

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ



МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

КРАСНОЯРСК - ЛЕСОСИБИРСК
2018

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Сибирский федеральный университет

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ: теория и практика

Рекомендовано УМО РАЕ 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). Профиль подготовки 44.03.05.10 "Русский язык и литература" (протокол № 700 от 13 июня 2018 г.)

Красноярск - Лесосибирск

2018

УДК 372.882
ББК 74.268.3
М 54

Рецензенты:

В.Н. Карпухина, д-р филол. наук, профессор Алтайского государственного университета, г. Барнаул;

Н.В. Кулакова, канд. педагог. наук, доцент Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Коллектив авторов: Т. А. Бахор, М. В. Веккесер, О. Н. Зырянова, В. С. Лобарева, Н. А. Мазурова.

М 54 Методика обучения литературе: теория и практика: учеб. пособие / Т.А. Бахор, М.В. Веккесер, О.Н. Зырянова, В.С. Лобарева, Н.А. Мазурова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2018. – 96 с.

ISBN 978-5-7638-4012-4

В учебном пособии представлены материалы к тем разделам современной теории и 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), направленность (профиль) «Русский язык и литература».

УДК 372.882
ББК 74.268.3

© Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2018

ISBN 978-5-7638-4012-4

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время стал очевидным тот факт, что ключевым звеном любых изменений в образовании является профессиональное педагогическое образование. Никакие реформы и/или модернизации российского образования не достигнут желаемого результата, если учитель XXI в. не будет готов к работе в новых социокультурных условиях.

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 последних 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.

Ценности личности не являются прямой производной от ее знаний, нельзя превратить знания в убеждения, потому что первые находятся в компетенции воспитания личности, а не ее образования. Формирование ценностного сознания может осуществляться на уроке только в процессе межсубъектной связи обучающего и обучаемого, "взаимодействия субъекта с другим как с равным ему субъектом, а не объектом его просветительской активности"

[Каган, 2007: 233]. Иными словами, передача ценностей может происходить только в процессе общения, когда отношения ученика и учителя строятся как *субъект-субъектные*. Цель и смысл такого общения "не прием, понимание, усвоение отправляемого послания, а его определенное истолкование, осмысление, оценка и доведение этого до сведения отправителя, чтобы в перспективе стало возможным достижение их определенной идейной общности" [Каган, 2007: 224].

В современных условиях усложняется функция учителя: он является не только носителем знаний о тексте, т. е. хорошо подготовленным филологом, он сам занимает позицию читателя по отношению к создателю художественного произведения, автору-творцу. И в этом смысле он чувствует себя не носителем готовых истин о тексте, а "участником – наравне со своими учениками – увлекательного и ответственного совместного поиска чужого (авторского слова) о герое и мире" [Тамарченко, 2004]. Изменение функций учителя оказывается обусловлено 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, деятельности, которая в современной эстетике, психологии и методике трактуется как творческая. 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: изучение терминологико-литературных понятий, инновационные технологии при изучении литературы в школе, интерактивные формы обучения, роль интегрированных уроков в литературном образовании учащихся и др.

1. ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРЕТИКО–ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Изучение теоретико-литературных понятий – важная составляющая школьного литературного образования. Понимание и осмысленное использование понятийного аппарата современного литературоведения в процессе чтения и интерпретации художественных произведений является одним из основных предметных умений по литературе, обозначенных в ФГОС.

Объем теоретико-литературных понятий увеличивается к старшим классам. Если в среднем звене усваиваются знания о литературе как виде искусства, композиции, языке и средствах художественной выразительности и понятие об основных родах художественной литературы, то в старших классах формируются умения анализировать влияние «исторического, историко-культурного контекста и контекста творчества писателя» для полного анализа художественного произведения. Понимание художественного текста в большей степени направлено на изучение исторических и эстетических связей искусства и жизни, причинно-следственное рассмотрение художественных произведений и литературы определенной эпохи. Характерными сторонами читательского восприятия обучающихся старших классов становятся концепционность и внимание к художественной форме произведения, что является ключевым при анализе произведений. Интерпретационная деятельность предполагает применение таких метапредметных умений, как умения обобщать, устанавливать аналогии, классифицировать, смысловое чтение и др.

Процесс овладения понятиями предполагает взаимодействие теоретического и образного, логического, обобщенного, конкретно-действенного и эмоционального компонентов мышления.

В раскрытии определенного понятия, как указывает О.Ю. Богданова, необходимо соблюдать последовательность:

1. Накопление фактов, характеристика литературных явлений.
2. Общее представление о признаках этого явления.
3. Определение понятия или установление его характерных признаков.
4. Закрепление существенных признаков понятия или его определения.
5. Применение понятия при анализе конкретного литературного явления.
6. Дальнейшее развитие понятия, обогащение его новыми признаками [Богданова, 2000: 267].

Структурно курс на историко-литературной основе в старших классах включает изучение монографических и связанных с ними обзорных тем: вводных и обобщающих, характеристик определенного периода общественно-литературного процесса. Обратимся к одному из вводных уроков в 11 классе, посвященному постмодернизму. Уроки литературы ввиду метапредметности самой изучаемой сферы – важнейший источник культуроведческой информации. И. В. Сосновская справедливо отмечает: «Благодаря безграничным возможностям слова литература вбирает в себя элементы художественного содержания любого искусства» [Сосновская, 2015: 261]. Обзорный урок по постмодернизму в культуре и искусстве с использованием технологии содружества искусств позволит сформировать представление о философии и стилевых особенностях постмодернизма как направления.

В ходе урока обучающиеся заполняют таблицу «Постмодернизм в искусстве» (табл.1).

Таблица 1

	Архитектура	Живопись	Литература
Представители и названия произведений			
Отличительные черты			

Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что характерным свойством постмодернизма считается проявление в феномене «культовых текстов», объединяющих несколько произведений разных искусств под одним

названием с одними героями. Это может быть фильм и продолжение, как, например, современные продолжения и ремейки по мотивам советских фильмов «Ирония судьбы, или с легким паром», «Экипаж» и др.; «индустрия сувениров /игрушек, футболок/ и одноименных сладостей /жвачки, шоколада/, поддержка в виде компьютерных игр <...>. Яркие примеры "культовых текстов" последних лет - "Парк юрского периода", "Король Лев" и "Черепашки-Нинзя"» [Курицын, 2000: 31].

Обучающиеся легко приводят свои примеры таких «культурных текстов», известных им: «Трансформеры», «Игра престолов», «Гарри Поттер», «Хроники Шаннары» и др.

Актуализация знаний по ранее изучаемым направлениям в литературе и другим видам искусства происходит за счет обращения внимания к игровой, карнавальной стороне постмодернизма, что проявляется также в использовании одних и тех же классических сюжетов, но «проигрываемых» уже по-иному, осовремененных.

В качестве наглядного материала можно предложить рассмотреть архитектурные строения (Чарльз Мур «Площадь Италии», Филип Джонсон «Витраж капеллы Дня благодарения», Ханс Холляйн «Свечной магазин Ретти»). Вопросы для выявления аналогий, сравнения, обобщения: Какие черты отличают эти сооружения от других? Как вы думаете, при создании произведений архитекторы использовали один стиль или соединение нескольких стилей? Рассмотрите более детально произведения и скажите, какие стили архитектуры преобладают в них. Попробуйте назвать ключевые особенности архитектуры постмодернизма. Обучающие должны выделить в произведениях характерные черты: подражание историческим памятникам культуры, соединение нескольких стилей (барокко и классицизм), соединение современности с античностью, игру формами и материалами, использование ярких деталей для раскрытия идеи замысла создания произведения.

Урок может продолжить рассмотрение репродукций картин постмодернизма. Миммо Ротелло (итальянский художник) представляет в

своих картинах «фактуру сорванных плакатов как бессознательное коллективное письмо, показывает якобы случайно образовавшиеся связи между фрагментированными образами». Он создает визуализацию языка городской среды в виде деколлажа. Рассматривая картину «Мифология» (1962 г.), обратим внимание на название картины, отражающее мысль о том, что миф также собран по крупинкам, как и данная картина. Интерпретация отдельных деталей позволяет представить целостную картину. Главное слово, которое видим – «alridotto», переводится с итальянского как снижение, что определяет основную установку постмодернизма: искусства для массового, а не элитарного зрителя и читателя. Обучающиеся интерпретируют слова, образы, изображенные на картине: карты игральные, архитектура (старинные здания), лицо девушки, красная звезда и другие, приходя к выводу, что основной прием, объясняющий содержание, – это игра, соединяющая обрывки фраз, изображений в одно целое.

Картина Энди Уорхола (американского художника) «Мона Лиза тридцать лучше, чем одна» (1963г.) демонстрирует, как в постмодернизме в качестве игровой основы может быть взят академический образ. На холсте 30 изображений картины Моны Лизы, в пяти рядах по шесть портретов в каждой. Обучающимся предлагается подумать, почему художник выбрал черно-белые оттенки. Возможно, это связано с распространением данного изображения на разных предметах, поэтому из-за черно-белой палитры потеряна уникальность изображения «Моны Лизы» как произведения искусства. «Уорхол предъявляет взгляду образ множества как пустоту, визуальную мантру, повторяя которую человек свободно движется через границы мира-как-супермаркета, поскольку они становятся прозрачными» [Андреева, 2007: 115].

Использование метода содружества искусств позволяет на основе аналогий, сравнения, интерпретации сформировать представление о характерных особенностях искусства и культуры постмодернизма, определяющей ее категории – игре. М.Н. Липовецкий указывает, что игра – это «стилевой закон» той постмодернистской прозы, которая ориентирована на игру с модернистскими мифологиями творчества. «Эта игра может носить

более или менее радикальный характер, но всегда это будет игра, подчиняющаяся логике постмодернистской иронии» [Липовецкий, 1997: 36]. Произведения искусств, рассматриваемые на уроке, демонстрируют также идею «вторичности» современного искусства. Как отмечают сами писатели-постмодернисты, уже «все сказано» и новые идеи в искусстве невозможны, единственно «доступная» возможность творить – это пародирование, обыгрывание написанного, созданного ранее. Отсюда и ремейки, множество интертекстов, аллюзий, цитат. Более того, сами писатели часто преподают литературу в университетах или являются критиками, теоретиками литературы, так что они с непосредственной легкостью вводят в свои произведения все новейшие признаки современной теории литературы, сразу пародируют и обыгрывают их. Основные черты постмодернистской литературы: соединение разных жанров; ремейк (когда классические произведения переписываются заново, заимствуются сюжеты, персонажи из литературы прошлого); ирония; метафоризация; отсутствие одного определенного смысла текста произведения; ремифологизация; соединение стилей повествования; интертекстуальность (на сюжетном, образном, языковом уровнях); размытие границ реальности и ирреальности; игровые принципы, – сложны для интерпретации обучающегося, так как требуют широкого кругозора и знания классической литературы, являющейся предтекстом.

Учитель обращает внимание на то, что процессы, протекающие в культуре постмодернизма, исследователи описывают по-разному. Одни считают постмодернизм продолжением и развитием модернизма, и постмодернистская литература оказывается просто продолжением тенденций модернистской литературы на новом историческом этапе, тогда постмодернизм — это просто то, что следует после модернизма. Другие видят в культуре постмодернизма разрыв с классическим модернизмом первой половины века, третьи заняты тем, что отыскивают в прошлом писателей, чье творчество уже несет в себе идеи и принципы модернизма.

В самом термине есть отсылка, которая указывает на связь с предыдущей эпохой. М.Н. Липовецкий предлагает следующую систему противопоставлений, в которой рассматривают разницу между модернизмом первой половины XX в. и постмодернизмом.

Усвоить специфические особенности постмодернизма поможет сопоставительная таблица, заполняемая вместе с обучающимися (табл. 2).

Таблица 2

Модернизм	Постмодернизм
Как я вижу мир?	Как мир устроен? Что это за мир?
Интертекст как черта мировосприятий художника, видящего мир сквозь призму культурных ассоциаций	Интертекст как характеристика эстетически познаваемой реальности
Новизна творения	Сознательный отказ от оригинальности (каждый новый текст написан поверх старого)
Использование одного канонического языка	Использование многих языков и традиций разных хронологически и эстетически несовместимых эпох
Одномирность	Разномирность
Хаос как основа искусства, создающая гармоничный образ	Разрушение завершенности и объективированности художественной концепции хаоса
Диалогизм	Утрата диалогизма

В основании литературы постмодернизма лежит категория игры. Игра в постмодернизме является определяющей категорией, т.к. она заполняет все и поглощает саму себя, ведет к утрате цели и смысла игры. Постмодернисты отмечают, что пришло время отказаться от традиционных категорий прекрасного и истинного, потому что мы живем в мире однодневных подделок, фальшивых данностей, в мире имитаций. Происходит утрата представления о едином миропорядке, а следовательно, о едином центре любой системы, любой

концепции. Становится невозможно отличить главное от второстепенного, выделить ключевой смысл любого понятия.

Постмодернизм – продукт столь поздней стадии развития западной цивилизации, как отмечают сами писатели-постмодернисты, когда уже "все сказано" и новые идеи в литературе невозможны. Более того, сами писатели часто преподают литературу в университетах или являются критиками, теоретиками литературы, так что они с непосредственной легкостью вводят в свои произведения все новейшие признаки современной теории литературы, сразу пародируют и обыгрывают их.

Для создания творческой атмосферы на уроке по изучению современной литературы можно использовать приемы смыслового чтения, например составление кластера к слову «игра».

Технология «Кластеры» (от англ. – растущий пучками, кистями, гроздьями) основана на положении: чтобы изучать что-то, надо в этом сначала «повариться», построить свою модель, а уж потом приводить её в порядок. Изучение какого-то предмета начинается с того, что преподаватель раздаёт учащимся чистые листы, просит посередине верхней строки написать название предмета, тем во второй строке — слова, которые приходят на ум в связи с этим словом, в следующей строке (или нескольких) — слова, ассоциирующиеся со словами второй строки, и т.д. Время на всю работу ограничено. Через десять минут ученикам раздают по несколько книг, относящихся к рассматриваемой дисциплине, и предлагают внимательно изучить их оглавления и предметные указатели. Итогом этой работы должно стать подчёркивание учащимися среди написанных слов тех, которые им встретились в этих книгах. После этого преподаватель читает часть лекции, в которой определяется первичное понятие предмета. В содержании предмета встречаются, к примеру, его области применения. Ученики снова получают чистые листы, вверху пишут название области применения и продолжают работать так же, как раньше. Через несколько минут учитель читает часть лекции, а ученики должны подчеркнуть те из написанных ими слов, которые услышат в этом фрагменте лекции, и

дописать недостающие другим цветом. Затем аналогично проходит работа с другими основными понятиями. К концу изучения темы у учащихся накопится целая папка таких кластеров (графов, схем, терминологических моделей, деревьев понятий), которая окажется для учеников хорошим пособием в будущем, напоминая не только, как расходились их собственные представления о предмете с его истинным содержанием, но и (больше) терминологический аппарат предметной области в связи с бытовыми и непрофессиональными знаниями [Селевко, 2006]. Описанный алгоритм действий по данной технологии может быть изменен: обучающиеся составляют кластер, а затем он обсуждается с учителем и работу с книгами можно не использовать.

Обучающиеся могут раскрыть категорию игры через понятие сюжета, языка. Языковая игра в свою очередь раскрывается через интерпретацию, метафоризацию, многозначность слов. Игра на уровне сюжета может быть масочной, театральной, детской. Составление кластера актуализирует необходимые составляющие поэтики игры в литературном произведении, а также позволяет сформировать концепт понятия самими обучающимися.

После обзорного урока по постмодернизму предполагается изучение современной прозы. В учебно-методических комплексах по литературе (В.Г. Маранцмана; Т.Ф. Курдюмовой; В.А. Чалмаева и С.А. Зинина) для изучения современной литературы предлагаются произведения многих писателей современности, в частности рассказы Т. Толстой. Изучение произведений необходимо построить таким образом, чтобы применить изученные выше теоретико-литературные понятия, связанные с постмодернизмом при анализе конкретного литературного явления. Рассказ Т. Толстой «Факир» служит ярким примером реализации в поэтике произведения категории игры. В названии рассказа «Факир» актуализируется несколько коннотаций – волшебник (маг), фокусник, бродяга, задающие ход сюжетной игры. Интерпретируя рассказ, акцентируем внимание обучающихся на том, что смена масок, игра ими является ключевым в сюжете. Главный герой Филин «надевает» на себя маску богемного, творческого человека, жизнь которого тесно связана с известными

представителями искусства. Филин, подобно божественной, недостижимой личности, «владелец золотых плодов», умеет превращать обыденность в сказку: каждая деталь быта становится частью игры: пирожки становятся тарталетками, обычные кружки превращаются в изысканные чашки. Впечатление волшебства усиливается от месторасположения его квартиры, он, подобно одинокой загадочной птице филину, «угнезвился» в высоком доме. Интерьер квартиры описан не как бытовое, приватное пространство, а как культурная ценность, созданная искусственно (воощеный паркет, медная табличка, витрины с коллекциями, обелиск и т. д.). Гости, приходящие в дом, хотят скрасить свою будничную жизнь, оказаться наверху небоскреба, поближе к богеме. Создавая свою игру, Филин, подобно руководителю театра, распределяет роли, создает атмосферу, устанавливает рамки игры. Вечера, проходящие у него дома, подобны театральному действию, программа которого известна заранее, и распределены роли среди гостей. Каждый гость покорно принимает роль, которую для него выбрал Филин. Даже природа включается в эту игру: небо, подобно софитам, «играет светом» и освещает театрально-игровое представление. Мотив игры в данном рассказе усиливается антитезой искусственно созданного театрально-игрового мира обыденной жизни окраины Москвы. Финал рассказа – это разрушение сказки, разоблачение Филина, превращение его из мага и волшебника в бродягу в сознании одной из постоянных участниц зрелища, Галины, которая встречает своего кумира в метро, но он почему-то идет «как обычный человек, маленькие ноги <...> ступают по зашарканном банному кафелю перехода» [Толстая, 2003: 225].

Работа над языковыми деталями, сюжетным построением в аспекте игровой поэтики позволяет интерпретировать рассказ Т. Толстой в контексте культуры и литературы постмодернизма, что является одним из важнейших требований к уроку литературы ФГОС.

При изучении теоретико-литературных понятий эффективна технология активного обучения, которая представляет такую организацию учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: либо

каждый учащийся имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи. Данное условие, т.е. включенность в познавательный процесс каждого, можно достигнуть используя игровую технологию, при применении которой преподаватель должен учитывать индивидуальные особенности каждого студента. При изучении обзорных тем (например, «Возрождение», «Романтизм», «Классицизм» и т.д.) игровая технология позволяет в свободной, творческой обстановке познакомиться с основными чертами литературных направлений. На этапе подготовки к занятию в форме деловой игры важно обратить внимание на конкретные образовательные, развивающие и воспитательные цели, которые должны поставить преподаватель и сами студенты. Поскольку результативность занятия будет определяться сформированными предметными, метапредметными и личностными компетенциями, то важно их сформулировать для четкого определения целей занятия.

Деловая игра проводится в форме литературного кафе, на котором участники, заранее поделенные на группы, представляют в любой форме (презентация, театрализация, видеозапись, творческая работа, декламирование, доклад и так далее) свои литературные направления: философские предпосылки, основные представители, произведения, особенности стиля и поэтики. Обучающиеся могут выбрать и такие роли, как литературоведы, поэты, критики, искусствоведы, культурологи, историки, согласно которым они готовят материал к занятию и принимают участие в обсуждении на самом мероприятии. Так, например, группа, представляющая литературный процесс начала 19 в., а именно деятельность двух литературных объединений: «Беседа любителей русского слова» и «Арзамас» и их полемику, может инсценировать отрывок из пьесы А.А. Шаховского «Урок кокеткам, или Липецкие воды» (1815 г.), которая являлась сатирой на литераторов-романтиков и поэта В. А Жуковского, в частности. К тому же комедия вызвала негативную реакцию будущих арзамасцев, конфликт вокруг пьесы послужил началом полемики

архаистов и новаторов. Текст комедии дает представление о литературной пародии того времени, об особенностях литературной борьбы и балладного творчества В. А. Жуковского, а театрализация способствует развитию коммуникативных компетентностей будущих учителей. Помимо инсценировки группа может разыграть одно из предполагаемых заседаний общества «Арзамас», используя опубликованные воспоминания членов общества, а также шуточные протоколы заседаний.

Несомненно, подготовка к такого рода занятиям, несмотря на их, казалось бы, развлекательный характер, достаточно серьезна и способствует формированию личностных, предметных и метапредметных умений.

На этапе подготовки к занятию обучающиеся могут 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.

Активные методы дают возможность создать преподавателю учебные задания и ситуации, направленные на успешное усвоение теории литературы и методики анализа произведений.

Одной из таких технологий может быть технология управляемого чтения, иначе – ридер. Н. Н. Родигина определяет ридер следующим образом: «тематическая подборка материалов и система вопросов и заданий к ним» [Родигина, 2014].

Работа с ридером включает следующие этапы:

1. Актуализация темы занятия, обозначение проблемных вопросов.
2. Постановка учебных задач, характеристика этапов и ожидаемых результатов.
3. Обсуждение студенческих версий, рефлексия по поводу эффективности предложенных заданий.

4 Объяснение домашнего задания (исследовательских эссе, текстов-имитаций, таблиц с анализом текстов).

5. Обсуждение студенческих работ с целью дальнейшей проблематизации темы ридера [Родигина, 2014].

Составление системы заданий способствует формированию теоретического мышления, навыков систематизации, обобщения, аргументирования, а также развивает регулятивные умения, в том числе формулирование вопросов, выдвижение гипотез, анализ собственной деятельности. В классическом варианте материалы (фрагменты художественных произведений, литературно-критических статей, монографий) подбираются преподавателем, он также разрабатывает и систему заданий и вопросов к ним. Одним из основных критериев отбора текстов является их разноречивость, дискуссионность, содержательный потенциал, дающий возможность для формирования профессиональных навыков студентов-гуманитариев.

Данная технология эффективна, способствует формированию метаумений, развивает теоретическое, критическое, творческое мышление, регулятивные умения, способствует формированию таких качеств мышления, как гибкость, острота, диалектичность и др.

Работа с ридером эффективна при изучении теоретико-литературных понятий. Достаточно часто обучающиеся испытывают затруднения при выявлении темы художественного произведения. Трудности начинаются при определении самого понятия "тема", так как с темой отождествляют идею произведения. Ридер позволяет увидеть различные трактовки данного понятия.

В.Е. Хализев о значении термина «тема» пишет следующее: «Во-первых, темами именуют наиболее существенные компоненты художественной структуры, аспекты формы, опорные приемы. В литературе это значения ключевых слов, то, что ими фиксируется» [Хализев, 2002: 55]. Исследователь предлагает и другое значение этого термина: «оно восходит к теоретическим опытам прошлого столетия и характеризует не элементы структуры, а напрямую

сущность произведения как целого. Тема как фундамент художественного творения – это все то, что стало предметом авторского интереса, осмысления и оценки» [Хализев, 2002: 55-56]. В.Е. Хализев обнаруживает различные толкования этого термина и отсылает к Б.В. Томашевскому. Студентам предлагаются рассуждения Б.В. Томашевского: «В художественном выражении отдельные предложения, сочетаясь между собой по их значению, дают в результате некоторую конструкцию, объединенную общностью мысли или темы. Тема (о чем говорится) является единством значений отдельных элементов произведений ... Для того чтобы словесная конструкция представляла единое произведение, в нем должна быть объединяющая тема, раскрывающаяся на протяжении произведения» [Томашевский, 2002: 176]. Предлагаем студентам также комментарии С.Н. Бройтмана к книге Б.В. Томашевского «Теория литературы. Поэтика»: «Об этом месте М. Бахтин пишет: «Определение Томашевского представляется нам в корне неверным. Нельзя строить тематическое единство произведения как сочетание значений его слов и отдельных предложений. Труднейшая проблема отношения слова к теме этим совершенно искажается. <...> Тема вовсе не слагается из этих значений; она слагается лишь с их помощью <...> С помощью языка мы овладеваем темой, но никак не должны включать ее в язык как его элемент. Тема всегда трансцендентна языку. Более того, на тему направлено не слово, взятое в отдельности, а целое высказывание, как речевое выступление... Тема произведения есть тема целого высказывания как определенного социально-исторического акта» [Томашевский, 2002: 322]. Погружаясь в спор ученых, студенты обнаруживают сложность изучаемого явления, вырабатывают собственное отношение к нему.

Конкретные рекомендации по определению темы произведения предложены А.Б. Есиным. Разведя понятия «тема», «проблема» и «идея», А.Б. Есин предлагает следующее определение темы: «... под темой мы будем понимать объект художественного отражения, те жизненные характеры и ситуации (взаимоотношения характеров, а также взаимодействия человека с

обществом в целом, с природой, бытом и т.п.), которые как бы переходят из реальной действительности в художественное произведение и образуют объективную сторону его содержания» [Есин, 2000: 19]. Для студентов будут полезны следующие рекомендации А.Б. Есина: «Во-первых, в конкретном художественном целом часто нелегко разграничить собственно объект отражения (тему) и объект изображения (конкретную изображенную ситуацию). <...> Во-вторых, при анализе тематики необходимо различать темы конкретно-исторические и вечные. Конкретно-исторические темы – это характеры и обстоятельства, рожденные и обусловленные определенной социально-исторической ситуацией в той или иной стране; они не повторяются за пределами данного времени, более или менее локализованы. <...> Наконец, следует обратить внимание вот на какое обстоятельство: при анализе конкретно- исторической темы надо видеть не только социально-историческую, но и психологическую определенность характера» [Есин, 2000: 21-22].

Ридер включает в себя определения значения термина «тема», предложенные А.Б. Есиным, Б.В. Томашевским, В.Е. Хализевым и другими учеными. Сравнивая точки зрения по сложнейшей литературоведческой проблеме, студенты овладевают культурой мышления, способностью к обобщению, анализу.

Работа с ридером формирует знания по теории и истории литературы, умения давать обоснованную характеристику художественным особенностям произведений, вести научную полемику, анализировать произведение литературы как художественное целое, владеть основными методами литературоведческого анализа художественного текста, навыками работы с академическими изданиями и справочной литературой.

При изучении специфики словесного художественного образа значимы метапредметные связи с такими дисциплинами, как «Мировая художественная культура» и «Эстетика». Для формирования представления об особенностях художественного образа можно использовать сопоставительный метод. Обучающимся предлагается сопоставить живописное и литературное

произведения, выявив специфику словесного художественного образа. В своем ответе они должны использовать определения теоретических понятий: предмет искусства, художественный образ, содержание и форма, пафос произведения. Возможный материал для сопоставления: А. Куинджи «Дуная ночь на Днепре» и А. Пушкин «Тиха украинская ночь» или Н. Гоголь «Страшная месть» («Чуден Днепр при тихой погоде»); И. Шишкин «На севере диком...» и М. Лермонтов «На севере диком...»; И. Репин «Под конвоем. По грязной дороге» и Н. Некрасов «Перед дождем»; М. Врубель «Демон поверженный», «Голова Демона» и А. Блок «Демон», «Незнакомка».

Таким образом, эффективность работы по формированию начальных навыков литературоведческого исследования историко- и теоретико-литературного характера на уроках литературы зависит от использования активных форм обучения и интерактивных технологий.

Вопросы и задания

1. Что характерно для работы с теоретико-литературными понятиями в 5-9 классах?
2. Как изучается теория литературы и теоретико-литературные понятия в 10-11 классах?
3. Как представлен теоретико-литературный материал в структуре школьных программа по литературе? Для ответа на вопрос используйте примерный план анализа:
 - характеристика раздела по теории литературы в объяснительной записке к программе;
 - принципы распределения теоретико-литературного материала по разделам программы;
 - связь теоретико-литературных понятий с конкретными литературными произведениями;
 - вопросы и задания для формирования умения использовать теоретико-литературные понятия при анализе произведения.

2. Разработайте фрагмент урока по изучению любого (на выбор) теоретико-литературного понятия в средних классах. При подготовке задания необходимо обратить внимание:

- на определение в учебнике теоретико-литературного понятия;
- на подбор литературного материала для работы с данным понятием;
- на выбор наиболее эффективных методов и приемов для формирования представления о данном понятии у обучающихся.

3. Создайте проект урока с использованием «содружества искусств» по одной из предложенных ниже тем.

Для этого вы должны:

- Проанализировать программу и учебники, указать использованную литературу.
- Самостоятельно подобрать произведение искусства (живопись, архитектура, скульптура, музыка и т.д.).
- Самостоятельно определить позицию автора (обобщённо-художественный смысл) подобранного вами произведения.
- Продумать доказательства вашей трактовки произведения искусства на основе анализа его художественных особенностей.
- Создать беседу по произведению искусства для урока изучения теоретико-литературного понятия с применением «содружества искусств».

Темы проектов

IX класс

1. Место древнерусской литературы в мировом литературном процессе. Богатство и своеобразие культуры Древней Руси. Самобытный характер древнерусской литературы. Разнообразие жанров.

2. Литература эпохи Возрождения. Общая характеристика эпохи. Концепция человека и мира в искусстве эпохи Возрождения. Расцвет итальянской скульптуры, живописи. Произведения живописи на библейские сюжеты.

3. Литература XVIII в. Социально-историческая и эстетическая характеристика этапа. Значение философии и эстетики эпохи Просвещения для развития мировой культуры. Классицизм как художественная система в европейской литературе, его основные эстетические принципы, связь с античным наследием.

4. Русский классицизм, его особенности. Общая проблемно-тематическая и эстетическая характеристика русской литературы. Русские просветители А. Радищев и Н. Новиков. Особенности русского классицизма в других видах искусства.

5. Литература первой половины XIX в. Романтизм и реализм как главные художественные системы в литературе XIX в. Романтизм как художественная система. Своеобразие русского романтизма.

6. Социально-исторические и эстетические предпосылки возникновения реализма в русской и зарубежной литературах. Отличие реализма от классицизма и романтизма. Национальное своеобразие русского романтизма.

X класс

7. Литература первой половины XIX в. Зарождение реализма в европейской литературе. Характеристика реализма как художественной системы. Концепция мира и человека. Специфика русского реализма.

XI класс

8. Русский реализм конца XIX – начала XX в.

9. Особенности русского модернизма. Символизм, акмеизм, футуризм. Модернизм и декаданс. Расцвет искусства в начале XX в.

10. Особенности русского постмодернизма. Философские основы постмодернизма. Постмодернизм в искусстве.

2. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Современная методика обучения литературе в школе ориентирует учителя на использование на уроках литературы не только традиционных технологий, методов и форм обучения, но и инновационных технологий, активных и интерактивных форм проведения уроков. Когда говорят о педагогических технологиях, то имеют в виду способы взаимодействия педагога и учащихся для достижения образовательных целей.

Эффективной является технология проблемного обучения. Проблемное обучение, согласно положениям дидактики, может быть реализовано с помощью разных методов: проблемного изложения, частично-поискового или исследовательского. Характерным признаком технологии проблемного обучения служит самостоятельная познавательная деятельность учащихся. Однако умение самостоятельно решать проблемные ситуации необходимо формировать у учащихся постепенно, показывая примеры подобных решений.

Так, например, использование технологии проблемного обучения эффективно при изучении поэмы А. Ахматовой «Реквием» в 11 классе.

Одним из проблемных при изучении этой поэмы является вопрос жанрового своеобразия. В критике нет единодушия при определении жанра произведения. В примечаниях к книге «Анна Ахматова. Я – голос ваш» обозначено: «Цикл стихотворений «Реквием». Исследователи говорят о «большом цикле стихов, превратившимся в поэму «Реквием» [Павловский, 1991: 192].

Разногласие исследователей при определении жанра позволяет использовать прием ридера, когда студентам предлагается несколько цитат из литературоведческих работ, а затем в ходе обсуждения они находят верный

ответ. Проблемная ситуация решается в ходе беседы/дискуссии, в которой анализируется сюжет поэмы.

«Реквием», – безусловно, поэма, поэма лирическая по своему характеру. Сюжет движется не внешними событиями, а определяется изменениями внутреннего состояния лирической героини. Предваряет поэму эпиграф, который не только выражает ее суть, смысл, но и предопределяет эмоциональное настроение и интонацию. Прозаическое «Вместо предисловия» и пространное «Посвящение» являются логическим продолжением эпиграфа, а все вместе раскрывают, по выражению А.И. Павловского, «адрес» поэмы. В «Посвящении» А. Ахматова ведет речь не только о женщинах, стоящих по внешнюю сторону тюремных ворот. Очень часто невольные «подруги осатанелых лет» оказывались среди «сибирской вьюги». Все это позволяет учащимся понять, что поэма посвящена всему репрессированному русскому народу, перед горем которого «гнутся горы/не течет великая река».

Для определения жанра необходимо привлечь внимание учащихся к лирическому переживанию, воплощенному во «Вступлении». Здесь не просто обозначены место и время действия. «Ненужным привеском» болтающийся «возле тюрем своих Ленинград» с точными приметам времени резко отличается от прежнего ахматовского Петербурга. Облик города в восприятии лирической героини мрачен, а привычные вещи предстают в ином, искаженном виде: сапоги кажутся кровавыми, паровозные гудки поют песню разлуки, а над всем этим стоят звезды смерти.

Большинство учащихся легко определяют, что арест сына – завязка сюжета поэмы. Плодотворным для учебно-исследовательской деятельности 11–классников является знакомство с рассуждениями А. Павловского по поводу упоминания в поэме о стрелецких женках: это попытка облегчить страдание, разделить его с другими, даже с теми, кто «выл» под кремлевскими стенами столетие назад. В главах 2 – 6 передано одно из самых мучительных состояний человека – состояние неизвестности, при котором можно предположить самое невероятное развитие событий. Надежда бросает

лирическую героиню «в ноги палачу», отчаяние заставляет посмотреть на себя со стороны и удивиться глубине страдания, полубредовое состояние,

вызвавшее появление льющегося «тихого Дона», повторяется в шестой главе, а объединяет эти главы образ ночи с входящим в дом желтым месяцем во второй главе и глядящими «ястребиным жарким оком» белыми ночами в шестой. Ночь опустилась на землю, на страну, мрак застилает сердце, не позволяя понять «кто зверь, кто человек/и долго ль казни ждать».

Особое значение в поэме имеет седьмая глава «Приговор». Учитель может инициировать обсуждение семантики заглавия, исходя из точного (словарного) значения слова и однокоренных с ним. Важно, чтобы ученики осознали, что приговор не просто решение суда, но и знак того, что завершился период неизвестности, погибает надежда на признание невиновным дорогого человека и героиня вынуждена «научиться жить» с осознанием своего нового положения. Лирическая героиня пытается справиться с этим новым знанием, убеждает себя, что она сможет это сделать («справлюсь с этим как-нибудь», «надо снова научиться жить»). Восьмая и девятая главы передают всю глубину этого ничем не сдерживаемого страдания. Лирическая героиня «призывает» смерть и безумие, которые помогут ей «убить» память, забыться, закончить этот крестный путь. Глава «Распятие» является кульминацией всего произведения. 11-классники легко указывают актуализированный здесь прецедентный текст о распятии Христа:

Магдалина билась и рыдала,
Ученик любимый каменел,
А туда, где молча мать стояла,
Так никто взглянуть и не посмел.

При осмыслении роли прецедентного текста учитель может предложить 11-классникам сопоставить героев этого текста с героями поэмы А. Ахматовой. Христос символизирует невинно осужденных, Магдалина и Богоматерь – их родственников и близких. Учащиеся не могут не заметить, что

страдания матери приобретают уже вселенский масштаб и не могут сравниться ни с горем Магдалины, ни с переживаниями любимого ученика. По мнению учащихся, пришедшая на казнь толпа обывателей соотносится с теми, кто своим молчанием соглашается с судьями и палачами.

Подводя учащихся к размышлениям о значении эпического элемента в поэме, учитель может инициировать дискуссию о том, что помогло лирической героине справиться с подступающим безумием. Размышления о соотношении личности и народа, частного и общего, позволяет 11-классникам сделать вывод о том, что героиня осознает свое предназначение, свою высокую апостольскую миссию. Наделенная богом даром поэта, она должна рассказать о страданиях «стомилionного народа». Эпилог возвращает читателя к началу поэмы: «—А это вы можете описать? — И я сказала: Могу».

Наблюдения учащихся над развитием лирического сюжета, композицией поэмы позволяют им сделать вывод о том, что «Реквием» А. Ахматовой — лирическая поэма, характеристика которой наиболее верно представлена высказыванием А. Павловского: «... выражающая с большой поэтической и гражданской силой свое время и страдающую душу народа» [Павловский, 1991: 124].

Использование технологии интеллект-карт при изучении истории русской литературы

Идея создания интеллект-карт появилась еще в 1960-е гг. Однако в российском образовательном пространстве данная технология стала разрабатываться и внедряться только в 2000-е гг. Технология интеллект-карт — это универсальная технология. Разработчик интеллект-карт английский психолог Т. Бьюзен дал ей такое определение: «Интеллект-карта — это графическое выражение процесса радиантного мышления и поэтому является естественным продуктом деятельности человеческого мозга. Это мощный графический метод, предоставляющий универсальный ключ к высвобождению

потенциала, скрытого в мозге». Интеллект-карты можно составлять индивидуально и коллективом, при осмыслении частной проблемы и создании масштабного проекта [Бьюзен, 2003] .

Интеллект-карта имеет четыре существенные отличительные черты:

- а) объект внимания/изучения кристаллизован в центральном образе;
- б) основные темы, связанные с объектом внимания/изучения, расходятся от центрального образа в виде ветвей;
- в) ветви, принимающие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами. Вторичные идеи также изображаются в виде ветвей, отходящих от ветвей более высокого порядка; то же справедливо для третичных идей и т. д.;
- г) ветви формируют связанную узловую систему.

Т. Бьюзен, например, так излагает основные особенности работы с интеллект-картами при написании сочинений, курсовых и выпускных работ.

Начинать работу по созданию интеллект-карты следует с центрального образа, в котором емко выражена тема сочинения.

После этого следует подобрать подходящие базовые порядковые идеи для главных ветвей интеллект-карты или основных разделов сочинения. На этой стадии следует уделять пристальное внимание правильной постановке вопросов или формулировке темы, поскольку здесь нередко прячутся ключи к определению базовых порядковых идей.

На число ветвей, отходящих от базовых порядковых идей (главных ветвей), никаких ограничений не накладывается. На этой стадии следует активно использовать коды (цветовые, символные или их комбинации) для организации перекрестных ссылок или связей между различными сегментами интеллект-карты.

После этого можно приступить к написанию первоначального варианта сочинения, используя интеллект-карту в качестве основы. Хорошо организованная интеллект-карта обеспечит четкое представление обо всех основных подразделах в сочинении, ключевых идеях, подлежащих включению

в него, а также связях между ними. На этой стадии основное внимание следует уделять непрерывности потока мыслей, помня о том, что к «проблемным» местам можно будет вернуться позднее.

Для решения возникших в процессе написания сочинения проблем можно составить дополнительную интеллект-карту с новым центральным образом, который сыграет роль пускового механизма для нового потока ассоциаций. При этом не следует исключать те мысли, которые могли показаться поначалу «абсурдными».

На последнем этапе написания сочинения следует вновь обратиться к интеллект-карте и добавить последние штрихи к сочинению: увеличить число доказательств и цитат, расширить и подкрепить дополнительными аргументами сделанные выводы.

Технология интеллект-карт активно применяется при изучении русского языка и литературы. Е.К. Филиппова, использующая технологию интеллект-карт при изучении произведений русской литературы в 10 классе, считает, что «многие проблемы, источником которых являются когнитивные затруднения учащихся, могут быть решены, если сделать процессы мышления школьников наблюдаемыми. Именно это и позволяет осуществить метод интеллект-карт».

Например, Е.К. Филиппова так описывает работу над интеллект-картой по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» (одна из интеллект-карт представлена на рис.1):

1. Выбираем тему, идею, предмет, объект, образ, то есть то, о чём будет интеллект-карта, например: *«Преступление и наказание»*.

2. Рисуем или пишем объёмный, цветной образ темы в середине листа бумаги.

3. Ассоциируем - записываем на отдельном листке всё, что приходит в голову в связи с образом темы, даже чепуху, например: *Петербург, университет, учёба, квартира, коморка, плата, деньги, страх, хозяйка, мысль, убийство, улица, бред, болезнь, теория, следствие, ожидание, сестра, мама, встреча, ссора, Rogozin, Лужин, Соня Мармеладова, Родион Раскольников,*

старуха-процентщица, судья, Свидригайлов, смерть, покаяние, любовь, ссылка, одиночество, Евангелие, прозрение, мечта, наказание.

4. Наводим порядок в словах-ассоциациях, группируем их по смыслу: Родион Раскольников, Петербург, учёба, университет, бедность, деньги, хозяйка, страх, теория, убийство, мысли, следствие, сестра, мама, Rogozin, Лужин, Соня, улица, Свидригайлов, смерть, похороны, разговор, покаяние, признание, суд, любовь, слёзы, ссылка, Евангелие, прозрение, наказание.

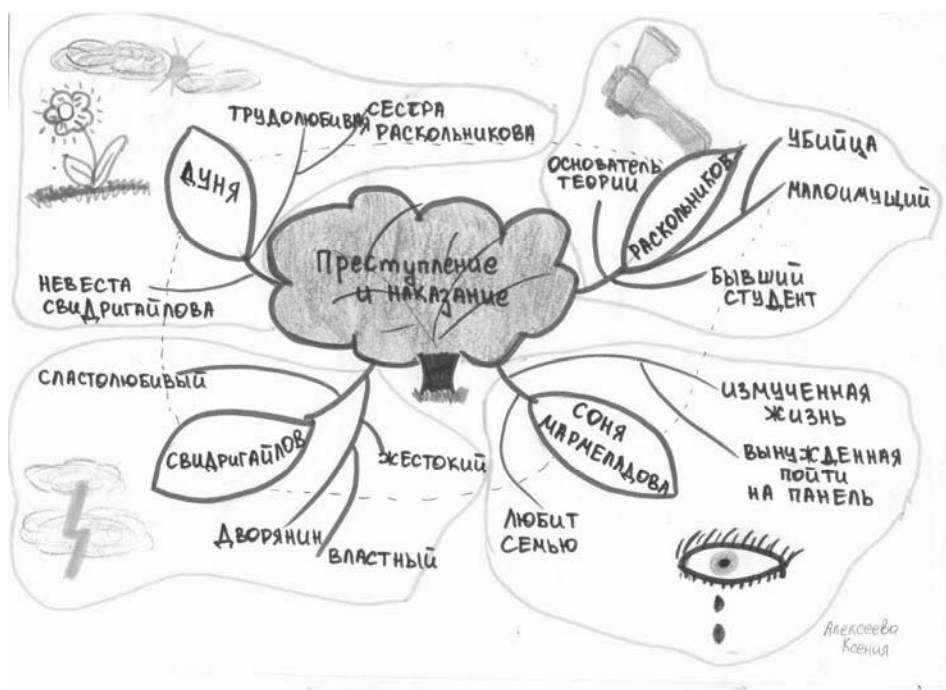


Рис. 1. Интеллект-карта, выполненная К. Алексеевой

5. Намечаем структуру карты: подбираем ключевые слова и ключевые фразы к сгруппированным словам-ассоциациям.

- 1) Родион Раскольников; 2) Петербург; 3) старуха-процентщица;
- 4) Соня Мармеладова; 5) Свидригайлов; 6) следователь; 7) теория.

6. К нарисованному образу предмета добавляем ветви – основу структуры. Количество ветвей равно количеству ключевых фраз и ключевых слов. Соблюдаем размеры ветвей и расстояния между ними.

7. Заполняем структуру словами-ассоциациями, размещая их на ответвлениях соответствующих ключевых веток.

8. Оживляем карту рисунками, символами, смайликами, графикой, всем, что со словами ассоциируется.

9. Отделяем заполненные ключевые ветви друг от друга цветными блоками.

10. Устанавливаем объективные связи между блоками или их элементами [Филиппова, 2016].

В ЛПИ – филиале СФУ была апробирована технология интеллект-карт при изучении истории русской литературы XX в. на уроках литературы в 11 классе при прохождении педагогической практики. Данная технология использовалась на заключительном этапе изучения темы «Литература русского зарубежья» для систематизации, закрепления и обобщения знаний, а также преследовалась диагностическая цель уровня усвоения темы.

Центральным образом интеллект-карты является тема «Литература русского зарубежья». Ветви первого уровня определяют основные этапы развития литературы русского зарубежья: литература первой волны эмиграции, литература второй и третьей волн эмиграции.

Далее подробно прописывается каждая ветвь. Ассоциативные ветви третьего уровня связаны с зарубежным расселением эмигрантов: Прага, Берлин, Париж, Харбин и др. Ветви четвертого уровня представлены именами писателей, покинувших Россию. Например, литературу первой волны эмиграции представляют И. Бунин, А. Куприн, Б. Зайцев, И. Шмелев, М. Осоргин, М. Алданов, Д. Мережковский, В. Набоков, З. Гиппиус, К. Бальмонт и др. На пятом уровне находятся названия произведений, написанных за рубежом, например от веточки «И. Бунин» пойдут ветки «Митина любовь», «Темные аллеи» и др. От этих ветвей пойдут ветви шестого уровня, на которых будут написаны имена героев произведений, цитаты из произведений, основные мотивы и образы стихотворений и т.д.

На последнем этапе все ветви соединяются в интеллект-карте.

Технология интеллект-карт перспективна, так как:

– опирается на естественные возможности человека: в работе с интеллект-картами задействованы оба полушария головного мозга;

– позволяет глубоко изучать личность учащихся и обнаруживать причины их когнитивных и эмоциональных затруднений; вести мониторинг когнитивных и личностных изменений, происходящих с учащимися в образовательном процессе;

– в его основе лежит системно-деятельностный подход;

– развивает креативность обучающихся;

– формирует коммуникативную компетентность в процессе групповой деятельности по составлению интеллект-карт;

– формирует общеучебные умения, связанные с восприятием, переработкой и обменом информацией (конспектирование, аннотирование, участие в дискуссиях, подготовка докладов, написание рефератов, статей, аналитических обзоров и т. д.);

– улучшает все виды памяти (кратковременную, долговременную, семантическую, образную и т. д.) учащихся;

– ускоряет процесс обучения;

– учить учащихся решать проблемы;

– формирует метапредметные компетенции учащихся.

Технология интеллект-карт не представляет сложности в использовании.

Цель составления интеллект-карты – создание простой последовательности. При этом интеллект-карты обладают огромным преимуществом: обучающиеся активно осмысливают учебный материал в процессе создания интеллект-карт, так как составление собственных ментальных карт помогает учащимся извлекать и осмысливать ключевую информацию, развивать умения объединять полученные сведения в семантические группы и категории, создавать ассоциативные группы, а также самостоятельно планировать и разрешать проблемные ситуации.

Использование данной технологии предполагает преобразование содержания процесса обучения, создания ситуаций для расширения кругозора обучаемых, повышения их культурного уровня.

Использование технологии проектного обучения при изучении творчества В.П. Астафьева в школе

Изучение личности и творчества В.П. Астафьева как человека и творца, в судьбе которого отразилась история страны, позволяет современному читателю увидеть те аспекты бытия человека, которые важны были для писателя (взаимоотношения человека и природы, человек и родовые его связи, человек и общество, жизнь людей разных национальностей и др.). Писатель учит современного человека гуманизму, толерантности, уважению старших, воспитывает в людях любовь к родителям и детям, к родине, природе нашего края.

Цель проекта – популяризация студентами ЛПИ творческого наследия В.П. Астафьева среди жителей г. Лесосибирска, Енисейска и Енисейского, Пировского и других близлежащих районов (учащихся, студентов, молодежи, представителей среднего и старшего поколения) посредством актуализации поставленных писателем в произведениях философских и нравственных проблем, значимых для воспитания в современном человеке патриотизма, толерантности, активной гражданской позиции.

Задачи проекта: усиление интереса к личности В.П. Астафьева, его биографии, местам проживания писателя; активизация читательской деятельности, направленной на знакомство с произведениями В.П. Астафьева и материалами о его жизни; выявление актуальной для современных читателей тематики, проблематики и идейного содержания произведений писателя; содействие развитию творческого потенциала жителей г. Лесосибирска, Енисейска и Енисейского района посредством их вовлечения в культурно-массовые мероприятия, посвященные творчеству Астафьева (викторины, творческие конкурсы и т.д.); развитие профессионально значимых компетенций у студентов ЛПИ – филиала СФУ посредством организации и проведения ими культурно-просветительских мероприятий.

Целевой группой проекта стали учащиеся общеобразовательных школ указанных территорий, пользователи Интернета – посетители сайта ЛПИ – филиала СФУ. К участию в творческих конкурсах были привлечены дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья, занимающиеся в «Центре социального обслуживания населения» г. Лесосибирска.

Проект «Живое слово В.П. Астафьева» краткосрочный, реализован в течение 6 месяцев.

В начале осуществления проекта были составлены вопросы анкеты и проведено первичное анкетирование для выяснения степени интереса к творчеству Астафьева и знания его произведений среди представителей разных социальных групп и разных возрастов. Результаты анкетирования стали основой для планирования мероприятий, подборки материалов по творчеству писателя (произведения, факты биографии, эпистолярное наследие, воспоминания современников, экранизация произведений и т.д.), которые оказались вне поля зрения целевой аудитории.

Следующий шаг – создание рекламной продукции. Буклеты «А знаете ли Вы, что В.П. Астафьев пережил/ испытал/ был участником/ писал о ...», выполненные студентами и школьниками, были нацелены на усиление интереса целевой аудитории к личности писателя, так как в них были отражены наиболее интересные факты его биографии.

Социальные сети также способствуют активному и широкому распространению информации. Создана интернет-страница «Живое слово В.П. Астафьева» на сайте ЛПИ – филиала СФУ, на которой регулярно размещаются высказывания писателя, вызывающие отклики посетителей сайта.

В качестве цитат из произведений В.П. Астафьева студенты избрали для дискуссии, например, такие:

«Как часто мы бросаемся высокими словами, не вдумываясь в них. Вот долдоним: дети - счастье, дети - радость, дети - свет в окошке! Но дети - это еще и мука наша! Вечная наша тревога! Дети - это наш суд на миру, наше

зеркало, в котором совесть, ум, честность, опрятность нашу – все наголо видать. Дети могут нами закрыться, мы ими – никогда» («Царь-рыба»).

«Большая часть наших сил уходит на преодоление самих себя, своего гражданского и нравственного несовершенства... С помощью книг, музыки, природы, театра, дружеского общения возможно преодолевать свое дремучее невежество, свои правильные, губительные недоборы в области культуры. Но время-то неумолимо, второй жизни Господь не отпустил, чтобы наверстать упущенное» («Подводя итоги»).

Среди школьников и детей с ограниченными возможностями здоровья проводили конкурсы иллюстраций к произведениям В.П. Астафьева. Лучшие работы размещали в социальных сетях и на стендах проекта. Иллюстрации детей были использованы для оформления городского транспорта, что тоже способствовало популяризации творчества писателя среди пассажиров.

Серия творческих конкурсов в рамках проекта «Живое слово В.П. Астафьева» была направлена на развитие творческих способностей молодежи, самореализации учащихся, студентов и др. Творческий конкурс эссе, стихотворений, прозы, навеянных материалами о жизни Астафьева, сюжетами его произведений, привлек представителей разных возрастных групп. Серию творческих состязаний завершил конкурс сочинений «Астафьев в моей жизни».

Проведение повторного анкетирования позволило выяснить высокую эффективность проекта, так как увеличились показатели интереса горожан к творчеству В.П. Астафьева.

Заключительным мероприятием становится вечер «... В творчестве моем биография отражена довольно полно и подробно» (В.П. Астафьев), во время которого подводятся итоги реализации проекта, происходит награждение победителей конкурсов и наиболее активных его разработчиков и участников.

Продолжение проекта – ежегодный творческий конкурс эссе, стихотворений, прозы, сценариев, презентаций и роликов, навеянных творчеством В.П. Астафьева.

Таким образом, в процессе литературного образования учащихся эффективно применяются инновационные технологии, характерными признаками которых (технология проблемного обучения, технология коллективного взаимодействия, технология проектного обучения, интерактивные технологии и др.) являются концептуальность, системность, дидактическая целесообразность, воспроизводимость, оптимальность и гарантированность результата.

Вопросы и задания

1. Дайте определение образовательной технологии. Охарактеризуйте соотношение понятий «технология» и «методика обучения литературы», «педагогическая техника словесника», «педагогическое мастерство».

2. Обозначьте этапы реализации технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), охарактеризуйте деятельность учителя и обучающихся на каждом этапе. Сконструируйте фрагмент урока с использованием технологии РКМЧП.

3. Покажите на примерах, как презентация может служить инструментом комментирования, анализа и интерпретации художественного текста на уроках литературы.

4. Подготовьте фрагмент урока с использованием игровых технологий и разыграйте его на занятии вашей группы.

5. Предложите свои темы для проектов учащимся 5-7-х и 9-11-х классов.

6. Разработайте один учебно-исследовательский проект для учеников среднего звена и один проект для учащихся старших классов.

7. Что такое интеллект-карта?

8. Каковы особенности работы с интеллект-картами на уроке?

3. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Для достижения профессионального успеха в избранной сфере деятельности будущему учителю-филологу необходимы такие личные качества и умения, как проявление творческой инициативы, готовность к принятию самостоятельных решений, организаторские умения, умения прогнозировать результаты своей деятельности, просчитывать различные варианты, выбирать наиболее рациональный и нравственно оправданный путь продвижения к цели. Данные качества и умения позволят организовать обучение, ориентированное на применение таких методов, которые дают возможность обучающемуся самостоятельно решать проблему, делать выбор в альтернативных условиях, быть субъектом своей деятельности. Поиск эффективных средств, методов и форм организации образовательного процесса, способствующих индивидуализации образовательного процесса для достижения успешной образовательной деятельности школьников, особо актуален в настоящее время.

У термина «интерактивные формы обучения» имеется синоним, давно и самостоятельно используемый в отечественной педагогике, – «коллективные формы учебной деятельности». Он был введен в научный оборот в середине 70-х гг. XX в. и, таким образом, стал предшественником американского аналога. Думается, было бы целесообразно обратиться к его рассмотрению.

Понятие, стоящее за термином «коллективные формы учебной деятельности», теоретически и экспериментально разработано в трудах по педагогической психологии Л. И. Уманским и А. В. Петровским – последователями школы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, сторонников педагогических идей А. С. Макаренко.

Коллективные формы начали внедряться в массовую педагогическую практику в конце 1970-х – в начале 80-х гг. Однако в дальнейшем отмечалось

падение интереса к ним. Тем не менее их теоретическое обоснование представляется нам глубоким, последовательным, убедительным и эвристичным. По нашему мнению, недостаточно эффективная практика реализации теоретической модели коллективных форм объясняется, прежде всего, ошибками не в самой модели, а в ее воплощении. Анализ модели и осознание ошибок в ее практическом использовании, на наш взгляд, должны помочь учителям-филологам избежать возможных разочарований в процессе внедрения интерактивных форм. Мы считаем, что есть основания предполагать, что такой подход способен также обогатить представления об интерактивных формах и, как следствие, учебный процесс на их основе (см. подробнее о внедрении интерактивных форм обучения: [Ветошкина 2013: 39]).

Обратимся к рассмотрению основных положений отечественных ученых, раскрывающих понятие «коллективные формы учебной деятельности».

Исследователем А. В. Петровским, развившим идеи своего предшественника Л. И. Уманского, научно описаны условия, обеспечивающие процессы коллективообразования, этапы становления коллектива как результата развития особых социально-психологических процессов в группе и социально-психологические феномены, возникающие вследствие внутригрупповой динамики. Коллектив, по его мнению, может формироваться только в той группе, где взаимодействие ее членов предполагает обмен продуктами деятельности каждого и ответственную зависимость друг от друга, измеряемую вкладом каждого в общий результат [Ермакова, 2016: 20]. Столь же глубокого психолого-педагогического обоснования интерактивных форм обучения, внедряемых в настоящее время, в русскоязычной психолого-педагогической литературе мы не находим.

Как уже отмечалось, не любая групповая деятельность способна сформировать процессы коллективообразования и, соответственно, характеризоваться как коллективная. К условиям, формирующим коллектив, в соответствии с идеями Л. И. Уманского и А.В. Петровского, относятся:

- 1) разделенность деятельности, достижимость цели только в результате

совместных усилий, на основе распределения операций между всеми членами группы;

2) общность цели (продукта) деятельности;

3) компетентность членов группы, т.е. наличие у большинства необходимого уровня психологической и оперативной подготовленности к совместной деятельности определенного содержания;

4) демократический стиль руководства, который на основе процессов лидерства при решении конкретных задач обеспечивает выдвижение наиболее компетентных участников деятельности.

Соответствовать этим критериям могут не все задания, выполняемые при совместном обучении (в группе). Однако многие традиционные уроки, будучи подвергнутыми определенной трансформации, при которой общий для группы предмет или процесс деятельности делится на фрагменты с тем, чтобы каждый ученик выполнял отдельное поручение, вовлекаясь в отношения ответственной зависимости перед другими членами коллектива, можно назвать подлинно коллективными [Мельников, 2011: 89].

Однако несоблюдение в массовом обучении названных условий коллективообразования приводило к тому, что необходимые процессы в группах блокировались и ожидаемые результаты не достигались. В связи с этим, думается, закономерны опасения относительно того, что из-за несоблюдения каких-то из названных условий подобная участь может постигнуть и интерактивные формы обучения, принципы организации которых определены с гораздо меньшей четкостью (эти принципы в некотором объеме формулируются лишь при описании немногих конкретных учебных форм, например таких, как мозговой штурм, кейс-метод, интерактивная лекция).

Эффективность педагогического процесса на основе интерактивных форм обучения может резко снижаться, например, из-за отсутствия у значительной части группы «определенной культуры познавательной деятельности» [Инновационные процессы в образовании, 2015: 51] и некоторых существенных психологических и характерологических

особенностей учащихся, что было одной из причин неудач при внедрении коллективных форм. Повторение такого отрицательного опыта весьма вероятно в современных условиях, характеризующихся падением качества школьного образования и роли семьи в воспитании, а также безгранично широким и практически бесконтрольным распространением коммерческих форм занятий.

Указанный негативный фактор, блокирующий процессы коллективообразования, может быть заметно ослаблен на основе длительной и интенсивной практики выполнения коллективных (интерактивных – если употреблять эти термины как синонимы) заданий, способных осуществлять также и корректирующую функцию. Вот почему интерактивные формы обучения (далее – ИФО) требуют не только педагогического терпения, но и системности, концентрированности в их использовании, а во многих случаях – увеличения количества учебных часов на овладение учебной дисциплиной. Однако последнее противоречит идее образовательной реформы, направленной отчасти на сокращение часов классных занятий. Такое противоречие вызывает обоснованное опасение в гарантированном успехе использования интерактивных форм в массовом обучении.

Как было отмечено ранее, феномены, выявленные, изученные и описанные А. В. Петровским, позволяют контролировать и корректировать внутригрупповые процессы. Рассмотрим эти феномены.

Феномен действенной групповой эмоциональной идентификации. Это, по определению Д.Н. Кавторадзе, акт интерперсонального отождествления, в котором переживания одного из членов группы даны другим как мотивы поведения, организующие их собственную деятельность, направленную одновременно на осуществление групповой цели и блокирование фрустратора. Он возникает на основе неосознаваемых учащимися познавательных механизмов подражания (имитации), психологического внушения, заражения, хорошо известных в психологии, но в традиционном обучении почти не используемых. Эти механизмы действуют как при восприятии обучающимися друг друга, так и при восприятии учебного материала.

Механизм подражания, вовлекая в познавательную деятельность воображение, позволяет учащемуся реализовать себя в коллективной учебной деятельности лучше, чем в традиционном обучении, придавая ей более творческий характер.

Психологическое заражение определяется как подверженность членов контактной группы переживанию общего эмоционального состояния через передачу его друг другу. При этом имеет место «многократное взаимное усиление эмоциональных воздействий общающихся людей» [Активные и интерактивные формы и методы обучения, 2013: 163]. Механизм внушения (суггестии), как и механизмы подражания и психологического заражения, действует путем непосредственной передачи информации, минуя сознание.

Использование механизмов подражания, психологического заражения и внушения в обучении совсем не противоречит задаче формирования умений логического мышления, анализа. Данные механизмы, не исключая принципа сознательности в обучении, лишь обогащают содержание любой познавательной деятельности.

Феномен ценностно-ориентационного единства характеризуется совпадением мнений и позиций относительно свойств объектов деятельности, орудий и способов достижения цели. Этот феномен является средством сплочения группы [Нечаев, 2016: 99].

Феномен коллективистического самоопределения личности. По мысли А. В. Петровского, это осознание свободы как неизбежности действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями, способность противостоять групповому давлению, отстаивать подлинно коллективистические ценности [Нечаев, 2016: 101].

Ввиду того, что получение знаний представляет собой доминирующую форму деятельности учащихся в стенах учебного заведения, задача выявления и поиска новых путей реализации воспитывающей функции обучения всегда актуальна для любой частной дидактики. Коллективные формы, благодаря всем их феноменам, будучи включенными в учебный процесс, в большей

степени способны обеспечить воспитывающую функцию обучения, чем какие-либо другие, используемые в настоящее время в массовой практике. Появление коллективных форм педагогического воздействия, отвечающих изложенным выше представлениям о коллективе, связаны с именем советского педагога А. С. Макаренко. К сожалению, многие последователи А. С. Макаренко восприняли его идеи о коллективной организации воспитывающего воздействия с формальной стороны, рассматривая общественно-полезную деятельность в группе, функционирующей в социалистическом обществе, основанном на общественной собственности, как достаточное условие, положительно воздействующее на людей, как нечто автоматически объединяющее и преобразующее их.

Интерактивные формы, несомненно, имеют большую перспективу, но только при условии их более глубокого научного осмысления, требующего обращения к трудам отечественных ученых советского периода истории, на имена которых мы ссылались в данной работе, а также к практике отечественных педагогов-энтузиастов.

Таким образом, ИФО – это альтернатива традиционному привычному педагогическому воздействию. К приоритетам такого обучения можно отнести практико-ориентированность, диалогичность, проблемность, возможность выражения собственной позиции, творчество, рефлексию и др. Такой подход позволяет уйти от авторитарно-императивного, лично отчужденного педагогического воздействия, а также от формализма, направленного на выполнение обязательной учебной программы.

Существуют различные классификации ИФО. Перечислим наиболее распространённые методы такого обучения:

- практический эксперимент;
- метод проектов – это интеграционный метод, предполагающий использование различных методических приемов, позволяющих глубоко освоить предлагаемую тему. Метод проектов всегда ориентирован на

самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени;

- групповые обсуждения – это групповые дискуссии по конкретному вопросу в относительно небольших группах учащихся (от 6 до 15 человек);

- мозговой штурм – один из наиболее популярных методов стимулирования творческой активности, позволяющий найти решения сложных проблем путем применения специальных правил их обсуждения;

- деловая игра – это имитация реальной ситуации. Создание упрощенной модели процесса позволяет каждому участнику в реальной жизни, но в рамках определенных правил сыграть какую-либо роль, принять решение, совершить действия;

- ролевые игры – это метод, используемый для усвоения новых знаний и отработки определенных навыков в сфере коммуникации. Ролевая игра предполагает участие не менее двух игроков, каждому из которых предлагается провести целевое общение друг с другом в соответствии с заданной ролью;

- баскет-метод – это метод обучения на основе имитации ситуаций. Например, обучаемому предлагают выступить в роли экскурсовода по музею компьютерной техники. В материалах для подготовки он получает всю необходимую информацию об экспонатах, представленных в зале;

- тренинги – обучение, при котором в ходе проживания или моделирования специально заданных ситуаций обучающиеся имеют возможность развить и закрепить необходимые знания и навыки, изменить свое отношение к собственному опыту и применяемым в работе подходам. Тренинг – очень популярный на сегодняшний день способ обретения не только теоретических, но и практических знаний;

- обучение с использованием компьютерных обучающих программ;

- анализ практических ситуаций – метод обучения навыкам принятия решений; его цель – научить учащихся анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения, оценивать

их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий [Погодина, 2011].

Выбор методов активного обучения зависит от различных факторов. В значительной степени он определяется численностью учащихся (большинство методов обучения можно использовать в небольших группах). Но в первую очередь выбор метода определяется дидактической задачей урока. Каждый реализованный отдельный интерактивный метод и группа интерактивных методов – это комплекс педагогических условий, представляющий собой целенаправленно создаваемую участниками педагогического процесса (прежде всего педагогом) среду, систему средств, взаимодействий для развития.

Интерактивные методы обучения очень эффективны, поскольку они способствуют высокой степени мотивации, предполагают широкие возможности для творчества, позволяют повысить уровень освоения предмета. По мнению О. Г. Смоляниновой, «разнообразие типов и форм технических и программных средств, неполная разработанность методики использования интерактивных средств на уроках русского языка позволяют нам отбирать содержание, средства и методы использования интерактивных ресурсов. Независимо от того, какие ресурсы мы отбираем для уроков, важно соблюдать общие дидактические принципы» (цит. по: [Погодина, 2011]).

Интерактивное обучение лучше начинать с работы *в парах*. Работа в парах используется на любом этапе урока.

Для устной работы в парах возможны такие виды заданий.

1. *Взаимопроверка* (например, выборочный пересказ). Ученик рассказывает соседу по парте фрагмент текста. Затем учащиеся меняются ролями. Учитель может для контроля спросить любую пару.

2. *Диалог у доски*: один ученик задаёт вопросы по пройденному материалу, а другой – отвечает. При этом снимаются монотонность и однообразие устных опросов (учебный диалог привлекает внимание всего класса, заставляет включиться в работу).

3. Следующий вид работы можно назвать «*Хочу спросить*». Устно в парах можно проверить домашнее задание. Задания могут быть самыми разными: определить основную мысль, составить план и т.п. (см. подробнее об организации подобного рода заданий на уроках предметов филологического цикла [Ветошкина, 2011: 12]).

Виды письменных работ в парах:

1. «*Словарная работа*». Дома ребята по изученному произведению составляют список новых слов и выражений (на отдельной карточке). Сверху подписывают: «*Составлял...*». Затем на уроке обмениваются карточками, выполняют задание (дают толкование слов и раскрывают значение выражений), подписывают: «*Выполнял...*».

2. Можно использовать на дом *задания творческого характера* (написать сочинение-миниатюру, литературную сказку, придумать своё продолжение рассказа и т.п.). Для знакомства с творческой работой других школьников можно дать задание другому обучающемуся: написать рецензию на подготовленную творческую работу.

Необходимо заметить, что работать в парах ученикам очень нравится. Они с удовольствием готовят дома задания, карточки-зачёты, с большим желанием и интересом работают с карточками на уроке. Усвоение учебного материала происходит в непосредственном учебном диалоге. Роль учителя в этом случае – оказывать помощь и консультировать.

С 5 класса можно начинать *работу в группах*. Если ученики успевают слабо, то группы должны быть небольшими (3–4 человека). Также в 5 – 7 классах проводятся игры-соревнования, основанные на групповой деятельности. Вот некоторые из них [Мельников, 2011: 28].

1. «*Кто больше?..*» («*Кто быстрее?..*»). Например, кто больше назовёт русских народных сказок о животных и т.д.

2. *Эстафета* – пересказ по цепочке.

3. «*Ромашка качеств*». Данное задание позволяет провести в анализ литературного образа через оценочную составляющую, при этом развивается

речь обучающего, формируется чувство сотрудничества. Можно взять любое произведение. Рассмотрим на примере повести Н. В. Гоголя «Ночь перед Рождеством». Заранее подготовлены «лепестки». Каждому обучающемуся выдаются бумажный кружок с надписью героя повести и пять лепестков ромашки. На каждом лепестке ромашки ученики записывают по одному слову, характеризующему одного из персонажей повести (например, смелый, хитрая, коварная и т.п.). Обучающиеся передвигаются по классу, образуя динамические пары, и наклеивают на круг с названием героя соответствующий лепесток-характеристику. В ходе этой работы образуются группы ромашки из пяти лепестков и в итоге составляется литературный портрет (образ). Один учащийся от каждой группы представляет оценочную характеристику. Остальные участники группы дополняют ответ.

Подобные задания развивают у учащихся чувство личной ответственности за результат. Игровая деятельность насыщает урок эмоционально, поддерживает высокий уровень интереса к предмету. Но такие игры и их элементы рекомендуется проводить на этапе закрепления изучаемого материала, во второй половине урока, когда учащиеся начинают уставать. В новых условиях обучения учащимся часто предлагается *опережающее домашнее задание* к новой теме – подготовить свою мультимедийную презентацию (например, «Наш Гончаров» – 10 класс). Это позволяет повысить эмоциональный фон учащихся, задействовать разные каналы восприятия информации, стимулировать учащихся к проявлению творческой активности.

В условиях информатизации образования учёные отмечают следующие результаты педагогического воздействия: активизация интеллектуальной деятельности обучаемого, развитие его способностей к познанию, к творческой инициативе, постоянное их совершенствование; формирование умений самостоятельно представлять и извлекать знания средствами ИКТ; развитие культуры учебной деятельности и информационной культуры обучаемого [Ветошкина, 2011].

Метод проектов с обязательной защитой на уроке тоже помогает активизации деятельности учащихся, отработке исследовательских навыков.

Главная *цель проектной деятельности* – разрешение проблемной ситуации. Работая над проектом, обучающиеся имеют максимальную возможность для самореализации. Проблемная ситуация создаётся с таким расчётом, что при её решении необходимо применение различных способностей учащихся: аналитических, художественных, музыкальных, коммуникативных. Обязательная задача педагога при работе над проектом – дать возможность каждому участнику ощутить собственную значимость и необходимость в выполнении общего дела (Например, в 6 классе работа над групповыми проектами «Мой Лермонтов», «Расскажу свою сказку» и над постановкой сказки).

К старшим классам игровая деятельность всё больше замещается *ролевыми, деловыми играми, уроками-конференциями, уроками-практикумами*. Разделив ребят на группы, можно предложить им в зависимости от учебной ситуации выступить в роли историков, корректоров, художников, журналистов, экскурсоводов. Такая работа возможна на уроке любого типа, на разных его этапах. Но главное – не злоупотреблять групповой работой, разумно сочетать ее как с индивидуальной, так и с фронтальной работой.

Возможности этих технологий могут быть существенно усилены при одновременном использовании информационных и коммуникационных технологий обучения. «Правильный выбор технологий обучения обусловлен стратегиями формирования и развития образования, требованиями ФГОС. Стратегия развития предполагает раскрытие потенциала ребёнка как личности в процессе обучения, развития заложенных в нем возможностей» [Ермакова, 2016: 8].

На *этапе закрепления знаний, отработки навыков* учащимся рекомендуется использовать интернет-ресурсы, электронные словари и энциклопедии, где учащиеся могут найти много дополнительного материала. «Информационные технологии занимают всё большее место в нашей жизни.

Использование их на уроках русского языка повышает познавательную активность учащихся всех возрастов, расширяет их кругозор», – считает Б. А. Даулетова (цит. по: [Активные и интерактивные формы и методы обучения, 2013: 84]).

Итак, интерактивные технологии активно входят в нашу жизнь, способствуют личностному росту учащихся, помогают каждому человеку максимально раскрыть свой творческий потенциал, стать самостоятельными и более успешным в учёбе и работе.

В системе интерактивного обучения русскому языку могут быть названы эффективными по ряду показателей *задания коммуникативного характера*, к которым относят задачи, специально созданные для обучения общению и освоения литературоведческих знаний, построенные на характеристике значимых компонентов речевой ситуации, требующие коммуникативных действий, ориентированные на активное сотрудничество всех участников образовательного процесса (например, создание коммуникативной ситуации посредством вопроса типа «Как бы ты поступил в данном случае?». Принципиально важно, что совместное обсуждение и выбор вариантов решения задачи способствуют формированию собственной позиции школьника. Создается ситуация, в которой рассматриваются все возникающие варианты продуктивного взаимодействия. Кроме того, необходимо обращать внимание не только на то, достигнута ли коммуникативная интенция, но и какими средствами пришлось воспользоваться для решения задачи.

Структурными элементами задачи можно назвать описание условий (реальных или воображаемых) – интенции, места, времени, социальных ролей и др. – и собственно задания или вопроса: «Приятель опоздал на урок и не понял, как отличить жанр басни от жанра сказки. Объясни так, чтобы он смог усвоить существенные признаки данных жанров. Не забудь привести примеры и помочь не только осмыслить теорию, но и применить её на практике. Разыграйте ситуацию».

Коммуникативная игра относится к дидактическим играм, которые специально создаются или приспособляются для целей обучения, их специфический признак – сочетание условного игрового плана деятельности учащихся с её учебной направленностью (преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата). Эта игра, как правило, ограничена во времени, игровые действия подчинены фиксированным правилам, цели обучения достигаются через решение игровых задач.

Коммуникативная игра – это педагогически организованная в заданной учебно-речевой ситуации совместная коммуникативная деятельность состязательного характера. Основные признаки игры:

- 1) моделирование речевой ситуации;
- 2) наличие речевого действия участников;
- 3) наличие заданных правил;
- 4) принятие игроком какой-либо речевой роли с учетом воображаемой ситуации;
- 5) создание устного, письменного или поликодового высказывания (сообщения/ текста);
- 6) возможность смены речевых ролей: игрок – член жюри – ведущий;
- 7) наличие жюри; критериев для оценивания речевого поведения игроков; определение победителя;
- 8) анализ процесса игры и речевого поведения участников: по поводу игры и с учетом принятой роли (детальный анализ вербальной и невербальной составляющей высказывания, выявление особенностей и эффективности выбранной модели речевого поведения);
- 9) комплексный характер опорных и формируемых умений (одновременно совершенствуется несколько коммуникативных умений);
- 10) сохранение коммуникативного лидерства учителя-организатора игры и др.

Такая игра состоит из начальной (вводной) части, основной и заключительной. Начальная часть содержит инструкцию – информацию для

участников игры: описание воображаемой ситуации; обозначение и распределение ролей; сообщение правил игры, последовательности выполнения игровых действий; обозначение условий и критериев оценки, последовательности определения победителей; сообщение о времени для подготовки к выступлению; текст-резюме, в котором кратко (сжато, лаконично) повторяется установка на выполнение игровых действий. Важно так описать условия игры, чтобы «у детей возникло желание включиться в работу (поиграть, а не просто выполнить задание)» [Ряписова, 2007: 23].

Основная часть (проведение игры) – деятельность игроков, ведущего, работа жюри, а заключительная – анализ игровых действий, сообщение результатов игры, обобщение приобретённого опыта (подведение итогов). На этом этапе учитель обращает внимание учеников на корректность, уместность, эффективность поведения всех игроков и членов жюри.

Коммуникативная игра – эффективный прием обучения, он позволяет ученикам проявить свою активность, инициативность, лидерские способности; располагает к более продуктивному усвоению материала, повышает интерес к предмету. Кроме того, чрезвычайно важно учитывать, что «...для организации игровых упражнений нужна особая интонация: несколько удивлённый, интригующий тон, как бы приглашающий к игре, доброжелательно заинтересованная форма всех заданий, дружелюбное поощрение каждого удачного ответа» [Ермакова, 2016: 16].

Интерактивная форма урока требует не только взаимодействия в режиме «учитель – ученик», но и активное участие всех обучающихся по принципу «ученик – ученик», при этом задача учителя-филолога – организовать эффективное общение с учетом темы урока, этапа освоения материала, уровня речевого развития школьников. При хорошей организации работы снимается психоэмоциональное напряжение, появляется возможность наблюдать непосредственную речевую деятельность обучающихся, осуществлять её контроль и коррекцию, стимулировать активную речемыслительную деятельность учеников, вносить разнообразие в учебный процесс, что не всегда возможно при фронтальной работе.

Таким образом, участвуя в выполнении заданий коммуникативного характера на уроках русского языка, обучающиеся приобретают практический опыт, который позволит им решать проблемы, возникающие в разных речевых ситуациях. Задания коммуникативного характера как интерактивная форма работы на уроках словесности увеличивают эффективность образовательного процесса за счет повышения мотивации к изучению русского языка, усиления практической направленности в освоении предмета.

Активные методы обучения предполагают участие в учебном процессе как учителя, так и ученика; к примеру, проблемная лекция или проблемное слово учителя заставляют совместно искать пути решения спорного вопроса. Как правило, при этом создаются условия, при которых у школьников активизируется мышление, он деятелен в течение всего урока, имеет возможность самостоятельно выбирать вариант решения задачи, что, как правило, приводит к более качественному освоению информации, овладению разным способом действия с ней, повышает мотивацию.

К разновидностям активных методов относят интерактивные методы обучения, при которых происходит взаимодействие не только учителя и ученика (учеников), но и учеников друг с другом. При этом существенно меняется роль учителя: важно не столько сообщить информацию, сколько создать условия для работы, повышения познавательной активности. При этом на первый план выходит обучение самостоятельному исследованию информации (индивидуальному, парному, групповому), анализу ситуации, работе в команде, формулировке и отстаиванию своей точки зрения и др., что способствует развитию критического мышления и формированию универсальных учебных действий.

Специфическими характеристиками интерактивного занятия называют взаимозависимость всех участников группы, обязательное непосредственное взаимодействие, связанное при этом с индивидуальной ответственностью каждого за совместную работу.

Для учителя важно, что активные и интерактивные методы в обучении позволяют моделировать ситуации общения, наблюдать и корректировать возможные коммуникативные промахи и неудачи, формировать представление о результативном общении и умения практически применять лингвистические знания. Задания коммуникативного характера направлены на совершенствование коммуникативной компетенции, под которой понимается способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию, что проявляется на репродуктивном (адекватно понимать информацию, воспроизводить текст, владеть разными видами чтения и др.) и продуктивном уровнях (создавать тексты различных стилей и жанров, владеть разными видами монологов и диалогов и др.).

Через формирование коммуникативных универсальных учебных действий (к примеру, умений сотрудничать с учителем и сверстниками; аргументировать и отстаивать свое мнение; работать индивидуально и в группе; умений осознанно использовать речевые средства в соответствии с коммуникативной интенцией; владения устной и письменной речью и др.) задания коммуникативного характера (задачи и игры) позволяют достичь метапредметных результатов обучения языку (регулятивных, познавательных, коммуникативных).

Включение интерактивных заданий дает возможность развивать познавательные УУД: адекватно понимать основную и дополнительную информацию текста, воспринятого на слух; пользоваться словарями, справочниками; осуществлять анализ и синтез; строить рассуждения (Представь, что в классе оказался ученик, который ... совсем забыл, какие ... Вспомни ... и расскажи своему товарищу ...).

ИФО способствуют формированию и совершенствованию коммуникативных результатов обучения: учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; уметь договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности:

команда обсуждает вариант выступления и выбирает игроков, которые представят на суд жюри коллективный вариант решения задачи.

Вопросы и задания

1. Раскройте содержание понятия «интерактивные методы обучения».
2. Назовите разновидности интерактивных методов обучения и охарактеризуйте их.
3. Заполните таблицу, отражающую дидактические цели интерактивных форм обучения.

Классификация методов интерактивного обучения

Метод интерактивного обучения	Дидактические цели занятия
групповая дискуссия	обобщение изученного материала и т.д.
мозговой штурм	...
метод проектов	
баскет-метод	
анализ практических ситуаций	

4. Подготовьте фрагмент урока по литературе с использованием одного из интерактивных методов обучения.

4 РОЛЬ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ

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, причём 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, формирования его готовности к саморазвитию и непрерывному образованию» [Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа, 2011: 6]. По мнению исследователей, «процесс интеграции представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения.... В основе своей идея межпредметных связей родилась в ходе поиска путей отражения целостности природы и содержания учебного материала» [Туйчиев, 2012: 3].

Понятие «метапредметность» в дидактике чаще всего оно употребляется в значении «надпредметности», т.е. объема знаний, который формируется и используется не в процессе преподавания какого-то определенного школьного предмета, а в ходе всего обучения. 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.

Разобщенность учебных дисциплин не только становится важнейшей причиной фрагментарности картины мира, отраженной в учебном материале бакалавров, но и ограничивает обучающихся в понимании целостности современного поликультурного мира, в котором стремление к многообразной интеграции является ведущим во всех сферах жизни мирового сообщества. Культурологический подход в образовании предполагает интерпретацию педагогических событий в историко-культурном контексте, учитывающем основные «тенденции развития мировой культуры, сочетание национальных и общечеловеческих ценностей» [Пайгусов, 2009: 3]. Основные аспекты включения образовательной (учебно-воспитательной) деятельности в историко-культурный контекст с учетом важнейших ценностей и жизненных ориентиров того или иного исторического периода освещены в работах А.И. Арнольдова, В.С. Библера, Е.В. Бондаревской, А.П. Валицкой, Г.Д. Дмитриева, Г.П. Захаровой, Е.О. Ивановой, Н.Б. Крыловой, И.М. Осмоловской, В.М. Рогозина и др.; о интеграции в процессе преподавания отдельных дисциплин писали Т.Г. Браже, В.Г. Маранцман, Н.М. Свирина (по литературе), Ю.Н. Неменский, Н.Н. Ростовцева (по изобразительному искусству) и др.

Учителю литературы, работающему в основной школе, необходимо большое внимание уделять художественному образу как компоненту художественной картины мира.

Именно художественный образ, репрезентирующий в сказке сложную и многогранную картину человеческой жизни, является основой

интегрированного обучения. Художественная основа произведения, например, народной сказки, «способствует самоидентификации ребенка (хорошо – плохо, правильно – неправильно, можно – нельзя, мужчина – женщина)» [Бахор и др., 2013], диктует его «стратегию поведения, воплощая в специфических образах систему универсальных антиномий: жизнь – смерть, день – ночь, добро – зло, определенность – неопределенность» [Лукин и др., 2013]. Характеризуя идейное содержание народных сказок, В.Я. Пропп указывал, что «...в основе сказочного повествования лежит веками сложившееся народное представление о том, что в жизни составляет правду и что кривду» [Пропп, 1958].

При работе со сказками о животных нужно обратить внимание учащихся на то, что эти сказки, генетически связанные с тотемическими представлениями людей, являются древнейшим жанром. Их краткость, ясность для 5-классника сказочной фабулы, высокохудожественная форма, способствующая решению коммуникативных задач в образовании обучающихся.

Как считают исследователи, «процесс рассказывания и слушания животной сказки – есть процесс узнавания и обучения определенным стратегиям поведения, ... носящим имя лисы, волка и т.д.» [Мариничева, 2011]. Самую большую группу среди сказок о животных составляют произведения с главным персонажем-трикстером – лисой: («Лисичка со скалочкой», «Колобок», «Лисичка-сестричка и волк», «Лиса-повитуха», «Лиса, заяц и петух», «Лиса-судья» и др.) [Мариничева, 2011]. Для того чтобы процесс обучения 5-классников был эффективным, необходимо ориентироваться в «бесконечном разнообразии мира сказки», в народных верованиях, обрядах и обычаях [Поксыряева и др., 2013]. Так, популярная сказка «Лисичка со скалочкой» относится к кумулятивным сказкам, «отражающим ранние шаги человека по упорядочению окружавшего хаоса» [Кретов, 1994].

Древность сказки воплощена в ее художественном мире, утратившем для современного человека прозрачность и ясность. Цепь обменов лисы (скалочка – курочка – уточка/гусочка – девочка) только на первый взгляд кажется произвольной. В начале этой цепи – скалочка, посредством которой тесту

придается необходимая форма, с чем учащиеся сталкиваются на занятиях по тестопластике, когда создают объемные и рельефные поделки из соленого теста. Таким образом, со скалкой связана важнейшая функция преобразования мира, что отчетливо проявляется до сих пор в обрядах некоторых народов. Например, среди крымских татар бытует следующее убеждение: чтобы обряд обрезания мальчика был менее болезненным, а плоть быстро заживала, мать ребенка во время проведения обряда должна скалкой раскатывать тесто (записано нами в 2010 г. в Белогорском районе Крыма) [Бахор и др., 2013]. Эта же функция преобразования или формирования ребенка представлена и в некоторых регионах Узбекистана при исполнении колыбельной песни «Алла», во время которой «участвующие в обряде пожилые тетушки постукивают о колыбель скалкой и приговаривают: «Будь отважным, смелым, ничего не бойся...» [Мардонова, 2012]. Таково же значение плясок со скалкой в обряде приобщения невестки к семейному кругу мужа у татар-мишарей [Акашкин, 2000].

Появление скалки в начале сказки, на наш взгляд, может быть интерпретировано как репрезентация намерения лисы преобразовать мир, изменить его по своему замыслу. Более явно эта функция преобразования мира выражена в образе курочки, которая воплощает собой материнскую заботу, женское жизнетворческое начало, что отчетливо проявляется в различных пословицах: «Курица в сережках, а петух в сапожках»; «Курицу не накормить, девицу не нарядить», «Где курицы-красавицы, там и петухи-молодцы» и др.

Далее в системе персонажей следует гусочка, выступающая по преимуществу соляным символом, или ее вариант – уточка, являющаяся, как и гусочка, знаком супружеской жизни. Соответствует этой же логике преобразования мира и требование лисы о том, чтобы ей отдали девочку, в которой в сказке воплощено женское начало в его непроявленном, пассивном виде. Цепь обменов в сказке была прервана собакой, олицетворяющей у многих народов преданность и верность человеку.

Необходимо четко представлять символический и метафорический контекст подобной цепи обменов, показывающий опасность общения хозяев дома с лисой. Она претендует не только на владение чужим имуществом. Метафорический и символический смысл приобретаемого лисой позволяет видеть в этом сказочном персонаже угрозу самой жизни человека.

При изучении сказки обучающиеся должны четко осознавать, что животные в ней воплощают человеческие характеры, отражая существующие конфликты между людьми. Сказка «Лисичка со скалочкой» может быть прочитана учащимися как повествование не только о том о том, как опасно доверять незнакомым людям, но и о том, что обманщик обязательно будет наказан. Способствует такому пониманию и поиск школьниками пословиц (в этом поиске могут быть заняты и родители), которые содержат подобную характеристику лисы («Хитрее лисы зверя нет»; «Вор и сытый, и обутый, и одетый украдет» и т.д.) или выражают близкую сказке идею («Ходила лиса кур красть, да попала в пасть»; «Лисица хитра, да шкуру ее купцам продают»; «Украсть - в беду попасть»; «Лиса знает много, но тот, кто ее ловит, знает больше» и др.). Эту сказку можно рассмотреть в контексте формирования экономических представлений 5-6-классников, ведь речь идет о натуральном обмене или меновой торговле.

Пересказ сказки, многократное повторение одних и тех же слов лисички («Да я не потесню: сама лягу на лавочку, хвостик - под лавочку, скалочку - под печку») и сказителя («Легла она на лавочку, хвостик - под лавочку, скалочку - под печку») - эффективный способ развития артикуляции звуков у ребенка, его правильной речи, избавления от ее дефектов.

Исходя из сущности художественного образа, учитель особенно эффективно и плодотворно может реализовать интеграцию таких учебных предметов, как литература и мировая художественная культура, литература и история, литература и математика, литература и экономика и т.п., материал которых позволяет решать задачи всестороннего образования и воспитания обучающихся.

Интегрированные занятия, формируя у обучающихся целостную картину мира, обеспечивают осознание ими «разнообразных связей между объектами и явлениями, <...> формируют умения увидеть с разных сторон один и тот же предмет» [Нефедов]. Стремление к интеграции в учебном процессе студентов позволяет им представить ее возможности в предстоящей профессиональной деятельности бакалавров педагогического образования.

Например, педагоги справедливо указывают, что «Мировая художественная культура», становится той учебной дисциплиной, которая «помогает сформировать целостную обобщающую картину развития мирового искусства, выражающего ведущие идеи эпохи – неотъемлемую часть общественного сознания, формирующего мировосприятие и мироощущение человека» [Чигрина, 2012: 59]. Художественно отражая и творчески преобразуя мир в произведениях искусства, художник воплощает в них свои чувства, мысли, идеалы, которые одновременно являются чувствами, мыслями, идеалами многих его современников. При этом познавательная и аксиологическая функции искусства неразделимы в художественном мышлении автора, формируют его ценностный опыт как основу идейно-эстетических убеждений человека, его духовно нравственного развития. Методисты, исходя из специфики учебного материала дисциплины «Мировая художественная культура» и возможности при его изучении «непосредственного выхода на творческую деятельность», рекомендуют обращаться к деятельностному и практико-ориентированному подходу как в содержании, так и в методах освоения» этого содержания [Чигрина, 2012: 61].

При подготовке интегрированного урока литературы и истории «Одно мировоззрение – два стиля одной эпохи (романский и готический стили в культуре Средних веков») необходимо исходить из того, что стили, воплощенные в архитектуре, отразились и в европейской литературе, в частности в жанре сонета, для итальянской и английской форм которого определяющим стало «романо-готическое миропонимание» [Рукавишников,

1925: 845], воплотившееся в лирике таких всемирно известных поэтов, как Данте, Петрарка, Шекспир.

Среди задач интегрированного занятия важнейшими признаны следующие: 1) формирование у обучающихся обобщенного представления о единстве/целостности художественной культуры, способствующей становлению указанных стилей; 2) формирование у школьников способности устанавливать взаимосвязи между различными произведениями художественной культуры в целом, литературы, истории, архитектуры в частности; 3) формирование у учащихся целостной художественной картины мира; побуждение их к самостоятельной эстетически-творческой деятельности; обогащение учеников духовными ценностями, воплощенными в художественной культуре и др. Среди запланированных результатов занятия – понимание обучающимися смысла художественного произведения, особенностей языка искусства, художественных средств выразительности, специфики художественного образа в различных видах искусства.

Таким образом, проектируя интегрированное занятие, составляя его технологическую карту, разрабатывая его учебно-методическое сопровождение, учитель оказывается в ситуации, когда ему необходимо сформулировать и определить основные принципы, определяющие целостность межпредметной ситуации, последовательность ознакомления учащихся с учебным материалом, формы практико-ориентированной деятельности, нацеленной на развитие творческих способностей школьников.

Продумывая этап целеполагания, учитель должен сформулировать те вопросы, которые будут себе задать сами учащиеся, определяя задачи (микроцели) последующих этапов урока: 1) вспомнить основные черты эпохи Средних веков, с которой связано появление романского и готического стилей; 2) составить рабочее определение стиля в целом и архитектурного стиля в частности; 3) выяснить, чем отличается один стиль от другого и в чем своеобразие каждого из указанных стилей; 4) определить, как каждый архитектурный стиль отражает мировоззрение средневекового человека; 5)

установить основание, позволяющее определить связь средневековых архитектурных стилей с развитием других видов и жанров художественной культуры Средних веков, в т.ч. сонета как лирического жанра.

Осмысляя и наполняя этап урока, посвященный актуализации ранее изученного материала, учитель определяет круг усвоенной школьниками информации (понятия, факты и т.п.), позволяющей преподавателю представить, насколько органично новые знания по мировой художественной культуре впишутся в систему изученного ранее на уроках истории, изобразительного искусства и др. На этом этапе урока учащиеся будут вспоминать характерные черты Средних веков как исторического периода. Учителю необходимо подвигнуть школьников к размышлению о том, что такое архитектура, почему ее относят к художественной культуре. Дискуссионным может стать вопрос о том, что такое стиль в целом (стиль одежды, стиль речи, стиль художника, стиль звезды эстрады и т.п.), а также в чем отличие стиля от моды.

Проектируя этот этап урока, преподаватель заранее готовит формулировки определений и других записей, которые будут зафиксированы учениками в тетрадях. Для характеристики термина «стиль» целесообразно обратиться к словарю: «Стиль – характерный вид, разновидность чего-нибудь, выражающаяся в каких-нибудь особенных признаках, свойствах художественного оформления» [Ожегов, 1984: 666]. Для того чтобы конкретизировать существенные признаки и свойства стиля в архитектуре, можно предложить учащимся вспомнить сказку «Три поросенка», герои которой построили три разных домика. Сравнение этих домиков позволит учащимся определить: постройки поросят имеют функциональные (назначение зданий), конструктивные (используемые строительные материалы и конструкции) и художественные (дизайнерское оформление комнат и т.д.) отличия (это отчетливо представлено в работах иллюстраторов сказки). А значит, эти черты и характеристики построек должны быть зафиксированы в определении романского и готического архитектурных стилей.

При работе с новым материалом учитель может предложить учащимся обратиться к фотографиям и объемным изображениям (макетам) зданий, выполненных в романском и готическом стиле, чтобы увидеть общность этих стилей и их отличительные черты. Романский стиль может быть продемонстрирован на примере монастыря Петра и Павла (Крушвица, Польша, 1120 г.), Базилики святого Серватия (Маастрихт, Нидерланды, XI в.), Бамбергского кафедрального собора святого Петра и святого Георгия (Германия, X-XIII вв.) и др. Постройки романского стиля отличаются массивными стенами, круглыми арками, бочкообразными сводами, растительным орнаментом, четким архитектурным силуэтом, крупной каменной кладкой, в которой использован необработанный камень. Высоко расположенные узкие окна, прочные двери усиливают сходство таких зданий со средневековыми рыцарскими замками. Приземистые здания этого стиля представляли собой неприступные крепости, за стенами которых могли укрыться не только обитатели замка, но и крестьяне окрестных сел.

Романский стиль сосуществовал, а затем все же уступил место готическому стилю, здания которого с многочисленными шпилями и куполами, стрельчатыми окнами, усложненными рисунками потолков, тонкими стенами, возведенными между колоннами, каркасной системой несущей конструкции, воплощают идею ничтожности человека перед величием Создателя. Таковы Кельнский собор (Германия, конец XII в.), Реймский собор (Франция, XIII в.) Собор Парижской Богоматери (Франция, XII в.), Йоркский собор (Великобритания, XII-XV вв.) и др. Сопоставление зданий двух стилей поможет школьникам сделать следующие выводы: оба стиля, являясь формами художественной культуры одной эпохи, имеют ряд общих черт: в них преобладают монументальные каменные сооружения со сводами (куполами), арками, с некоторыми общими чертами декора (резьба, роспись). Отличия этих стилей проявляются в конструкциях: каркасная – в готике, стеновая – в романском стиле; в декоре скульптура встречается наряду с рельефом, в романском стиле используются фрески, в готическом – преимущественно

витражи. Основной акцент в готике переносится с интерьера на экстерьер. Если сравнивать композицию зданий, то в готических зданиях преобладает вертикальная динамика, тогда как зданиям романского стиля присущ баланс горизонтали и вертикали.. В целом же в романском стиле церковь становится одновременно обжитым пространством дома и крепостью Бога, обустроенной и удобной для ее обитателей и защитников. Церковь готического стиля воспринимается современниками как парадный официальный дворец бога, в который человек приходит на торжественные мероприятия, по сути своей *события*, существенные и значительные для каждого; но своим, родным, родственным это пространство считать невозможно.

В основу размышления о связи архитектурных стилей с сонетом можно поместить указание на хронологическую близость их возникновения: сонет как твердая стихотворная форма появился в Италии в XIII в. Специалисты по средневековой литературе и культуре отмечают: «Архитектура готическая победила романскую, в грандиозном размахе подчинила себе <...> прикладные искусства. Точно и мудро копируя архитектурные достижения, поэзия откликнулась сонетом» [Рукавишников, 1925: 845]. И. Исследователь, подчеркивая тождественность правил готического стиля и итальянского сонета, указывал на тождество строфической композиции сонета (4+4+3+3) с архитектурной готической схемой: «прямоугольник двух четверостиший (катренов), чаще по рисунку удлинённые и завершающие его тело два трехстишия (терцеты) <...> – как бы подражание завершениям готических башен» [Рукавишников, 1925: 845]. Иными словами, если один стиль в архитектуре воплощает идею органичной связи человека с землей/земным, то другой – идею бесконечного устремления человека ввысь/в небеса. Если в романском стиле церковь – дом (крепость) бога, то в готическом – церковь становится дворцом бога.

Анализируя сонеты итальянской формы, рекомендуем учащимся для интерпретации сонеты Петрарки из его книги «На жизнь мадонны Лауры». В них по преимуществу завершающие терцеты посвящены Богу или движению

героя/героини к высокому/ божественному/ небесному, что присуще зданиям в готическом стиле:

Когда в ее обликии приходит
Сама Любовь меж сверстниц молодых,
Растет мой жар - чем ярче жен других
Она красой победной превосходит.

.....

Она идти к пределу горних стран
Прямой стезей дала себе отвагу:
Надейся ж, верь и пей живую влагу.

(Пер. Вяч. Иванова)

Сонеты английской формы (4+4+4+2) близки зданиям английской готики, в которых «внутренность приближается к домашнему уюту» [Рукавишников, 1925: 846] Это же характерно для поэзии Шекспира, у которого, как утверждают некоторые исследователи, «сонет получил явно пониженное в сравнении с Петраркой содержание» [Рукавишников, 1925: 846], больше отраженное в зданиях английской готики, в чем-то сближающейся с романским стилем. Отмечаемое выше снижение отдельных деталей в сонетах Шекспира не снижает образов лирических персонажей. Учащиеся это могут отчетливо увидеть в известном 130-м сонете:

Ее глаза на звезды не похожи,
Нельзя уста кораллами назвать,
Не белоснежна плеч открытых кожа,
И черной проволокой вьется прядь...

(Пер. С. Маршака)

Но подчеркнутые лирическим героем приземленные черты героини не снижают ее образа. Наделенная чертами обыкновенной земной женщины, героиня так же хороша, как и те, в ком воплощен эталон женской красоты:

И все ж она уступит тем едва ли,
Кого в сравненьях пышных оболгали...

(Пер. С. Маршака)

В качестве домашнего задания можно предложить учащимся познакомиться с соборами нашего региона и определить, в какой степени черты средневековой архитектуры отразились в Крестовоздвиженском кафедральном соборе и в храме святого апостола Андрея Первозванного (г. Лесосибирск). Как правило, это задание провоцирует острую дискуссию о преобладании черт того или иного стиля в одном или другом храме.

Таким образом, обращение к интегрированным занятиям активизирует практико-ориентированную деятельность обучающихся, позволяя эффективно формировать личностные, предметные и метапредметные результаты. Реализуемая под руководством учителя интегрирующая практико-ориентированная деятельность педагога способствует преодолению фрагментарности картины мира, присущей многим современным школьникам.

При планировании интегрированных уроков учитель должен помнить, что в основе интегрируемого материала должны быть осознаваемые школьниками общие закономерности, общие теоретические концепции, при обучении интегрируемых предметов используются одинаковые или близкие методы/технологии обучения и исследования.

Системно-деятельностный подход к образовательному процессу определен ФГОС среднего (полного) общего образования (далее – ФГОС С(п)ОО) в качестве методологической основы образовательного процесса в современной школе. Основная образовательная программа среднего общего образования конкретизирует центральные положения и установки ФГОС. При этом в «Примерной образовательной программе по литературе» [ФГОС С(п)ОО, 2012: 227-252] в качестве приоритетной задачи указано «перенесение фокуса внимания в литературном образовании с произведения литературы как объекта изучения на субъектность читателя» [ФГОС С(п)ОО, 2012: 229], под

которой «понимается «его активная позиция (в том числе основанная на владении навыками анализа и интерпретации), обеспечивающая его самостоятельность в чтении и способность как выявлять исторически обусловленные смыслы текста, связанные в том числе с авторскими интенциями, историко-литературным и культурным контекстом и пр., так и предлагать собственные, опирающиеся на наличный текст и не противоречащие ему интерпретации прочитанного» [ПООП СОО, 2016: 229]. Именно такой подход к образовательному процессу позволит обучающимся, особенно старшеклассникам, не только овладеть разрозненными знаниями об окружающей действительности и соответствующими умениями, сколько сформировать представление о предметно-объектном единстве всего окружающего нас, о целостной картине мира.

К сожалению, при изучении литературы, предметом которой является художественная интерпретация окружающей действительности и внутренний мир человека, решить поставленные задачи сложно: внимание учащихся основной школы сосредоточено на изучении отдельных произведений литературы, а старшеклассники, стремящиеся к целостному представлению изучаемого явления, определению его места в целостной картине окружающей действительности, не имеют для этого соответствующих инструментов.

Исходя из вышеизложенного, при изучении поэзии А. Фета в 10 классе общеобразовательной школы рекомендуем в качестве одного из возможных инструментов дискурс «Усадебный текст в творчестве художника/поэта». Такой подход к изучению лирики А. Фета в 10 классе позволит обучающимся определить значение творчества поэта как человека второй половины XIX в. (историко-биографический контекст), как художника, обладающего определенными эстетическими установками (социокультурный аспект), как носителя определенного национального сознания (культурно-психологический аспект), как личности, находящейся в процессе постоянной самоидентификации и идентификации (философский аспект), и т.д. Исходя из названных аспектов

изучения творчества А. Фета школьники могут выбирать соответствующие виды деятельности (учебно-исследовательская, проектная и др.).

Акцент на усадебном тексте обусловлен тем, что он является прецедентным текстом, под которым понимаем «любую, характеризующуюся цельностью и связностью последовательность знаковых единиц, обладающую ценностной значимостью для определенной культурной группы» [Богданова, 2010: 28]. Важно иметь в виду, что усадебный текст относится к прецедентным не только в пространстве отечественной культуры. Инварианты усадебного текста входят в национальную когнитивную базу большинства национальных сообществ мира.

Актуальность исследования определяется тем, что нацелено оно не только на выявление компонентов русской усадьбы и определение их семантики, но и на интерпретацию различных аспектов усадебной жизни русского дворянства, определивших идейно-художественное своеобразие усадебной поэзии в целом и лирики А. Фета в частности.

Русская классическая литература – от Державина до Бунина – отражает жизнь дворянской усадьбы. Великие писатели – А. С. Пушкин в Захарове, М. Ю. Лермонтов в Тарханах, Л. Н. Толстой в Ясной Поляне, А. А. Блок в Шахматове – формировались как личности в условиях усадебного быта и впоследствии всю жизнь были связаны с этим бытом. В «деревне» жили прототипы их героев. «Только с выходом во второй половине XIX века на культурную сцену в качестве главенствующей творческой силы разночинцев русская литература становится, прежде всего, городской» [Новиков, 2012: 5].

Термин «усадебный текст» в научный оборот ввёл В. Г. Щукин, однако само понятие «сельская усадьба/усадьба» не имеет точного четкого определения, четкой классификации: «русская усадьба» – понятие, вызывающее множество ассоциаций бытового, литературного, исторического характера.

Несмотря на то, что в России всплеск усадебного строительства пришелся на вторую половину XVIII в., дворянская усадьба только с начала XIX в.

превращается в гармоничный социокультурный феномен, сложное структурное образование, каждый элемент которого обладал определенной семантикой: символы, репрезентированные в усадебном тексте, актуализировали координаты духовного, эмоционального и социального аспектов мировоззрения дворянина. Усадебный текст – это, прежде всего, локальный текст литературы и культуры, репрезентируемый в поэзии и прозе, живописи, архитектуре, садово-парковом дизайне и др., способствуя осмыслению человеком своей жизни в многочисленных горизонтальных (бытовых) и вертикальных (бытийных) взаимосвязях. Идентификация и самоидентификации помещика, проживающего в усадьбе, происходила за счет ее компонентов, актуализирующих трехслойность ее пространства (дом, кладбище, церковь) и репрезентирующих связь человека с земным, небесным, подземным, содействуя перетеканию быта в *со-бытие* и бытие. Житель усадьбы «в данном сочетании бытия, событий, житейских явлений, поступков и т. д. ощущал себя неделимой частицей природы, окружающего мира» [Эпштейн, 1990: 114]. В середине XIX в. организация усадебного локуса усложняется за счет других компонентов, связанных, прежде всего, с духовной жизнью человека/семьи/рода: старинная въездная аллея, сад, усадебный храм, родовая усыпальница, галерея с фамильными портретами и др.

О. А. Гриневич, характеризуя усадебную поэзию, репрезентирующую быт и бытие жизни в усадьбе, отмечает, что художественное пространство в стихотворениях «выступает в целом как замкнутое, заполненное и упорядоченное (чем отличается от хаотического пространства), хотя и неоднородное» [Гриневич, 2017: 83]. В нём отчетливо вычленяются два локуса – дом и сад (его природные заместители). Именно с домом связано обретение человеком «точки опоры» в любом пространстве.

В первый период творчества (1840-1860) в усадебной поэзии А.А. Фета появляются черты, которые определяют ее дальнейший характер. Среди произведений этого периода, которые обычно выбирают школьники, – «Вечерний сад», «Деревня», «Фантазия», «Ива», «Одинокий дуб» и др. В

качестве одной из часто представленных мифологем выступает образ сада как места свиданий. Он противопоставлен образу дому как месту порядка и ритуала в лирическом произведении «Вечерний сад» (1842):

Не бойся вечернего сада,
На дом оглянися назад, -
Смотри-ка: все окна фасада
Зарею вечерней горят...

Стихотворение начинается антитезой дома и сада. При этом дом воспринимается героиней как «свое», безопасное пространство, освоенное человеком и не враждебное к нему, способное, как в зеркале, отражать красоту природных явлений (например, вечернюю зарю). В усадебных стихотворениях этого периода, репрезентирующих усадебный текст, А. Фет изображает преимущественно гармонию мира и человека. Природное обогащает жизнь человека, придает ей новый смысл, указывая на близость идеала, возможность его обретения.

В стихотворении «Ива» (1854 г.), репрезентирующем усадебный текст, лирическому герою открывается изменчивость и текучесть явлений в природе и человеческой жизни, соединяющие видимое и глубинное, фактическое и угадываемое. Все символично в этой картине: и ива как древо жизни, существующее в контексте скорбно-печальной семантики этого дерева, и текущая вода, символизирующая течение жизни, с одной стороны, и стремление лирического героя к углубленному познанию себя и окружающих – с другой. Именно вода позволяет ему увидеть то, что скрыто в героине в ее обычной жизни:

Мягче взор твой горделивый...
Я дрожу, глядя, счастливый,
Как в воде дрожишь и ты.

Такое сочетание культурного и природного (фактического и угадываемого) характерно в целом для усадебного текста.

В стихотворении «Одинокий дуб» А. Фет задействует ассоциации человека с деревом. Образ дуба воплощает мысль поэта о роли предков, самим фактом своего существования связующим потомков с родным домом, усадьбой, землей, отчизной. Эта связь «пращуров» с потомками актуализирует не столько бытовой, сколько бытийный аспект семейной (родовой) истории.

Второй период творчества А. Фета (1860-1877) был не слишком плодотворным, но в произведениях этих лет («Тургеневу», «Из мачт и паруса – как честно он служил...» и др.) появляются новые мотивы.

Так, в начале стихотворения «Тургеневу» актуализируются характерные для усадебного текста мотивы притчи о блудном сыне, которые должны напомнить адресату послания об отчей земле:

Прошла зима, затихла вьюга, -
Давно тебе, любовник юга,
Готовим тучного тельца...

о том, каким дорогим гостем будет он в отчем доме – своей Отчизне:

Ты наш. Чужда и молчалива
Перед тобой стоит олива
Иль зонтик пинны молодой;
Но вечно радужные грезы
Тебя несут под тень березы,
К ручьям земли твоей родной...

Центральным в послании «Тургеневу» является приглашение в усадьбу с ее березами, зеленеющей степью, пением соловья. Каждый из образов усиливает мифологический контекст стихотворения: береза типологически соотносится с древом жизни/деревом Авраама; степь – компонент русской национальной картины мира, актуализирует мотив родины; соловей является символом таланта, певческого дара.

Очевидно, что поэтическое послание «Тургеневу» играет в усадебной поэзии А. Фета роль программного стихотворения. В нем отчетливо обозначена граница между «своим» и «чужим» пространством. Но в отличие от поэтов

XVIII в., свое пространство у А.Фета обретает признаки бесконечного в идеалистически-духовном смысле.

Третий этап поэтического творчества (1877-1892) связан с возвращением в лирику А. Фета образов садово-паркового ландшафта. Среди стихотворений этого периода старшеклассников привлекают «Сияла ночь. Луной был полон сад» (1877), «Дул север. Плакала трава...» (1880), «Учись у них – у дуба, у березы» (1883) и др. В отличие от цветущего сада в стихотворениях 1-го периода теперь это сад осенний, «угрюмый», «темнеющий», «с голыми аллеями».

Так, в стихотворении «Дул север. Плакала трава...» образ сада – метафора жизни человека, лишенной гармонии, красоты:

Дул север. Плакала трава
И ветви о недавнем зное,
И роз, проснувшихся едва,
Сжималось сердце молодое,
.....
Стоял угрюм тенистый сад,...
Прошла пора влюбленных грез,
Зачем еще томиться тщетно?..

Этот безрадостный пейзаж созвучен мироощущению лирического героя, душа которого одинока и тщетно томится в этом мире. Выход из ситуации герой А. Фета видит в том, чтобы и осенью жизни запеть ярко и беззаветно, невзирая на то, сколько продлится эта последняя песня. Усадебное культурно-творческое пространство способствует всплеску активности даже тогда, когда силы певца уже на исходе.

Одним из наиболее известных произведений А. Фета, в котором его лирический герой предстает умудренным опытом человеком, является стихотворение, написанное в декабре 1883 г.:

Учись у них – у дуба, у березы.
Кругом зима. Жестокая пора!

Напрасные на них застыли слезы,

И треснула, сжимаяся, кора.

Эти строки – плод глубоких раздумий поэта о смысле человеческого существования: для того, чтобы быть по-настоящему сильным духом, человеку достаточно верить в то, что жизненные невзгоды могут быть преодолены радостью творчества, пусть даже не такой мощи, как это было прежде.

Лейтмотивом произведения является единение человека с природой, общность происходящих с ними метаморфоз: ощущения, испытываемые деревьями во время студеной зимы, свойственны и людям, когда «за сердце хватает холод лютой». А. Фет осознанно прибегает к подобным сравнениям для того, чтобы создать контраст между светлыми и темными сторонами человеческой жизни. Его лирический герой настаивает на том, что каждому из нас приходится испытывать не только радость и счастье, но и горе: душевные страдания очищают человека, обнажая его истинную суть. «Для ясных дней, для новых откровений переболит скорбящая душа», — на такой оптимистичной ноте А. Фет завершает свое стихотворение.

В целом, в «усадебном тексте» последнего периода творчества Фета преобладает минорная тональность, происходит демифологизация образа усадьбы как «дворянского гнезда».

Характеризуя в целом усадебный текст А. Фета, необходимо отметить, что в нем представлены традиционные образы, детали которых позволяют поэту изобразить усадьбу как воплощение основных жизненных ориентиров человека. Дворянская усадьба, представленная в метафорически возвышенном стиле, актуализирует в творчестве поэта темы «малой родины», вечных семейных ценностей.

Опираясь на наблюдения над усадебным дискурсом поэзии А. Фета, мы предлагаем следующие рекомендации по изучению его лирики в 10 классе общеобразовательной школы.

Изучение темы начинаем с краткой биографии А. Фета, актуализируя те компоненты, которые позволят старшеклассникам понять лирику поэта.

Характеризуя детство А. Фета, проведенное в усадьбе отца – помещика А. Шеншина, его обучение в пансионе Крюмера, необходимо акцентировать внимание учащихся на странных отношениях его родителей, одиночестве ребенка в семье, отлучении от дома/рода/семьи, лишении дворянских привилегий и др. Знакомство с этими личностно значимыми обстоятельствами делают образ поэта ближе 10-классникам, для многих из которых актуальным оказывается кризис семьи. Характеризуя период военной службы, проведенный А. Фетом в Херсонской губернии, необходимо подчеркнуть, что его знакомыми были помещики – владельцы различных усадеб, что заставляло поэта остро переживать маргинальность своего социального положения. Чтобы старшеклассники поняли, почему поэт страстно хотел стать обладателем усадьбы, учителю необходимо обратить внимание не столько на экономическое значение усадьбы, сколько на социокультурные и философские аспекты связи человека с усадьбой.

Характеризуя культурную жизнь русской усадьбы, необходимо остановиться на таких явлениях, как художественные галереи, музыкальные литературные вечера, самодеятельные театры, посредством которых преодолевалась ограниченность провинциальной жизни и человек вовлекался в современное культурное пространство страны. Можно продумать музыкальное оформление: пусть звучат романсы на стихи не только А. Фета, но и И. Тургенева, А. Апухтина и др. В оформлении стендов можно использовать репродукции картин В. Максимова «Все в прошлом», К. Сомова «Дама в голубом», «Водоем», В. Борисова-Мусатова «Маки в саду», «Усадьба в Зубриловке» и др., иллюстрации к произведениям русских классиков. Эффективна проектная деятельность учащихся на этом этапе изучения творчества поэта. Они с удовольствием работают над такими социокультурными проектами, как: «Русская усадьба XIX века», «Жизнь женщины в русской усадьбе», «Усадебная жизнь русской семьи», «Водные объекты усадьбы: бытовое, социокультурное и философское значение», «Садово-парковый ландшафт русской усадьбы: социокультурное и философское

значение». Продуктом проектной деятельности становятся макеты усадеб и составляющих их объектов, видеопрезентации, «живые картины», инсценировки, литературные гостиные и т.п.

На этапе подготовки урока рекомендуем предложить обучающимся список стихотворений для самостоятельного изучения, затем, на уроке, эти стихотворения будут использованы для интерпретации в группах. Среди текстов – «Тополь», «В саду», «Деревня» и др.

Для работы со стихотворением «Тополь» (1859) рекомендуем следующие вопросы и задания: Какова микротема каждой строфы? Укажите ключевые слова, определяющие лирическое переживание в стихотворении («тополь», «осень»). Какие средства и приемы использованы А. Фетом для создания образа тополя? Какие образы и детали создают в стихотворении образ осени? Сравните ряд образов, соотносимых: 1) с образом тополя, 2) с образом осени.

В результате групповой работы 10-классники приходят к выводу о том, что осень для поэта соотносится со смертью, сном, одиночеством, унынием и т.п. Тополь ассоциируется у поэта с традиционными в мировой культуре для этого дерева чувствами одиночества, надежды, мотивами памяти, веры и т.п. Как видим, семантика тополя соотносима со значением образов тех деревьев, сакральная роль которых в мировоззрении человека сформировалась еще во времена языческой культуры и в полной мере отражена в концептосфере природных объектов усадебного текста. Мощные создания природы, они связаны как с горним миром, так и с преисподней и согласуют земной жизненный цикл с естественным ходом времени.

Для интерпретации стихотворения «В саду» второй группе обучающихся предлагаем подобные вопросы и задания: Какова тема стихотворения? Определите микротему каждой строфы. Какие чувства героя акцентированы в композиции стихотворения?

Учащиеся определяют семантику композиции текста: представленная в 1-й строфе радостная встреча с садом лирического героя, с восторгом переживающего гармонию единения с природой («Приветствую тебя, мой

добрый, старый сад, // Цветущих лет цветущее наследство!»), сменяется во 2-й строфе ощущением грядущих нерадостных изменений («...хватает за ноги заглохшая трава»), это чувство усиливается в 3-й строфе мотивом внутренних терзаний героя («Моя пробудится и затрепещет совесть»). Оглядываясь назад, лирический герой понимает, что пройденный этап жизни для него связан с потерями, глупыми и бессмысленными. Мотив странничества плавно перетекает в мотив блудного сына («Стою как блудный сын перед лицом отца, // И плакать бы хотел – и плакать не умею»). Так усадебный сад – традиционный в мировой культуре образ души – у А. Фета актуализирует образ древа жизни – вертикаль человеческой жизни, соотносимую одновременно с предками, родом (родителем) и Творцом (Отцом небесным).

Для групповой работы можно предложить и другие стихотворения, актуализирующие те или иные компоненты усадебного текста – образа человеческого микромира, нерасторжимо связанного с макромиром существования планеты.

Домашним заданием могут послужить такие творческие задания, как «Какой я представляю себе атмосферу старинных русских усадеб?», «Я русская дворянка...», «Как упоительны в России вечера!».

Как видим, обращение к усадебному тексту русской культуры как концептуализирующему дискурсу лирики А. Фета на уроках литературы в 10 классе общеобразовательной школы позволяет обучающимся оценить личность поэта как представителя первого поколения российских интеллигентов–разночинцев, стремившегося в своей жизни воплотить два противоречащих друг другу идеала существования: с одной стороны, прагматик, управленец, предприниматель, с другой – поэт, нацеленный исключительно на воспевание вечных чувств и переживаний (любовь природе, к женщине, дружба, преклонение перед природой, искусством), стремящийся оградиться от унижающих человека мелких страстей. Анализ стихотворений позволяет учащимся увидеть в его творчестве черты психологического реализма, свойственные большинству поэтов «чистого искусства». Знакомство с лирикой

А. Фета в пространстве усадебного дискурса позволяет обучающимся идентифицировать/самоидентифицировать и собственные чувства и переживания, определить их значение для развития личности.

Таким образом, основанием взаимосвязи знаний и научных дисциплин разных направлений является предметно-объектное единство мира, определяющее эвристико–методологическое обеспечение интеграции и позволяющее педагогу сделать процесс более полным, интересным, насыщенным. При пересечении предметных областей различных дисциплин (гуманитарных, естественно-научных и др.) такая интеграция просто необходима для формирования целостного мировоззрения и мировосприятия.

Интеграция предмета в современной школе – одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих развитию творческого потенциала учителя с целью более эффективного воздействия на обучающихся.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте интегрированные уроки на основе изучения литературы. Каковы основания для интеграции содержания литературы и других дисциплин (истории, мировой художественной культуры и др.)?
2. Разработайте интегрированный урок литературы/музыки, литературы/истории, литературы/мировой художественной культуры по одной из тем: «Классицизм», «Романтизм», «Символизм» и др. (по выбору).
3. Можно ли провести интегрированные уроки литературы и математики, литературы и физики, литературы и экономики, литературы и биологии и др.? Если можно, то разработайте конспект (или технологическую карту) такого урока.

5. УРОКИ ПРАВСТВЕННОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОВЕСТИ

А.С. ПУШКИНА «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»

Творчество Пушкина являет собой опыт, который должен быть максимально усвоен теми, кто связывает свою профессиональную деятельность с просветительской миссией, с работой в сфере воспитания и образования.

В произведениях А.С. Пушкина ярко представлена диалектика национального и общечеловеческого, локального и всемирного, индивидуального и всеобщего, реального и иллюзорного, сиюминутного и исторического, преходящего и вечного. И в этом – весь Пушкин, вся его видимая «простота» и невидимая сложность. Пушкин представлял собой смысловой узел множества культурно-исторических тенденций России Нового времени, он явился точкой концентрации множества нерешенных проблем национального масштаба и потому стал в известном смысле кульминационным моментом новоевропейского развития России, во многом обусловившим ее дальнейшее духовное движение в XIX и XX вв.

В самом зрелом сочинении поэта – романе «Капитанская дочка» – в полной мере воплотилась авторская концепция идеальных семейных отношений. Взаимоотношения в семье капитана Миронова, семейный уклад и забота родителей о сыне в семействе Гриневых, взаимоотношения Петруши Гринева и Маши Мироновой понимаются как истинные в сопоставлении с безродной и бесславной жизнью одиночки Швабрина, разбойничьей судьбой Емельяна Пугачева и его окружения.

Изобразив разные характеры и разные жизненные пути, автор раскрыл перед читателями мысль о том, что семья – это воплощенная гармония, основа мира. Миротворение в христианской символике воспринимается как домостроительство, творение и устроение дела спасения. Пребывание вне дома равнозначно пребыванию вне бога, вне спасения. Эти и другие суждения

определили основной аспект изучения романа «Капитанская дочка» в лицейском классе.

Урок по повести «Капитанская дочка» начинается с рассуждений учителя о том, что каждому нормальному человеку свойственно стремление иметь крепкую семью, любящих родителей и детей. И если все это у него есть, он непременно ощущает себя нужным и счастливым.

Далее учитель обращает внимание детей на семантику слова «семья», представленную в разных словарях.

Следующий этап урока – это проверка домашних мини-сочинений на тему: «Семья – это ...». Учащиеся читают свои рассуждения о семье, основываясь не только на эмпирическом опыте, но и на суждениях философов и социологов, своих родителей.

После выводов, которые обобщают домашнюю работу учащихся, учитель предлагает целый ряд пословиц о семье: «Красна пава пером, а жена мужем», «Доброю женою и муж честен», «Где любовь и совет, там горя нет», «Где лад, там и клад», «Совет да любовь – на этом свет стоит», «Умел дитя родить, умей и научить» и др. Потом учащимся следует выделить те, которые, на их взгляд, более содержательные по своему смыслу или же более экспрессивны. Особое внимание учитель уделяет пословице «Умел дитя родить, умей и научить», объясняя ее нравственный аспект.

Затем учитель предлагает выступить учащемуся, который подготовил сообщение о том, как выстраивались отношения в семье в Екатерининскую эпоху. Это этап подготовки восприятия нового материала. После выступления учащегося делаются записи в тетрадь о семье как о группе живущих вместе близких родственников, как о едином целом, о том, что боль одного откликается страданием в другом члене семьи, а радость приумножается; в семье можно найти уважение, понимание, сострадание и защиту.

Следующий этап урока – исследование темы семьи в романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Используя кейсовую технологию, учащиеся готовят в группах развернутые характеристики образов: Петра Гринева, Андрея

Петровича Гринева, Ивана Кузьмича Миронова, Василисы Егоровны, Марьи Ивановны, Алексея Швабрина, Емельяна Пугачева. После самостоятельной работы учитель организует репродуктивную беседу с элементами эвристической беседы и проблемными вопросами.

1. Какими словами можно охарактеризовать автора повествования Петра Гринева?

(Честный, порядочный, совестливый, искренний, благородный, благодарный, добрый, храбрый, верный долгу и присяге, способен пожертвовать собой во имя спасения другого, способен прощать обидчика.)

2. Кому обязан Гринев своими развитыми чертами характера?

(Учитель склоняет учащихся к мысли о том, что в этом немаловажную роль сыграл семейный уклад, патриархальные отношения, свободная жизнь в единстве с природой. Особое внимание уделить сформированному у Петруши уважительному отношению к родителям, сыновнему послушанию. Наказ отца сыну: «Служи верно» стал законом для него.)

3. Что вы узнали из романа об отце Петра Гринева Андрее Петровиче?

(Отец Гринева вышел в отставку и держался в стороне от высшего общества, показывая тем самым свое презрение к карьеристам и светским повесам. Больше времени проводит в поместье за чтением «Придворного календаря»; повседневные заботы о сыне были переданы дядьке Савеличу, на которого он полагался, как на самого себя. Батюшка едва не забыл возраст сына, но вовремя вспомнил о своем долге – указать дворянскому недорослю путь-дорогу по службе. Обращение к сыну никогда не имело у него оттенка злобы или произвола. Не стремясь к мелочной опеке, он доверял своему крепостному и сыну, который должен был стать личностью, в понимании отца – настоящим солдатом: «Да будет солдат, а не шаматон». Шаматон – это гуляка. Главный наказ отца: «Береги честь смолоду».

4. Что вы скажете о матери Петра Гринева?

(Добрая, заботливая, любящая, но не участвующая в принятии решений в сугубо мужских вопросах.)

5. Верит ли сын отцу в том, что, отправляя его на службу в Оренбург, тот желает ему добра?

(Петр принимает волю отца, не подозревая в ней ничего враждебного для себя, хотя ему и приходится расстаться со своими проказами и мечтами о легкой гвардейской службе. Противиться воле батюшки он не стал из понимания, что его участь пока зависит от отца.)

Вывод по характеристикам отношений отца с сыном делают учащиеся. (Единство отца и сына, основанное на почитании сыном родителей и заботе отца о нравственном облике сына. Пушкин моделирует во сне молодого Гринева ситуацию, когда мать, благословив его, велит идти еще и под благословение «мужика с черною бородою». Гринев ответил: «Это не батюшка. И с какой мне стати просить благословения у мужика?» И как мать ни побуждала его, Гринев не принял подмены ни в символическом сне, ни в действительности – не стал кланяться Пугачеву как отцу-государю. Преданность отцовскому завету, а значит отцу (семье, роду) выше любого сиюминутного блага. Пугачев не станет посаженным отцом на свадьбе Гринева, не заменит отца как наставник жизни. Несмотря на соблазны и угрозы, Гринев остается верен долгу и присяге, как завещал отец. Понятия о воинской чести, долге службы и семейном долге незыблемы в роду Гриневых испокон веков. В семье Гриневых гордятся отцами-предками, чтят их и называют детей в честь предков.)

6. Что в романе рассказано о сослуживце Петра Гринева Швабрине? (Алексей Швабрин «не глуп», остроумен, но при этом бесчестный, бессовестный, хитрый, лживый, подлый, низкий, злобный, трус, предатель, изменник, эгоист, себялюбивый, мстительный. Швабрин введен автором в роман, чтобы ярче оттенить положительные черты Гринева, показать, что в реальности возможен был отличный от Гринева жизненный путь, другая жизненная позиция.)

7. Что можно рассказать о родителях Швабрина? (Автор не рассказывает про них. Читатели не знают, что говорил Алексею отец, и говорил ли вообще

что-то; и в семье ли вырос Швабрин. Он в романе человек без родовых корней и, как следствие, без нравственных устоев. Марья Ивановна обмолвилась, что он «хорошей фамилии», то есть известной, знатного рода. Одной принадлежности к знатному роду, видимо, недостаточно, чтобы быть порядочным человеком. Знатность фамилии в Послепетровскую эпоху могли иметь те, кто использовал государеву службу в корыстных целях и накопил состояние, сделался знатным. От таких карьеристов и повес стремился оградить сына старик Гринев.)

8. Что же произошло с героем Швабриным после захвата Пугачевым Белогорской крепости? (Происходит окончательное нравственное падение, отказ от присяги служить государю, проявление насилия над Машей.)

Вывод по части беседы. (Основное влияние на формирование у сына гражданской позиции оказывает отец: он объясняет сыну «что такое «хорошо» и что такое плохо».)

9. А теперь обратимся к характеристике семейства Мироновых. Какие черты характера Ивана Кузмича и Василисы Егоровны были отмечены в рассказе Петра Гринева? (Иван Кузмич: добрый, честный, простой, вышел в офицеры из солдатских детей, по-отечески ласков с солдатами, храбрый, верный долгу и присяге, службе, много воевал, защищал Отечество. Василиса Егоровна: добрая, радушная, общительная, словоохотливая, простодушная, любопытная, «не робкого десятка», «прехрабрая дама», «управляла крепостью так точно, как и своим домком», верная. Белогорская крепость стала, по сути, большим домом, большой семьей для капитана и его семьи. Петр Гринев не случайно быстро и легко входит в новую жизнь, прибыв в Белогорскую крепость. Все ему напоминает его родной дом. Дом Мироновых всегда открыт для гостей. Муж и жена участвуют в решении бытовых проблем, в военном деле и др. Распоряжение об аресте Гринева и Швабрина отдает Василиса Егоровна, Швабрин возмущен: «При всем моем уважении к вам не могу не заметить, что напрасно вы изволите беспокоиться, подвергая нас вашему суду. Предоставьте это Ивану Кузьмичу: это его дело»; на что Василиса Егоровна

возражает: «Ах! Мой батюшка! Да разве муж и жена не один дух и единая плоть?» Иван Кузмич уговаривает ее покинуть ставшую опасной Белогорскую крепость – в нее вот-вот ворвутся пугачевцы. «Вместе жить, вместе умирать», «Да разве он не знает, что мы уже сорок лет в службе и всего, слава Богу, насмотрелись?», «Мы в службе» – закрепляет единство мужа и жены. Жена не покидает мужа в беде, солидарна со своим мужем по отношению к «пугачевцам» и Пугачеву. Осталась верна ему и его службе и, как воин, была казнена пугачевцами.)

10. Наследует ли Марья Ивановна черты своих родителей? (В первую очередь, стоит назвать такие ее качества, как верность и преданность своему избраннику. Марья Ивановна – достойная дочь своих родителей: добрая, скромная, стеснительная, «трусиха», «благоразумная и чувствительная», милая, верная и преданная, решительная и храбрая, отважная, смелая, твердая, решительная. Абсолютно покорная своим родителям. Глубокая натура, ответственная за любимого человека, самоотверженная, благодарная. Думает о родителях Гринева, которые ждут известий. Она олицетворяет чистоту и законность в судьбе Гринева. Маша проявляет мудрость, отказавшись выйти замуж за Гринева без благословения его отца. Для верующего человека нет слов мудрее слов Маши Мироновой: «Буди во всем воля Господня! Бог лучше нашего знает, что нам надобно». Послушание – удел Маши. Но в трудную минуту берет, как и мать, на себя ответственность за судьбу другого человека.)

11. Вопрос всему классу. Что объединяет семьи Гриневых и Мироновых и в чем их отличие? Составляется структурно-логическая схема.

(Их семейный уклад обусловлен общественным положением: семейство Гриневых проживает в поместье, семейство Мироновых – в военной крепости. В семье Гриневых царит строгий «патриархат» в части принятия общественно важных решений. Жена Гринева управляет домашним хозяйством. В семье Мироновых Василиса Егоровна не только управляет домашним хозяйством и принимает решения в семье, но и помогает мужу в управлении крепостью. В обеих семьях благословляют детей отцы. Их объединяет характер семейных

отношений: в центр семейного уклада помещаются вечные ценности – любовь, верность, доброта, совесть – то, на чем мир держится. И эти традиции передаются из поколения в поколение. «Береги честь смолоду», – говорил Петру Андрей Петрович при расставании. Капитан Миронов, благословляя Машу, произносит: «Ну, Маша, будь счастлива. Молись Богу: Он тебя не оставит. Коли найдется добрый человек, дай бог вам любовь да совет. Живите, как жили мы с Василисой Егоровной». В этих словах звучит вера русского человека в божественное провидение, которое не оставит в беде честного человека, и наказ следовать семейным традициям: жить в любви, согласии, сохраняя верность друг другу.)

Следующий этап урока – чтение эпилога с последующей формулировкой авторской позиции. (Потомки Андрея Гринева и Ивана Миронова «благоденствуют». Автор финалом подтверждает житейскую христианскую мудрость: дети и отцы поистине едины, их связь лишена лжи и подозрений, хотя не лишена противоречий. Необходимо беречь свою честь, честь семьи и рода – и в этом спасение. Те, кто не помнит родства и не живет по родовым заповедям, становится изгоем, одиноким и неприкаянным, лишенным дома, родины, Отечества.)

Вывод по беседе: заложенное в детстве в семье проявляется в последующей жизни. Нравственные качества человека формируются в семье. Умел дитя родить – умей и научить.

Соотнесение изученного материала с жизнью поэта. (Безусловно, Пушкин оценивал свою участь как главы большого семейства (жена, четверо детей, родственники, нуждающиеся в его поддержке). Свое счастливое будущее ему виделось в окружении состарившейся жены и красивых детей. Эти представления нашли отражение в целом ряде стихотворений поэта последних лет; он жить хотел, чтобы «мыслить и страдать», но с годами все чаще начал говорить о смерти. М.М. Дунаев отмечал: «Какой-то мучительный труд души отразился в нескольких стихах Пушкина, созданных примерно за полгода до гибели его и раскрывших его внутреннее тяготение к Творцу и доходящее до

отчаяния ощущение бессилия припасть к полноте Истины» [Дунаев, 1996: 209]. В стихотворении «Странник» указаны препятствия на пути к Истине. В качестве главного называется жена и дети. Среди незаконченных произведений поэта есть строки: «Напрасно я бегу к сионским высотам, // Грех алчный гонится за мною по пятам<...>». Таким грехом могли быть и мысли о мщении за нанесенное оскорбление ему как главе семейства. Поэт пошел на смертельный риск, сознавая, что ответственен за судьбу своих детей и жены.

Учитель выясняет связь изученной темы с другими произведениями поэта («Моя родословная», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», «Сказка о царе Салтане...», «Сказка о золотом петушке», «Дубровский».) В качестве домашнего задания можно предложить следующее:

1. Ответить на один из вопросов: Актуальна ли тема, звучащая в произведении А.С. Пушкина, в наше время? Прав ли Пушкин, утверждая, что нравственные основы личности, в том числе и понятие о чести и гражданском долге, закладываются в семье?

2. Написать сочинение-рассуждение на одну из предложенных тем: «Моя семья». «Страницы семейного альбома». «Наши семейные традиции».

Вопросы и задания

1. Дайте определение духовно-нравственному воспитанию. Почему в государственной образовательной политике приоритетным становится выдвижение духовно-нравственного воспитания?

2. Как вы понимаете выражение: «Урок литературы – урок вхождения в культуру и искусство»?

3. Разработайте конспект/технологическую карту урока, на котором проблемным будет один из вопросов (по выбору): 1. Почему метель развела Владимира и Машу, а судьба соединила Марью Гавриловну и Бурмина? (по повести А.С. Пушкина «Метель»). 2. Похожа ли судьба Дуни на историю блудного сына? 3. Кто виноват в горе и смерти Самсона Вырина?

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.

Содержание методики – 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 является теорией и технологией 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 является проектом 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.

Бытийный компонент – компонент содержания литературного образования, в основе которого лежит изучение содержания литературного произведения, отражающего представление автора о *бытии*, о мироздании, о человеке и его месте в мире. Изучение бытийного компонента направлено на осуществление межпредметных связей литературы с гуманитарными дисциплинами, рассматривающими различные аспекты существования человека (с историей, философией, этикой, эстетикой, социологией, психологией, психолингвистикой и др.), на расширение представлений учащихся о *бытии*, о мироздании, а также на формирование представлений о «бытийных ценностях» (А. Маслоу). В трактовке американского психолога А. Маслоу, под этим понятием мыслятся высшие, предельные ценности, которые не могут быть сведены к каким-либо иным, – *истина, красота, добро, совершенство, простота, цельность* и под. Бытийный компонент условно можно назвать также личностным, поскольку осмысление этих понятий способствует становлению личностных качеств и мировоззрения учащихся, их самоопределению в мире ценностей.

Игра ролевая – это совместная групповая игра, в которой её 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.

Интерпретация — процесс и результат истолкования информации на основе ее восприятия и анализа; общенаучный метод понимания, инструмент гуманитарного и естественно-научного 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 компетентностей, 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.

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.

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**.

Моделирование — это общелогический метод познания, основанный на воспроизведении характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для изучения, то есть на модели. Подобие между моделью и объектом может заключаться в сходстве характеристик или функций.

Подход — это базисная категория методики, определяющая стратегию обучения и выбор методов обучения, реализующего такую стратегию; представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать. Выступает как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний.

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.

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).

Список литературы

Акашкин М.М. Свадебные обряды, песни татар-мишарей и мордвы (Сравнительный анализ): дис. ... канд. фил. наук. – Казань, 2000. – 154 с.

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

Андреева Е. Ю. Постмодернизм: Искусство второй половины XX века — начала XXI века — Санкт – Петербург: Азбука-классика, 2007. — 488 с.

Бахор Т.А., Яковлева Е.Н., Мазова О.Л. Чтение народных сказок как основа интеграционной образовательной деятельности в ДОУ // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10095> (дата обращения: 12.07.2018).

Богданова О.А. «Усадебная культура» в русской литературе XIX – начала XX века. Социокультурный аспект // Новый филологический вестник: филологический журнал. – 2010. – №2 (13). – С. 38–42.

Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы: учеб. для студ. пед. вузов. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 400 с.

Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / пер. с англ. Е.А. Самсонов. – 4-е изд. – Минск, 2003. – 304 с.

Ветошкина Т. А. Активные и интерактивные методы обучения: метод. пособие для преподавателей и студентов всех специальностей (направлений) и форм обучения. – Екатеринбург: Изд. УГГУ, 2011. – 155 с.

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

Дунаев М.М. Православие и русская литература: в 5-ти ч. Ч.1. – М.: Христианская лит., 1996.

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.

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

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.

Кретов А. Сказки рекурсивной структуры // Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, I. – Тарту, 1994. – С. 204–214.

Курицын В. Русский литературный постмодернизм. — М.: ОГИ, 2000. — 288 с.

Липовецкий М.Н. Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики — Екатеринбург, 1997. — 317 с.

Лукин В.А., Бахор Т.А., Лобанова О.Б. Формирование начальных экономических представлений старших дошкольников при чтении сказок // Современные проблемы науки и образования. – 2013. - № 6. [URL]: <http://www.science-education.ru/113-11794> (дата обращения: 13.04.2018).

Мардонова Г.А. Роль колыбельного пения в духовно-нравственном воспитании детей. [URL]: http://sociosphera.com/publication/conference/2012/129/rol_kolybelnogo_peniya_v_duhovnonravstvennom_vospitanii_detej/(дата обращения: 13.08.2018).

Мариничева Ю.Ю. Русские сказки о животных: система персонажей// Антропологический форум: On-line версия.– Спб., 2011. – №15.– С. 216-233. [URL]: <http://anthropologie.kunstkamera.ru/07/15online/> (дата обращения: 13.08.2018).

Мельников С.В. Лекция и семинар в образовательном процессе: (интерактивные методы обучения): учебно-метод. пособие. – М.: РГУТИС, 2011. – 135 с.

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

Нефёдов О.Ю. Межпредметные связи в преподавании истории и «Мировой художественной культуры»// Вопросы интернет-образования.– №74. URL: http://vio.uchim.info/Vio_74/cd_site/articles/title.htm (дата обращения 19.08.2018).

Новиков В.И. Русская литературная усадьба. – М.: Ломоносовъ, 2012. – 256 с.

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

Павловский А.И. Анна Ахматова. Жизнь и творчество. Книга для учителя.– М.: Просвещение. 1991. – 192 с.

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

Погодина И.А. Формирование информационно-коммуникационной компетенции учащихся в условиях общеобразовательной школы: дисс. ...канд. пед. наук. – Владикавказ, 2011. – 156 с. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/01004932690> (дата обращения 06.08.2018).

Поксыряева О.Н., Бахор Т.А., Зырянова О.Н. Культурно-досуговая деятельность как средство социализации детей группы риска и детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11094> (дата обращения: 12.08.2018).

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).

Пропп В. Я. Русские народные сказки Афанасьева // Афанасьев А.Н. Народные русские сказки: в 3 т. – М.: Гослитиздат, 1957—1958.– Т.1.– URL: <http://www.ru-skazki.ru/propp-russian-folk-tales&p10.html> (дата обращения 06.08.2018).

Ретивых М.В. Инновационные технологии обучения в вузе: концептуальные основы, педагогические средства, формы и виды // Вестник Брянского государственного университета. Народное образование. Педагогика. Брянск. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/innovatsionnye-tehnologii-obucheniya-v-vuze-kontseptualnye-osnovy-pedagogicheskie-sredstva-formy-i-vidy> (дата обращения 06.08.2018).

Родигина Н.Н. История отечественной журналистики (вторая половина XIX в.): рабочая программа дисциплины. – Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ), 2014.– 60 с. URL: <http://www.nsu.ru/xmlui/handle/nsu/7421>

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.

Ряписова А. Г. Педагогика. – Новосибирск: НГПУ, 2007.

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

Скрипник Я.Н., Борисова Т.Г., Луговая Е.А., Ахметова М.Э. Современные интерактивные технологии филологического образования // Молодой ученый. 2017. – № 3.1. – С. 22 – 25. URL: <https://moluch.ru/archive/137/38221/> (Дата обращения: 15.04. 2017).

Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. — М.: Academia, 2000. — 125 с.

Сосновская И.В. Современный урок литературы (методический аспект проблемы) // Открытая методика: поиск — исследования — творчество: сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы / под ред. Е. Р. Ядровской. — СПб.: Свое издательство, 2015. — С.252-267.

Толстая Т. Ночь: Рассказы. — М.: Подкова, 2003. — 352 с.

Тамарченко Н.Д. В поисках смысла художественного текста// Русский язык (приложение к газете "Первое сентября". – 2004. – № 3). URL: <http://rus.lseptember.ru>

Толкование блаженного Феофилакта, архиепископа Болгарского, на Святое Евангелие: в 2-х ч. Ч. 2. – М.: Скит, 1992.

Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика / вступ. ст. Н.Д. Тамарченко. – 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, 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).

Филиппова Е.К. Технология применения интеллект-карт на уроках русской литературы. 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru /slide/368445/> (дата обращения 06.08.2018).

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

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.

Эпштейн М.Н. Природа, мир, тайник вселенной. – М.: Высшая школа, 1990. – 303 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1 Изучение теоретико-литературных понятий на уроках литературы	5
2 Инновационные технологии обучения литературе в старших классах	22
3 Интерактивные методы как эффективный способ обучения школьников	35
4 Роль интегрированных уроков в литературном образовании учащихся	52
5 Уроки нравственности при изучении повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка»	75
Заключение	83
Глоссарий	84
Список рекомендуемой литературы	89

Учебное издание

Тамара Андреевна Бахор
Мария Викторовна Веккесер
Ольга Николаевна Зырянова
Вера Степановна Лобарева
Надежда Алексеевна Мазурова

Методика обучения литературе: теория и практика

Редактор И. А. Вейсиг
Компьютерная верстка авторов

Подписано в печать 20.09.2018. Формат 60 x 84/ 16

Бумага офсетная. Печать офсетная

Усл. печ. л. 5,5

Тираж 200 экз. Заказ 10-137

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

Отпечатано в типографии «Литера-принт»
г. Красноярск, ул. Гладкова, 6, цокольный этаж
т. 294-15-77