

Министерство науки и высшего образования  
Российской Федерации  
Сибирский федеральный университет

О.Н. Зырянова, Н.А. Мазурова

# **Методика обучения литературе: урок в современной школе**

Рекомендовано УМО РАЕ  
(Международной ассоциацией ученых,  
преподавателей и специалистов) по  
классическому университетскому и  
техническому образованию в качестве  
учебного пособия для студентов высших  
учебных заведений, обучающихся по  
направлению подготовки: 44.03.05  
Педагогическое образование (с двумя  
профилями подготовки), направленности  
(профили) подготовки: 44.03.05.10  
"Русский язык и литература", 44.03.05.36  
"Русский язык и история" (Протокол  
№ 841 от 19 августа 2020 г.)

Красноярск - Лесосибирск

2020

УДК 372.882  
ББК 74.268.3  
3 – 54

Рецензенты:

Е.М. Плеханова, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Красноярского государственного педагогического университета им. А.П. Астафьева;

О.Б. Лобанова, канд. пед. наук, доцент ЛПИ – филиала СФУ, г. Лесосибирск

3 – 54 Зырянова О.Н. Методика обучения литературе: урок в современной школе: учеб. пособие / О.Н. Зырянова, Н.А. Мазурова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2020. – 100 с.

ISBN 978-5-7638-4394-1

В учебном пособии представлены материалы к тем разделам современной методики обучения литературе, которые помогут студентам в понимании и освоении методологических подходов к преподаванию литературы на современном этапе: изучение теоретико-литературных понятий, инновационные технологии при изучении литературы в школе, интерактивные формы обучения, роль интегрированных уроков в литературном образовании учащихся и др.

Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленности «Русский язык и литература», «Русский язык и история».

УДК 372.882  
ББК 74.268.3

© Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2020

ISBN 978-5-7638-4394-1

## ВВЕДЕНИЕ

Урок является основной формой учебно-воспитательного процесса, так как в нем представлены все его компоненты: цель, содержание, средства, методы, деятельность по организации и управлению и все дидактические элементы.

Особенность ФГОС нового поколения – деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности учащегося. Современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков; формулировки стандарта указывают на реальные виды деятельности.

Исходя из требований времени, меняется и подход к современному уроку. Современный урок должен отражать владение классической структурой урока на фоне активного применения собственных творческих наработок как в смысле его построения, так и в подборе содержания учебного материала, технологии его подачи и тренинга.

Подготовка учителей для современной школы должна отвечать потребностям современного общества в формировании современного человека как целостной всесторонне развитой личности, воспитание и образование которой нацелено на относительно равномерное развитие «доступных каждому и необходимых каждому общечеловеческих способностей, обеспечивающих все пять основных видов деятельности» [Каган, 2007: 215], к числу которых традиционно относят: познавательную деятельность, ценностно-ориентационную деятельность, преобразовательную деятельность, общение как межсубъектное взаимодействие, художественное освоение мира. Современной школе нужен учитель, нацеленный на «формирование человека как целостной и уникальной личности, отвечающей запросам складывающегося в XXI столетии нового исторического типа культуры» [Каган, 2007: 216]. Современный учитель-предметник должен быть готов к диалогу с учениками

на уроке, на что нацелены современные технологии и методы преподавания в школе.

Движущей силой урока, условием преобразования и трансформации всех его компонентов (содержание учебного материала, методы обучения, средства и формы обучения) является процесс взаимодействия, межсубъектной связи обучающего и обучаемого. Иными словами, передача ценностей может происходить только в процессе общения, когда отношения ученика и учителя строятся как *субъект-субъектные*.

«Современная социокультурная ситуация, ключевые идеи стандартов второго поколения, содержательные и структурные изменения курса литературы требуют от учителя-словесника определенной филологической и методической переподготовки, осмысления и переосмысления многих теоретических и практических проблем методики преподавания литературы в школе, начиная с выбора концепций образования и заканчивая его технологиями» [Сосновская, 2016: 4]. Учитель не только носитель знаний о тексте, т.е. хорошо подготовленный филолог, он сам занимает позицию читателя по отношению к создателю художественного произведения, автору-творцу.

Изменение функций учителя оказывается обусловленным его "двусторонней" позицией по отношению к ученикам, которым он будет передавать свои знания и делиться своими убеждениями. В этом случае школьный предмет *литература* непосредственно участвует в формировании личности ученика, ибо учитель становится организатором и участником деятельности по восприятию, знанию-пониманию и интерпретации художественного текста. Пособие раскрывает содержание тех разделов современной теории и методики обучения литературе, которые помогут студентам в понимании и освоении методологических подходов к преподаванию литературы на современном этапе: целеполагание урока, технология учебного диалога, роль интегрированных уроков в литературном образовании учащихся, игровые технологии и др.

## **ГЛАВА 1. ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ**

### **1.1. Постановка цели и учебной задачи на уроке**

Урок является основной формой организации процесса литературного образования школьников. Организация урока основана на постановке и реализации целей и задач.

Сегодня урок рассматривается не только как деятельность учителя, т.е. как форма обучения, но и как деятельность ученика, т.е. как форма учения. Инициативная активность учащихся, как основа их авторской позиции, необходима и на этапе формулирования целей, и на этапе составления плана действий, и на этапе анализа осуществленного. Поэтому логика движения в усвоении учебного материала такова: сначала работа с отношением учащихся к тому, что предстоит сделать или изучить, пробуждение эмоций, интереса, личностной заинтересованности в предлагаемой информации, поиск личностного смысла в ее освоении. Затем, когда им понятен и принимаем смысл происходящего, начинается работа сознания: построение плана действий, поиск необходимых знаний, средств и инструментов для реализации. И только потом включается собственно деятельность, осуществление на практике того, что было задумано.

Если учитель поставит перед собой цель урока, не посвящая в нее учеников или не согласуя ее с ними, то ученики превратятся в средство ее достижения, в материал, который преобразуют для достижения заранее спланированного учителем результата.

Чтобы избежать этого, учителю важно продумывать различные приемы сообщения целей. При этом он должен понимать, что этот процесс (выбора и принятия целей) не сводим только к рациональной деятельности. Лишь взаимосвязь рационального и эмоционального позволяет ученикам осуществлять деятельность в условиях неполной определенности, например учебную деятельность. Отсюда следует, что учитель, предлагая те или иные цели, на первых этапах научения новому должен больше апеллировать к

образному мышлению учащегося, оперировать понятной ученику системой метафор. Только по мере знакомства с материалом возрастает значение рационалистических методов изложения целей.

М.В. Кларин [2005] выделяет несколько основных способов определения целей обучения:

*Определение целей через содержание*

Формулировка целей в этом случае идет через обозначение темы или основных вопросов, которые будут рассмотрены. Например: «изучить поэтические особенности поздней лирики М.Ю. Лермонтова» или «изучить образы главных героев пьесы М. Горького «На дне».

*Определение целей через деятельность учителя*

Такой способ постановки цели – «от учителя» – сосредоточен на его собственной деятельности и создает впечатление прояснения и упорядочения в работе. Этот способ формулирования целей учителя редко используют в ходе урока в непосредственном контакте с детьми, но именно он чаще всего встречается в конспектах уроков. Например: «научить выявлять метафору в поэтическом тексте», «продемонстрировать особенности поэтического стиля Ф.И. Тютчева».

*Постановка целей с помощью внутренних процессов интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития ученика*

Например: «развить умение выразительного чтения», «формировать умения самостоятельно анализировать художественное произведение» и т.д.

*Постановка целей посредством учебной деятельности учащихся*

Например: «цель урока – выявление особенностей символистской эстетики в стихотворениях А. Блока» или «анализ композиции рассказа А.П. Чехова «Дама с собачкой»». В этом смысле, когда вспоминаем определение, помним, что цель – это образ будущего результата, а, когда переходим к формулированию целей урока, почему-то забываем об этом. Хотя именно формулирование цели через конкретный, осязаемый результат действий учащихся является для них наиболее привлекательным вариантом.

Итак, именно цель определяет содержание деятельности, а также формы, методы, средства, приемы и полученный результат.

«Цель – один из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему» [Якушкина, 2005].

Цель урока определяется планируемым результатом урока, путями реализации этого плана.

Педагогические цели и задачи урока образуют многоуровневую систему, включающую:

– *стратегические цели* образования (они изложены в Концепции модернизации, в Законе об образовании, в образовательном стандарте);

– *общие и частные* цели обучения (они изложены в концепции образовательного учреждения, в документах, отражающих специфику видения педагогическим коллективом школы образа выпускника этой школы).

Свою практическую работу учитель начинает с определения дидактических целей урока:

– *дидактические цели* урока (связаны с ключевым смыслом урока как основной формы организации учебного процесса – усвоения учебного материала).

Образовательная цель должна отражать те изменения в ребенке, которые произойдут в процессе проведения учебного занятия. Этими изменениями могут быть пережитые чувства, пробудившиеся желания, осознанные мотивы, обновленное видение себя, принятые идеи, проверенные умения и другие психические новообразования. Комплексный подход предполагает включение в целевой блок задач урока развитие эмоционально-волевой (мотивационной), познавательно-мировоззренческой (когнитивной) и действенно-практической

(поведенческой) сторон личности ребенка. То есть на уровне **задач** урока желательно определить:

*мотивационные задачи:*

- *что* учащийся прочувствует,
- *чем* заинтересуется,
- *чего* захочет,
- *какое* стремление усилит,..

*когнитивные задачи:*

- *что* учащийся поймет,
- *о чем* задумается,
- *что* осмыслит,
- *к какому* выводу придет,..

*поведенческие задачи:*

- *какие навыки* закрепит,
- *какие умения* приобретет,
- *какие способности* и в чем усилит... [Ермолаева, 2007].

Планируя свою деятельность, учитель учитывает цели, которые ставит программа. Но любой урок подчинен конкретным целям, как *содержательным* (понимание произведения), так и *обучающим и развивающим* (обучение школьников языку словесного искусства, расширение их культурного кругозора, развитие умения анализировать художественный текст – всего того, что помогает понять произведение) [Рыжкова, 2007].

Цели любого урока в самом общем виде могут быть сформулированы следующим образом:

1. Помочь ученикам перейти от уровня содержания (пересказ) к уровню смысла (выделение проблем, их решение автором); помочь прийти к постижению художественной идеи произведения (содержательная цель).
2. Продолжать обучение языку словесного искусства (обучающая и развивающая цель).



3. Способствовать развитию литературных способностей ребенка: эмоциональной чуткости к слову, образной конкретизации и образному обобщению словесных образов (развивающая).

4. Продолжать формирование умения анализировать и интерпретировать художественный текст (обучающая и развивающая цель).

5. Расширять культурный кругозор ребенка (развивающая).

6. Учить ребёнка оценивать собственную деятельность и деятельность товарищей (обучающая).

Но каждый раз эта схема должна наполняться конкретным содержанием. Судить же о результативности деятельности можно только по объективным критериям. На итоги учительской деятельности необходимо посмотреть с позиций ребенка: что сможет в результате он сделать. Поэтому цели урока нужно научиться формулировать как можно конкретнее, исходя, прежде всего, из ожидаемых, желанных результатов деятельности ученика.

### **Постановка диагностических целей**

Цели, поставленные так, что допускают объективный и однозначный контроль степени их достижения, называют диагностическими. Для того чтобы поставить цели урока не формально, а в диагностической форме, следует задать себе вопрос: «Какие результаты деятельности учеников будут свидетельствовать о том, что цели достигнуты?»

### **Алгоритм постановки диагностических целей системы уроков**

1. Применительно к конкретному произведению формулируем его концепцию.

2. Формулируем цели в диагностической форме, последовательно отвечая на вопросы:

1. Что смогут узнать ученики из наших уроков?
2. Какие понятия ученики будут осваивать на уроках?
3. Чему научатся? Какие умения будут осваивать, на каком уровне?

4. В какой самостоятельной деятельности учеников проявятся их знания, понимание и умения? Что они смогут сделать во время урока и после него дома?

Ответ на последний, четвертый вопрос («Что смогут сделать ученики после анализа текста?») и содержит цели, сформулированные диагностически.

Для примера рассмотрим постановку целей системы уроков по рассказу А.П. Чехова «Толстый и тонкий», который есть в любой программе. Чаще всего он изучается в 5-м классе.

1. Литературоведческий анализ, рекомендации программы, возраст учеников позволяют создать общую методическую концепцию: читая и анализируя рассказ Чехова, мы можем увидеть реализацию приема создания образов, основанного на антитезе, раскрыть особенности создания комической ситуации. В центре внимания будет тема «Комические приемы в рассказах А. П. Чехова». Раскроем на уроке особенности создания комического эффекта в произведении: автор переводит антитезу «толстый и тонкий» из области внешнего описания героев в область социальных отношений. Обратим внимание на композицию рассказа, характер отличий в первой и последней частях текста.

2. Опираясь на концепцию рассказа и особенности его художественной формы, учитывая возрастные особенности учеников, переводим цели, сформулированные в общем виде, в диагностическую форму, отвечая на следующие вопросы.

*1. Что смогут узнать ученики из нашего урока?*

Узнают о том, что А.П. Чехов – писатель, в комических рассказах которого авторское отношение проявляется посредством художественной детали; антитеза служит способом создания образов и композиции произведения. Узнают о жизни России конца XIX века.

*2. Какие понятия ученики освоят на уроке или будут продолжать осваивать?*

Будут продолжать осваивать представления о точке зрения в литературном произведении, о портрете и речевой характеристике персонажа как способах создания его образа, об авторском отношении и способах его выражения в тексте.

*3. Чему научатся? Какие умения будут осваивать, на каком уровне?*

Будут учиться, работая с рассказом:

- характеризовать персонажей и сравнивать их между собой;
- передавать в выразительном чтении чувства персонажей и их отношение к событиям и людям;
- определять отношение автора к персонажам.

Будут совершенствовать:

- умение в чтении интонационно передавать настроение героев и их отношение друг к другу;
- умение определять тему, проблематику и идею эпического произведения;
- умение соотносить начало, финал произведения и его название с идеей.

*4. В какой самостоятельной деятельности учеников проявятся их знания, понимание и умения? Что они смогут сделать во время урока и после него дома?*

Ученики смогут после анализа текста:

- точно охарактеризовать каждого героя и отношения между ними и мотивировать свое видение (уровень понимания);
- выделить элементы фабулы в рассказе и объяснить, почему отношение Толстого в финале меняется (уровень знания и уровень понимания);
- обосновать свое отношение к поведению Тонкого и Толстого (уровень понимания);
- объяснить, почему в рассказе так много деталей (уровень понимания);
- передать в словесной форме идею рассказа и объяснить, какие элементы сюжета помогают Чехову ее выразить (уровень понимания);

– выразительно прочитать диалог героев (интерпретация, творческий уровень).

Ответ на последний, четвертый вопрос (“Что смогут сделать ученики после анализа текста?”) и содержит цели, сформулированные диагностически.

Очевидно, что диагностическая формулировка целей содержит в себе в сжатом виде содержание урока, так как наглядно демонстрирует, над чем нужно будет работать, какие приемы работы помогут детям освоить учебный материал, какие виды деятельности обязательно должны предлагаться детям на уроке. Соотнеся таким образом сформулированные цели с содержанием урока и его итогами, легко определить, действительно ли учитель достиг их, а если нет или не все, то почему это произошло.

### **Проектирование учебных задач**

Говоря об учебной задаче, имеют в виду цели и задачи, которые поставил перед собой учитель. С точки зрения Т.В. Рыжковой, учебная задача – это развивающая задача, поставленная перед обучающимися учителем и интересная для них, несмотря на ее сложность. «Именно она — смысловое ядро урока: к ней, как реки, стекаются предыдущие этапы и из нее же вытекают последующие. Она становится ведущим мотивом ученической деятельности, анализа текста и в то же время позволяет учителю направить деятельность учеников к поставленным целям урока», – указывает исследователь [Рыжкова, 2007].

Учебная задача может быть поставлена двумя способами:

1. *Как аналитическое задание.* Это может быть вопрос, заставляющий детей задуматься над какими-то проблемами произведения; таким образом создается *проблемная ситуация на материале произведения*. Это может быть сопоставление разных вариантов актерского исполнения произведения, иллюстраций разных художников, предварительной и окончательной редакции текста; таким образом создается *проблемная ситуация с помощью текста и внетекстовых материалов*.

2. Как *творческое задание*: оформить книгу, подобрать живописные или музыкальные иллюстрации к произведению, написать сценарий кинофильма или анимационного фильма, составить режиссерский киносценарий, стать художниками-мультипликаторами или создателями комикса, актерами-чтецами или актерами – исполнителями ролей в спектакле, стать членами редакции, выпускающей научно-популярный или научно-художественный журнал, организаторами музейной экспозиции и т.п.

Эти два способа обусловлены двумя типами нашего мышления – логического и образного. Путь к пониманию литературного произведения может лежать как через логическое освоение произведения, отражающееся в объяснении или словесной интерпретации, так и через чувственное, во многом интуитивное, отражающееся в его художественной интерпретации.

### **Проектирование аналитических учебных задач**

Учебной задачей урока может стать поиск ответа на проблемный вопрос. Далеко не всякий трудный аналитический вопрос является проблемным. Проблемный вопрос всегда предполагает разные возможности его решения. Найти удачный проблемный вопрос помогают его признаки, выделенные В. Г. Маранцманом [Маранцман, 1977].

### **Признаки проблемного вопроса**

1. *Многовариантность ответов*, что означает возможность разных оценок, толкований ситуации, явления, поступка, характера, вызванную их сложностью, неоднозначностью. Столкновение на уроке разных позиций и рождает проблемную ситуацию, разрешить которую можно, лишь внимательно перечитывая текст и размышляя над ним.

2. *Сложность*. Проблемный вопрос требует мыслительной аналитической деятельности, неоднократного обращения к тексту. Ответ на него невозможно вычитать, процитировать. Анализ содержания и формы, сопоставление образов, других композиционных элементов, поиск доказательств выдвинутой версии требует определенных аналитических

умений и теоретико-литературных, культурных знаний. Осознание их недостаточности становится стимулом саморазвития для учеников.

3. *Доступность ученикам.* Этот признак говорит о том, что ответ лежит в зоне ближайшего развития ребенка и может быть найден благодаря анализу текста и при пополнении на уроке копилки знаний, которые ученик сможет освоить.

4. *Интерес.* Вопрос должен вызвать активный интерес ребенка, желание, внутреннюю необходимость найти на него ответ. Это значит, что формулировать его надо, исходя из читательского и жизненного опыта ребенка, особенностей его психологии: он не откликнется на те проблемы, которые для него не актуальны.

5. *Емкость.* Вопрос должен охватывать либо все произведение, либо его существенно значимые эпизоды, т.е. требовать анализа всего текста или законченной смысловой части — главы, эпизода.

Очевидно, что проблемность обусловлена возрастом учеников. В 5–6-х классах материалом для проблемного вопроса может стать *разная оценка* детьми персонажа, *разное отношение* к поступку, к представлению о том, кто же из героев прав. Учитывая сильные стороны читательского восприятия пяти-шестиклассников, следует искать проблемность либо в сфере чувств читателей, либо в сфере их этических оценок, либо в столкновении общих этических представлений с детскими эмоциями. В 7–9-х классах, когда у школьников уже сложились отчетливые представления об авторе, можно выносить в качестве проблемных как вопросы о причинах поступков героев, их конфликта и его разрешения, так и вопросы об авторском отношении, авторской позиции. В старшей школе в центре проблем, конечно, окажутся авторский взгляд на мир и различные толкования его текста, а также проблемы художественной формы произведения.

**Примеры проблемного вопроса.** Нашла ли Русалочка счастье или ее жизнь оказалась несчастливой? Почему в сказке Х.К. Андерсена «Соловей» смерть победила пение живого соловья? Оправдывает ли А.С. Пушкин Дуню в

повести «Станционный смотритель»? Согласны ли вы с мнением М.И. Цветаевой о героях «Капитанской дочки»: Пугачев — это все, а Гринев — ничто? Фаталист ли Печорин? Почему Мастер не заслужил света, а заслужил покой? Штольц – делец или герой новой русской жизни?

Проблемный вопрос задается в конце этапа выявления восприятия. Учитель, не комментируя вопрос, помогает ученику точно сформулировать свое мнение и доводит его точку зрения до всего класса, воздерживаясь от оценок ответов, сохраняя объективность. Проблемный вопрос создает проблемную ситуацию, мнения детей ее обостряют, требуя разрешения.

Созданная проблемная ситуация становится мотивом к перечитыванию текста и его анализу. Конечно, именно учитель руководит ходом анализа произведения, предлагая детям путь к ответу на ПВ, и называет этапы этого пути.

### **Проектирование проблемной ситуации**

Рассмотрим, как можно организовать проблемную ситуацию к уроку по поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души».

- Посмотрите портреты Манилова, изображенные художниками П.М. Боклевским и А.М. Лаптевым. Внимательно рассмотрите иллюстрацию П.М. Боклевского. Опишите Манилова на иллюстрации. *(Перед нами портрет Манилова. Слащавая, “сахарная” улыбка, прищуренные глазки, губки бантиком, заискивающий наклон головы).*

- Какие слова из поэмы вы бы подобрали к иллюстрации? Не кажется ли вам, что П.М. Боклевский изобразил Манилова похожим на кота? Соответствует ли это гоголевской характеристике? Найдите в поэме сравнение Манилова с котом *(«от удовольствия почти совсем зажмурил глаза, как кот, у которого слегка пощекотали за ушами пальцем»).*

- Взгляните на иллюстрацию А.М. Лаптева. Опишите портрет. *(Перед нами Манилов в полный рост, на его лице заискивающая улыбка, глаза слегка прищурены. Его руки раздвинуты в стороны, левая нога выступает вперед, словно он идет нам навстречу).*

- Получилось у иллюстраторов отразить в портрете героя характер? Схоже ли они с портретом, который дает Н. В. Гоголь? Какие общие черты портрета Манилова уловили художники? Кто из художников, на ваш взгляд, наиболее правдиво показал гоголевского героя? Почему?

### **Проектирование творческих учебных задач**

Проблемный вопрос не единственный способ постановки учебной задачи. Учебная задача может быть поставлена в виде творческой деятельности. Учитель, например, может предложить ребятам нарисовать иллюстрацию к определенному эпизоду произведения или придумать продолжение сюжета.

### **Вопросы и задания**

1. Зачем учителю точно формулировать цели урока?
  2. Какие цели называют диагностическими?
  3. Чем цели урока отличаются от учебной задачи, которая предлагается ученикам?
  4. Почему проектирование начинается с целеполагания и постановки учебной задачи?
3. Создайте проект фрагмента урока постановки учебной задачи.
- Для этого вы должны:
- самостоятельно подобрать произведение, исходя из программы и учебника литературы;
  - самостоятельно определить позицию автора (обобщенно-художественный смысл) выбранного вами произведения;
  - создать фрагмент урока постановки учебной задачи.
4. Сформулируйте проблемные вопросы к изучению романа «Преступление и наказание Ф.М. Достоевского».



## 1.2. Классификация уроков литературы

Урок – основная форма организации процесса литературного образования школьников. Каждый урок является неотъемлемой и неременной частью в системе уроков литературы в контексте: изучения художественного произведения, изучения творчества отдельного писателя, изучения того или иного периода развития литературы, процесса литературного образования в данном классе и в средней школе в целом.

Одна из важнейших проблем – это проблема типологии уроков. Помимо классификации урока по основным дидактическим целям (урок ознакомления с новым материалом, урок закрепления изученного, урок применения знаний и умений; урок обобщения и систематизации знаний, урок проверки и коррекции знаний и умений, комбинированный урок) авторы стремятся классифицировать уроки в зависимости от способа его проведения и методики его организации (уроки-лекции, уроки-беседы, уроки-экскурсии и др.).

В методике литературы было сделано несколько попыток классифицировать уроки. В свое время, еще в 1930-е годы, В.В. Голубков предложил классификацию в соответствии с этапами изучения литературного произведения: вступительные занятия, чтение, ориентировочная беседа, анализ произведения, итоговые уроки. Классификация В.В. Голубкова несет в себе не один признак, ибо включает в себе также способы организации урока.

Н.И. Кудряшов предложил классификацию, исходя из специфики самого предмета: уроки изучения художественных произведений, уроки изучения теории и истории литературы; уроки развития речи.

Е. Р. Ядровская, учитывая концептуальные идеи Н. И. Кудряшова, предлагает следующую классификацию уроков:

- 1) уроки изучения литературных произведений;
- 2) уроки изучения личности писателя (поэта, драматурга);
- 3) уроки изучения истории литературы (обзорные уроки, характеризующие ту или иную историко-литературную эпоху; уроки анализа литературно-критических статей);

4) уроки изучения теории литературы;

5) уроки развития речи.

Среди уроков первого типа необходимо назвать уроки:

1) создания мотивационно-установочной ситуации;

2) текстуального анализа;

3) обобщения, синтеза [Ядровская, 2015: 256].

На уроке создания мотивационно-установочной ситуации могут быть использованы различные виды заданий, среди которых выделяют следующие:

1) заострение внимания ребят на эмоциональной тональности произведения, что «помогает им еще раз пережить чувства, которые волновали их во время чтения, и осмыслить эти чувства»; 2) фиксация внимания ребят на композиционной роли того или иного эпизода, т.е. опора учителя «на их первые читательские реакции, на их естественный интерес к событийной линии произведения»; 3) постановка в центр внимания литературных героев (расскажите о герое, который вызывает сочувствие или заслуживает резкого осуждения; расскажите, как проявляется внутренний мир героя в той или иной ситуации и т. п.).

На уроках текстуального анализа, по мнению Н. И. Кудряшова, школьников необходимо научить «все более основательно и сознательно следить за мыслями писателя, за логикой его образов, понимать произведение как художественное единство». Уроки обобщающего могут иметь разную жанровую природу (лекция, сочетающаяся с фронтальной беседой; диспут или дискуссия; семинар; семинар-диспут или дискуссия). Особое место в учебном курсе может быть отведено и урокам-практикумам, посвященным освоению и закреплению наиболее важных читательских умений и навыков: выразительного чтения как способа интерпретации художественного текста, филологического анализа произведения (целостного и в заданном аспекте), построения самостоятельных устных и письменных высказываний, работы со справочной и критической литературой [Ядровская, 2015].

Уроки, на которых в центре внимания оказывается личность изучаемого автора, могут иметь разную логическую основу. Первая модель таких уроков может быть названа концентрической. Суть ее в следующем: вокруг одной-двух тем (идей, ракурсов) объединяется разнообразный материал (биографический, художественный), располагающийся учителем в соответствии с той логикой, которую «диктует» его творческий замысел. Вторая модель, линейная, наиболее традиционная, и она предполагает рассмотрение жизненного и творческого пути писателя как процесса. В этом случае структуру учебного занятия определяет хронологическая канва.

Уроки литературы, которые так же, как и учебный предмет, в рамках которого они организованы, обладают спецификой, не позволяющей жестко вписать их в общедидактические рамки. Поэтому, помимо классификации уроков по основным дидактическим целям или по звеньям учебного процесса, В.А. Коханова предлагает условно разделить их на два основных типа:

- классические типы уроков литературы, основой организации которых является реализация целей обучения, направленных на овладение знаниями, умениями и навыками;

- нетрадиционные типы уроков литературы, в организации которых на первый план выдвигается реализация развивающей и воспитательной целей. Данные типы уроков направлены, в первую очередь, на формирование и развитие личностных качеств учащихся [Коханова, 2011: 113].

К классическим типам уроков относятся:

- урок формирования знаний, умений и навыков;

- урок закрепления знаний, умений и навыков;

- урок повторения и обобщения изученного материала;

- урок совершенствования знаний, умений и навыков;

- урок самостоятельной работы;

- урок контроля;

- комбинированный урок (характеризуется сочетанием нескольких типов уроков).

Нетрадиционные уроки литературы:

урок-путешествие;

урок-соревнование;

интегрированный урок;

урок-исследование;

урок-интерпретация;

урок-конференция.

Но важно понимать, что многообразие целей, содержания и методов изучения литературы требует дальнейшего уточнения классификации уроков. В каждом типе уроков теория и практика преподавания различают много разных видов уроков, а каждый вид в практике содержит разнообразные варианты уроков одного типа и вида.

### **Вопросы и задания**

1. Какие недостатки содержит классификация В.В. Голубкова?
2. Кто из исследователей предложил классификацию, исходя из специфики самого предмета литературы?
3. Чем отличаются традиционные уроки от нетрадиционных?
4. Составьте план урока-путешествия по изучению творческой биографии Н.В. Гоголя в 9 классе.
5. Разработайте урок повторения и обобщения изученного материала по теме «Комедия А. Грибоедова «Горе от ума»

### **1.3. Структура урока литературы и основные этапы его проектирования**

Основная дидактическая структура любого урока отображается в плане-конспекте и в технологической карте. Дидактическая структура имеет как статичные моменты, которые не изменяются в зависимости от типов урока, так и динамические, которым свойственно более гибкая структура.

Структура урока – это не только его состав, но и прежде всего вариант взаимодействия одних и тех же элементов урока.

Основные этапы урока:

1) организационный момент призван создать психологическую установку, необходимую для работы в классе, и сконцентрировать внимание учащихся на последующей совместной работе;

2) вступительное слово учителя, в рамках которого необходимо актуализировать связь с предыдущим уроком, а также обозначить: цели урока в доступной для учащихся форме; предполагаемый план работы на уроке; планируемый результат урока; виды и критерии оценивания деятельности учащихся;

3) реализация образовательной цели с помощью методов и приемов, которые соответствуют содержанию изучаемого материала;

4) диагностика, необходимая в процессе реализации образовательной цели;

5) заключительный этап урока предполагает формулировку выводов и установление связи со следующим уроком;

6) представление домашнего задания (в устной форме и графической форме на доске или в мультимедийной презентации, сопровождающей урок), а также рекомендаций его выполнения с возможной демонстрацией образцов выполнения задания;

7) подведение итогов, заключающееся в оценивании работы учащихся на уроке [Коханова, 2011: 117-118].

Для оформления целостной картины современного урока учителя предлагают использовать технологическую карту. Это инновационная форма методической продукции, которая позволяет с помощью графического проектирования структурировать урок по заданным параметрам.

Предлагаем сравнительную характеристику технологической карты и конспекта урока (табл. 1).

Таблица 1

Технологическая карта урока по ФГОС	Конспект урока
Позволяет демонстрировать системно-деятельностный подход в ходе проведения урока, поскольку содержит описание деятельности всех участников учебного процесса при выполнении каждого действия, указывает характер взаимодействия между учителем и учениками	Имеет вид сценария, который включает в основном описание слов и действий учителя
Включает характеристику деятельности обучающихся с указанием УУД, формируемых в процессе каждого учебного действия	Содержит указание и описание основных форм и методов, используемых на уроке
Помогает осознавать планируемые результаты каждого вида деятельности и контролировать этот процесс	Указываются только общие цели всего урока

Вопрос обязательных требований к разработке, структуре и форме технологической карты урока не имеет законодательного урегулирования, методистами и учителями предлагаются разные формы. Но при выборе удобного для себя варианта важно излишне не «раздувать» карту, это только затруднит ее использование во время занятия.

Удобным может стать следующий вариант:

Этап урока	Виды работы, формы, методы, приемы	Содержание педагогического взаимодействия		Формируемые УУД	Планируемые результаты
		Деятельность учителя	Деятельность обучающегося		

Наполнение технологической карты – это, собственно, проектирование урока. Но специфика учебного предмета «Литература» определяет и особенности работы над подготовкой к уроку.

Центром внимания учителя и учеников на уроке литературы становится словесно-художественное произведение. Но произведение искусства не является пассивным объектом изучения, оно, как отмечает Т. Рыжкова, «будучи универсумом культуры, аккумулирует в себе не только образ мира, но и образ мыслей и духовных установок своего творца», поэтому является «полноправным субъектом урока» [Рыжкова, 2007]. Учитель на уроке выступает посредником между творцом текста (произведения) и учеником в их диалоге, так как он уже знает код или коды текста и понимает и осмысливает его структуру.

Отсюда, отправной точкой для учителя в разработке проекта урока является концепция произведения, родившаяся в процессе литературоведческого анализа художественного текста. Анализ текста и позволяет учителю максимально приблизиться к авторскому замыслу, почти перевоплотиться в автора, посмотреть на мир с его точки зрения – и при этом у учителя, как и любого читателя, есть право с автором не согласиться.

Т. Рыжкова предлагает вопросы в помощь учителю на этапе формулировки концепции произведения:

- Какой мир изобразил автор, по каким законам этот мир существует? Что удивило меня в нем? Что в нем допустимо, а что – нет? Что ценится, что отвергается и почему?
- На какие качества героев обращает внимание читателя автор? Почему именно так складываются их отношения?
- Перед каким выбором автор ставит героев и что определяет их выбор?
- Как оценивают все происходящее герои и как – автор? Чем авторское отношение к происходящему отличается от отношения героев?
- Что волнует писателя, обратившегося к этому сюжету? Какую мысль он стремится донести до читателя?

- Какие открытия я сделал, прочитав этот текст? [Рыжкова, 2007]

Итак, прежде чем проектировать урок, проанализируйте произведение, осмыслите его, сформулируйте для себя важные мысли, выраженные автором, его позицию и художественную идею.

Следует помнить, что это нельзя сделать в двух словах и даже в двух-трех предложениях. Концепция требует точности формулировок, последовательности в развитии мысли. Ее стоит записать.

На втором этапе проектирования урока необходимо подумать о том, как текст может быть воспринят учениками, какие трудности могут возникнуть в коммуникации «читатель – произведение».

И на третьем этапе учитель уже продумывает, как эти трудности преодолеть и какие требования при изучении данной темы обозначены в программе.

Структура урока – это модель, которая каждый раз заполняется конкретным содержанием. Обуславливают структуру урока литературы на любом этапе литературного образования принципы работы с литературным произведением в школе. Они, в свою очередь, основываются на закономерностях восприятия школьниками литературы как искусства слова.

Традиционно в любой системе уроков выделяют три этапа: вступительный, анализа произведения и заключительный.

**1. Вступительный этап, или этап подготовки школьников к восприятию литературного произведения.**

Необходимость **вступительного** этапа объясняется принципом мотивации любой деятельности, в том числе и читательской.

Иногда, особенно когда произведение большого объема, вступительный этап должен проводиться при изучении другого текста, вклиниваться в другую систему уроков, так как нужно создать у ребят мотивацию для чтения.

**2. Этап анализа произведения, или работы с текстом,** – самый протяженный и самый важный в системе уроков. Условно в нем можно



выделить подэтапы: а) выявление восприятия; б) постановка учебной задачи; в) решение учебной задачи.

а) Первое чтение произведения часто оказывается поверхностным, а восприятие сводится к осмыслению на репродуктивном уровне (пересказ), хотя сами ребята наивно полагают, что им всё понятно. Этап выявления восприятия позволяет обнаружить, во-первых, несовпадение в оценках как героев, так и произведения в целом, в трактовке мотивов событий и поступков персонажей, композиционных особенностей и т.п. Несовпадения, различия в восприятии, вопросы, оставшиеся без ответа, послужат сильнейшим мотивом как для повторного обращения к тексту, так и для его анализа.

б) Проблемы, которые возникают у читателя при самостоятельном чтении, становятся его учебной задачей, внутренне мотивирующей анализ текста. Учебная задача вытекает не только из целей и задач учителя, но и из потребностей ребенка разобраться в прочитанном.

в) Решение учебной задачи осуществляется в процессе анализа текста и занимает в средней школе несколько уроков. Самая большая проблема, с которой сталкивается учитель, – отбор материала. Ему помогут два принципа, которые только на первый взгляд противоречат друг другу, – принципы избирательности и целостности анализа.

Принцип избирательности подсказывает, что из всего разнообразия художественных элементов мы должны отобрать для анализа лишь те, которые наиболее ярко выражают идею автора. Следовательно, организация анализа текста на уроке зависит от особенностей изучаемого произведения. При изучении произведений, основу которых составляет небольшое число событий, ярко раскрывающих жизненные позиции героев, их характеры, лучше использовать приемы, помогающие глубже проникнуть в эмоциональную тональность произведения, отчетливее увидеть героев, нацеливающие на осмысление позиции каждого персонажа и на отделение точки зрения автора от точки зрения его героя.

Отобрав материал, согласовав его с учебной задачей, учитель распределяет его по урокам, руководствуясь выбранным методическим путем анализа.

### **3. Заключительный этап**

Завершается анализ произведения синтезом, который и осуществляется на заключительных занятиях.

Синтез можно понимать как интерпретацию произведения, его толкование, подкрепленное аргументами, полученными в процессе анализа. На этапе обобщения в старшей школе произведение осмысливается в историко-литературном контексте, устанавливаются тематические, стилистические, методологические связи между культурными явлениями.

Итак, при подготовке к уроку литературы учителю необходимо:

- самому осмыслить произведение, которое он собирается изучать с детьми;
- выяснить, как это произведение восприняли его ученики, какие трудности возникли у них при чтении;
- определить, какие образовательные задачи он будет решать на уроках.

После проведения урока важно осуществить его анализ — «исследование того, как раскрывается на уроке интеллектуальный мир учителя, как растут духовные интересы учащихся, как обогащается их память и развивается мышление» [Махмутов, 2016: 177].

Теоретическое обобщение опыта анализа урока дает основание для построения обобщенной схемы анализа, которая может варьироваться в зависимости от того, кто анализирует, с какой целью, какой и чей урок.

В отличие от традиционной схемы анализ современного урока целесообразно проводить в соответствии с типологией по основным дидактическим категориям и структурным элементам.

1. Задача анализа по дидактическим категориям состоит в том, чтобы выяснить:

– соответствует ли урок дидактическим принципам и требованиям к учебно-воспитательному процессу;

– соответствует ли его ход и результаты требованиям к уроку и программе, общей дидактической цели; решены ли дидактические задачи и достигнута ли цель приращения в знаниях, умениях и навыках учащихся; какой была структура урока в целом и какова последовательность элементов внешней и внутренней подструктур;

– соответствовало ли сочетание методов обучения, применение наглядности и ТСО дидактическим задачам урока, обеспечило ли это высокий уровень познавательной самостоятельности учащихся, единство обучения и воспитания; чем характерны дифференциация и индивидуализация на данном уроке, в чем суть связи с жизнью.

## 2. Анализ урока по структурным элементам определяет:

– качество актуализации, насколько успешно выполнялись самостоятельные работы, какие понятия углубили учащиеся, какие навыки активизировали, какой объем прежних знаний повторили; имелись ли условия для развития речи (полнота и логичность ответов, объем воспроизводимого материала, содержательность вопросов учащихся к учителю), была ли активная работа памяти и мышления учащихся и т.д.;

– формирование новых понятий и способов действия: достаточно ли время на самостоятельную работу учащихся; все ли понятия получили; была ли связь нового с ранее изученным; кто из учащихся и насколько продвинулся вперед, кто слабо усвоил материал и нуждается в помощи на следующем уроке; какие понятия и способы действия учащиеся получили в готовом виде (в виде образца) и какие раскрыли самостоятельно и т.д.;

– формирование умений и навыков: качество самостоятельных работ учащихся; какие умения и навыки более всего применялись; какие и у кого имелись успехи, неудачи, ошибки; готовы ли учащиеся к выполнению домашних заданий и т.д.; какие элементы урока имели наибольшее воспитывающее влияние на учащихся, что следует усилить на следующем

уроке, «какой дополнительный фактический материал следует привлечь путем установления межцикловых и межпредметных связей и т.д.

Далее учитель уточняет, какие были недостатки в организации урока, его начале, ходе и завершении, какие возможности упущены, и делает методические и дидактические выводы.

Л.А. Сомова предлагает следующий алгоритм анализа урока литературы:

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? [Сомова, 2014]

### **Вопросы и задания**

1. Перечислите правила подготовки к проектированию урока.

2. Назовите принципы изучения литературного произведения в школе.

3. Назовите этапы и подэтапы урока литературы.

4. Какова роль каждого этапа и подэтапа?

5. Как связаны между собой этапы и подэтапы урока?

6. Подберите музыкальный эпиграф к уроку по изучению рассказа М. Шолохова «Судьба человека». Разработайте фрагмент урока подготовки к восприятию произведения.

7. Выберите любое стихотворение для изучения (5-7 класс) по любой учебной программе. Разработайте этап подготовки к восприятию, словарную работу, чтение и постановку учебной задачи. Оформить можете в виде конспекта, таблицы и т.д.

## ГЛАВА 2 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

### 2.1. Учебно-исследовательская деятельность на уроках литературы

Под исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с решением ими творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и имеющая целью построение учеником субъективно нового знания [Запрудский, 2009].

Если в науке главной целью является производство новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятельности состоит в приобретении учащимся навыка исследования как универсального способа освоения действительности, в развитии способности к исследовательскому типу мышления, в активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения новых знаний. Базисом исследовательской компетенции служат исследовательские способности (умения), которые проявляются в исследовательском поведении учащихся: видеть проблемы, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить опыты, делать выводы, структурировать материал, объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

По мнению В. И. Андреева, специфика учебной исследовательской деятельности в отличие от деятельности ученого заключается в том, что ученик чаще всего осуществляет не весь цикл исследования, а выполняет лишь отдельные его элементы.

И. Я. Лернер выделяет эти элементы в виде этапов учебного исследования:

- определение или осознание цели исследования;
- установление объекта изучения;
- изучение известного об объекте, его элементах и связях между ними;
- постановка проблемы, принимаемой к решению, или осознание ее;
- определение предмета исследования;
- выдвижение гипотезы;

- построение плана исследования;
- осуществление намеченного плана, корректируемого по ходу исследования;
- проверка гипотезы, в том числе экспериментальная, если это необходимо;
- определение значения найденного решения избранной проблемы для понимания объекта в целом; определение сфер и границ применения найденного решения [Лернер, 1981: 37].

Отличия учебной исследовательской деятельности от научной исследовательской деятельности отражены в таблице 2.

Таблица 2.

<b>Учебно-исследовательская деятельность</b>	<b>Признаки для сравнения</b>	<b>Научно-исследовательская деятельность</b>
Предполагает открытие, как правило, субъективно новых знаний	Новизна темы исследования	Предполагает открытие новых знаний
Как правило, субъективны	Особенность решаемых проблем	Преимущественно объективны
Получение субъективно нового знания	Характер цели	Получение объективно нового знания
Обязательна	Наличие гипотезы	Обязательна
Преимущественно эмпирические (наблюдение и опыт), а также работа с научной и учебной литературой	Методы разрешения проблем	Эмпирические (наблюдение, эксперимент), теоретические (анализ, моделирование, проектирование, обобщение и др.)
Учащийся может сам выполнить все этапы исследования от выявления проблемы до интерпретации результатов. На каждом из этапов ему может быть оказана помощь	Степень самостоятельности	Как правило, самостоятельная деятельность
Как правило, субъективны	Полученные результаты	Объективны, доказательны
Реферативная работа, статья, тезисы. выступление на ученической конференции	Формы представления результатов	Диссертация, статья, доклад, тезисы, выступление
Происходит развитие личности	Личная значимость исследовательской деятельности	Происходит развитие личности
Иногда способствует развитию науки	Научное значение	Способствует развитию науки

В каждом классе специфика применения исследовательской деятельности различна.

В 5-6 классах она организуется, как правило, в коллективно-индивидуальной форме: коллективное обсуждение вопросов, индивидуальная запись примеров и ответов. Учитель предлагает предмет исследования, во время проведения работы направляет и координирует деятельность учащихся.

В 7-8 классах работа проводится коллективно, в группах и индивидуально. Ученики могут сами предложить объект для исследования. Роль учителя на данном этапе меняется: теперь он выступает в роли соавтора, но по-прежнему в ходе обсуждения направляет деятельность учащихся.

В 9-11 классах исследовательская работа проводится индивидуально и в группах, но основной упор теперь делается на индивидуальную работу. Как правило, задания составляются учителем и дополняются учениками. Также возможен и вариант коллективного творчества. Учитель здесь выступает в роли консультанта.

Существуют различия между последовательностью этапов обучения школьников исследовательской деятельности по литературе (проблемный вопрос – поиск материала – цели и задачи – выводы – тема) и универсальной структурой готового научно-исследовательского продукта (тема – объект – предмет – актуальность – цели и задачи – проблема – гипотеза).

Темы исследования по литературе могут быть разного характера. Это могут быть темы, связанные с истолкованием образов культуры в литературных текстах, с выяснением роли отдельных компонентов текста в составе целого, как, например: 1. Хронотоп дворянской усадьбы в повести И. Тургенева «Затишье»; 2. Функции снов в романе И. Гончарова «Обрыв»; 3. Топонимика Москвы в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» и т.д.

Урок-исследование можно построить, применяя технологию учебного диалога. С. Лавлинский предлагает следующую технологическую цепочку урока-диалога:



1. Погружение участников диалога в личностные смыслы, психологическая адаптация к предстоящей рецептивно-эстетической и познавательной деятельности (задается личностный контекст урока).

2. Обозначение темы урока и его установок (задается культурное пространство диалога).

3. Осознание учащимися своих собственных впечатлений и мыслей об изучаемом произведении, художественном явлении, возникновение в сознании школьника вопросов себе и другим. Поддержание учебной ситуации, обеспечивающей включение учащихся в культурное пространство текста.

4. «Нащупывание» нерва будущего диалога и обозначение совместными усилиями драматургической интриги урока, в основе которой создание пространства для общего переживания, вопросы-удивления, вопросы-несогласие, противоречия между знанием и незнанием, гипотезы, диалогизация текста.

5. Создание учебных ситуаций, связанных с погружением участников диалога в культурное пространство текста. Переход от стихийно целостного восприятия текста к вычленению и анализу его уровней и частей, раскрытию его знаков, кодов. Участникам предоставляется право выбора видов деятельности, а также форм участия в учебных мизансценах (возможности работать в группах, фронтально, индивидуально).

6. Оформление речевых высказываний и взаимный обмен смыслами, создание силового поля смыслов.

7. Организация системы диалогов с героями произведений, автором, критиками, участниками коммуникации и выход в пространство культур.

8. Интерпретация текста с открытием его мироконцепции в результате интеграции системы диалогических смыслов.

9. Перевод диалога из синхронии в диахронию. Возникновение новых учебных ситуаций и познавательных противоречий в сфере многоголосья мнений, суждений, наблюдений, открытий по ходу движения понимания.

10. Подведение итогов. Осмысление мыследеятельности и перевод диалога во внутренний план – в индивидуальные сознания участников коммуникации. Его результаты могут быть выявлены в итоге проведения контрольных срезов и творческих работ [Лавлинский, 2003].

Подобная структура урока по изучению произведения позволяет формировать необходимые для исследовательской деятельности умения: определение темы, выявление проблемы, формулирование вопросов, выдвижение гипотез и т.д.

### **Задания и вопросы**

1. Придумайте по одной теме исследовательской работы для каждого класса (5-11)
2. Разработайте фрагмент урока с заданиями исследовательского характера
3. Проанализируйте план урока с точки зрения использования исследовательского метода:

### **А.С. Пушкин «Анчар» (урок-исследование)**

1) Завязка урока: слово учителя об истории создания стихотворения, в основе которого лежит легенда о ядовитом дереве, обнаруженном на острове Ява. Пушкин в 1828 г. Пушкин обратился к этой теме.

2) Художественное чтение текста (читает учитель или подготовленный ученик).

### 3) Постановка проблемы

Литературовед Городецкий Б.П. в книге «Лирика Пушкина» 1970 г. назвал это стихотворение «вершиной свободолобивой лирики Пушкина», аргументируя точку зрения о том, что Пушкин выступает против порабощения одного человека другим. Согласны ли вы с подобным утверждением и какой смысл приобретает здесь слово СВОБОДА?

4) Пути решения проблемы (лингвистический анализ текста):

- а) пространство текста – ключевое слово ПУСТЫНЯ;
- б) время – нет четких временных рамок ВЕЧНОСТЬ;
- в) композиция – в стихотворении две композиционных части.

Анализ слов ВЛАСТЕЛИН – РАБ – СВОБОДА, осмысление их значения закономерно приведет к вопросу: почему раб принес яд и умер, а властелин нет? Потому что властелин такое же зло, как и Анчар.

5) Вывод: СВОБОДА здесь философская категория. Человек должен быть свободен от ЗЛА, от того, что несет гибель духовную, а не физическую. Можно поспорить с точкой зрения Б.П. Городецкого, рассматривающего текст узко, с позиции зависимости одного человека от другого.

б) Рефлексирующий этап: домашнее сочинение-миниатюра.

## **2.2. Интегрированный урок: изучение драматического произведения**

Процесс глобализации, понимаемый как условие развития и самореализации личности современного человека, предусматривает восприятие мира как целостной системы, характеризующейся многосторонними связями его субъектов и объектов, при изучении которых наиболее эффективным для учащихся оказывается интегрированный подход.

Интеграция (лат.) – восстановление, восполнение, объединение частей в целое, причем не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимовидение. «Связующим звеном интеграции выступает целостная межпредметная ситуация, которая осмысливается студентами на уровне обобщения и абстрагирования и реализуется через анализ причинно-следственных связей посредством творческого мышления» [Туйчиев, 2012: 10].

Междисциплинарная интеграция, отражающая в соответствии с ФГОС ВО процесс взаимного согласования учебных дисциплин с точки зрения единого, непрерывного и целостного развития профессиональной деятельности обучающихся, рассматривается педагогами в качестве основы для «развития на основе освоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира личности обучающегося, его активной учебно-познавательной деятельности, формирование его готовности к саморазвитию и непрерывному образованию» [ПООП ООО, 2011: 6]. По мнению исследователей, «процесс интеграции

представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения....» [Туйчиев, 2012: 3].

Метапредметные знания необходимы для решения как образовательных задач, так и различных жизненных ситуаций. Важно учитывать, что метапредметные компетентности увязаны с универсальными учебными действиями, которые делают любую деятельность осознанной и результативной.

Так, например, в изучении классической литературы важную роль играют знания истории русской дворянской усадьбы. Они позволяют сформировать у школьников представление о том, в каких условиях росли и жили писатели, помогают глубже понять изучаемый текст. Предлагаем при изучении драмы А.П. Чехова «Вишневый сад» обратиться к интегрированному уроку, объединяющему литературу, историю, художественную культуру.

«Вишневый сад» – драма, изображающая жизнь обитателей усадьбы с разных сторон (культурной, исторической, социальной, экономической, бытовой и т.п.). Интегрированный урок позволяет учителю сформировать у школьников целостную картину мира, интегрируя знания разных дисциплин.

В начале урока настроить класс на восприятие большого количества разного типа информации и на активную творческую работу.

На этапе урока, посвященном целеполаганию, предлагаем познакомить учащихся с результатами сочинений, обратить их внимание на те ответы, в которых более всего отражено непонимание усадьбы как социокультурного феномена дореволюционной жизни России. При этом не следует забывать, что объектом изучения на уроке является все же пьеса «Вишневый сад», воплощающая авторский взгляд на изображаемую картину жизни, для понимания которой рекомендуем актуализировать соответствующий историко-культурный контекст. Все это позволит учащимся сформулировать цели урока и задачи, которые предстоит им решить при изучении пьесы «Вишневый сад».

Этап урока, посвященный усвоению новых знаний, способствующий обеспечению адекватного восприятия и понимания произведения Чехова,

рекомендуем начать с истории и устройства русской дворянской усадьбы. Следует обратить внимание на то, что первые поместья стали появляться еще в XVI веке, и вскоре имения из обычных загородных домов для отдыха от службы превратились в дворянские усадьбы, ставшие достоянием русской архитектуры. Для того чтобы передать атмосферу жизни в усадьбе того времени, можно обратиться к портретам хозяев известных русских усадеб, познакомиться учащимся с планами устройства усадеб, характерным для них интерьерам.

Так, при знакомстве с господским домом рекомендуем обратить внимание школьников на расположение внутри здания комнат и их назначение, расположение их относительно центра дома и построек на территории усадьбы. Рекомендуем особое внимание уделить территории усадьбы, расположению хозяйственных построек, ритуальных и природных объектов.

Если имеется возможность, то хорошо бы предварительно посетить находящуюся вблизи усадьбу. Если такой возможности нет, то рекомендуем использовать виртуальную экскурсию. Более эффективной для изучения произведения станет экскурсия, материалы которой будут отобраны учителем - словесником, так как будут способствовать решению задач урока литературы, тогда как разработанные онлайн-экскурсии по музеям и музейным экспозициям более нацелены на предоставление знаний в области истории и архитектуры. Более эффективным является обращение учителя и обучающихся к презентациям, посвященному нескольким русским усадьбам, их современному состоянию, расположенным в них портретными художественным галереям, дающим представление об обитателях усадьбы, их творческих интересах, художественных пристрастиях и т.д. Можно обратиться к музыкальным произведениям, отсылающим нас в эпоху расцвета поместий и дающих представление о творческих вечерах, постановках самодеятельных театров, объединяющим жителей отдаленных губерний и уездов России и во многом определявшим культурную жизнь провинции.

После знакомства с миром русской усадьбы XIX века предлагаем выявить основные компоненты усадебного текста в драме А.П. Чехова «Вишневый сад». На предыдущем занятии или дома школьники познакомились с историей создания пьесы, выявили основные конфликты, изображенные в ней, познакомились с основными персонажами и их взаимоотношениями. Знакомство с фабулой произведения, с историей того, как вишневый сад был заложен за долги банку, позволит увидеть авторские акценты в произведении и выявить его основную идею.

Эффективным для работы по интерпретации художественного произведения считаем метод проектов. Под проектом понимаем специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой для учащегося проблемы, завершающихся созданием продукта.

Для выявления семантики отдельных компонентов усадебного текста формулируем вопросы, например:

1. С чего начинается усадьба? Какова функция усадебной ограды (главной аллеи др.)?
2. Какой дом характерен для усадьбы? Каково расположение в нем разных помещений? Какова семантика дома?
3. Какое место занимает в усадьбе сад/парк? Из каких деревьев он состоит? Какова их семантика?
4. Какие объекты являются постоянными компонентами дворянской усадьбы? Определите их семантику.

Для реализации мини-проекта предлагаем разделить класс на две группы. Первой группе можно предложить составить макет типичной русской дворянской усадьбы, а второй – сделать макет усадьбы Раневской, опираясь на описание, которое даёт А.П. Чехов в пьесе. Не описанные в пьесе компоненты, недостающие и/или нефункционирующие, тоже необходимо включить в состав макета. При этом нужно объяснить причину отсутствия этих компонентов, их влияние на обитателей усадьбы. Советуем не ограничивать школьников в

выборе метода составления макета, а предложить возможные варианты, например помимо склеивания макета и работы с компьютерной программой можно предложить представить устройство усадьбы в виде чертежей, рисунков, можно снять ознакомительный фильм, сделать серию фотографий и пр. Макет можно делать на уроке, если позволяет время и уровень подготовки класса, макет может быть выполнен и в послеурочное время. Представление макетов усадьбы, безусловно, будет способствовать анализу драмы, визуализации авторской идеи. Плодотворным этапом урока может стать защита проектов, нацеленная на формирование у обучающихся умений ставить задачи, выбирать пути и средства для их решения, осуществлять презентацию проекта, вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения. Так, на уроке учащиеся демонстрируют макеты, объясняют компоненты усадьбы, их расположение, функции. Представление двух макетов позволяет зримо представить, какие изменения произошли в усадьбе в конце XIX - начале XX века, а также выявить функции того или иного усадебного компонента в произведении Чехова. Подготовка к защите проектов способствует более тщательному прочтению старшеклассниками самого произведения, систематизации знаний о жителях «чеховской» усадьбы, их взаимоотношениях, жизненных ценностях.

На этапе рефлексии, подводящему итоги урока, обучающиеся могут написать мини-сочинение на тему: «Как я вижу русскую дворянскую усадьбу»

### **Задания и вопросы**

1. В каком случае возможна интеграция дисциплин?
2. Какие компетенции позволяет формировать интеграция дисциплин?
3. Предложите возможные способы интеграции при изучении следующих тем:
  - Романтизм в ранней лирике А.С. Пушкина.
  - Образы помещиков в поэме «Мертвые души» Н.В. Гоголя.
  - Тема войны в романе Л.Н. Толстого «Война и мир».
  - Поэзия Серебряного века.

– Проблематика романа «Преступление и наказание»  
Ф.М. Достоевского.

### **2.3. Обучение интерпретации при изучении лирического произведения**

Лирика как литературный род сложна для восприятия. Во-первых, школьники пытаются обнаружить сюжет и его пересказать, если не находят такового, испытывают трудности в понимании стихотворения, а если обнаруживают лирическое повествование, то не связывают его с переживанием этого события поэтом. Во-вторых, они не воспринимают лирическое стихотворение как движение мыслей, чувств поэта. В-третьих, часто понимают слова в их прямом значении, не воспринимают поэтический образ как образ, построенный на ассоциациях, сцеплениях, рожденный воображением художника. В-четвертых, обнаружив изобразительно-выразительные средства создания образа (метафоры, сравнения, эпитеты), не понимают, что это средства создания поэтического образа, не видят, какой образ создается при помощи этих средств.

Самым сложным и важным этапом с методической точки зрения является *этап анализа* лирического стихотворения. Необходимо помнить, что каждое стихотворение в зависимости от его особенностей требует своей логики анализа. Самое главное – стихотворение само подсказывает эту логику. Методика изучения лирики должна быть направлена на выявление особенностей конкретного лирического произведения и преодоление односторонности его восприятия.

В 5-м классе школьники уже имеют представления об основных частях речи, их признаках, поэтому на уроках литературы, чтобы обеспечить целостность и системность подхода к художественному тексту, уместно применять имманентный анализ лирического произведения, представляющий формальный метод изучения художественного произведения.



Так, после изучения стихотворения А.Н. Майкова «Ласточка» рекомендуем включить урок внеклассного чтения, на котором школьники познакомятся с творчеством сибирского поэта И.Д. Рождественского, а имманентный анализ его стихотворения «Чайка» позволит ученикам выявить идею произведения.

Учитель для себя ставит цель – формировать у обучающихся умение интерпретировать лирическое произведение. Материалом для интерпретации становятся стихотворения о Сибири.

В начале урока организационный момент позволит настроить обучающихся на активную работу, создаст мотивацию к действиям на уроке, поэтому рекомендуем учителю приветствовать школьников стихотворением о родном крае:

Зима у нас холодная, а лето быстро мчится.

Леса у нас богатые и можно насладиться.

Реки глубоководные, а звезды путеводные.

Гордимся своей Родиной...

Клюквой, черникой и смородиной!

Беседа по этому поэтическому фрагменту может настроить школьников на эмоциональное восприятие стихотворений и эффективную работу. Можно задать следующие вопросы:

- Подумайте, о каком регионе России данное стихотворение?
- Какой предстает Сибирь в данном стихотворении?
- Какие чувства у вас вызывает наша сибирская природа?

На этапе целеполагания, продолжая освещать тему Сибири, можно обратиться к элементам игры, что позволит сделать урок увлекательным и эмоционально окрашенным.

На доске представить следующие анаграммы, которые характеризуют Сибирь: бисирь (Сибирь), умнат (туман), акер (река), миза (зима), (айгат) тайга, зором (мороз), тельме (метель). Школьникам следует отгадать данные

анаграммы и ответить на следующие вопросы, подводящие к формулировке цели урока:

- Какой вы представляете Сибирь?
- Почему сегодня на уроке звучать стихотворения о Сибири?
- Как вы думаете, что мы будем изучать сегодня на уроке?

Все это позволит школьникам предположить, что на уроке они будут изучать стихотворения о Сибири, анализировать их. Формулируем тему урока: *«Я себя не мыслю без Сибири...»*.

Для того чтобы школьники могли поработать с формой стихотворения, рекомендуем применять игру «Пазл», которая развивает у детей воображение, мышление и логику. Учитель заранее подготавливает карточки и раздаёт обучающимся (одну на парту, так как парная работа). Собрав их, дети должны получить цельное стихотворение И. Д. Рождественского «Чайка». После предположений обучающихся показываем им стихотворение, какое оно есть на самом деле. А затем можно выяснить, что следовало учитывать при сборе пазлов:

- На что вы ориентировались, собирая пазлы? (На рифму, на интуицию и т.д.)
- Известно ли вам данное стихотворение?
- Давайте подробно познакомимся со стихотворением «Чайка».

При работе со стихотворением рекомендуем учителю обратиться к методике имманентного анализа, результат оформить в таблицу «Части речи в стихотворении И. Рождественского «Чайка». Составляя эту таблицу, школьник совершает логические действия: синтез, сравнение, анализ и др. Обучающиеся самостоятельно могут выполнять данное задание.

Таблица состоит из трех колонок. Первая колонка называется части речи (существительное, прилагательное, глагол и др.), вторая колонка – что обозначают данные части речи, третья колонка – примеры из стихотворения «Чайка». 2-я и 3-я колонки заполняются обучающимися по мере прочтения стихотворения (табл. 3)

Таблица 3. Части речи в стихотворении И. Рождественского «Чайка»

Часть речи	Грамматическое значение	Примеры из стихотворений
Существительные	Обозначают предмет или явления	<i>Воды залива, штормы, лед, теплоход, чайка, комочек пены, волна, крыло, спутница, корабль, бури, туманы, тьма, жизнь, верность, Полярный круг</i>
Глаголы (+ деепричастия, причастия)	Обозначают действия	<i>Пробившись, входит, задевая, неизменной, летит, не бросила, не изменила, говорю, люблю, учиться</i>
Прилагательные (+ наречия)	Обозначают различные признаки предметов	<i>Неторопливо, стройный, морской</i>

Завершая работу над таблицей, рекомендуем учителю подвести 5-классников к выводу о том, какие части речи преобладают в стихотворении и как это можно объяснить. Следует помочь школьникам увидеть, что в стихотворении преобладают существительные, обозначающие предметы и явления природы. В начале текста показан предметный мир, затем отражены природные явления, а в конце изображены существительные, которые подчеркивают общность внешнего и внутреннего. Упоминание о Полярном круге усиливает звучание в стихотворении сибирских мотивов.

К завершению анализа произведения школьников нужно подвести к выводам, что благодаря существительным автор подчеркивает в своих героях общность земного и духовного, что характерно для И.Д. Рождественского. Глаголы же акцентируют внимание читателей на выраженной в последнем 4-стишии надежде лирического героя, чтобы героиня была с ним до конца, как чайка с теплоходом, вне зависимости от любых жизненных испытаний.

Таким образом, предлагаемые виды работ позволят решить следующие задачи: развивающие (развитие познавательного интереса с использованием

элементов новизны знаний и умений; развитие умения выделять главное; развитие умения школьников излагать свои мысли), образовательные (формирование умения раскрывать идейно-художественное содержание текста; развитие умения интерпретировать текст), воспитательные (воспитание уважения к родному краю, сверстникам).

После изучения на уроках литературы сонетов У. Шекспира рекомендуем для 8-классников провести урок внеклассного чтения, посвященный сонетам сибирских поэтов, например, Н.Н. Еремина.

Тема урока может быть сформулирована как «Сибирские сонеты». На этапе целеполагания можно также обратиться к поэтическим текстам. Например, учитель раздает школьникам заранее подобранное лирическое стихотворение Н. Н. Ерёмкина, оно звучит в классе. Его название «Сумеречный сонет» позволяет школьникам указать на связь материала этого урока с темой предыдущего («Сонеты Шекспира»). Можно подвести обучающихся к формулировке цели следующими вопросами:

- Что общего между сонетами У. Шекспира и данным стихотворением?
- Обратите внимание на строфы, что напоминает такое строение текста?
- Итак, чем мы будем сегодня заниматься?

Для того чтобы обучающиеся самостоятельно могли подумать над задачами урока (интерпретация сибирских сонетов, определение их своеобразия), рекомендуем применять прием «Дерево предсказаний». Школьникам необходимо схематично изобразить дерево, где ствол – это тема урока, ветви – предположения, чем они будут заниматься на уроке, какие вопросы будут затрагиваться, листья – аргументы, подтверждающие предположения, а корни дерева – это выводы, итоги всего урока.

Прежде чем начать новую тему урока, учитель проверяет «предположения» обучающихся, в которых они должны указать изучение формальных компонентов сонета (строение, рифма), содержательных (образы, идеи, детали) и т.п. Если это задание вызывает затруднения у некоторых обучающихся, то учитель подводит их к этому, задавая наводящие вопросы.

При изучении сибирских сонетов можно воспользоваться групповой формой работы, так как она способствует развитию коммуникативных способностей, формированию критического мышления, самостоятельности и ответственности школьников. Первая группа будет работать со стихотворением Н. Н. Еремина «Сумеречный сонет», вторая – с сонетом Р.Х. Солнцева «Какое счастье просто жить». Задача обеих групп заключается в анализе стихотворений, итогом которого будет составление кластера – графической организации материала, которая показывает смысловые поля того или иного понятия. Кластер можно изобразить в виде солнечной системы, в виде строения цветка, в виде грозди винограда и т.п.

Такое задание развивает творческие способности, фантазию и мышление у обучающихся. В случае затруднения, учитель помогает в реализации кластера, поясняет непонятные термины, наталкивает на основную мысль.

Чтобы конкретизировать задание, учитель раздает схему, по которой школьники могут проанализировать поэтический текст: 1. К какому сонету восходит данное произведение (итальянскому, английскому и т.д.)? О чем это говорит? 2. Из каких стрóf состоит сонет (двустиишие, терцет, катрен и т.д.)? 3. Изучите каждую строфу отдельно: образы, детали, основные мотивы и средства выразительности. 4. Как перекликаются между собой строфы? Почему автор использовал именно такую композицию? 5. Что хотел сказать автор? Попробуйте выявить основные размышления лирического героя.

Во время группового обсуждения учитель помогает обучающимся, отвечает на вопросы, предлагает пути решения.

После анализа и составления кластера учитель беседует с учениками, помогает им систематизировать знания. Обучающиеся должны обратить внимание на заглавие сонета, на его композицию, выявить новаторство строения, прийти к идее стихотворения через образы, мотивы и детали. И сделать вывод, что композиция «Сумеречного сонета» (4+4+2+4) позволяет Н.Н. Еремину актуализировать мысль о влюбленности/любви/предчувствии

любви как важном компоненте гармонии человека и мира, естественности этого чувства.

Подготовив кластер, ученики выступают перед аудиторией, задают друг другу вопросы. К завершению кластеры крепятся на доску, как итоги работы.

Подобный кластер готовит группа, интерпретирующая стихотворение Р.Х. Солнцева «Какое счастье просто жить».

К концу занятия (на этапе подведения итогов) можно воспользоваться приемом синквейна. Синквейн – это стихотворение из пяти строк, написанное по определенным правилам. Синквейн требует от детей выделить в изучаемой теме существенные элементы, проанализировать их, сделать выводы. В нем школьники должны отразить материал, с которым работали на занятии. У 8-классников получился такой синквейн:

Сонет (1 существительное).

Красивый, интересный (2 прилагательных).

Возвышает, воспевает, изображает (3 глагола).

Сонет – интересный жанр лирики (отношение к изученному).

Сибирь (ассоциация с первым словом).

На этапе подведения итогов обучающиеся возвращаются к «Дереву предсказаний», заполняют его аргументами и выводами. Аргументы обосновывают предсказания, они связаны с выявлением формально-содержательных компонентов «Сумеречного сонета» Н.Н. Еремина.

На дом можно предложить обучающимся творческое задание (на выбор): написать эссе «Мое отношение к сибирским сонетам» или сонет о родном крае.

Подобные упражнения, задания и игры предоставляют школьникам возможность высказывать свои мнения о поэтическом тексте, развивают внимание к деталям, формируют критическое мышление и творческое воображение обучающихся, помогают учителю достичь предусмотренных регламентирующими учебный процесс документами результатов, прежде всего формировать у школьников умение анализировать лирическое произведение,

обращаясь к формально-содержательным компонентам, которые, в свою очередь, позволяют более полно интерпретировать поэтический текст.

### **Вопросы и задания**

1. Дайте определение понятия «имманентный анализ».
2. Что такое интерпретация? Чем она отличается от анализа?
3. Найдите в школьных учебниках по литературе примеры вопросов, направленных на имманентный анализ лирических произведений.
4. Предложите свой фрагмент урока по интерпретации стихотворения (программа, класс и стихотворение на выбор).

### **2.4. Технология учебного диалога при изучении эпического произведения**

Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает внедрение современных образовательных технологий, способствующих развитию личности обучающихся. Особое внимание нужно уделять развитию компетенций. Развитие коммуникативной компетенции является важным элементом при обучении детей в школе. Формировать коммуникативные навыки на уроке можно с помощью учебного диалога. На уроках, где применяется технология учебного диалога, обучающиеся чаще говорят, больше думают, активнее формируется их мышление, происходит развитие речи. Также обучающиеся учатся отстаивать свое мнение, выражать позицию и отношение на обсуждаемое явление. Урок, построенный на принципах учебного диалога, как отмечает Л. С. Фролова, «предоставляет возможность ученику как коммуникативной личности, во-первых, быть услышанным другими, во-вторых, услышать других, чтобы услышать себя» [Фролова, 2009: 17].

В процессе чтения произведения происходит диалог между читателем и автором, диалог прошлого и настоящего, обучающийся преодолевает возрастные и исторические дистанции с произведением. Автор и его

произведение существуют в эпоху, далекую от эпохи, в которой живут обучающиеся, это осложняет процесс изучения произведения. Поэтому, изучая произведение, сначала нужно дать общее представление о времени, когда оно написано, об особенностях эпохи, рассказать о биографии писателя, об особенностях его творчества и т.д. О сложности общения с искусством, о необходимости сопряжения внешнего и внутреннего диалогов в процессе чтения В.Г. Маранцман писал: «Постижение искусства — процесс по многим параметрам столь же сложный, как творчество. Образованность не спасает ни читателя-школьника, ни филолога от художественной глухоты, и потому необходимы специальные усилия в процессе обучения, призванные сформировать основы общения с художественным текстом» [Маранцман, 1998: 93].

Рассматривая учебный диалог как диалог не только учителя с учениками, но еще и как диалог с произведением, С.Ю. Курганов дает широкое понимание учебного диалога, обращает внимание на то, что, «участвуя в учебном диалоге, учащиеся вступают в диалог различных культурных миров, в диалог с автором, в диалог с одноклассниками-собеседниками и в диалог с самим собой» [Курганов, 2002]. Особенности технологии учебного диалога на уроках литературы представлены в монографии С.П. Лавлинского «Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход» [Лавлинский, 2003: 387].

С точки зрения С.П. Лавлинского, учебный диалог – «герменевтический (т.е. «понимающий») способ общения-обучения на уроке литературы, адекватно отражающий, с одной стороны, эстетическое единство литературного произведения, с другой – многообразие соотносящихся между собой и взаимодополняющих позиций читателей-школьников, исследовательская и эстетическая деятельность которых в конечном итоге направлена на понимание ценностных кругозоров героя, автора и читателей-собеседников» [Лавлинский, 2003: 45]. Методист считает, что единственной заменой традиционного монологизма на уроках является учебный диалог.



Литературные ценности, принципы не стоит передавать как обычное знание, как информацию. Обучающиеся должны быть в поиске, они должны размышлять, думать, сомневаться так же, как герои произведений. Во время анализа произведения нужно обращать внимание на элементы текста, а именно на микроконтексты:

- эпизоды художественного произведения, несущие определенную смысловую нагрузку;
- структуру произведения, его композицию (идейно значимые МК, как своеобразно расположенные части и главы);
- картины природы;
- портрет героя;
- включение в текст произведения дневников и писем героев;
- художественная деталь, приобретающая иногда роль символа;
- изобразительно-выразительные средства языка; - Слово в контексте произведения как значимая единица;
- эпитафии;
- ремарки автора и пр. [Царегородцева, 2014: 25].

«Каждый микроконтекст взаимодействует с предыдущим и последующим, обогащая и углубляя представление о художественном тексте. Так постепенно происходит «наращивание смыслов» <...>, помогая читателю осуществить движение к смыслу произведения, понять его» [Якушина, 2005: 423–424].

С.П. Лавлинский выделяет следующие этапы урока-диалога: 1) этап предпонимания, или первоначального самоопределения читателей; 2) этап анализа текста, или этап познания «чужого» языка автора; 3) этап интерпретации смысла произведения как целостного художественного высказывания, или этап решения проблем герменевтического круга (прояснения взаимосвязи части и целого, случайного и неслучайного, своего и чужого, понятного и непонятного, интересного и неинтересного и т.п.)» [Лавлинский, 2003: 67].

На этапе предпонимания предполагается, что читатель знакомится с текстом и у него возникают первоначальные впечатления от прочитанного, данный этап позволяет приступить к анализу произведения.

На втором этапе, этапе анализа произведения, учитель вместе с обучающимися пытается определить смысл произведения, определить проблемы, поднимаемые автором, выявить идею. Обучающиеся вместе с учителем ищут ответы на возникшие у них вопросы, ответы находят благодаря диалогу с произведением.

На этапе интерпретации произведения происходит соединение предпонимания и анализа. Данный этап предполагает соединение читательского восприятия текста с позицией автора, с элементами, проанализированными на втором этапе. Обучающиеся на этапе интерпретации пытаются понять и объяснить смысл произведения, сообщить, что хотел сказать автор своим произведением.

Читатели-подростки после прочтения произведения могут испытывать желание поделиться впечатлениями, обсудить прочитанное, и как раз учебный диалог на уроке литературы предоставляет им такую возможность, создает условия для того, чтобы обучающиеся могли обмениваться своими мыслями, суждениями.

Так, например, эффективна технология учебного диалога при изучении трилогии А.П. Чехова, в которую входят рассказы «Человек в футляре», «Крыжовник», «О любви»,

На первом уроке изучается рассказ «О любви», на втором – рассказы «Человек в футляре» и «Крыжовник». Предлагаем использовать групповую форму работы. В начале первого урока можно предложить составить ассоциации к слову «счастье» в виде кластера.

Пример кластера ан на рис. 1.

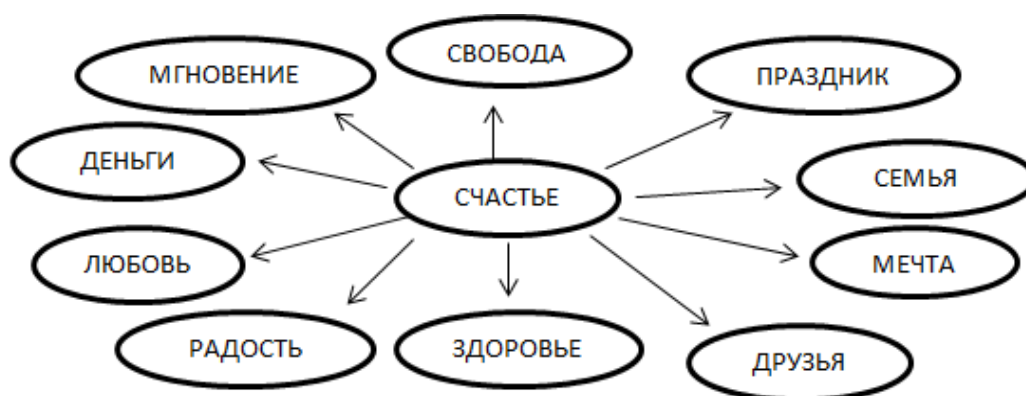


Рис.1

Далее каждой группе дается возможность озвучить свои ассоциации, но для экономии времени каждая группа по очереди называет одно слово, чтобы не было повтора, учитель записывает слова на доске.

После составления кластера предлагаем выбрать ассоциации, которые соотносятся с прочитанным произведением «О любви»: счастье – любовь, семья. Приступая к анализу, необходимо уловить каждую деталь текста, так как А.П. Чехов – мастер детали. Предлагаем выполнить задание. Каждой группе дается отрывок, к которому нужно составить минимум три вопроса.

Для работы предлагаются отрывки:

1. От начала рассказа до слов: «...я охотно знакомился».

Предполагаемые вопросы обучающихся: 1. Зачем нужна история о Пелагее и Никаноре? 2. А если бы не было дождя, Алехин рассказал бы свою историю? 3. Почему Алехин живет одиноко? Почему Алехин не женился ни на ком еще до встречи с Анной Алексеевной? 4. Почему Алехин закончив университет, живет в имении? 5. Почему Алехин работает с отвращением? 6.

2. Со слов: «И из всех знакомств...» до слов: «...точно мальчик».

Предполагаемые вопросы обучающихся: 7. Зачем Алехин поехал вместе с Лугановичами на их дачу и остался у них пить чай ночью? 8. Для чего Лугановичам надо было приближать к своей семье Алехина? 9. Понимал ли Луганович, что Алехин и Анна Алексеевна любят друг друга? 10. Почему Алехин не перестал приезжать у Лугановичам, если чувствовал себя там как мальчик?

3. Со слов: «Есть пословица...» до слов: «...едва ли найдется такая девушка».

Предполагаемые вопросы обучающихся: 11. Любила ли Анна Алексеевна своего мужа? 12. Почему Алехин не сказал Анне Алексеевне о своей любви? 13. Если бы Алехин не задавал бы себе вопросы, а «отбил» у мужа Анну Алексеевну, он был бы с ней счастлив? 14. Хотела ли Анна Алексеевна уйти от своего мужа и выйти замуж за Алехина?

4. Со слов: «Между тем годы шли...» до конца.

Предполагаемые вопросы обучающихся: 15. Почему Анна Алексеевна стала думать, что ее жизнь испорчена? 16. Почему после признания Алехин и Анна Алексеевна не уехали вместе? 17. О чем плакал Алехин в конце рассказа? 18. Почему Алехин не вышел на балкон вместе с гостями?

После завершения данного вида работы необходимо озвучить вопросы, а на следующем этапе каждой группе нужно составить логическую связь в вопросах, убрать лишние, чтобы благодаря им сложился полноценный анализ текста, также нужно определить самый важный вопрос, раскрывающий суть всего произведения. Затем предстоит ответить на вопросы. Может получиться вот такая цепочка вопросов, составляющих «диалог» с текстом:

1. Зачем нужна история о Пелагее и Никаноре? 2. А если бы не было дождя, Алехин рассказал бы свою историю? 3. Почему Алехин не женился ни на ком еще до встречи с Анной Алексеевной? 4. Почему Алехин, закончив университет, живет в имении? 5. Почему Алехин работает с отвращением? 6. Почему Алехин не сказал Анне Алексеевне о своей любви? 7. Если бы Алехин не задавал бы себе вопросы, а «отбил» у мужа Анну Алексеевну, он был бы с ней счастлив? 8. Хотела ли Анна Алексеевна уйти от своего мужа и выйти замуж за Алехина? 9. Почему Анна Алексеевна стала думать, что ее жизнь испорчена? 10. Почему после признания Алехин и Анна Алексеевна не уехали вместе? 11. О чем плакал Алехин в конце рассказа? 12. Почему выглядывает солнце?

Предполагаемый вопрос, выносимый обучающимися для обсуждения: «Может ли Алехин изменить свою жизнь, изменит ли Алехин свою жизнь в будущем? Почему?».

В итоге урока приходим к выводу, что хозяйство, имение Алехина является для него как бы футляром, в котором он закрылся от жизни, он не видит, что за пределами его жизни есть много интересного, и когда на его пути появляется то, что может изменить эту жизнь, он упускает этот шанс.

На втором уроке актуализируем знания по изученному рассказу и предлагаем ответить на вопросы: в чем особенность композиции трех рассказов («Человек в футляре», «Крыжовник», «О любви»), и почему они объединены исследователями в один цикл? (Сюжет одного рассказа продолжается в следующем); Какова роль композиции в трилогии в целом: почему автор расположил эти рассказы именно в такой последовательности? Почему рассказ «О любви» завершает трилогию?

Возвращаемся к кластеру прошлого урока. Для Алехина счастье – это любовь, семья. Задаем вопрос: что является счастьем для героев двух других рассказов? При определении счастья в рассказе «Человек в футляре» выясняется, что непонятно, что для него счастье. В рассказе «Крыжовник» счастье – это деньги, власть, мечта, свобода.

Обратимся к героям рассказов. Предлагаем дать характеристику с точки зрения изменения героев.

Начинаем обсуждение с рассмотрения главного героя рассказа Беликова. Предлагаем выписать детали в три группы, определяющие границы «футляра»:  
1. Внешний футляр Беликова. 2. Футляр – окружающие вещи. 3. Футляр по отношению к другим людям.

Предлагаем вопрос: чего не хватает героям рассказов? У Беликова было все работа есть, в деньгах не нуждается, появилась Варя, есть люди, которые его принимают, ему есть куда пойти. Николай живет в имении, исполнил свою мечту. Алехин образован, обеспечен, у него была любовь.

Герои сами не видят, что дано им в жизни, они закрыты от мира и не хотят ничего менять. Они сделали свой выбор.

Единственный, кто считает себя счастливым, это Николай. Но за счет чего он добился своего счастья? Из-за чего погибла его жена. Он никого не любил, не создал семью, всю жизнь потратил на исполнение мечты и не понимает, что прожил жизнь зря, довольствуется своим кислым крыжовником. Мечта Николая об усадьбе напоминает мечту о райском саде, но в результате мы получаем «перевернутый» сад, эрзац, подделку.

Ставим цель выяснить, что собой представляет понятие «футлярная жизнь». Предлагаем задание: объяснить смысл названия рассказа «Человек в футляре». Предлагаем найти в толковом словаре значение слова «футляр» и фразы «человек в футляре» (по определению С.И. Ожегова: «футляр – вместительница для хранения, для предохранения чего-нибудь» [Ожегов, 1984], также по определению С.И. Ожегова: Человек в футляре – человек, который замкнулся в кругу своих узких интересов, боится всяких нововведений [по названию рассказа А.П. Чехова]).

Как жизнь человека превращается в «футлярную»? Кто в этом виноват?

Может ли человек изменить свою жизнь?

Предполагаемые ответы обучающихся: из данных рассказов непонятно, как герои загнали себя в футляр. Повествование начинается с их молодости, неизвестно, что было в детстве и кто виноват в том, что их жизнь такая. Но том что они продолжают жить в футляре, виноваты они сами. У героев есть возможность изменить свою жизнь, просто это очень сложно. Им не хватает сил, чтобы изменить такое существование.

У человека всегда есть выбор, правильный или неправильный никто не знает, человеку свойственно ошибаться. Избегать возможности выбора – это и есть загнать себя в футляр, по мнению автора.

## **Вопросы и задания**

1. Какой диалог называют учебным?

2. Какие этапы урока-диалога выделяет Лавлинский?
3. Какие методы обучения применяются при проведении урока-диалога?
4. Составьте вопросы к рассказу И.А. Бунина «Книга».
5. Составьте фрагмент урока по рассказу Л. Андреева «Кусака», используя технологию учебного диалога.

## **2.5. Методологические основы использования приема сравнения на уроках литературы**

Умение выделять сопоставимые существенные признаки – основание для сравнения – является одним из важных умений, которые необходимо формировать у обучающихся.

В качестве способов обучения сравнению в дидактике выделяют:

1. Противопоставление, выделение специфики изучаемого явления;
2. Задания, связанные с группировкой объектов на основании сходных признаков.
3. Добавление к сравниваемым объектам третьего.

Систематически сравнивая между собою образы, мотивы, использованные одним или несколькими авторами, учащиеся постепенно приходят к мысли, что литературный процесс – это система, живой, постоянно претерпевающий изменения организм, имеющий свою основу (специфика рода и жанра), законы функционирования (композиция, система образов, способы выражения авторской позиции и т.д.).

В методической науке и практике предпочтение отдается приемам работы, обеспечивающим целостность восприятия художественного текста, его глубокую интерпретацию, понимание поэтики писателя. Методика, используя в школьном анализе приемы постижения авторской позиции, опирается на достижения литературоведения, трансформируя способы научного истолкования художественных текстов.

Будучи принципом художественной структуры, методом анализа художественного произведения и литературного процесса, инструментом критики, сопоставление (сравнение) является одним из основных методических приемов школьного анализа.

Прием сравнения имеет смысл, если рассматриваются сопоставимые предметы и явления, т.е. те, между которыми не просто имеется какое-либо сходство или различие, а есть определенное общее по отношению друг к другу или к условиям, вызвавшим эти явления к жизни. Например, если, сравнивая Базарова и Павла Петровича Кирсанова, ограничиться даже такими важными параметрами, как их отношение к природе, искусству, народу, и не выявить мировоззренческую позицию каждого, то сложится неверное представление об этих персонажах.

Эффективность сравнения будет невысокой, если дано простое описание сходства или различия. Необходимо объяснить это сходство и различие в сравниваемых объектах, вскрыть причины взаимосвязи предметов и явлений. Сравнение, выявление сходства и различия, предполагает в заключение обобщение, выводы, которые как бы закрепляют результат проведенной работы.

Прием сравнения был в арсенале крупнейших методистов XIX века.

В методической литературе есть и отдельные практические рекомендации, конкретные примеры сравнительного анализа произведений. В разработках уроков М. Рыбниковой дан целый ряд сопоставлений. "Сказка о мертвой царевне и семи богатырях" Пушкина сравнивается с народной сказкой "Морозко", описание осеннего леса у Пушкина ("Унылая пора! Очей очарованье!") – с описанием осеннего поля у Тютчева ("Есть в осени первоначальной..."). Анализ рассказа Л.Толстого "После бала" М. Рыбникова строится на сопоставлении двух частей рассказа [Рыбникова, 1963].

Обучая школьников приемам сравнительного анализа, необходимо следовать литературоведческим «законам», избегать грубых, прямолинейных сопоставлений. Чтобы этого не случилось, чтобы сравнительно-



сопоставительный анализ не превратился в бессмыслицу, учителю при организации такой работы необходимо помнить, что возможность влияний как историко-литературного факта образуется близостью творческого метода, рожденною близостью мировоззрений, каждое из которых закономерно вырастает из своей социально-идейной почвы.

В табл. 4 представлены дидактические и методические цели основных видов сопоставления, а также определено их место в системе работы над литературной темой.

<b>Вид сопоставления</b>	<b>Место в системе работы</b>	<b>Цели проводимого сопоставления</b>
Сопоставление художественного произведения с его реальной основой, героя с прототипом	Изучение творческой истории произведения	Выявление связи произведения с жизнью; обнаруживание авторских намерений, постижение авторского замысла через показ того, как писатель "заостряет" жизненный материал
Сопоставление разных редакций, вариантов текста	Изучение творческой истории произведения, анализ произведения	Выявление развития авторской мысли в процессе создания произведения; развитие художественного вкуса, требовательность к собственному стилю, воспитание внимания к слову
Сопоставление частей и различных элементов художественного текста (сравнение образов героев, сопоставление эпизодов, рассмотрение связей пейзажа и портрета с общим течением текста)	Анализ композиции, изучение вопросов теории литературы	Осмысление характеров героев произведения; выявление авторской позиции; раскрытие художественного метода писателя; обнаружение единства формы и содержания литературного произведения; усиление эмоциональной реакции школьников
Сравнение произведений разных писателей или отдельных элементов художественных текстов(пейзаж, портрет	Анализ композиции, идейный анализ	Усвоение идейного содержания, подчеркивание общности нравственной коллизии, художественной ситуации, помогает увидеть "портрет" эпохи и понять своеобразие художественного мира каждого писателя выяснение закономерностей литературного процесса
Сопоставление интерпретаций критических статей	Целостный анализ произведения	Приобретение синтезирующих навыков, умения соотносить идейно-эстетическую позицию критика с представленной им интерпретацией произведений, стимуляция вторичного эмоционального восприятия и интеллектуальной деятельности

Сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя	Изучение творческой эволюции, идейный и стилевой анализ	Концепционное восприятие произведения; открытие общих основ мирозерцания и художественного метода
Сравнение литературного произведения с произведениями другого вида искусства	Анализ творческого замысла, анализ художественных особенностей, комплексный анализ произведения	Развитие воображения, ассоциативных связей, усиление сопереживания, субъективной стороны разбора, подчеркивание своеобразия позиции, мироощущения писателя, постижение объективного смысла произведения

Функционирование сравнения как мыслительной операции имеет возрастные особенности. Приведем таблицу классификацию умений, связанных с проведением сравнительного анализа по классам (табл. 5). Это деление условно, так как не учитывает индивидуальные возможности развития обучающихся.

Таблица 5.

<i>класс</i>	<i>умения</i>
5 класс	Умение сопоставлять героев по различию поведения в сходных ситуациях (анализ поступков)
6 класс	Умение сопоставлять героев по сходству и различию характеров на основании поведения
7 класс	Умение сравнивать героев по их отношению к чему-либо, анализ языковых средств
8 класс	Умение сопоставлять жизненную правду и художественный вымысел, автора и рассказчика; языковые средства, черновую и окончательную редакции
9 класс	Умение выявлять актуально-нравственную проблематику произведения, давать личную оценку героя, соотнося с авторской оценкой
10 класс	Умение сопоставлять критические и литературные интерпретации и давать им свою оценку
11 класс	Умение сопоставлять произведения различных эпох и искусств на основе общности нравственно-религиозной проблематики

Исследователи выдвигают следующие требования к введению сравнения:

1. Постепенность в приучении к сравнениям.
2. Применение сравнений как в устной, так и в письменной форме.
3. Постепенное усложнение задаваемых обучающимся сравнительных вопросов.

Предметом сравнительно-исторического изучения могут быть отдельные литературные произведения, жанры, стили и направления, особенности творчества отдельных писателей. Изучаемые таким образом явления могут быть объединены по самым разным признакам. Основой для сопоставления при сравнительном изучении литературных явлений чаще всего могут служить следующие аспекты:

1. Время создания текстов.
2. Изображенные в них события.
3. Авторская позиция.
4. Сюжетные и композиционные аналогии.
5. Языковые средства.

С.А. Зинин предложил классификацию сопоставлений

1. Внутритекстовые сопоставления:

- а) сравнение образов героев;
- б) сопоставление элементов композиции (эпизоды, сцены, части, описания, детали и т. п.);
- в) соотношение эпиграфа и идейного звучания произведения (или его части);
- г) стилистические сопоставления.

2. Межтекстовые сопоставления:

- а) сопоставление произведений одного или разных авторов по жанровым, проблемным и другим признакам;
- б) черновой и окончательный варианты произведения или его составных элементов;
- в) художественный образ и биографические источники его прототипа;
- г) сопоставление разножанровых вариантов одного авторского сюжета;
- д) сравнение произведения и его пародийного переложения.

3. Интерпретационные сопоставления:

- а) различные критические интерпретации произведения;
- б) сравнение читательских оценок произведения;

в) историко-функциональные аспекты его прочтения, трактовки;

г) сопоставление биографий писателей применительно к проблеме авторских позиций;

д) сравнение живописных, графических, музыкальных и т. п. интерпретаций литературного произведения [Зинин, 1993].

Ничто так не оживляет образовательный процесс, как кино на уроках. Сравнительный анализ художественного произведения и его экранизации должен быть проведен грамотно. Необходима такая система работы с кино на уроке, которая позволяла бы делать экранизацию отправной точкой разговора именно о литературе и возвращать ученика к книге.

Разумеется, чтобы состоялся разговор об экранизации, необходимо находиться одновременно в одном смысловом поле с автором произведения, его текстом и создателем экранизации – режиссером. Следовательно, и учителю литературы, и его воспитанникам нужны хотя бы элементарные сведения о языке киноискусства. Учитель должен уметь прокомментировать специфику киносценария, который отличается от текста литературного произведения:

- развитой сюжетностью и множеством мизасцен;

- локализацией сюжета во времени;

- описанием места действия, обстановки, окружающей среды и атмосферы действия;

- соединением слов, зрительного и звукового ряда;

- наличием дикторского текста, представляющего своеобразный авторский комментарий происходящего;

- использованием зрительных образов, отступлением в ряде случаев от литературной основы.

Методисты (М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман, Г.И. Беленький и др.) утверждают, что обращаться к кино и театральному искусству можно лишь после изучения литературного произведения, потому что иначе созданные актерами и режиссером зрительные образы будут подавлять активность читательского воображения; в силу этого у неопытного читателя может

сложиться представление о том, что увиденное им на экране или сцене единственно возможная интерпретация.

Кино, как и литература, искусство синтетическое: в нем работают и художники, и композиторы. Мы можем научить детей смотреть фильмы, особенно экранизации, оценивать их с эстетической позиции, сравнивать трактовки режиссеров с авторским замыслом, видеть возможности кинодеталей, осмыслять роль цвета, света, планов, музыки. Сопоставление кинофрагмента с фрагментом текста проводится аналогично работе с иллюстрацией.

В книге Ю. Лотмана и Ю. Цивьяна «Диалог с экраном» отмечается: «Разные виды искусства, обладая каждый своим языком, воссоздают разные образы мира, но только два из них – искусство слова и кинематограф – пользуются целым набором языков, позволяющих воссоздать предельно полный образ реальности. Это делает их особенно значимыми в истории культуры» [Лотман, 1994: 35].

В методике существует классификация экранизаций художественных произведений, представленная Г.А. Поличко, который выделяет три вида экранизаций (полная экранизация, киноадаптация текста, экранизация, созданная по мотивам художественного произведения).

Полная экранизация подразумевает шаг за шагом воспроизведение на экране книги писателя.

Еще менее следование оригинальному тексту предполагает киноадаптация. Ее цель – адаптация текста к новой социокультурной реальности, создание нового, оригинального произведения на основе литературной матрицы.

Основная задача фильмов, созданных по мотивам художественных произведений, заключается, конечно, не в точном воспроизведении первоисточника, а в новом оригинальном прочтении книги, с которой фильм составляет своеобразный диалог [Поличко, 1980: 148].

Методические рекомендации при использовании кино на уроках литературы:

1) необходимо предварительное знакомство учеников со средствами кинематографической выразительности;

2) обсуждение кинофильма должно завершиться созданием проблемной ситуации, мотивирующей обращение школьников к литературному источнику;

3) читательская деятельность, мотивированная зрительской, должна в конечном итоге преобладать над зрительской деятельностью [Ядровская, 2011: 23-25].

Для полноценной работы можно использовать этапы работы, которые предлагает Л.П. Прессман:

1) небольшое вступительное слово об истории создания фильма и предыдущих экранизациях (если они есть) этого произведения и других кинематографических работах этого режиссера;

2) сообщается план будущей беседы (вот примерные вопросы предлагаемые Прессманом:

а) есть ли различия в идейном звучании фильма и романа, во взглядах героев и их убеждениях?

б) как показаны в кино места действия, обстановка, пейзаж? Какие детали обстановки, пейзажа произвели впечатление?

в) характер героев:

– каким изменениям подвергался образ при претворении на экран?

– изменились ли отношения между героями?

– как переданы индивидуальные особенности речи персонажей?

г) укажите композиционные изменения. Есть ли в фильме новые сцены, эпизоды, персонажи?);

3) демонстрация фильма, когда учитель «вмешивается» в процесс восприятия, обращая внимание на эпизоды, детали фильма;

4) беседа с обсуждением, которая начинается с выяснения общего впечатления, а продолжается по предложенным заранее вопросам; беседа

проводится через 2-3 дня: ученикам необходимо перечитать текст и обдумать ответы на вопросы;

5) знакомство с такими специфическими особенностями кино, как переход, прием обратного хода времени, метафоры (важно объяснить, что если метафору преставить в конкретном изображении, то она потеряет смысл) [Пресман, 1979: 44-45].

Прием сопоставления литературного произведения и его художественной интерпретации в другом виде искусства создает новые возможности для развития интерпретационной компетенции учащимся: а) новый языковой код искусства по-иному моделирует процесс восприятия, анализа и интерпретации самого литературного произведения и расширяет представление о его возможных путях интерпретации; б) авторская позиция в новом произведении может открыть читателю неожиданный маршрут для интерпретации исходного литературного текста, тем самым активизируя интерпретационную мотивацию читателя к поиску новых смыслов текста и жизни [Пресман, 1979: 60-64].

Так, например, при изучении А.С. Пушкина «Станционный смотритель» можно использовать в качестве сравнительного контекста фрагменты из художественного фильма С. Соловьева.

При характеристике Дуняши обращаемся к его описанию в тексте: «При сих словах вышла из-за перегородки девочка лет четырнадцати и побежала в сени. Красота ее меня поразила <...> Маленькая кокетка со второго взгляда заметила впечатление, произведенное ею на меня; она потупила большие голубые глаза; я стал с нею разговаривать, она отвечала мне безо всякой робости, как девушка, видевшая свет» [Пушкин, 1986: 21]. В фильме Дуне на вид 22-23 года. Она необыкновенно красивая, огромные глаза, высокий лоб, в ней нет совершенно кокетства, она ведет себя скромно, не произносит ни единого слова. Учитель обращает внимание на то, что режиссер прибавил года героине, чтобы уравнивать возрастную планку между Минским и Дуней.

В фильме есть фрагменты, отсутствующие в повести: Минский стреляет по мишени с Дуней; разбивает гитару. Спрашиваем у класса: «Зачем режиссер добавляет свои эпизоды в фильм?».

Эпизод, где Минский катается на лошади и стреляет с Дуней, может символизировать его серьезное отношение к ней, это может означать и сердце, которое он чертит на заборе.

Фрагмент, где Минский разбивает гитару, может обозначать то, что он уже заранее знал, что заберет Дуню с собой и таким образом прощается со своей холостяцкой жизнью.

Последняя встреча отца и дочери в фильме показана не менее драматично, чем в книге. Обращаем внимание, сопоставляя эпизоды в книге и фильме, на то, какие средства помогают режиссеру передать напряжение: это и тревожная мелодия, и медлительность в движениях героев, и многократное повторение одного и того же вопроса.

### **Вопросы и задания**

1. Предложите сравнительный контекст к лирическим произведениям из школьной программы 10-11 класса (2-3 примера).
3. Как умения сравнивать связаны с возрастными особенностями детей?
4. Подготовьте фрагмент урока с использованием сравнительного анализа.
5. Предложите свои темы для сравнительного анализа учащимся 5-7-х и 9-11-х классов.
6. Перечитайте рассказ М. Шолохова «Судьба человека» и посмотрите экранизацию рассказа режиссером С. Бондарчуком. Какие эпизоды в тексте рассказа фильме вы бы взяли для анализа и сопоставления. Почему? Какие бы вопросы предложили? (На примере двух эпизодов).
7. Проанализируйте фрагмент урока, указав целесообразность использования сравнительного метода:



Обзорный урок «Основные тенденции современной лирики», имеющий целью дать представление об особенностях развития современной лирики, ее основных направлениях и представителях.

В начале урока предлагается поделить класс пять групп с помощью жеребьевки (для этого можно написать на обратной стороне карточки имена поэтов, которые и «объединят» обучающихся в рабочие группы).

Вниманию обучающихся предлагаются три стихотворения: «Поэт не человек, он только дух» А. Ахматовой, «Не отрекусь» А. Вознесенского, «Я всю жизнь свою провел в мытье посуды» Д. Пригова. Их задача – определить, к какому времени относится каждое из них (Серебряный век, 60-е, рубеж веков). Поэзия занимает значительное место в программе 11 класса, поэтому для соотношения мы берем три эпохи с яркими ее представителями.

Примерные ответы старшеклассников будут выглядеть следующим образом:

1. «Поэт не человек, он только дух». Стихотворение принадлежит Серебряному веку, а если говорить точнее, – акмеизму. Оно не идеализировано. Стихотворение строится на простом, ясном сравнении. Образ четкий, не размытый, как в символизме. Здесь сосредоточена суть поэта во все времена, т.е. сравнение поэта со всемогущим духом не только в конкретной эпохе, а в культуре в целом.

2. «Не отрекусь». Данное стихотворение написано в духе 60-х. На это указывает внутреннее состояние борьбы лирического героя, громкие слова-лозунги: «Не отрекусь», «Не откажусь», «Не отступлюсь», «Все признаю», «Все, что сказал, вздохнув, удостоверю», которые соотносятся с эстрадной поэзией этого времени, так как присутствует ораторское и публицистическое начало.

3. «Я всю жизнь свою провел в мытье посуды» – рубеж веков. В этом стихотворении автор сочетает несочетаемое, черпая жизненную мудрость для создания «возвышенных стихов» из мытья посуды. Написано оно простым

языком, без использования эффектных средств выразительности. Необычно для восприятия.

8. Проанализируйте фрагмент урока. Насколько грамотно использован прием сопоставления с кинофильмом?

**Тема:** «Добрые дела красят человека» (по рассказу Ю.Я. Яковлева «Мальчик с коньками»)

### Ход урока

#### 1. Организационный момент

– Ребята, мы с вами читали рассказ «Мальчик с коньками», но я хочу, чтобы вы сейчас посмотрели отрывок из другого фильма. Давайте посмотрим.

1-й фрагмент, 2-й фрагмент. («Подранки»)

– Как вы думаете, что объединяет эти фрагменты с нашей историей? (послевоенное поколение)

- **Сынок** (он ему не отец, но он называет его сынком).

– Как вы думаете, почему он называет его сынок? (Потому что все дети остались без отцов, он работает в этом детдоме, и они как дети ему, отношение к детям, что они все дети войны).

- **Послевоенное поколение, как и этот мальчишка**

– Фильм называется «Подранки», этот фильм о том, как мальчишки без родителей оказались в доме-интернате и бывшие солдаты заменили им отцов.

– И вот наш мальчик оказался в комнате Бахтюкова.

– Посмотрите фрагмент фильма («Мальчик в комнате»).

– Найдите в тексте этот эпизод.

– Солдату плохо, и мальчик в поисках рецепта пошел в другую комнату, и здесь он прикоснулся к множеству мужских вещей. Дома у него таких не было. Как вы думаете, почему? (У него нет отца.)

– Что здесь не соответствует книге? (Они находятся в одной комнате, Бахтюков видит, как мальчик смотрит эти вещи; мальчик примеряет пилотку, орден.)

– Почему? (Здесь режиссер дает возможность наблюдать солдату за мальчиком, ему интересен этот мальчик.)

## 2.6. Игровые технологии на уроке литературы

Г.К. Селевко рассматривает возможность применения игровых технологий на разных ступенях развития ребенка, от дошкольного периода до старшего школьного возраста. По его мнению, педагогические игры можно разделить, в первую очередь, по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические [Селевко, 2006].

По характеру педагогического процесса выделяют следующие группы игр:

- а) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- б) познавательные, воспитательные, развивающие, социализирующие;
- в) репродуктивные, продуктивные, творческие;
- г) коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.

При проведении урока в игровой форме можно условно выделить несколько этапов, опираясь на которые учитель эффективно преподнесет тему в данной форме:

1. Выбор вида игры.
2. Отбор содержания игры (также средства, методы, приемы, разработка дидактического материала и т. д.).
3. Распределение ролей.
4. Развитие игровой ситуации.
5. Итоговая оценка результативности.

**Выбор вида игры.** Если учитель принимает решение организовать урок в игровой форме, то в первую очередь нужно определиться с видом игры. На данном этапе важно обратить внимание на конкретные образовательные, развивающие и воспитательные цели, которые ставит перед собой учитель при

изучении предложенной темы. Также важен состав обучающихся, их интеллектуальное развитие, интересы, уровень общения и прочие личностные и социальные факторы.

**Отбор содержания игры.** Игровой материал, вне зависимости от возраста обучающихся, должен быть насыщенным и запоминающимся. В материал урока следует включать четкие, насыщенные образы (особенно это важно в ролевой игре, так как обучающиеся должны примерять их на себя).

При работе с игровыми формами обучения можно использовать разнообразные обучающие средства:

1. Работа с учебником, включая иллюстрации и художественные тексты.
2. Информационно-коммуникативные технологии.
3. Фильмы, аудиозаписи, театральные постановки.
4. Различный наглядный материал, такой как портреты, альбомы, открытки той или иной эпохи.
5. Творческие работы обучающихся.

Перед проведением игры учителю необходимо:

- 1) тщательно изучить индивидуальные характеристики обучающихся, в том числе их увлечения и интересы;
- 2) подготовить участников игры, используя внеурочное время или часть урочного времени;
- 3) подготовить игровую площадку и необходимые средства для проведения игры;
- 4) дать указания обучающимся (правила игры, что принести с собой и т.д. ).

**Распределение ролей в игре.** Этот этап требует большой ответственности со стороны учителя, так как важное значение имеет знание класса, самих обучающихся. Игровые формы предлагают разнообразие в плане распределения ролей, так как можно выделять конкретные индивидуальные роли или же групповые, что упрощает игру. Поскольку мы говорим об игровой

форме обучения в старших классах, то предпочтительнее использовать индивидуальные роли, нежели групповые, чтобы каждый обучающийся мог проявить себя. Игра может строиться как на равноправии ролей, так и на конкуренции, поэтому учитель должен учитывать это при распределении.

Вот несколько рекомендаций учителю при распределении ролей в игре:

1. Роль назначается непосредственно преподавателем. Он может объективно оценить личностные и социальные возможности каждого обучающегося и подобрать соответствующую ему роль.

2. Если игра требует предварительной подготовки, учитель регулирует деятельность обучающихся в подготовке своей роли.

3. Учитель может предоставлять обучающимся теоретический материал, который способствует их подготовке.

4. Категорически нельзя использовать отрицательные роли, поскольку это может сказаться на отношении класса к обучающемуся. Отрицательные роли приемлемы только в комических ситуациях.

**Развитие игровой ситуации.** На данном этапе должно происходить изменение положения играющих, усложнение правил игры, смена обстановки, эмоциональное насыщение игровых действий. Механизм интереса к игре обеспечен тем, что участники не знают до конца всех способов и действий выполнения функциональных задач.

Итак, во время игры учителю необходимо:

- 1) объяснить правила игры (или напомнить правила);
- 2) следить за ходом игры, выполнением правил, быть готовым к разрешению конфликтов среди участников;
- 3) позволять обучающимся вести активную дискуссию между собой во время игры, предоставляя таким образом максимальную самостоятельность;
- 4) следить, чтобы были задействованы все обучающиеся;
- 5) следить за игровым временем;
- 6) построить игру таким образом, чтобы обучающиеся были заинтересованы не только в игре, но и в теме урока;

7) привлекать обучающихся к судейству, добиваться объективной оценки.

**Итоговая оценка результативности.** По итогу игры нужно обсудить с обучающимися сам процесс игры. Пусть они дадут оценку как себе, так и ходу игры, укажут ее плюсы и минусы, подскажут, что нужно изменить в лучшую сторону в будущем. По итогу игры учитель должен отметить каждого обучающегося, дать как эмоциональную, так и технологическую оценку процессу игры и игрокам.

Рефлексия обязательно должна закончиться выводом, который делает учитель. Примерный перечень вопросов, которые поспособствуют эффективной рефлексии:

1. Что больше всего понравилось в игре?
2. Что вам помогало выполнять задания, что мешало?
3. Есть что-то, что вас удивило в процессе игры?
4. Чем вы руководствовались при принятии решений?
5. Насколько учитывалось при принятии решения мнение группы? Как группа влияла на вас в процессе игры? (В случае групповой игры.)
6. Как вы оценили свои действия? Действия группы?
7. Если бы вы играли в эту игру еще раз, что бы вы изменили в своей модели поведения? В модели поведения группы? В самом процессе игры?

Применение игровых форм обучения на уроках литературы требует обращения внимания также на следующие аспекты:

1. Игровые формы обучения следует внедрять постепенно, начиная с простых форм или элементов игры, заканчивая полноценными уроками-играми.
2. На начальных этапах внедрения наиболее эффективны короткие игры (10-15 минут).
3. Сложные игровые формы способствуют пониманию и закреплению учебного материала.

4. Игровые формы работы согласуются с проблемным обучением, поскольку посредством игры обучающиеся могут сами определить цель и тему занятия.

5. Игровые формы обучения можно использовать при изучении любой литературной темы.

Эффективность игровых форм обучения зависит от многих факторов. Во-первых, это систематичность их использования. Во-вторых, сочетаемость игры с основными целями занятия, т.е. игра должна быть только формой для достижения дидактических целей. Эффективность игры также зависит от степени отражения в игровой ситуации особенностей профессиональной деятельности, поэтому при разработке заданий следует учитывать, чтобы в них наглядно были представлены пути переноса теоретических знаний в практическую деятельность, что очень важно для старшего школьного возраста. Обучающиеся должны понимать взаимосвязь между эффективностью практической деятельности и своих теоретических знаний.

Важное преимущество использования игровых технологий на уроках литературы – интеграция учебных предметов: русского языка (толкование, правописание слов-терминов, изучение устаревших, иноязычных слов и др.); литературы (теория литературы, обращение к тексту художественного произведения, обобщение изученного об авторах произведений, творчестве писателей); истории (взаимосвязь исторических событий и общественной жизни, отражение истории в литературе – события и личности); живописи (расширение кругозора учащихся посредством изучения шедевров изобразительного искусства как отражения эпохи, иллюстрирование произведений литературы как искусство, портрет писателя – произведение художника), музыки (отражение в музыкальном произведении замысла автора художественного произведения, музыкальное сопровождение литературного текста), театрального искусства (интерпретация на сцене, авторское воплощение).

Пример литературной игры для учащихся 5 класса – игра по сказкам

Г.Х Андерсена. Игра построена по методике «Своя игра» и позволяет совершить путешествие в мир героев великого сказочника. Узнать героя по его реплике, по высказываниям о нем других героев – это задание позволяет вспомнить текст произведения, героев и обратить внимание на составляющую характеристики героя литературного произведения – речь, оценочные суждения других, детали характеристики. Визуализации образов героев, эпизодов произведений способствуют иллюстрации, по которым можно угадать, воспроизвести фрагменты текста, описать героя. Обращение к слову, его толкование, выбор правильного значения из предложенных – варианты лексических заданий, позволяющих расширить кругозор учащихся, пополнить запас слов, значений, познакомиться с эпохой героев произведений.

Ролевые игры в старших классах используются достаточно редко и имеют свою специфику, резко отличающуюся от игр в младших и средних классах средней общеобразовательной школы. Тем не менее правильно выстроенные игры могут способствовать лучшему пониманию художественного произведения, к тому же они имеют практическую направленность, моделируя жизненные ситуации. Обучающиеся примеряют на себя разные роли и модели поведения, таким образом формируя свою личность.

Например, при проведении уроков литературы по поэме «Мертвые души» Н.В. Гоголя эффективны ролевые игры.

#### 1. Игра «Юрьев день».

Обучающиеся делятся на группы, изображающие крестьянские семьи. Они встречаются на предполагаемом перекрестке в Юрьев день XIX века. Задача обучающихся состоит в том, что они, отыгрывая представителей семей, должны рассказать другим семьям о своих проблемах, доставляемых помещиками.

Иными словами, моделируется ситуация, в которой предполагаемые «мертвые души» желают перейти от одного помещика к другому. Для этого обучающимся нужно хорошо знать особенности «своих» помещиков, чтобы в красках описать, какая тяжелая была у них жизнь.



Таким образом, создаются несколько костров – опорных точек игры. Например, у первого костра собираются герои произведения: Еремей, его жена Антипьевна, дочь Олюшка. Они рассказывают другим обучающимся-семьям, как жили у Собакевича и почему собрались к Коробочке. Семьи, которые жили у Коробочки, начинают отговаривать переходить к этому помещику, описывая плохую жизнь у него.

Так, разговор движется по нескольким кострам, где крестьяне рассказывают о помещиках, которых изображал Гоголь.

По итогу урока обучающиеся, создав бурную дискуссию, должны понять, что идти им некуда. Учитель просит обучающихся определить идею занятия, и обучающиеся делают итоговый вывод. Он заключается в том, что все помещики, описанные в произведении, не имеют положительных черт, воплощают в себе пороки своего сословия.

Для подготовки к уроку учащиеся заранее получили задание объединиться в «семьи», выбрать помещика, от которого необходимо сбежать, и нового владельца, к которому они хотели бы попасть.

Данная игра позволяет оживить урок. Она затрагивает коммуникативную компетенцию, поскольку участникам необходимо уметь вести дискуссию и отстаивать свою точку зрения. В конце урока типизацию Гоголя можно перенести в тетрадь для закрепления знаний.

## 2. Игра «Телемост».

Урок проводился в форме телемоста с целью формирования у школьников навыков полемики: говорить можно только в микрофон и только тогда, когда ведущий тебя представит. Фактически это диспут, связанный с отношением к Чичикову.

В одну группу садятся ученики, которые обвиняют Чичикова во всем и безоговорочно. В другую – те, кто хоть в чем-то (в поступке, в черте характера) может его понять и оправдать. Роль ведущего – следить за логикой диспута, приводить доводы, которые затрудняются подобрать участники спора. Это трудная роль, поэтому до урока учитель индивидуально работает с ведущим.

Задача остальных учащихся – осознанно использовать свое знание текста поэмы.

Одна из целей урока – нестандартное видение героя, диалектический подход к оценке его характера и поведения (при необходимости защищать).

По повести А. С. Пушкина «Дубровский» можно провести «Суд над Владимиром Дубровским».

Накануне первого урока происходит распределение ролей: обвиняемый Дубровский, прокурор (обвинитель), адвокат (защитник), свидетели со стороны защиты и обвинения. Роль судьи, ведущего судебного заседания, исполняет сам учитель. Обязательно дублирование ролей во избежание неприятностей, связанных с неожиданным отсутствием кого-либо из учеников, и для охвата работой всего класса.

В качестве домашнего задания учащиеся перечитывают эпизоды, где действуют их персонажи, делают необходимые пометки и выписки (например, указывают эпизод, главу, страницу).

Этап работы в группах:

1) «прокуроры» готовят пункты обвинения (здесь реализуется позиция государства по отношению к преступной деятельности Дубровского) или, при качественной домашней подготовке, доводят их до сведения «адвокатов» в письменном виде;

2) те, в свою очередь, готовят постулаты защиты (здесь реализуются: индивидуальная нравственная позиция персонажей, народный взгляд на события, дворянское понятие о чести);

3) «Дубровские» пишут последнее слово обвиняемого;

4) «свидетели» в парах проверяют точность, совпадение отобранного ими материала, записывают тезисы своих выступлений на судебном заседании.

Учитель в целях качественного проведения самой игры должен как можно быстрее проверить весь письменный материал учащихся и вернуть им проверенное для доработки и корректировки.

Этап второй: речь судьи, речь прокурора с выступлениями свидетелей обвинения, речь адвоката с выступлениями свидетелей защиты, последнее слово обвиняемого, приговор суда.

### *Рекомендации*

В качестве свидетелей отобрать персонажей, действительно значимых (не разбрасываться и не пытаться объять необъятное); можно в качестве свидетелей выбрать представителя от той или иной группы (от гостей Троекурова, от судейских, от крепостных Дубровского); продумать вместе с детьми форму презентации материалов игры (видео, слайд-шоу, печатные материалы и т.д.).

Использовать игровую технологию можно и при изучении темы «Литературные течения XX века».

Класс необходимо поделить на пять групп: историки и реконструкторы, а также представители литературных течений (футуристы, акмеисты, символисты); в ходе подготовки к семинару учащиеся используют информацию, предоставленную учителем в онлайн-формате, сайты, книжные издания, а также дополняют имеющуюся информацию самостоятельным поиском.

Учитель заранее подготавливает предполагаемые роли – историки, реконструкторы, футуристы, символисты, акмеисты и поэты. Роли следует распределить сообразно способностям обучающихся. Так, роль историков и реконструкторов предпочтительнее дать не самым активным ученикам, так как от них требуется минимум публичных выступлений, а обучающимся, в первую очередь, должно быть комфортно в своей роли. Стоит с большим вниманием подойти к распределению поэтических ролей, поскольку обучающемуся следует не только выразительно прочитать стихотворение, но и вжиться в роль поэта-декламатора.

Уточним задания для каждой группы:

– Историки охватывают информацию о Серебряном веке, которая включает в себя: даты, известных личностей (российских и зарубежных), известные произведения, художественные направления.

– Литературные течения (футуристы, символисты, акмеисты). От этих групп требуется яркая и запоминающаяся презентация, а также лаконичный, но легко воспринимаемый материал. Группы работают самостоятельно с предложенными информационными источниками, но итоговый результат деятельности обязательно показывают учителю за несколько дней до проведения урока. Учитель либо одобряет материал, либо просит его изменить, делает некоторые пометки, над которыми стоит поработать.

– Поэты. Как уже упоминалось, работа с поэтами предполагает не только декламацию, но и актерское мастерство, вживание в роль. Обучающиеся могут выбрать стихотворение сами, на свой вкус, но учитель все равно составляет список рекомендованных к прочтению стихотворений, объяснив, почему он выбирает именно эти произведения. Далее он прослушивает выразительное чтение выбранного стихотворения и дает рекомендации, как следует его прочесть. В прочтении нельзя полностью убирать индивидуальную интерпретацию стихотворения, но следует помнить, что нужно точно передать характерные особенности того течения, к которому произведение относится. Учитель должен провести не менее двух прослушиваний каждого обучающегося за несколько дней перед уроком. Важно обговорить с обучающимся стиль одежды и жестикуляцию, которые будут наиболее соответствовать его роли.

– Реконструкторы. Они не принимают непосредственного участия в ходе урока, но играют важную роль в его подготовке. Задача реконструкторов – воссоздать пространство литературной гостиной XX века. Для этого учитель предоставляет им имеющийся материал, как, например, картины и плакаты, характерная посуда, полотна, декоративные фигуры и т.д., а реконструкторы украшают класс перед занятием, возможно, задействовав свой материал, не предложенный учителем. Реконструкторам следует дать прочесть информацию о литературных гостиных XX века, чтобы они имели представление о некоторых особенностях той эпохи. Также учитель вместе с ними украшает

пространство класса. Возможно подключение творческих способностей реконструкторов, таких как рисование, создание поделок и т.д.

Учитель должен знать, на какие конкретные этапы должен делиться урок, какой материал он должен включать, сколько по времени будет длиться каждый этап. Поэтому учитель регулирует деятельность обучающихся не только с точки зрения качества и полноты материала, но и с точки зрения соответствия этого материала заранее составленному плану. Таким образом, несмотря на то, что обучающиеся проводят урок практически самостоятельно, их действия все равно согласуются с учительским планом.

Учитель подбирает только проверенный материал. Это либо бумажные, либо электронные, предпочтительнее, интернет-издания. Раздать материал следует дифференцированно, чтобы обучающиеся знали о ролях других групп по минимуму. Можно выделить лидеров каждой группы и раздать материал к ролям через них. Мы предлагаем разработать несложный по структуре информационный ресурс (сайт, страничку в социальной сети), который будет иметь форму Web-квеста, где каждый обучающийся будет работать только с тем материалом, который согласуется с его ролью. Это будет не только эффективно и экономично по времени, но и интересно обучающимся, поскольку будет затрагивать удобные для них интернет-технологии.

Выступления проходят следующим образом: группа с подготовленной презентацией и отрепетированным текстом, одетые максимально приближенно к одежде поэтов Серебряного века, выступают со своим исследованием в театральной манере, представляя себя именно той группой, которую они презентуют. Пространство класса оформлено в виде литературной гостиной: на стенах развешаны картинки и плакаты, парты объединены в группы, формируя «столики», на которых стоят сувениры, статуэтки и прочие украшения.

На этапе закрепления материала учитель предлагает поэтические дуэли, в которых участвуют как подготовленные обучающиеся, так и все желающие. Задача остальных обучающихся – угадать, к какому течению принадлежит поэт, исходя из стиля стихотворения. Рекомендуемые к прочтению

стихотворения: В. Маяковский «Во весь голос» (отрывок), Н. Гумилев «Скифы» (отрывок), А. Блок «Тыходишь в сумрак алый». Обучающиеся, участвуя в таких дуэлях, развивают умение говорить, а слушающие обучающиеся, воспринимая информацию аудиально, должны выявлять особенности литературного течения в стихотворении.

На этапе рефлексии учитель задает ряд вопросов обучающимся, таких как: «Что вам понравилось в уроке? Понравилось ли вам готовиться к уроку самостоятельно? Удобно ли было работать в группах? Что бы вы хотели изменить в данном уроке? Какую еще роль вы бы хотели примерить на себя?».

Обучающиеся могут самостоятельно дать рекомендации, которые, на их взгляд, помогут проводить последующие уроки более эффективно.

### **Вопросы и задания**

1. Какие игровые формы можно применять на уроках литературы в старших классах?
2. Что необходимо учитывать при выборе игровой технологии?
3. Разработайте фрагмент урока с использованием игровых технологий при изучении повести А.С. Пушкина «Метель».
4. Разработайте фрагмент урока изучения поэзии начала XX века для обучающихся 11 классов с использованием игровых технологий.
5. Проанализируйте фрагмент урока, указав, какие приемы игровой технологии использованы и их целесообразность.

### **«Жестокая реальность и романтическая мечта в повести А.С. Грина «Алые паруса»**

*Класс:* 6-й.

*УМК* под редакцией В.Я. Коровиной «Литература. 6 класс».

*Тип урока:* урок открытия нового знания.

*I. Оргмомент.*

*II. Начало мастерской «Индуктор» (мотивация деятельности учащихся).*

*Педагог* (в произвольной последовательности располагает на доске фигуры алого цвета): Ребята, с чем в вашем сознании ассоциируется алый цвет?

*Учащиеся* осуществляют подбор ассоциаций: агрессия, ярость, кровь, злоба, опасно, стоп, жарко, горячий, солнце, лето, чувства, любить, кирпичи, строить, создавать.

*Педагог*: Какие ряды слов вы бы отнесли к миру жестокой реальности, а какие – к миру романтической мечты?

*Учащиеся* высказывают предположения:

- мир жестокой реальности: агрессия, ярость, кровь, злоба, опасно, стоп;
- мир романтической мечты: жарко, горячий, солнце, лето, чувства, любить, строить, создавать.

*Педагог*: Предлагаю изменить расположение фигур на нашем слайде и сложить их в определенной последовательности (меняет последовательность фигур, включает фонограмму «Шум моря» ). Что вы видите перед собой?

*Учащиеся*: Парусник, корабль с алыми парусами.

*Педагог*: Как изменилось ваше настроение?

*Учащиеся*: Захотелось отправиться в путешествие, осуществить мечту...

*Педагог*: Продолжим ассоциативный ряд, связанный теперь уже с данным образом.

*Учащиеся*: Море, плыть, красиво, путешествие, мечтать, далеко и т.д.

*Педагог*: Как вы думаете, в мир жестокой реальности или романтической мечты переносит нас это изображение?

*Учащиеся*: В мир романтической мечты.

*Педагог*: Используя образ и слова-ассоциации, напишите небольшой текст (4-5 предложений в течение 3-4 минут) на тему: «Какую мечту навевают на меня алые паруса?».

*Учащиеся* генерируют текст, затем афишируют.

*III. Первый этап «Работа с материалом» (активизация познавательного интереса учащихся, формирование вопросов).*

*Педагог:* Наш урок сегодня – это первое знакомство с повестью Александра Грина «Алые паруса». Почему писатель дал повести подзаголовок «феерия»? (Слайд 1). Какие волшебные элементы использовал автор в своем произведении?

*Учащиеся:* В повести Грина главная героиня Ассоль встречается с «волшебником» Эглем, который дарит девочке мечту об алых парусах.

## **2.7. Уроки изучения теории литературы: методика работы с литературно критической статьей на уроке**

Изучение литературно-критических статей в старших классах способствует развитию установленных компетенций и может позволить получить определенные метапредметные результаты: расширить возможности анализа художественного произведения; познакомиться с образцами литературоведческого анализа литературных произведений; освоить пути создания произведения, осмыслить поступки героев.

О. Л. Костылев поставил перед учителем задачи, которые должны быть реализованы на уроке при изучении литературно-критических статей:

1. Обучать восприятию статьи в качестве документа эпохи.
2. Давать представление о цели конкретной статьи.
3. Разъяснять точку зрения критика в той или иной статье.
4. Помогать обучающимся понимать основные мысли статьи.
5. Обучать умению анализировать информацию, вычленять главные положения, делать выводы, высказывать собственное мнение (коммуникативная компетенция).
6. Способствовать развитию логического мышления и критического анализа [Костылев, 1967].

А. В. Дановский выделяет два этапа при изучении литературно-критических статей в школе:

На первом этапе обучающиеся с учителем обращают внимание на фрагменты статей и отдельные значимые выражения критиков, которые



характеризуют конфликтные ситуации, развитие сюжетной линии, раскрытие образов героев и разъяснение их поступков, обращаются также к определенным художественным деталям и т.д.

На втором этапе обучающиеся при помощи учителя анализируют сам текст статьи. Для этого, как правило, выделяется урок, на котором учитель зачитывает статью, комментирует ее, обучающиеся выписывают важные мысли и составляют примерный план критической статьи [Дановский, 1990].

При составлении тезисов статей методисты рекомендуют не приводить фактов и примеров, сохранять в тезисе авторскую форму высказывания, сверять тезисы с источником для их достоверности.

Конспектирование также является эффективным методом изучения литературно-критических статей. Конспект составляется в удобной для обучающегося форме, так как создается для личного пользования, отражая необходимость у обучающегося в той или иной информации по теме.

При составлении конспекта важно обращать внимание на библиографические ссылки, на которые опирается автор; выписывать тезисы, подкрепляя их примерами и фактами; использовать формулировку «Автор считает...», «Автор пишет...» и т.д., что придаст конспекту реферативность; ставить собственные вопросы по ходу контекста или оставлять свои комментарии по теме; в заключении конспекта отрефлексировать, дав максимально объективную оценку изученному материалу.

Методисты выделяют особый вид конспекта – конспект-схему. Для нее подбираются основные понятия и факты, определяются ключевые слова, фразы, краткие тезисы и цитирования, раскрывающие выбранное понятие. Все это группируется в логической последовательности, при этом обучающийся дает группам названия, отражающие их суть. Конспект-схема похож также и на составление плана.

Литературно-критические статьи – сложный момент в изучении литературы, поскольку требует от учителя комплексного подхода, который позволит заинтересовать обучающихся и эффективно преподнести материал.

Предлагаем рассмотреть особенности организации урока по изучению литературной критики по теме «Евгений Онегин в русской критике XIX века» в 9 классе.

На этапе формулировки темы и постановки целей занятия учитель может использовать технологию проблемного обучения, позволяя обучающимся самим вывести тему урока и поставить его цель: «Мы с вами ознакомились с эпохой, в которую было написано это произведение, разобрали его героев и сюжетные линии. Как вы думаете, стоит ли нам рассматривать мнение современников Пушкина об этом романе? Как можно назвать положительное и/или отрицательное мнение специалиста о произведении?»

Предполагается, что обучающиеся ответят «критика», таким образом обозначив тему занятия.

Этап объяснения нового материала. Сначала подготовленный обучающийся представляет краткий доклад по теме «Литературная критика». Там он дает полное определение литературной критики: «Литературная критика представляет собой область творчества, находящуюся на грани искусства и науки о ней. Кто же является в ней специалистами? Критики – это люди, которые занимаются оценкой и истолкованием произведений с позиции современности, а также своих личных взглядов, утверждают и выявляют творческие принципы различных литературных направлений, оказывают на литературный процесс активное влияние, а также непосредственно воздействуют на формирование определенного общественного сознания. Они опираются на историю и теорию литературы, эстетику и философию». Напоминание необходимо для актуализации знаний вне зависимости от того, работали ли обучающиеся с критическими статьями ранее или нет.

Учитель, разделив класс на четыре группы, раздает фрагменты следующих статей: Б. М. Федоров «Санктпетербургский зритель», 1828; В. Г. Белинский «Русская литература в 1840 г.», 1841; Р. В. Иванов-Разумник «Собрание сочинений А. С. Пушкина», 1909; И. В. Киреевский «Нечто о характере поэзии Пушкина» из журнала «Московский вестник», 1828 г.

Предлагается взять именно фрагменты статей, поскольку сами статьи достаточно объемные и затрагивают материал, который может оказаться сложным для девятиклассников. Учитель сам выбирает, какие фрагменты лучше взять, исходя из знаний и навыков класса в целом и отдельных обучающихся.

Обучающиеся, работая в группах, составляют план фрагмента статьи, вычлняя главные мысли и подкрепляя их цитатами непосредственно из самих статей. План должен отвечать требованиям, описанным в главе с методическими рекомендациями. Затем происходят выступления обучающихся, которые, по завершении, могут сопровождаться вопросами класса. Учитель в обязательном порядке задает минимум один вопрос каждой группе.

Примечание: если в классе есть возможность работать со средствами ИКТ, то каждой группе предпочтительнее сделать презентацию своей статьи.

Например, выступление группы по критике В.Г. Белинского может быть таким:

- В произведении Пушкин отражает современную русскую жизнь: «В нем жизнь является в противоречии с самой собою».

- Образ Онегина – человека потухшего: «В конце романа в нем воскресает жизнь, ибо в нем воскресает желание, но только потому, что, оно невыполнимо».

- Татьяна и Ленский – прекрасные, но чуждые миру люди: «Они – явления отдельные, исключительные, как бы случайные...»

- Окружающая действительность ужасна: «Весь роман – поэма несбывающихся надежд».

- Этот роман – начало русской литературы: «До Пушкина не было русской литературы; до нее была словесность...».

Вопрос учителя: «Скажите, а почему Белинский рассматривает Татьяну и Ленского вместе, а не по отдельности?»

Ответ группы: «Белинский считает, что Татьяна и Ленский очень схожи друг с другом тем, что они прекрасные, утонченные, чувствительные люди, но везде, даже дома, им нет места».

Так выглядит этап усвоения нового знания. Обучающиеся ознакомились с различными точками зрения критиков на роман А. С. Пушкина и, в частности, на главного героя – Евгения Онегина.

Этап закрепления знаний должен показать усвоение обучающимися понятия литературной критики, а также отразить общее понимание ими романа. Поэтому учитель предлагает обучающимся написать собственную критическую работу на тему «Образ Евгения Онегина». Сначала подготовленный обучающийся читает краткий доклад о некоторых видах критики, сопровождая его презентацией:

«- Рецензия. Представляет собой отзыв, объективную оценку художественного произведения с минимальным эмоциональным откликом.

- Творческий портрет. Эта разновидность критики обращает внимание на биографию писателя во взаимосвязи с произведением.

- Аннотация. Цель аннотации – краткий обзор произведения, эмоциональный отклик на него.

- Эссе. По своей цели и структуре, этот тип схож с аннотацией, но главной задачей эссе выступает вопрос или вопросы, которыми критик призывает задаться читателя.

- Отзыв. Краткий эмоциональный отклик на произведение, содержит субъективное восприятие».

Обучающиеся самостоятельно пишут творческие работы и, если позволяет регламент времени, демонстрируют их всему классу по желанию.

На этапе подведения итогов учитель задает следующие вопросы:

- Ребята, что мы сегодня узнали? (Мы повторили, что такое критика и какие у нее бывают виды.)

- Каких литературных критиков мы сегодня рассматривали? (Мы рассматривали критические работы Белинского, Федорова, Иванова-Разумника и Киреевского о романе «Евгений Онегин».)

- Что вы поняли из рассмотренных критических работ? (Мы поняли, что у современников Пушкина было совершенно разное отношение к роману.)

Таким образом, можно увидеть, что изучение литературно-критических статей на данном уроке литературы может быть достаточно гибким: оно дает простор для творческих способностей обучающихся, позволяет им работать в команде, публично выступать и дискутировать во время публичных выступлений, а также легко применимо к технологии проблемного обучения.

### **Вопросы и задания**

1. В каких классах начинают изучение литературно-критических статей? Почему?
2. Какие этапы при изучении литературно-критических статей в школе выделяет А. В. Дановский?
3. Какова методика работы с литературно-критической статьей?
4. Проанализируйте любую программу и учебник по литературе 9 класса на предмет изучения литературно-критических статей. Какие статьи предлагаются для изучения? Какие вопросы и задания рекомендованы в учебнике.
5. Предложите литературно-критические статьи, которые могут быть использованы при изучении темы «Лирика Серебряного века» в 11 классе.
6. Какие известные технологии могут быть использованы при изучении литературно-критических статей? Приведите примеры.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В пособии рассмотрены различные аспекты методики обучения литературе как педагогической науки, объектом которой является процесс обучения школьников литературе как учебному предмету и задача которой состоит в открытии закономерностей этого процесса с целью более правильного и эффективного руководства им.

Содержанием методики служит процесс обучения литературе, разложимый на следующие составляющие: цели и адекватные им средства обучения (для чего учить, чему учить и как учить), учебный предмет (его содержание и структурирование), деятельность учителя и ученика. В этом смысле методика обучения литературе – теория и технология литературного образования.

Материалы пособия показывают, что в методике обучения литературе учитываются одновременно три фактора: природа предмета (литературный язык и художественная литература), цели воспитывающего обучения и особенности детского восприятия и поведения.

Соотношение методики обучения литературе и дидактики определяется природой предмета: литература – это *искусство*. Основной функцией искусства следует признать функцию эстетического воздействия на личность. Помимо этого искусство обладает познавательной функцией, но познание в искусстве – это особое познание, эстетическое по своей природе. То же можно сказать и об оценочной функции искусства, эстетической по своей природе. Поэтому методика обучения литературе – это методика обучения литературе как искусству. Она соотносится с дидактикой как теория с теорией, дидактика и методика – две взаимодействующие системы теоретических знаний.

В ходе рассмотрения образовательных технологий, используемых в современной российской школе, мы видим, что чаще всего педагогическая технология – проект определенной педагогической системы, реализуемым на практике.

## ГЛОССАРИЙ

**Актуализация** (лат. *Actualis* – деятельный) – действия учителя или ученика для извлечения усвоенного материала из памяти с последующим его использованием в учебной ситуации.

**Базисный учебный план** – часть Государственного образовательного стандарта, в которой определены место литературы как учебного предмета и объем учебного времени для ее изучения в системе общего среднего образования школьников.

**Игра ролевая** – это совместная групповая игра, в которой ее участники распределяют, берут на себя и исполняют различные социальные роли: матери, отца, воспитателя, врача, ученика и т.п.

**Игра сюжетно-ролевая** – вид игры, в котором ребенок воспроизводит сюжеты из событий реальной жизни людей, рассказов, сказок и т.д.

**Иллюстративно-сопоставительный материал** – произведения живописи, музыки, театра, кино, скульптуры, архитектуры и др. Образная форма изображения мира, единая для литературы и творений искусства, способствует наиболее полному и глубокому пониманию изучаемого художественного произведения.

**Интеграция** – это методологический принцип получения комплексного знания (интеграционный подход).

**Интерпретация** — процесс и результат истолкования информации на основе ее восприятия и анализа; общенаучный метод понимания, инструмент гуманитарного и естественнонаучного познания, *способ преобразования, преобразования и претворения бытия* (О. Д. Агапов). В методике принята следующая классификация *видов интерпретации: научная, критико-публицистическая, художественная и читательская* (Г. Н. Ионин, В. Г. Маранцман). В рамках каждого вида существуют различные жанры творческих работ (литературная статья, рецензия, рассказ и многие другие), которые образуют *систему творческих работ*.

**Интерпретационная деятельность читателя-школьника** — механизм становления, движения и развития диалогических отношений читателя-школьника с художественным произведением, миром и самим собой, который представляет собой органичный природе искусства слова, обучения и бытия ценностно-смысловой процесс диалогового взаимодействия мира текста и литературного и жизненного опыта учащегося, условно итоговым результатом которого является *творческая работа*.

**Исследовательская деятельность учащихся-читателей** — это деятельность, направленная на овладение видами чтения, методами познания, понимания, интерпретации явлений литературы и самостоятельное, творческое применение их в процессе литературного образования.

**Компетентность** (лат. *competens* — подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) — знания и опыт в определенной деятельности; способность и готовность человека осуществлять деятельность на высоком качественном уровне; совокупность взаимодействующих компетенций, позволяющая превращать потенциал личности в действующий ресурс, постоянно совершенствоваться.

**Литературная компетентность читателя-школьника** — это постоянно реализующая себя потребность учащегося в чтении хороших книг, способность и готовность воспринимать, анализировать и истолковывать художественный текст, исходя из *программы текста* и *программы интерпретатора*, в роли которого он выступает, на основе своего литературного и жизненного опыта.

Уровень **литературной компетентности** определяется уровнем сформированности всех ее компонентов (конституционной, перформативной, литературно-трансферной компетенций, ценностно-смысловой компетенции) и качеством их взаимодействия на основе полученного читателем-школьником опыта интерпретационной деятельности.

**Литературное образование в школе** — процесс и результат усвоения систематизированных литературных знаний, умений и навыков, приобретенных школьниками за период их обучения в школе и необходимых для полноценного



восприятия словесного искусства, развития культуры речи, творческих способностей. В соответствии с этими основными сферами литературного образования являются чтение, анализ и интерпретация литературного произведения, теория и история литературы, собственное литературное творчество учащихся. В процессе литературного образования осуществляется важнейший его аспект — литературное развитие школьников.

**Литературное развитие** – сложное многоуровневое понятие, связанное с формированием разных сторон читательского восприятия школьника, его умений и способностей, обеспечивающих полноценное общение с литературным произведением и его автором:

- умение различать художественный текст от нехудожественного, оценивать его форму и формулировать главную мысль произведения (О. И. Никифорова);
- способность к «сформированности хорошего эстетического вкуса», понимание эстетического значения художественного образа, уровень восприятия «эмоций формы» и «эмоций материала» (Л. Г. Жабицкая.);
- «способность воспринимать словесно-художественные образы произведения на уровне конкретных представлений и на уровне образного обобщения» (Н. Д. Молдавская);
- «потребность выразить чувство, представление, мысль в слове», «эмоциональная чуткость к слову, интонации и стилям речи», «целостное отношение к литературному произведению» (В. Г. Маранцман);
- способность к «сознательному и продуманному выбору книг и к самостоятельной читательской деятельности (И. С.Збарский);
- «полноценное читательское сопереживание, катарсис, овладение различными видами эмоционального сопереживания, а через него — овладение личностными читательскими знаниями» (Н.Б. Берхин).

**Литературные способности** — специальные способности в жизнедеятельности человека. Эти способности характеризуются интенсивной работой воображения; богатством эмоциональных реакций; стремлением выразить в словесном образе чувство, представление, мысль; потребностью в образной конкретизации, «прорастанием» слова в зрительные слуховые, литературные ассоциации; чуткостью к слову, интонации, стилю речи; способностью по отдельному слову «угадать» собеседника; владением речевыми потоками (от жаргона до «высокого стиля»); концепционным восприятием произведения; умением различать индивидуальные художественные системы и исторически сложившиеся стили (В. Г. Маранцман).

**Метод** – способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности.

**Прием обучения** — это составная часть метода обучения, единичное действие, конкретный способ, частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Приемы используются в целях активизации восприятия детьми учебного материала, углубления познания, стимулирования познавательной деятельности.

**Метод проектов** в деятельности учителя характеризуется как способ инициирования познавательной активности школьников посредством предъявления учебных (учебно-воспитательных) проблем, задач, заданий для организации теоретической и практической проектной деятельности различного уровня самостоятельности (от репродуктивного до продуктивного) сообразно индивидуальности каждого ученика. Метод проектов в деятельности школьников — совокупность приемов и операций теоретического освоения действительности, самостоятельного конструирования своих знаний и практического осуществления целенаправленных замыслов, планов, исследования учебных проблем и задач с последующим оформлением теоретического и практического результата в виде **проектной работы**.

**Путь изучения литературного произведения** – это последовательность анализа и интерпретации литературного произведения, обусловленная художественной природой произведения, уровнем развития учеников, характером их читательского восприятия («вслед за автором», или целостный; «по образам»; проблемный).

**Урок** – это динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельностей и общения) определенного состава учителей (преподавателей) и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения.

## Список литературы

Активные и интерактивные формы и методы обучения: учебно-метод. пособие / под общ. ред. Е. В. Каменской. – М.: РПА Минюста России, 2013. – 101 с.

Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы: учеб. для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

Гриневич О.А. Усадебный миф русской литературы в диахронической перспективе: динамика топоса // Наука – 2017: сборник научных статей: 2 ч. Ч. 2. – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2017. – С. 81–83.

Дановский А.В. Изучение литературно-критических статей // Межпредметные связи при изучении литературы в школе / под ред. Е.Н. Колокольцева. – М., 1990. – С. 99–112.

Ермакова Л.А. Интерактивные методы обучения в учебном процессе школы: учеб. пособие для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2016. – 27 с.

Ермолаева М. Г. Современный урок: анализ, тенденции, возможности. - Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская акад. постдипломного пед. образования, 2007. - 117 с.

Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.

Запрудский Н.И. Технология исследовательской деятельности учащихся: сущность и практическая реализация // Фізика: проблеми викладання. – 2009. – № 4. – С. 51–57.

Зинин С.А. Методика проблемно сопоставительного анализа и ее роль в совершенствовании изучения курса литератур в XI классе: автореф. дисс. канд. пед. наук, М., 1993.

Инновационные процессы в образовании: активные и интерактивные методы обучения: учебно-метод. комплекс по дисциплине :

учеб. пособие / под общ. ред. Е.Н. Майнагашевой– Абакан: Хакасский гос. ун-т им. Н.Ф. Катанова, 2015. – 64 с.

Каган М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики // Каган М.С. Избранные труды: в VII т. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. – СПб., 2007.

Кларин М.В. Технология постановки целей // Школьные технологии – 2005. – № 2 URL: <https://www.sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/klarin-v-m-tehnologia-postanovki-celej> (дата обращения 19.02.2020).

Коханова В.А. Технологии и методики обучения литературе : учеб. пособие / под ред. В.А. Кохановой. – М.: Флинта : наука, 2011. – 248 с.

Костылев О.Л. Критическая статья на уроке литературы. – Ленинград: Просвещение, 1967.

Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 2002. – 128 с.

Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 387 с.

Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1991. – 186 с.

Лотман Ю.М., Цивьян Ю. Диалог с экраном. – Таллинн: Александра, 1994. – 92 с.

Лукьянчикова Н.В. Роль учебного диалога в организации деятельности на уроках литературы // Ярославский педагогический вестник – 2013. – № 3. – С. 262-265.

Маранцман В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. – Спб. 1998. – № 8. – С. 91-98.

Маранцман В.Г. Методика преподавания литературы: в 2 ч. / под. ред. О. Ю. Богдановой. – М.: Просвещение, 1994. – Ч. 2. – 288 с.

Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 208 с.

Махмутов М.И. Избранные труды: в 7 т., Т. 4: Современный урок и педагогические технологии развития мышления / сост. Д.М. Шакирова. – Казань: Магариф – Вақыт, 2016.– 375 с.

Нечаев М. П. Интерактивные технологии в реализации ФГОС. 5-11 классы: технологии интерактивного обучения и воспитания, современные методы организации взаимодействия педагогов и родителей, сценарии ситуационных классных часов. – М.: ВАКО, 2016. – 205 с.

Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. –16-е изд., испр.– М.: Рус. яз., 1984. –797 с.

Пайгусов А.И. Интегрированное обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического подхода: автореф. дис. д-ра педагог. наук (13.00.01). – Чебоксары, 2009. – 40 с.

Поличко Г.А. Основы кинематографических знаний на уроках литературы в средней школе. – Курган, 1980. – 148 с.

Прессман Л.П. Основы методики применения экранно-звуковых средств в школе. – М.: Просвещение, 1979.

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.

Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. –М.: Просвещение, 2016. – 569 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/> (дата обращения 06.08.2018).

Пушкин А.С. Сочинения: в 3 т. Т. 3. Повести. – Москва: Худож. лит., 1986.

Романичева Е.С., Сосновская И.В. Введение в методику обучения литературе: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012.– 208 с.

Рукавишников И. Сонет // Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: в 2 т. — М.; Л., 1925. — Т. 2. — Стб. 842—849.

Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения . – 3-е изд. – М.: Учпедгиз, 1963.

Рыжкова Татьяна. Взаимосвязь целеполагания, учебной задачи и результативности системы уроков (урока) // «Первое сентября». «Литература». – №18/2007 URL <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200701819>

Рыжкова Татьяна. Проектирование уроков литературы // «Первое сентября». «Литература». – №17 /2007 URL <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200701721>

Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. - (Серия «Энциклопедия образовательных технологий».)

Сомова Л.А. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации : учеб. пособие [Электронный ресурс]. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2014.

Сосновская И.В. Методика преподавания литературы в современной школе: монография. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2016. – 307 с.

Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 334 с.

Туйчиев А.А. Педагогическая эффективность интегрированного обучения естественно-математическим дисциплинам в медицинском образовании: автореф дис. канд. пед. наук (13.00.02). – Курган-Тюбе, 2012. – 22 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Утвержден Минобрнауки 17.10.2013 г., приказ № 1155.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413. [Электронный ресурс].URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 06.08.2018).

Фролова Л.С. Учебный диалог как организующий инструмент единого коммуникативного пространства системы развивающего обучения: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – Ярославль, 2009. – 24 с.

Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2002. – 437 с.

Царегородцева М.В. Практика анализа фрагмента текста: диалог персонажей. Интерпретация эпизода читателями-старшеклассниками [Текст] // Современная филология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.) – Уфа : Лето, 2014. – С. 24-29. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/108/5755/> (дата обращения: 16.05.2019).

Чигрина С.Г. Организация художественно-педагогического общения на уроках художественной культуры // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 3 – С. 58- 69.

Шестакова Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. Серия 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. – 2013– № 1(2) – С. 47-52.

Ядровская Е.Р. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / под общ. ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева. – СПб.: Свое издательство, 2015. – 306 с.

Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы): монография. — СПб.: ООО «Книжный Дом, 2011. — 184 с.

Якушкина Е.В. Готовимся к уроку в условиях новых ФГОС // Вопросы интернет-образования. – № 104. 2005. [Интернет-ресурс]. – Режим доступа: [http://vio.uchim.info/Vio\\_104/cd\\_site/articles/art\\_3\\_7.htm](http://vio.uchim.info/Vio_104/cd_site/articles/art_3_7.htm) / (дата обращения 06.04.2020).



## СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Требования к современному уроку литературы	5
1.1. Постановка цели и учебной задачи на уроке	5
1.2. Классификация уроков литературы	17
1.3. Структура урока литературы и основные этапы его проектирования	20
Глава 2 Образовательные технологии и методы преподавания литературы	30
2.1. Учебно-исследовательская деятельность на уроках литературы	30
2.2. Интегрированный урок: изучение драматического произведения	35
2.3. Обучение интерпретации при изучении лирического произведения	40
2.4. Технология учебного диалога при изучении эпического произведения	47
2.5. Методологические основы использования приема сравнения на уроках литературы	55
2.6. Игровые технологии на уроке литературы	67
2.7. Уроки изучения теории литературы: методика работы с литературно-критической статьей на уроке	80
Заключение	86
Глоссарий	87
Список литературы	92

Учебное издание  
Ольга Николаевна Зырянова  
Надежда Алексеевна Мазурова

**Методика обучения литературе: теория и практика**

Редактор И. А. Вейсиг  
Компьютерная верстка авторов

Подписано в печать 02.09.2020    Формат 60 x 84/ 16

Бумага офсетная.                      Печать офсетная

Уч.-изд. л. 4,0

Тираж 50 экз.

Библиотечно-издательский комплекс  
Сибирского федерального университета  
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а  
Тел. (391) 206-26-67; [http:// bik.sfu-kras.ru](http://bik.sfu-kras.ru)  
E-mail publishing [hous@sfu-kras.ru](mailto:hous@sfu-kras.ru)

Отпечатано ...