется внимание содержанию произведений, используется лабораторный метод, когда учащиеся самостоятельно постигают «авторские образы», «авторский дух». В эти годы появляются ярчайшие работы М.А. Рыбниковой, Н.М. Соколова, в которых по-прежнему большое место отводится детскому восприятию художественного творчества. М.А. Рыбникова вначале следует в своих методических исканиях интуитивизму М. Гершензона [40], затем переходит на общепринятые позиции, но вся ее деятельность остается примером внимательного отношения к мыслям автора произведения.

В программах 1939 года предпринята попытка поставить преподавание литературы на научную основу. Выдвигаются такие принципы изучения литературы, как историзм, основанный на диалектико-материалистическом методе и ленинской теории отражения в объяснении литературных явлений, народность, реализм, оживают некоторые принципы литературной критики В.Г. Белинского, на которые опирались еще В.Я. Стоюнин и Ц.П. Балталон. Несмотря на положительные стороны нового «научного подхода» к изучению художественных произведений, методика преподавания литературы в школе попадает в сильную зависимость от политической доктрины конкретного исторического момента. В.В. Голубков, например, пытаясь поставить руководство восприятием и анализ произведений в школе на научную основу, пишет работы, в которых подчеркивает идею марксистской системы анализа литературного произведения в школе. Нарушается разумное соотношение между чувственно-эмоциональным постижением школьниками художественного текста и его логическим осмыслением.

Впоследствии «марксистская» система анализа литературного произведения прочно заняла место в методике

преподавания литературы. Творчество писателей и поэтов в курсе такого анализа рассматривалось в зависимости от их «вклада в дело революции». Таким образом, перечеркивались традиции культурно-исторической и психологической школ в методике преподавания литературы.

Взлет психологической и методической науки начинается с конца 50-х годов, когда появляются печатные работы, посвященные психологии художественного творчества, психологии восприятия, проблемам организации художественного восприятия на уроках литературы. Политическое обновление общества вызвало к жизни свежие научные мысли. Научные труды по психологии художественного творчества Л.С. Выготского, П.М. Якобсона, А.Н. Леонтьева, исследования психологии восприятия О.И. Никифоровой, Л.Г. Жабицкой, Р.Ф. Брандесова, работы по методике преподавания литературы, посвященные литературному развитию школьника, Н.Д. Молдавской, З.Я. Рез, В.Г. Маранцмана свидетельствуют о том, что вновь актуальной в психолого-педагогической науке становится проблема личностного освоения учащимися художественного текста. Последующие разработки ведутся в том же русле, о чем свидетельствуют диссертации Р.Д. Мадер (1975), В.А. Лазаревой (1983), З.И. Вершининой (1983), М.А. Зацепиной (1985), В.П. Маранцмана (1986), Т.Ф. Мушинской (1986), книги П.А. Мещеряковой (1987), Г.И. Беленького (1990).

Процесс развития методики преподавания литературы можно представить более емко, если использовать понятие «периодизация».

Б.А. Ланин [95] выделяет четыре этапа в отечественной методике преподавания литературы, выстраивая путь от формально-филологической к *диалогической* модели преподавания.

Первый этап, по его мнению, длился до появления формальной школы в литературоведении. В начале XX века полемизируют «интуитивисты» (М. Гершензон) и «формалисты» (В. Шкловский, Ю. Тынянов, Р. Якобсон, Б. Эйхенбаум). В методике преподавания литературы особо выделяются положения психологической школы, разработанные

в трудах В.В. Данилова, М.П. Плотникова. Классовый подход демонстрируют В. Переверзев, П. Сакулин.

Второй этап – собственно филологический: влияние формальной школы, наиболее авторитетной в литературоведении, усиливается. Об этом свидетельствует, к примеру, опыт М. Рыбниковой, для которой «каждая из школ была определенным искушением, то теперь она тоже ориентирована больше на связь литературы с языком, в преподавании литературы особое место занимает развитие речи» [95, с. 425].

Третий этап характеризуется, по мнению Б.А. Ланина, интенсификацией образования, это период подлинно научной методики: «Докторские диссертации В.В. Голубкова, а после Н.И. Кудряшёва и Я.А. Ротковича были первыми свидетельствами того, что методика литературы вступила в период рефлексии, а стало быть, зрелости», а «методика первых двух этапов – методика наития, это были этапы безусловного превосходства личного фактора над «научной закономерностью» [95, с. 425–426].

Четвертый этап начинается с 2001 года и характеризуется максимальной самостоятельностью ученика: «...грамотный читатель, которого должна бы в идеале «готовить» школа, должен уметь понимать язык каждого произведения как язык до определенной степени «чужой». Внимательное и *вдумчивое отношение к такому «чужому» языку* должно способствовать толерантности и *умению понять собеседника и оппонента*» [95, с. 427].

Интересна мысль о том, что единый набор произведений школьной программы «создает в нашем обществе некоторый универсальный «язык», на котором люди разных поколений, разного жизненного опыта и вкуса могут общаться, понимая друг друга: *«Единицами языка, на котором мы говорим, думаем, пишем, являются не только слова в их обычном понимании и устойчивые лексические обороты, но и образы и идеи стихотворений Пушкина и Лермонтова, романов Достоевского и Толстого не в меньшей степени. Но для того чтобы они становились единицами общего языка*

нас и наших детей и внуков, необходим правильный исторический курс русской литературы» [95, с. 304]. Возможно это «в диалогической модели преподавания».

Таким образом, методическое наследие XIX – начала XX века и дальнейшие психолого-педагогические исследования в области художественного восприятия убеждают, что проблема личностного отношения школьника к художественному произведению тесно связана со спецификой художественного познания литературы как вида искусства на уроках в школе, с личностными особенностями возрастного развития старшекласников, их стремлением осознать свои впечатления о литературном произведении и поделиться плодами своих размышлений.

Личностное отношение к литературному произведению позволяет художественным образам, возникшим в сознании читателя, стать в определённой степени «единицами» внутреннего мира человека, материалом будущих аргументов, которые наберут силу в речевой деятельности и станут частью языковой личности.

### ***Вопросы и задания***

1. В конце XIX – начале XX века в методике преподавания литературы существовали разные направления (методические школы). Назовите их, отметив ученых, возглавлявших каждое направление.
2. Б.А. Ланин выделяет четыре этапа в отечественной методике преподавания литературы; перечислите их.
3. Выпишите приемы, предложенные учеными-методистами прошлого, актуальные и сегодня.



### 1.3. Проблема выбора и классификации методов и приемов обучения литературе

Заглянем в начало начал. В XVI веке Я.А. Коменский в «Великой дидактике» писал: «Руководящим началом и целью нашей Дидактики да будет следующее: изыскать и открыть **способ**, при котором учащие могли бы менее учить, а учащиеся научиться большему, в школах было бы меньше шума, одурения и напрасного труда, а больше тишины, радости и прочного успеха...» [74].

Я.А. Коменский считал, что обучение может идти как часы, был бы метод. Именно метод управляет «дидактической машиной», где, по мнению ученого, бумага (*tabula rasa*) – это ученики, шрифт – учебники, типографские краски – голос учителя, печатный станок – школьная дисциплина. Грамотно управляя такой машиной, можно учить всему и всех. Я.А. Коменский верил в существование чудо-методик. Так, ходили слухи о некоем педагоге, который за девять месяцев обучает трем иностранным языкам, поскольку им изобретен универсальный алфавит, позволяющий общаться с японцами, китайцами и даже с жителями Луны... Я.А. Коменский искренне жалел, что он не знает столь универсальных способов обучения. Сам же он выделял *метод искусств (наук), метод языков, метод нравственного воспитания, метод внушения*. Так, овладеть методом искусств для него значило «иметь чистый духовный глаз», приближать к себе предметы наблюдений, воспринимать предметы один за другим.

Для И.Г. Песталоцци слово «метод» было столь же значимым. Он считал, что помощь учителя ученику – это «помощь самопомощи», что такой метод – маховое колесо, которое стоит только пустить, чтобы потом оно уже двигалось самостоятельно. При этом даже неспособный учитель не принесет вреда и может с успехом идти к своей цели. В книге «Лингард и Гертруда» утверждается, что учитель арифметики, пользуясь хорошими арифметическими таблицами, может успешно обучать считать, сам того не умея. И.Г. Песталоцци признавался, что видел собственными глазами такого человека. В целом Песталоцци прав: метод

состоит в психологически правильной последовательности материала, способов и приемов обучения. Еще пять веков назад дидактика подчеркивала актуальную сегодня проблему – *необходимость грамотного моделирования учебного материала*.

Продуктивные для своего времени учебные алгоритмы, лежащие в основе учебников «Математика сиречь наука числительная» Леонтия Магницкого и «Псалтырь рифмованная» Симеона Полоцкого, позволили Михаилу Ломоносову почти самостоятельно освоить сложные науки. Грамотное моделирование дидактического материала помогает сделать обучение успешным. *Современные образовательные технологии позволяют сегодня определить законы такого моделирования в частных методиках*.

Возвращаясь из XVIII в XVI век, отметим изыскания И.Ф. Гербарта и Ф.А.В. Дистервега. И.Ф. Гербарт называет *три метода – описательный, аналитический и синтетический*. Нетрудно заметить, что основой такой классификации является логика научного познания. Ф.А.В. Дистервег называет ступени обучения и объясняет сущность каждого шага: ясность – внимание, ассоциация – ожидание, система – искание, метод – действие. По образному выражению педагога, учитель показывает ученику не готовое здание, а побуждает его укладывать кирпичи, возводить здание вместе с ним – учит его строительству. Ф.А.В. Дистервег подчеркивает важность профессионального уровня педагога, *личностные составляющие метода*, считает, что самым важным явлением в школе, самым живым примером для ученика является сам учитель. Он – «олицетворяющий метод обучения», само воплощение принципа обучения и воспитания.

В России в XVIII веке теорию метода на своем примере опробовал и доказал М.В. Ломоносов. В основе его метода – логика научного мышления. Его учебники свидетельствуют, что он автор оригинальной теории познания. Освоить окружающий мир человек может через анализ и синтез, через индукцию и дедукцию, через осознание понятий, формулирование суждений, гипотез. Чтобы научные положения соответствовали истине, нужно идти от практики

к научному открытию. Опыт – основа теоретических рассуждений. В «Риторике» М.В. Ломоносов пишет: «В сей науке предлагаются правила трех родов. Первые показывают, как *изобретать* оное, что о предложенной материи *говорить* должно; другие учат, как изобретённое *украшать*; третьи наставляют, как оное *располагать* надлежит» [111, с. 113].

Научиться *изобретать, украшать, располагать* словесные модели необходимо для того, чтобы овладеть наукой о красноречии. *Истоки коммуникативного аспекта преподавания литературы, возможность моделирования будущей речи мы находим у М.В. Ломоносова. Великий ученый демонстрирует нам и другой способ освоения действительности – художественный.* Он в поэтических образах воссоздает исторические события, такие как взятие Хотина. Стихами ученый пишет о пользе стекла, облакает в поэтические одежды философские рассуждения о тайнах природы в «Вечернем размышлении о Божиим величестве при случае великого северного сияния», например. Кроме того, *стихотворная речь* для М.В. Ломоносова – еще один *риторический способ убедить слушателя.*

О методах обучения в XIX веке размышляют К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев. В размышлениях К.Д. Ушинского для нас важна мысль о том, что *самостоятельная работа* – это метод, нужно обучать этому способу освоения знаний школьников. Ученый пишет о важности *метода объяснительного чтения*, говорит об особенностях *звукового метода обучения чтению*. П.Ф. Каптерев называет три способа передачи знаний – *догматический, аналитический, генетический (сократический, эвристический)*. Последний метод назван так не случайно, педагог подчеркивает естественную природу эвристики для человеческого сознания.

Исторический экскурс убеждает нас в том, что чаще всего, говоря о методе обучения, педагоги прошлого берут за точку отсчета *логику познания окружающего мира.*

Современные классификации методов обучения, имеющих отношение именно к методике преподавания литературы, мы представляем в табл. 1.

Таблица 1

Классификация методов обучения

<p><i>С. Петровский</i> <i>Е. Голанд:</i> по источнику знаний</p>	<p><i>И. Ильяс</i> <i>Н. Галатенко:</i> по виду дидактических задач</p>	<p><i>Ю. Бабанский:</i> по способам организации учебной деятельности</p>	<p><i>М. Скаткин</i> <i>И. Лернер:</i> по характеру учебно-познавательной деятельности</p>	<p><i>Н. Кудряшев:</i> по характеру учебно-познавательной деятельности с учетом специфики литературы как учебного предмета</p>	<p><i>В. Маранциман:</i> по способам освоения художественных произведений</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• словесные</li> <li>• наглядные</li> <li>• практические (на этом основании В. Голубков выделяет такие методы обучения литературе, как слово учителя, беседа, самостоятельная работа)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• мотивации</li> <li>• уяснения материала</li> <li>• отработки знаний</li> <li>• контроля знаний, умений, навыков</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• организации учебно-познавательной деятельности (словесные, наглядные, практические)</li> <li>• стимулирования и мотивации учения</li> <li>• контроля и самоконтроля</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• объяснительно-иллюстративный</li> <li>• проблемный</li> <li>• репродуктивный</li> <li>• эвристический (частично-поисковый)</li> <li>• исследовательский</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• метод творческого чтения и творческих заданий</li> <li>• репродуктивный</li> <li>• эвристический</li> <li>• исследовательский</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• чтение литературного произведения</li> <li>• анализ художественного текста</li> <li>• комментирование литературного произведения</li> <li>• вневекстовыми материалами (письма, мемуары, дневники)</li> <li>• претворение литературного произведения в других видах искусства</li> <li>• литературное творчество по мотивам литературного произведения и по личным впечатлениям</li> </ul>

Данная таблица демонстрирует разный угол зрения ученых на проблему классификации методов.

Контуры будущей *модели урока* литературы задаются, на наш взгляд, выбором определенного угла зрения на *способ* обучения. Метод предполагает определённый выбор средств и стратегий коммуникации. В свою очередь, «содержание методов определяется целями, содержанием образования и обучения, структурой личности и её деятельности» [121, с. 39].

В методике преподавания литературы методы обучения определяются как способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями, навыками, формируется мировоззрение, развиваются литературные способности.

Обратим внимание на точку зрения В.И. Андреева, который предлагает лично-деятельностный подход в трактовке «метода». Он применительно к дидактике пишет, что «метод преподавания – это разработанная с учетом дидактических закономерностей и принципов *система приемов* и соответствующих им правил обучающей деятельности педагога, целенаправленное применение которых позволяет существенно повысить *эффективность управления* соответствующим видом *деятельности и общения* обучаемых в процессе решения определенного типа дидактических задач» [2, с. 176].

Метод учения, считает В.И. Андреев, – это «разработанная с учетом дидактических принципов и закономерностей *система приемов* и соответствующих им правил учения, целенаправленное применение которых существенно повышает *эффективность самоуправления* личности в различных видах *деятельности и общения* в процессе решения определенного типа учебных задач» [2, с. 177]. Дидактическое правило ученый рассматривает «описательной, нормативной *моделью приема*», а «система правил для решения определённого типа задач – это уже нормативно-описательная *модель метода*» [2, с. 178].

Исследуя закономерности урока, М.И. Махмутов ещё в 1985 году, определив метод обучения как «обусловленную

принципами обучения систему правил педагогического взаимодействия, руководствуясь которыми учитель и учащиеся выбирают приемы и способы конкретных действий, ведущих к достижению поставленных целей», пришел к знаменательному выводу о том, что «отдельный метод обучения можно определить как **модель поведения** – регулятив, содержащий совокупность правил, предписывающих определённую целевую направленность деятельности в обучении и реализующихся через конкретные действия – приёмы и способы деятельности» [121, с. 39].

И теория организации проблемного обучения М.И. Махмутова, и педагогика творческого развития В.И. Андреева рассматривают прием как элемент метода и, соответственно, фрагмент деятельности, который состоит из системы наиболее рациональных действий.

Мы считаем целесообразным вслед за М.И. Махмутовым считать систему приёмов методической подструктурой урока<sup>5</sup>, а прием вслед за В.И. Андреевым определять как «операцию или совокупность операций, направленных на решение учебно-познавательных задач». По сути, это методический алгоритм. «Алгоритм в дидактике – это предписание, определяющее последовательность умственных и/или практических операций по решению задач определенного класса» [3, с. 365].

В.И. Загвязинский считает, что в настоящий момент продолжается процесс обновления урока как формы организации учебной деятельности, а это означает углублённое понимание целей урока; совершенствование средств и способов организации деятельности учащихся на основе *современного понимания сущности и характера обучения*; поиски *гибкой и вариативной структуры* и расширение типологии урока. Учёный фиксирует внимание на том, что

---

<sup>5</sup> В структуру урока, по мнению М.И. Махмутова, могут входить цели, дидактические задачи, содержание, методы обучения... Под структурой он понимает систему урока в целом. Структурными элементами урока можно считать те, которые «отражают закономерности процесса обучения», элементы «повторяющиеся», «имеющие внешнее выражение», «связанные с чувственно воспринимаемым явлением, с действием» [121, с. 113].

процесс обновления этой старой формы обучения (урока) имеет 350-летнюю историю.

Какой классификацией методов наиболее целесообразно пользоваться на уроках литературы? Как определить метод и прием в методике преподавания литературы, не нарушая специфики предмета?

На наш взгляд, в определении методов преподавания литературы наиболее продуктивен классический подход – это классификация Н.И. Кудряшёва [84]. Именно она учитывает специфику познавательной деятельности на уроках литературы. Метод творческого чтения и творческих заданий позволяет организовать художественное познание. Репродуктивный, исследовательский и эвристический способствуют организации научного познания. Соответственно, общение на уроке будет организовано путем погружения в художественный текст и личностные смыслы читателя; воспроизведения известного; сопоставления различных фактов и оформления в речевой деятельности собственных выводов; совместных поисков истины в эвристической беседе, диалоге.

Исходя из специфики предмета, мы определяем методический прием как операцию (действие) или совокупность операций (действий), направленных на *решение художественно-познавательных задач урока литературы*.

Перечислим *приемы метода творческого чтения и творческих заданий*, направленных на организацию художественного познания: яркое эмоционально-образное слово учителя (явленное в виде художественного пересказа, устной новеллы о судьбе поэта); разные виды чтения (комментированное, многоголосое, по ролям, хоровое); разные виды пересказа (выборочный, краткий, художественный, творческий); устное словесное рисование; иллюстрирование; раскадровка, составление киносценария; инсценирование; мизансценирование; стилистический эксперимент; оживление личных впечатлений; составление ассоциативного ряда; составление партитуры выразительного чтения и так далее. Эти и другие приемы подробно представлены нами в «Конструкторе урока литературы» (глава 4).

*Эвристический метод* также направлен на развитие воображения, эмоциональной сферы, чувства стиля, но в большей степени он обращен к аналитическому мышлению. Цель эвристики на уроке литературы – пройти вслед за мыслью автора, понять ее, оценить произведение в единстве содержания и формы. Основным приемом этого метода – эвристическая беседа. В эвристической беседе вопросы неожиданны, порой парадоксальны. Они провоцируют, обостряют внимание, побуждают к напряженному осмыслению учебно-познавательной задачи. Методическими приемами являются и ключевой проблемный вопрос, и задания эвристического характера.

Цель *исследовательского метода* – научить школьников самостоятельному анализу художественного произведения. Это не исключает творческого отношения к литературному тексту, но направлено на интерпретацию, оценку идейно-художественного своеобразия произведения. Реализуется этот метод в индивидуальной творческой работе. В старших классах это могут быть доклады, научные работы (например, в рамках Российского конгресса молодых исследователей «Шаг в будущее»). В основе данного метода прием сопоставлений. Наиболее продуктивны сопоставления:

- чернового варианта произведения с окончательной редакцией;
- произведений двух авторов, схожих по тематике;
- произведения автора с другими его произведениями (одного периода, цикла и т. д.);
- литературного произведения с его интерпретациями другими искусствами.

*Репродуктивный метод* направлен на воспроизведение материала. Это может быть конспектирование лекций учителя; выступление ученика с сообщением (в средних классах); чтение учебника и задания по составлению плана ответа, тезисов прочитанного, выборочного цитирования; работа над термином. В рамках этого метода особое значение имеет *обучение отбору и целесообразному использованию речевых формул и клишированных фраз.*



Специфика методических приемов обучения литературе в том, что они направлены на общение особого рода – *это общение читателя с книгой*.

Коммуникация на уроках литературы носит особый характер. Методические приемы направляют общение с книгой, служат пониманию художественного текста, не исключая читательской инициативы, активной работы творческого воображения.

Рассматривая литературу как учебный материал, педагог невольно старается уместить ее в определенные дидактические рамки. Дидактика требует определить круг знаний, умений, навыков, необходимых для успешного освоения предмета. И когда задача решена и этот круг определен, вдруг оказывается, что литература как искусство лишена слова: ей позволено говорить только то, что положено по регламенту.

Не отрицая необходимости систематизации учебного материала, подчеркнем особую сущность литературы – это пространство, построенное по законам художественного творчества.

Есть классификации, которые сделаны по признаку основной дидактической цели (М.А. Данилов, И.Т. Огородников), в них вычлняются уроки первоначального освоения нового материала, закрепления и повторения знаний, самостоятельной работы, обобщающего повторения, смешанный. Интересные подходы к вопросу о классификации уроков литературы предлагают М.И. Махмутов, В.П. Стрезикозин.

Некоторые классификации типов и видов уроков литературы построены с учетом специфики художественного познания литературного текста. В.В. Голубков предлагает такие этапы его освоения: вступительные занятия, чтение, ориентировочная беседа, анализ произведения, итоговые уроки. В классификации Н.И. Кудряшева среди трех типов литературы выделяются «уроки изучения художественных произведений», а их видовое разнообразие представлено уроками художественного восприятия произведения; углубленной работы над текстом; обобщающими работу над произведениями. Все исследователи сходятся на том, что в современном

уроке недостаточно использовать его традиционные структурные элементы (опрос, объяснение нового, закрепление, задание на дом). Вопрос о формах урока литературы остается открытым. Н.А. Станчек считает, что, *моделируя урок литературы, следует опираться на такую новую структурную единицу урока, как учебная ситуация*. Эту проблему исследует З.С. Смелкова, оперируя другим понятием – *УРС (учебно-речевая ситуация)*. Она осмысливает урок литературы в *коммуникативном аспекте* [166, с. 78].

Если традиционные этапы урока привязывают нас к общедидактической схеме, расчлняя литературу на порции учебного материала, то *учебные ситуации позволяют построить достаточно гибкую модель урока*. Такая конструкция более подвижна, она оставляет учителю возможность и для импровизации, и для необходимой реконструкции.

Учебная ситуация – это шаг в познавательной деятельности учащегося. Учитель, выстраивая таким образом урок, продумывает методические приемы, позволяющие реализовать тот или иной способ познания. В классификации методов преподавания мы признаем приоритет Н.И. Кудряшёва (который, в свою очередь, опирается на М.Н. Скаткина и И.Я. Лернера) и считаем целесообразным, определяя метод, исходить из способов познавательной деятельности. Если говорить образно, то метод – это «замок», способ закрыть или открыть дверь знаний. Методический прием – это тот ключ, который открывает все: и художественный текст, и интерес ученика, и форму урока. Однако методический прием не может быть применен механически: ключ может не подойти к замку... Как же определить, какой прием будет наиболее эффективным в той или иной учебной ситуации? Ответ прост: сам художественный текст дарит учителю этот прием. Примеры иной раз не столько иллюстрируют теоретические положения, сколько упрощают их, если они даны вне целостной модели урока. И все же покажем на примере из собственной многолетней практики, как подчеркнуть на уроке, где речь идет о пользе поэзии, важные поэтические мысли А.С. Пушкина. Одна из наших задач – ввести пушкинские слова-образы в речевую практику ученика.

Перед нами стихотворение «Поэт и толпа». Как прочитать его на уроке, чтобы передать многоголосие толпы, не понимающей поэта, подчеркнуть тему урока и важнейшую пушкинскую мысль о назначении поэта? Художественный текст позволяет нам составить следующую партитуру полифонического чтения.

### **Поэт и толпа**

***Ведущий: (монологическое чтение)***

Поэт по лире вдохновенной  
Рукой рассеянной бряцал.  
Он пел — а хладный и надменный  
Кругом народ непосвященный  
Ему бессмысленно внимал.  
И толковала чернь тупая:

***Толпа: (чтение в лицах)***

— Зачем так звучно он поет,  
Напрасно ухо поражая?  
— К какой он цели нас ведет?  
— О чем бренчит?  
— Чему нас учит?  
— Зачем сердца волнует, мучит,  
Как своенравный чародей?  
— Как ветер, песнь его свободна!  
— Зато, как ветер, и бесплодна!

***(многоголосое чтение)***

- *Какая польза нам от ней!*

***Поэт: (монологическое чтение)***

— Подите прочь — какое дело  
Поэту мирному до вас!  
В разврате каменейте смело,  
Не оживит вас лиры глас!  
Душе противны вы, как гробы,  
Для вашей глупости и злобы  
Имели вы до сей поры  
Бичи, темницы, топоры —  
Довольно с вас, рабов безумных!

***Сначала поэт, затем за ним хором вторит толпа:***

...

– Не для житейского волнения,  
Не для корысти, не для битв,  
Мы рождены для вдохновенья,  
Для звуков сладких и молитв!

В заключение можно предложить школьникам прочитать последнее четверостишие сначала с вопросительной интонацией, затем с утвердительной.

Так прием партитурно-полифонического чтения<sup>6</sup> позволяет нам наглядно-образно, творчески освоить этот поэтический текст. После такого прочтения школьники сохраняют образ деятельности в сознании; различают, кто говорит (субъект речи) и чье сознание воспроизводится (субъект сознания); легко цитируют наизусть строки, исполненные многоголосием, четверостишие, прочитанное хором, а оно будет востребовано позже на уроках, где речь пойдет о некрасовском «Поэте и гражданине», о «чистом искусстве» и спорах вокруг него.

Любой ли текст можно так прочитать? Конечно же нет. Это зависит от специфики художественного текста. ***Смысл творческого моделирования урока литературы в том и состоит, чтобы за спецификой художественного текста находить специфические методы и приемы его освоения.***

Таким образом, своеобразие конкретного урока литературы, несомненно, зависит от своеобразия изучаемого художественного произведения. Мы предполагаем, что сам художественный текст диктует учителю приемы преподавания. В этом смысле каждый урок литературы неповторим, как неповторимо первичное восприятие. Творческое моделирование урока литературы сродни созданию художественного произведения: в его основе логика художественного творчества и художественного познания. Это основная закономерность, из которой рождается авторская методика.

---

<sup>6</sup> Партитурно-полифоническим чтением мы называем вид выразительного чтения, которое предполагает заранее продуманную партитуру чтения различных частей текста, заданных композицией произведения, и включает следующую полифонию: монологическое чтение, чтение в лицах, многоголосие, хоровое чтение.

Авторская методика с её уникальным опытом, будь то методика М.А. Рыбниковой, Е.Н. Ильина или Г.П. Лазаренко, в принципе неповторима как уникальный опыт. Но в этом опыте есть структуры, поддающиеся воспроизводимости как *устойчивые алгоритмы успешных действий*. Кроме того, *вычленив закономерности, по которым построены продуктивные модели урока, можно в значительной мере прогнозировать результат обучения, успешность учебной деятельности*. Открытым остаётся вопрос об *условиях, обеспечивающих комфортное общение на уроке, эффективную речевую коммуникацию*.

Многомерное видение процесса преподавания литературы, представленное в методической науке В.А. Кан-Каликом [69], – попытка решить проблему общения на уроке литературы с учетом специфики предмета. Учёный правомерно подчеркивает, что важнейшим требованием, предъявляемым к уроку литературы, является учёт особой эстетической природы процесса передачи литературных знаний. Именно поэтому деятельность учителя на уроке литературы он называет художественно-педагогической, выделяя такие её компоненты, как художественно-исследовательский, методический, психолого-педагогический и социально-психологический. Учитель выступает на уроке в четырех ипостасях: он и литературовед, и методист, и ученый-педагог, и социальный психолог, но все четыре силы направлены в одну сторону – на создание атмосферы всеобщего эстетического переживания, то есть на создание ситуации *эстетической коммуникации*. Важнейшим показателем эффективности урока в его специфике является полнота решения четырех художественно-педагогических задач<sup>7</sup>: художественно-исследовательской (Х-И), художественно-конструктивной (Х-К), художественно-организаторской (Х-О) и художественно-коммуникативной. Действительно, анализ художественного произведения в единстве содер-

---

<sup>7</sup> «Художественно-педагогическая задача – это задача с педагогическим содержанием, возникающая перед учителем в процессе преподавания литературы, творческое решение которой определяется специфическими особенностями художественного материала, то есть имеет художественный алгоритм» [69].

жания и формы, отражающих его целостность; тщательно продуманная конструкция урока литературы, в котором увлекательная «интрига» разворачивается в оригинальный «сюжет» в стилистически оправданных тонах; организация эмоционального резонанса; грамотная разработка драматургии общения на уроке – всё это превращает урок литературы в *художественно-педагогическое произведение*<sup>8</sup>.

Однако на современном этапе литературного образования уже недостаточно только осознавать, что «урок строится по тем же законам, что и художественная книга», учителю нужно знать закономерности художественной коммуникации и уметь не просто создавать свой творческий проект, но моделировать урок согласно продуктивным схемам, обеспечивающим результат. Моделирование не отменяет педагогического творчества, но усиливает прогностическую функцию. Кроме того, мы считаем, что *коммуникативные задачи занимают особое место* в иерархии задач урока литературы: они определяют решение всех остальных и должны находиться в иной плоскости, что отражает, на наш взгляд, такая схема (рис. 1).

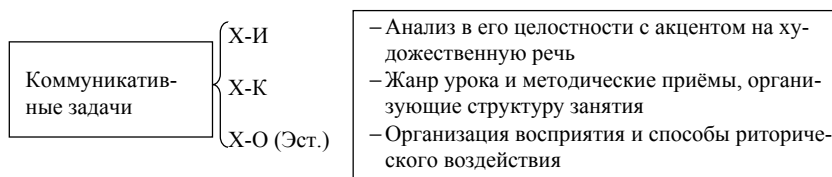


Рис. 1. Задачи урока литературы

<sup>8</sup> Урок как педагогическое произведение определил М.И. Махмутов: «Урок как педагогическое произведение должен характеризоваться четкостью организации (эффективное начало, экономия времени и т. д.), плановостью, целостностью; обязательна единая логика развертывания деятельности учителя и учащихся, что обеспечивает управление учителем учебно-познавательной деятельностью учащихся» [121, с. 67].

В.Э. Штейнберг, разрабатывая идею дидактической многомерной технологии, попытался отразить в схемах «портреты» разных уроков. Проблема многомерности урока литературы отражена им в схеме, которую он называет «Логико-смысловая модель «Портрет литературы», в ней восемь компонентов:

- 1) цели занятия (образовательная, воспитательная, саморазвитие);
- 2) сценарий занятия (ознакомление с текстом, дополнительными сведениями, освоение ключей предмета);
- 3) работа с текстом (чтение, субъективная оценка, выделение ключевых моментов);
- 4) дополнительные сведения (биография автора, связь с главной идеей, эволюция идеи);
- 5) диагностика жанра (признак вида, признак стиля, признак жанра);
- 6) художественные особенности (характер произведения, его строение, художественные образы, подтекст и контекст);
- 7) «вечные темы» (добро и зло, война и мир, любовь и ненависть, вера и безверие, истина и заблуждение);
- 8) параллели истории (социальные параллели, ситуации-аналоги, взгляд в будущее).

Поскольку модель логико-смысловая, в ней отражены содержательные «узлы урока», но условия эстетического освоения не заданы, как не прописана и коммуникативная составляющая. «Ключи предмета» можно, конечно, освоить путем кропотливого изучения теории литературы, но и тогда слова «эволюция идеи», «жанр», «стиль», «подтекст» и «контекст» воспринимаются учащимися как «чужой язык», они пытаются говорить на нём, как на иностранном. «Вечные темы» и «параллели истории» могут быть катализатором ситуаций общения на уроке, но и они сами по себе не активизируют речевую деятельность. Изучение художественного текста с логических оснований делает его лишь средством обучения распознаванию особых художественных кодов, а также средством осознания различных социальных параллелей истории. Но как предмет искусства художественный

текст имеет особую эстетическую ценность, он способен вызывать эстетическое переживание. Это особый способ освоения мира, необходимый человеку для осознания своей сущности. Это еще и способ образного общения и обобщения. Автор художественного текста уже инициатор общения, он обращается к потенциальному читателю. Конечно, в какой-то степени биография автора накладывает отпечаток на его авторскую концепцию, но главное для читателя – те смыслы художественного текста, которые близки ему лично: у читателя свои взгляды и своя жизнь, это отражается в его рецептивной установке. На каждую авторскую концепцию у читателя своя интерпретация. Текст без тех мыслей, которые вносит в него читатель, мертв.

То есть текст сам по себе задает условия общения, но как на уроке сохранить эту уникальную особенность художественного произведения? Где место учителю в схеме «автор (адресант) – художественный текст – читатель (адресат)» (рис. 2)?

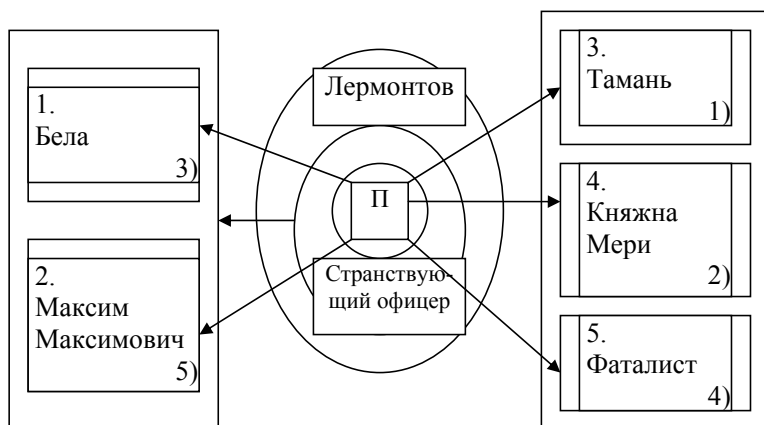


Рис. 2. Учитель в коммуникативной системе урока литературы



«Читателецентризм – новая парадигма в развитии отечественной методики преподавания литературы», – считает Б.А. Ланин [93, с. 496].

Состояние методической науки свидетельствует, что урок литературы определён как специфическое целое, имеющее свои структурные единицы, что продуктивные модели урока литературы отличаются от общедидактических по структуре и специфическому содержанию: литературе нельзя научить, её можно творчески освоить.

### ***Вопросы и задания***

1. Подготовьте устное размышление (сообщение) на тему «Метод – философский камень образования?».
2. Перечислите известные классификации методов. На чем они основаны?
3. Почему классификацию Н.И. Кудряшёва можно считать наиболее продуктивной? Как соотносятся, на его взгляд, понятия «метод» и «прием»?
4. Что можно считать структурной единицей урока литературы?
5. От чего зависит выбор методического приема?

## Глава 2

# ВОСПРИЯТИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ИХ РОДОВОЙ СПЕЦИФИКЕ

Литература – познание мира, жизни,  
человека, общества.

Литература – это школа мировоззрения.

Литература – это воспитание чувств,  
это волевая зарядка.

*М.А. Рыбникова*

### 2.1. Изучение эпических произведений в школе

Художественное произведение – целостная система. Все ее элементы соотнесены между собой и выражают своеобразие авторского мироощущения, авторской оценки явлений действительности. Так художник воссоздает в своем творческом воображении модель мира. Вглядываясь в нее, читатель видит воссозданный в образной форме мир, отношение художника к событиям, будь то факты, действия, душевные переживания... Но быть внутри образного мира – значит быть его частью. Срабатывает феномен сопричастности, сопереживания, сотворчества.

Понимание сущности художественной коммуникации стало возможным благодаря сопряжению концептуальных положений Ю.М. Лотмана и М.М. Бахтина. Во-первых, литературное произведение – это семиотическое пространство, «текст в тексте», и этот текст как «генератор мысли» есть «мыслящее устройство», которое, подобно сознанию человека, для того чтобы быть приведенным в работу, нуждается в собеседнике [113, с. 5]. Во-вторых, постичь художественное произведение – это значит «приобщиться»: то есть «не отказываясь от себя и не переиначивая другого, следует «найти себя в другом», найдя другого в себе» [16, с. 312].

Говоря о важности искусства, сопоставляя искусство и науку как «два великих способа постижения бытия», анг-

лийский писатель Джон Фаулз пишет, что «благодаря своему разнообразию, своей сложности и вместе с тем легкости восприятия искусство – наилучшее средство общения между человеческими существами», что творчество остается в истории мироздания как главная ценность: «Мы входим в ноосферу своим творчеством и тем самым участвуем в ее создании; или переживанием, и тем самым существуем в ней» [189, с. 280–281].

Русский властитель умов Лев Толстой задолго до Джона Фаулза оставил в «научной ноосфере» такое послание: «Искусство есть один из двух органов прогресса человечества. Через слово человек общается мыслью, через образы искусства он общается чувством со всеми людьми не только настоящего, но прошедшего и будущего» [183, с. 183].

Он говорил и о сложности художественно-образной системы произведения, о важной миссии литературного критика, помогающего читателям разобраться в этой системе.

Конечно, нужны люди, которые «постоянно руководили бы читателей в том бесчисленном лабиринте сцеплений, в котором и состоит сущность искусства, и к тем законам, которые служат основанием этих сцеплений» [182, с. 268–269]. Но как это сделать учителю, перед которым стоит задача познакомить учащихся с романом «Война и мир»?

Нам нужно признать, что при всей нашей филологической начитанности, при всем желании вступить в диалог с Ю.М. Лотманом, и М.М. Бахтиным, и Д. Фаулзом, и Л.Н. Толстым и многими другими литературоведами, философами, писателями вопрос о чтении оригинала текста в его художественной целостности на уроках литературы остается открытым. «Не лучше ли признать проблему анализа отдельных глав и эпизодов крупных эпических произведений суровой реальностью нынешнего школьного литературного образования, – говорит В.Ф. Чертов, – и найти современные методические решения, тем более что в истории методики есть богатый дидактический опыт и плодотворные научные изыскания в этом направлении» [195].

Классическая методика преподавания литературы всегда исходила из специфики литературного рода произведе-

дения и его жанра. М.А. Рыбникова сформулировала суть подхода к анализу художественного произведения в школе просто и ясно: «Методические приемы диктуются природой произведения... Балладу можно разобрать с помощью плана, но вряд ли следует планировать лирическое стихотворение. Маленький рассказ читается и разбирается в полном его объеме. Из романа мы выбираем отдельные, ведущие главы и одну из них читаем в классе, другую дома, третью тщательно разбираем и пересказываем близко к тексту, четвертую, пятую, шестую разбираем в более быстром темпе и пересказываем кратко, отрывки из седьмой и восьмой глав даются в форме художественного рассказа отдельными учениками, эпилог рассказывает классу сам учитель. Загадка отгадывается и повторяется наизусть, поговорка объясняется и сопровождается житейскими примерами, басня разбирается в расчете на осознание выраженной в ней морали» [160, с. 58].

Интересную подсказку в этом направлении дают и сами поэты. Послушаем Евгения Баратынского.

Сначала *мысль* воплощена  
В поэму сжатую поэта,  
Как дева юная, темна  
Для невнимательного света;  
Потом, осмелившись, она  
Уже *увертлива, речиста*.  
*Со всех сторон своих видна,*  
Как искушенная жена  
*В свободной прозе романиста;*  
Болтунья старая, затем  
Она, подъявля крик нахальный,  
Плодит в полемике журнальной  
Давно уж ведомое всем.

Поэт, прозаик, критик выражают разное отношение к действительности, высказывают разные оценки происходящего, и каждый творит свою модель мира по законам выбранного жанра.

Казалось бы, романисту проще, он менее скован литературными рамками и может показать жизнь «со всех сторон».

Какие особенности эпоса нужно учитывать, приступая к изучению эпического произведения в школе?

Обратившись к современному литературоведению, назовем специфические черты эпоса. Начнем с той, о которой поэтически намекнул нам Е. Баратынский, говоря об особенностях художественного мышления. Эпическое произведение *максимально свободно в освоении времени и пространства*. Тщательно воссоздавая процессы, протекающие на широких пространствах и на значительных этапах времени, эпос в полном объеме использует изобразительно-выразительные средства: поступки, портреты, прямые характеристики, диалоги и монологи, пейзажи, интерьеры, жесты, мимику, что «придает образам иллюзию пластической объемности и зрительно-слуховой достоверности». Специфическая черта эпоса состоит именно в этой организующей роли повествования: «носитель речи сообщает о событиях и об их подробностях как о чем-то прошедшем и вспоминаемом, попутно прибегая к описаниям обстановки действия и облика персонажей, а иногда к рассуждениям» [108, с. 1239].

Обратимся к методическому опыту Т.И. Богомоловой, которая предлагает обобщающую схему, отражающую сюжетные и композиционные особенности романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» (рис. 3).

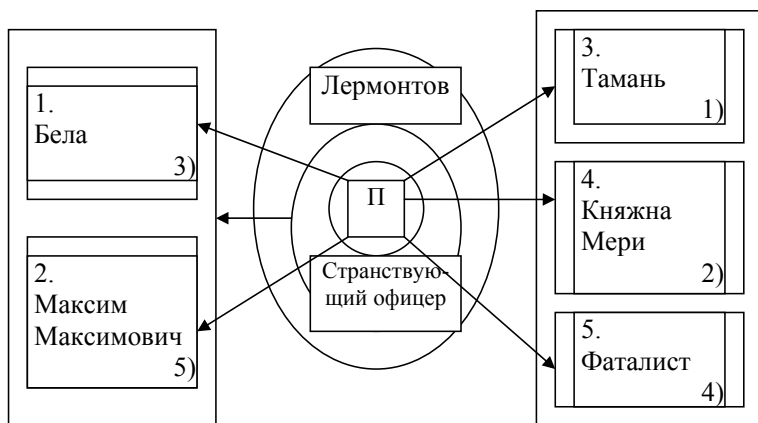


Рис. 3. М.Ю. Лермонтов. «Герой нашего времени»

На рисунке обозначена цифрами «организующая роль повествования», выстроенная автором и хронологически смоделированная согласно линейному течению событий.

Вопросы, которые задает учитель, позволяют учащимся понять, почему автор сознательно нарушает хронологию повествования, помещая героя вначале в пространство крепости, куда Печорин был сослан за дуэль с Грушницким, затем в маленький городишко Тамань – отправную точку пути главного персонажа. В конце читатель видит отдельный эпизод фаталистического испытания, постигшего Печорина в период пребывания в крепости, тогда как о гибели героя было известно заранее в главе «Максим Максимович». Схема показывает, что последние три повести объединены волею автора в дневник Печорина не случайно: «История души человеческой, хотя бы самой мелкой души, едва ли не любопытнее и не полезнее истории целого народа, особенно когда она – следствие наблюдений ума зрелого над самим собою и когда она писана без тщеславного желания возбудить участие или удивление», – пишет автор.

Мы подошли к другой специфической особенности эпоса: повествование ведется от лица повествователя, своего рода посредника между изображаемым и читателями. Это некий свидетель и истолкователь происшедшего. Т. Манн писал, что «Дух повествования» часто бывает «невесом», бесплотен и вездесущ» [118, с. 8]. Повествователь может «превращаться» в конкретное лицо – в рассказчика. В.Е. Хализев пишет: «Эпическая форма, говоря иначе, воспроизводит не только рассказываемое, но и рассказывающего, она художественно запечатлевает манеру говорить и воспринимать мир, а в конечном счете – склад ума и чувств повествователя» [191, с. 338].

М.М. Бахтин выделил такие типы рассказчиков, как «всезнающий», «наблюдатель», «персонаж». Эти позиции определяют отношение между сознанием действующих лиц и автора.

На примере «Героя нашего времени» школьникам можно показать это удивительное превращение «всезнающий» – «наблюдатель» – «персонаж»: авторскую позицию можно увидеть в повествовании странствующего офицера, вычитать в предисловиях к «Журналу Печорина», почувствовать в моноло-

гах персонажа, психологический портрет которого составлен автором из пороков всего «поколения, в полном их развитии».

Специфика эпоса и в возможности отражать социально-историческую конкретность человеческого бытия, показывать события, характеры, взаимоотношения людей, свойственные определенной эпохе.

При изучении эпических произведений в школе важно погружать школьников в историко-биографический контекст, это помогает понять особенности авторского мировосприятия. Так, З.С. Смелкова перед изучением рассказа Л.Н. Толстого «После бала» предлагает ребятам познакомиться с публицистическими очерками писателя «Проект о переформировании армии», «Солдатская памятка», «Не убий никого», «Воспоминания о суде над солдатом», «Николай Палкин». Школьники узнают, что Л. Толстой был участником Крымской войны 1854–1855 годов, знал о бесправном положении солдат в армии, мечтал издавать в России солдатский журнал. Вспоминаются обстоятельства создания рассказа «После бала», дневниковая запись, сделанная Л.Н. Толстым в июне 1903 года: «Веселый бал в Казани, влюблен в (Корейшу), красавицу, дочь воинского начальника – поляка, танцую с нею; ее красавец старик отец ласково берет ее и идет мазурку. И наутро после влюбленной бессонной ночи звуки барабана и сквозь строй гонят татарина, и воинский начальник велит больше бить» [167, с. 30–31]. Такие документальные свидетельства показывают юному читателю таинство рождения замысла, позволяют увидеть, как рождается сюжетная линия. Другие биографические факты дополняют контекст: известно, что в Казани Л. Толстой учился вместе с братом Сергеем Николаевичем, что они были знакомы с Варварой Андреевной, дочерью воинского начальника А.П. Корейши, однако событие, записанное в дневнике, произошло с Сергеем Николаевичем. Почему же запись сделана от первого лица? З.С. Смелкова считает, что, возможно, «уже на стадии замысла писатель выбрал эту форму – рассказ от первого лица, предопределяя личностный характер воссоздания происшедшего и эмоциональность рассказа» [167, с. 31]. То есть биографические факты

на уроке даются не сами по себе, а в связи с дальнейшей интерпретацией художественного текста. С.А. Зинин [61] считает, что формирование «контекстного подхода» к изучению художественных произведений способствует развитию у учащихся культуры литературных ассоциаций, способности соотносить различные литературные явления.

И наконец, говоря о специфике эпоса XIX–XX вв., нельзя не отметить эмоционально-смысловые связи между высказываниями повествователя и персонажей, взаимодействие которых придает художественной речи внутреннюю диалогичность, «текст произведения запечатлевает совокупность разнокачественных и конфликтующих сознаний», «благодаря внутренней диалогичности и многоголосию речи» «художественно осваивается речевое мышление людей и духовное общение между ними» [108, с. 1241–1242].

Как же анализировать художественное произведение с учетом родовой специфики?

Проблема школьного анализа находила вполне целесообразные решения в методике второй половины XIX – начале XX века. Ц.П. Балталон считает, что школа должна воспитывать читателей, размышляющих над прочитанным и умеющих отстаивать свое мнение. Задача учителя – создавать благоприятные условия для дискуссий, обмена впечатлениями. Чтобы ребята могли сравнить свои впечатления с точкой зрения писателя, проверить их с исторических позиций, Ц.П. Балталон формулирует такие вопросы:

– В чем состоит недостаток базаровского типа с точки зрения общечеловеческого идеала?

– Благодаря каким причинам и условиям Чичиков мог сделаться источником тревог и волнений в городе N?

– Может ли история Рудина повториться при современных условиях жизни? Есть ли в этом типе общечеловеческие черты?

– Какой преобладающий интерес сосредоточивает в себе личность Раскольникова в течение всего романа: общественно-исторический (как выражение характера и взглядов молодого поколения эпохи 60-х годов), социальный (как материал для решения экономических вопросов), психоло-



гический (как общечеловеческий тип), криминальный (как история убийства и судебного процесса) или психопатологический (как тип душевнобольного)? [12, с. 14]

Подобные приемы формируют у ребят собственное отношение к художественному произведению. Чтение, как считал Ц.П. Балталон, тогда может просвещать, оказывать благотворное влияние на нравственное и эстетическое воспитание личности, когда оно соединяется с пробуждением самостоятельного мышления. Кроме того, мы видим в этом подходе и то, что позже М.М. Бахтин назовет полифоничностью: в романе Достоевского пересекаются разные «конфликтующие сознания», многоголосие мнений.

В.И. Водовозов считал, что квалифицированный разбор – средство нравственного и эстетического воспитания, а для этого необходимо начинать с разбора образцов, обращая внимание на слог писателя, мысли автора. Он считал, что главное – это понять взаимосвязь элементов произведения – сюжета, композиции, описаний, деталей, символических образов.

В.Я. Стоюнин тоже считал, что преподавание литературы должно быть обращено к чувству и мысли ученика, развивать его умственно, нравственно, эстетически. Для этого нужно брать лучшие образцы художественных текстов, рассматривать их в контексте истории русской литературы с опорой на теорию литературы и в сравнении с мировой литературой. В книге «О преподавании русской литературы» (1864) даются примеры разборов и вопросы, с ними связанные. Интересно представлены такие темы:

– «Песнь о вещем Олеге» Пушкина. Сравнение с летописным сказанием Нестора. Различие в их целях, изложении. Поэт-художник;

– Повесть Гоголя «Шинель». Идеальная сторона жизни и отношение ее к действительности. Значение смеха. Юмористический взгляд на жизнь;

– Сравнение Скупого рыцаря Пушкина и Плюшкина Гоголя. Развитие характеров. Общечеловеческая и национальная сторона их. Действие и выражение страсти. Трагические и комические лица. Формы эпическая и драматическая.

Мы видим, что уже в довольно далеком прошлом при изучении художественного текста в школе учитывалась его ро-

довая и жанровая специфика, гимназисты отличали «форму эпическую и драматическую», могли определить жанр.

В.П. Острогорский вслед за В.Я. Стоюниным разрабатывает разнообразные приемы главной мысли писателя:

- сравнение жизненных источников и сюжета произведения;
- выявление прямой и скрытой авторской оценки героев и событий;
- рассмотрение роли заглавий и эпиграфов;
- анализ речевых характеристик.

И методисты XIX века, а вслед за ними ученые и преподаватели первой половины XX века (Н.М. Соколов, М.А. Рыбникова, В.В. Голубков и др.) говорят о важности школьного разбора в единстве содержания и формы, рассматривают художественный текст в его родовой и жанровой специфике. М.А. Рыбникова пишет: «Литературное произведение доводит до читателя свои образы и свои идеи с помощью сложного расположения героев, сцен, портретов, пейзажей и других компонентов. Вопросы композиции – это не побочные вопросы литературного чтения, а существенно важные. Рассказ, драма, поэма как-то «построены», и это построение нужно уметь понимать. Это не только то, что мы называем планом, это внутренний план, сложное соотношение образов и переключка сцен» [160, с. 39].

В современной методике преподавания литературы это стало методологическим принципом.

Трудность монографического, целостного изучения художественного текста в школе породила идею выбора пути анализа в зависимости от особенностей текста и целей интерпретации. Так, вслед за В.Г. Маранцманом, называют следующие пути анализа: анализ системы образов, или «пообразный» (образы-персонажи, образы-символы, образы-описания); внимательное перечитывание всего произведения и последовательный разбор его в деталях на разных уровнях анализа – «вслед за автором»; рассматривание произведения в выбранном проблемном или тематическом аспекте – «проблемно-тематический».

Методическое творчество состоит в том, чтобы грамотно соединить разные пути и приемы анализа, исходя из ро-

довой и жанровой специфики текста. З.Я. Рез характеризовала путь анализа как особую последовательность разбора, своеобразный ход, «сюжет» рассмотрения произведения.

В какой-то степени такой подход к анализу эпического текста и есть решение проблемы «навигации» в том «лабиринте сцеплений», о котором говорил Л.Н. Толстой.

Чтобы постичь авторскую позицию, школьникам можно обратиться к сюжету произведения и проследить сцепление ключевых эпизодов, исследуя разные элементы сюжета – экспозицию, завязку, кульминацию, развязку... Любой из ключевых эпизодов несет в себе отсвет целого произведения и связан с воплощением и раскрытием авторской идеи. Кульминационные сцены из романа И.С. Тургенева – пример тому. Если мы выбираем «пообразный путь» анализа, то должны помнить, что, помещая в центр разбора персонаж, по сути, говорим о системе персонажей как едином целом. Так мы можем рассмотреть систему противопоставлений персонажей в пушкинском романе в стихах «Евгений Онегин». Система, которую можно было бы образно назвать «вода и камень, стихи и проза, лед и пламень» включает противопоставления «Татьяна – Ольга», «Онегин – Ленский», «Онегин – Татьяна», «Татьяна – Ольга, Ленский, Онегин». Каждый из персонажей «вспыхивает» в каком-либо ключевом эпизоде, бездумно растрачивая свои душевные силы. Кто-то сгорает в этом своем порыве, кто-то продолжает жить в новом качестве. Но противопоставление идет и по другой линии – каждая из этих пар противопоставлена по признаку «человек, ищущий смысл жизни» и «человек, встроенный в стандарты быта и в рамки правил». В этом смысле и Онегин, и Татьяна, и Ленский противостоят господину N.N.

Кто в двадцать лет был фронт иль хват,  
А в тридцать выгодно женат;  
Кто в пятьдесят освободился  
От частных и других долгов,  
Кто славы, денег и чинов  
Спокойно в очередь добился,  
О ком твердили целый век:  
«N. N. прекрасный человек».

Наглядно-изобразительные средства художественного произведения могут стать отправной точкой читательского погружения в авторский смысл: портрет (например, Наташи Ростовой, данный автором в развитии), интерьер (в «Мертвых душах» детали интерьера характеризуют пространство вокруг и внутри героя), пейзажи (через тургеневский пейзаж мы постигаем природу как эстетический идеал автора)... Внутренние монологи (в «Войне и мире», «Преступлении и наказании»), ключевые образы, сквозные детали – все может стать ключом к пониманию всего произведения в целом. Речевой строй, дыхание фразы, интонация, стилистика помогают постичь авторское начало в тексте. Поскольку «автор свободен в организации времени и пространства» эпического произведения, то все, что становится частью композиции, несет в себе авторскую идею, встроено им в авторскую модель мира.

### *Вопросы и задания*

1. Прочитайте соответствующую учебную статью об особенностях изучения эпического произведения в школе в учебнике «Методика преподавания литературы» [125]. Какие дополнения вы сделали бы к лекционному материалу, данному выше? Обратите особое внимание на пути и приемы анализа эпического произведения, учитывающего его родовую специфику.
2. Какие виды искусства соперничают с эпосом в тщательном воссоздании процессов, протекающих на широких пространствах и на значительных этапах времени?
3. Даны эпические жанры, зачеркните лишнее слово: «Сказка, эпопея, поэма, повесть, рассказ, новелла, роман, ода».
4. Проанализируйте рассказ А.П. Чехова «Толстый и тонкий». Название рассказа, композиция, особенности изложения, сопоставление портретных характеристик и речи героев, выявление повторов (а значит, сквозных мотивов и ключевых слов), погружение в близкие литературные контексты – это все может помочь вам разобраться в «лабиринте сцеплений», в составлении последовательнос-

ти разбора, «своеобразного хода, «сюжета» урока. Какую роль могут сыграть цитаты В.О. Ключевского и Н.В. Гоголя, данные ниже?

• **В.О. Ключевский<sup>9</sup>. А.П. Чехов**

«Чехов исподтишка смеется над изображаемой жизнью. Но это не горько смеющийся плач Гоголя, не гневно бичующий смех Щедрина, не тоскующая сатира Некрасова: это тихая, уравновешенная, болеющая и соболезнующая улыбка над жизнью, не стоящей ни слез, ни смеха».

*(В.О. Ключевский. Неопубликованные произведения. М., Наука, 1983. С. 323.)*

• **Н.В. Гоголь. Мертвые души**

«Мужчины здесь, как и везде, были двух родов: одни тоненькие, которые всё увивались около дам; некоторые из них были такого рода, что с трудом можно было отличить их от петербургских: имели так же весьма чисто, обдуманно и со вкусом зачесанные бакенбарды или просто благовидные, весьма гладко выбритые овалы лиц, так же небрежно подседали к дамам, так же говорили по-французски и смешили дам так же, как и в Петербурге. Другой род мужчин составляли толстые или такие же, как Чичиков, то есть не так чтобы слишком толстые, однако ж и не тонкие. Эти, напротив того, косились и пятились от дам и поглядывали только по сторонам, не расставлял ли где губернаторский слуга зеленого стола для виста. Лица у них были полные и круглые, на иных даже были бородавки, кое-кто был и рябоват; волос они на голове не носили ни хохлами, ни буклями, ни на манер чорт меня побери, как говорят французы; волосы у них были или низко подстрижены, или прилизаны, а черты лица больше закругленные и крепкие. Это были почетные чиновники в городе. Увы! толстые умеют лучше на этом свете обдывать дела свои, нежели тоненькие. Тоненькие служат больше по особенным поручениям или только числятся и виляют туда и сюда; их существование как-то слишком легко, воздушно и совсем ненадежно. Толстые же никогда не занимают косвенных мест, а всё прямые, и уж если сядут где, то сядут надежно и крепко, так что скорей место затрептит и угнется под ними, а уж они не слетят».

*(К полному тексту вы можете обратиться по ссылке: <http://feb-web.ru> «Полное собрание сочинений в четырнадцати томах»:*

*Изд-во АН СССР, 1937–1952, т. 6.)*

---

<sup>9</sup> Ключевский Василий Осипович (1841–1911) – российский историк, академик (1900), почетный академик (1908) Петербургской академии наук.

## 2.2. Изучение лирического текста в школе

Анализ лирического произведения прочно вошел в школьные программы, он стал ключевым заданием в системе ЕГЭ по литературе. Действительно, по тому, как выполнил ученик эту сложную работу, можно судить и о степени его образованности в области литературы, и об уровне его логического мышления, и о речевом развитии. Однако методика обучения учащихся этому виду деятельности разработана недостаточно полно. Каковы наиболее эффективные способы художественно-аналитического освоения учащимися лирического текста? Вот наш ответ на этот вопрос.

Слово «лирика» не только указывает на «род литературных произведений, преимущественно поэтических, *выражающих чувства и переживания*», но и означает то же самое, что и «лиризм» – «чувствительность в переживаниях, в настроениях; *мягкость и тонкость эмоционального начала*» [137]. Это нужно учитывать при изучении лирического текста в школе. Необходима определенная культура чувств, *умение говорить о них, вслушиваясь в себя и в авторский стих*. Эмпатия (сопереживание) и рефлексия (самоуглубление, самоанализ) должны быть развиты как особые способности, без них полноценное восприятие литературы затруднительно. Говорить о чувствах сложно, если узок круг эмоционально-художественных, эстетических ассоциаций. Развитие таких способностей – задача учителя литературы при изучении лирики в школе. Перед ним стоит двоякая цель: 1) приблизить юных читателей к авторскому взгляду на мир, помочь им почувствовать красоту созданных им образов, явленных в словесной ткани текста, и 2) развивать творческое и воссоздающее воображение, на основе которого можно расширять круг эмоционально-художественных ассоциаций, совершенствовать способности эстетического освоения предмета.

Такой подход объективно предопределен спецификой лирики как рода литературы. О специфике лирики писали Л.Я. Гинзбург, М.Л. Гаспаров, В.В. Кожин, Б.О. Корман, С.И. Кормилов, М.А. Палкин, Г.Н. Поспелов, Т.И. Сильман, В.Д. Сквозников, Л.И. Тимофеев и другие. Одни ученые

(Л.Я. Гинзбург, В.В. Кожин) подчеркивали, что восприятие лирики сводится к *непосредственному переживанию* и именно лирическое переживание является предметом и содержанием поэзии, другие (Г.Н. Пospelов) утверждали, что предмет и содержание поэзии – *внутренний мир писателя*, социальное сознание автора, третьи (М.А. Палкин) обращали внимание на *гармонию субъективно-выразительных и объективно изобразительных сторон* лирики. Однако то, что *образ-переживание* (В.Д. Сквозников) играет определяющую роль в лирике, признавали все.

Самое трудное в школе – *научить говорить о своем переживании лирики*. Анализ – лишь инструмент, помогающий рефлексировать на тему поэтических смыслов: определить суть авторских значений и их роль в возникновении личностных читательских смыслов. «Успех достигается только в том случае, если исследователь умеет в нужный момент отложить аналитический скальпель и начать говорить образами <...>. Только в этом случае может дать плоды наблюдение «за извилистым законом» поэтической речи, за «поведением» стиха, за его общими принципами», – пишет Е. Винокуров [32, с. 3]. Тем не менее анализ лирического текста – это разработанная сфера теории литературы, имеющая свой тезаурус, своё *языковое поле*. И нужно учить школьников *языку анализа* лирики.

Важными для школы являются теоретические разработки о *доминантах* лирического текста.

Лирический текст – это многосмысловое пространство. При анализе такого текста мы определяем не одну единую авторскую мысль (идею), а смысловые *доминанты* (или доминанту). А.Б. Есин считает, что иной раз идея растворяется в пафосе и не имеет самостоятельного существования. В таком случае формулирование идеи становится невозможным [54, с. 32].

Чему учит лирический текст с точки зрения моделирования речи вообще?

Слова в лирике отличаются емкостью, выразительностью, предельной *экономией художественных средств*. Они порой теряют смысл вне контекста и словесно-звукового

оформления строки. В лирике замечено *особое единение (взаимопроникновение) содержания и формы*, причем элементы формы признаются приоритетными.

При восприятии лирики, в отличие от других родов литературы, происходит *максимальное присвоение прочитанного, обретение личностных смыслов в художественном тексте*. Лирика позволяет читателю понять сокровенное в себе, поэт как будто предугадывает это, находя для *выражения сокровенного* соответствующие слова и образы. Возможно, именно это свойство поэзии позволило А.Н. Островскому горестно воскликнуть после смерти А.С. Пушкина: «Некем думать и некем чувствовать!», а В.Г. Белинскому провозгласить: «Читая Пушкина, можно превосходным образом воспитать в себе человека».

Мы видим, что специфические свойства лирики как рода литературы не позволяют подойти к анализу поэтического текста с сугубо аналитических позиций, анализ лирики требует привлечения инструментария художественного познания, включения субъективного читательского восприятия, ассоциативного мышления, элементов рефлексии.

Как объяснить школьникам специфические особенности лирики? Это возможно сделать, обратившись к образному языку поэзии, она сама может служить и примером и теорией. Вот как, например, может строиться такое объяснение:

– Поэты порой сами пытаются объяснить читателю особенности поэтического взгляда на мир, секреты творчества. Обратимся к трем стихотворениям Е. Баратынского. Вспомним:

Сначала мысль воплощена в поэму *сжатую* поэта,  
Как дева юная, *темна* для невнимательного света...

Поэтические строки намекают нам о таких свойствах лирики, как предельная экономия художественных средств, многозначность поэтического слова, смыслы которого темны для невнимательного читателя.

Поэзия, лирика требует бережного к себе отношения: чувство легко разрушается, если мы врываемся в поэтический текст с какой-нибудь «аналитической линейкой», пытаясь все объективно измерить, забывая, что главное в поэзии – гармония и синтез:



Чудный град порой сольется  
Из летучих облаков;  
Но лишь ветер его коснется,  
Он исчезнет без следов.  
Так мгновенные создания  
Поэтической мечты  
Исчезают от дыханья  
Посторонней суеты.

Поэзия обладает огромной воспитательной силой — она существует для того, чтобы возвышать человека, она врачует при помощи катарсиса:

Болящий дух врачует песнопенье.  
Гармонии таинственная власть  
Тяжелое искупит заблужденье  
И укротит бунтующую страсть.

Поэтическое перо лаконично и поэтому более действенно: несколько слов — и целый образ, который легко запоминается и начинается жить как афоризм.

Впрочем, именно все эти свойства лирического текста и делают поэзию практически непере译имой. К.И. Чуковский приводит примеры плохого перевода «Евгения Онегина» на английский. У Пушкина мы читаем строки, в которых — и свет, и тревога, а слово «грозит» в контексте несет значение «волнуется, переживает»:

Шалун уж заморозил пальчик:  
Ему и больно и смешно,  
А мать грозит ему в окно.

У американского переводчика (рассмотрим обратный перевод с английского) все агрессивно и тяжеловесно, из текста исчезает пушкинская «лелеющая душу гуманность»:

Все окоченело от холода.  
Бездельник может видеть у окна свою мать,  
Которая предостерегающе бранит его.

Итак, своеобразие лирического образа в том, что это одновременно и образ-переживание сам по себе, и образ того человека, которому принадлежит переживание, и образ предметов, событий, явлений, вызвавших это переживание.

Все это вместе оформлено в словесно-речевой образ, в авторскую концепцию мира.

Целостность лирического текста, действительно, легко разрушается. Необходимо помнить об этом и в конце анализа вновь воспроизводить лирическое произведение в выразительном чтении. Это обязательное методическое правило.

*Приемы обучения* зависят от *специфики* текста. Это различные виды чтения, творческие задания, в основе которых стилистический эксперимент, лингвистическая задача, домысливание текста (прием открытого конца), составление ассоциативного ряда, «выписки на тему», работа с опорными схемами.

Степень освоения художественного текста и овладение элементами его анализа показывали изложения и сочинения, контрольная работа – письменный анализ текста. Знания по теории литературы целесообразно выявлять при помощи тестов.

На страницах данного учебного пособия приемы анализа лирического текста, оформленные в систему, подробно представлены в главе 3 «Этапы изучения художественного произведения в школе и особенности художественной коммуникации».

### ***Вопросы и задания***

1. Прочитайте внимательно в этой книге главу 3, посвященную этапам анализа художественного произведения в школе (на примере лирики), и дополните лекционный материал, определив приемы анализа лирического текста, особенности построения системы работы над лирическим произведением.
2. Составьте план собственной лекции, посвященной специфике лирического текста. На кого вы ориентировали лекцию: на школьников (каких классов?), на студентов колледжа, на широкую аудиторию слушателей в какой-либо системе дополнительного образования?
3. Изучите материалы практического занятия 4, выполните указанные в нем задания.

### 2.3. Изучение драматических произведений в школе

Каков мир драматического произведения? Что является главным его свойством? На первый взгляд, все просто: это мир, где царит действие, речь героя, диалог... Есть именитые афоризмы-подсказки, узнаваемые современным школьником даже в таком виде:

All the world's a stage,  
And all the men and women merely players;  
They have their exits and their entrances;  
And one man in his time plays many parts...

Это известное высказывание Шекспира приобрело мировую известность. «Весь мир – театр», и это свойство мира органично перетекает в драматическое произведение. Н.В. Гоголь в пьесе «Театральный разъезд» писал: «Мир – как водоворот: движутся в нем вечно мненья и толки, но все перемальывает время: как шелуха, слетают ложные и, как твердые зерна, остаются недвижимые истины». Вот за эту истину, облагороженную театральным светом, и бьются драматурги.

Мир событий, вещей, природы, поступков людей пытаются оживить проза, эпическое произведение. Мир чувств – лирика. Мир живой речи, героя в условно реальном действии – драматическое произведение.

Т.Ф. Чирковская, говоря об анализе драматического произведения в школе, главную трудность видит в восприятии драматического текста, в специфике формы этого рода литературы: юным читателям трудно оживить в своем воображении драматическое произведение, поскольку приходится делать это практически без «подсказок» автора; трудно, читая, быть зрителем. Она советует перед чтением драмы дать школьникам вопросы, например: «Что вам особенно понравилось? Как вы поняли название пьесы? Кого вы считаете главными героями?» [122, с. 192]. Трудность в том, что даже старшеклассники плохо и часто неправильно дополняют своим воображением текст пьесы. Они не умеют использовать авторские указания, данные в виде ремарок, перечня действующих лиц, описаний декораций и обстановки действия,

не обращают внимания на внесценических персонажей. А ещё нужно уметь представить себе облик героя, его манеру говорить, двигаться, видеть возможные мизансцены в своем воображении... Школьников не готовят к пьесе заранее: инсценируя произведение, они порой ничего не знают о режиссерской работе, о том, как создается сценарий, как можно «подчеркнуть» голосом и дыханием ключевые слова.

В чем же специфика драмы (именно это будет «диктовать» приемы изучения драматического текста в школе)?

1. Первое специфическое свойство отметим словами Н.В. Гоголя, который писал в 1832 году в письме к Погодину: «Драма живет только на сцене. Без нее она как душа без тела». Это связано с тем, что драма по природе своей рассчитана на коллективное эмоциональное воздействие.

Современной школе доступны сегодня различные технические средства, поэтому спектакль или отрывок из него можно показать через проектор и компьютер; с подключением Интернета выбор спектаклей расширяется. Можно смотреть и обсуждать различные постановки одного и того же драматического произведения. Другие излюбленные учителями и учениками ситуации урока – это инсценирование, чтение по ролям, сравнение монологов актеров, исполняющих одну и ту же роль. Известно, что Н.В. Гоголь сам участвовал в спектаклях как художник, декоратор, актер. Сценичность присутствует в каждом театральном атрибуте, недаром прижилась истина от К.С. Станиславского о том, что если на сцене висит ружье, то в конце спектакля оно обязательно должно выстрелить. З.С. Смелкова пишет, что сцена – художественное пространство, где происходят действия, своего рода рамка действия. Она приводит пример, как занавес становится органической частью этого пространства и дальнейшего сценического действия. Художник Е.И. Куманькова в 1966 году, работая в московском Малом театре, приготовила для спектакля «Ревизор» оригинальный занавес: он выглядел как огромное старинное зеркало, в котором отражается зрительный зал. Режиссер спектакля И.В. Ильинский писал об этом сценографическом решении так: «Прежде всего я хотел, чтобы сценически ожил эпиграф

«На зеркало неча пенять, коли рожа крива» [167, с. 188]. Интересным творческим заданием для школьников может стать описание картины, запечатленной на занавесе.

Итак, первое свойство драматического произведения – сценичность. Другие свойства (а они все взаимосвязаны) подскажут нам литературоведческие словари.

**2.** Основу драмы составляет действие (греч. *drama* – действие). Это живое действие, оно разворачивается в настоящем времени и на глазах у зрителей. В.Е. Хализев отмечает, что «драматург подчинен «закону развивающегося действия» [191, с. 341].

Школьники при чтении пьесы иной раз без авторских ремарок и не представляют, как располагаются актеры на сцене по отношению друг к другу в те или иные моменты развития действия. Поэтому целесообразно при помощи устного словесного рисования либо показа «живых картин» заняться мизансценированием. Этот прием эффективен и при изучении прозы. Наглядное изображение немой сцены в «Ревизоре», действия Митрофанушки из «Недоросля» при его обучении или беседе с матушкой – хороший материал для мизансценирования. Можно обратить внимание школьников на своеобразное гоголевское предисловие к «Ревизору» – «Характеры и костюмы. Замечания для господ актеров», для того чтобы они, прочитав характеристики двух-трех персонажей, составили свои «Замечания для актеров». Этот прием тоже помогает развивать воссоздающее воображение.

**3.** Действие показано через конфликты и в форме диалога. Драматизм – «свойство человеческого духа, побуждаемое ситуациями, когда заветное и насущное для человека остается неосуществленным и находится под угрозой» [108, с. 243]. Это придает действию, в том числе и словесному, динамику, переживаниям – глубину. Герои характеризуют себя поступками и речами.

Проблемный вопрос, отражающий суть конфликта пьесы, играет особую роль на уроке литературы, он помогает построить работу так, чтобы у школьников сложилось целостное впечатление о пьесе. Приведем примеры таких вопросов вслед за Т.Ф. Чирковской.

- В чем смысл названия пьесы («Гроза», «Ревизор», «Горе от ума»)?
- О чем говорят фамилии героев (Кабаниха, Ляпкин-Тяпкин, Молчалин)?
- О чем свидетельствует группировка действующих лиц в пьесе?
- С чего начинается пьеса и чем заканчивается? Логичен ли конец? Какого конца вы ожидали?

М.С. Кургинян, занимаясь режиссурой драмы, подчеркивал, что действие драмы не перспективно, а ретроспективно. В школьной практике в связи с этим классическая методика рекомендует применять «прием распутывания клубка» как наиболее эффективный при анализе драмы. В этом случае чтение концовки драмы и вопрос «Какие события привели к такой развязке?» – центральный эпизод урока.

4. Автор имеет мало возможностей «говорить от себя», разве что с помощью ремарок. Однако в целом позиция драматурга проявляется, как и у автора эпического текста, в выборе и расположении материала, в самом принципе отбора явлений жизни.

В школе будут эффективными работа над афишей к спектаклю (конкурс афиш), сочинение дополнительных ремарок к пьесе, анализ авторских ремарок. Интересной представляется и такая творческая деятельность учащихся, как составление сценария, например на основе рассказа А.П. Чехова «Толстый и тонкий». Собственное творчество учащихся помогает им впоследствии понимать сценические законы драматических произведений.

5. В драме литература и театр тесно переплетаются, осуществляется связь и с другими видами искусства: музыкой, живописью, архитектурой, танцем, мимикой.

Задания для учащихся могут быть самыми разнообразными: подобрать музыку к фрагменту пьесы, нарисовать декорации, портреты персонажей. Можно использовать прием стоп-кадра, обратившись к ученикам: «Представьте себе, что вы один из персонажей комедии «Недоросль», выйдите на импровизированную сцену и примите характерные для героя позу, мимику для фотографий, которые потом выведе-

сят в фойе театра (напечатают в театральной программке, буклете)». Составление программы, буклета, рекламного листка – все это активизирует работу по организации восприятия пьесы учащимися.

**6.** Сюжет в драме часто тяготеет к определенной строгости: действие целенаправленное, поведение героев связанное, поступки мотивированные. Часто встречается трехчленное развитие сюжета: завязка – развитие действия – развязка. Нужно помнить, что деление на акты не случайно – в каждом есть какая-либо фаза конфликта.

В школе часто упускают из вида некоторые эпизоды анализируемой пьесы как незначительные. Однако за явным выделением автором определенного акта или специально организованного действия может стоять разгадка хода сюжетной линии, какой-либо подтекст.

В комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» в конце пятого явления Софья рассказывает Лизе о молчаливом обожании, которое выказывает ей Молчалин, а та смеется над таким поведением поклонника:

*Софья*

Возьмет он руку, к сердцу жмет,  
Из глубины души вздохнет,  
Ни слова вольного, и так вся ночь проходит,  
Рука с рукой, и глаз с меня не сводит. –  
Смеешься! можно ли! чем повод подала  
Тебе я к хохоту такому?  
<...>

*Лиза*

Простите, право, как бог свят,  
Хотела я, чтоб этот смех дурацкий  
Вас несколько развеселить помог.  
*Уходят.*

**ЯВЛЕНИЕ 6**

*Софья, Лиза, слуга, за ним Чацкий.*

*Слуга*

К вам Александр Андреич *Чацкий*.

*Уходит.*

## ЯВЛЕНИЕ 7

Софья, Лиза, Чацкий.

Чацкий

Чуть свет уж на ногах! и я у ваших ног.

Школьникам можно задать вопросы:

– Почему автор реплику слуги выделяет в отдельное явление? О чем говорит рифмовка «Чацкий – дурацкий»? Над кем и над чем смеялась Лиза? Почему Молчалин не восклицает, как Чацкий, «И я у ваших ног»?

Короткое шестое явление (действие) предопределяет дальнейшую судьбу Чацкого в комедии...

В школе нечасто делают акцент и на явлении пятнадцатом, последнем в комедии. Это ломает адекватную линию восприятия драматического текста. Спросите любую аудиторию, чем заканчивается комедия, вам ответят, что она завершается словами Чацкого «Карету мне, карету!». А если прочитать в классе при помощи приема многоголосия последнюю реплику монолога Фамусова (это и есть последнее пятнадцатое явление) «Ах, боже мой, что станет говорить княгиня Марья Алексевна!», то бегство Чацкого представит совсем в ином свете: уж если герой и не победил, то уж «бурю» в фамусовском обществе он обеспечил!

М.А. Рыбникова советовала использовать «опыт перестановки эпизодов» для выяснения динамики комедии.

7. Особую роль играет подтекст – тот комплекс мыслей и чувств, который скрыт под словами текста, тот неявный смысл, который проявляется в речевой ситуации и отражает эмоциональное отношение говорящего к тому, что он говорит. Так, реплики и эпизоды в пьесах А.П. Чехова «связаны ассоциативно, по принципу «контрапункта», душевные состояния героя выявляются на фоне обычного течения жизни с помощью подтекста» [108, с. 247].

8. Нужно помнить об особой роли слова в драме как изобразительно-выразительного средства. Во-первых, речь, произнесенная в широком пространстве сцены с целью воздействовать на зрителя, должна быть звучна, полноголосна, внятна. Во-вторых, драматическое слово проявляет осо-



бую активность в диалоге: сценические реплики – это своего рода «словесные удары», ими обмениваются действующие лица, ответной реакцией своей показывая степень «удара» или воздействия.

Работа над речью героя на уроке может строиться по-разному. Это и письменное составление речевых характеристик героя на основе цитат из текста (самохарактеристика, оценочные реплики других персонажей); поиск и произнесение одной из ключевых реплик героя; разные виды чтения (хоровое, многоголосое, в лицах), составление партитуры выразительного чтения, составление режиссерского плана по аналогии с образцом подобного плана К.С. Станиславского: он комментировал каждый «словесный удар» – реплику героя описанием того, как говорит герой, какое у него в это время выражение лица, каким движением сопровождает высказывание и что при этом думает!

На уроках разных видов по изучению драматических произведений решаются разные задачи. Уроки восприятия художественного произведения направлены на то, чтобы показать жизнь пьесы во времени, познакомить с историей ее создания (разные театральные постановки, разные режиссерские решения). Такие уроки могут быть посвящены своеобразию взгляда автора на мир, его биографии, этапам творческого пути. Можно обратиться к различным историям из театральной жизни и таким образом показать дух времени и актерских взаимоотношений. Кроме автора на таком уроке вступают в диалог с читателями режиссеры, театральные критики, великие современники автора.

Уроки углубленной работы над текстом будут опираться на описанные выше приемы постижения драматического текста в их сценической специфике. Выявление сущности конфликта, анализ эпизодов, мизансцен, ремарок, речевых характеристик героев, выявление ключевых реплик, особенностей движения сюжета – все это поможет выявлению авторской идеи пьесы.

Уроки, обобщающие изучение драматического произведения, требуют выхода на сквозные вопросы и мотивы, пьеса

рассматривается в контексте других произведений автора, в контексте других искусств. Для таких уроков потребуются дискуссии, исследования разных точек зрения, различных трактовок пьесы, обращение к оценке критиков.

Драматическое произведение пробуждает и методическое творчество, рождает жанровое своеобразие уроков: это уроки-концерты, уроки – театрализованные представления, уроки – актерские и режиссерские мастерские.

Постижению драматургии Н.В. Гоголя, например, можно посвятить урок «Я Агафья Тихоновна». В основу такого урока будут положены элементы театральной педагогики: вот творческие группы учащихся предлагают афишу к спектаклю «Женитьба», вот пишут по образцу гоголевских «примечания для господ актеров»... А главное – инсценируют отрывок из пьесы, предлагая *свою версию образа героини*. Сверхзадача урока – актерской мастерской – перевоплощение, умение *увидеть мир глазами литературного персонажа*.

На уроке – режиссерской мастерской можно раскрыть учащимся тайну «режиссерских планов» К.С. Станиславского, его видение пьесы В. Шекспира «Отелло». Ребята учатся видеть за каждой репликой выражение лица сценического героя, его движение, внутреннюю речь. Это помогает впоследствии научиться выразительно читать, самостоятельно инсценировать отдельные действия пьесы, интерпретировать драматическое произведение, проникая в подтекст. *Диалог с Шекспиром и диалог со Станиславским* продуктивны именно в жанре мастерской: художник слова и художник сцены учат постигать драматическое искусство в его специфике.

Филологическая грамотность учителя, его коммуникативная компетенция позволяют проводить уроки с учетом специфики рода и жанра литературного произведения.

### **Вопросы и задания**

1. Выпишите все перечисленные в этом разделе приемы изучения драматического произведения в школе и устно определите, на развитие каких умений и способностей они направлены.
2. Заполните табл. 2, отметив плюсами специальные способности, которые нужны не только актеру, но и читателю-ученику в классе, и любому зрителю на показе пьесы.

Таблица 2

#### Творческие способности

Творческие способности, необходимые		
актеру	читателю- ученику	зрителю
Воссоздающее воображение		
Фантазия		
Пластичность, умение двигаться		
Подвижная мимика		
Выразительность речи		
Способность голосом передавать подтекст		
Способность «пристройки к собеседнику» для выразительности «словесных ударов» в диалоге		

## Глава 3

# ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ И ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Цель преподавания – рост юной души  
на восприятиях гармонических и ярких.

*М.А. Рыбникова*

### 3.1. «Творческий инструмент» учителя литературы, «придающий речи стиль и художественность»

Осознать закономерности моделирования урока литературы помогает *риторика*, возрожденная и осмысленная с современных научных позиций.

На уроке литературы в центре внимания – речь художественная, то есть «выразительная, риторически украшенная» [27, с. 364]. Уточним, следуя Бореvu, признаки художественной речи: а) эмоционально насыщена; б) стремится привлечь к себе внимание, переводит читателя из обыденной реальности в художественную; в) через конкретные образы передаёт всеобщее; г) раскрывает единство индивидуально-го и сверхиндивидуального; д) эстетически привлекательна, обладает гедонистическим потенциалом, самоценна и способна доставлять эстетическое наслаждение; е) обладает многозначностью и поэтому нуждается в интерпретации.

Б. Томашевский отмечает как важнейшую особенность речи художественной – установку на выражение.

Итак, на уроке литературы ученик погружается в речевую стихию, которая обладает всеми этими признаками. Как правило, это перечитывание текста, беседа, посвященная особенностям индивидуального стиля, нравственным проблемам, просвечивающим через «всеобщее», оценка и интерпретация. Эмоциональность, гедонистический потенциал, воображение, воссоздающее художественную реальность, остаются в прошлом читательском опыте, активизи-

рующем речевое действие ученика уже позже, на уроке. Эти свойства проявляются в высказываниях юных читателей, но могут быть погашены атмосферой излишней рациональности и авторитарности, царящей на уроке. Речь ученика может нести в себе элементы художественности при наличии соответствующей установки: его речевое поле задано и прошлым опытом, и художественным текстом, многие слова и выражения которого зачастую «непереводимы», особенно если этот текст – поэтический.

Учитель может сохранить эмоциональность и эстетическую силу текста, если сам пользуется в своем **вступительном слове** элементами художественной речи, воссоздавая ключевые слова и другие содержательные и стилистические доминанты анализируемого впоследствии художественного произведения.

**Вступительное занятие** как этап изучения художественного произведения в школе требует не только методического, но и *риторического осмысления*.

Особо выразительной, насыщенной элементами художественности должна быть речь учителя на уроке, посвященном биографии поэта или анализу поэтического текста. Стихотворная речь, как отмечает Ю.М. Лотман [112], когда-то была, как и распев, пение, единственно возможной речью словесного искусства, этим достигалось «расподобление» языка художественной литературы, отделение его от обычной речи. Погружение в подчеркнуто художественную реальность требует особого отбора речевых средств. Не случайно Е.В. Карсалова [71], описывая эмоционально-образные формы урока, выделяет урок-новеллу. Это не только художественное творчество учителя, которое направлено на создание эмоционального резонанса, необходимого для постижения поэзии, но и образец творческого мышления, показ способа личностного освоения художественного творчества, способа быть суггестивным и влиятельным в речи.

Здесь и вступают в силу закономерности риторики.

Проясним, что значит для нас «риторика» (греч. *rhētorikē* – искусство красноречия). Это логика художественной мысли, речь, стилистически маркированная риторическими фи-

гурами, «творческий инструмент художественного мышления, придающий речи стиль и художественность» [27, с. 365]. Именно как такой *творческий инструмент* и должна быть востребована *риторика на уроке литературы*.

Современная риторика – это не просто наука о красноречии, вполне можно говорить о новом осмыслении ее сути и возможностей. Неориторика опирается на новейшие достижения наук в области теории текста, семиотики, современное литературоведение и лингвистику.

Как особая дисциплина риторика постигает специфику художественного языка и средства его создания: «Она изучает риторические фигуры – эти клише художественной мысли, силлогизмы художественного сознания» [27, с. 365].

В этом отношении мы видим несомненный *потенциал риторики* как инструментария для постижения таких устойчивых речевых выражений художественной мысли *на этапе анализа литературного произведения в школе*.

Обычно в школе принято говорить о поэтике художественного произведения, но поэтика и риторика – понятия взаимосвязанные. Риторика постигает средства создания художественной речи, а поэтика – средства создания художественной реальности. Обращение к коммуникативным основам урока требует особого внимания именно к средствам создания художественной речи, не исключая важности поэтики. Аристотель вообще называет логику искусства риторической, вероятностной, логикой возможности или невозможности, поскольку она основана на метафорах, сравнениях и других риторических фигурах.

В XX веке риторика не рассматривается как набор приемов ораторской речи – она осмыслена (в работах А.Ж. Греймаса, Г.Г. Гадамера, Р. Барта, Х.Р. Яусса, а ранее М. Хайдеггера, в отечественной науке М.Я. Полякова, Ю.М. Лотмана) в новых своих возможностях – в способности обогатить художественное мышление стилистической окрашенностью и концептуальной насыщенностью. Она описывает фигуры, позволяющие видеть мир художественно, достигать поэтического качества мысли художника и поэтической формы её выражения.

**«Организуя художественную мысль, риторика формирует художественную речь и выступает как средство организации художественного общения. Формы поэтического мышления (риторические фигуры) делают смысл художественного текста *объемным, вариативно-инвариантным, подвижно-устойчивым*, то есть собственно художественным»** [27, с. 366].

Именно это свойство художественного текста делает возможным использование в школьной практике приема *партитурно-полифонического чтения* лирического текста. Кроме того, ***чтение как этап изучения художественного произведения*** позволяет отрабатывать навыки выразительной речи на стадии произнесения. Стилизация на уроке литературы, художественный пересказ – не что иное, как «модификация усвоенного» языка. Речевые формулы как опора изложения при освоении языка анализа художественного текста призваны служить оптимизации речи.

Осмысление ***заключительного этапа изучения литературы в школе*** в риторическом аспекте определено условиями возникновения литературной критики: родилась она «в процессе взаимодействия поэзии с эстетикой и *риторикой* путём вовлечения их в процесс формирования конкретных оценочно-интерпретационных суждений» [27, с. 367].

Важно отметить, что *образная мысль всегда риторически маркирована*. Литература как целенаправленное речевое воздействие использует целый арсенал риторических фигур, и даже «значимое отсутствие фигур» в речи художественной – также фигура.

Обращение к риторике на современном этапе развития методики преподавания литературы обусловлено стремлением усилить коммуникативные возможности процесса обучения литературе.

С этих позиций жанровомаркированный урок литературы – специально организованное риторическое целое с целью воздействовать определенным образом: *урок-концерт* – вызвать эстетический резонанс слушателя-зрителя, когда среди прочих становится доминантной гедонистическая функция литературы; *урок-исповедь* – организовать эмпатию

тическое слушание, когда границы личностного пространства делаются более узкими; *урок-размышление* направлен на совместный поиск «точек удивления» в художественном тексте; *урок-новелла*, посвященный личности поэта, призван удивить, заинтересовать, вызвать личностное отношение к герою этого своеобразного рассказа.

Продуктивные (воспроизводимые, дающие результат) методические приемы – суть эффективные алгоритмы учебной коммуникации, причем связанные с коммуникацией художественной, а значит, они задают эстетическое переживание, эстетическое отношение или аналитическое осмысление, рефлексию эстетического феномена. Все это речевое воплощение замысла, художественно-коммуникативной установки говорящего.

Этапы изучения литературного произведения в школе выделены в соответствии с фазами и стадиями художественного восприятия. Наиболее наглядно это иллюстрирует модель С.Х. Раппопорта, дополненная Д.А. Леонтьевым [102, с. 117–118]:

1. Предкоммуникативная фаза «подготавливает ту общую апперцепцию, без которой невозможно художественное произведение». Итогом этой стадии выступает формирование общей художественно-психологической установки и частной установки – предуготовленности к контакту с данным произведением.

2. Коммуникативная фаза распадается на ряд стадий:

- 1) образование «предварительной эмоции», которая усиливает или ослабляет мобилизующее и направленное действие предварительной частной установки;
- 2) формирование образов художественных знаков и овладение их значениями, приобретение информации;
- 3) «синтез наблюдений и переживаний в целостное художественное представление о действительности, в раздумья о ней и оценки. Она органически переходит в посткоммуникативную фазу».

3. Посткоммуникативная фаза характеризуется осмыслением увиденного и услышанного, пережитого и передуманного.



Отметим, что этапы изучения литературного произведения построены на второй собственно-коммуникативной фазе: вступительное занятие нацелено на «предварительные эмоции», чтение суть формирование образов художественных знаков, анализ текста – «овладение их значениями и приобретение информации», заключительное занятие по литературе отличается устремленностью к «синтезу наблюдений и переживаний».

### **3.2. Вступительное занятие и вступительное слово учителя: речесететический аспект**

Процесс восприятия уникален: усредненного восприятия быть не может, оно всегда лично. Это не исключает возможности управления процессом восприятия. Можно психологически настроить слушателей на восприятие художественного текста, интеллектуально подготовить их к этому. Важно активизировать при этом эмоционально-образную деятельность (внутреннее видение предмета изображения, составление ассоциативного ряда, первичные оценочные суждения – «схватывание»).

Полноценное восприятие характеризуется единством ощущения и мышления уже на стадии первичного осмысления текста. На восприятие влияют и *установка учителя*, и *установка* прошлого нравственно-эстетического опыта *ученика*. Но установка учителя влияет на юных слушателей не сама по себе, она суть энергия его речи. Посредством слова можно создать особую атмосферу урока и не только убедить слушателей, но стимулировать их к высказыванию, активизировать их желания поделиться личными впечатлениями. Действенным убедительным словом можно настроить на упорную работу, шутливой фразой снять излишнее напряжение.

Знание закономерностей риторики позволяет учителю быть более гибким в различных речевых ситуациях.

*Слово* как жанр получило особый статус на уроке литературы. В одной из учебных программ для 11 класса его значение определено так: «Слово – это особенный жанр мо-

нологической речи, строящийся по принципу эссеистики, то есть свободного изложения материала, его лично окрашенной (но не исключаяющей фактов) трактовки, стремление в нём передать эмоциональное впечатление от «предмета» размышления» [131, с. 83].

Особая проблема при построении речи – сочетание эмоционального и рационального в ней. Аристотель иронически заметил: «Слушатель всегда сочувствует оратору, говорящему с чувством, если даже он не говорит ничего основательного; вот таким-то способом многие ораторы с помощью только шума производят сильное впечатление на слушателей» [6, с. 19]. «Риторика поднималась к задачам разумно строить речь, соблюдать должное в её содержании и построении, учить не только вызывать эмоции, но и приводить предмет речи в соответствие с нормой («говорить как все»), открывать новые стороны в предмете речи («говорить отлично от всех»), высказываться «уместно», «подобающе», «ново», художественно выразительно» [27, с. 366].

При подготовке вступительного слова учителя можно предложить в качестве образцов для осмысления и анализа статьи О. Кучкиной из газеты «Литература», представляющие собой тексты о личности писателя или поэта, включающие яркие интересные факты биографии и истоки творческого мировидения. Каждая статья (о М. Цветаевой, А. Белом, Е. Замятине, В. Набокове, М. Волошине, А. Ахматовой, М. Горьком, И. Бунине, З. Гипшиус) отличается оригинальным началом и помогает понять, как в школе реализовать эту «разность начала». Приведем несколько примеров.

### **Об А. Белом**

«Некто» поймал себя на том, что вполне бессознательно насвистывает современную русскую песню «И как один умрем в борьбе за это».

Такими словами описывал Андрей Белый собственный патриотизм, неожиданно зыгравший в нем после пересечения советско-латышской границы. Он ехал через Ригу из Москвы в Берлин. Он, можно сказать, бежал из Москвы. Сперва его не выпускала организация, которая звалась ЧК, Чрезвычайка. Решил уехать тайно. Чрезвычайка узнала и об этом. У него сделалось нервное расстройство. Дальше он рассказывает: «Тут умер Блок, расстреляли Гумилева; и – устыдились:

молодежь стала кричать: «Пустите Белого за границу, а то он, как Блок, умрет!» Шли пока что 20-е года. Отпустили...»

### **Об И. Бунине**

«Любимой женщине, на которой хотел жениться, юный Бунин пророчески сказал: «Я буду знаменит не только на всю Россию, а на всю Европу». Она не поверила. Оставила его, потом пожалела. <...>

Бурная потаенная жизнь души. Внутренняя жизнь превыше внешней. Обнаженная кожа. Оттого сотворенная им литература дышит состраданием и любовью, поэзией и правдой.

В маленьком французском городке, гуляя с писательницей Ириной Адоевцевой, Бунин говорил ей: «У меня ведь душевное зрение и слух так же обострены, как физические, и чувствую я всё во сто раз сильнее, чем обыкновенные люди, и горе, и радость, и счастье, и тоску. Просто иногда выть на луну от тоски готов. И прыгать от счастья. Да даже и сейчас, на восьмом десятке».

А в молодости обладал столь острым зрением, что видел звезды, различимые лишь через телескоп. И такой же слух: слышал за несколько верст колокольчик, по звуку определяя, кто из знакомых едет. Однажды в гостях ощутил запах резеды. Хозяйка торжествовала: резеды в саду не было. Исходили весь участок, пока не нашли искомый куст.

«Я всегда мир воспринимал через запахи, краски, свет, ветер, вино, еду — и как остро, Боже мой, до чего остро, даже больно!» — характерная запись в дневнике.

Обостренное чувство жизни — рядом с обостренным чувством смерти. Страх смерти преследовал его. «А у меня все одно в глубине души: тысячу лет вот так же будут сиять звезды, а меня не будет». <...>

Тончайшим образом чувствовал и постигал природу. Умел вглядеться в листву, точно натертую холодным мылом, заметить голубую сахарную пудру в каждой колее, где тень. При этом знал: нет никакой отдельной от нас природы... каждое малейшее движение воздуха есть движение нашей собственной жизни». И так же чувствовал и постигал человека, его движения, высокие и низкие».

### **О З. Гиппиус**

«От этой пары зависело многое в культурной и общественной жизни России начала века. Зинаида Гиппиус и Дмитрий Мережковский. Основатели «Религиозно-философского общества» в Петербурге до революции, через которое прошли едва ли не все значительные поэты, писатели, философы, историки. Основатели общества «Зеленая лампа» в Париже после революции, через которое прошла едва ли не вся эмиграция.

Они являли собой законодателей художественной моды, вкусов, репутаций. Им мало было собственного творчества. Они должны были кипеть в буре общественных страстей. Быть вхожими в их дом, быть приглашенными на их вечера означало быть принятым в литературе.

Гиппиус вышла замуж за Мережковского в 20 лет. Он, маленький, худосочный, старше ее, сильно грассировал. Она красавица, высокая, стройная, узкобедрая, похожая на юношу. Хорошо посаженная гордая головка на длинной шее с дважды обвитой вокруг золотой косой. Глаза большие, зеленые, русалочьи. Яркий рот.

Так же она выглядела и в 30 лет — как «обольстительный подросток», по чьим-то словам.

Губы ее часто растягивала улыбка, в которой не было доброты. Напротив, казалось, вот-вот с этих губ сорвется колючее слово. Она была высокомерна и дерзка, любила смущать людей острыми замечаниями и пристальным взглядом через лорнетку. За ней ходила слава декадентки, эстетки и ломаки. Ей нравилось вести себя вызывающе и быть не как все. Она и одевалась не как все, сама сочиняя свои платья. Обтягивалась блестящей материей, как чешуей, либо погружалась в немислимые оборки и рюши, либо набрасывала белую шелковую тунику, перехваченную золотым шнурком, с крыльями, как у ангела. Лицо сильно белила и румянила.

Когда она с этим белым лицом и этими белыми крыльями читала свои стихи: «Я люблю себя, как Бога», — зал делился: одни свистели, другие аплодировали...»

### **О Е. Замятине**

«Уважаемый Иосиф Виссарионович, приговоренный к высшей мере наказания — автор настоящего письма — обращается к Вам с просьбой о замене этой меры другою. Мое имя Вам, вероятно, известно. Для меня как для писателя именно смертным приговором является лишение меня возможности писать, а обстоятельства сложились так, что продолжать свою работу я не могу, потому что никакое творчество немисливо, если приходится работать в атмосфере систематической, год от году все усиливающейся травли».

Письмо Евгения Замятина, отправленное им в 1931 году, стоит в похожем ряду писательских писем Сталину. Это был акт отчаяния. Обращать на себя внимание Сталина было опасно. Но в безвыходном положении Сталин оставался последним судьей: мог казнить, а мог и помиловать.

«Я знаю, — продолжал Замятин, — что у меня есть очень неудобная привычка говорить не то, что в данный момент выгодно, а то, что мне

кажется правдой. В частности, я никогда не скрывал своего отношения к литературному раболепству, прислуживанию и переукрашиванию: я считал и продолжаю считать, что это одинаково унижает как писателя, так и революцию».

В мировой литературе известен жанр утопии. Это как бы нечто идеальное...».

Личностный аспект жизни поэта, вынесенный в начало и поданный как эмоция его жизни, настраивает на особую атмосферу доверительности.

Дополнительные оттенки в этот текст вносят факты, фрагменты судьбы поэта, по-разному истолкованные его современниками и критиками последующих поколений. Создается некий образ, легенда, миф о поэте.

Автор текста вовлекает читателя в свою «игру», в сюжет повествования, и тот ожидает уточнения многих удивительных обстоятельств. Текст разворачивается эпически и требует дальнейших рассуждений и умозаключений. Так, от портрета З. Гишпиус, её эпатажной внешности автор переходит к особенностям восприятия её образа и её стихов, а затем повествует о перипетиях судьбы, размышляет о закономерности жизненных и творческих итогов.

В сугубо дидактическом плане данный текст вряд ли может стать основой для пересказа учениками или материалом ответа на экзамене. Но как образец речи, рассказывания, воздействия на слушателей он направлен на формирование будущей *коммуникативной компетенции*. Вплести факты этого текста в своё будущее слово на уроке, на первый взгляд, нетрудно. Но факты эти нужно «присвоить», сделать лично значимыми для себя, и только тогда произнесение «Слова» будет иметь успех.

Учиться составлению вступительного слова можно по-разному, например: 1) анализировать образцовые тексты в аспекте риторического канона; 2) составлять по предложенному образцу собственное «Слово о...»; 3) произносить свою вступительную речь в заданной ситуации, то есть имитационное моделирование (в рамках организационно-деятельностной игры); 4) осуществлять самоанализ своего выступления, опираясь на критерии эффективности речи:

правильность, выразительность, ясность, точность, краткость, уместность.

Можно проанализировать получившийся текст, выявляя «общие места» – топы, называемые в риторике доводами: «к человеку», «к авторитету», «к публике», «к разуму».

Слово учителя можно также рассмотреть, опираясь на регулятивные и *квалификационные коммуникативные* категории.

Е.П. Захарова выделяет среди прочих *регулятивные* и *квалификационные* коммуникативные категории: к регулятивным относятся социально-этические (вежливость, категоричность, официальность), психологические (эмоциональность), эстетические (образность, экспрессивность, функционально-стилистическая окрашенность), а к квалификационным риторические (эффективность, оптимальность, нормативность). Она утверждает, что риторические категории присущи только хорошей речи, то есть «целесообразной, воздействующей, гармонизирующей речи», «в них изначально заложен положительный результат общения», а именно: «говорящему удаётся достичь желаемого результата (эффективность), и при этом собеседник также удовлетворён результатом общения (оптимальность), а само общение протекает в полном соответствии с принятыми коммуникативными нормами (нормативность)» [147, с. 18].

Все это даёт возможность проанализировать слово учителя с разных сторон в целях прогнозирования успешной коммуникации.

Вступительные занятия и вступительное слово учителя должны отличаться особой эмоциональной партитурой. На уроке изучения биографии писателя приводятся не просто биографические факты, а такие, в которых есть «маню», «зацепка», позволяющие наметить «интригу урока». Такой материал и ложится в основу урока-новеллы.

На что направлено обычно вступительное занятие по литературе?

Законы восприятия позволяют определить функции вступительных занятий следующим образом: 1) создание ус-

тановки на чтение художественного текста; 2) осмысление жизненных впечатлений, связанных с проблемами произведения; 3) общая ориентация учащихся в объеме и характере предстоящей работы, подготовка к «вхождению в текст» (особенно при изучении крупных эпических произведений, таких как «Война и мир» Л. Толстого); 4) предупреждение отдельных ошибок в восприятии; 5) проверка первоначального восприятия посредством беседы, анкет, сочинений.

Функции вступительных занятий по литературе соотносимы с *интенциями учителя*, разрабатывающего вступительное слово.

Выделяют следующие *виды вводных занятий* (ВЗ): 1) ВЗ, связанные с использованием биографического материала; 2) ВЗ, основанные на использовании жизненных впечатлений, наблюдений, личного опыта учащихся; 3) ВЗ, помогающие понять историческую эпоху (историко-бытовой, языковой комментари); 4) ВЗ, дающие определенный угол зрения на произведение (его тематику, проблематику, жанрово-композиционные особенности); 5) ВЗ, нацеленные на создание особой эмоциональной атмосферы, мотивацию творческой деятельности, расширение круга художественных ассоциаций.

Современная методика свидетельствует, что вводные занятия часто носят не общедидактический характер урока, а тяготеют к жанровому оформлению. Покажем это в схеме, составленной нами (рис. 4).

На наш взгляд, тяготение к жанровому оформлению свидетельствует об усилении *дискурсивного аспекта* такого урока.

Ю.М. Лотман рассматривал риторику с трех сторон – как искусство прозаической речи (в отличие от поэтической), как речь украшенную (в отличие от обычной), как *науку порождения текста* (в отличие от герменевтики – науки понимания текста).

Определены речемыслительные операции и действия, организующие и регулирующие восприятие текстовой информации читателем или слушателем [138, с. 86]:

– создание эмоционального настроения читателя или слушателя;

- создание текстового ожидания;
- установка на определенное восприятие (призыв к соразмышлению, сопереживанию, сопредставлению, к следованию тому или иному положению, тезису);
- проспекция (предупреждение о проблематике, тематическом поле текста, порядке обсуждения тем и подтем текста);
- введение темы в более широкий круг (контекст) знаний;
- исключение информации, которая не будет предметом обсуждения в тексте, из поля ожидания;
- дополнение текстовой информации по мере необходимости;
- переход из одной темы (подтемы) к другой;
- ретроспекция (возвращение к информации, приводившейся в тексте ранее, чтобы восстановить в памяти читателя предмет обсуждения; сообщение новых сведений относительно фактов, введенных в текст ранее; возврат к старым знаниям и их переосмысление в новом контексте; подчеркивание отдельных положений текста путем обращения к ним в новом текстовом окружении);
- промежуточные выводы;
- подытоживание текстовой информации;
- домысливание;
- цитирование;
- сопоставление фактов;
- противопоставление;
- обоснование выбора темы текста;
- характеристика актуальности темы текста.

Эти речемыслительные операции, как правило, лежат и внутри методических приёмов, которые используются в начале урока литературы.

Вступительное слово учителя, став новеллой, задаёт тон всему вступительному занятию, являясь его центральной частью, основным смысловым блоком. Однако вступительное слово учителя может выступать и в качестве методического приёма, и в этом случае оно должно соответствовать ситуации общения на уроке, быть адекватно жанру урока.



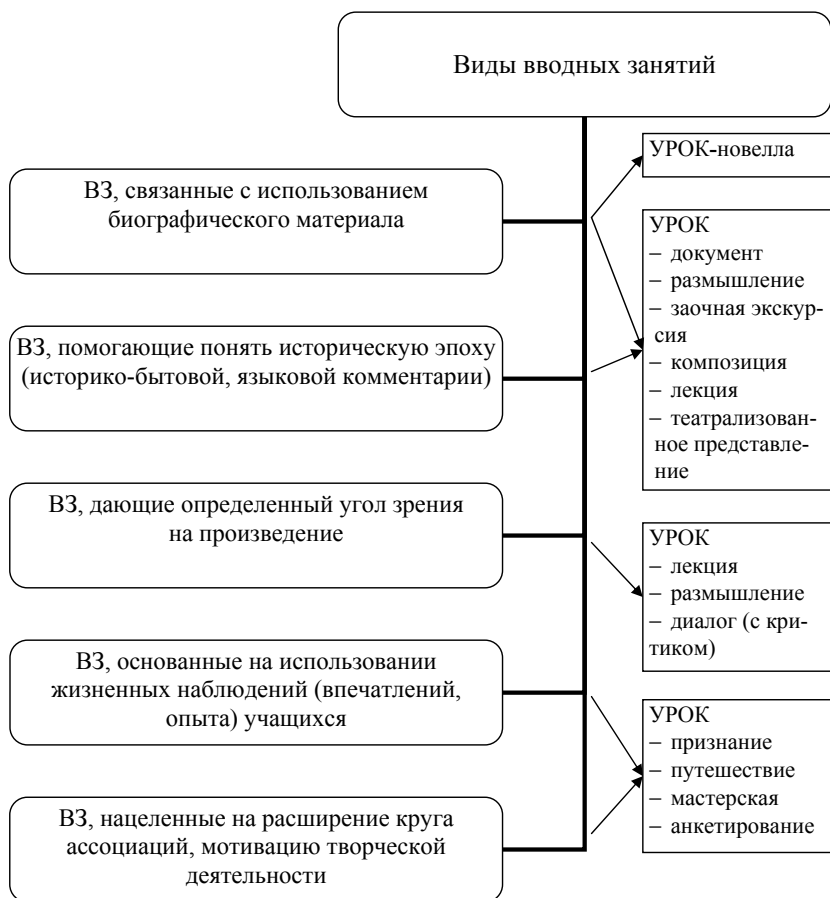


Рис. 4. Виды вводных занятий и сценарии урока

Особенно важна для студентов филологических факультетов, будущих учителей, имеющих дело с художественными текстами, эстетическая сторона речи. Хотим подчеркнуть, что *художественный текст, изучаемый на уроке литературы, влияет и на стилистику речи учителя, и на структуру урока*. Это позволяет преподнести литературное произведение в его специфике и вызвать адекватную эстетическую реакцию («эмоциональный резонанс»). Учитель литературы, планируя учебный материал, составляя конспект, решает особые «художественно-

конструктивные задачи» (В.А. Кан-Калик). От этого текст урока приобретает жанровое своеобразие.

Урок, спроектированный в русле новых технологий, позволяет особым образом воздействовать на ученика. Личностный подход к преподаванию, нейролингвистическое программирование, коммуникативные технологии позволяют поднять гуманитарное образование на новый уровень.

*Речеэстетическая организация учебного занятия* и в школе, и в вузе – требование времени.

Отметим важность рождения и использования такой структурной единицы учебного занятия, как УРС – «*учебно-речевая ситуация*» (термин Т.А. Ладыженской), позволяющей рассматривать урок (занятие) как единый текст, а его части – учебные ситуации – как образец индивидуального абзацного мышления.

Можно ли эффективно организовать последовательность речевых единиц, объединенных смысловой и грамматической связью, придав речи одновременно и точность, и объективность, и образность? Несомненно. Для этого учителям необходим *профессиональный тренинг*, отработка с последующей рефлексией (путем устного анализа, письменной самоаттестации, просмотра видеозаписей своих речеэстетических проектов). Задания для развития коммуникативно-исполнительских способностей предлагают в своих учебных пособиях В.А. Кан-Калик, В.А. Ильев, З.С. Смелкова и др.

Необходимо научиться создавать не просто конспект урока, а *речеэстетический проект учебного занятия*, в котором решаются задачи воздействия на слушателей путем побуждения их репрезентативных систем, активизации внимания.

Рассказ-новелла учителя в начале урока, ведение дискуссии, постановка и решение стилистических (лингвистических) задач, литературное исследование художественного текста на основе сравнения с черновым авторским вариантом, речевая эстафета с заранее заданными стилистическими рамками, задачи на образопостроение, пафос заключительного обобщающего слова должны отрабатываться студентами как *речеэстетические модели в аспекте ком-*

*муникативных технологий.* Они позволяют впоследствии грамотно действовать на педагогической практике, становятся основой профессионального мастерства.

Умение убедительно и красиво говорить необходимо любому специалисту: управлять собой и людьми – значит владеть культурой общения.

### ***Вопросы и задания***

1. Приведите примеры, иллюстрирующие виды вводных занятий.
2. Какие задания на развитие коммуникативно-исполнительских способностей кажутся вам наиболее целесообразными? (Найдите три примера в книгах В.А. Кан-Калика, В.А. Ильева, З.С. Смелковой.)
3. Прочитайте статьи О. Кучкиной в газете «Литература» за 1995 год (приложение к «Первому сентябрю»), посвященные поэтам Серебряного века, и познайте разность начала вступительного слова. Составьте свое вступительное слово, достойное стать основой урока-новеллы. Произнесите его перед аудиторией (смоделируйте учебную ситуацию).

### **3.3. Чтение как этап изучения художественного текста и вид речевой деятельности**

Художественный текст таит в себе немало загадок: являясь второй – эстетической – реальностью, он отражает бытие, воссоздавая его в художественных образах. Это мир смыслов, значений, знаков, оформленных автором в особое информационное пространство: образ концентрирует в себе энергию мысли и чувства. Можно предположить, что энтропия – способность энергии к превращениям – одно из свойств такого пространства. Воспользуемся образом: художественный текст, как натянутая тетива, – чуть тронешь, заденешь смыслы – и полетела стрела речевого действия...

«Книга – не просто словесное устройство или набор таких устройств; книга – это диалог, завязанный с читателем, интонация, приданная его голосу, и череда переменчивых

несокрушимых образов, запавших ему в память. Этому диалогу нет конца <...>: книга – не замкнутая сущность, а отношение или, точнее, ось бесчисленных отношений. Та или иная литература отличается от другой, предшествующей либо последующей, не столько набором текстов, сколько способом их прочтения», – справедливо заметил Хорхе Луис Борхес [28, с. 127].

Художественный текст – это диалог автора с самим собой, с миром, с читателем. «Нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту (он уходит в безграничное прошлое и в безграничное будущее) ... Нет ничего абсолютно мертвого: у каждого смысла будет свой праздник возрождения», – пишет М.М. Бахтин в своей последней работе «К методологии гуманитарных наук» [16, с. 373].

Вовлекаясь художником слова в диалог культур, читатели ищут в литературном произведении личностные смыслы, «значение для себя», актуальное с точки зрения их прошлого опыта и сегодняшних предпочтений и устремлений. Они актуализируют то одни смыслы, то другие...

Читатели... Феномен чтения кажется естественной данностью, навыком, отработанным в далеком детстве. И нет необходимости осознавать чтение как особого рода деятельность в ее мельчайших операциях, если мы не сделали обучение чтению нашей профессией. Но для того, чтобы профессионально рассуждать об этом предмете, необходимо определить методологию.

Чтению уделяют внимание различные науки: психология восприятия и психология творчества, дидактика как раздел педагогики, методика преподавания литературы, литературоведение, психолингвистика.

Художественная литература, писал А.А. Потебня, это особый способ познания мира: «Поэзия, как и наука, есть лишь способ мышления, употребляемый взрослыми и детьми, цивилизованными и дикими, нравственными и безнравственными. Она не только там, где великие произведения: как электричество не только там, где гроза, а как видно уже из элементарной формы, то есть слова, везде, ежечасно и ежеминутно, где говорят и думают» [146, с. 586]. Под словом «по-

эзия» он имел в виду не только художественное произведение, но именно оно учит мыслить особым образом.

Через чтение человек осваивает литературу, а значит, овладевает вслед за автором новым способом познания мира. Осознает ли это в полной мере методика преподавания литературы?

Для того чтобы еще раз подчеркнуть значимость художественного текста и чтения на уроках литературы в школе, обратимся к парадоксальным рассуждениям Ю.М. Лотмана, который считал, что текст, созданный по законам одной культуры, способен подключаться к другим самым разнообразным культурам. Это свойство позволило ученому заявить, что текст ведет себя как живой организм, как личность [113].

Художественный текст «ведет себя как личность», он создан личностью автора и обращен к личности читателя. Именно поэтому нельзя говорить об изучении литературы в школе как о сугубо научном безличностном предмете. Изучение литературы всегда лично, и начинается оно с осознания *цели* чтения. Обратимся к психолингвистике: «Содержание текста принципиально полифонично, оно имеет множество степеней свободы, о чем прекрасно писал М.М. Бахтин. Оно многоаспектно, стоящий за ним мир может быть увиден и осмыслен реципиентом по-разному в зависимости от того, *что* ему нужно увидеть, *с какой целью и с какой установкой* он всматривается в текст. В частности, нельзя забывать, что мы не просто понимаем текст, а, как правило, используем его в качестве ориентировочной основы для иной деятельности, которая качественно отлична от восприятия текста и включает это восприятие в качестве своего структурного компонента. В зависимости от характера этой «большой» деятельности, места в ней восприятия текста, типа текста, степени сформированности навыков и умений «большой» и «малой» деятельности и ряда других факторов в каждом конкретном случае оптимальной является разная стратегия восприятия, в том числе понимания» [98, с. 143]. Данное рассуждение А.А. Леонтьева цитируется нами столь подробно, поскольку оно принципиально

важно для осмысления теории и практики чтения на уроках литературы в школе. Вдумаемся в то, что подсказывает нам психолингвистика. А.А. Леонтьев актуализирует литературоведческое положение о художественном тексте как о многосмысловом пространстве и переводит разговор в русло теории речевой деятельности.

Текст воздействует на читателя определенным образом, и этим воздействием можно управлять. Характер «большой деятельности» определим как учебную художественно-познавательную деятельность на уроке литературы. Какое место в ней занимает восприятие текста? Центральное. Тип текста? Художественный в его родовой и жанровой специфике. О сформированности каких навыков и умений мы будем говорить? В аспекте читательской деятельности это:

- высокая скорость и гибкость чтения;
- умение сосредоточить внимание на определенных вопросах содержания;
- умение предвидеть в процессе чтения то, что будет дальше;
- умение определять ключевые места текста;
- умение вычленять основную мысль высказывания;
- умение выделять логику, структуру высказывания.

Эти умения необходимы для освоения любого текста. Чтение художественного текста, как лаконично и четко определил В. Асмус, есть «труд и творчество». В таком процессе участвуют разные сферы человеческой психики: чувство, воображение, мышление, память. В.Г. Маранцман пишет, что необходимыми *качествами читателя* являются [123, с. 72]:

- активность и точность эмоциональной реакции;
- глубина осмысления художественного текста;
- конкретизация литературных образов в читательском воображении;
- способность эстетически оценить форму произведения;
- способность видеть за художественным миром его автора.

Для методики преподавания литературы большое значение имеет учение В.Г. Маранцмана о литературном развитии школьников, о выборе методических способов анализа в зависимости от уровня читательского восприятия. Ученый

вычленяет *литературные способности* из общеэстетических и разделяет их, в свою очередь, на читательские и писательские. Есть, по его мнению, комплекс качеств, который позволяет судить о литературных способностях индивида, причем отсутствие одного из этих качеств уже свидетельствует о нарушении контакта с искусством слова.

Назовем вслед за В.Г. Маранцманом эти качества:

- потребность выразить чувство, представление, мысль в слове и добиться адекватного их соотношения;
- потребность образной конкретизации слова, прорастание слова в зрительные, слуховые и иные ассоциации;
- эмоциональная чуткость к слову, интонации и стилям речи;
- целостное отношение к литературному произведению, концепционное восприятие композиции.

Нетрудно заметить, что читательские и писательские способности как бы «прорастают» друг в друга: чтение и литературное творчество взаимообусловлены. Качества, названные В.Г. Маранцманом, позволяют судить о литературных способностях индивида, однако, если добавить к ним коммуникативный компонент (умение использовать эти способности для построения убедительной и воздействующей речи, для организации диалога с учетом особенностей адресанта и адресата), они будут свидетельствовать о высоком уровне развития языковой личности.

Итак, психологи (А.А. Потебня, Л.С. Выготский, Л.Г. Жабницкая, Н.Д. Молдавская, В.А. Кан-Калик, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев), философы и литературоведы (В. Асмус, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман), методисты (Ц.П. Балталон, З.Я. Рез, Е.В. Квятковский, В.Г. Маранцман, Э.С. Смелкова, Е.В. Перевозная) особое внимание уделяли и уделяют специфике восприятия художественного текста, закономерностям речевого действия, критериям литературного развития личности, процессу читательской деятельности. Их исследования помогают осмыслить оптимальную стратегию восприятия и понимания художественного произведения на уроках литературы в школе. Условиями успешности читательской деятельности, если речь идет о художественном

тексте, можно назвать развитие читательских интересов, читательских способностей, словесно-образного мышления, эстетического отношения к слову, эмоционального восприятия, читательского воображения.

Можно ли создать все эти условия на уроках литературы в школе? Анализ современных пособий по методике преподавания литературы, уроков, представленных в периодике, свидетельствует о том, что уроки чтения остались в начальной школе, а литература в средних классах ограничивается анализом художественных произведений, прочитанных учащимися дома. Системы обучения выразительному чтению в школе не существует, а в начальном звене основное внимание уделяется технике чтения. Как этап изучения художественного произведения в школе чтение исчезло, превратившись в прием, в средство проверки теоретических литературоведческих положений... Между тем организация чтения – главная проблема методики преподавания литературы.

Горечь и ирония звучат в словах Санкт-Петербургского учителя-практика Е.Н. Ильина: «Порой обсуждаем книгу, не читая и даже не видя ее. Еще как-то она живет в начальной школе, а затем, благодаря бесконечным «выдели», «разбей», «подбери» и т. д. перестает волновать. И впрямь, кому нужна разбитая книга. На уроках, экзаменах все еще спрашиваем о мотивах лирики Лермонтова, не замечая, как в перечне мотивов (их что-то около десятка) исчезает и Лермонтов, и лирика... На скрепы, винтики разобрана лира Пушкина; в галерее «типичных представителей» скучает насмешливый Гоголь; в «подводных течениях», если не утонул, то сильно вымок ироничный Чехов; полутонами «размыты» Блок, Есенин; на раннего и позднего смертельно разъят Маяковский...» [64, с. 8].

Может быть, все это происходит оттого, что мы потеряли в нашей методике «чтение как этап», забыли о сущности и закономерности этого процесса? «Чтение» наука трактует так: «Чтение – вид речевой деятельности, направленный на смысловое восприятие графически зафиксированного текста. Целью чтения является получение и переработка информации» [142, с. 281]. Толковый словарь дает нам мно-



жество значений слова «читать»: 1) воспринимать написанное, произнося или воспроизводя про себя; 2) воспринимать зрительно и интеллектуально какое-нибудь произведение; 3) воспринимать, угадывать что-нибудь по внешним проявлениям; 4) произносить, декламировать; 5) произносить с целью поучения, наставления; 6) излагать устно перед аудиторией. Чтение художественного текста, как мы думаем, имеет свои особенности: информацию, зашифрованную в образах, мы воспринимаем и перерабатываем, находясь в пространстве диалога культур посредством художественного познания, в сотворчестве с автором, в условиях пересечения личностных (читательских и авторских) смыслов. «Когда я пишу, – признавался А.П. Чехов, – я вполне рассчитываю на читателя, полагая, что недостающие элементы он подбавит сам». Труд читателю предстоит своеобразный. Ему необходимо *увидеть, услышать, ощутить прикосновение* к смыслам, заключенным в образах, иначе не понять стихотворение А. Ахматовой «Поэт»:

...Когда б вы знали, из какого сора  
Растут стихи, не ведая стыда,  
Как *желтый* одуванчик у забора,  
Как лопухи, как лебеда.

Сердитый *окрик*, дегтя *запах* свежий,  
*Таинственная плесень* на стене...  
И стих уже звучит, задорен, нежен,  
На радость вам и мне.

В данном случае «понять» не означает ли «почувствовать»? А. Фет о феномене поэтической речи пишет так:

Лишь у тебя, поэт, крылатый слова звук  
Хватает на лету и закрепляет вдруг  
И темный бред души, и трав неясный запах...

Есть не столько научное, сколько поэтическое определение категории «чтение», данное М. Цветаевой в статье «Поэт о критике»: «Что есть чтение, – как не разгадывание, толкование, извлечение тайного, оставшегося за строками,

за пределами слов». Это тайное, по нашему мнению, и есть личностные смыслы.

Обратимся вновь к науке, к *структуре чтения* как вида речевой деятельности и, учитывая все вышесказанное, постараемся определить место чтения в процессе изучения художественного произведения в школе.

Согласно теории речеведения [142, с. 281], речевая деятельность состоит из четырех функциональных блоков: 1) этап предварительной ориентировки (уточняется целевая установка: для чего, зачем читать); 2) этап планирования деятельности (учитывается установка, объем текста, время, отведенное на чтение); 3) этап исполнения деятельности (это процесс смыслового восприятия текста: понимание складывается из последовательного наращивания всех микротекстов); 4) этап контроля (анализ результатов в зависимости от целевой установки). При организации чтения на уроке литературы все эти функциональные блоки непременно присутствуют, если мы хотим добиться успешности процесса чтения. Покажем это на примере организации чтения сказки Г.Х. Андерсена «Самое невероятное».

1. В сказках Андерсена множество невероятных вещей... Помните, в «Снежной королеве» тролли разбили волшебное зеркало, и оно разлетелось по стране тысячами осколков... Если один из таких осколков попадал человеку в глаз, то он начинал видеть во всем только самое плохое. Осколок, попавший в сердце, делал человека злым и завистливым... Невероятно... Может быть, игра злых троллей, а может, и что-то иное стало причиной невероятных событий сказки, которая так и называется «Самое невероятное». Прочитайте сказку (про себя) и скажите, что из всех событий вы считаете самым невероятным? И что самое невероятное, по мнению автора?

2. На чтение и разгадывание этой тайны вам дается десять минут. Карандашом вы можете пометить все, что покажется невероятным: это поможет потом выбрать самое-самое... и пересказать интересный эпизод.

3. Приступаем к чтению. Познакомимся с тайными смыслами сказки.

4. Итак, какое событие кажется вам самым невероятным? Перескажите этот эпизод. Объясните, что вас в нем удивляет. Какой интонацией окрашен этот отрывок? Перечитаем эпизоды, окрашенные

интонацией удивления, грусти, иронии. В чем тайна искусства, технического открытия, гармоничных человеческих отношений?

Так, следуя алгоритму, предложенному нам речеведением, мы выстроили учебные ситуации урока чтения в пятом классе. Определим место этого этапа в системе изучения творчества Г.Х. Андерсена.

Первый этап – вступительное занятие, на котором необходимо рассказать о жизни и творчестве великого датского сказочника, выявить (при помощи анкеты, к примеру) читательские предпочтения учащихся: о писателе они знают немного, а с его сказками познакомились уже в начальной школе или в процессе семейного чтения (идеальный вариант), многие помнят мультфильмы и киноверсии произведений Андерсена.

Второй этап – чтение одной из сказок в классе. Чтению мы должны ещё и учить, задавая для этого оптимальный алгоритм.

Третий этап – анализ сказки «Соловей», прочитанной ребятами дома по учебнику.

Четвертый этап – заключительное занятие: в виде викторины, игры, театрализованного представления. Если же мы исключили второй этап в силу нехватки учебного времени, мы должны позаботиться об *организации домашнего чтения*. Чтение в этом случае становится этапом, вынесенным за рамки школьного урока. Как сохранить его фазную структуру? Может быть, домашнее задание должно стать более подробным и на первых порах напоминать учебную памятку, которая может выглядеть точно так, как алгоритм организации чтения сказки Г.Х. Андерсена, данный выше?

Организовать самостоятельное *домашнее чтение* помогает и читательский дневник. Как учащимся освоить эту форму сохранения информации и первоначальных наблюдений и впечатлений? Наверное, некоторые уроки чтения в пятом и шестом классах будут уроками создания коллективного читательского дневника. Эти уроки могут проводиться как до вступительного занятия, так и после него.

Еще один вид – уроки *выразительного чтения*. Этот этап освоения художественного произведения уместен только после уроков углубленной работы над текстом. Литературоведческий и исполнительский анализ сделают выразительное чтение осмысленным и эстетически оправданным. Учить выразительному чтению наизусть также необходимо вначале в классе. Помогая учащимся в создании «киноленты видений», осознании ключевых образов, архитектоники текста, мы формируем в их сознании *специфический алгоритм этой деятельности, учим их технике речевого воздействия*. Только после такой работы уместным будет домашнее задание, предполагающее самостоятельное заучивание, а затем выразительное чтение наизусть. Выразительное чтение, организованное как урок-концерт, может стать и заключительным занятием в системе изучения художественного произведения в школе.

Остановимся подробнее на некоторых алгоритмах организации читательской деятельности на уроках в школе. Чтение вслух требует осмысления еще одной категории. Это слушание, или аудирование. Словарь определяет «слушание» как «рецептивный вид речевой деятельности, направленный на смысловое восприятие звучащих текстов» [142, с. 217]. Структура процесса слушания такова: побудительно-мотивационный этап (установка на слушание), аналитико-синтетический этап (восприятие, осмысление и понимание в процессе слушания), рефлексия (осмысление и коррекция выводов, контроль уровня и качества речевой деятельности). Если чтение на уроке литературы осуществляется вслух, то оно требует организации процесса слушания: следует определить, для чего учитель или учащийся читает текст и для чего необходимо его внимательно выслушать. Е.Н. Ильин нашел универсальный ответ на вопрос: «Для чего нужно читать (или слушать чтение)?» Он пишет: «Итак, придя в школу, я не побоялся «приплюсовать» книгу к житейским тревогам и заботам ребят, наделить ее прикладной (!), прагматической (!), профилактической (!) функцией. ПРИ – ПРА – ПРО (позволю себе этот каламбур) сделали ее действительно желанной и нужной» [64, с. 6]. А что еще кроме «заклина-

ния» Е.Н. Ильина поможет сделать урок, где основное место занимают чтение и слушание, успешным?

Представим ниже алгоритм урока, на котором главное место (до двадцати минут) отведено выразительному чтению учителя и восприятию текста учащимися.

*Установка.* Чтобы настроить школьников на слушание, можно особым образом построить вступительное слово учителя: с опорой на житейский опыт и жизненные наблюдения учащихся, проблемную ситуацию, интригу, подсказанную текстом. Можно активизировать репрезентативные системы учащихся при помощи таких приемов, как составление ассоциативного ряда, прослушивание музыкальных фрагментов. Далее необходимо сформулировать деятельностные задачи урока и цель слушания.

*А. Чтение художественного текста учителем.* Это должно быть тщательным образом подготовленное выразительное чтение. Учителю важно осознавать коммуникативное намерение, определить объем текста (выбрать для чтения целостный и значимый отрывок) и время чтения. Предварительный исполнительский анализ поможет спрогнозировать эмоциональный отклик учащихся. Художественный текст в силу своей ритмичной организации, образности несет в себе потенциальный эмоциональный заряд и способен вызывать эстетическую реакцию, которая в дальнейшем может стать своеобразным «якорем»: выразительное чтение учителя даже без предварительной установки будет вызывать положительные читательские ожидания.

*Б. Слушание. «Вовлечение» в художественный текст.*

*Проверка первоначального восприятия.* Необходимо выявить впечатления учащихся, определить, что они поняли и запомнили. Учитель выясняет это в ходе беседы и при помощи специальных приемов, таких как устное словесное рисование, выборочный пересказ. Важно помочь школьникам выделить смысловой центр художественного текста, его концепт.

*Вовлечение в дальнейшее чтение.* Постановка вопросов, вызывающих потребность анализа художественного произведения. С одной стороны, это может быть чтение кульмина-

ционного эпизода из дальнейшего повествования, с тем чтобы юные читатели заинтересовались: как же дальше будут развиваться события. С другой стороны, это может быть специальным образом организованное домашнее задание, нацеливающее школьников на постижение образной системы художественного произведения, осмысление поступков героев и выявление авторского отношения к происходящему.

Е.Н. Ильин считает, что в художественный текст можно войти через ключевую деталь при помощи искусства вопроса: «Чтобы рука школьника так же нетерпеливо потянулась к литературному шедевру, как к спелому яблоку или в знойный день изогнутой ладошкой к студеному роднику, ее нужно и раз, и другой поднять на уроке – жгучим вопросом, не ответив на который не успокоишься» [64, с. 11]. Именно *искусству вопроса* нужно учиться у Е.Н. Ильина, тогда понятен будет его успех, о котором в начале 90-х годов XX века писал В.В. Иванихин в книге, интригующей педагогов и сегодня своим названием – «Почему у Ильина читают все».

Может ли чтение занимать центральное место урока, если художественное произведение было предварительно прочитано учащимися дома? В известной степени, может, но при этом алгоритм урока будет иным.

*Мотивация, установка на слушание.*

*Пересказ* (разные его виды в зависимости от установки и целей урока). Пересказ учащимися художественного текста развивает их речь, умение передать существенное в тексте, подчеркнув лично значимое. Этот прием позволяет учителю выяснить, насколько правильно понял юный читатель смысл художественного текста, что запомнил в первую очередь, какие вопросы остались невыясненными, какие образы выпали из его поля зрения. Это позволит скорректировать дальнейшие учебные ситуации.

*Выборочное повторное чтение и комментирование с позиций целостности.* По сути дела, это движение от синтеза к анализу.

*Рефлексия:* размышление о прочитанном, корректировка первоначальных выводов. Это начало разбора художественного произведения с привлечением литературовед-

ческих категорий, установка на последующий детальный анализ. Домашнее задание будет направлено на развитие аналитических умений и навыков учащихся.

Главное на таком уроке – перечитывание, вовлечение всех учащихся в художественный текст посредством диалога с уже вовлеченными, литературно более подготовленными учащимися.

Чтение, выделенное в отдельный этап изучения литературного произведения в школе, позволит учителю целенаправленно и системно работать над развитием читательских умений и способностей школьников. Все выделенные В.Г. Маранцманом качества читателя проявляются на уроках, алгоритмы которых и были представлены нами.

Чтение можно рассматривать и как эффективный методический прием, место которого на каждом уроке литературы.

Следуя конкретным дидактическим задачам, учитель выбирает соответствующие *виды чтения*.

По степени овладения скоростными приемами различают *скоростное* и *нескоростное* чтение; по технике – чтение *вслух* и *про себя*; в зависимости от подготовки – *подготовленное* и *неподготовленное*.

Чтение про себя имеет не только большую скорость, но и несколько другие психофизические механизмы. А.А. Леонтьев как особенно актуальное сейчас в психологии обучения выделяет следующее положение Л.С. Выготского: «Обычно думают <...>, что понимание лучше при медленном чтении, однако <...> при быстром чтении понимание идет лучше, ибо <...> сама скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения... Работа зрительного механизма является до известной степени подчиненной процессам понимания» [98, с. 140].

Первоначальное быстрое чтение про себя позволяет запечатлеть в сознании художественный образ в целом, происходит так называемое «схватывание»: специфика восприятия литературного произведения в том, что мы движемся от синтеза к анализу. Сам по себе анализ не цель, а средство осмысления целого. Впрочем, в этом и состоит известный феномен восприятия: «Восприятие – форма целостного

психического отражения предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств» [44, с. 135].

На уроках литературы в школе в зависимости от цели чтения мы используем следующие его виды: *изучающее, просмотровое, выборочное*.

*Изучающее* чтение в методике преподавания литературы иногда называют углубленным. Это чтение медленное, вдумчивое. Порой при первоначальном быстром чтении художественного текста синтез не происходит: читатель не находит в поэтическом произведении ни личностных смыслов, ни эстетически значимых образов. Не всем читателям удастся «ориентироваться в сложном внутреннем пространстве, которое можно было бы назвать системой отношений. В этом установлении отношений, выделении важного, в сведении и переходе заключается процесс, называемый обычно пониманием» [98, с. 140].

В программе по методике преподавания литературы выделен такой этап в изучении литературного произведения, как «чтение и ориентировочные занятия». Тем самым подчеркнута необходимость такого приема, как *комментированное* чтение. Углубленному чтению сложного поэтического текста нужно и можно учить. Классический пример тому – уроки М.А. Рыбниковой, которая при помощи исторического и языкового комментария, воплощенного в ярком, образном слове учителя, подготавливала восприятие и понимание «Песни о вещем Олеге» А.С. Пушкина. Дальнейшие *изучающее* и *выборочное* чтение, а также работа над исполнительской партитурой текста позволили методисту заявить, что после такой тщательной работы учащиеся не только понимают произведение поэта, но и готовы *прочитать* его *наизусть*. Углубленное чтение превращает юного читателя в соавтора художественного текста, он входит в его смысловое поле, сравнивает авторское видение со своим, принимает или не принимает авторские смыслы, получает эстетическое наслаждение от прочитанного или чувствует внутреннее сопротивление. Пытаясь разобраться в подтексте, в том, что не «схвачено» сразу, читатель-школьник чувствует необходимость детального анализа художественного произведения.



*Просмотровое* чтение осуществляется с целью установить, что представляет собой текст в целом: фактуальная и тематическая информация схватываются уже при беглом просмотре. Существует интегральный алгоритм чтения, позволяющий составить общее представление о книге за пять – десять минут. Школьников можно познакомить с интегральным алгоритмом чтения в процессе деловой игры, предложив им, например, такую ситуацию: вы завершаете работу по созданию библиотеки в вашем классе, вам предложено выбрать из трех еще одну книгу, какую вы предпочтёте и почему? Просмотровое чтение необходимо и при повторном обращении к уже прочитанному (предположим, в дни летних каникул) тексту. Такое чтение позволит оживить стертое впечатление, уточнить забытые детали. При этом необходимо помнить, что повторное углубленное чтение повторением, в дидактическом смысле этого слова, не считается, поскольку художественный текст при каждой встрече с ним открывает все новые и новые смыслы.

*Выборочное* чтение используется практически на всех этапах изучения литературного произведения в школе. При всей цельности художественного произведения части текста неравноценны с точки зрения содержащейся в них информации: одни несут ключевую информацию, другие второстепенную. На уроке анализа художественного текста учитель вновь обращает внимание учащихся на заголовок, начало и конец текста, ключевые фразы абзацев, просит прочитать выразительно наиболее значимые. Выборочное чтение помогает школьникам доказательно подтвердить свои размышления о прочитанном.

В зависимости от количества участников выделяют следующие виды чтения: *монологическое, в лицах (по ролям), хоровое, многоголосое, партитурно-полифоническое*. Отметим, что названия эти в определенной степени условны. Нетрудно заметить, что одни из этих видов чтения используются на уроках литературы довольно часто (монологическое, в лицах), другие – крайне редко (многоголосое). Выбирая разные способы чтения, нужно исходить из специфики художественного текста. Покажем это на примере из нашей

собственной педагогической практики. Многоголосое чтение уместно, например, при воспроизведении последней реплики комедии А.С. Грибоедова «Ах! боже мой! что станет говорить / Княгиня Марья Алексевна!». Чтецы произносят реплику один за другим, причем каждый следующий участник вступает в середине фразы, от этого начало и концовка реплики совпадают в своем звучании: получается эффект множественности голосов, интонаций, мнений. Гул обсуждения и осуждения – интересный звуковой образ, который запоминается учащимся и помогает им понять, почему комедия не заканчивается репликой (несомненно, единичной) «Карету мне, карету!», а продолжается уже за пределами текста – в московских гостиных; вот почему И.А. Гончаров посчитал Чацкого победителем, а не побежденным. Уместно использовать этот вид чтения и при изучении стихотворения Н.А. Некрасова «Крестьянские дети», и при воспроизведении текста рассказа А.М. Горького «Ма-а-ленькая». В первом случае можно показать многоголосие крестьянских ребятишек, наперебой обсуждающих увиденное, во втором – дружное мнение сельчан (обыгрывая горьковское указание на то, что старик и старуха стали рассказывать о молодой учительнице торопясь, перебивая друг друга, – так, «будто вся деревня заговорила разом»). Иной раз звуковой образ художественного текста не менее важен, чем зрительный. Хоровое чтение в средних и старших классах можно использовать при коллективном припоминании стихотворных строчек. Поэтические фразы, воспроизведенные не единожды, могут стать литературными реминисценциями учащихся при выполнении других видов работ. Расширяется ассоциативное поле, тренируется память. Хоровое чтение некоторых од М.В. Ломоносова и Г.Р. Державина может стать своеобразным экспериментом, позволяющим выявить специфические особенности этого жанра: величавость и торжественность звучания, значимость философских обобщений. Ода как «торжественная песнь», исполняемая в древнегреческом театре хором, диктует чтецу особую манеру исполнения: она читается медленно и торжественно, полногласно и величаво. Хоровое чтение помогает поз-

нать эту истину опытным путем. Полифоническим можно условно назвать чтение, включающее и монолог, и чтение в лицах, и многоголосие. Для этого необходимо разработать соответствующую партитуру чтения. Стихотворение А.С. Пушкина «Поэт и толпа» по своей специфике полифонично: в нем звучат и голос поэта, и реплики из толпы, и лирическое повествование автора-рассказчика, а реплика «какая польза нам от ней» (речь идет о пользе поэзии) может быть прочитана как многоголосие.

Чтение в лицах всегда вызывает интерес учащихся, но именно эта деятельность часто организована на уроке методически неграмотно: роли раздаются произвольно, этап подготовки игнорируется, цель не осознается. Стоит рассмотреть *чтение в лицах* в аспекте речевой деятельности как последовательность функциональных блоков (модель этого процесса была дана выше), – сразу становится ясно, от чего зависит успешность этого вида чтения. На этапе предварительной ориентировки уточняем целевую установку: зачем нам необходимо чтение по ролям и почему нас интересует выбранный отрывок художественного произведения? На этапе планирования деятельности определим, используя просмотрное повторное чтение, характер действующих лиц, особенности внешности, поведения, речи героев; осуществим распределение ролей; уточним время подготовительного чтения для исполнителей и задание для слушателей на этот период. Этап исполнения выразительного чтения по ролям, как правило, вызывает эмоциональный резонанс в классе и мотивирует учащихся на обсуждение прочитанного. Этап контроля предполагает анализ результатов в зависимости от поставленной цели.

Используя разные виды чтения, зная *закономерности моделирования* этого процесса, мы формируем у школьников *образ содержания текста*. Для осмысления процесса читательской деятельности это методологически значимая категория. Выделим вслед за А.А. Леонтьевым три принципиально важных положения психолингвистики, позволяющих уяснить сущность процесса понимания и интерпретации художественного текста [98, с. 141–142].

1. «Образ содержания текста принципиально динамичен. Он не есть, а становится, и лишь в постоянном становлении – его бытие».

2. Предметность образа содержания отражает то, «что стоит за *текстом*»: это «изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека».

3. «Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления». Это могут быть следующие процессы: парафраза; пересказ той же мысли другими словами; перевод на другой язык; смысловая компрессия, в результате которой может образовываться мини-текст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов; построение образа предмета или ситуации, наделенных определенным смыслом; формирование личностно-смысловых образований, лишь опосредованно связанных со смыслом исходного текста; формирование эмоционально-образной оценки событий. Это и *процесс выработки алгоритма операций, предписываемых текстом. «Вообще понятно то, что может быть иначе выражено»* [98, с. 142].

Все вышеизложенное лишний раз доказывает важность такой работы на уроке литературы, как *пересказ художественного текста*. По пересказу учитель может судить о степени понимания учеником прочитанного. Кроме того, *несколько пересказов, являющих собой индивидуальное восприятие образа содержания, пересекаясь, образуют более широкое поле понимания*. В методике преподавания литературы выделяют следующие виды пересказов: *подробный, краткий, выборочный, творческий, художественный*.

*Подробный пересказ*, подготовленный школьниками самостоятельно, отличается своеобразной избирательностью: личностно значимые и понятные части текста ученик расскажет более детально, а то, что вызывает внутреннее сопротивление и к тому же непонятно, будет пропущено или передано неадекватно. Учитель, проанализировав данную ситуацию, сможет наметить способы корректировки восприятия и пути дальнейшего анализа.

*Выборочный пересказ* предполагает соответствующую установку учителя: пересказать наиболее интересный (кульминационный) эпизод, описание внешности персонажа, самое значительное событие в жизни героя... Ученик находит художественные факты, рассыпанные по всему тексту, излагает их, выстраивая в определенном порядке, и через ключевые детали, сквозные образы, проблемы, мотивы постигает сущность целого, архитектонику всего произведения.

*Краткий пересказ* требует соответствующей подготовки: составление плана, выделение ключевых слов, выявление главной мысли текста, осознание цели речевого действия. Это один из наиболее сложных видов работы на уроках литературы в средних классах, поскольку в силу возрастного развития у школьников в этот период возникают трудности при обобщении, выделении причинно-следственных связей между различными событиями, объективные выводы подменяются субъективными суждениями.

*Творческий пересказ* направлен на сотворчество, он позволяет большую степень свободы в трактовке художественного текста. Это, например, пересказ с изменением лица повествователя. Такой прием изменяет точку зрения, позволяет создать новое творческое пространство и одновременно понять выбранную автором позицию. При творческом пересказе можно вводить в текст размышления героя (если они угадываются в подтексте), собственные оценочные суждения, описание ассоциаций и чувств, возникающих при чтении.

*Художественный пересказ* – название в определенном смысле условное. Под ним подразумевается пересказ текста с сохранением его стиливых (художественных) особенностей. Можно пересказать русскую народную сказку, сохранив ее сказочную интонацию, соответствующий зачин и концовку, характерные повторы, постоянные эпитеты. Можно представить в пересказе отрывок из лесковского «Левши», сохранив авторские окказионализмы. Художественный пересказ возможен после соответствующей работы по лингвостилистическому анализу текста.

Итак, пересказ позволяет юному читателю подчеркнуть то, что он видит «за текстом», а учителю скорректировать

первоначальное восприятие учащихся и закрепить понимание текста. А.А. Леонтьев пишет: «Несомненно, что каждый читатель «вычитывает» из текста несколько разное содержание. Однако, воспринимая текст по-разному, мы не строим различные миры, мы по-разному строим один и тот же мир. Этот мир мы можем видеть в разных ракурсах, с разной степенью ясности, можем видеть фрагмент вместо целой картины... Есть предел числу степеней свободы, и этот предел и есть объективное содержание или объективный смысл текста, или, выражаясь словами А.А. Брудного, его концепт» [98, с. 144].

Психолингвистика расширявает нам смысл таких методических приемов, как пересказ, перевод на другой язык, написание реферата, аннотации, резюме, выделение ключевых слов в тексте, устное словесное рисование, составление ассоциативного ряда – все это «процесс перевода смысла текста в разные формы его закрепления».

Чтение есть важнейший этап изучения литературного произведения в школе, и *знание закономерностей моделирования* этого процесса позволит учителю грамотно управлять им и, возможно, возродить интерес юных читателей к Книге, потребность в диалоге с Автором.

### ***Вопросы и задания***

1. Перечислите виды чтения. Разработайте фрагмент урока, в основе которого будет выбранный вами вид чтения. От теоретической разработки перейдите к действию: разыграйте данную ситуацию в учебной аудитории.
2. Представьте в учебной аудитории работу над одним из видов пересказа (не забудьте о письменном варианте – предварительной разработке). Составьте алгоритм получившейся учебной ситуации. Какие трудности реализации задуманного выявляет опыт?
3. Организуйте многоголосое чтение отрывка из стихотворения Н.А. Некрасова «Крестьянские дети».
4. Воссоздайте ситуацию комплексного полифонического чтения на примере стихотворения А.С. Пушкина «Поэт и толпа».

### 3.4. Система анализа лирического произведения в школе

Освоение моделей анализа художественного произведения, предложенных современным литературоведением, — неотъемлемая часть высшего филологического образования. Мы принимаем принцип интегративного анализа, предложенного Н.Ю. Русовой [158], и идеи комплексного анализа Г.Н. Тараносовой [180]. Разные модели анализа художественного произведения основаны на вычленении разных уровней в их системности. Проникнуть в смыслы художественного текста можно через любой из этих уровней, поскольку часть художественного целого несет в себе идею этого целого. Профессионально подготовленный учитель литературы видит цель анализа (и филологического, и интегративного) в том, чтобы «*установить связь между содержанием и системой языковых единиц*, которые его выражают и служат формой художественных образов»; текст рассматривается им «как собственно *лингвистическое явление*, представляющее собой частную динамическую систему языковых средств разных уровней, и как *эстетический объект*, обладающий собственной семантикой и представляющий особую *целостную картину мира*» [132, с. 242].

Отбор типов анализа «определяется спецификой произведения и дидактической ситуацией» [158, с. 138].

Литературоведение подчеркивает, что литература как вид искусства обладает познавательным, оценочным, знаковым, *моделирующим* и *коммуникативным* потенциалом.

Поскольку в план подготовки специалистов-филологов входит такая дисциплина, как «Филологический анализ текста», он и является базой для дальнейшего моделирования уроков, посвященных *аналитике художественного текста* в школе. Н.А. Николина определяет филологический анализ как «взаимодействие литературоведческого и лингвистического подходов к нему». Важно, что художественный текст «рассматривается и как эстетический феномен, обладающий цельностью, образностью и функциональностью, и как форма обращения к миру, то есть как *коммуникативная единица*, в которой, в свою очередь, моделируется оп-

ределённая коммуникативная ситуация, и как частная динамическая система языковых средств» [132, с. 4–5].

Именно моделирующий и коммуникативный потенциал художественного текста должен быть, на наш взгляд, задействован в современной школе.

В качестве примера разворачивания таких потенциальных возможностей текста мы выбрали организацию аналитической работы над лирическим произведением на уроке литературы.

«В тексте <...> возникают цепочки со- и противопоставлений, одни и те же смыслы многократно выражаются разными его элементами» [132, с. 19].

Художественный текст, как мы видим, – ссылается Н.А. Николина на Б.М. Эйхенбаума, – «результат сложной борьбы различных формирующих элементов... Тот или другой элемент имеет значение организующей доминанты<sup>10</sup>, господствуя над остальными и подчиняя их себе» [132, с. 19].

*Поиски учителем и учеником этих организующих доминант и определение того, как они приводят в движение другие компоненты, и есть суть аналитической работы над лирическим текстом в школе.*

Для того чтобы школьники овладели анализом художественного текста как методом познания авторской концепции мира и способом проверки своих субъективных ощущений, необходима система работы. Мы разработали спецкурс для учащихся 10-х классов, который был апробирован в течение четырех лет в разных школах города Тольятти. Исследование показало, что для формирования навыков анализа важны следующие условия:

- опора на теоретико-литературный тезаурус (его можно создать путем систематической, планомерной работы над усвоением литературоведческих терминов);
- пропедевтическая работа в средних классах, предполагающая деятельность на основе приемов скрытого анализа художественного текста;

---

<sup>10</sup> Под доминантой понимается «тот компонент произведения, который приводит в движение и определяет отношения всех прочих компонентов» (Муркаржовский Я. Литературный язык и поэтический язык // Пражский лингвистический кружок. М., 1967. С. 411).



- использование образа-эталона теоретико-литературной статьи (тщательный подбор лучших образцов филологического анализа текста, выявление его содержательных и жанрово-стилистических закономерностей);
- выявление обобщенного алгоритма анализа лирического текста путем сопоставления образцов (важен собственный опыт учащихся);
- коллективная работа по анализу текста (эвристика);
- ознакомление школьников с речевыми формулами, которые могут стать опорой для воспроизведения коллективного сочинения по анализу поэтического произведения;
- тренинги на основе разных видов устных пересказов образцов анализа художественного текста, письменных изложений;
- анализ работ учащихся, рефлексия.

Программа спецкурса по литературе «Исследование поэтического произведения» была направлена на углубленное изучение лирических текстов и служила прагматическим целям подготовки школьников к ЕГЭ по литературе (анализ текста) в сжатые сроки.

Современные тенденции литературного образования обостряют вопрос о знаниях личностных, способствующих глубокому проникновению в художественный текст, осмыслению его нравственно-эстетического потенциала, его общечеловеческой сущности.

Мы считаем, что обретение читателем-школьником личностных смыслов в художественном тексте, умение вступить в диалог с автором и приоткрыть завесу тайны его художественного видения – сложная задача для базового курса литературы. Ее решение требует углубленных знаний теории литературы, активизации рефлেকторно-ассоциативной деятельности учащихся (установление связей и метасвязей между понятиями, идеями, образами), опоры на нейролингвистику, использования новых образовательных технологий (уроков-мастерских).

Все это определило цель *спецкурса* по литературе – формирование у старшеклассников умения интерпретировать литературное произведение, выделяя в многосмысловом

художественном пространстве содержательные и стилистические доминанты, позволяющие постичь позицию автора и определить личностное отношение к прочитанному.

Мы стремились реализовать следующие задачи: актуализировать прошлые знания учащихся по литературе, углубить их; выяснить в совместном исследовании, как анализировать художественный текст, не разрушая «алгеброй гармонию»; научить видеть за конкретным литературным фактом своеобразие писательского взгляда на мир; способствовать творческому освоению художественных произведений.

Первый раздел предложенной нами программы включал объяснительную записку, второй – тематическое планирование, третий – тематику письменных работ по материалам спецкурса, четвертый – тесты, схемы, дидактический материал. Таким образом, спецкурс нацеливал на определённую систему работы. В одних школах на него отводилось двадцать часов, в других всего десять.

Необходимость освоить довольно сложный учебный материал в самые сжатые сроки диктовала определённые *принципы отбора произведений*.

1. Преимущество, связь с базовым курсом литературы.

2. Научность. Поэты, чье творчество изучается, являются наиболее яркими представителями своей художественной эпохи. Интерпретация их произведений дается с позиций филологического анализа.

3. Доступность. Степень сложности заданий возрастает по мере освоения основных принципов анализа художественного текста.

4. Системность. Поэтические произведения изучаются не фрагментарно, они даны под определенным углом зрения. В начале спецкурса учащиеся обращаются к поэзии А.С. Пушкина (в сравнении с В.А. Жуковским и отдельно), которую можно рассматривать как *гармонию мысли и чувства*. Лирический образ – это прежде всего образ-переживание (*чувство*) и в то же время – поэтически оформленная *мысль*. При анализе чувственная и рациональная сферы смыкаются. Далее в программе спецкурса – *поэзия чувства* А. Фета. Она иррациональна. Здесь важно увидеть образ-

символ, услышать симфонию звуков, почувствовать прикосновение ветра и тепла, определить круг своих ассоциаций. Толкование поэтических текстов А. Фета имеет свою специфику. Продолжает программу поэзия Ф. Тютчева. Это *поэзия мысли*. Необычайная афористичность и философская направленность поэзии Ф.И. Тютчева дают возможность осознать такое свойство лирического текста, как содержательная емкость, и освоить *способ мышления стихами*.

Тематическое планирование (табл. 3) отражает систему работы по овладению «языком анализа» лирического текста (графа «Литературоведческий инструментарий»), возможности активизации учебно-речевых ситуаций (графа «Приемы работы»). Не менее важную роль для организации речевого поля урока играет подборка литературного материала.

Таблица 3

### Тематическое планирование

Темы занятий, литературный материал. Кол-во час.	Литературоведческий инструментарий	Приемы работы
<p><b>1.</b> Специфика лирики. Поэтические фигуры и тропы. * Отрывок из очерка А.С. Пушкина «Путешествие в Арзрум», дневниковые записи поэта, стихотворение «Калмычке», обратные переводы. * Анализ стихотворения В.А. Жуковского «Я Музу юную, бывало, встречал в подлунной стороне» (2–4 ч)</p>	<p>Образ-переживание. Поэтические фигуры. Тропы. Контекст. Ключевые слова. Романтизм. Элегия. Ключевые образы. Интерпретация</p>	<p>Сравнение текстов разных жанров. Эвристическая беседа. Устное изложение</p>
<p><b>2.</b> Алгоритм анализа поэтического текста. * Анализ образцов разбора поэтического текста (Смелкова З.С. Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Утес»;</p>	<p>Ассоциации. Уровни анализа. Понятие хронотопа. Сравнительный анализ. Внетекстовая реальность</p>	<p>Работа над планом, составление алгоритма анализа. Сравнительный анализ. Письменное изложение по опоре</p>

Темы занятий, литературный материал. Кол-во час.	Литературоведческий инструментарий	Приемы работы
Тараносова Г.Н. Стихотворение А.С. Пушкина «На холмах Грузии лежит ночная мгла» * Черновой вариант стихотворения А.С. Пушкина (2–4 ч)		
<b>3.</b> Поэзия чувства А.А. Фета и поэзия мысли Ф.И. Тютчева. * Стихотворения А.А. Фета «Это утро, радость эта», «Уж верба вся пушистая». * Стихотворение Ф.И. Тютчева «Фонтан» (4–8 ч)	Звукопись. Цветопись. Пантеизм. Философская лирика. Перифраза. Символ	Стилистический эксперимент. Работа по опорным таблицам. Коллективный анализ (эвристика), запись основных речевых формул. Воспроизведение коллективного сочинения по анализу стихотворения «Фонтан»
<b>4.</b> Анализ сочинений учащихся (2–4 ч)	Стиль Жанр Композиция	Рефлексия

Поэзия есть тайна. Важно, анализируя поэтический текст в школе, эту тайну сохранить, не делая однозначных выводов. Так, поясняя школьникам специфику лирического текста, можно показать им, как один и тот же жизненный факт представлен в дневниковых записях поэта, последующем очерке и, наконец, в стихотворении. Для этого можно воспользоваться отрывком из очерка А.С. Пушкина «Путешествие в Арзрум», в основе которого реальное событие – встреча с калмыцким семейством. Затем сравнить его со стихотворением «Калмычке». Интересно проследить, на кого направлена авторская ирония в каждом из текстов, каковы цели авторского высказывания, при помощи каких художественных средств они реализуются. Не вызывает сомнения, что в стихотворении поэту важна не история встречи, а образ-переживание, оставшийся после нее. Более того, одно переживание рождает другое: мы задумываемся о значении ярких мгно-

вений в жизни поэта, о преображающей силе творческого состояния души. Об этом говорит последнее четверостишие:

Друзья! Не все ль одно и то же:  
Забыться праздною душой  
В блестящей зале, в модной ложе  
Или в кибитке кочевой?

В контексте стихотворений А.С. Пушкина «Пора, мой друг, пора», «Деревня» особым образом высвечивается значение слова «праздный». Вспомним: «На свете счастья нет, но есть покой и воля», «Я променял порочный двор цирцей, / Роскошные пиры, забавы, развлеченья / На тихий шум дубрав, на тишину полей, / На *праздность* вольную, *подругу размышленья*».

Такая работа позволяет учащимся понять специфику лирики в отличие от других родов литературы.

Для постижения логики анализа поэтического текста и образца аналитической речи, явленной в письменном тексте, мы предлагаем учащимся образцы такого разбора, представленные в книгах З.С. Смелковой «Литература как вид искусства» [166] и Г.Н. Тараносовой «Поэтика словесного искусства» [180]. Десятиклассники составляют алгоритмы анализа на основе представленных образцов разбора. Вот что у них получается (табл. 4).

Таблица 4

Алгоритмы анализа стихотворений

Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Парус»	Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Утес»	Стихотворение А.С. Пушкина «Я вас любил»
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Первичное чтение стихотворения.</li> <li>2. Настроение, запечатленное в стихотворении, и чувства, которые оно вызывает.</li> <li>3. Ключевые художественные образы.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Автор и название стихотворения.</li> <li>2. Жанр.</li> <li>3. Первичное чтение.</li> <li>4. Впечатление.</li> <li>5. Поэтика стихотворения: а) ключевые образы и их метафорический смысл;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Первичное чтение.</li> <li>2. Чувства, возникшие после прочтения.</li> <li>3. Жанр.</li> <li>4. Ключевое слово-образ.</li> <li>5. Изобразительно-выразительные средства,</li> </ol>

Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Парус»	Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Утес»	Стихотворение А.С. Пушкина «Я вас любил»
<p>4. Языковые средства, при помощи которых создается образ-переживание:</p> <p>а) словесная живопись и звукопись, б) хронотоп.</p> <p>5. Композиция: сцепление двустий и микрообразов.</p> <p>6. Биографический контекст: как отразилось в стихотворении состояние поэта.</p> <p>7. Идея стихотворения</p>	<p>б) композиция текста, лексическое оформление (тропы), синтаксическое строение (фигуры), ритмика стиха и размер, характер рифмовки.</p> <p>6. Художественное время и пространство.</p> <p>7. Основная тема стихотворения и его главная мысль.</p> <p>8. Отзвук в душе читателя</p>	<p>позволяющие раскрыть образ:</p> <p>а) синтаксические фигуры (параллелизм, анафора...); б) тропы (метафора, эпитеты); в) ритмика и строфика.</p> <p>6. Глубинные смыслы.</p> <p>7. Повторное чтение.</p> <p>8. «Вечные образы» в стихотворении (стихотворение А.С. Пушкина в контексте других произведений)</p>

Нетрудно выделить общие закономерности анализа текста, увидеть, что алгоритм подвижен в одних частях и статичен в других. Мы понимаем алгоритм как «совокупность действий», «последовательность шагов». В поле нашего внимания – художественно-познавательные задачи. Для их решения мы снабжаем учащихся определенным инструментарием – раздаем опорные таблицы, такие как «Тропы», «Поэтический синтаксис и интонационные фигуры». Перед анализом стихотворения Ф.И. Тютчева «Фонтан» знакомим школьников с основными содержательными и стилистическими доминантами творчества поэта. Они записывают следующее.

### Ф.И. Тютчев

#### Ключи к анализу

1. Особая насыщенность мысли, свойственная философской лирике. Ф.И. Тютчев был сторонником *пантеизма* – философского учения, обожествлявшего *природу* и находившего в ней высшую мудрость и красоту:

Не то, что мните вы, природа,  
Не слепок, не бездушный лик, –  
В ней есть душа, в ней есть свобода,  
В ней есть любовь, в ней есть язык...

2. Космичность. Космос, окружающий мир отражаются внутри человека, и каждый из людей – это больше чем планета, это микрокосмос.

3. Мудрой поэзии Ф.И. Тютчева свойственны краткость и афористичность (это концентрация огромной творческой энергии в предельно тесном пространстве).

4. Ф.И. Тютчев воспринимал мир, бытие как катастрофу. В его стихах мы находим обостренное ощущение катастрофичности бытия:

И мы плывем, пылающею бездной  
Со всех сторон окружены...

5. Особенности хронотопа:

- времени нет,
- пространство призрачно.

6. Другие особенности:

- контрасты, антитеза,
- поиски гармонии в слиянии с Природой, Россией, Богом,
- оригинальные эпитеты, неожиданные словосочетания (использование оксюморона),
- частые архаизмы, риторические вопросы и восклицания.

Такая предварительная подготовка позволит учащимся войти в речевое поле анализа художественного текста. Для активизации мыслительной деятельности учащихся, создания атмосферы сотворчества (художественное познание) стихотворение Ф.И. Тютчева «Фонтан» можно предложить как лингвистическую задачу (частный случай стилистического эксперимента).

### Фонтан

Смотри, как облаком (каким?)  
Фонтан (какой?) клубится;  
Как пламенеет, как дробится  
Его на солнце (какой?) дым.  
Лучом поднявшись к небу, он  
Коснулся высоты заветной –  
И снова пылью (какой?)  
Ниспасть на землю осужден.

О смертной мысли водомет,  
О водомет неистошимый!  
Какой закон непостижимый  
Тебя стремится, тебя мятет?  
Как жадно к небу рвешься ты!  
Но длань незримо-роковая,  
Твой луч (какой?) преломляя,  
Сверкает в брызгах с высоты.

Учащиеся находят *свои варианты слов*, сравнивают их с авторскими, размышляют о своеобразии авторского мировосприятия. Вопросы для беседы могут быть следующими.

– В чем, на ваш взгляд, заключается оригинальность тютчевских эпитетов?

– Почему слова, в обыденной речи не сочетающиеся, в поэтической речи приобретают вид гармонического единства?

– Как бы вы определили общий тон этого стихотворения (высокопарно-величественный, торжественно-приподнятый, грустно-иронический, пессимистический и т. д.)?

– Какую роль играют архаизмы, перифразы, риторический вопрос, восклицание?

– Что было бы утеряно, если вместо слова «длань» появилось бы слово «ладонь»?

– Обратите внимание на композицию стихотворения: какой излюбленный прием использует автор и как это помогает ему создать глубокий философский символ одновременного величия и бессилия человеческого разума?

– К кому обращается лирический герой в первой и второй строфах? Как меняется пространственная и временная точка зрения?

Затем следует *коллективный анализ текста* на основе общего алгоритма, составленного учащимися. Школьники знают, что свои размышления они должны будут *соединить в единый текст*. На основе эвристической беседы или различных видов деятельности на уроке старшеклассники приближаются к разгадке тайны тютчевского «Фонтана».

Для учителя важно помнить, что методические приемы зависят от специфики лирического произведения, а урок исходя из алгоритма и целей анализа текста может быть построен



по-разному. Покажем, какие методические приемы наиболее целесообразны на каждом этапе анализа текста (табл. 5).

Таблица 5

Алгоритм анализа текста и методические приёмы

Алгоритм анализа лирического текста	Методические приемы
1. Автор и название стихотворения	Слово учителя: установка на прочтение
2. Первичное чтение	Выразительное чтение (учителем или специально подготовленным учеником)
3. Описание чувств, впечатлений, настроений, вызванных стихотворением	Составление ассоциативного ряда
4. Определение жанра	Работа над термином
5. Внетекстовая реальность (история создания; биографический, языковой комментарий; характеристика эпохи...)	Сообщения учащихся, комментарий учителя, работа с учебником или дополнительной литературой...
6. Образно-тематическая основа стихотворения (ключевые образы, мотивы, темы)	Устное словесное рисование, «выписки на тему», выделение в тексте ключевых слов
7. Особенности композиции	Составление кадрового плана, составление партитуры выразительного чтения, сопоставление образов, тем...
8. Роль изобразительно-выразительных языковых средств: <ul style="list-style-type: none"> <li>• тропы и фигуры,</li> <li>• цветопись и звукопись,</li> <li>• ритмико-интонационный строй</li> </ul>	Работа по предложенным словесным опорам, эвристическая беседа, составление схем и таблиц, графическая разметка текста, решение лингвистических задач, медленное чтение...
9. Пространственно-временные отношения (хронотоп)	Обобщение на основе сопоставлений, выделения глагольно-временных форм, анализа «пространственного взгляда» автора
10. Идея стихотворения (смысловое поле: авторские смыслы)	Высказывание различных точек зрения на основе проведенного исследования (в том числе и обращение к мнению литературоведов)
11. Повторное чтение	Выразительное чтение стихотворения учащимися, прослушивание выразительного чтения мастеров художественного слова (аудио- и видеозаписи), чтение про себя

Алгоритм анализа лирического текста	Методические приемы
12. Личностный смысл	Письменный отклик (эссе, мини-сочинение, творческие работы)
13. Вывод	Рефлексия: что изменилось в восприятии текста после его анализа: письменное или устное проговаривание

В конце такой работы мы предлагаем обобщение, которое было представлено как сочинение, а по сути это филологический анализ лирического текста в доступном для десятиклассников виде. Задача школьников по выделенным впоследствии речевым опорам сделать изложение услышанного, творчески переработав его. Вот как может выглядеть текст для такого изложения.

#### **Анализ стихотворения Ф.И. Тютчева «Фонтан»**

*Перед нами стихотворение Ф.И. Тютчева «Фонтан».* Попробуем понять, что и почему привлекло внимание автора и стало темой его поэтических размышлений.

*На первый взгляд,* обыкновенное чудо, творенье рук человеческих, забава для гуляющих в парке людей. Но что-то необъяснимое заставляет нас замирать перед фонтаном и... в восторге подставлять лицо прохладному влажному дыму. На душе становится торжественно, светло и тревожно, как будто мы прикоснулись к какой-то тайне.

*Читая первую строфу* стихотворения Ф.И. Тютчева, мы приходим в восторженно-радостное состояние, какое всегда охватывает человека, если он видит прекрасное. *Вторая строфа вызывает* непонятную тревогу, ощущение прикосновения к одной из загадок бытия. Это происходит, видимо, потому, что мы имеем дело не с обычной пейзажной зарисовкой в стихах, а с философской лирикой, поэтическим размышлением о тайнах мироздания вокруг человека и внутри его. Ф.И. Тютчев был сторонником пантеизма – философского учения, обожествлявшего природу и находившего в ней высшую мудрость и красоту.

*Мы видим* живое облако фонтана, которое «клубится», «пламенеет», «дробится». Два других ключевых слова – «небо» и «земля». Затем появляется символическая «длань». Она не дает фонтану достичь неба: он ударяется о длань, затем о землю и бьется, как луч, в тесных пределах. *Что же стоит за этими образами? Что они символизируют?* Мы сразу замечаем *антитезу*: небо и земля, подъем и падение.

*Композиция стихотворения* подсказывает нам еще одно противопоставление. В первой строфе речь идет о фонтане – сияющей струе воды. Во второй строфе мы находим перифразу: «О смертной мысли водомет, / О водомет неистощимый!» Это уже не творение рук человеческих, некое инженерное сооружение, – это фонтан человеческой мысли. Его автор – иной Творец. Разум – «действующее лицо» второй строфы. Земное тяготение не пускает человека к небу, что-то «незримо-роковое» не дает человеческому разуму раскрыть все тайны Вселенной: человек лишь чуть-чуть приоткрывает завесу непознанного. Итак, композиция стихотворения такова: первая строфа повествует нам о том, что вокруг человека – о внешнем мире, вторая строфа – о том, что происходит внутри человека: мы уже находимся в пространстве микрокосмоса.

Попытаемся проникнуть в эти две сферы через поэтическое слово, *обратимся к тропам и фигурам*. Привлекают внимание необычные *эпитеты*: «облаком живым», «фонтан сияющий», «влажный дым», «высоты заветной». Удивительным образом эти художественные определения сочетаются с существительными: разве может быть дым влажным? Может, если это мелкие брызги фонтана. Самый необычный эпитет подарен слову «пыль». Она огнецветная! *Использование оксюморона делает живописную картину яркой, парадоксальной, запоминающейся*. Сложный эпитет «незримо-роковая» в сочетании со словом высокого стиля «длань» указывает на появление в стихотворении высшей силы – Творца, Бога. Луч упорный во второй строфе – это уже не луч фонтана, а луч человеческой мысли. Такие метафоры позволяют нам понять смысл стихотворения. И первая и вторая строфы удивительны *по цветотписи*: автору удалось передать сверкание фонтана, употребив слова «сияющий», «пламенеет», «огнецветной», и свет божественный: «длань незримо-роковая» «сверкает в брызгах с высоты». Человеку важно увидеть свет красоты на земле и на небе, почувствовать гармонию, а она рождается в этом слиянии с природой, Богом.

Поэт учит видеть и слышать природу. *Звукопись* его стихотворения свидетельствует об этом. *Вслушаемся* в строки:

И снова пылью огнецветной  
Ниспасть на землю осужден...  
О смертной мысли водомет...

*Мы находим аллитерацию в закономерном повторении звуков [с] и [ж] («живым», «влажный», «непостижимый», «жадно») и слышим дрожание упругих струй, струящийся звук воды: «Сверкает в брызгах*

с высоты...». Особую ритмичность создает и эпифора: повторяются восклицание «о», союз «как».

*Стихотворение написано ямбом. Использование пиррихия замедляет ритм, придает стихотворению интонацию размышления, риторические вопросы и восклицания завершают интонационный рисунок.*

Обращаясь к читателю на ты, автор как бы приглашает его к соразмышлению, заставляет посмотреть внутрь себя и задать своему разуму вопрос о его пределах: «Какой закон непостижимый тебя стремится, тебя мятет?» *В этом мы видим главный смысл стихотворения Ф.И. Тютчева «Фонтан».*

Представленный текст – довольно удачная интерпретация стихотворения Ф.И. Тютчева десятиклассником. С одной стороны, в нем присутствует личностное отношение, с другой – она показывает степень и способ освоения им лирического текста *на основе* филологического анализа. Филологический анализ в его научном, объективном виде сложен для школьника – это удел высшей школы. Ученику важно не только раскрыть смысл текста, понять авторскую позицию, но и удивиться найденным открытиям, заглянуть в свое «Я». Специфика лирики позволяет это сделать. И нельзя не использовать такой потенциал – нравственно-эстетическое освоение лирического произведения.

Известно, что художественный текст – всегда адресованное сообщение: это форма коммуникации «автор – читатель». «Текст функционирует с учетом «эстетического общения», в процессе которого адресат (читатель) должен воспринять интенции автора и проявить творческую активность» [132, с. 21]. Направление школьного анализа – обучение «считыванию» интенций автора, а для этого – изучение законов художественного разворачивания текстов. Организация творческой активности – компетенция учителя. Возможно это в совместном поиске, в позиции понимания учеником целесообразности своих действий: читать трудную для восприятия теоретическую статью с целью освоения языка анализа, что даст возможность впоследствии изъясняться на нём самому; анализировать текст для того, чтобы разобраться в тайнах его восприятия, в границах возникшего поля смыслов. Это значит научиться понимать подтексты, освоить культуру *образного выражения мыслей.*

«Истолкование» лирического текста «связано с вниманием к разворачиванию образов, к повторам, последовательности и особенностям сочетаемости языковых средств разных уровней» [132, с. 21]. Формы поэтического мышления (риторические фигуры) делают смысл художественного текста *объемным*, ярким, эмоционально воздействующим, это ещё и один из способов творческого самовыражения. Современные учебники по филологическому анализу текста акцентируют внимание именно на коммуникативной и моделирующей функции художественного текста: «...Любой текст рождается в условиях коммуникации «автор – читатель» и отображает её: в нём учитывается возможная точка зрения адресата, используются различные средства воздействия на него, моделируется его образ. Обращение к адресату (адресатам), соотнесенность изображаемого с его «ожиданием» и оценками позволяют выделять коммуникативный аспект рассмотрения текста» [132, с. 22].

Видеть эти средства воздействия на адресата и использовать их – задача учителя, соотносить авторскую концепцию со своими ожиданиями и оценками – задача юных читателей. Такое общение с текстами культуры, несомненно, обогащает каждого. Это делает возможным овладение особыми *«единицами языка»* – *«образами и идеями стихотворений»* как частью нашего эмоционально-эстетического опыта, нашего языкового сознания.

### ***Вопросы и задания***

1. Перечислите условия, необходимые для формирования навыков анализа художественного текста.
2. Охарактеризуйте прием «коллективного анализа текста».
3. Составьте конспект урока анализа лирического произведения. Для этого используйте данную выше таблицу, в которой намечен алгоритм анализа и методические приемы, позволяющие реализовать каждую учебную ситуацию.
4. Найдите в литературоведческих источниках образец анализа лирического текста и составьте его алгоритм. Сравните с теми, что даны выше (по работам З.С. Смелковой и Г.Н. Тараносовой). В чем отличие?

### 3.5. Заключительное занятие как поле пересечения личностных смыслов читателя и смыслов культуры в целом

Посмотрим на организацию заключительных занятий с позиций психолингвистики. Следуя законам художественного творчества, учитель на заключительном занятии должен *синтезировать материал*, но такой синтез не может быть простым повторением пройденного.

По мнению В.Г. Маранцмана, необходимо «довести читательское впечатление до уровня законченной мысли» [119]. *В общении с книгой и вообще с искусством действуют особые законы коммуникации.* Можно утверждать, что при состоявшемся читательском понимании всегда осуществляется диалог культур. Различают несколько фаз общения с художественным произведением: *предкоммуникативную, коммуникативную и посткоммуникативную.* Мы считаем последнюю фазу коммуникацией особого рода: она осуществляется не столько «после» непосредственной коммуникации с художественным текстом, сколько «вслед» за первоначальным общением в системе «автор (адресант) – произведение – читатель (адресат)». На этом условно заключительном этапе в общение уже вовлекаются тексты, выходящие за рамки изучаемого литературного произведения.

По сути дела, заключительное занятие по литературе в школе нацелено на создание условий для разворачивания *различных* дискурсивных практик. Проникновение учащихся в *текстуальный* дискурс (на уроках анализа текста), перетекание его в *ситуационный* на различных этапах урока (особенно если подчеркнут жанр урока, определена ситуация общения), выход на *интерпретативный* дискурс (осознание личностного отношения к смыслам текста) – все эти процессы требуют завершения в *контекстуальном* дискурсе. *Заключительное занятие ценно именно контекстами.*

Важно на заключительном занятии создать условия для такого специфического разговора.

Обратимся к классической методике преподавания литературы [124; 125]. Она определила существенные особенности заключительных занятий, подчеркнув следующее. Чувства и образы, которые владеют школьником при пос-

ледней встрече с произведением искусства, надолго определяют его отношение к нему. Сила этого последнего впечатления аргументируется мнением самих художников слова, которые считали завершающий аккорд произведения важнейшим звеном в оценке героев и обстоятельств читателем<sup>11</sup>. Главная цель заключительного занятия в школе не «повторение пройденного». Важно охватить произведение в целом и дать «новый свет всему совершившемуся». Это не просто обобщение, а качественно новый уровень его осмысления, то есть рассмотрение произведения в контексте всего творчества писателя, общественно-исторической, литературной жизни эпохи, в контексте творчества других авторов. Заключительные занятия должны также создавать ощущение глубины и неисчерпаемости произведения и давать «установку» на дальнейшее общение с текстом после завершения изучения. Всё это можно считать аксиомой современной методики преподавания.

Согласимся и с тем, что *основными функциями заключительного занятия* являются воссоздание целостности текста, а также воссоздание целостности впечатления о творчестве того или иного автора. Общеизвестно, что заключительные занятия по анализу произведения требуют повторного обращения к произведению и осмыслению его в целом. Они немыслимы без пробуждения самостоятельных оценок учащихся, защиты своей позиции. Заключительные занятия предполагают введение нового материала, отстаивание сложившихся точек зрения в новой ситуации, «соединение конкретных образных представлений с общим концептуальным подходом к нему», побуждение к дальнейшему общению с текстом.

---

<sup>11</sup> Эти аргументы представляют несомненный интерес с точки зрения психологии художественного творчества. Так, И.С. Тургенев считал, что в литературном произведении, как и в музыке, необходимо под конец напомнить первоначальный мотив (письмо Стасюлевичу, 8 дек. 1875 г.). В представлении Чехова, законы построения финалов были таковы: «Повесть, как и сцена, имеет свои условия. Так, мне чутье говорит, что в финале повести или рассказа я должен искусственно сконцентрировать в читателе впечатление от всей повести и для этого хотя мельком, чуть-чуть, упомянуть о тех, о коих раньше говорил» (письмо А.Н. Плещееву, 30 сент. 1899 г.).

Все эти положения методики преподавания литературы бесспорны, они стали классическими.

Мы же подчеркнём, что учителю необходимо на заключительных занятиях найти и показать ученикам «законы сцепления» художественного текста. У Л.С. Айзермана в книге «Уроки литературы сегодня» есть глава, которая так и называется «Законы сцепления» [1]. Здесь к месту было бы вспомнить мысли М.А. Рыбниковой по поводу этого закона: без умения понимать эту связь частей и устремления всех деталей к одному идейно-тематическому центру ученик будет перелистывать произведение и не будет знать, что с ним делать. Какого же рода сопоставления могут быть центром заключительных занятий? Л.С. Айзерман, например, считает, что на последнем уроке, посвященном комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», можно сравнить два прощальных монолога Чацкого, связав их проблемным вопросом: «Что произошло между этими двумя монологами, перевернув жизнь героя?» (В первом еще слышатся горечь, обида, разочарование, душевная боль, а во втором сквозят ненависть, презрение, гнев, отчаяние.) Можно сравнить монологи, реплики Чацкого и два стихотворения М.Ю. Лермонтова – «Дума», «Как часто пестрою толпою окружен». Предложенные задания свидетельствуют, что на заключительном занятии школьники не просто вступают в диалог, спор, дискуссию, но и анализируют диалоги героев, что требует развития навыков коммуникативной рефлексии.

Существующая система образования в значительной степени построена на передаче знаний от учителя к ученику, на пассивной позиции обучающегося. Задача ученика на традиционном уроке – усвоить и воспроизвести знания. Учитель организует преимущественно репродуктивную деятельность, пооперационно, прямо руководит действиями ученика. Требования, предъявляемые образованием на современном этапе, сводятся к воспитанию активной, критически мыслящей, самостоятельной, инициативной личности.

Именно поэтому существуют разные формы заключительных занятий: лекция (обобщающая), семинар, диспут, конференция, игра, дуэль, конкурс, размышление, исследо-



вание, творческий отчет, театрализованное представление, концерт, мастерская.

Так, урок-мастерская соответствует современным требованиям. Введение мастерских в качестве заключительных занятий в курс изучения литературы в школе, как показала практика, не только возможно, но и желательно. Сочетание новой и традиционной технологий – хороший способ активизировать учебный процесс, оно стимулирует познавательную и творческую деятельность как ученика, так и учителя.

Однако нам хотелось бы отметить одну важнейшую закономерность заключительного занятия как *речевого произведения* учителя и ученика, как *заключительного текста*. Для этого подробно процитируем одну из современных литературоведческих точек зрения: «Художественное произведение приобретает необходимую смысловую полноту только благодаря его соотнесённости и взаимодействию с другими в общем *межтекстовом* (интертекстуальном) пространстве культуры, в котором текст оказывается «*мозаикой цитат*» (Ю. Кристева), «*эхокамерой*» (Р. Барт), сохраняющей «чужие звуки», «*палимпсестом*» (Ж. Женетт), где новые строки появляются поверх уже существовавших. В художественном тексте «переплетаются», соединяясь, знаки, восходящие к разным произведениям, сочетаются элементы других текстов-предшественников» [132, с. 224–225].

Заключительный урок становится заключительным текстом в системе уроков учителя по определённой теме. Он также приобретает смысловую полноту, благодаря его соотнесённости с другими уроками по этой монографической теме. Какие «нити» будут протянуты через всю ткань этого комплекса уроков, подскажут сквозные мотивы изучаемого художественного произведения; яркие высказывания учеников, представляющие собой читательские открытия; ключевые фрагменты, образы, через которые постигаются «законы сцепления» художественного текста. Для этого необходимо научиться цитировать не только поэтов и писателей, но и друг друга, соотнося различные точки зрения: «каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат, и в этом смысле каждый текст является интертекстом,

другие тексты присутствуют в нём на разных уровнях в более или менее узнаваемых формах» [132, с. 225].

Надо сказать, что именно интертекстуальные элементы задают порой тему заключительного занятия, питают его проблемностью, а именно: «заглавия, отсылающие к другому произведению, цитаты, аллюзии, реминисценции, эпитафии, пересказ чужого текста, включенный в новое произведение, пародирование другого текста, ритмико-синтаксические параллели, «точечные цитаты» – имена литературных персонажей других произведений или мифологических героев, включенных в текст, «обнажение» жанровой связи рассматриваемого произведения с текстом-предшественником и др.» [132, с. 226]. Например: «Я памятник себе воздвиг нерукотворный»: поэзия как поступок», «Символ Дома в творчестве М. Булгакова», «Мерцающий звук и смысл поэзии А. Фета», «Почему Н. Гоголь назвал «Мёртвые души» поэмой?» и т. д.

На заключительных занятиях информация о тексте разворачивается, углубляется. Это требует *речемыслительных операций и действий*, развёртывающих информацию о предмете речи, таких как:

- формулирование идеи и тезисов текста;
- введение тем (или основных положений текста) в той или иной перспективе;
- детализация тем, тезисов одним из следующих способов: приведение примеров, указание причин, объяснение, указание следствий, сопоставление или противопоставление, дополнение, включение в более широкий контекст;
- монтаж фактов, их соотнесение по тому или иному критерию;
- описание;
- характеристика;
- аргументация;
- пересказ фрагментов чужих текстов;
- пересказ фабулы, сюжетных линий [138, с. 86].

Эти *речемыслительные операции* и действия приемлемы и на этапе анализа художественного произведения

в школе, но там их, как правило, предлагает учитель, а на заключительных занятиях школьник сам выбирает нужную операцию для разворачивания своего ответа. Именно на этом этапе он приобретает *характер монологического высказывания*.

*Одна из коммуникативных задач учителя – создание речевых ситуаций*, позволяющих участнику учебного диалога вступить в диалог культур, реализовать возможность построения целостного и доказательного высказывания на основе знакомых сценариев учебных ситуаций и речевых опор, открытых на предыдущих уроках.

Подведем итог сказанному о коммуникативном потенциале каждого из этапов изучения литературного произведения в школе.

Знание риторических законов разворачивания текста делает эффективной деятельность учителя и учащихся на каждом из этих этапов, если рассматривать:

1) *вступительное занятие* как поле для разворачивания воздействующей речи учителя и эмпатического слушания ученика, нацеленного на постижение содержания и структуры «Слова о поэте»;

2) чтение как способ обретения «личностных смыслов» художественного текста и деятельность, направленную на постижение авторской модели мира (причем текст моделирует читательскую деятельность); как алгоритм познания смыслов;

3) анализ литературного произведения как один из способов перевода образного языка на язык абстрактно-логический, не исключающий личностной интерпретации;

4) заключительное занятие как контекстуальный дискурс, поле пересечения личностных смыслов и смыслов культуры в целом, возможность оформления и разворачивания в речи концептуальных точек зрения.

### ***Вопросы и задания***

1. Перечислите функции заключительного занятия.
2. Есть методическая аксиома, раскрывающая сущность заключительных занятий. Опираясь на данный выше материал, сформулируйте ее.
3. Найдите в методической периодике урок – заключительное занятие и проанализируйте его.
4. Какие жанровые формы заключительных занятий в периодике встречаются чаще всего?
5. Приведите пять названий уроков, свидетельствующих о том, что тема заключительного занятия выбрана методически грамотно.

# КОНСТРУКТОР УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ И ПРИЕМЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Обращение к конструктору урока как технологической карте учителя литературы, по которой он сможет выбрать соответствующие теме, изучаемому художественному тексту методические приёмы, не случайно. Продуктивность внесенных в эту «базу данных» приёмов подтверждена школьной практикой и представлена в опыте мастеров прошлого и настоящего.

«Конструктор урока» – это матрица методических приемов, совместно освоенных учителем и учеником, это микромоделли (микросценарии), задающие алгоритм работы, познания. Часть из них – технологически освоенный опыт методики преподавания литературы прошлого, часть – опыт современных педагогов.

Моделируя урок, нужно учитывать, что «индивидуальное знание коммуникантов – это непрерывно конструируемая и модифицируемая динамическая система данных (представлений, мнений, знаний), единая информационная база или тезаурус» [51, с. 142]. Именно поэтому мы предпочитаем говорить о моделировании урока, модель – аналог явления, она сохраняет динамический потенциал.

Ситуативная модель урока литературы, на наш взгляд, наиболее перспективна в настоящее время. Рассматривая приемы обучения как операции (действия), направленные на решение художественно-познавательных задач урока, мы, во-первых, можем определить наиболее продуктивные алгоритмы учебных ситуаций, во-вторых, выбирать их, исходя из специфики художественного текста, дидактических целей и задач, личностных предпочтений (собственных художественно-педагогических способностей).

Конструктор урока предложил А. Гин, основываясь на дидактике, предполагая, что она может быть универсальной [42]. Так, его конструктор мы бы назвали сводным для разных учебных дисциплин, продуктивным для интегрированного урока. Это «методическая копилка» творческого учителя.

Специфика литературы как учебного предмета требует разработки особой методической базы, учитывающей передовой педагогический опыт именно учителей-словесников. Собственные педагогические открытия и разработки также могут быть включены в эту «методическую копилку».

А. Гин предложил учитывать в вертикальной графе таблицы разделы урока (последовательность, как он отмечает, не столь важна): начало; объяснение нового материала; закрепление, тренировка, отработка умений; повторение; контроль; домашнее задание; конец урока. Любой из разделов, пишет он, может быть реализован разными приемами или их комбинацией.

В горизонтальной графе таблицы А. Гин обозначил цифрами основные функциональные блоки, т. е. методические ситуации.

В теории изобретательства такую таблицу называют морфологической. Пользуясь таблицей А. Гина «Конструктор урока» как собственной «методической энциклопедией», учитель в соответствии со своими целями составляет «формулу» (схему, структуру) конкретного урока. А. Гин пишет: «У каждого учителя может быть свой конструктор – мы лишь привели возможную его формулу. Творчество учителя – норма здорового общества. Приемы педтехники – инструмент творчества... Пусть каждый выберет то, что нужно ему. А кто-то изобретет новый инструмент – мы будем рады этому» [42, с. 74].

Практическая значимость предложенного А. Гином пути моделирования урока (особенно для начинающего учителя) бесспорна.

Включаясь в процесс педагогического изобретательства, используя опыт А. Гина, мы предлагаем «Конструктор урока литературы», позволяющий моделировать учебное занятие, исходя из специфики учебного предмета.

В таком случае в вертикальной графе, на наш взгляд, должны быть отражены (согласно специфике преподавания литературы) этапы изучения литературного произведения в школе (вступительное занятие, чтение, анализ...) и процессуально-педагогический аспект (процесс обучения состоит из мотивации, умения отработки и контроля).

В истории методики преподавания литературы в школе этот симбиоз существует уже с первой половины XX века. Так, Н.И. Соколов предлагал следующие этапы работы над художественным текстом: знакомство с художественным произведением; первичное чтение; объяснение непонятных слов и выражений; критический разбор; повторное чтение; синтетическая беседа.

В.В. Голубков обосновал видовую классификацию уроков, основываясь на стадиях (этапах) изучения художественного произведения в школе. Она выглядит так: вступительное занятие; чтение; ориентировочная беседа; анализ текста; изучение дополнительной литературы; подведение итогов; учет знаний.

Современная дидактика (И. Ильясов) показывает, что процесс обучения может быть эффективным, если он имеет следующую структуру (рис. 5).



Рис. 5. Структура процесса обучения

Кроме того, существуют разные пути мотивации, отработки, контроля. Урок литературы порой невозможно (если по типу это урок изучения художественного произведения) расчленить на дидактические этапы согласно только педагогическим принципам. Они становятся стержнем, на который «надевается» схема урока литературы, построенного по законам восприятия литературного произведения, т. е. с учетом этапов освоения художественного текста.

Таким образом, в вертикальной графе «Конструктора урока литературы» нам видятся такие составляющие: мобилизующее начало урока; установка на художественное восприятие; чтение литературного произведения; анализ художественного текста; обобщение, воссоздание целостности; контроль; домашнее задание; конец урока.

В горизонтальной графе представлены методические приемы, которые лежат в основе учебных ситуаций, составляющих основные функциональные блоки.

(«Конструктор урока» наглядно представлен в лабораторной работе 4 данного учебного пособия.)

Приемы, лежащие в основе функциональных блоков «Конструктора урока литературы», направлены на развитие *литературно-художественных способностей* учащихся, на развитие *коммуникативных умений*. Одни из них развивают воссоздающее и творческое воображение (устное словесное рисование), другие расширяют поле ассоциаций (составление ассоциативного ряда) и активизируют внутреннюю речь, третьи развивают эстетическое чувство слова, умение видеть его значение в контексте (лингвистическая задача) и предугадывать структуру текста, четвертые формируют навыки выразительной речи (составление партитуры выразительного чтения), пятые способствуют умению моделировать текст (составлять его на основе предъявленной модели).

Обратимся к примерам, показав, как действует в реальной школьной практике каждый приём.

### ***Стилистический эксперимент***

Стилистический эксперимент – методический прием, который широко используют современные учителя-словесники, имеющие свою авторскую методику. Каждый по-своему реализует на практике этот прием, но основа остается единой. Достаточно сравнить стилистический эксперимент Е.Н. Ильина [65] с подобным приемом, описанным Г.П. Лазаренко [90, с. 81–86]. Е.Н. Ильин предлагает найти в тексте лермонтовской «Тамани», подвергшемся деконструкции, искажения, исправить их, а затем сравнить с оригиналом. Все это позволяет постичь тайну лаконичности стиля Лер-



монтова, понять, почему А.П. Чехов советовал молодым писателям разбирать его, чеховскую, прозу по фразам – и так учиться мастерству. Г.П. Лазаренко считает, что самая интересная работа на уроке литературы – это погружение в стиль писателя, его поэтическую мастерскую. Она предлагает прочитать «преображённый» текст Н.С. Лескова и вычеркнуть из него «нелесковские» слова.

В качестве стилистического эксперимента, как мы думаем, можно предложить школьникам и такое задание: «Н.А. Некрасов, прочитав стихотворение А.А. Фета «Уж верба вся пушистая», решительно возразил как редактор против одной строфы, назвав ее плохой и вычурной. Фет согласился с критикой и эту строфу в издании 1856 года полностью выбросил. Найдите эту строфу. Обоснуйте свой выбор».

Стилистический эксперимент не только развивает эстетическое чувство слова, его *уместность в контексте, но и способность аргументации, умение построить доказательное высказывание и убедить собеседников*. Такой прием развивает чувство стиля, что позволит впоследствии *оформлять высказывание согласно ситуации общения в ее жанровой специфике*. Нетрудно заметить, что *стилистический эксперимент* базируется на таких механизмах речи, как антиципация и механизм эквивалентных замен.

### *Лингвистическая задача*

Лингвистическую задачу мы считаем частным случаем стилистического эксперимента. Этот методический прием – один из излюбленных в творческой учительской среде. Задания, основанные на нем, мы находим в учебных статьях и пособиях Г.П. Лазаренко, В.А. Кан-Калика, З.С. Смелковой. Со своей стороны добавим, что он по-разному называется («лингвистический микроскоп», «лингвистический эксперимент»), по-разному оформлен графически, но суть его едина – это поиски ключевого слова, пропущенного в тексте. Пятиклассникам можно предложить в качестве лингвистической задачи стихотворение Ф.И. Тютчева «Как неожиданно и ярко...», в котором предмет изображения прямо не назван, но выразителен в деталях и ощущениях:

Как неожиданно и (как?)  
На (какой?) неба синеве  
Воздушная воздвиглась арка  
В своем минутном торжестве.  
Один конец в леса (что сделала?).  
Другим за облака ушла.  
Она полнеба охватила  
И в высоте изнемогла.

Учащимся необходимо подобрать подходящие эпитеты, глаголы, не нарушающие общей картины – радуги на небе. Пропущенный эпитет («ярко») в первой строке и глагол («вонзила») в пятой позволяют отрабатывать у школьников чувство поэтического ритма и рифмы. Пропущенный эпитет («влажной») во второй строке несет в себе отпечаток авторской индивидуальности. Практика показывает, что его никогда не угадывают школьники. Сравнив свой вариант с авторским, они понимают, что поэту удалось «будто к небу щекой прикоснуться» – «влажной синева становится от того, что прошел дождь и из мелких капелек соорудил чудо – радугу». В другом стихотворении («Фонтан») мы встретим такой тютчевский оксюморон, как «влажный дым». Прикоснуться к высоте – заветная мечта поэта. В десятом классе это стихотворение может стать основой другой лингвистической задачи: необходимо подобрать слово вместо пропущенного в четвертой строке эпитета «минутном» (торжестве). Размышления старшеклассников над собственными вариантами и над авторским наглядно демонстрируют сущность тютчевского мировидения: Ф.И. Тютчев воспринимал мир, бытие как катастрофу; в его стихах мы находим обостренное ощущение сиюминутности красоты, вечное стремление человека к высшим истинам, познанию мира и невозможность постижения его тайн.

Наш собственный педагогический опыт, а также проведенный педагогический эксперимент показывают, что наиболее продуктивным является следующий алгоритм решения лингвистической задачи: 1) эмоционально-образное слово учителя об авторе, установка на решение лингвистической задачи; 2) чтение текста учителем (он предварительно записан на доске) как чтение «с интонационными

препятствиями»; 3) переписывание текста учащимися; 4) поиски школьниками своего варианта слова, пропущенного в лирической миниатюре, и запись найденного творческого решения под наводящим вопросом (тем, что дан в скобках); 5) афиширование найденных вариантов с их параллельной записью на доске; 6) комментирование учителем найденных вариантов (какие из них не разрушили целостность текста и образ радуги? есть ли среди предложенных вариантов тютчевский? какие варианты лежат далеко за пределами поля объективных смыслов текста?); 7) объявление авторских вариантов и их запись над наводящим вопросом; 8) сравнение своего варианта с авторским, размышление о своеобразии авторского мировосприятия.

Такой алгоритм решения лингвистической задачи, закреплённый на уроке повторной практикой, становится для учеников «знакомым сценарием» развития мысли, моделью, «рамкой». Это делает возможным давать подобную задачу для самостоятельной работы как задание на дом, например, или как проверочную письменную работу. Успешное выполнение задачи свидетельствует о литературных способностях ученика, о том, что он легко вступает в сотворчество с автором литературного произведения, домысливая и достраивая в своем воображении художественную картину, намеченную писателем (творческое воображение), обладает эмоциональной отзывчивостью, тонко чувствует особенности художественного слова, эстетику художественного текста. Кроме того, *подобрать уместное слово-образ – важное риторическое умение*: это делает речь точной, образной, эмоционально воздействующей.

### ***Художественный пересказ***

Цель художественного пересказа – формирование умения *воспроизводить текст, сохраняя его стилистические доминанты*. Учитель решает такие дидактические задачи, как формирование у учащихся способности *строить свою речь по определенному художественному образцу*, развитие логического мышления, развитие памяти, формирование умения анализировать текст на основе вопросов учителя, обогащение лексического запаса учащихся.

В качестве примера воспроизведем некоторые учебные ситуации работы (предложенные студенткой В.А. Качановой на практике) над сказкой «Марья Моревна» на уроке литературы в пятом классе. Внутренняя готовность учителя к учебным и речевым действиям выражается следующим образом.

Для такого урока *приготовим* сборник русских народных сказок («Марья Моревна»); атрибуты для пересказа (платок на голову для роли сказительницы, корону и копьё для роли царевича, пяльцы, зеркальце и спицы для роли сестер царевича Ивана); распечатки с фрагментом из сказки «Марья Моревна» (на уроке планируется работа с первой частью произведения).

Для начала *спросим* учащихся, какие сказки они знают, какие считают самыми любимыми. Конечно, сказки любят все. Веселые и грустные, страшные и смешные, они знакомы с детства. С ними связаны первые представления детей о мире, добре и зле, о справедливости. Почему же сказки так популярны? Они привлекают ясностью идей и одновременно глубиной, остротой сюжета, подлинным гуманизмом и образностью языка. Фантастика в них переплетается с реальностью.

*Проведем* беседу. Какие герои русских сказок традиционно положительные? (Добрый молодец по имени Иван: Иван-царевич, Иван-дурак, Иван – крестьянский сын; Василиса Премудрая, Елена Прекрасная; страдающие сироты или сильные и смелые воительницы, такие как Марья Моревна или Синеглазка.) Какие герои выступают олицетворением зла? (Баба Яга – страшная и злая старуха, Кошей Бессмертный – злой, завистливый и жадный старик, Змей Горыныч – огнедышащее летающее чудовище с тремя головами.)

Далее необходимо организовать *наблюдение за стилистическими доминантами сказки*. Беседа может быть выдержана в следующем ключе.

Замечательные свойства русского языка – его краткость, яркость, образность лучше всего проявляются в русских сказках. Какими традиционными формулами начинаются и заканчиваются русские народные сказки? (Жили-были старик со старухой...; в некотором царстве, в некотором государстве жили-были...; в тридевятиом царстве, в тридесятом государстве жил-был...; стали они жить-поживать и добра наживать...; устроили они пир на весь мир, и я там был, мед-пиво пил, по усам текло, а в рот не попало... и др.) Какие эпитеты чаще всего используются

в сказках? (Добрый конь, серый волк, красная девица, добрый молодец, чистое поле, красавица писаная и другие.) Увлечение сказками – это очень хорошо, потому что каждый уважающий себя человек понимает, как важно знать культурные и национальные истоки своего народа, своей страны. Приведите примеры, когда определение в сказке оказывается после определяемого слова? (Сыновья мои милые, дочь моя любимая, солнце красное, красавица писаная, везде цветы цветут необыкновенные, птицы летают невиданные и др.) С какой целью используется этот прием? (Это создает особый ритм, плавность и напевность повествования.) *Обратимся* к известной русской народной сказке «Марья Моревна» и *понаблюдаем*, сохраняются ли в ней традиционные для русских сказок черты и свойства, перечисленные нами выше. Учащиеся по очереди читают отрывок (начало) из указанной сказки вслух.

После прочтения идет активное обсуждение отрывка из сказки: выделение главных героев и их судьбы, перечисление наиболее ярких приемов русских народных сказок, композиция зачина. Далее следует установка учителя на последующее речевое действие.

Передаваясь из поколения в поколение, сказки пришли к нам из глубокой древности. Рассказывали их нищие странники, портные, отставные солдаты – все те, кто скитался по белому свету. Исполнение сказки было своеобразным представлением. Используя мимику, жест, а иногда и реквизит, рассказчик изображал все, о чем говорил. Изменяя голос, он старался копировать хитрую лису, глупого волка, удалого молодца и находчивого солдата. Рассказ чаще всего строился на прямой речи и развитием диалоге. Описание сокращали до минимума. *Пробуем пересказать* предложенный отрывок так, как это делали в старину.

Учитель просит пересказать проработанный отрывок разными способами:

- 1) художественный пересказ (учитель может на свое усмотрение включать в работу одного или нескольких учеников);
- 2) творческий пересказ:
  - а) от лица Ивана-царевича (учитель отдает корону и копьё отвечающему ученику в роли Ивана-царевича);
  - б) пересказ от лица каждой из сестер (атрибуты для ролей сестер);
  - в) пересказ от лица сказительницы (используется приготовленный платок на голову).

Пересказы, как показывает этот опыт, получаются разнообразными, интересными и увлекательными. Школьники охотно включаются в работу, а затем обсуждают все «плюсы и минусы» своей работы, а также работы своих одноклассников. Такой подход позволяет увидеть, насколько интересным и увлекательным может быть пересказ, если он исполняется не стандартно, а так, как будто человек сам переживает или же близко касается всех событий.

Ученики наглядно видят важность умения правильно строить свою спонтанную речь; чувствуют необходимость расширения своего лексического запаса, получают эмоционально-эстетическое удовольствие от удачно воспроизведенного текста, не потерявшего при пересказе художественно-стилистического колорита. Пусковыми механизмами речи при реализации пересказа являются механизм памяти и механизм эквивалентных замен. Кроме того, при кратком пересказе, например, ученики учатся сворачивать текст до минимальных информационных единиц. При изучении художественного текста это даёт возможность понять особую роль так называемой «избыточной информации», прояснить значение подтекста.

### *Составление режиссерского плана*

Позаимствуем еще один режиссерский прием у К.С. Станиславского – это работа над режиссерским планом (описание действий и состояния героя, когда он произносит реплику). Приведем пример.

Работа над сценой с платком

«Отелло: Сегодня я схватил  
ужасный насморк. Как надоел!  
Поддай мне твой платок.

К.С.: Пауза. Пронзительный взгляд  
Отелло-следователя. После этого  
старается произнести фразу  
о насморке и платке как можно  
беспечнее.

Дездемона: Вот он.

Дездемона вскочила и побежала к туалету. Отелло, которому на минуту почудилось, что платок цел и все обстоит благополучно, как серна, насторожив уши, весело помолодев, бросился за ней, надеясь, что сейчас, увидав платок, он сразу исцелится и повторится вчерашнее блаженство. Но увы! После минутного подъема наступают страшный упадок и разочарование. Платка нет, — значит, все правда».

Данный прием предложен и апробирован на практике в школе Е.А. Бугреевой.

Вот варианты «режиссерского видения», данные учащимися восьмого класса:

«Сцена начинается с того, что Отелло входит в комнату и невзначай спрашивает о платке. В голове его уже зародилась мысль о ревности. Дездемона ищет платок, потом, не найдя нужного, она видит другой платок. Отелло находит в себе силы повернуться и спокойно сказать свою реплику. «Гроза приближается».

«Отелло говорит, чтобы она дала платок, но он же не болеет. Поэтому ему надо притвориться больным. Он задумчив. Где-то внутри, далеко-далеко у него зародился червячок недоверия».

Как мы видим, ребята точно угадывают настроение сцены и больше внимания уделяют внутренним переживаниям героев.

Продолжением этой работы может быть работа над интонацией в этой же сцене, когда Отелло несколько раз повторяет реплику: «Платок!» Задание состоит в том, чтобы произнести реплику с разными интонациями. Сравниваем с вариантом Константина Сергеевича: «Первое восклицание «платок» — на мольбе, второе — на предупреждении, третье — на определенности».

Школьники легко улавливают это усиление, это нарастание интонации.

### *Составление центона*

Составление центона – методический приём, направленный на выявление специфики творчества автора. Центоном называлось у древних римлян одеяло из цветных лоскутов. Желая выразить своё уважение к какому-нибудь знаменитому поэту, они составляли из его строк стихотворения, которые образно называли центонами. Позже это стало литературной игрой.

С помощью этого приёма учитель решает такие дидактические задачи, как развитие логического мышления, развитие памяти, расширение круга чтения учащихся, развитие умения трансформировать и моделировать текст.

На уроке внеклассного чтения по творчеству И.А. Крылова пятиклассникам можно предложить басню-путаницу. Прочитав её, они должны определить, из каких басен И.А. Крылова взяты строки, «вплетённые» в центон.

По улицам слона водили,  
Как видно, напоказ –  
Известно, что слоны в диковину у нас.  
На ту беду лиса близёхонько бежала,  
Да позадумалась, а сыр во рту держала.  
Увидевши слона, ну на него метаться,  
И лаять, и визжать, и рваться:  
– Вы все мне зла хотите,  
И если можете, то мне всегда вредите.  
Сыр выпал!!!  
За дерзость такую я голову с тебя сорву!  
От ней по мостовой и стукотня, и гром,  
И пыль столбом.  
Прохожий к стороне скорей от страху жмётся,  
А слон себе идёт вперёд...  
– Смотри-ка, – говорит, – кум милый, –  
Что это там за рожа?  
Сыр выпал у неё, похоже...  
Не глупо ль, что его высоко так ценят?

Кто про свои дела болтает без умолку –  
В том мало толку!



Работа в группах делает это задание интерактивным. Учащимся нетрудно будет определить, что перед ними строки из басен «Слон и Моська», «Лиса и Ворона», «Мартышка и очки», «Волк и ягнёнок», а названия наиболее трудных – «Бочка», «Петух и ячменное зерно» – они могут «подсмотреть» в сборниках баснописца.

Но главным в такой работе будет осмысление феномена центона: почему стало возможным сложить из строк таких разных басен одно произведение, в котором есть даже какие-то логика и содержание?

Открытия учащихся будут сводиться к следующему:

- все басни похожи: они представляют из себя поучительную историю, в начале или в конце которой следует мораль;
- это аллегория и главные герои чаще всего – животные;
- написаны басни Крылова разностопным ямбом, это делает стихотворную речь более живой;
- много диалогов;
- просторечная лексика;
- лаконичность, афористичность языка.

Таким образом, опытным путем, естественно ученики приходят к осмыслению некоторых литературоведческих категорий и уже сами могут составить страничку словаря «Что такое басня». При помощи этого приема они исследуют, как строится басня и каковы её жанровые особенности. Самостоятельное сочинение центона поможет им понять, как превратить разрозненные цитаты в единое целое, то есть постичь законы комбинирования в речи.

### *Синквейн (стилизация под восточную поэзию)*

Создание текста по определённым правилам может лежать в основе оригинального тренинга, позволяющего почувствовать не только единство формы и содержания, но и радость творческого открытия. Таким тренингом может стать сочинение синквейна – поэтического произведения, форма которого задана следующим планом: первая строка – тема (название), вторая – два прилагательных, характеризующих предмет, третья – три глагола, позволяющих действительно развернуть характеристику предмета, четвёр-

тая и пятая строки – вывод, заключающий в себе некое философское осмысление получившегося явления. В качестве примера можно привести такой синквейн.

Осень.  
Яркая, многоцветная.  
Удивляет, ослепляет, очаровывает.  
Печалью торжества грустит она.  
И всё же эта грусть светла.

Ассоциации по признаку предмета и его действию, осмысленные потом как свойства этого предмета, формирующие его образ, преломляются в заключительных строках. Возникшие мысли подсказаны ассоциациями, рациональность вывода (если такая присутствует) будет смягчена образностью. Излишняя эмоциональность, неоправданный пафос, напротив, будут скорректированы значением прилагательных и глаголов, характеризующих именно этот, а не какой-нибудь другой предмет. Если учащиеся подготовлены к такой работе в средних классах, то в десятом и одиннадцатом классах они рассматривают этот вид работы как привычный и комфортный для оформления своего краткого заключительного слова на уроке литературы.

Приведем пример использования синквейна на уроках Т.С. Бражниковой в 11 классе гимназии № 89 г. Тольятти. В конце урока «Образ белого снега в поэме А. Блока «Двенадцать» учащимся было предложено сочинить синквейн, который обобщал бы их ассоциации, касающиеся поэмы А. Блока. Такая работа позволит учителю увидеть, какие важные для себя смыслы открыли читатели-старшеклассники.

Двенадцать.  
Новые, жаждущие.  
Идут, действуют, уничтожают.  
Ищут путь исправления.  
*Революция.*

Двенадцать.  
Безжалостные, злые.  
Убивают, грабят, шагают.

Впереди с кровавым флагом.  
*Апостолы?*

Двенадцать.  
Неопределенное, магическое.  
Идет, меняется, движется.  
Россию охватила неизвестность.  
*Безвременье.*

Двенадцать.  
Многозначные, непонятные.  
Идут, ожидают, меняют.  
Впереди Иисус Христос.  
*Перемены.*

Этот методический приём направлен на развитие образности речи, не исключаящей её логичности, а также на развитие способности *творческого переосмысления явлений действительности и возможности выразить это в речи*. Иногда его используют в конце урока как рефлексивное отражение темы урока литературы или одного из его сквозных мотивов.

### ***Буриме***

В урок литературы органично вписываются разного рода литературные, языковые игры.

Игра в буриме (фр. *bouts rimés*) заключается в том, что все участники пишут четверостишия *на заданные рифмы*. Такие стихи были в ходу и в XVII веке (изобретатель Dulot), и в XVIII веке.

Александр Дюма в 1864 году объявил конкурс на буриме и издал сочинённые 350 авторами буриме.

Умением писать буриме в России славились поэт В.Л. Пушкин, дядя А.С. Пушкина, а также другие поэты XIX – начала XX века: Д.Д. Минаев А.А. Голенищев-Кутузов. В 1914 году петербургский журнал «Весна» провёл масовый конкурс буриме.

Наталья Шелагурова, раскрывая тайны буриме в сети Интернет, пишет о некоторых правилах игры. Например, заданные рифмы нельзя менять местами. Исключением

можно считать использование перекрестных рифм (если были заданы пары *закат/ богат, ручей/ ничей*, то можно зарифмовать их так: *закат/ ручей/ богат/ ничей*). Важно содержание стиха: должно получиться законченное смысловое стихотворение.

В шестом классе школьникам нами были предложены следующие рифмы: мигают / огню; привыкают / дню.

Стихи получаются немудреные, но среди попыток – стихотворные загадки о светлячках:

Они на болоте мигают,  
Ночью мы рады огню.  
Они целый век привыкают  
К яркому длинному дню.

Или стихи о звездах, вызванные словом «мигают»:

Звезды мигают,  
Подражая огню.  
Они привыкают  
К светлому дню.

Но такая игра на уроке литературы была бы только игрой, пусть и полезной, развивающей умение создавать текст на основе предъявленной модели, если не подключить мастера художественного слова – поэта! На наш взгляд, рифмы для буриме на уроке нужно брать не произвольно, а из художественного текста, чтобы дать возможность учащимся сравнить поэтические творения, увидеть и осознать особенности мировосприятия известного поэта, оценить его мастерство. Так, вышеприведенные рифмы были взяты из стихотворения Р. Рождественского. Его стихотворение, прозвучавшее в конце урока, показало возможность каждого человека видеть прекрасное в жизни и уметь об этом сказать ярко и образно:

Над головой созвездия *мигают*.  
И руки сами тянутся *к огню*...  
Как жалко мне, что люди *привыкают*,  
Открыв глаза, не удивляться *дню*.

Существовать. Не убежать за сказкой.  
И уходить, как в монастырь, в стихи.  
Ловить Жар-птицу для жаркого с кашей,  
А Золотую рыбку – для ухи.

### *Устное словесное рисование*

В младшем и среднем школьном возрасте ученики достаточно открыты, раскованны. Их воображение отличается яркостью и образностью, однако восприятие художественного целого носит фрагментарный характер. Учить «наивных реалистов» *рисовать словом* связные цельные картины – одна из задач учителя. Такое задание направлено и на развитие воссоздающего и творческого воображения.

В пятом классе при изучении сказки «Василиса Прекрасная» можно активизировать воображение учащихся, вовлекая их в такой разговор.

Какой вы представляете избушку Бабы Яги? Представьте, что вы вошли в нее и... Что увидели (цвет, форма, освещение...)? Что услышали (звуки, шорохи...)? Что почувствовали (запахи, осязательные ощущения...)? Какие эмоции испытывали (страх, интерес, волнение...)?

Вот вы увидели на бревенчатой стене портрет Бабы Яги. Каким он был?

Так мы вводим детей в сотворчество – и они уже маленькие сочинители, писатели, сказочники. Впервые предлагая учащимся прием устного словесного рисования, необходимо организовать их ответ при помощи наводящих вопросов, активизирующих все репрезентативные системы – визуальную, аудиальную, кинестетическую.

При изучении миниатюр М. Пришвина устное словесное рисование позволяет пятиклассникам постичь секрет стиля автора: лаконичные зарисовки природы как будто специально созданы для того, чтобы оставить в тексте простор для творческого читательского воображения. В каждой из таких миниатюр скрыта тайна, которую подсмотрел в природе писатель, и она открывается только пытливому читателю.

Вот одна из миниатюр М. Пришвина.

## Бал

Желтые лилии раскрыты с самого восхода солнца, белые раскрываются часов в десять. Когда все белые раскроются, на реке начинается бал.

*Алгоритм устного словесного рисования* здесь может быть таким: 1) эмоционально-образное слово учителя о мастерстве писателя; 2) опора на жизненные наблюдения, впечатления учащихся (вопрос учителя «Видели вы лилию, что это за цветок?»); 3) установка на восприятие: активизация репрезентативных систем («Слушая рассказ М. Пришвина, закройте глаза и представьте все, что происходит в цветке, звуках, ощущениях, картинах...»); 4) чтение рассказа; 5) афиширование картин, возникших в воображении; 6) обобщение впечатлений учителем, создание обобщенной словесной картины; 7) творческое открытие («Почему ключевым словом в этом тексте стало слово «бал»?»).

Устное словесное рисование может стать подготовительным этапом к дальнейшим учебным ситуациям – раскадровке или киносценированию.

### *Раскадровка и киносценирование*

Обратимся к опыту белорусских методистов. Е.В. Перезовная пишет, что к составлению кадроплана можно приступать, когда у пятиклассников уже есть опыт словесного рисования, иллюстрирования, творческого и художественного пересказов. Она предупреждает, что этот прием нельзя применять часто, поскольку он требует специальной подготовки и времени. Более того, не каждый текст возможно пересоздать в кадроплан. К лирическому стихотворению часто этот подход неправилен. Выбор приема всегда диктует в первую очередь специфика художественного текста.

Кадроплан – это сцены в картинках (пример кадроплана на основе «Мещерской сторонь» К.Г. Паустовского дан в лабораторной работе 5 данного учебного пособия). Серия картинок (кадров), логически связанных между собой, раскрывает эпизод в развитии. Получается своеобразный диафильм. Если к нему добавить описание таких специфических для

кино средств, как звук, «наезд камерь», световые эффекты, то получится основа для киносценария.

Мы, в свою очередь, добавим к опыту белорусских коллег следующее. При использовании такого приема, как кадроплан, можно руководствоваться таким алгоритмом: 1) сообщение цели работы, постановка творческой задачи («Представьте, что вы готовите фильм. Необходимо определить, что будет в каждом кадре, найти в тексте ключевые строки, которые станут подписями под каждым кадром»); 2) чтение текста; 3) работа над первым кадром: ученики отвечают – учитель обобщает, возвращает учеников к тексту, обращает внимание на ключевые слова; 4) работа над другими кадрами; 5) размышление о полученной композиции; 6) повторное чтение текста (эпизода) либо пересказ на основе созданного кадроплана.

Покажем работу учащихся пятого класса над кадропланом, составленным на основании одного из эпизодов поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила». Эпизод получил название «Бой за Киев». Он включал четыре кадра, к которым учащиеся выбрали из текста в качестве подписей следующие строки:

1. И день настал. Толпы врагов  
С зарею двинулись с холмов.
2. Во граде трубы загремели,  
Бойцы сомкнулись, полетели  
Навстречу рати удалой.
3. Сошлись – и заварился бой.
4. И длился бой до темной ночи;  
Ни враг, ни наш не одолел!  
За горами кровавых тел  
Бойцы сомкнули томны очи,  
И крепок был их бранный сон...

Каждый выделенный кадр может быть образно осмыслен при помощи устного словесного рисования. Вот какую картину нарисовали пятиклассники, словесно иллюстрируя третий кадр: «На переднем плане два воина на взмысленных конях скрестили мечи. Над ними тучи, но это тучи стрел. Земля бурая от крови. Чуть поодаль, справа от сражающихся-

ся всадников мы видим еще одну пару: пеший воин бьется со всадником. Слева два тела: враги уже повержены, но они остались в смертельных объятиях – это русский и печенег. По всей картине тела, тела... Один воин поражен стрелой, другой придавлен щитом, третий растоптан конем».

Это статичная картина. Она позволяет ученику внутренним зрением увидеть поэтическую сцену. Учитель уточняет некоторые детали картины, возвращая ученика к тексту А.С. Пушкина. Домашнее задание – выучить отрывок поэмы наизусть – не покажется сложным при такой предварительной работе: образная память поможет в этом.

Данный отрывок интересен (как и вообще лиро-эпический текст) для киносценирования. В этом случае можно обратить внимание учащихся на смену кадров, движение, звукопись, светопись. Звукописную картину позволяют слышать строки «пошли стучать мечи о брони», «там клики битвы», «со свистом туча стрел взвилась», «во граде трубы загремели», «был слышен падших скорбный стон / и русских витязей молитвы». Светопись картины определяют такие детали пушкинского текста: «день настал», «с зарею», «и длился бой до темноты».

### ***Сопоставление чернового варианта авторского текста с окончательным***

Сопоставление «черновых вариантов строк с их авторским комментарием» ученые [26] называют частным методом филологического анализа, близким к эксперименту, уникальным средством, позволяющим проникнуть в творческую лабораторию автора. Сопоставление с черновым вариантом помогает понять и объяснить выбор языковых средств и их особую организацию в произведении, соотнести авторскую интерпретацию с читательской, приобщиться к тайне рождения художественных образов. Это «проникновение» в лабораторию «первичной коммуникативной деятельности автора, его работу над формированием художественного замысла, получающего воплощение в слове» [26, с. 2].

Покажем это на примере творчества А. Блока.



Для того чтобы приобщиться к тайне рождения художественных образов в поэме А. Блока «Двенадцать», важно перелистать его черновики, остановиться на наиболее значимых исправлениях автора. Такими мы считаем страницы двенадцатую, шестнадцатую, семнадцатую и двадцатую.

Запись на полях двенадцатой страницы прочитывается однозначно: это касается композиции поэмы, её смысловой связи с названием как символом: «Двенадцать человек и стихотворений».

На шестнадцатой странице возникают реплики двенадцати, их сомнения в необходимости святого имени:

– От чего тебя упас  
Золотой Иконостас?  
<...>  
Али руки не в крови  
Из-за Каткиной любви?

Причём слова «Спасе», «Иконостас» написаны с большой буквы, а рядом со словами «Спас», «Спасе» – «Снег» («Снег столбушкой поднялся... Снег воронкой завился»). Именно на этой странице сбоку автором приписано «А были се разбойники... Жило двенадцать разбойников...».

Такой материал активизирует мышление, даёт почву для предположений, выводов.

На семнадцатой странице сверху правка: вместо «Так идут без Имени и слова» – «И идут без имени святого».

И далее:

«Все двенадцать в ряд.  
Ко всему готовы.  
Век один.  
Ничего не жаль.

Вычеркнуто «Век один».

Невольная ассоциация «В начале было Слово...». А ещё важно поискать в тексте Слово, которое может быть приписано авторскому сознанию...

Особенно значимы для прояснения авторского замысла исправления в конце поэмы. В черновике последняя стро-

ка в неисправленном виде звучит так: «Сам Господь Иисус Христос», причем ниже подписано: «Иисус идёт». Если вдуматься в эти авторские ошибки и первоначальные записи, понимаешь, что идёт сам Господь, а не его двойник, а в темном хаосе есть явление чуда.

Все эти «смысловые скважины» (Н.И. Жинкин) могут наполниться удивительным содержанием. Это стимул для создания речевого поля диалога автора и читателя.

### ***Составление ассоциативного ряда и расширение круга ассоциаций***

Рассмотрим методический прием «составление ассоциативного ряда» в свете закономерностей текстопорождающей деятельности.

Покажем, как при помощи приёма «расширение круга ассоциаций» обеспечить подготовку школьников к восприятию творчества В. Маяковского.

1. Слово учителя: установка на решение задачи, побуждение к действию на основе личных ассоциаций (активизации личностных смыслов):

– Вы знаете, что каждое произнесённое слово вызывает в памяти цепочку других слов, представлений, чувств, воспоминаний; они могут мелькать в нашем сознании как калейдоскоп звуков, цветовых вспышек, конкретных зримых «картинок» и других ощущений, эмоций и переживаний. Я назову три поэтических имени. Интересно, какие ассоциации возникнут вокруг них?

2. Выстраивание ассоциативных рядов по цвету, звуку инструмента вокруг имен: *Есенин, Блок, Маяковский*:

– Представим, какая цветовая гамма возникает и звуки каких инструментов звучат при имени *Сергей Есенин*... (учащиеся называют).

– Да, это голубое, синее («Только синь сосёт глаза»), желтое, ржаное («Эти волосы взял я у ржи»), зеленое... Действительно, мы слышим тальянку, современную гитару, задушевную мелодию...(и так далее, повторяя за собеседниками-школьниками, обобщает учитель). Удивительный получился собирательный образ-ассоциация...

– Представим, какая цветовая гамма возникает и звуки каких инструментов звучат при имени *Александр Блок*... (учащиеся называют).

– Да, это тоже синее, но в нем тревога («Ты в синий плащ печальноно завернулась»), белое («И мяли белые цветы»), серое, туманное...

И звучит орган, а может, многоголосый хор («Девушка пела в церковном хоре»). А ещё скрипка и... Таким получился у нас ассоциативный собирательный образ Блока.

– Следующее имя – Владимир Маяковский!

– Да, ряд возник довольно однозначный: красное, черное, барабан, труба...

(В разных аудиториях эти ряды несколько отличаются, но они позволяют выявить особенности восприятия и круг освоенного на уроках. Ясны становятся и пути совершенствования преподавания этих тем.)

3. Установка на слушание стихотворения и письменное фиксирование возникших ассоциаций: цвет, звук, предметный образ, чувства:

– А если прозвучит стихотворное произведение... Интересно, какие ассоциации оно вызовет? Пусть они будут шире: цвет, звук, предметный образ, чувства... Я дважды прочитаю произведение, а вы после второго прочтения постарайтесь зафиксировать письменно всё, что представили. Отпустите свою мысль – пусть это будет «поток сознания»: слова, словосочетания, возможно, без связи, не оформленные в целостное предложение. Итак, пусть это будет эссе-«поток сознания».

4. Чтение учителем стихотворения дважды с паузой:

Погибнет всё, сойдёт на нет.  
И то, что жизнью движет,  
Последний луч из тьмы планет,  
Из солнц последних выжжет.  
И только боль моя сильна:  
Стою, огнём обвит,  
На несгорающем костре  
Немыслимой любви.

5. Чтение учащимися своих вариантов, повторение ключевых слов учителем – создание обобщенного отклика. (Как правило, на этом этапе ассоциации более яркие и многозначные – появляются цвета огненных оттенков: красное, ослепительно желтое, оранжевое, черное звездное небо, сине-сиреневое, пепельно-серое; слышится то скрипка, то скрежет, то симфония, то какофония, то абсолютная тишина; главные переживания – боль, одиночество, трагическое ощущение катастрофы и немыслимая гордость. Возникают космические картины, например, «высокий человек, стоит на маленьком земном шаре, выхваченном лучом света, а вокруг черное звездное небо...») В обобщенной картине откликов учитель подчеркивает найденные учениками ассоциации-ключи к творчеству В. Маяковского, получается трагический образ «громады-любви».

6. Учащиеся пытаются угадать автора, но стихотворный отрывок из поэмы Маяковского «Человек» противоречит читательским жи-

даниям и созданному ранее упрощённому образу-ассоциации. Объявляется имя поэта – *В. Маяковский*.

7. Рефлексия – представления о творческом потенциале поэта стали шире и ярче. Это побуждение к дальнейшему изучению.

Обращение к внутренней речи, разворачивание на её основе ассоциативных рядов (это своеобразно зафиксированный «универсально-предметный код») подготавливают сознание читателя к восприятию за счет побуждения репрезентативных систем – особенно визуальной и аудиальной.

С методической точки зрения этот приём позволяет расширить круг художественно-эстетических ассоциаций учащихся. Он успешно используется на занятиях-мастерских, причем это обязательный их элемент, входящий в первый этап занятия и называемый «индуктором». Такая работа мотивирует дальнейшую творческую деятельность учащихся.

### *Составление моделей текста (моделирование)*

Среди общенаучных методов исследования текста Н.С. Болотнова называет моделирование [26]. Он основан на составлении моделей текста или его отдельных фрагментов, «чаще всего моделей интонационно-синтаксических или ритмических».

Конечно, как это и принято, мы учим составлять ритмические модели текста. Однако считаем, что для школьной практики нужно выбирать яркие, «говорящие» примеры.

Например, мы предлагаем учащимся составить схему стихотворной строфы М.Ю. Лермонтова:

Русалка плыла по реке голубой,  
Озаряема полной луной.  
И старалась она доплеснуть до луны  
Серебристую пену волны.

Они рисуют наглядную модель ритмического образа:

*Модель текста №1*

У/УУ/УУ/УУ/  
УУ/УУ/УУ/  
УУ/УУ/УУ/УУ/  
УУ/УУ/УУ/

Она позволяет «увидеть» волну в чередовании ударных и безударных звуков, трехсложных амфибрахия и анапеста, в «наплывающих» строках разной длины.

Можно выделить перекликающиеся ударные звуки так:

Ал – ла – ре – лу

Ря – полн – лун.

Ра – ла – на – пле – сну – лны

Ри – ну – лны.

«Перекатывающиеся» сонорные звуки «лн», серебристое «р», отражающиеся в сочетании с безударными частые «л» демонстрируют звуковое совершенство стиха, учат школьников слышать звукопись, анализировать текст на уровне фоники.

Возможно *логико-смысловое моделирование текста с учётом его структуры*<sup>12</sup>.

Мы считаем особенно важным для школьной практики следующее положение: «Среди видов моделирования текста, значимых для его смысловой интерпретации в рамках коммуникативной стилистики текста, можно выделить *моделирование текстовых ассоциативно-смысловых полей ключевых слов*<sup>13</sup>» [26, с. 421].

Вслед за Н.С. Болотновой мы рассматриваем текстовые ассоциативно-смысловые поля ключевых слов «как структурную единицу текста, объединяющую концептуально лексические средства, имеющие смысловую, формальную или формально-смысловую общность, и как единицу анализа текста – формы коммуникации» [26, с. 422].

Покажем на примере из практики логико-смысловое моделирование текста стихотворения Ф. Тютчева «Восток белел. Ладья катилась...» с выходом на моделирование ассоциативно-смысловых полей.

---

<sup>12</sup> Пример такого моделирования стихотворения М. Цветаевой «Зверю – берлога» дан в книге: [26, с. 421].

<sup>13</sup> «Под ключевыми словами понимаются наиболее значимые в идейно-художественном и прагматическом отношении лексические единицы, намеренно актуализированные автором, являющиеся «узловыми звеньями» в ассоциативно-смысловой сети текста. Это своеобразные «точки контакта» автора и читателя, регулирующие читательскую деятельность в соответствии с коммуникативной стратегией автора. Очевидна текстообразующая значимость ключевых слов и их большой прагматический и коммуникативный потенциал» [26, с. 421].

Модель лирического текста № 2<sup>14</sup>

Восток белел. Ладья катилась,  
 Ветрило весело звучало, —  
 Как опрокинутое небо,  
 Под нами море трепетало...  
 Восток аел. Она молилась,  
 С чела откинув покрывало, —  
 Дышала на устах молитва,  
 Во взорах небо ликovalo...  
 Восток вспылал. Она склонилась,  
 Блестящая поникла выя, —  
 И по младенческим ланитам  
 Струились капли огневые...

Подчеркнутые выше строки школьники выделяли цветом от условно белого к алому согласно цветописи текста.

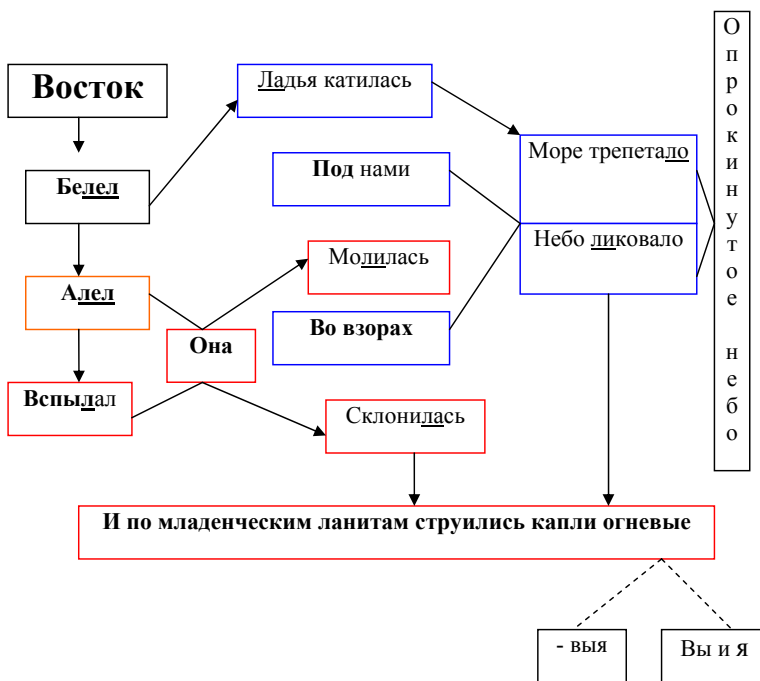


Рис. 6. Модель текста «Восток белел. Ладья катилась»

<sup>14</sup> Составлена ученицами школы № 61 г. Тольятти О. Ивановой и О. Мещеряковой.

Подобное моделирование подготавливает дальнейший анализ текста, делает его более детальным, глубоким, содержательным.

Школьная и вузовская практика такого моделирования убеждает нас, что **моделирование текстовых ассоциативно-смысловых полей** «позволяет наглядно представить характер внутритекстовых связей лексических единиц, объединённых концептуально», что, «изучая взаимодействие их между собой (пересечение текстовых ассоциативно-смысловых полей, включение, контраст, наложение, дополнение), можно на объективной, психолингвистической основе интерпретировать эстетический смысл текста» [26, с. 442–443].

Эта работа позволяет ученикам погружаться в атмосферу языкового мастерства поэтов, совершенствовать навыки интерпретации художественного текста, помогает развивать эстетические способности и коммуникативные умения особого рода – умения вступать в контакт с Автором в позиции сотворчества.

Такие методические приемы, как устное словесное рисование, раскадровка, киносценирование, направлены не только на развитие воссоздающего и творческого воображения, они развивают речь учащихся наиболее естественным образом – от формирования внутренних картинок-образов (универсально-предметного кода – УПК) к речевому действию, затем к окончательному оформлению высказывания в определенной художественно-образной форме – словесной картине, кадроплане, киносценарии. Любой из видов пересказа, пересоздания художественного произведения, как считает современная психолингвистика, – один из способов его освоения, а значит, и понимания.

*На наш взгляд, внедрение «Конструктора урока» как технологической карты деятельности учителя имеет свой смысл: это моделирование речевого поля урока на основе механизмов текстопорождающей деятельности.*

Л.С. Выготский заметил: «...человек в узелке, завязываемом на память, в сущности, конструирует извне процесс

воспоминания <...> напоминает себе через внешний предмет и как бы выносит, таким образом, процесс запоминания наружу, превращая его во внешнюю деятельность» [37].

Названия приёмов в конструкторе, в сущности, такие «узелки».

Жанровомаркированные уроки, продуктивные методические приемы призваны создавать условия для комфортной коммуникации, для эффективного общения. Для этого профессиональное методическое сознание учителя должно периодически возвращаться к двум психологическим аксиомам, отражающим закономерности речепорождения:

– «Мысль не выражается в слове, но совершается в слове» [35, с. 306];

– «... в речи мы формулируем мысль, но, формулируя её, мы сплошь и рядом её формируем» [156, с. 350].

### *Вопросы и задания*

1. Каждый из представленных выше приемов направлен на вовлечение учащихся в художественную коммуникацию. Какие коммуникативные умения развиваются при этом? Поскольку это еще и приемы «скрытого анализа» художественного текста, укажите, на какой уровень анализа текста они выводят учащихся (лексический, фонетический, композиционный и т. д.)?
2. Составьте краткий конспект главы, выписав название приема и его алгоритм.
3. Е.Н. Ильин предлагает найти в тексте лермонтовской «Тамани», подвергшемся деконструкции, искажения, исправить их, а затем сравнить с оригиналом. Найдите в его книге «Герой нашего урока» подробное описание этого приема и разыграйте его в аудитории. Составьте алгоритм данной учебной ситуации.
4. Какие еще примеры сопоставления черного варианта авторского текста с окончательным вы могли бы привести (обратившись к творчеству А.С. Пушкина, В.В. Маяковского)?

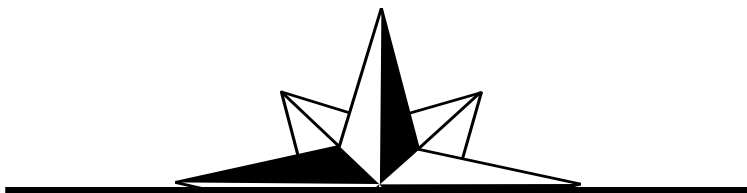


5. Ниже представлен взгляд на прием как на фрейм. Что послужило основанием этому? В чем привлекательность и сомнительность такой гипотезы?

«Такой подход обусловлен закономерностями становления дискурсивного мышления языковой личности: *«Обобщенная информация о типах ситуаций и социокультурных контекстах хранится в памяти в виде фреймов, сценариев и ситуативных моделей. Их роль в дискурсе связывается с тем, что это не только информационные структуры, но и механизмы, объясняющие достижение понимания с использованием уже имеющегося предварительного знания»* [51, с. 142].

Жанровообусловленные формы уроков литературы суть сценарии общения, внутри которых действуют ситуативные модели, заданные педагогическими речевыми жанрами, причём известные методические приемы аналогичны фрейму.

Так, лингвистическая задача — это «литературно-дидактический» фрейм урока, который в конкретной учебно-речевой ситуации имеет свой алгоритм, в свою очередь являясь частью жанрового сценария урока, например урока-исследования. Это тоже определенная рамка, как и «составление ассоциативного ряда» или «расширение круга ассоциаций» [172, с. 233].



Претворение множества знаний и явлений во всех их элементах в систему целостных уроков – такова самостоятельная и специфическая задача методики.

*М.А. Рыбникова*

---

# ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ УЧИТЕЛЯ

## Лабораторные работы

### Лабораторная работа 1

#### I вариант

#### Оценка урока литературы в его специфике

*Цель* – оценить урок литературы, используя категории «метод», «методический прием», «тип и вид урока», «структура (жанровая форма)», «художественно-педагогические задачи» (В.А. Кан-Калик) как критерии оценки.

#### *Задачи и план работы*

1. Познакомиться с уроком Екатерины Суворовой, напечатанным в приложении «Литература» к газете «Первое сентября», заполнив табл. 6.

Таблица 6

#### Анализ урока Е. Суворовой

Краткий конспект урока	Примечание: оценка (+) или (–)
Название Цели урока Ход урока (название этапов и краткое обозначение учебных ситуаций)	Кратко объяснить, что не устраивает, или дать свой вариант...

– Какие этапы урока разделены искусственно, где наблюдается разрыв цельной учебной ситуации? Почему?

– Есть ли ошибки в трактовке идеи стихотворения Лермонтова «Парус» с литературоведческой точки зрения? Докажите, сравнив данный подход с концепцией З.С. Смелковой в книге «Педагогическое общение» (с. 96–102).

2. Определить тип и вид урока (классификация Н.И. Кудряшева), возможную жанровую маркировку (формальные особенности построения педагогического дискурса), методы и приемы, которые использует учитель.

– Что явилось содержательной доминантой урока – выявление смыслов стихотворения Лермонтова или уяснение

термина «антитеза»? Как от решения этого вопроса зависит определение типа и вида урока?

3. Выявить методы, определяющие характер познавательной деятельности на уроке, и приемы их реализации (иллюстрируя конкретными учебными ситуациями).

– Какие приемы вам понравились и их стоит внести в личную копилку педагогического опыта?

4. Оценить урок по схеме:

А. Достигнуты ли поставленные цели?

Б. Успешно ли решались художественно-исследовательские задачи?

В. Успешно ли решались художественно-конструктивные задачи?

Г. Успешно ли решались художественно-организационные (эстетические, организация художественного восприятия) задачи?

Д. Успешно ли решались художественно-коммуникативные задачи?

– Посчитайте количество баллов, выставя напротив каждого пункта (+) – один балл, (-) – ноль баллов, (+ –) – полбалла. Какой получилась ваша оценка данного урока по этим критериям, учитывающим специфику предмета?

• Сформулируйте главный вывод, который вы сделали для себя.

#### *Рекомендуемая литература*

1. Кан-Калик, В.А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан. – М. : Просвещение, 1988.
2. Методика преподавания литературы : в 2 ч. / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – М. : Просвещение : Владос, 1994.
3. Смелкова, З.С. Литература как вид искусства / З.С. Смелкова. – М. : Флинта : Наука, 1997.
4. Сомова, Л.А. Творческое моделирование урока литературы / Л.А. Сомова. – Тольятти : ТГУ, 2004.
5. Суворова, Е. Чудеса и тайны знакомых строк / Е. Суворова // Литература. – 1995. – № 43. – С. 6.
6. Хуторской, А.В. Творческий урок / А.В. Хуторской // Современная дидактика. – СПб. : Питер, 2001. – (Серия «Учебник нового века»).

## II вариант

### Анализ урока литературы и его оценка

*Цель* – научиться анализировать урок литературы эмоционально-образной формы в его специфике.

#### *Задачи и ход работы*

1. Прочитать конспект урока Галины Куренковой «Русский огонек» и

- а) сформулировать цели урока;
- б) кратко записать ход урока в виде последовательных учебных ситуаций (в основе каждой из них лежит какой-либо методический прием);
- в) отметить, какие учебные ситуации отражают специфику мастерской: в какой момент осуществляется мотивация творческой деятельности, работа в группах, самокоррекция, деконструкция и реконструкция, рефлексия; если необходимо, дайте комментарий этих ситуаций.

Все это можно оформить в следующем виде:

Тема урока: \_\_\_\_\_

Цели:

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

Таблица 7

#### Анализ урока Г. Куренковой

№ п/п	Учебные ситуации	Этапы мастерской	Примечания, комментарии

2. Проанализировать данный урок по плану № 1.

3. Устно проанализируйте урок по плану № 2. Отметьте преимущества и недостатки такого подхода.

4. Ответьте письменно на вопрос:

– В чем главное отличие данного урока от урока Е. Суворовой (см. I вариант)?

– Какие методические приемы вы взяли себе на заметку для реализации в собственной педагогической практике?

- Сформулируйте вывод о специфике урока литературы.

### *Рекомендуемая литература*

1. Кан-Калик, В.А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан. – М. : Просвещение, 1988.
2. Куренкова, Г. Русский огонек / Г. Куренкова // Литература. – 1996. – № 13. – С. 4.
3. Методика преподавания литературы : в 2 ч. / под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. – М. : Просвещение : Владос, 1994.
4. Смелкова, З.С. Литература как вид искусства / З.С. Смелкова. – М. : Флинта : Наука, 1997.
5. Сомова, Л.А. Творческое моделирование урока литературы / Л.А. Сомова. – Тольятти : ТГУ, 2004.
6. Хуторской, А.В. Творческий урок / А.В. Хуторской // Современная дидактика. – СПб. : Питер, 2001. – (Сер. «Учебник нового века»).
7. Еремина, Т.Я. Мастерские по литературе. 11 класс / Т.Я. Еремина. – СПб., 2004.
8. Кариженская, Л. «Отчего зло на свете». Мастерская творческого письма в 5 классе по произведениям Л.Н. Толстого для детей / Л. Кариженская // Литература. – 1999. – № 11.
9. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998.
10. Степихова, В.А. Педагогические мастерские в опыте учителей / В.А. Степихова. – СПб, 2002.
11. Учитель года России: лучшие от лучших : сб. метод. материалов. – Вып. 5. – М., 2001.

### *Два возможных алгоритма анализа урока*

#### *План анализа урока литературы № 1*

1. Тема урока (как сформулирована, место данного урока в системе других уроков).
  2. Цели урока, их реализация.
  3. Тип и вид урока.
  4. Насколько успешно решались: а) исследовательские, б) конструктивные, в) эстетические, г) коммуникативные задачи урока?
- а) Можно ли считать удачным анализ художественного текста? Удалось ли реализовать принцип целостности, рассмотреть произведение в единстве содержания и формы?
- б) Какую форму урока (жанровую маркировку) избрал учитель? Насколько она обусловлена спецификой художественного текста? Продумана ли композиция урока, органично ли связаны учебные ситуации? Какие учебные ситуации особенно удались?

- в) Как расписана эмоциональная партитура урока? Удалось ли «организовать» эстетическое восприятие художественного произведения?
- г) Диалогичен ли был урок? Можно ли сказать, что состоялся диалог учителя – ученика – автора? Как связаны автор – художественный текст – читатель? Не нарушены ли законы художественной коммуникации? Удалось ли пробудить юных читателей к «речевому действию»?

5. Насколько разнообразны методы и приемы преподавания? При помощи каких приемов удалось активизировать деятельность учащихся? Какие приемы анализа художественного текста можно считать наиболее удачными?

6. Удалось ли вызвать интерес учащихся к данной теме, эффективно организовать их учебную деятельность? Как учитывались и оценивались ответы учащихся? Насколько ученики были подготовлены к уроку?

7. Какие знания, умения, навыки продемонстрировали учащиеся? Какие творческие способности удалось активизировать?

8. Как спланировано домашнее задание? Можно ли говорить об индивидуальном, дифференцированном подходе к учащимся?

9. Как бы вы оценили урок: а) блестящий, оригинальный, творческий; б) удачный, интересный; в) хороший; г) посредственный; д) неудачный?

### *План анализа урока литературы № 2*

(Схема анализа урока литературы в школе,

данная в № 8 газеты «Литература» за 1998 год, с. 10)

Несомненную пользу принесет вам умение анализировать свои уроки и уроки коллег. Помочь вам может схема анализа. Но из нее для наблюдения можно взять только один аспект и на нем сосредоточить свое внимание, постепенно расширяя объем наблюдений.

1. Класс и тема урока. Ф.И. О. учителя. «Образ учителя» (впечатление).

2. Место урока в системе уроков по данной теме. Перспективное распределение учебного материала.

3. Целенаправленность урока. Наличие целевых установок на каждом этапе урока. Задачи образовательные, развивающие, воспитательные.

4. Тип урока по его дидактической цели. Форма урока и его структура. Реальное воплощение методического замысла, соответствие формы урока его задачам, жанру изучаемого произведения, возрастным особенностям учащихся, возможностям учителя.

5. Теоретический, содержательный уровень урока, решение художественно-исследовательских задач:

- научность материала; работа с понятиями;
- глубина раскрытия темы, установление причинно-следственных связей;
- нравственно-эстетический аспект урока;
- кодирование информации (организация записей: схемы, планы, опорные конспекты);
- формулировка вопросов и выводов.

6. Соблюдение и реализация основных дидактических принципов на уроке:

- реализация всех звеньев процесса обучения;
- преподавание на высоком уровне сложности;
- осознанность процесса обучения;
- опора на опережающее развитие учащихся;
- эмоциональный фактор обучения, приемы эмоционального стимулирования;
- организация контроля и учета знаний, индивидуальный и дифференцированный подход, оценка знаний.

7. Организация на уроке поисковой деятельности учащихся:

- проблемное изложение материала, решение проблемных вопросов;
- объем самостоятельной творческой работы на уроке;
- умение применять знания в новой ситуации;
- организация на уроке полилога и диалога;
- приемы поддержания интереса поискового режима деятельности;
- развитие речи учащихся, умение формулировать самостоятельные выводы.

8. Домашнее задание:

- инструкция, объем, технология выполнения;
- дифференцированность домашнего задания;
- наличие проблемности, творчества, опора на инициативу учащихся.

9. Методическое и педагогическое мастерство учителя:

- умение комментировать художественный текст;
- умение вести эвристическую беседу;
- образованность;
- правильность речи;
- педагогический такт;
- создание творческой атмосферы на уроке;
- рациональное использование времени на уроке.

10. Общая оценка урока (заключение):

- эстетичность урока;
- философский и духовный потенциал урока;
- методические и педагогические находки (открытия) учителя;
- реализация основных целевых установок;



- оценка индивидуального стиля преподавания и системы деятельности учителя.

#### *Правила проведения анализа*

1. Дружелюбность лиц, доброжелательность. (Правильно ли я вас понял, коллега?)
2. Ищите в уроках лучшее, а не худшее.
3. Говорите кратко и логично, не придирайтесь к мелочам.
4. Слушайте других, не повторяйтесь. Помните о разнообразии умов.
5. Не перебивайте, размышляйте и вступайте в диалог.
6. Анализируйте состоявшийся урок, а не полемизируйте вокруг него.
7. Не поучайте учителя, а учитесь и слушайте рекомендации по совершенствованию урока.

### ***Лабораторная работа 2***

#### **Программы по литературе. Планирование**

*Цель* – научиться на основе базовой программы по литературе планировать учебную деятельность (составлять тематический план).

#### *Задачи и план работы*

1. Изучить программы для общеобразовательных учреждений по литературе для пятых и девярых классов (выберите один из последних вариантов).
- Чем отличаются принципы построения программ для средних и старших классов? Чем определяются содержание и структура программ?
  - Как формулируют авторы программ цели литературного образования?
  - Каков круг чтения учащихся? Чем, на ваш взгляд, обусловлен выбор данных произведений?

#### *Первый вариант*

2. Определить количество часов по каждой теме, взяв за основу программу по литературе **для 5 класса** (например, Т.Ф. Курдюмовой).

3. Составить тематический план к одному из разделов (например, «Сказки народов мира», «Русские народные сказки», «И.А. Крылов», «А.С. Пушкин» и т. п.).

4. Познакомиться с учебниками по литературе для 5 класса, составить список действующих учебников.

- Какой из них кажется вам наиболее интересным и основательным?
- Обратитесь к программе и учебнику А.Г. Кутузова для 5 класса: в чем принципиальные отличия?

*Второй вариант*

5. Определить количество часов по каждой теме, взяв за основу программу по литературе для 9 класса (например, Т.Ф. Курдюмовой, В.Ф. Чертова).

6. Составить тематический план к одному из разделов (например, «Древнерусская литература», «А.С. Пушкин», «М.Ю. Лермонтов», «Н.В. Гоголь»).

7. Познакомиться с учебниками по литературе для 9 класса, составить список действующих учебников.

- Какой из них кажется вам наиболее интересным и основательным?
- Обратитесь к программе и учебнику В.Г. Маранцмана: в чем принципиальные отличия?
  - Сделайте вывод, для чего и какие нужны программы и в чем смысл планирования.

*Рекомендуемая литература*

1. Программы для общеобразовательных учреждений по литературе для 5–11 классов, последний вариант (Т.Ф. Курдюмовой, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана, В.Ф. Чертова).
2. Методика преподавания литературы : в 2 ч. / под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. – М. : Просвещение : Владос, 1994.
3. Хуторской, А.В. Творческий урок / А.В. Хуторской // Современная дидактика. – СПб. : Питер, 2001. – (Сер. «Учебник нового века»).
4. Образцы тематического планирования.

Таблица 8

Образец В.Г. Маранцмана (девятый класс)

Тема	Теория литературы	Внеклассное чтение	Литературное творчество
Фольклор. Былина «Садко»	Жанры фольклора	В.И. Даль. «Пословицы русского народа». Сборники пословиц и песен народов СССР	Импровизация в стиле народной песни или былины. «Древние песни моего края». Предисловие к сборнику «Древний и современный фольклор»

Таблица 9

Образец О.Я. Орловской<sup>15</sup> (восьмой класс)

№ урока	Содержание темы урока	Количество часов	Цель и задачи урока	Материал учебника, учебного пособия	Домашнее задание
1	«Чего вы думаете, что вы их плоше?» (анализ стихотворения «Хорошее отношение к лошадям»)	1	Раскрыть гуманистический пафос стихотворения; помочь увидеть в ранних произведениях В. Маяковского «стыдливо спрятанную, даже чуть-чуть сентиментальную боль человека»	Учебник для 9 класса, с. 94–97	Подготовить чтение наизусть одного стихотворения В. Маяковского (по выбору учителя и учащихся); ответить на обобщающие вопросы (с. 97)

Таблица 10

Образец М.А. Рыбниковой  
План занятий шестого года

Разделы	Материал	Тема	Методические приемы
I	Толстой, «Хаджи Мурат». Лермонтов, «Спор»	Деспотизм как основная тема «Хаджи Мурата». Изображение войны у Толстого и у Лермонтова	Подготовка устных ответов к вопросам, выписки на тему. Сопоставление текста повести с текстом первоисточника. Сопоставление произведений на одну тему, но с различным освещением вопроса

На основании этих и других образцов можно составить собственную таблицу, куда могут войти и такие графы, как «Культурный контекст» или «Выразительное чтение», «Творчество учащихся».

<sup>15</sup> Этот пример взят из белорусского журнала «Русский язык и литература». 2009. № 1.

### *Лабораторная работа 3*

#### **Уроки прошлого: осваиваем опыт М.А. Рыбниковой**

*Цель* – определить, что опыт М.А. Рыбниковой дает нам сегодня, какие приемы работы актуальны для современной школы.

#### *Задачи и план работы*

1. Ознакомиться с книгой М.А. Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения» и ответить на вопросы (см. вторую главу книги):

- Каковы цели литературного чтения как начального курса литературы, «который предшествует истории литературы»? Какие идеи устарели, а какие по-прежнему актуальны?
- Какова главная задача уроков литературного чтения?
- Какие основные проблемы методики преподавания литературы подчеркивает М.А. Рыбникова?

2. Внимательно прочитать главу «Уроки», учиться формулировать цели урока, видеть и выделять его структурные единицы.

- Назовите наиболее интересный урок с вашей точки зрения.
- Самостоятельно сформулируйте его цели, запишите план, исходя из данных учебных ситуаций.
- Дайте анализ этого урока (см. план анализа № 1).

3. Составить собственный конспект урока, следуя рекомендациям М.А. Рыбниковой.

- Например, в основу собственного урока можно предложить приемы и структуру урока М.А. Рыбниковой «Смерть чиновника». Подумайте, произведение какого автора вы выберете для изучения таким же образом? Как специфика текста повлияет на ваш выбор?

4. Поразмышлять над тем, какие приемы работы М.А. Рыбниковой наиболее эффективны. Выписать самые интересные из них, встречающиеся в очерках талантливого методиста прошлого.

5. По возможности проверить разработанный урок на практике.

- Сформулируйте вывод о том, какие методические открытия М.А. Рыбниковой актуальны и сегодня.

### *Рекомендуемая литература*

1. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения / М.А. Рыбникова. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.
2. План анализа урока № 1.

### *Лабораторная работа 4*

#### **Составляем «конструктор урока литературы»**

*Цель* – определить, какие приемы работы актуальны для современной школы.

#### *Задачи и план работы*

1. Осмысление структуры «конструктора урока литературы» и необходимости его применения в школьной практике.
2. Размышление над проблемой классификации методических приемов.
3. Освоение методического опыта прошлого; сопоставление методических находок начала и конца XX века.
4. Включение в творческий процесс отбора и создания приемов, направленных на восприятие и осмысление художественного текста в школе.

1. Осмысление теоретических положений путем «сворачивания» текста. Выражение «конструктор урока литературы» звучит вызывающе: литература – искусство слова, она не может быть познана на уроках литературы в школе механическим путем. Прочитайте внимательно главу учебника, посвященную приемам преподавания литературы.

- Найдите ответы на вопросы, опираясь на высказывание Анатолия Гина. Для чего необходим «конструктор урока литературы» начинающему учителю? Это своего рода тренажер? Методическая энциклопедия? Методическая копилка?
- Согласно теоретическим положениям данного учебника продолжите фразу «Конструктор урока» – это...»
- На основе данных учебника сформулируйте три-четыре тезиса, раскрывающие суть данной проблемы.

2. В.Г. Маранцман, классифицируя приемы работы над художественным произведением на уроках литературы, распределяет их в таблице по следующим рубрикам: 1) эмоции, 2) осмысление содержания, 3) воображение, 3) реакция на художественную форму. Ниже даны перечисленные им приемы.

- Постройте таблицу, распределив их по этим рубрикам, и сверьте с учебником «Методика преподавания литературы» под редакцией Маранцмана.
- Проиллюстрируйте пять-шесть приемов примерами изучения конкретных художественных произведений. Начните так: «Этот прием можно использовать при изучении в школе...»

*Приемы преподавания, предложенные Маранцманом:* выразительное чтение; сочинения и ответы на вопросы после первого чтения произведения; оживление личных впечатлений, жизненных наблюдений по ассоциации с художественным текстом; сопоставление литературного текста с явлениями других искусств на уровне эмоциональной оценки; составление плана; сжатый пересказ; комментирование текста; ответы на аналитические вопросы, в том числе проблемного характера; рассмотрение композиции художественного произведения; сопоставление близких по теме произведений смежных искусств на уровне концепции; творческие пересказы (с изменением лица рассказчика); составление киносценария; инсценирование; домысливание сюжета; реконструкция внесценических эпизодов драмы; пересказ, близкий к тексту; стилистический анализ; оправдание слов-образов и приемов авторского повествования; сопоставление произведения с его реальной основой.

3. Работа над таблицей, предложенной М.А. Рыбниковой. В виде тематического планирования представлена методическая система. Методист ищет возможности изнутри, исходя из своеобразия текста находит ключ к его пониманию.

• Ответьте на вопросы:

- Как вы считаете, можно ли систему методических приемов, применяемую к анализу одного произведения, перенести на другие?

- Что наряду со знаниями стремятся привить учащимся разработчики этого планирования?
- Какие трактовки произведений явно устарели и почему?
- Сравните, как представлен круг чтения учащихся в данной таблице и в одной из современных школьных программ по литературе. Какие произведения включили бы вы? Что оставили бы из предложенных в таблице? Почему?
- В тематическое планирование обычно принято включать графу «Теория литературы». Продолжите фразу «В таблице эта графа отсутствует, но...».
- Как вы думаете, что отражает графа «Тема»: тему урока, тему размышления или?..

• Внимательно изучите таблицу, составленную М.А. Рыбниковой. Выпишите наиболее понравившиеся приемы (достойные быть включенными в вашу собственную практику). Начните так: «Приемы преподавания, предложенные М.А. Рыбниковой: ...»

• Отметьте звездочкой, какие приемы уже прочно вошли в школьную практику (их перечисляет и В.Г. Маранцман).

Таблица 11

### План занятий шестого года

Разделы	Материал	Тема	Методические приемы
I	Толстой, «Хаджи Мурат». Лермонтов, «Спор»	Деспотизм как основная тема «Хаджи Мурата». Изображение войны у Толстого и у Лермонтова	Подготовка устных ответов на вопросы, выписки на тему. Сопоставление текста повести с текстом первоисточника. Сопоставление произведений на одну тему, но с различным освещением вопроса
II	Толстой, «После бала». Пушкин, «Обвал», «Кавказ». Некрасов, «Орина – мать солдатская»	Военная среда николаевской поры. Кавказ в русской поэзии. Стихосложение	Сопоставление сходных по темам произведений. Работа с пропущенными эпитетами

Разделы	Материал	Тема	Методические приемы
III	Некрасов, «Железная дорога», «Размышления у парадного подъезда», «О погоде»	Характерные для автора темы (классовые противоречия)	Восприятие и анализ произведения через выразительное чтение
IV	Лермонтов, «Беглец», «Мцыри», «Парус», «Сосна»	Герой произведения Лермонтова. Эпос и лирика поэта в их связи	Подход к произведению через опыт собственного творчества
V	Лермонтов, «Смерть поэта», «Песня о купце Калашникове»	Современная поэту действительность в его творческом преображении	Биографический комментарий и коллективное чтение
VI	Пушкин, «Анчар». Лермонтов, «Воздушный корабль», «Три пальмы»	Баллада и поэма. Баллада в ее связи с легендой	Привлечение современной легенды в сопоставлении с балладой; сравнение произведений одного жанра, но различных авторов
VII	Островский, «Бедность не порок»	Строение эпизода и драмы. Купец в комедии Островского	Через центральный эпизод – к анализу драмы в целом
VIII	Гоголь, «Ревизор»	Характеры героев в комедии. Развитие действия в комедии. Сатирический смысл комедии Гоголя. Писатель и класс	Усложнение примерами из произведений характеристики, данной автором. Опыт перестановки эпизодов (для выяснения динамики комедии)
IX	Пушкин, «Капитанская дочка»	Построение повести. Её тематика. Гринев как рассказчик событий. «Капитанская дочка» – дворянская семейная хроника	Анализ вставных частей, работа над эпиграфами, замена одного рассказчика другим, переделка повести в драму
X	Чехов, «Мужики»	Мужики в освещении Чехова. Тема и идея произведения	Защита и обвинение героев. Рассказывание отдельных глав, опыт их перестановки
XI	Чехов, «Новая дача», «Злоумышленник», «Унтер Пришибеев»	Построение характера героя. Социальная природа персонажей Чехова	Через оформление собственных наблюдений – к творчеству писателя. Разбор чтения по ролям как метод анализа рассказа



Разделы	Материал	Тема	Методические приемы
XII	Горький, «Детство», «9-е Января», «Буревестник», «Сказки об Италии»	Центральные персонажи детства, их классовая идеология, контрастность. Поэзия классовой борьбы. Рабочий коллектив как новый герой в литературе	Через разбор одной главы к анализу целой повести. Составление сравнительной характеристики в форме таблицы. Хоровая декламация. Коллективное сочинение группы

4. Продолжите заполнение «конструктора урока литературы» (пример предложен в табл. 12), опираясь на описание приемов М.А. Рыбниковой, В.Г. Маранцмана, Л.А. Сомовой и др. В дальнейшем на педагогической практике реализуйте приемы, которые вам будут необходимы, исходя из изучаемой темы урока, конкретной учебной ситуации, личностных предпочтений. Возможно, какие-то приемы вам особенно удались, какие-то частично, какие-то не удались: пометьте их на вашем «конструкторе» соответственно зеленым, желтым и красным цветом. Приложите эту работу к «Отчету о педагогической практике».

Таблица 12

### Конструктор урока литературы

Этапы урока	Продуктивные приемы (методический опыт) как алгоритм эффективных действий по освоению художественного произведения			
	1	2	3	4 и т. д.
Мобилизующее начало урока	Эмоционально-образное слово учителя <i>Мурин</i>	<...>	Интрига <i>Лазаренко</i>	
Установка на художественное восприятие, подготовка восприятия	Выразительное чтение <i>Маранцман</i>	Лингвистическая задача <i>Сомова</i>	Стилистический эксперимент <i>Ильин</i>	<...>
Чтение художественного произведения	Двукратное чтение с комментарием <i>Голубков</i>	Коллективное чтение <i>Рыбникова</i>	<...>	

Этапы урока	Продуктивные приемы (методический опыт) как алгоритм эффективных действий по освоению художественного произведения			
	1	2	3	4 и т. д.
Анализ художественного текста	<...>	Словарная работа (лексика в контексте) <i>Рыбникова</i>	Составление плана <i>Маранцман, Рыбникова</i>	
Обобщение, воссоздание целостности (синтез)	Работа с критикой <i>Рез</i>	Написание рецензии, аннотации <i>Рез</i>	Работа над датами <i>Лазаренко</i>	
Контроль	<...>	Коллективное сочинение группы <i>Рыбникова</i>	<...>	
Д/З	Эпитафия на памятник писателю <i>Лазаренко</i>	Эпиграф к теме или всему творчеству <i>Лазаренко</i>	Сочинение-закладка (описание одной страницы) <i>Ильин</i>	
Конец урока	Интервью <i>Лазаренко</i>	«Свободный микрофон» <i>Лазаренко</i>	<...>	

### *Рекомендуемая литература*

1. Гин, А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителя / А. Гин. – М. : Вита-Пресс, 1999. – 88 с.
2. Методика преподавания литературы : в 2 ч. / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – М. : Просвещение : Владос, 1994.
3. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения / М.А. Рыбникова. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.
4. Сомова, Л.А. Введение в методику преподавания литературы (коммуникативный аспект) : учеб. пособие / Л.А. Сомова. – Тольятти, 2002. – 120 с.
5. Сомова, Л.А. Коммуникативные особенности моделирования уроков литературы : монография / Л.А. Сомова. – Тольятти : ТГУ, 2008. – 262 с.

## *Лабораторная работа 5*

### **Отрабатываем методические приемы, готовясь к практике**

*Цель* – определить, какие приемы работы актуальны для современной школы.

#### *Задачи и план работы*

1. Изучив теоретический материал данного учебного пособия, посвященный методическим приемам, и внимательно рассмотрев образец, составить свою раскадровку одного из ключевых эпизодов изучаемого в школе рассказа (например, А.П. Чехова «Толстый и тонкий», А.М. Горького «Ма-аленькая») или «сюжетного» стихотворения (например, А.С. Пушкина «Анчар»).

2. На основе теоретического материала *данного учебного пособия*, посвященного стилистическому эксперименту на уроках литературы в школе, составить свой фрагмент урока, предварительно заглянув в материалы к лабораторной работе 6, где представлены результаты методического творчества студентки филфака Тольяттинского госуниверситета В.А. Качановой.

#### *Материал к лабораторной работе*

##### 1. Раскадровка

Е.Н. Перезовная отмечает, что работа над кадропланом связана с внимательным и неоднократным чтением текста, стимулирует развитие воображения, чувство композиции, устной и письменной речи. На начальном этапе целесообразна коллективная форма работы под руководством учителя, а на последующих – парная или групповая.

##### *Рекомендация*

При использовании такого приема, как кадроплан, можно руководствоваться следующим алгоритмом: 1) сообщение цели работы, постановка творческой задачи («Представьте, что вы готовите фильм. Необходимо определить, что будет в каждом кадре. Найти в тексте ключевые строки, которые станут подписями под каждым кадром»); 2) чтение текста; 3) работа над первым кадром: ученики отвечают – учитель обобщает, возвращает учеников к тексту, обращает внимание на ключевые слова; 4) работа над другими кадрами; 5) размышление о полученной композиции; 6) повторное чтение текста (эпизода) либо пересказ на основе созданного кадроплана.

Раскадровка. К.Г. Паустовский. «Мещерская сторона»  
 («Коты играют в волейбол»)

План съемки	Время и место действия	Номер кадра	Содержание кадра	Звук
Общий	Вечер. Во дворе дома	1	Дом отгорожен от сада высоким забором. Коты (рыжие, черные, белые с подпалинами) перелезают через частокол: один уже внизу, другие собираются	Тишина. Шорох травы и листьев
Общий	Вечер. Во дворе дома под куканом	2	Коты на задних лапах, передними стараются зацепить кукан, делая стремительные взмахи лапами. Другие сильно прижимаются к земле, готовясь к прыжку на кукан. Кажется, что коты играют в волейбол	Коты мяукают и подвывают
Крупный		3	Рыжий кот, вцепившись в кукан мертвой хваткой, висит на нем, качается из стороны в сторону и тщательно старается оторвать рыбу	Коты кричат. Рыжий дико урчит...
Общий	Под яблоней.	4	Коты бьют с досады друг друга по усатым мордам. Рыжий раскачивается на кукане	Крики котов, урчание, жалобное мяуканье
Средний	Вечер. Баня, дверь	5	Человек среднего роста с зажженным фонарем выходит из бани	Шаги, шорох, скрип, крики котов.
Общий	Вечер. Во дворе дома, частокол	6	Коты бросаются врассыпную. Бегут к частоколу	Шаги. Испуганные вопли котов
Крупный	Яблоня, кукан	7	Рыжий делает отчаянный рывок. Метнул горящий взгляд на человека — и стремглав в глубь двора	Урчание. Мяуканье котов. Восклицание человека: «Ух ты!»
Средний	Вечер. Двор, частокол	8	Коты не успевают перелезть через частокол, протискиваются между кольями, застревают. Уши прижаты, глаза закрыты	Отчаянные крики о пощаде. Жалобное мяуканье. Голос человека: «Ну-ну, не пищать! Храбрецы...»

## 2. Стилистический эксперимент

Следующий пример (из «методической копилки» студентки филфака) покажет возможность применения приема стилистического эксперимента при изучении произведений Андрея Платонова.

Предварительно (дома) школьники прочитали рассказ «Усомнившийся Макар» и повесть «Котлован». На уроке сопоставляем эти произведения, читаем отрывки из «Котлована».

Прежде чем перейти к работе над стилем повести «Котлован», предлагаем ребятам разные точки зрения исследователей на особенности языка писателя.

О языке Андрея Платонова писали то как о своеобразном эстетском языке, то как о языке-маске, языке-юродстве, языке-кривлянье. Но чаще всего им восторгались, его красотой, гибкостью, выразительностью. Большинство пишущих отмечали сложность, загадочность фразы писателя. Слово Платонова до конца не будет разгадано никогда. Исследователи его творчества подчеркивают неповторимость стиля, «особый язык», непохожесть его ни на какой другой.

Странное, загадочное, возвышающее, юродствующее, избыточное, слово-ребенок и слово-старик одновременно, какой-то необыкновенный сплав... Какое же оно, слово Андрея Платонова?

Вслушиваясь и вникая в смысл платоновских метафор, образов, символов, глубже и полнее через диалог с его временем начинаем понимать время собственное.

Безусловно, эпоха Андрея Платонова отнюдь не способствовала выражению мыслей в прямом авторском слове, так как слово это не совпадало с официальной идеологией.

Обратимся к началу «Котлована» (вместе с ребятами читаем и комментируем начало повести: один абзац, два предложения).

«В день тридцатилетия личной жизни Вошёву дали расчет с небольшого механического завода, где он добывал средства для своего существования. В увольнительном документе ему написали, что он устраняется с производства вследствие роста слабосильности в нем и задумчивости среди общего темпа труда».

– Обратимся к первой фразе: чем она вас поразила? (Фраза сразу же зацепила какой-то «корявостью», которая затем еще более усиливается.)

– Нет ли лишних слов в этой фразе в плане смысловой точности? (Да, есть – словосочетание «личной жизни» и придаточное предложение «где он добывал средства для своего существования».)

– Попробуем убрать эти части фразы, как она будет выглядеть? («В день тридцатилетия Вощёву дали расчет с небольшого механического завода»).

– Попробуйте сделать небольшую редакторскую правку, чтобы фраза звучала привычно для нас. («В день тридцатилетия Вощёва уволили с небольшого механического завода»).

– В результате проделанного нами эксперимента исчезла могучая сила, самобытность платоновской речи. Фраза угасла. Следующая фраза погружает нас в то время, которое рождало чудовищную бюрократическую систему, подавляющую личность и превращающую людей в безликую массу.

Этот процесс находит свое выражение и в выхолащивании языка народа. Платонов отразил этот переходный этап, когда идеологическим штампом ломался живой язык народа. Отсюда шершавость, коявость, соединение в одно целое несоединимых разностильных слов и выражений.

Слово А. Платонова – слово-предупреждение, слово-пророчество.

### 3. Полифоническое чтение

Организуем чтение.

• Посмотрите на конкретном примере, как можно организовать партитурно-полифоническое чтение (А).

• Выполните такую работу на примере освоения стихотворения Н.А. Некрасова «Крестьянские дети» (Б).

**А.** Партитурно-полифоническое чтение стихотворения Пушкина

Перед нами стихотворение «Поэт и толпа». Как прочитать его на уроке так, чтобы передать многоголосие толпы, не понимающей поэта, подчеркнуть тему урока и важнейшую пушкинскую мысль о назначении поэта? Художественный текст позволяет нам составить следующую партитуру полифонического чтения:

Поэт и толпа

*Ведущий* (монологическое чтение):

– Поэт по лире вдохновенной

Рукой рассеянной бряцал.

Он пел – а хладный и надменный

Кругом народ непосвященный

Ему бессмысленно внимал.

И толковала чернь тупая:

*Толпа* (чтение в лицах):

– Зачем так звучно он поет,  
Напрасно ухо поражая?  
– К какой он цели нас ведет?  
– О чем бренчит?  
– Чему нас учит?  
– Зачем сердца волнует, мучит,  
Как своенравный чародей?  
– Как ветер, песнь его свободна!  
– Зато, как ветер, и бесплодна!  
(многоголосое чтение):  
– Какая польза нам от ней!  
*Поэт* (монологическое чтение):  
– Подите прочь – какое дело  
Поэту мирному до вас!  
В разврате каменейте смело,  
Не оживит вас лиры глас!  
Душе противны вы, как гробы,  
Для вашей глупости и злобы  
Имели вы до сей поры  
Бичи, темницы, топоры –  
Довольно с вас, рабов безумных!  
*Сначала поэт, затем за ним хором вторит толпа:*

...

– Не для житейского волненья,  
Не для корысти, не для битв,  
Мы рождены для вдохновенья,  
Для звуков сладких и молитв!

В заключение можно предложить школьникам прочитать последнее четверостишие сначала с вопросительной интонацией, затем с утвердительной.

Так прием партитурно-полифонического чтения позволяет нам наглядно-образно, творчески освоить этот поэтический текст.

**Б.** Материал к партитурно-полифоническому чтению стихотворения Некрасова.

#### КРЕСТЬЯНСКИЕ ДЕТИ

Опять я в деревне. Хожу на охоту,  
Пишу мои вирши – живется легко.  
Вчера, утомленный ходьбой по болоту,

Забрел я в сарай и заснул глубоко.  
Проснулся: в широкие щели сарая  
Глядятся веселого солнца лучи.  
Воркует голубка; над крышей летая,  
Кричат молодые грачи;  
Летит и другая какая-то птица —  
По тени узнал я ворону как раз;  
**Чу! шепот какой-то...** а вот вереница  
Вдоль щели внимательных глаз!  
**Всё серые, карие, синие глазки —**  
**Смешались, как в поле цветы.**  
В них столько покоя, свободы и ласки,  
В них столько святой доброты!  
Я детского глаза люблю выраженье,  
Его я узнаю всегда.  
Я замер: коснулось души умиление...  
Чу! шепот опять!  
    П е р в ы й г о л о с  
Борода!  
    В т о р о й  
А барин, сказали!..  
    Т р е т и й  
Потише вы, черти!  
    В т о р о й  
У бар бороды не бывает — усы.  
    П е р в ы й  
А ноги-то длинные, словно как жерди.  
    Ч е т в е р т ы й  
А вона на шапке, гляди-тко, — часы!  
    П я т ы й  
Ай, важная штука!  
    Ш е с т о й  
И цепь золотая...  
    С е д ь м о й  
Чай, дорого стоит?  
    В о с ь м о й  
Как солнце горит!  
    Д е в я т ы й  
А вона собака — большая, большая!  
Вода с языка-то бежит.



П я т ы й  
Ружье! погляди-тко: стволина двойная,  
Замочки резные...

Т р е т и й  
(с испугом)  
Глядит!

Ч е т в е р т ы й  
Молчи, ничего! постоим еще, Гриша!

Т р е т и й  
Прибьет...

---

Испугались шпионы мои  
И кинулись прочь: человека заслыша,  
Так стаей с мякины летят воробьи.  
Затих я, прищурился – снова явились,  
Глазенки мелькают в щели.  
Что было со мною – всему подивились...

### *Лабораторная работа 6*

#### **Комментируем урок**

*Цель* – определить, какие приемы работы актуальны для современной школы.

#### *Задачи и план работы*

1. Прокомментировать учебные ситуации с точки зрения деятельности учащихся на уроке по сказке Андерсена «Соловей». Перечитать сказку Андерсена и определить, насколько методические приемы соответствуют специфике текста.

2. Переработать урок, дополнив приемы, предложенные учителем (там, где это необходимо).

- Как обозначить проблему («интригу») в начале урока?
  - Нужно ли дополнить схему при выделении ключевых образов, подробно описать работу над выразительным чтением?
  - Что нужно уточнить и дополнить в домашнем задании?
- и т. п.

## *Материал к лабораторной работе*

В.А. Качанова, студентка ТГУ

### **План-конспект урока литературы в 5 классе**

Тема «Искренние слезы восторга – самая драгоценная награда певцу»  
(Размышление над сказкой Андерсена «Соловей»)

Цели:

- 1) проанализировать сказку Х.К. Андерсена «Соловей» и понять, чем отличается настоящее искусство от фальшивого;
- 2) развивать воссоздающее и творческое воображение;
- 3) развивать умение выделять в художественном тексте ключевые образы;
- 4) развивать навыки выразительного чтения;
- 5) воспитывать бережное отношение к живой природе, критическое отношение к действительности.

#### **Ход урока**

##### **1. Организационный момент**

– Здравствуйте, ребята! Садитесь, пожалуйста.

##### **2. Слово учителя**

– Сегодня на уроке мы с вами постараемся научиться выделять в художественном произведении главных героев, уделим внимание вашему умению выразительно читать, а также узнаем, что не все искусство является настоящим; что существует и фальшивое искусство. И нам в этом поможет сказка великого датского писателя Х.К. Андерсена «Соловей».

##### **3. Беседа о первоначальном восприятии сказки**

– Кто-нибудь уже знаком с этой сказкой? Какие впечатления она у вас оставила? Возникали ли трудности при чтении? Что вам запомнилось больше всего? Давайте теперь все вместе поработаем над сказкой.

##### **4. Чтение начала сказки и устное словесное рисование**

Учитель выразительно читает начало сказки.

– Ребята, давайте попробуем представить себе картину, где происходит действие сказки, и опишем ее словами. (Школьники говорят, что действие происходит в Китае, в императорском дворце; описывают сад, лес, соловья.) Опишите дворец и сад императора. Как вы думаете, цветам нравилось, что к их стебельку привязывали тяжелые колокольчики? Ведь мы знаем, что серебро – тяжелый металл. Неужели цветам требуется такого рода украшение? (Ученики говорят, что цветы и без того привлекали внимание прохожих своим ароматом и красотой, а глупые искусственные колокольчики им совсем ни к чему.) Верно, вы правы! Живая природа намного привлекательнее неживой,

искусственной! Какой соловей жил в лесу? Почему его так любили все — от бедных рыбаков до приезжих путешественников? (Ученики рассказывают об удивительной способности соловья своими песнями вызывать у людей особые чувства: люди плакали, слушая маленькую птичку.) Чем отличается механический соловей от настоящего? Какой соловей вам больше нравится? Почему? А теперь давайте выделим в этом произведении ключевые образы.

#### **5. Выделение ключевых образов**

(Учитель вместе с ребятами выделяет основные места действия сказки и главных героев, записывает всё в виде схемы на доске.)

Дворец — сад — лес — море

император, министр, садовник, механический соловей, девочка, рыбаки.

#### **6. Выразительное чтение по ролям**

— Теперь мы попробуем прочитать сказку по ролям. Только читать нужно выразительно, постарайтесь представить себя тем или иным героем сказки. (Учитель распределяет роли среди учеников сам.)

#### **7. Выборочное чтение**

— У вас очень хорошо получается. А теперь выразительно прочитаем эпизод, в котором рассказывается о том, как соловей остается жить во дворце. (Один или два ученика по очереди зачитывают этот фрагмент сказки.)

#### **8. Беседа о дальнейшем развитии действия сказки. Составление плана**

Учитель беседует с ребятами о сказке; составляется краткий план сказки, по которому будет легко строить пересказ.

План

1. Император Китая и его окружение.
2. Пение соловья.
3. Соловей и император.
4. Подарок из Японии (искусственный соловей).
5. Игрушка вышла из строя.
6. Император при смерти.
7. Лечебные ноты песен соловья.

Учитель вместе с ребятами составляет план и записывает его на доске.

#### **9. Обращение к кульминационным моментам сказки**

— Давайте найдем в тексте кульминационные моменты. (Ученики выделяют два кульминационных момента — поломка механического соловья и болезнь императора.) Почему именно эти моменты вы выделили? Какова их роль в произведении?

А. Краткий пересказ по плану.

Учитель предлагает одному или двум учащимся кратко пересказать сказку по готовому плану.

Б. Краткий пересказ понравившегося эпизода.

Ученики (1-2) пересказывают любой понравившийся эпизод (любой пункт плана).

#### 10. *Самостоятельное чтение сказки*

– Ребята, прочитайте окончание сказки самостоятельно и постарайтесь ответить на вопрос: почему соловей не пожелал остаться у императора? (Ученики читают конец сказки и делают вывод: живому соловью дороже всех богатств мира (золотой туфли, прекрасных апартаментов, красивых шелковых ленточек) природа, зеленый лес, живые деревья – все настоящее, живое, а не льстивые фальшивые речи приближенных императора и вычурная красота дворца.)

#### 11. *Выразительное чтение последнего абзаца*

– И давайте прочитаем последний абзац сказки, но с разной интонацией. Ведь выздоровевший император своё «Здравствуйте!» мог произнести по-разному: с радостью, с энтузиазмом, с иронией, даже с ехидством... Итак, представим себя на месте вернувшегося к жизни императора и поздороваемся со своими приближенными.

При этом не стоит забывать тот факт, что они уже мысленно похоронили своего государя.

#### 12. *Подведение итогов*

– Итак, как вы думаете, что автор хотел показать этим произведением? Какую мысль он хотел до нас донести? (Учитель выслушивает ответы учеников.) Конечно же, главной целью Андерсена было показать преимущества живой природы перед неживой, искусственной; необходимость отличать настоящее искусство от фальшивого, живые, искренние чувства от притворства.

#### 13. *Домашнее задание*

– Дома вы должны будете прочитать сказку Х.К. Андерсена ... и проанализировать ее точно так же, как мы сделали это сегодня на уроке.

## Практические занятия

### Практическое занятие 1

#### Специфика урока литературы и творческие способности учителя-словесника

##### Семинар-исследование с элементами тренинга Основные вопросы

Роли учителя, функции художественной литературы, цели преподавания, художественно-педагогические задачи урока литературы. Психолого-педагогические требования к личности учителя-словесника. Эмоционально-художественная, содержательная и коммуникативно-исполнительская сферы эстетической творческой способности учителя. Составление «творческого профиля личности» (по Хорсту Зиверту).

В творческой мастерской учителя-словесника: методические находки Е.Н. Ильина.

Авторская концепция преподавания литературы. Советы начинающему учителю. Искусство вопроса. Освоение эффективных методических приемов: от теоретического освоения к практическому применению.

##### Задание 1

1. В чём специфика литературы как учебного предмета? Сформулируйте основные положения. Начните так: «Урок литературы специфичен по своей природе. Во-первых, ..., во-вторых, ..., в-третьих...»

Письменно отвечая на вопрос, воспользуйтесь книгой З.С. Смелковой «Литература как вид искусства» [167], особое внимание обратите на с. 3–20. Подумайте над вопросом № 7 на с. 21.

2. *Конспект.* Законспектируйте гл. 2 «Психолого-педагогический анализ творческой природы урока литературы»: с. 26–62 книги В.А. Кан-Калика и В.И. Хазана «Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе» [69]. Устно ответьте на вопросы № 1 и 2 на с. 61.

В книге предлагаются мнения разных специалистов о том, что является наиболее важным в деятельности учителя литературы. Какая позиция кажется вам наиболее убедительной? (См. вопросы на с. 46.)

## Задание 2

Прочитайте гл. 7 книги «Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе» и заполните табл. 14.

Таблица 14

### Сферы творческих способностей

Эстетическая творческая способность			
СФЕРЫ			
Компоненты разных сфер	Эмоционально-художественная	Содержательная	Коммуникативно-исполнительская
	– – – (с. 137)	словесно-образное мышление; художественно-педагогическая направленность, установка на художественно-педагогическое творчество	А) Б) В) (с. 157)

## Задание 3

Выпишите из книги «Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе» (см. «Приложение») по одному из понравившихся заданий, развивающих эстетические творческие способности (один пример на каждую из сфер). Выполните их (предложите наиболее интересные разыграть в аудитории как *тренинг*, например, коммуникативно-исполнительских способностей).

## Задание 4

1. Подготовить монологический ответ на тему «Сотворчество на уроках литературы с точки зрения Е.Н. Ильина». В ходе ответа аргументируйте такие высказывания учителя (*тренинг*, направленный на развитие аргументированной публичной речи):

«...все, что нужно живой душе, предусмотрено талантом писателя»;

«...следовать за великим – это значит не только наблюдать за ним со стороны, а где-то получить право на мимолётное сотворчество».

2. Перечислить, в чем заключается (по Ильину) искусство вопроса на уроке литературы.

3. Оформить в тетради страницу «Методические находки Е.Н. Ильина» (выписать интересные вопросы и задания, предложенные учителем-мастером на страницах своих книг).

4. *Конспект.* Законспектировать главу «Концепция преподавания» из книги Е.Н. Ильина «Герой нашего урока». Уметь прокомментировать схему, предложенную автором. Сделать вывод о сущности авторской концепции преподавания Е.Н. Ильина, её актуальности и практической значимости.

5. В конце практического занятия собрать материал для оформления электронной презентации (на выбор): «Специфика урока литературы», «Творческие способности учителя литературы», «В педагогической мастерской Е.Н. Ильина» (работа в парах). Начать сбор материала для собственного портфолио.

**Задание 5** (развиваем способность рефлексии).

Самостоятельно составить свой творческий профиль, пользуясь книгой Хорста Зиверта «Тестирование личности» (Зиверт Х. Тестирование личности. М., Интерэксперт, 1998).

### *Рекомендуемая литература*

#### I.

1. Кан-Калик, В.А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан. – М. : Просвещение, 1988.
2. Методика преподавания литературы : в 2 ч. / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – М. : Просвещение : Владос, 1994.
3. Смелкова, З.С. Литература как вид искусства / З.С. Смелкова. – М. : Флинта : Наука, 1997.
4. Сомова, Л.А. Творческое моделирование урока литературы / Л.А. Сомова. – Тольятти : ТГУ, 2004.
5. Романичева, Е.С. Введение в методику обучения литературе : учеб. пособие / Е.С. Романичева, И.В. Сосновская. – М. : Флинта : Наука, 2012.
6. Технологии и методики обучения литературе : учеб. пособие / под ред. В.А. Кохановой. – М. : Флинта : Наука, 2011.

7. Хуторской, А.В. Творческий урок / А.В. Хуторской // Современная дидактика. – СПб. : Питер, 2001. – (Серия «Учебник нового века»).

## II.

8. Ильин, Е.Н. Воспитание читателя / Е.Н. Ильин. – СПб. : Взмах, 1995.
9. Ильин, Е.Н. Искусство общения / Е.Н. Ильин. – Минск : Народная асвета, 1987.
10. Ильин, Е.Н. Минувших дней итоги / Е.Н. Ильин. – Л. : Лениздат, 1991.
11. Ильин, Е.Н. Путь к ученику / Е.Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1998.
12. Ильин, Е.Н. Герой нашего урока / Е.Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1991.
13. Ильин, Е.Н. Как увлечь книгой / Е.Н. Ильин. – СПб. : Взмах, 1995.

*Примечание.* Задания могут быть распределены между четырьмя группами: в результате обсуждения вопросов каждый должен оформить ответы на все предложенные вопросы.

### ***Практическое занятие 2***

#### ***Вступительное занятие как этап изучения художественного произведения в школе***

#### **Семинар с элементами тренинга**

#### ***Основные вопросы***

Функции вступительного занятия и его виды. Художественная коммуникация как основа речевых ситуаций урока. *Тренинг* «Вступительное слово учителя как речевое произведение».

#### ***Вопросы и задания***

#### ***Теоретическая часть***

Ответьте устно на следующие вопросы, опираясь на данное учебное пособие и современные учебники по методике преподавания литературы.



1. Каковы функции вступительных занятий и как они связаны с теорией установки?
2. На чём основана классификация вводных занятий, предложенная в учебнике методики?
3. Какое образное определение, на ваш взгляд, можно дать понятию «вступительное занятие»? (Например: «Вступительное занятие – волшебная скрипка: заиграла – и повела за собой!»)
4. Выделите пять критериев, по которым можно оценить вступительное занятие. Как узнать, насколько мы близки к идеалу?
5. Какова роль риторического знания в осмыслении вступительного слова?

### *Практическая часть*

1. Составьте конспект вступительного слова учителя (на 8–10 минут). Укажите, как будет называться ваш урок и в какой форме вы его построите (см. рис. 4).
2. Имитационное моделирование: разыграйте учебную ситуацию, в основе которой будет подготовленное вами вступительное слово. (Выберите, на какой из видов вступительных занятий вы будете опираться.)

### *Памятка «Готовим вступительное слово»*

#### *I. Обдумываем важные мысли (обращаемся к науке)*

1. Слово как жанр получило особый статус на уроке литературы. В одной из учебных программ для 11 класса его значение определено так: «Слово» – это особенный жанр монологической речи, строящийся по принципу эссеистики, то есть свободного изложения материала, его лично окрашенной (но не исключающей фактов) трактовки, стремление в нём передать эмоциональное впечатление от «предмета» размышления» [131, с. 83].

2. Вступительное слово учителя, став новеллой, задаёт тон всему вступительному занятию, являясь его центральной частью, основным смысловым блоком. Однако вступительное слово учителя может выступать и в качестве методического приёма, и в этом случае оно должно

соответствовать ситуации общения на уроке, быть адекватно жанру урока.

3. Для подготовки текста педагогического общения «необходимо использовать модель, которую можно охарактеризовать как диалоговую, ситуационную и динамическую» [118, с. 26]. Важно, чтобы и слушатель становился говорящим – через внутренний диалог или в реальном общении.

4. Художественный текст, изучаемый на уроке литературы, влияет и на стилистику речи учителя, и на структуру урока.

II. *Просматриваем образцы* (например, статьи О. Кучкиной).

III. *Критикуем клишированную речь* (делаем стилистическую правку):

...Но я люблю стихи – и чувства нет святей:  
Так любит только мать и лишь больных детей.

*И.Ф. Анненский*

– Сегодня наш урок будет посвящён одному из самых прекрасных периодов в русской литературе – на рубеже XIX–XX веков. Он не случайно носит название «Серебряный век». Эта эпоха в истории нашей страны известна не только напряжённой политической обстановкой, но и необыкновенным расцветом искусства. Целая плеяда ярких, незаурядных, великих личностей прославила нашу страну в это время. Поэзия Серебряного века – уникальное явление в русской литературе.

Известный поэт XIX века Евгений Абрамович Баратынский писал: поэзия «есть полное ощущение данной минуты». И поэты Серебряного века передают читателю ощущение того времени, их произведения способны передать не только эмоции, чувства и мысли людей, но и цвета, звуки и запахи. Поэзия – удивительная страна! Её просторы содержат множество загадок и тайн. И мы попытаемся постичь глубину поэтического мира.

Стихи слагаются из слов, внешне похожих на слова, какими мы пользуемся каждый день, но стоят они в определенном порядке, подчиняются особому стиховому ритму, приобретают новые, необычные для нас значения, содержат в себе символы. Слова в поэтической стране живут по своим законам – законам рифмы, звука. Поэтому на уроке мы будем не просто читать и слушать стихи, но и размышлять, будем запоминать и записывать слова и выражения, которые нас удивили.

У великого русского поэта Сергея Есенина есть такие строки:

*Но мечтать о другом, о новом,  
Непонятном земле и траве,  
Что не выразить сердцу словом  
И не знает назвать человек.*

Так вот, поэзия и есть то средство, с помощью которого можно выразить невыразимое, выразить то, для чего человек не нашел названия, передать те сокровенные чувства и настроения, которые блуждают в недрах человеческой души. И конечно, нельзя не сказать о том, что сделать это под силу не каждому, а только по-настоящему одарённому человеку – Поэту.

Поэзия помогает человеку более полно постигать этот мир, во всех его красках, раскрывать все грани жизни. Стихи зачастую оказываются созвучны нашим личным переживаниям и настроениям. Поэзия открывает для нас неизведанные миры. Поэзия развивает образное мышление, фантазию человека, любовь к родному языку, к слову, приобщает человека к прекрасному, помогает сформировать систему нравственных ценностей.

#### ***Рекомендуемая литература***

1. Конспекты лекций.
2. Методика преподавания литературы / под ред. З.Я. Рез. – М. : Просвещение, 1986.
3. Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой. – М. : Просвещение, 2004.
4. Методика преподавания литературы : в 2 ч. / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – М. : Просвещение : Владос, 1994.
5. Статьи О. Кучкиной из газеты «Литература» за 1995 год:  
№ 7 – М. Волошин;  
№ 9 – З. Гиппиус;  
№ 17 – В. Хлебников;  
№ 19 – Е. Замятин;  
№ 20 – В. Набоков;  
№ 22 – И. Бунин;  
№ 10 – ст. Л. Аннинского о М. Цветаевой.
6. Ильев, В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока / В.А. Ильев. – М. : Аспект Пресс, 1993. – 127 с.
7. Кан-Калик, В.А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 266 с.
8. Карсалова, Е.В. Стихи живые сами говорят / Е.В. Карсалова. – М. : Просвещение, 1990.

9. Лазаренко, Г.П. Приемы активизации и обратной связи на уроке литературы / Г.П. Лазаренко // Литература в школе. – 1996. – № 1. – С. 81–86.

### ***Практическое занятие 3***

#### ***Изучение эпического произведения в школе в его специфике.***

#### ***Методика анализа эпических произведений***

#### ***малой эпической формы (на примере рассказа И. Бунина***

#### ***«Холодная осень»)***

#### **Семинар-беседа**

#### ***Основные вопросы***

Особенности анализа произведений крупной и малой эпической формы на уроке литературы. Приемы и пути анализа. Совместное моделирование урока анализа рассказа.

#### ***Вопросы и задания***

1. В чем состоит специфика эпоса?
2. Прочитайте рассказ И. Бунина «Легкое дыхание», статью Л.С. Выготского об этом рассказе и урок И. Каплана «В чем смысл рассказа «Легкое дыхание» и ответьте на вопросы:
  - Что подразумевает Л.С. Выготский под материалом и формой рассказа, какие различия делает между фабулой и сюжетом? Что вы знаете об этих литературоведческих категориях?
  - С чего, по мнению Выготского, следует начать анализ рассказа?
  - Впечатления от рассказа Бунина. Что пишет Выготский об эстетической реакции читателя? От чего в данном случае зависит эта реакция?
  - Каким смыслом может «дышать маленькое слово» в художественно построенной фразе? Приведите примеры.
  - Объясните значение названия рассказа.
  - Отличается ли точка зрения И. Каплана от точки зрения Выготского? Составьте краткий план его урока. Какие методические приёмы вам особенно понравились?

3. Проанализируйте школьные программы по литературе и скажите, какие ещё произведения И. Бунина изучаются в 5, 7, 11 классах и чем, на ваш взгляд, обусловлен этот выбор?
4. Прочитайте рассказ И. Бунина «Холодная осень». Подумайте над вопросами:
  - С чего следует начать анализ рассказа?
  - На какие уровни анализа надо выйти, чтобы выявить авторскую идею?
  - В чем смысл названия «Холодная осень»?
5. Создайте для учащихся систему вопросов, направленных на анализ произведения.
6. Какие методические приёмы диктует специфика художественного текста?

Для того чтобы ответить на вопрос, заполните табл. 15.

Таблица 15

Изучение рассказа И. Бунина «Холодная осень»

Вопросы, направленные на анализ художественного текста	Методические приёмы

7. Чем будут отличаться методические приемы при анализе рассказа Бунина в школе и вузе?
8. Составьте план вузовского практического занятия, посвященного изучению рассказов И. Бунина.

*Примечание.* Подумайте, какие методические подсказки содержатся в статьях О. Кучкиной об И. Бунине и А. Смирнова «Две часовни».

***Информация к размышлению***

1. Алексей Смирнов в статье «Две часовни» пишет:

«Опытный книгоочей знает: стихи или страницы лирической прозы, в принципе, можно читать с любого места, вовсе не обязательно от начала к концу. Одно из свойств лирики заключается в том, что она ослабляет, а в пределе отменяет логико-временные ограничения, влияющие на авторскую свободу, а значит, и на читательское восприятие текста.

Лирика разрешает то, чего не допускает нормативная логика.  
<...>

В отличие от линейности причинно-следственных отношений и однонаправленности физического времени, ассоциативные связи объемны, а время в лирическом стихотворении, поэтической прозе способно менять направление движения и даже останавливаться, как останавливается оно, например, в портрете или пейзаже, преобразаясь в застывшее мгновение» (Смирнов, с. 207).

2. Алексей Смирнов составил развернутый план прямого и обратного течения бунинского текста, подкрепленный цитатами и комментариями. Кратко он выглядит так.

Прямое и обратное течение текста:

- 1/9 Название.
- 2/8 Синонимы судьбы.
- 3/7 Минорный ряд.
- 4/6 Разбитое окно.
- 5/5 Склеп.
- 6/4 «Здесь» и «там».
- 7/3 Тайна в тайне.
- 8/2 Фортка в вечность.
- 9/1 Дата.

Ниже дана работа студента-филолога, которому было предложено выделить содержательные, стилистические и психологические (особенности восприятия) доминанты творчества И. Бунина. Прочитайте и скажите, что дает такая предварительная подготовка для дальнейшего планирования работы учителя над изучением творчества писателя в школе? В чем достоинства и недостатки данной разработки? Как бы вы сократили этот перечень, продумывая систему работы по изучению творчества И. Бунина в средней школе?

### ***Литературоведческая основа методической концепции изучения творчества И. Бунина в школе***

#### ***Содержательные доминанты***

1. *Основные темы:*

- 1) тема прошлого («Суходол», «Антоновские яблоки»);
- 2) тема русской души («Деревня», «Суходол»);
- 3) тема небрежности русского человека к жизни («Ночной разговор», «Веселый двор»);
- 4) тема смерти («Сверчок», «Худая правда»);
- 5) тема природы («Антоновские яблоки», «Перевал», «На хуторе»);
- 6) тема любви («Темные аллеи»);
- 7) тема братства, характерная для 10-х годов XX века;
- 8) тема революции («Окаянные дни»).

## *2. Основные проблемы:*

- 1) роль времени в человеческой жизни, его трагическая необратимость, роль памяти;
- 2) отношение человека к смерти;
- 3) значение любви;
- 4) место природы в системе человеческих ценностей: спасительное успокоение приходит от созерцания гармонии природы;
- 5) осознание сущности русского национального характера;
- 6) проблема одиночества как неизбежного и непреодолимого состояния человеческой души.

3. *Сквозной мотив:* любовь и смерть, которые неотделимы друг от друга.

## *Стилистические доминанты:*

- 1) соединение эпического и лирического начал;
- 2) точность изображения;
- 3) техника ассоциации: сравнения основаны на зрительных, звуковых, вкусовых ассоциациях;
- 4) избыточность ярких, выразительных деталей с целью запечатлеть неповторимое многообразие мира;
- 5) бессюжетность многих лирических рассказов, когда драматизм заключается не в сюжетном конфликте, а в самой атмосфере повествования;
- 6) открытый конец, недосказанность;
- 7) «поток памяти»;
- 8) сгущенность повествования, романная форма рассказа;
- 9) связь с поэтикой модернизма, подчеркнутость трагедийности человеческой страсти;
- 10) использование жанра миниатюры, когда сама деталь как бы становится рассказом;
- 11) система лексических и звуковых повторов;
- 12) особые жанры – «рассказ-характер», «рассказ-портрет».

## *Психологические доминанты восприятия:*

- 1) недосказанность рассказов требует повышенной активности читательского воссоздающего воображения;
- 2) автор стремится не комментировать свое впечатление и отношение к изображаемому, а передать само ощущение, «заразить» чувством, переживанием. Развитая читательская способность к сопереживанию помогает восприятию такого рода текстов.

### ***Рекомендуемая литература***

1. Выготский, Л.С. Легкое дыхание / Л.С. Выготский // Психология искусства. – М. : Педагогика, 1987.
2. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения / А.Б. Есин. – М. : Флинта : Наука, 1998 (Конспект: выписки на темы: «Содержательные и стилистические доминанты художественного текста», «Интерпретация»).
3. Зинченко, В.Г. Методы изучения литературы. Системный подход / В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З.И. Кирнозе. – М. : Флинта : Наука, 2002. (Конспект: выписать перечень методов).
4. Кучкина, О. Бунин / О. Кучкина // Литература. – 1995. – № 22. – С. 7.
5. Методика преподавания литературы : в 2 ч. / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – М. : Просвещение : Владос, 1994.
6. Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой. – М. : Просвещение, 2004.
7. Методика преподавания литературы / под ред. З.Я. Рез. – М. : Просвещение, 1986.
8. Смирнов, А. Две часовни / А. Смирнов // Новый мир. – 2003. – № 4. – С. 207–211.
9. Тараносова, Г.Н. Анализ художественного текста в профессиональной подготовке филолога : учеб. пособие / Г.Н. Тараносова ; под ред. Н.М. Шанского. – Тольятти : ТГУ, 2004. – 238 с.

### ***Практическое занятие 4***

#### ***Изучение лирики в школе: специфика лирики и методика разбора поэтического текста***

##### ***Часть 1. Семинар-практикум***

##### ***Специфика лирики как методическая проблема***

##### ***Цели***

1. Актуализировать литературоведческие знания.
2. Выявить опытным путем специфические свойства лирики.
3. Войти в ситуацию поиска решения проблемы школьного разбора поэтического текста.

##### ***Материалы***

1. Орывок из очерка А.С. Пушкина «Путешествие в Арзрум».
2. Дневниковые записи поэта.



3. Стихотворение «Калмычке».
4. Обратный перевод с чукотского на русский пушкинского вступления к поэме «Руслан и Людмила».
5. Стихотворение А. Фета «Шепот, робкое дыханье».

### *План работы*

#### *1. Наблюдение первое*

Сравните отрывок из очерка А.С. Пушкина «Путешествие в Арзрум» и стихотворение «Калмычке» и сделайте первый вывод о специфике лирического текста.

Вывод первый:

В лирическом произведении главное – это...

#### *2. Наблюдение второе*

Какой смысл заключен в последнем четверостишии?

Вывод второй:

Лирический текст – это ... пространство.

#### *3. Наблюдение третье*

Сравните прозаический перевод (подстрочник) с чукотского на русский пушкинского вступления к поэме «Руслан и Людмила» с его поэтическим оригиналом.

Что изменилось в переводе? Почему?

Вывод третий:

Содержание и форма в лирике...

#### *4. Наблюдение четвертое*

Пародист Д. Минаев иронически предложил поменять чередование стрóf в стихотворении А. Фета «Шепот, робкое дыханье» на противоположное.

Повторим этот стилистический эксперимент.

Что изменилось в содержании текста?

Вывод четвертый:

Время в лирическом стихотворении...

### *Материалы к практикуму*

*А.С. Пушкин*

Путешествие в Арзрум (Отрывок из очерка)

На днях посетил я калмыцкую кибитку (клетчатый плетень, обтянутый белым войлоком). Все семейство собиралось завтракать; котел варился посредине, и дым выходил в отверстие, сделанное сверху кибитки. Молодая калмычка, собою очень недурная, шила, курия табак.

Я сел подле нее. «Как тебя зовут?» — «...» — «Сколько тебе лет?» — «Десять и восемь». — «Что ты шьешь?» — «Портка». — «Кому?» — «Себя». — Она подала мне свою трубку и стала завтракать. В котле варился чай с бараньим жиром и солью. Она предложила мне свой ковшик. Я не хотел отказаться и хлебнул, стараясь не перевести духа. Не думаю, чтобы другая народная кухня могла произвести что-нибудь гаже. Я попросил чем-нибудь это заесть. Мне дали кусочек сушеной кобылятины; я был и тому рад. Калмыцкое кокетство испугало меня; я поскорее выбрался из кибитки и поехал от степной Цирцеи.

#### Калмычке

Прощай, любезная калмычка!  
Чуть-чуть, назло моих затей,  
Меня похвальная привычка  
Не увлекла среди степей  
Вслед за кибиткою твоей.  
Твои глаза, конечно, узки,  
И плосок нос, и лоб широк,  
Ты не лепечешь по-французски,  
И шелком не сжимаешь ног,  
По-английски пред самоваром  
Узором хлеба не крошишь,  
Не восхищаешься Сен-Маром,  
Слегка Шекспира не ценишь,  
Не погружаешься в мечтанье,  
Когда нет мысли в голове,  
Не распеваешь: *Ma dov'e*,  
Галоп не прыгаешь в собрание.  
Что нужды? — Ровно полчаса,  
Пока коней мне запрягали,  
Мне ум и сердце занимали  
Твой взор и дикая краса.  
Друзья! Не все ль одно и то же:  
Забиться праздною душой  
В блестящей зале, в модной ложе  
Или в кибитке кочевой?

#### *Дневниковая запись*

На днях, покамест запрягали мне лошадь, пошел я к калмыцким кибиткам (т. е. круглому плетню, крытому шестами, обтянутому белым войлоком, с отверстием вверху). У кибитки паслись уродливые и косматые кони, знакомые нам по верному карандашу Орловского. В кибитке я нашел целое калмыцкое семейство; котел варился посре-

дине, и дым выходил в верхнее отверстие. Молодая калмычка, собой очень недурная, шила, куря табак. Лицо смуглое, темно-румяное. Багровые губки, зубы жемчужные. Замечу, что порода калмыков начинает изменяться, и первобытные черты их лица мало-помалу исчезают. Я сел подле нее. «Как тебя зовут?» — «---.» — «Сколько тебе лет?» — «Десять и восемь». — «Что ты шьешь?» — «Портка». — «Кому?» — «Себя». — «Поцелуй меня». — «Неможна, стыдно». Голос ее был чрезвычайно приятен. Она подала мне свою трубку и стала завтракать со всем своим семейством. В котле варился чай с бараньим жиром и солью. Не думаю, чтобы кухня какого б то ни было народу могла произвести что-нибудь гаже. Она предложила мне свой ковшик, и я не имел силы отказаться. Я хлебнул, стараясь не перевести духа. Я просил заесть чем-нибудь, мне подали кусочек сушеной кобылятины. И я с большим удовольствием проглотил его. После сего подвига я думал, что имею право на некоторое вознаграждение. Но моя гордая красавица ударила меня по голове мусикийским орудием, подобным нашей балалайке. Калмыцкая любезность мне надоела, я выбрался из кибитки и поехал далее. Вот к ней послание, которое, вероятно, никогда до нее не дойдет...».

*Вступление к поэме «Руслан и Людмила»*

(обратный перевод — с чукотского на русский)

На берегу моря, который изгибается наподобие лука, стоит дерево твердой породы, из которого у нас, чукчей, делают копылья для нарт. На этом дереве висит цепь из денежного металла. На этой цепи сидит маленькое животное, немного похожее на собаку, но очень ловкое. Цепь длинная, достаточная для того, чтобы этому животному ходить вокруг дерева твердой породы.

А.А. Фет

Шепот, робкое дыханье.

Трели соловья,

Серебро и колыханье

Сонного ручья.

Свет ночной, ночные тени,

Тени без конца,

Ряд волшебных изменений

Милого лица.

*Обратное течение текста:*

Милого лица

Ряд волшебных изменений,

Тени без конца,

Свет ночной, ночные тени.

Сонного ручья  
Серебро и колыханье,  
Трели соловья,  
Шепот, робкое дыханье.

## Часть 2. Методика разбора поэтического текста в школе

Работа по группам (три варианта – три группы)

### *Мозговой штурм:*

«Универсальный алгоритм анализа лирического текста не «вечный двигатель» – его можно изобрести!»

1. Существует ли общепринятый алгоритм анализа лирического текста в школе? Если да, укажите его происхождение.

2. Укажите зависимость порядка разбора от специфики художественного произведения. Если все произведения уникальны, то и алгоритмы анализа каждого из них изобретаются заново?

### **Задание 1**

Пользуясь книгой З.С. Смелковой «Литература как вид искусства», составьте алгоритм разбора лирического текста.

1-й вариант: с. 82–85,

2-й вариант: с. 99–102,

3-й вариант: с. 108–111.

### **Задание 2**

Пользуясь книгой Г.Н. Тараносовой «Поэтика словесного искусства», составьте алгоритм анализа одного из стихотворений А.С. Пушкина.

1-й вариант: стихотворение «К Чаадаеву».

2-й вариант: стихотворение (отрывок) «Осень».

3-й вариант: стихотворение «Я вас любил».

*Примечание.* Пример алгоритма

1. Автор и название произведения.

2. История создания.

3. Определение жанра.

4. Описание ощущения, впечатления после первичного прочтения.

И т. д.

### **Задание 3**

Подобрать стихотворения (любого автора), в которых раскрывается (зашифровывается) тайна творчества, поэзии, особенности лирики...

### **Задание 4**

Подумайте над вопросом: чем будет отличаться алгоритм анализа лирического текста, предложенный учащимся, от методического алгоритма, составленного учителем для себя?

#### *Рекомендуемая литература*

1. Смелкова, З.С. Литература как вид искусства / З.С. Смелкова. – М. : Флинта : Наука, 1997.
2. Тараносова, Г.Н. Анализ художественного текста в профессиональной подготовке филолога : учеб. пособие / Г.Н. Тараносова ; под ред. Н.М. Шанского. – Тольятти : ТГУ, 2004. – 238 с.

### *Практическое занятие 5*

#### *Приемы театральной педагогики на уроках изучения драматического произведения*

Семинар и тренинг

#### **Основные вопросы**

Трудности восприятия драматического текста и пути их преодоления. Режиссура урока литературы. Приемы чтения по ролям, инсценирования и мизансценирования, составления «примечаний для господ актеров», сочинение предысторий героя, анализ ремарок и т. д. Формы уроков. Тренинг «Прием «театральной педагогики» в действии».

#### *Вопросы и задания*

1. В чем специфика драматического произведения (во-первых, во-вторых, и так далее: не менее восьми пунктов).
2. Работа со словарем. Найдите и выпишите значения слов «драма», «сцена», «мизансцена», «трагедия», «ремарка». Какие еще слова вы включили бы в школьный театральный словарь?

3. Прочитайте «Примечания для господ актеров» Н.В. Гоголя к пьесе «Ревизор» и составьте свои примечания (на выбор) к пьесе Н.В. Гоголя «Женитьба», пьесе А.П. Чехова «Чайка», пьесе А.Н. Островского «Гроза». Подсказывает ли ваш собственный опыт, на развитие каких умений и способностей учащихся может быть направлена такая работа?
4. Разыграйте учебную ситуацию, в основе которой инсценирование драматического текста (или любой другой приём театральной педагогики). Что нужно знать учащимся, которые получают подобные задания? Напишите памятку, включающую пять-шесть рекомендаций.
5. Выпишите методические приёмы работы над драматическим произведением. Звёздочкой пометьте те, которые «позаимствованы» методикой преподавания литературы у театральной педагогики (в частности, у К.С. Станиславского).
6. Найдите в методической литературе (журнал «Литература в школе», газета «Литература») урок изучения драматического произведения. Представьте его вашим будущим коллегам-словесникам, расскажите, чем он вам понравился.
7. Как может использоваться технология театральной педагогики при моделировании режиссуры урока?

#### *Рекомендуемая литература*

1. Ершова, А.Н. Режиссура урока, общения и поведения учителя / А.Н. Ершова, В.Н. Букатов. – М. : Воронеж, 1995.
2. Ильев, В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока / В.А. Ильев. – М. : Аспект Пресс, 1993. (Конспект: схема режиссуры урока и комментарий к ней).
3. Кан-Калик, В.А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан. – М. : Просвещение, 1988.
4. Лазаренко, Г.П. Приемы активизации и обратной связи на уроке литературы / Г.П. Лазаренко // Литература в школе. – 1996. – № 1. – С. 81–86.
5. Смелкова, З.С. Литература и театр / З.С. Смелкова // Литература как вид искусства. – М. : Флинта : Наука, 1997.

6. Сомова, Л.А. Творческое моделирование урока литературы / Л.А. Сомова. – Тольятти : ТГУ, 2004.

### ***Тренинг «Приемы театральной педагогики в действии»***

#### **Моделирование обобщающего урока «Театральный разъезд» Н.В. Гоголя»**

Урок – театрализованное представление

1. Прочитайте начало гоголевской комедии и определите суть авторского намерения, авторского замысла.

Н.В. ГОГОЛЬ

ТЕАТРАЛЬНЫЙ РАЗЪЕЗД

*После представления новой комедии*

Сени театра. С одной стороны видны лестницы, ведущие в ложи и галереи; посередине вход в кресла и амфитеатр, с другой стороны – выход. Слышен отдаленный гул рукоплесканий.

Автор пьесы (*выходя*). Я вырвался, как из омута! Вот, наконец, и крики, и рукоплесканья! Весь театр гремит!.. Вот и слава! Боже, как бы забилось назад тому лет семь, восемь мое сердце! как бы встрепенулось все во мне! Но это было давно. Я был тогда молод, дерзномыслен, как юноша. Благ промысл, не давший вкусить мне ранних восторгов и хвал! Теперь... Но разумный холод лет умудрит хоть кого. Узнаешь, наконец, что рукоплесканья еще не много значат и готовы служить все-му наградой: актер ли постигнет всю тайну души и сердца человека, танцор ли добьется уменья выводить вензеля ногами, фокусник ли – всем им гремит рукоплесканье! Голова ли думает, сердце ли чувствует, звучит ли глубина души, работают ли ноги, или руки перевертывают стаканы – все покрывается равными плесками. Нет, не рукоплесканий я бы теперь желал: я бы желал теперь вдруг переселиться в ложи, в галереи, в кресла, в раек, проникнуть всюду, услышать все мненья и впечатленья, пока они еще девственны и свежи, пока еще не покорились толкам и суждениям знатоков и журналистов, пока каждый под влиянием своего собственного суда.

2. Прочитайте пьесу и составьте сокращенный вариант для урока. Это будут самые характерные реплики публики о просмотренной пьесе – 8–12 диалогов. Представьте, что школьникам дано задание инсценировать их. Смоделируйте ситуацию в аудитории.

1. Два comme il faut, плотного свойства, сходят с лестницы.

Первый *comme il faut*. Хорошо, если бы полиция не далеко отогнала мою карету. Как зовут эту молоденькую актрису, ты не знаешь?

Второй *comme il faut*. Нет, а очень недурна.

Первый *comme il faut*. Да, недурна; но все чего-то еще нет. Да, рекомендую: новый ресторан: вчера нам подали свежий зеленый горох (*целует концы пальцев*) — прелесть! (*Уходят оба.*)

2. Господин, несколько беззаботный насчет литературы (*обращаясь к другому*). Ведь это, однако ж, кажется, перевод?

Другой. Помилуйте, что за перевод! Действие происходит в России, наши обычаи и чины даже.

Господин беззаботный насчет литературы. Я помню, однако ж, было что-то на французском, не совсем в этом роде. (*Оба уходят.*)

3. Две бекешы (*одна другой*). Ну, как вы? Я бы желал знать ваше мнение о комедии.

Другая бекеша (*делая значительные движения губами*). Да, конечно, нельзя сказать, чтобы не было того... в своем роде ... Ну, конечно, кто ж против этого и стоит, чтобы опять не было и ... где ж, так сказать ... а впрочем ... (*Утвердительно сжимая губами.*) Да, да! (*Уходят.*)

4. Оба офицера (*подаются вперед и занимают их места*).

Первый. Это справедливо, это совершенно справедливо: именно, фарс; я это и прежде говорил, глупый фарс, поддержанный приятелями. Признаюсь, на многое даже отвратительно было смотреть.

Второй. Да ведь ты ж говорил, что еще никогда так не смеялся?

Первый. А это опять другое дело. Ты не понимаешь, тебе нужно растолковать. Тут что в этой пьесе? Во-первых, завязки никакой, действия тоже нет, соображенья решительно никакого; все невероятности и притом все карикатуры.

5. Несколько почтенных и прилично одетых людей появляются один за другим.

N 1. Так; так, я вижу: это верно, это есть у нас и случается в иных местах и похуже; но для какой цели, к чему выводить это? — вот вопрос! Зачем эти представления? Какая польза от них? — вот что разрешите мне! Что мне нужды знать, что в таком-то месте есть плуты? Я просто ... я не понимаю надобности таких представлений. (*Уходит.*)

N 2. Нет, это не осмеяние пороков; это отвратительная насмешка над Россиею — вот что. Это значит выставить в дурном виде самое правительство, потому что выставлять дурных чиновников и злоупотребления, которые бывают в разных сословиях, значит выставить са-



мое правительство. Просто даже не следует позволять таких представлений. (*Уходит.*)

6. Светская дама (*в сопровождении двух мужчин: одного во фраке, другого в мундире*). Но что за люди, что за лица выведены! хотя бы один привлек... Ну, отчего не пишут у нас так, как французы пишут, например, как Дюма и другие? Я не требую образцов добродетели; выведите мне женщину, которая бы заблуждалась, которая бы даже изменила мужу, предалась, положим, самой порочной и непозволенной любви; но представьте это увлекательно, так, чтобы я побуждена была к ней участием, чтобы я полюбила ее... А ведь здесь все лица — один отвратительней другого.

Мужчина в мундире. Да, тривиально, тривиально.

7. Молодая дама и господин N.

Молодая дама. Оттого, что просто было смешно. Оттого, что выведена была наружу та подлость, низость, которая в какое бы платье ни нарядилась, хотя бы она была и не в уездном городке, а здесь, вокруг нас, — она была бы такая же подлость или низость: вот отчего смеялась.

Господин N. Мне говорила сейчас одна очень умная дама, что она тоже смеялась, но что при всем том пьеса произвела на нее грустное впечатление.

8. (Шум увеличивается; по всем лестницам раздается беготня. Бегут армяки, полушубки, чепцы, немецкие долгополые кафтаны купцов. Треугольные шляпы и султаны, шинели всех родов: фризские, военные, подержанные и щегольские — с бобрами. Толпа сталкивает господина, надевающего в рукав шинель; господин посторонивается и продолжает надевать ее в стороне. Показываются в толпе господа и чиновники всех родов и сортов. Лакеи в ливреях прочищают для барынь дорогу. Слышен бабий крик: «Батюшки, припихнули со всех сторон!»)

Молоденький чиновник уклончивого свойства (*подбегая к господину, надевающему шинель*). Ваше превосходительство, позвольте, я вам подержу!

Господин в шинели. А, здравствуй! Ты здесь? Пришел смотреть?

Молоденький чиновник. Да-с, ваше превосходительство, забавно подмечено.

Господин в шинели. Вздор! ничего нет забавного!

Молоденький чиновник. Это правда, ваше превосходительство: совсем ничего нет.

Господин в шинели. За этикие вещи нужно сечь, а не хвалить.

Молоденький чиновник. Это правда, ваше превосходительство!

9. Голос господина поощрительного свойства. Должен быть бестия, пройдоха сочинитель: все изведаль, все знает!

Голос сердитого чиновника, но, как видно, опытного. Что он знает? — чёрта он знает. И врет он, врет: все это, что ни написал он, все — враки. И взятки не так берут, если уж пошло на то...

10. Господин положительного свойства. Автор должен быть умный человек.

Господин отрицательного свойства. Ничуть не умный. Я знаю, он служил, его чуть не выгнали из службы: просьбы не умел написать.

11. Господин с весом. Я не знаю, что это за человек. Это, это, это... Для этого человека нет ничего священного; сегодня он скажет: такой-то советник не хорош, а завтра скажет, что и Бога нет. Ведь тут всего только один шаг.

Второй господин. Осмеять! Да ведь со смехом шутить нельзя. Это значит разрушить всякое уважение — вот что это значит. Да ведь меня после всего этого всякий прибуёт на улице, скажет: «Да ведь над вами смеются; а на тебе такой же чин, так вот тебе затрещина!» Ведь это вот что значит.

Третий господин. Еще бы! Это сурьезная вещь! Говорят: «безделушка, пустяки, театральное представление». Нет, это не простые безделушки; на это обратить нужно строгое внимание. За этикие вещи и в Сибирь посылают. Да если бы я имел власть, у меня бы автор не пикнул. Я бы его в такое место засадил, что он бы и света божьего не взвидел.

12. Один из господ (*смотря на часы*). Однако скоро час. Никогда я так поздно не выходил из театра. (*Уходит.*)

Отставший чиновник. Только время даром пропало! Нет, никогда больше не пойду в театр. (*Уходит. Сени пустеют.*)

3. Даны вопросы для учащихся. Какие из них вы включили бы в ваш урок? Какими ещё вопросами дополнили?

— Перечислите «разнообразнейшие интересы» публики (женщины, рестораны, панталоны, переводные книги, критические статьи в журналах, политика, нравственные истины, смешное в жизни, низкопоклонство...).

— Как показан человек без своего мнения?

– В пьесе Гоголя нет «ни завязки, ни действия, ни соображения никакого»? Докажите на известных вам пьесах обратное.

– Вспомнив все, что изучали, скажите, какие гоголевские образы карикатурны? В чем карикатурность?

– Кто лицемерен из героев Гоголя, как показано лицемерие?

– Кто из гоголевских героев привлекателен?

– О ком из героев можно сказать «принаряженная подлость»?

– А если бы вывел автор честного человека в своей комедии, что бы изменилось?

– Как показан чиновник у Гоголя?

– Смех разрушает всякое уважение?

4. Выпишите крылатые фразы из комедии «Театральный разъезд». С какими еще произведениями они у вас ассоциируются?

«Побасенки... Но мир задремал бы без таких побасенок, обмелела бы жизнь, плесенью и тиной покрылись бы души. Побасенки!»

«Нет, засмеяться добрым, светлым смехом может только одна глубоко добрая душа».

«...кто льет часто душевные, глубокие слезы, тот, кажется, более всех смеется на свете!»

«Это честное, благородное лицо был – смех».

5. Над какими литературоведческими терминами вы предложили бы поработать учащимся (найти в словаре, подобрать примеры из произведений Гоголя)?

6. Составьте сценарий обобщающего урока по творчеству Н.В. Гоголя.

## Контрольные работы

### *Контрольная работа 1* *Коллоквиум*

#### *Вопросы и задания для самостоятельной работы*

Разделиться на творческие группы, каждая из которых защищает выбранную тему проекта, и ответить на вопросы, соответствующие теме параграфа.

Список студентов	Темы проектов
1 группа	Специфика вступительных и заключительных занятий по литературе
2 группа	Методы и приемы изучения литературы в школе
3 группа	Проблемы чтения на уроке литературы
4 группа	Проблема анализа художественного текста на уроке литературы в школе

### *Контрольная работа 2* *История литературного образования. Актуальные вопросы современной методики*

#### *Задания к первой части* *«История литературного образования»*

Обратиться к учебнику В.Ф. Чертова «История литературного образования в российской школе» и прочитать работы из раздела «Русская словесность» В.Я. Стоюнина, В.И. Водовозова, В.П. Острогорского, Ц.П. Балталона, а также из раздела «Литература» – В.В. Данилова, Н.М. Соколова, М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова. Выбрать соответственно две работы, которые показались наиболее интересными.

I. Выделить актуальное

1. Прочитать статью (часть книги) и...

- а) выделить три тезиса, в которых проблема звучит актуально для современной методики;
- б) сформулировать вопрос автору (диалог с прошлым);

- в) составить простой план статьи;
- г) составить цитатный план;
- д) составить тезисы.

2. Позволить себе не согласиться с автором

II. Выбрать из статьи спорное положение («Вы считаете, господин автор...») и оспорить его («Я думаю...»).

III. Составить краткую словарную статью об авторе по образцу (на основе сокращения до 1/2 или до 1/3 соответствующей статьи из учебника В.Ф. Чертова).

*Образец*

**Буслаев Федор Иванович** (1818–1897)

После окончания Пензенской мужской гимназии, а затем учебы на словесном отделении философского факультета Московского университета работает в 1838 году преподавателем 2-й московской гимназии. Важнейшие вехи педагогической деятельности: 1839–1840 годы – работа в качестве домашнего учителя в семье графа С.Г. Строганова, с которой выезжает в Германию, Францию, Италию; 1841 – преподает в 3-й московской гимназии; 1842 – помощник профессоров Московского университета И.И. Давыдова и С.П. Шевырева; 1847 – профессор Московского университета; 1881 – академик Российской академии наук.

Круг научных интересов – лингвистика, фольклористика, история русского языка и литературы.

Создает **первый в России научный методический труд** – книгу «О преподавании отечественного языка» (1844), в которой разворачивает свою концепцию преподавания русского языка и словесности в средней школе. Методические проблемы рассматриваются в первой части книги. Особое внимание уделяется соотношению метода и приема, возможности сочетания разных методов, задачам обучения, роли чтения и практических упражнений в изучении русского языка и словесности, истории и теории литературы в школе, видам разбора, кругу чтения. История языка во второй части книги предназначена учителю как материал для практической работы. Буслаев отстаивает «строгую филологическую критику» в преподавании литературы.

IV. Составить словарь терминов и имен

1. Выписать из статьи термины и объяснить их.
2. Выписать имена собственные и дать справку несведущему читателю.

**Задания ко второй части**  
**«Актуальные вопросы современной методики»**

Готовим и редактируем совместный виртуальный проект «Реферат-шпаргалка».

Выберите вопрос (не повторяясь) и дайте в электронном виде развернутый письменный ответ на него (две страницы печатного текста).

Памятка для «начинающих издателей»:

- в начале – план реферата;
- не забудьте об историческом методическом опыте, процитируйте корифеев;
- дайте примеры из современной методики преподавания литературы в школе;
- покажите литературоведческую осведомленность, знание тезауруса науки;
- составьте список использованной литературы с указанием страниц.

Прочитайте готовый виртуальный сборник и выставьте за каждый реферат оценки в виде смайликов (лайков) «понравилось» – «не понравилось».

**Вопросы для «Реферата-шпаргалки»**

1. В чем специфика литературы как учебного предмета в школе? Сформулируйте цели школьного литературного образования.

2. Охарактеризуйте методику преподавания литературы как научную дисциплину. Дайте анализ одного из разделов школьной программы и учебной хрестоматии.

3. Сделайте исторический обзор становления и развития методики преподавания литературы. Дайте анализ одного из уроков М.А. Рыбниковой.

4. Расскажите о творческих находках методистов-словесников прошлого, актуальных для современной методики преподавания. Составьте систему вопросов для анализа одного из произведений, изучаемых в средних классах. Приведите примеры репродуктивных и проблемных вопросов.

5. Как взаимосвязаны содержание и этапы литературного образования в современной школе? Дайте анализ одного

из разделов программы для старших классов и соответствующего раздела учебника и методических рекомендаций.

6. Каковы функции основных этапов изучения литературного произведения в школе? Составьте тематический план к одному из разделов школьной программы.

7. Какую роль играют вступительные занятия в системе изучения литературного произведения в школе? Смоделируйте вступительное слово учителя на одном из таких занятий.

8. Охарактеризуйте чтение как этап изучения художественного произведения в школе. Покажите на примерах разные виды чтения и пересказов.

9. Каковы основные проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы? Покажите, как работать над анализом эпизода литературного произведения в школе.

10. Перечислите возможные пути анализа и покажите их целесообразность при изучении конкретных литературных произведений.

11. Покажите значение заключительных занятий в системе изучения литературного произведения в школе. Сформулируйте темы заключительных школьных занятий по любым пяти разделам школьной программы.

12. Каковы особенности восприятия художественных произведений в зависимости от их родовой специфики? Проведите разбор урока по анализу поэтического текста в школе.

13. В чем специфика изучения эпических произведений в школе? Дайте анализ одного из уроков.

14. В чем специфика изучения лирических произведений в школе? Составьте примерную схему анализа для конкретного лирического стихотворения.

15. В чем специфика изучения драматических произведений в школе? Приведите примеры творческих заданий для учащихся, составленных на основе «театральной педагогики» К.С. Станиславского.

16. Раскройте сущность понятий «методы» и «приемы» преподавания литературы в школе. Покажите на примерах приемы активизации деятельности учащихся на уроках литературы.

17. Расскажите о приемах анализа художественного текста. Продемонстрируйте наиболее интересные из них.

18. Каковы критерии литературного развития школьника? Сформулируйте задания, развивающие литературные способности читателя-школьника.

19. Докажите, что урок литературы специфичен по своей природе. Составьте собственный конспект урока и дайте его характеристику.

20. Охарактеризуйте типы и виды уроков литературы. Сделайте анализ предложенного конспекта урока.

21. Как соотносятся содержание и форма уроков литературы? Какие уроки, напечатанные на страницах журнала «Литература в школе», вам кажутся наиболее интересными в жанровом отношении? Дайте анализ одного из таких уроков.

22. Как решаются «художественно-конструктивные задачи» (В.А. Кан-Калик) современного урока литературы? Сформулируйте цели и задачи урока по любой теме.

23. Какие проблемы изучения теории литературы в школе до настоящего времени остаются открытыми? Опишите алгоритм работы над конкретным литературным понятием.

24. В чем состоит метод творческого чтения и творческих заданий на уроках литературы? Покажите это на конкретных примерах.

25. Каковы психолого-педагогические требования к личности преподавателя-словесника? Выполните одно из творческих заданий, предложенных в книге В.А. Кан-Калика «Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе»: на выявление каких творческих способностей оно направлено?

26. Какая концепция преподавания литературы представляется наиболее убедительной, современной, перспективной? Проанализируйте мнение по данному вопросу известного санкт-петербургского педагога Е.Н. Ильина (см. соответствующую главу в его книге «Герой нашего урока»).

27. Из чего складывается авторская методика? Расскажите об опыте работы известного вам учителя-мастера. В чем сущность понятия «мастерство учителя»?



28. Охарактеризуйте виды и формы внеклассной работы. Приведите примеры.

29. Расскажите об организации и методике проведения факультативов. Составьте тематический план факультатива по любой теме.

30. Как осуществляются учет и оценка знаний, умений, навыков, способностей учащихся на уроке литературы? Приведите пример контрольной работы по литературе.

31. Расскажите о системе работы по развитию речи учащихся на уроках литературы. Сформулируйте темы сочинений для девятого и одиннадцатого классов.

32. Объясните понятие «читательская деятельность». Охарактеризуйте ее сущность и структуру. Расскажите о способах организации внеклассного чтения. Сформулируйте вопросы и задания, мотивирующие читательскую деятельность.

### ***Контрольная работа 3***

#### ***Обобщение материала по всем темам***

Студенты выбирают один из пяти предложенных вариантов: например, если студент выбрал первый вариант, то в каждом из пяти заданий он выбирает первый вариант.

#### **Задания**

I. Опираясь на работы М.А. Рыбниковой (Р), В.Г. Маранцмана (М), статью Г.П. Лазаренко (Л), книги Е.Н. Ильина (И), учебники по методике преподавания литературы (У), конспекты лекций (К), составьте конструктор урока литературы (в скобках укажите начальной литерой – Р, М, Л, И, У, К – источник, откуда взят данный прием).

#### **1 вариант**

Выпишите приемы, направленные на развитие творческих способностей учащихся (творческое освоение художественного текста).

#### **2 вариант**

Выпишите приемы, обеспечивающие детальный анализ художественного текста (Приемы скрытого анализа... Приемы литературоведческого анализа...).

3 вариант

Выпишите приемы, обеспечивающие эвристический поиск учащихся.

4 вариант

Выпишите приемы, направленные на активизацию внимания, эвристический поиск учащихся.

5 вариант

Выпишите приемы, в основе которых лежит игровая деятельность.

II. Назовите разновидности вводных занятий (ВЗ). Дайте вариант вступительного слова учителя по теме (конкретизируйте ее для урока):

1 вариант «Песнь о вещем Олеге» А.С. Пушкина	ВЗ на основе исторического и языкового комментария
2 вариант Творчество Л.Н.Толстого (Ф.М. Достоевского)	ВЗ, определяющее угол зрения на произведение
3 вариант Творчество С. Есенина (А. Блока или других поэтов Серебряного века)	ВЗ, основанные на биографии автора
4 вариант Творчество В. Маяковского	ВЗ, основанные на биографии автора
5 вариант Творчество А.С. Пушкина	ВЗ, основанные на биографии автора

III. Дайте письменный отзыв на одну из книг по методике преподавания литературы. Книга может быть посвящена:

1 вариант

– изучению лирического текста в школе;

2 вариант

– изучению эпического текста в школе;

3 вариант

– изучению драматического произведения в школе;

4 вариант

– принципам и приемам анализа художественного текста в школе;

5 вариант

– сделайте аналитический обзор одного из журналов «Литература в школе» за последний год.

IV. Составьте конспект урока углубленной работы над текстом. Пусть это будет урок анализа одного стихотворения (возможно, в контексте других):

1 вариант: в 5 классе,

2 вариант: в 6 классе,

3 вариант: в 7 классе,

4 вариант: в 8 классе,

5 вариант: в 9 классе.

V. Проанализируйте свой урок, подчеркнув (выделив цветом) методы, приемы преподавания, тип, вид, жанровую разновидность урока.

В конструкторе урока литературы (см. задание I) заштрихуйте те приемы, которые вы использовали на данном уроке.

### *Зачет*

#### *«Защита методических проектов»*

(Имитационно-деятельностная игра)

Проводится в два этапа

В условиях дефицита времени на подготовку будущего преподавателя литературы выбрана специфическая форма зачета, который помимо основной аттестационной функции имеет дополнительные, такие как профессиональный тренинг, направленный на мыслительные и поведенческие стратегии будущего учителя.

Студентам было дано задание самостоятельно разработать систему обучения по одной теме на выбор: «Творчество А.А. Фета» или «Творчество Ф.И. Тютчева». В письменной работе предполагались следующие разделы: «Особенности творчества автора» (содержательный, формальный и психологический аспекты творчества автора как единого тек-

ста), «Список произведений, рекомендованных для чтения в классе и внеклассного чтения», «Развернутое тематическое планирование» (в таблице должно было быть пять необходимых, по мнению студента, разделов-граф, например, «Материал», «Тема и жанр урока», «Теория литературы», «Методические приёмы», «Домашнее задание»), конспект урока анализа одного стихотворения поэта (в контексте других стихотворений).

### *Первый этап работы*

Коротко содержание зачетной работы выглядит так.

1. *Объект моделирования* – процесс познания закономерностей построения методической концепции по изучению поэзии А.А. Фета и Ф.И. Тютчева.

2. *Цель* – формирование мыслительных и поведенческих стратегий будущего учителя.

3. Исследуется *модель* построения системы изучения поэзии А.А. Фета и Ф.И. Тютчева.

4. В качестве результата выступают: а) построенная студентами модель литературоведческой концепции творчества поэта; б) список стихотворений, предлагаемых для изучения; в) развёрнутое тематическое планирование (модель методической системы); г) конспект урока литературы по одной из тем (в центре урока – развёрнутый анализ одного стихотворения).

5. Оценка преподавателем письменной работы студента, установление противоречивости разработанных студентами моделей. Определение стратегий восприятия поэзии студентами и выявление особенностей речевого воплощения этих стратегий.

6. Проверка идеи на втором этапе работы.

*Первый этап работы* моделирования методической системы по изучению поэзии был ориентирован на субъект-объектные отношения: студентам было дано задание, они его выполнили, преподаватель проверил. Обычно на этом в обучении ставится точка. Правка преподавателем студенческих работ и его рекомендации часто не доходят до адресата: совершенствовать далее эту работу или нет

– часто остается на усмотрение студента. Даже если студент исправил существенные недостатки своей письменной работы, мыслительные и поведенческие стратегии его остаются прежними: они могут измениться под влиянием его личных установок и собственной рефлексии. После первого этапа уже есть основания для разворачивания дальнейшего учебно-методического диалога.

### *Второй этап работы*

Второй этап обучения студентов моделированию уроков литературы связан, во-первых, с актуализацией (или, если необходимо, освоением) их знаний о сущности и структуре моделирования как метода и способа деятельности, во-вторых, с созданием коммуникативных ситуаций, способствующих осознанию ценности разработанных каждым методических концепций.

Для актуализации знаний студентов возможно проведение дополнительного семинара на тему «Проблемы моделирования уроков литературы и проблемы учебной коммуникации» (3 часа). Здесь в качестве объекта воздействия оказывается преподаватель: именно ему и сокурсникам выступающие доказывают справедливость своих размышлений.

В основе такой актуализации могут лежать следующие темы докладов, вопросы и задания.

1. Возможности применения понятий «модель» и «моделирование» в образовании.
2. Модели филологического анализа и возможности их внедрения в школьную практику (показать не более трех моделей).
3. Прокомментируйте формы обучающего анализа, данные в пособии «Методические рекомендации по использованию учебников В.И. Сахарова, С.А. Зинина «Литература XIX века» (10 кл.) и В.А. Чалмаева, С.А. Зинина «Русская литература XX века» (11 кл.) при изучении предмета на базовом и профильном уровнях». Когда целесообразны форма вопросника, «тезисная развёртка», «развёрнутая теоретико-литературная парадигма, на которую ученик «наращивает» содержательную часть разбора»?

4. Проблема тематического планирования: что нужно планировать и почему. (Можно ли назвать тематическое планирование моделью? Как вы определили бы её вид?) Сравните два вида планирования, данных в методической литературе.
5. Может ли методический приём рассматриваться как модель? Какие приёмы вы уже внесли в «конструктор урока литературы» (предложенный вам на предыдущих занятиях)?
6. Понятийно-терминологическое моделирование: а) выпишите значения терминов «речевые жанры», «литературные жанры», «коммуникация», «общение», «деятельность», «потребность», «мотив», «установка», «текст», «дискурс», подчеркните в них семантические узлы (ключевые слова, без которых определение теряет смысл); б) дайте свое определение понятиям «жанр урока», «учебно-речевая ситуация», «методический приём», «оптимальное общение», сравните его с тем, что предложено преподавателем. Какие семантические узлы пропущены в неудачных определениях? Что отражает термин и для чего вводится терминология?
7. Какие модели уроков вам кажутся наиболее приемлемыми в школе?

Подведение итогов такого этапа зачета сводится к следующему вопросу: какие знания наиболее актуальны для вас с позиции совершенствования вашей методической концепции по творчеству поэта?

Вся работа пронизывается осмыслением особенностей коммуникации, оценивается коммуникативный потенциал рассмотренных моделей.

Завершается занятие заполнением таблицы, представляющей ретроспективный анализ деятельности студентов по моделированию методических концепций изучения творчества А.А. Фета и Ф.И. Тютчева (рис. 7).

Наглядно представленный процесс моделирования помогает студентам понять специфику проделанной ими работы на первом этапе, и они самостоятельно приходят к выводу, что для установления ими непротиворечивости представленных моделей необходимо сравнить их с другими, а проверить адекватность – на практике или в органи-

зационно-деятельностной игре, погружающей в конкретную коммуникативную ситуацию.

Далее вступают в силу субъект-субъектные отношения. Учащиеся делятся на творческие группы, для того чтобы участвовать в коммуникативно-деятельностной игре «Защита методических проектов» (можно «Конкурс методических проектов»). Основание для объединения групп может быть подсказано преподавателем – по стратегии восприятия – эмоциональной, аналитической или сюжетной. Каждая группа решает, что для проверки созданных ими концепций может быть два варианта развития событий: 1) выделить для публичной защиты лучшую литературоведческую концепцию, лучшее планирование как модель методической концепции, лучший конспект урока; 2) выделить для публичной защиты лучший проект, предварительно обсудив в группе, как можно его дополнить и усовершенствовать: автор проекта выступает с докладом, участники творческой группы демонстрируют фрагменты урока, разыгрывая учебно-речевые ситуации в аудитории.



Рис. 7. Содержание процесса моделирования

Затем следует «запуск» имитационного моделирования (3 часа), каждая группа оценивает представленные проекты, выслушивает оценку других, делает выводы о возможности внедрения методической концепции, отдельных уроков, методических приёмов в школьную практику.

Оценивается коммуникативный потенциал уроков и методических приёмов: разворачивание учебного взаимодействия в аудитории сразу показывает проблемные зоны общения.

Учащимся предлагается назвать, какие функции субъекта общения и каким образом были проявлены: коммуникативная как обеспечение взаимосвязи, информационная (взаимовыражение), когнитивная (взаимопознание), эмоциональная (переживание взаимоотношений), конативная (управление), креативная (взаимовлияние, преобразование).

Студенты отмечают, что все общие функции общения, такие как инструментальная, синдикативная (объединения), самовыражения, трансляционная, в целом реализованы.

С позиций диалога на таком занятии планируется и реализуется:

- разговор с художественным текстом и с самим собой;
- разговор с учениками (о чем, как, зачем);
- разговор с профессионалами – социумом людей, работающих в одном профессиональном поле: литературными критиками, предлагающими модели анализа, методистами, разрабатывающими программы обучения, учёными, проясняющими понятия «моделирование» и «коммуникация», и т. п.;
- разговор с преподавателем;
- разговор с «коллегами»-однокурсниками, у каждого из которых есть что сказать о методическом проекте.

Необходимо при анализе развёрнутой в имитационном моделировании коммуникации обратить внимание на дискурсивные практики коммуникантов, подчеркнув при этом, что «дискурсы представляют собой интерсубъективные процессы обоснованной коммуникации, нацеленной на взаимопонимание», что это «процесс взыскательной аргументации»: недостаточно привести просто основания



своей позиции – это должны быть основания, наилучшие из возможных». Именно такое ретроспективное осознание своей деятельности помогает понять сущность сложнейшей категории – «дискурса», который представляет собой разнообразное использование текстов и их создание, а также образует деятельностно-коммуникативный контекст, непосредственно сопровождающий текст.

Соединение знаниевого, операционно-деятельностного и творческого компонентов благоприятным образом сказалось на ходе моделирования. Обращение к понятийно-терминологическому моделированию даёт следующий результат: студенты пересматривают графу «Теория литературы» тематического планирования. Выделив в терминах семантические узлы, будущие учителя могут осмысленно и адекватно использовать их на уроке – как смысловые вехи текста урока.

Ситуативное (фреймовое) моделирование показывает важность осознания и применения моделей стереотипных ситуаций как условия дальнейшего разворачивания творческой деятельности, понимаемой и принимаемой другими коммуникантами.

Алгоритмическое моделирование позволяет вычлнить типовые действия в известных методических приемах, а это, в свою очередь, помогает понять неудачи использования некоторых из них.

Имитационное моделирование высвечивает существенные недостатки разработанных методических концепций, позволяет отобрать наиболее адекватные для обучения литературе в школе.

#### ***Контрольная работа 4*** ***Рефлексия***

##### **А. Рефлексия на тему репрезентативных способностей учителя и учащихся**

1. Для чего могут служить эти таблицы, столь лаконично представляющие особенности репрезентации учителя и ученика?

2. Проанализируйте составленное вами вступительное слово к уроку с позиций представления в речи разных речевых формул, направленных на активизацию разных репрезентативных систем.

Таблица 16  
Репрезентативные системы ученика

Визуальный ученик	Аудиальный ученик	Кинестетический ученик
Хороший рассказчик	Легко повторяет услышанное	Много жестикулирует
Запоминает картинками	Легко осваивает языки	Лаконичен, тактичен, использует активные слова, движения
С трудом запоминает словесные инструкции	Говорит ритмически	Запоминает, двигаясь
Испытывает замешательство, читая слова, которые раньше не видел	Обучается, слушая Внимателен к интонациям голоса	Обучается, делая
Помнит то, что видел	Помнит то, что обсуждал	Помнит общее впечатление
Живая, образная фантазия	Разговорчивый, любит дискуссии, рассказывает последовательно	Читая книги, ориентирован на сюжет

Таблица 17  
Репрезентативные системы учителя

Визуальный учитель	Аудиальный учитель	Кинестетический учитель
Говорит быстро, использует визуальные указатели	Говорит ритмично, любит дискуссии в классе	Говорит медленно, использует манипуляции (передаёт, берет). Вовлекает учеников в проекты, игры, сценарии
Не теряет сильной обратной связи с учениками	Склонен повторять комментарии учеников	В оценке учеников ориентируется на то, что они умеют делать

## Б. Рефлексия на тему литературно-творческих способностей

1. Оглянитесь на свой читательский опыт и оцените потенциал литературно-творческих способностей, отметив степень их выраженности в табл. 18.

2. Какие способности нуждаются в совершенствовании и какие упражнения, предложенные в данном учебном пособии, помогают их развивать?

Таблица 18

### Литературно-творческий профиль ученика

Литературные способности и коммуникативные умения		Самооценка				
1.	Разнообразен и широк круг чтения	1	2	3	4	5
2.	Пересказывает художественный текст ярко и точно, не искажая авторский смысл (на основе воссоздающего воображения)	1	2	3	4	5
3.	Легко вступает в сотворчество с автором литературного произведения, домысливая и достраивая в своем воображении художественную картину, намеченную писателем (творческое воображение)	1	2	3	4	5
4.	Обладает эмоциональной отзывчивостью	1	2	3	4	5
5.	Тонко чувствует особенности художественного слова, эстетику художественного текста	1	2	3	4	5
6.	Воспроизводит стиль автора при выполнении творческих заданий соответствующего характера	1	2	3	4	5
7.	Стремится глубоко анализировать литературное произведение, найти подтверждения своим суждениям в тексте	1	2	3	4	5
8.	Круг образных ассоциаций достаточно широк	1	2	3	4	5
9.	<i>Свою монологическую речь строит логично, грамотно, привлекая в качестве аргументов и точные факты, и яркие образы</i>	1	2	3	4	5
10.	<i>Умеет воздействовать словом на слушателей (при выразительном чтении текста, выступлениях)</i>	1	2	3	4	5
11.	Высказывает самостоятельные и оригинальные суждения	1	2	3	4	5
12.	<i>Самостоятельно, без помощи учителя пишет рассказы, статьи, стихи, имеет журналистские навыки</i>	1	2	3	4	5
13.	Умеет задавать вопросы, позволяющие вступать в диалог	1	2	3	4	5
14.	В своем творчестве разрабатывает убедительные характеры и ситуации, умеет передать эмоции и настроения, имеет склонность к импровизации	1	2	3	4	5

## В. Рефлексия на тему компетенций

1. Поразмышляем над вопросом «Что такое компетенции и компетентность?». Какие компетенции мы развиваем на уроках литературы в школе?

Таблица 19

Компетентность и компетенции\*

Авторы подходов	Компетентность	Компетенции
М.В. Воронов, Г.И. Письменский	<b>Готовность</b> личности <b>эффективно действовать</b> в реальных ситуациях (личностный потенциал индивида и его практическая реализация)	<i>Круг вопросов</i> , в которых человек хорошо осведомлен (обладание познаниями и опытом); это не столько знания и умения, сколько <i>алгоритмы действий специалиста</i> , необходимые ему для практической профессиональной деятельности
А.В. Хуторской	Уже состоявшееся личностное качество ученика, то есть <b>уровень практической реализации компетенции</b>	Некое отчужденное, наперед заданное <i>требование к образовательной подготовке</i> ученика
С.В. Степанов		Совокупность взаимосвязанных качеств личности ( <i>знаний, умений, навыков, способов деятельности</i> ), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним
Т.М. Балыгина	Наличие определенного уровня знаний	
	<b>Обладание</b> знанием, <b>опытом</b> для выполнения конкретной деятельности	<i>Использование конкретных знаний в ситуации</i> , умение ее анализировать, выбирать необходимую информацию (нельзя свести только к знаниям и умениям – это целая сфера отношений между знанием и действием в человеческой практике)

Авторы подходов	Компетентность	Компетенции
Н.Л. Гончарова	Компетентность = когнитивный + операциональный + аксеологический аспекты, <b>ТО ЕСТЬ компетенция = знания + способы деятельности и готовность к ее осуществлению + наличие определенной ценности</b> , ТО ЕСТЬ компетентность – ЭТО <b>актуализированный комплекс компетенций</b>	
Проект ФГОС	Компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области	

\* См. статью Е.В. Волгиной «Реализация компетентностного подхода при обучении филологическому анализу художественного текста» в сб. «Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты». Тольятти : ТГУ, 2011. Ч. 2. С. 311–317.

2. Какие компетенции необходимы филологу-бакалавру для работы в школе? В разделе «Комментарий» выпишите номер практической или лабораторной работы (с указанием номера особенно действенного задания), направленной на формирование этой компетенции.

Таблица 20

### «Навигатор» компетенций

Компетенции выпускников (бакалавров-филологов)	Комментарии
<b>ОК Общекультурные компетенции</b>	
ОК-1 <i>владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения</i>	ПЗ: 1–5; ЛР: 1–6
ОК-2 <i>способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы</i>	ПЗ: 1–5
ОК-3 <i>способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества</i>	

Компетенции выпускников (бакалавров-филологов)	Комментарии
ОК-6 <i>умеет логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь</i>	
ОК-7 <i>готов к кооперации с коллегами, к работе в коллективе</i>	
ОК-8 <i>владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией</i>	
ОК-9 способен <i>работать с информацией</i> в глобальных компьютерных сетях	
ОК-12 способен понимать <i>сущность и значение информации в развитии современного информационного общества</i> , сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны	
ОК-13 умеет использовать <i>нормативные правовые документы в своей деятельности</i>	
ОК-14 готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям	
ОК-16 способен использовать <i>навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики</i>	
<b>ОПК Общефессиональные компетенции</b>	
ОПК-1 <i>осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к выполнению профессиональной деятельности</i>	
ОПК-2 способен использовать <i>систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач</i>	
ОПК-3 <i>владеет основами речевой профессиональной культуры</i>	
ОПК-4 способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности	
ОПК-6 способен к подготовке и <i>редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания</i>	
<b>ПК Профессиональные компетенции в области педагогической деятельности</b>	
ПК-1 способен реализовывать <i>учебные программы базовых и элективных курсов</i> в различных образовательных учреждениях	

Компетенции выпускников (бакалавров-филологов)		Комментарии
ПК-2	готов <i>применять современные методики и технологии</i> , в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения	
ПК-3	способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии	
ПК-4	способен использовать <i>возможности образовательной среды</i> , в том числе <i>информационной</i> , для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса	
ПК-5	готов включаться во <i>взаимодействие</i> с родителями, коллегами, социальными <i>партнерами</i> , заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса	
ПК-6	способен <i>организовывать сотрудничество обучающихся</i> и воспитанников	
ПК-7	готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности	
<b>СК Специальные компетенции</b>		
СК-6	<i>владеет приемами анализа текстов различных видов и жанров</i>	
СК-8	способен <i>интерпретировать произведения фольклора</i> как феномен национально-духовной культуры народа	
СК-10	<i>готов к филологической интерпретации и анализу литературных произведений</i> в контексте культуры и социально-исторического опыта, с учетом эволюции художественного сознания и специфики творческого процесса	
СК-15	<i>владеет навыками грамотного письма</i>	

*Примечание:* ЛР – лабораторные работы; ПЗ – практические занятия; З – задания.

## Библиографический список

1. Айзерман, Л.С. Уроки литературы сегодня / Л.С. Айзерман. – М. : Просвещение, 1974. – 268 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
4. Андреев, О.А. Техника быстрого чтения / О.А. Андреев, Л.Н. Хромов. – Минск : Университетское, 1987. – 204 с.
5. Антонова, С.М. Когнитивная аксиома человека говорящего / С.М. Антонова // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. материалов X Международной конф. по риторике. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 496 с.
6. Аристотель. Риторика / Аристотель // Античные риторики / под ред. А.А. Тахо-Годи. – М. : МГУ, 1978.
7. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 769 с.
8. Асмус, В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики / В.Ф. Асмус. – М. : Искусство, 1968. – 654 с.
9. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
10. Балталон, Ц.П. Воспитательное чтение / Ц.П. Балталон. – М. : Типография Вильде, 1914. – 315 с.
11. Балталон, Ц.П. Очерки по психологии художественного творчества / Ц.П. Балталон // Педагогический сборник. – СПб., 1898. – № 1–5.
12. Балталон, Ц.П. Пособие для литературных бесед и письменных работ / Ц.П. Балталон. – 10-е изд. – М. : «Сотрудник школ» А.К. Залесской, 1914. – 230 с.
13. Балталон, Ц.П. Принципы критики Белинского / Ц.П. Балталон. – М. : Тип. О.Л. Сомовой, 1898. – 42 с.
14. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1975. – 206 с.



15. Бахтин, М.М. Собр. соч. : в 7 т. / М.М. Бахтин. – М. : Русские словари, 2000. – Т. 2. – 798 с.
16. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
17. Бахтин, М.М. Язык в художественной литературе / М.М. Бахтин // Собр. соч. : в 7 т. – М. : Русские словари, 1996. – Т. 5. – С. 287–289.
18. Беленький, Г.И. Приобщение к искусству слова / Г.И. Беленький. – М. : Просвещение, 1990. – 188 с.
19. Беляева, А.В. Монолог и диалог в задаче вербализации образа / А.В. Беляева, У.С. Самойленко // Психологические исследования познавательных процессов личности. – М., 1983. – С. 106–121.
20. Берхин, Н.Б. Литературное развитие школьников / Н.Б. Берхин. – М. : Прометей, 1989. – 165 с.
21. Библер, В.С. Школа «диалога культур» / В.С. Библер // Советская педагогика. – 1989. – № 2.
22. Богин, Г.И. Современная лингводидактика : учеб. пособие / Г.И. Богин. – Калинин : КГУ, 1980. – 61 с.
23. Богин, Г.И. Субстанциальная сторона понимания текста : учеб. пособие / Г.И. Богин. – Тверь : ТГУ, 1993. – 69 с.
24. Богин, Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека : учеб. пособие / Г.И. Богин. – Калинин : КГУ, 1975. – 106 с.
25. Богомолова, Т.И. Использование опорных схем на уроках литературы в старших классах : пособие для учителя. – Т.И. Богомолова. – Калуга : Институт усовершенствования учителей, 1944. – 144 с.
26. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 520 с.
27. Борев, Ю.Б. Эстетика. Теория литературы : энциклопедический словарь терминов / Ю.Б. Борев. – М. : Астрель : АСТ, 2003. – 575 с.
28. Борхес, Х.Л. Собрание сочинений : в 3 т. / Х.Л. Борхес ; пер. с исп.; сост. предисл. и коммент. Б. Дубина. – Рига : Полярис, 1994. – Т. 2. – 511 с.
29. Брандесов, Р.Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы : в 2 ч. / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск : Челябинский госпединститут, 1977. – Ч. 1. – 73 с.

30. Бушмин, А.С. Наука о литературе : Проблемы. Суждения. Споры / А.С. Бушмин. – М. : Современник, 1980. – 334 с.
31. Вершинина, Е.И. Стимулирование читательской активности школьников в процессе изучения литературного произведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Вершинина. – Л., 1985. – 16 с.
32. Винокуров, Е. Поэзия и мысль / Е. Винокуров. – М. : Сов. Россия, 1966.
33. Водовозов, В.И. Избранные педагогические сочинения / В.И. Водовозов ; сост. В.С. Аранский. – М. : Педагогика, 1986. – 480 с.
34. Выготский, Л.С. Мысль и слово / Л.С. Выготский // Общая психоллингвистика : хрестоматия / сост. К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – С. 10–11.
35. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5–361.
36. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
37. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.
38. Гадамер, Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер. – М. : Искусство, 1991.
39. Гаспаров, Б.М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века / Б.М. Гаспаров – М. : Наука : Восточная литература, 1993.
40. Гершензон, М.О. Видение поэта / М.О. Гершензон. – М. : 2-я тип.-лит. М.Г.С.Н.Х., 1919. – 80 с.
41. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие для самообразования / Б.С. Гершунский. – М. : Пед. общество России, 2002. – 512 с.
42. Гин, А.А. Приемы педагогической техники : пособие для учителя / А.А. Гин. – М. : Вита-Пресс, 1999. – 88 с.
43. Голубков, В.В. Методы передачи и усвоения знаний и навыков // В.В. Голубков // Методика преподавания литературы. – 7-е изд. – М. : Учпедгиз, 1962. – С. 69–71.
44. Гомезо, М.В. Атлас по психологии / М.В. Гомезо, И.А. Домашенко. – М. : Пед. общество России, 2001. – 275 с.

45. Горелов, И.Н. Проблема функционального базиса в онтогенезе / И.Н. Горелов // Избр. труды по психолингвистике. – М. : Лабиринт, 2003. – С. 71.

46. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2001. – 393 с.

47. Граблина, И.В. Мастер-класс : технология учебного диалога на уроке литературы. По повести В.Г. Распутина «Прощание с Матёрой» / И.В. Граблина // Литература в школе. – 2005. – № 12. – С. 37–40.

48. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М. : Логос, 2000 (Учебник для XXI века). – 224 с.

49. Данилов, В.В. Литература как предмет преподавания / В.В. Данилов. – М. : Типография И.Д. Сытина, 1917. – 176 с.

50. Дементьев, В.В. Коммуникативная генеристика : речевые жанры как средство формализации социального взаимодействия / В.В. Дементьев // Жанры речи : сб. научных статей. – Саратов : Колледж, 2002. – Вып. 3. – С. 18–40.

51. Дискурс, речь, речевая деятельность : функциональные и структурные аспекты : сб. обзоров. – М. : РАН, ИНИОН, 2000. – 232 с.

52. Доманский, В.А. Культурологические дискурсы на уроках литературы / В.А. Доманский // Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе : учеб. пособие. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 368 с.

53. Ершова, А.П. Режиссура урока, общения и поведения учителя / А.Н. Ершова, В.Н. Букатов. – 2-е изд. – М. : Моск. психол.-социол. ин-т : Флинта, 1998. – 226 с.

54. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения : учеб. пособие / А.Б. Есин. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 248 с.

55. Жабицкая, Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность / Л.Г. Жабицкая. – Кишинев : Штиинца, 1974. – 79 с.

56. Жабицкая, Л.Г. Сочинения по литературе как средство развития самостоятельности мышления (опыт психологического анализа) / Л.Г. Жабицкая. – Кишинев : Лумина, 1967. – 79 с.

57. Жанры речи : сб. научных статей. – Саратов : Колледж, 2002. – Вып. 3. – 318 с.

58. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // Язык – речь – творчество : исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике : избр. труды. – М. : Лабиринт, 1998. – С. 146–163.

59. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2004. – 185 с.

60. Закон моделирования аудитории и дифференцированное обучение // Педагогическая риторика : учеб. пособие. – Пермь : Изд-во ПОИПКРО, 1995. – 107 с.

61. Зинин, С.А. Методические рекомендации по использованию учебников: В.И. Сахаров, С.А. Зинин «Русская литература XX века» (10 кл.); В.А. Чалмаев, С.А. Зинин «Русская литература XX века» (11 кл.) при изучении предмета на базовом и профильном уровнях. Профильное обучение / С.А. Зинин. – 2-е изд. – М. : Русское слово, 2005. – 64 с.

62. Зырянова, Т.В. Очерк истории герменевтики / Т.В. Зырянова. – Тольятти : Акцент, 1994.

63. Ильев, В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока / В.А. Ильев. – М. : Аспект Пресс, 1993. – 127 с.

64. Ильин, Е.Н. Как увлечь книгой / Е.Н. Ильин. – СПб. : Взмах, 1995. – 68 с.

65. Ильин, Е.Н. Герой нашего урока / Е.Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.

66. Ильясов, И.И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине : пособие для преподавателей / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. – М. : Логос, 1994. – 205 с.

67. Ипполитова, Н.А. Русский язык и культура речи : учеб. / Н.А. Ипполитова, О.Ю. Князева, М.Р. Саввова ; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М. : Велби : Проспект, 2006. – 440 с.

68. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – 4-е изд., стер. – М. : КомКнига, 2006. – 288 с.

69. Кан-Калик, В.А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 266 с.

70. Каптерев, П.Ф. Педагогический процесс / П.Ф. Каптерев. – СПб. : Журнал «Русская школа», 1905. – 138 с.

71. Карсалова, Е.В. Стихи живые сами говорят / Е.В. Карсалова. – М. : Просвещение. – 1990. – 207 с.

72. Касавин, И.Т. Дискурс : специальные теории и философские проблемы / И.Т. Касавин. // Человек. – 2006. – № 6. – С. 5–21.

73. Князева, Е.А. Введение в литературоведение : учеб.-метод. пособие для студентов филол. фак-та / Е.А. Князева. – Пермь, 2003.

74. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский ; пер. с лат. А. Щепинского. – СПб. : Типография Э. Арнольда, 1893. – 326 с.

75. Коменский, Я.А. Избр. пед. соч. : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.

76. Коммуникативная педагогика : от «школы знания» к «школе понимания» : материалы научно-практ. конф., 28–29 марта 2003 г. / отв. ред. Ю.Л. Троицкий. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2004. – 292 с.

77. Компаньон, А. Демон теории / А. Компаньон. – М. : Изд-во им. Сабашниковых, 2001. – 336 с.

78. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / под ред. В.В. Рубцова. – М. : Новосибирск : Век-Мер, 1996. – 157 с.

79. Корман, Б.О. К вопросу о формировании лирического стиля Н.А. Некрасова / Б.О. Корман // Ученые записки Борисоглебского гос. пед. ин-та. Вып. 1. – Филологические науки. – Борисоглебск, 1956.

80. Корман, Б.О. Многоголосие в лирике Н.А. Некрасова / Б.О. Корман // Ученые записки Борисоглебского гос. пед. ин-та. Вып. 4. – Филологические науки. – Борисоглебск, 1958.

81. Корман, Б.О. Чужое сознание в лирике и проблема субъектной организации реалистического произведения / Б.О. Корман // Лирика и реализм. – Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1986. – 96 с.

82. Корниенко, Н.Г. К методологии понимания / Н.Г. Корниенко // Вопросы методологии. – 1991. – № 1.

83. Кудина, Г.Н. Литература как предмет эстетического цикла : метод. пособие к учебнику-тетради для 1 класса трехлетней и 2 класса четырехлетней начальной школы «Литературное чтение» / Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская. – М. : ИНТОР, 1998. – 206.

84. Кудряшев, Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы / Н.И. Кудряшев. – М. : Просвещение, 1981. – 190 с.

85. Кузнецов, И.В. Из опыта преподавания литературы в школе коммуникативной дидактики / И.В. Кузнецов // Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания» : материалы научно-практ. конф. (28–29 марта, 2003 г., г. Новосибирск) / отв. ред. Ю.Л. Троицкий. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2004. – С. 133–138.

86. Кульневич, С.В. Современный урок : научно-практ. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Учитель, 2005. – Ч. 2. – 288 с.

87. Культура русской речи : энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова [и др.]. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 840 с.

88. Лавлинский, С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход : учеб. пособие для студентов-филологов / С.П. Лавлинский. – М. : Прогресс-Традиция : ИНФРА-М, 2003. – 384 с.

89. Лазарева, В.А. Формирование нравственных убеждений учащихся при изучении литературы в старших классах : дис. ... канд. пед. наук / В.А. Лазарева. – Л., 1983. – 210 с.

90. Лазаренко, Г.П. Приемы активизации и обратной связи на уроке литературы / Г.П. Лазаренко // Литература в школе. – 1996. – № 1. – С. 81–86.

91. Ланин, Б. Б.О. Корман: теория автора / Б. Ланин // Литература. – 1999. – № 8. – С. 6–12.

92. Ланин, Б.А. Литературные ресурсы Интернета / Б.А. Ланин // Современная русская литература : учеб. пособие для старшеклассников и поступающих в вузы / под ред. Б.А. Ланина. – 2-е изд. – М. : Вентана-Граф, 2006. – С. 332–334.

93. Ланин, Б.А. Развитие речи на уроках литературы (Н.М. Соколов) / Б.А. Ланин // Методика преподавания литературы : учеб. хрестоматия-практикум для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Эксмо, 2007. – С. 460–468.

94. Ланин, Б.А. Комментированное чтение (Г.И. Беленький) / Б.А. Ланин // Методика преподавания литературы : учеб. хрестоматия-практикум для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Эксмо, 2007. – С. 470–474.

95. Ланин, Б.А. The methods of teaching and studying literature : Antology / Б.А. Ланин. – Sapporo : Slavic research center, Hokkaido univ., 2001. – 438 с. – (Методика преподавания и изучения литературы).

96. Художественное творчество как особый вид экономии мысли / Д.Н. Овсяннико-Куликовский [и др.] // Вопросы теории и психологии творчества / сост. Б.А. Лезин. – 2-е изд. – Харьков : Мирный труд, 1911. – Т. 1. – С. 202–243.

97. Лем, С. Из воспоминаний Ийона Тихого : сборник / С. Лем. – М. : Книжная палата, 1990. – 528 с.

98. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.

99. Леонтьев, А.Н. Избр. психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

100. Леонтьев, А.Н. Избр. психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.

101. Леонтьев, А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избр. психологические произведения. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 251–262.

102. Леонтьев, Д.А. Произведение искусства и личность : психологическая структура взаимодействия / Д.А. Леонтьев // Художественное творчество и психология. – М. : Наука, 1991. – 192 с.

103. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М. : Знамя, 1980. – 64 с.

104. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.

105. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : Знамя, 1980. – 96 с.

106. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 709 с.

107. Липатова, В.Ю. Совершенствование текстопорождающей деятельности при изучении риторики : монография / В.Ю. Липатова. – М. : Прометей, 2006. – 240 с.

108. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Е. Николюкина. – М. : Интелвак, 2001. – 1600 с.

109. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

110. Ломов, Б.Ф. Проблемы и стратегии психологического исследования / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 202 с.

111. Ломоносов, М.В. Краткое руководство к красноречию : хрестоматия / М.В. Ломоносов ; авт.-сост. : С.А. Минеева, О.Л. Лейбович. – Пермь : ЗУУНЦ, 1994. – 214 с.

112. Лотман, Ю.М. О поэтах и поэзии / Ю.М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 2001. – 846 с.

113. Лотман, Ю.М. Текст в тексте / Ю.М. Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1981. – Т. 16. – Вып. 567. – С. 4–9.

114. Львов, М.Р. Основы теории речи : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов. – М. : Академия, 2000. – 248 с.

115. Мадер, Р.Д. Формирование эстетических критериев оценки лирики у учащихся 8 класса : дис. ... канд. пед. наук / Р.Д. Мадер. – М., 1975. – 216 с.

116. Макаров, М.Л. Интерактивный анализ дискурса в малой группе / М.Л. Макаров. – Тверь : ТГУ, 1998. – 200 с.

117. Манн, Т. Собр. соч. : в 10 т. / Т. Манн. – М., 1960. – Т. 6.

118. Риторика – учителю / В.Н. Маров [и др.]. – Пермь [б. и.], 1993. – 113 с.

119. Маранцман, В.Г. Труд читателя. От восприятия литературного произведения к его анализу / В.Г. Маранцман. – М. : Просвещение, 1986. – 124 с.

120. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1997. – 240 с.

121. Махмутов, М.И. Современный урок литературы / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1985. – 183 с.



122. Методика преподавания литературы / под ред. З.Я. Рез. – М. : Просвещение, 1985. – 368 с.

123. Методика преподавания литературы : пособие для студентов и преподавателей : в 2 ч. / под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. – М. : Просвещение : Владос, 1995. – Ч. 1. – 286 с.

124. Методика преподавания литературы : пособие для студентов и преподавателей : в 2 ч. / под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. – М. : Просвещение : Владос, 1995. – Ч. 2. – 303 с.

125. Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой. – М. : Просвещение, 2007.

126. Мещерякова, Н.Я. Формирование активной гражданской позиции учащихся на уроках литературы в 4–7 классах / Н.Я. Мещерякова. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.

127. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М. : Энергия, 1979. – 152 с.

128. Мишати́на, Н.Л. Диалог с Обидой и Честью на уроках словесности / Н.Л. Мишати́на // Русская словесность. – 2005. – № 2. – С. 66–72.

129. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьника в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. – М. : Педагогика, 1976. – 224 с.

130. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2005. – № 3. – С. 4–9.

131. Мурин, Н.Д. Русская литература XX века : программа 11 класса. Тематическое поурочное планирование / Н.Д. Мурин, Е.Д. Кононов, Е.В. Миненко. – СПб. : СМИО Пресс, 1978.

132. Николина, Н.А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.А. Николина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2007. – 272 с.

133. Из лекций об основах художественного творчества / Д.Н. Овсяннико-Куликовский [и др.] // Вопросы теории и психологии творчества / сост. Б.А. Лезин. – 2-е изд. – Харьков : Мирный труд, 1911. – Т. 1. – С. 1–119.

134. О преподавании теории словесности в средней школе / Д.Н. Овсянико-Куликовский [и др.] // Вопросы теории и психологии творчества / сост. Б.А. Лезин. – 2-е изд. – Харьков : Мирный труд, 1911. – Т. 1. – С. 426–430.

135. Огородников, И.Т. Педагогика : учеб. пособие для студентов пединститутов / И.Т. Огородников. – М. : Просвещение, 1968. – 374 с.

136. Огородников, И.Т. Вопросы повышения эффективности урока / И.Т. Огородников, Л.П. Аристова. – Казань : Таткнигоиздат, 1959. – 80 с.

137. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.

138. Основы профессиональной речи : учеб. пособие для студентов юридических факультетов : в 4 ч. / В.Н. Мещеряков [и др.] – Тольятти : ТолПИ, 1997. – Ч. 1. – 187 с.

139. Острогорский, В. Выразительное чтение / В. Острогорский. – СПб. : Тип. Стасюлевича, 1885. – 73 с.

140. Пастухова Л.Н. «И невозможное возможно...» Использование нетрадиционных форм деятельности в образовательном процессе / Л.Н. Пастухова, Е.Л. Пастухова // Литература в школе. – 2004. – № 12. – С. 38–40.

141. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов [и др.]; под ред. С.А. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 512 с.

142. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской ; сост. А.А. Князьков. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 312 с.

143. Первый всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы : доклады. – М. : Печатня А. Снегирёвой, 1917. – 63 с.

144. Перевозная, Е.В. Восприятие художественной литературы как искусства слова / Е.В. Перевозная. – Русский язык и литература. – № 1 (112). – 2009. – С. 50–59.

145. Плотинский, Ю.М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов : учеб. пособие для высших учебных заведений / Ю.М. Плотинский. – М. : Логос, 1998. – 280 с.

146. Потебня, А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 614 с.

147. Проблемы речевой коммуникации : межвузовский сб. научных статей. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2000.

148. Прохоров, Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс : учеб. пособие / Ю.Е. Прохоров. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 224 с.

149. Психология : словарь / под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

150. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В.В. Рубцова. – Новосибирск, 1995.

151. Рогожин, С.В. Теория организации : учеб. для вузов / С.В. Рогожин, Т.В. Рогожина. – М. : Экзамен, 2006. – 315 с.

152. Риторика – учителю / В.Н. Маров [и др.]. – Пермь, 1993. – 105 с.

153. Розанов, В.В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – М. : Педагогика, 1990. – 624 с.

154. Романичева Е.С. Введение в методику обучения литературе : учеб. пособие / Е.С. Романичева, И.В. Сосновская. – М. : Флинта : Наука, 2012. – 208 с.

155. Роткович, Я.А. История преподавания литературы в советской школе / Я.А. Роткович. – М. : Просвещение, 1976. – 335 с.

156. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1940. – 704 с.

157. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. – М., 1996.

158. Русова, Н.Ю. Дидактический материал: теория и практика моделирования / Н.Ю. Русова. – Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2002. – 220 с.

159. Русова, Н.Ю. Логическая и терминологическая культура школьной филологии / Н.Ю. Русова. – СПб. : Изд-во института правоведения и предпринимательства, 1998. – 133 с.

160. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения / М.А. Рыбникова. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.

161. Седов, К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: психо- и социолингвистические аспекты / К.Ф. Седов ; под ред. О.Б. Сиротининой. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – 180 с.
162. Селевко, Т.Г. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Т.Г. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.
163. Семио-эстетические исследования в области литературы : межвуз. сб. научных трудов. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1991. – 164 с.
164. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 205 с.
165. Слостенин, В.А. Педагогика : инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 222 с.
166. Смелкова, З.С. Педагогическое общение: теория и практика учебного диалога на уроках словесности / З.С. Смелкова. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 232 с.
167. Смелкова, З.С. Литература как вид искусства / З.С. Смелкова. – М. : Флинта : Наука, 1997. – 280 с.
168. Смирнов, С.А. Мастерская педагога-гуманитария / С.А. Смирнов. – Новосибирск : Офсет, 1995. – 158 с.
169. Смирнов, С.А. Опыты по философской антропологии (Человек в пространстве культуры) / С.А. Смирнов. – Новосибирск : Офсет, 1996. – 184 с.
170. Соколов, Н.М. Изучение литературных произведений в школе / Н.М. Соколов. – М. : Л. : Госуд. изд-во, 1928. – 160 с.
171. Сомова, Л.А. Введение в методику преподавания литературы (коммуникативный аспект) : учеб. пособие / Л.А. Сомова. – Тольятти, 2002. – 120 с.
172. Сомова, Л.А. Коммуникативные особенности моделирования уроков литературы : монография / Л.А. Сомова. – Тольятти : ТГУ, 2008. – 262 с.
173. Сомова, Л.А. Структура коммуникации на учебных занятиях по литературе : монография / Л.А. Сомова. – Тольятти : ТГУ, 2009. – 144 с.
174. Станчек, Н.А. Изучение лирики и поэзии В. Маяковского в школе / Н.А. Станчек. – М. : Просвещение, 1972. – 240 с.

175. Стоюнин, В.Я. О преподавании русской литературы В.Я. Стоюнин. – СПб., 1864. – 392 с.

176. Стрезикозин, В.П. Организация процесса обучения в школе / В.П. Стрезикозин. – М. : Просвещение, 1968. – 245 с.

177. Суворова, П.Е. Литературное произведение как идейно-эстетическое целое и методика анализа концептуального уровня / П.Е. Суворова // Текст. Теория и методика. – Тольятти : ТГУ, 2006. – С. 172–178.

178. Сухих, С.А. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса / С.А. Сухих, В.В. Зеленская. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 1998. – 160 с.

179. Сухих, С.А. Текст как продукт коммуникации / С.А. Сухих, В.В. Зеленская // Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. – Краснодар, 1998. – С. 111–125.

180. Тараносова, Г.Н. Анализ художественного текста в профессиональной подготовке филолога / Г.Н. Тараносова ; под ред. Н.М. Шанского. – Тольятти : ТГУ, 2003. – 261 с.

181. Технологии и методики обучения литературе : учеб. пособие / под ред. В.А. Кохановой. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 248 с.

182. Толстой, Л.Н. Собрание сочинений : в 90 т. / Л.Н. Толстой. – М. : Госполитиздат, 1953. – Т. 62. – С. 268–269.

183. Толстой, Л.Н. Собрание сочинений : в 22 т. / Л.Н. Толстой. – М. : Художественная литература, 1983. – Т. 15.

184. Трайнев, И.В. Конструктивная педагогика : учеб. пособие / И.В. Трайнев / под общ. ред. В.А. Матросова. – М. : Сфера, 2004. – 320 с.

185. Троицкий, Ю. Инновационный стандарт исторического образования / Ю. Троицкий // Дискурс. – Новосибирск, 1996. – № 1. – С. 104.

186. Тюпа, В.И. Основы коммуникативной дидактики / В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий // Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания» : материалы науч.-практ. конф. (28–29 марта 2003 г., г. Новосибирск) / отв. ред. Ю.Л. Троицкий. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2004. – С. 7–19.

187. Тюпа, В.И. Литературное произведение: проблемы теории и анализа / В.И. Тюпа, Л.Ю. Фуксон, М.Н. Дарвин. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 1997. – Вып. 1. – 168 с.

188. Ушинский, К.Д. Избр. пед. сочинения : в 2 т. Т. 2. Проблемы русской школы / К.Д. Ушинский – М. : Педагогика, 1974. – 438 с.

189. Фаулз, Д. Аристос / Д. Фаулз ; пер. с англ. И. Бесмертной. – М. : АСТ, 2006. – 347 с.

190. Федосюк, М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи / М.Ю. Федосюк // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1997. – С. 66–137.

191. Хализев, В.Е. Теория литературы : учеб. / В.Е. Хализев. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 2002. – 437 с.

192. Холодная, М.А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М.А. Холодная. – М. : Томск : Изд-во Томского университета «Барс», 1997. – 391 с.

193. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1881. – 528 с.

194. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

195. Чертов, В.Ф. Литература 5–9 классы : рабочие программы / В.Ф. Чертов. – М. : Просвещение, 2011.

196. Шатин, Ю.В. Предметная риторика в системе ШКД / Ю.В. Шатин // Коммуникативная педагогика : от «школы знания» к «школе понимания» : материалы научно-практ. конф. (28–29 марта 2003 г., г. Новосибирск) / отв. ред. Ю.Л. Троицкий. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2004. – С. 127–133.

197. Штейенберг, В.Э. Дидактическая многомерная технология / В.Э. Штейенберг. – Уфа : Изд-во Башкирского института развития образования, 1999. – 86 с.

198. Щукин, В.Г. О филологическом образе мира (философские заметки) / В.Г. Щукин // Вопросы философии. – 2002. – № 6.

199. Эко, У. Имя розы : роман / У. Эко ; пер. с итал. Е.А. Костюкович. – М. : Кн. палата, 1989. – 486 с. (с. 451).

200. Эстетический дискурс : семио-эстетические исследования в области литературы : межвуз. сб. научных трудов. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1991. – 164 с.

201. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивация / П.М. Якобсон. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 304 с.

202. Ясвин, В.А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

203. Purves Alan, Beach Richard. Literature and the Reader : Research in Response to Literature, Reading Interests, and the Teaching of Literature. – Urbana, 1974.