

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Лесосибирский педагогический институт –  
филиал Сибирского федерального университета

О. Н. Зырянова

# **Организация производственной педагогической практики в 10–11 классах**

Учебно-методическое пособие

Красноярск – Лесосибирск  
2024

УДК 378.147.88(07)  
ББК 74.480.276.4я73  
З-53

**Рецензенты:**

В.Н. Карпухина, доктор филологических наук, профессор Института гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»;

Н. Е. Булгакова, кандидат филологических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «СОШ № 9» г. Лесосибирска

**Зырянова О. Н.**

З-53 Организация производственной педагогической практики в 10–11 классах : учебно-методическое пособие / О. Н. Зырянова. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2024. – 66 с.

ISBN 978-5-76385035-2

Представлена программа по организации производственной практики в 10–11 классах.

Предназначено студентам очной формы обучения, преподавателям-методистам и учителям-наставникам для оказания помощи в организации и проведении производственной педагогической практики студентов, обучающихся по направлению «Русский язык и литература».

ISBN 978-5-76385035-2

**Электронный вариант издания см.:**  
<http://catalog.sfu-kras.ru>

УДК 378.147.88(07)  
ББК 74.480.276.4я73

©Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
1. Программа учебной производственной педагогической практики в 10–11 классах	5
2. Требования к современному уроку литературы	11
2.1. Постановка цели и учебной задачи на уроке	11
2.2. Классификация уроков литературы	20
2.3. Структура урока литературы и основные этапы его проектирования	23
2.4. Оценивание на уроках литературы	29
3. Методические рекомендации по подготовке к урокам литературы в старших классах	34
3.1. Уроки изучения биографии писателя	34
3.2. Уроки изучения теории литературы	40
3.3. Уроки изучения лирики	43
3.4. Уроки изучения драматических произведений	46
Заключение	51
Список литературы	52
Приложение А. Схема анализа урока литературы	55
Приложение Б. Критерии оценивания устных ответов	57
Приложение В. Критерии оценивания выразительного чтения художественных произведений (эпических, лирических, драматических) и их фрагментов	58
Приложение Г. Критерии оценивания сочинения	59
Приложение Д. Конспект урока по литературе	60

## ВВЕДЕНИЕ

Производственная практика (педагогическая практика в 10–11 кл.) является составной частью учебных программ подготовки обучающихся, входит в раздел Б2 «Практика» («Обязательная часть») и направлена на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3 ++ по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» направленность (профиль) 44.03.05.10 «Русский язык и литература».

Производственная педагогическая практика в 10–11 классах осуществляется на последнем курсе обучения студентов-филологов в 9 семестре. Студенты уже имеют опыт проведения уроков, общения с детьми, полученный на производственной практике в 5–9 классах, однако методические подходы и темы историко-литературного курса существенно отличаются в силу возрастных особенностей детей.

Сущность практики заключается в обеспечении взаимосвязи между теоретическими знаниями, полученными в процессе обучения, и практической деятельностью по внедрению этих знаний в реальный учебный процесс. С одной стороны, она необходима для формирования умений и навыков, связанных непосредственно с педагогической деятельностью, с другой – активизирует процесс профессионального становления и самоопределения, дает возможность углубления теоретических знаний, создает условия для выработки собственного методического стиля будущего педагога.

Основной формой учебного процесса является урок, поэтому актуализируется содержание разделов современной теории и методики обучения литературе, которые помогут студентам в понимании и освоении методологических подходов к преподаванию в старших классах: целеполагание урока, классификации, особенности проектирования и оценивания и др.

В пособии предложены методические рекомендации к основным типам уроков литературы в старших классах, а также даны материалы для студентов (схема анализа урока, критерии оценивания устных ответов, критерии оценивания сочинения и др.), необходимые для осуществления педагогической деятельности.

# 1. ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В 10–11 ЛАССАХ

Цель учебной производственной педагогической практики по направлению «Русский язык и литература» – совершенствование теоретических знаний и практической подготовки студентов к педагогической деятельности.

Задачи практики:

- углубление представлений о будущей профессиональной деятельности;
- закрепление теоретических знаний, полученных в вузе;
- овладение основными психолого-педагогическими приемами работы с детьми, детскими коллективами.

Учебная производственная педагогическая практика способствует формированию следующих компетенций:

## **Универсальные компетенции**

УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.

УК-2.1. Знать: виды ресурсов и ограничений для решения профессиональных задач; основные методы оценки разных способов решения задач; действующее законодательство и правовые нормы, регулирующие профессиональную деятельность.

УК-2.2. Уметь: проводить анализ поставленной цели и формулировать задачи, которые необходимо решить для ее достижения; анализировать альтернативные варианты для достижения намеченных результатов; использовать нормативно-правовую документацию в сфере профессиональной деятельности.

УК-2.3. Владеть: методиками разработки целей и задач проекта; методами оценки потребности в ресурсах, продолжительности и стоимости проекта; навыками работы с нормативно-правовой документацией.

УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни

УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов.

УК-10. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению.

## **Общепрофессиональные компетенции**

ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе использованием ИКТ).

ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

## **Профессиональные компетенции**

ПК-1. Способен проектировать образовательный процесс в образовательных организациях общего образования на основе базовых научно-теоретических знаний и практических умений по предмету в профессиональной деятельности.

ПК-2. Способен проектировать содержание образования в предметной области в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, достижениями современной науки и с учетом возрастных особенностей обучающихся.

ПК-3. Способен осуществлять обучение учебному предмету (предметной области), включая мотивацию учебно-познавательной деятельности, на основе использования современных предметно-методических подходов и образовательных технологий.

ПК-4. Способен обеспечить педагогическое сопровождение достижения личностных, метапредметных и предметных, образовательных результатов на основе учета индивидуальных особенностей обучающихся, включая детей с ОВЗ.

**Место практики в образовательной структуре высшего образования.** Производственная практика (педагогическая практика в 10–11 кл.) является составной частью учебных программ подготовки обучающихся и входит в раздел Б2 «Практика» («Обязательная часть»). Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3 ++ по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» направленность (профиль) 44.03.05.10 «Русский язык и литература». Практика базируется на таких освоенных бакалаврами дисциплинах, как «Безопасность жизнедеятельности», «Педагогика»,

«Психология», «Информационные технологии в образовании», «Введение в филологию», «Современный русский язык», «История русской литературы», «Методика обучения русскому языку», «Методика обучения литературе».

Данные дисциплины являются основой для формирования теоретической и практической готовности обучающихся к педагогической деятельности; практической подготовки обучающегося к участию в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений общего среднего образования, выполнения обязанностей помощника классного руководителя; приобретения опыта обучения русскому языку и литературе в 10–11 классах школ, лицеев, гимназий.

Объем практики: 12 з.е.

Продолжительность: 8 недель / 432 акад. часов.

Практика проводится на 5 курсе в 9 семестре (табл. 1).

В ходе производственной (педагогической практики (10–11 кл.) обучающиеся решают следующие профессиональные задачи педагогической деятельности, в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»:

- изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования;
- осуществление обучения и воспитания в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов;
- использование технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику учебных предметов «Русский язык», «Литература»;
- обеспечение образовательной деятельности с учетом особых образовательных потребностей;
- организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами, родителями (законными представителями) обучающихся, участие в самоуправлении и управлении школьным коллективом для решения задач профессиональной деятельности;
- формирование образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;
- осуществление профессионального самообразования и личностного роста;
- обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса.

## Содержание практики

Номер п/п	Разделы (этапы) практики	Виды производственной работы на практике, включая самостоятельную работу обучающихся, трудоемкость (ч)	Формы контроля
	Подготовительный этап	<p>Участие в установочной конференции по практике в институте (4).</p> <p>Участие в установочной конференции по практике в школе (4).</p> <p>Проведение инструктажа по технике безопасности (4).</p> <p>Изучение нормативных документов по организации учебно-воспитательного процесса школы; знакомство с обучающимися (20).</p> <p>Ознакомление с деятельностью учителя русского языка, учителя литературы и классного руководителя (8).</p> <p>Составление практикантами плана учебной и внеурочной работы на период практики.</p> <p>Оформление дневника прохождения практики (10).</p> <p>Консультация с руководителем практики (контактная работа) (12)</p>	<p>Проверка плана учебной и внеурочной работы на период практики.</p> <p>Проверка заполнения и ведения дневника.</p> <p>Общий контроль со стороны руководителя</p>
2	Основной этап (работа студентов по плану)	<p>Подготовка и проведение обучающимися пробных и зачетных уроков русского языка и литературы, их последующий анализ (4 зачетных урока по русскому языку, 8 зачетных уроков по литературе) (248).</p> <p>Организация воспитательной работы в школьном ученическом коллективе:</p>	<p>Технологическая карта урока по русскому языку и литературе.</p> <p>Взаимопосещение уроков обучающихся и их анализ. Разработка внеклассных мероприятий и собеседование по результатам их проведения. Составление психологического зак-</p>

		подготовка и проведение воспитательного мероприятия, выполнение задания по педагогике (60); подготовка и проведение задания по психологии (изучение и анализ личностных особенностей обучающегося в условиях квазипрофессиональной деятельности) (30)	лючения по результатам диагностики личностных особенностей школьника с проблемами в обучении. Ведение дневника. Общий контроль со стороны руководителя
3	Заключительный этап	Подготовка отчета (16). Итоговая конференция по производственной практике (педагогической практике (10–11 кл.) (4)	Дневник прохождения практики, оформленный в соответствии с предъявляемыми требованиями. Отчет о прохождении практики

**Формы отчетности по практике.** По окончании прохождения производственной практики (педагогической практики (10–11 кл.) обучающийся обязан предоставить на кафедру следующую документацию:

1) дневник прохождения практики. Дневник практики студента – это документ, который позволяет оценить его практическую деятельность. Дневник прохождения практики является приложением к зачетной книжке, и без его предъявления практика кафедрой не засчитывается. Достоверность указанных в дневнике выполненных заданий подтверждается подписью руководителя практики от организации. Дневник необходимо заполнять по форме, утвержденной ЛПИ – филиалом СФУ. Форма дневника практики размещена на сайте ЛПИ – филиала СФУ: (URL: <https://clck.ru/34cnZJ>);

2) отчет по производственной практике. Отчет составляется в произвольной форме, однако рекомендуется в нем отразить следующие аспекты:

- фамилия, имя, отчество студента;
- наименование организации, класс (группа), где проходила практика;
- фамилия, имя, отчество педагога.

Работа, совершенная в период практики:

- количество проведенных уроков, занятий, внеклассных мероприятий;
- их типы и формы;

передовой педагогический опыт, который учитывался и использовался в период практики;

как реализовывался на практике индивидуальный подход к учащимся;  
какие уроки, занятия, внеклассные мероприятия проходили более удачно и почему;

какие вызвали затруднения и почему;

помощь, оказанная педагогу.

Ваши педагогические открытия в период практики (знания, умения и навыки, приобретенные в процессе практики).

Удовлетворены ли Вы в целом своей работой в школе?

Какие трудности возникали в процессе практики? Причины затруднений:  
а) недостаток знаний; б) недостаток практических умений; в) свойства и качества личности; г) недостаточная помощь ведущего учителя-методиста; д) недостаточная помощь руководителя практики; е) другое (напишите).

Убедились ли вы в правильности выбора профессии? Если нет, назовите причины.

В чем вы видите положительное влияние практики: а) в возможности применять знания, полученные в вузе; б) в получении практических умений; в) в возможности проверить правильность выбора профессии; г) другое (напишите).

В чем вы видите недостатки практики: а) в программе практики; б) в коротком отрезке времени, отведенном для практики; в) в руководстве практикой со стороны преподавателя вуза; г) в руководстве ведущего учителя-предметника; д) другое (напишите)?

Предложения по организации и проведению практики. Пожелания, предложения в адрес организации (ЛПИ – филиала СФУ) по совершенствованию проведения практики, по поводу вашего прохождения практики на следующих курсах.

Оцените свою работу в качестве стажёра (по пятибалльной шкале).

## 2. ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ

### 2.1. Постановка цели и учебной задачи на уроке

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

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

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

Чтобы избежать этого, учителю важно продумывать различные приемы сообщения целей. При этом он должен понимать, что этот процесс (выбора и принятия целей) не сводим только к рациональной деятельности. Лишь взаимосвязь рационального и эмоционального позволяет ученикам осуществлять деятельность в условиях неполной определенности, например учебную деятельность. Отсюда следует, что учитель, предлагая те или иные цели, на первых этапах научения новому должен больше апеллировать к образному мышлению учащегося, оперировать понятной ученику системой метафор. Только по мере знакомства с материалом возрастает значение рационалистических методов изложения целей.

Выделяется несколько основных способов определения целей обучения:

*Определение целей через содержание*

Формулировка целей в этом случае идет через обозначение темы или основных вопросов, которые будут рассмотрены, например: «Изучить

поэтические особенности поздней лирики М.Ю. Лермонтова» или «Изучить образы главных героев пьесы М. Горького «На дне».

*Определение целей через деятельность учителя*

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

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

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

*Постановка целей посредством учебной деятельности учащихся*

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

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

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

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

Педагогические цели и задачи урока образуют многоуровневую систему, включающую:

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

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

Свою практическую работу учитель начинает с определения дидактических целей урока. Дидактические цели урока связаны с ключевым смыслом урока как основной формой организации учебного процесса – усвоением учебного материала.

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

*мотивационные задачи:*

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

*когнитивные задачи:*

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

*поведенческие задачи:*

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

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

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

1. Помочь ученикам перейти от уровня содержания (пересказ) к уровню смысла (выделение проблем, их решение автором); помочь прийти к постижению художественной идеи произведения (содержательная цель).

2. Продолжать обучение языку словесного искусства (обучающая и развивающая цель).

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

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

5. Расширять культурный кругозор ребенка (развивающая).

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

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

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

Алгоритм постановки диагностических целей системы уроков:

1. Применительно к конкретному произведению формулируем его концепцию.

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

а) Что смогут узнать ученики из наших уроков?

б) Какие понятия ученики будут осваивать на уроках?

в) Чему научатся? Какие умения будут осваивать, на каком уровне?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Будут учиться, работая с рассказом:

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

Будут совершенствовать:

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

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

Ученики смогут после анализа текста:

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

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

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

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

Учебная задача может быть поставлена двумя способами:

- 1) как *аналитическое задание*. Это может быть вопрос, заставляющий детей задуматься над какими-то проблемами произведения; таким образом создается *проблемная ситуация на материале произведения*. Это может быть сопоставление разных вариантов актерского исполнения произведения,

иллюстраций разных художников, предварительной и окончательной редакции текста. Таким образом создается *проблемная ситуация с помощью текста и внетекстовых материалов*;

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

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

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

Признаки проблемного вопроса:

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

2. *Сложность*. Проблемный вопрос требует мыслительной аналитической деятельности, неоднократного обращения к тексту. Ответ на него невозможно вычитать, процитировать. Анализ содержания и формы, сопоставление образов, других композиционных элементов, поиск доказательств выдвинутой версии требует определенных аналитических умений и теоретико-литературных, культурных знаний. Осознание их недостаточности становится стимулом саморазвития для учеников.

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

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

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

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

**Примеры проблемных вопросов.** Нашла ли Русалочка счастье или ее жизнь оказалась несчастливой? Почему в сказке Х.К. Андерсена «Соловей» смерть победила пение живого соловья? Оправдывает ли А.С. Пушкин Дуню в повести «Станционный смотритель»? Согласны ли вы с мнением М.И. Цветаевой о героях «Капитанской дочки»: Пугачев — это все, а Гринев — ничто? Фаталист ли Печорин? Почему Мастер не заслужил света, а заслужил покой? Штольц – делец или герой новой русской жизни?

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

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

**Проектирование проблемной ситуации.** Рассмотрим, как можно организовать проблемную ситуацию к уроку «Вечная Сонечка Мармеладова»: христианские и нравственные идеи писателя» по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»».

После вступительной беседы о Соне Мармеладовой обучающимся предлагается рассмотреть две иллюстрации, созданные художниками-иллюстраторами XIX и XX веков – Петром Боклевским и Дементием Шмариновым. Обучающиеся должны сравнить изображения и ответить на вопросы. По иллюстрации Д. Шмаринова: «Символом чего является свеча?», «Почему Соня держит свечу в отдалении от себя, как бы отвернувшись от нее?», «Обратите внимание на тень, падающую на стену. Если свеча – это символ веры, то символом чего является тень?», «Как вы думаете, совершает ли Соня преступление? Является ли она преступницей?», «Обратите внимание на глаза Сони: что мы можем увидеть?», «Как вы думаете, почему художник-иллюстратор изображают Соню таким образом?», «Почему, несмотря на то, что Соня «преступает» через себя, является преступницей, по мнению Достоевского, художник-иллюстратор этот образ все равно изображает как чистый/сродни иконе?». Вопросы к иллюстрации П. Боклевского: «Как вы думаете, почему художник изобразил героиню с опущенной вниз головой и прикрывшую глаза?», «О чем могут говорить сложенные руки героини?», «В портрете П. Боклевского Соня представлена как преступница или мученица/жертва?»

Вопрос, создающий проблемную ситуацию: «Получилось у иллюстраторов отразить в портрете героини ее характер? Схожа ли она с портретом, который дает Ф.М. Достоевский? Кто из художников, на ваш взгляд, ближе к концепции Ф.М. Достоевского о виновности/невиновности героини? Почему?»

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

### **Вопросы и задания**

1. Зачем учителю точно формулировать цели урока?
2. Какие цели называют диагностическими?
3. Чем цели урока отличаются от учебной задачи, которая предлагается ученикам?

4. Почему проектирование начинается с целеполагания и постановки учебной задачи?

3. Создайте проект фрагмента урока постановки учебной задачи.

Для этого вы должны:

- самостоятельно подобрать произведение, исходя из программы и учебника литературы;
- самостоятельно определить позицию автора (обобщенно-художественный смысл) выбранного вами произведения;
- создать фрагмент урока постановки учебной задачи.

4. Сформулируйте проблемные вопросы к изучению романа «Преступление и наказание Ф.М. Достоевского».

## 2.2. Классификация уроков литературы

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

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

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

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

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

- 1) изучение литературных произведений;

- 2) знакомство с личностью писателя (поэта, драматурга);
- 3) изучение истории литературы (обзорные уроки, характеризующие ту или иную историко-литературную эпоху; уроки анализа литературно-критических статей);
- 4) изучение теории литературы;
- 5) уроки развития речи.

Среди уроков первого типа необходимо назвать уроки:

- 1) создания мотивационно-установочной ситуации;
- 2) текстуального анализа;
- 3) обобщения, синтеза [Ядровская, 2015, с. 256].

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

1) заострение внимания ребят на эмоциональной тональности произведения, что «помогает им еще раз пережить чувства, которые волновали их во время чтения, и осмыслить эти чувства»;

2) фиксация внимания ребят на композиционной роли того или иного эпизода, т.е. опора учителя «на их первые читательские реакции, на естественный интерес к событийной линии произведения»;

3) постановка в центр внимания литературных героев (расскажите о герое, который вызывает сочувствие или заслуживает резкого осуждения; расскажите, как проявляется внутренний мир героя в той или иной ситуации и т. п.).

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

Уроки, на которых в центре внимания оказывается личность изучаемого автора, могут иметь разную логическую основу. Первая модель таких уроков может быть названа концентрической. Ее суть заключается в следующем: вокруг одной-двух тем (идей, ракурсов) объединяется разнообразный материал (биографический, художественный), располагающийся учителем в соот-

ветствии с той логикой, которую «диктует» его творческий замысел. Вторая модель линейная, наиболее традиционная, и она предполагает рассмотрение жизненного и творческого пути писателя как процесса. В этом случае структуру учебного занятия определяет хронологическая канва.

Уроки литературы, которые так же, как и учебный предмет, в рамках которого они организованы, обладают спецификой, не позволяющей жестко вписать их в общедидактические рамки. Поэтому, помимо классификации уроков по основным дидактическим целям или по звеньям учебного процесса, В.А. Коханова предлагает условно разделить их на два основных типа (табл. 2) [Коханова, 2011, с. 113].

Таблица 2

Классический тип урока	Нетрадиционный тип урока
<p>Урок формирования знаний, умений и навыков.</p> <p>Урок закрепления знаний, умений и навыков.</p> <p>Урок повторения и обобщения изученного материала.</p> <p>Урок совершенствования знаний, умений и навыков.</p> <p>Урок самостоятельной работы.</p> <p>Урок контроля.</p> <p>Комбинированный урок (характеризуется сочетанием нескольких типов уроков)</p>	<p>Урок-путешествие.</p> <p>Урок-соревнование.</p> <p>Интегрированный урок.</p> <p>Урок-исследование.</p> <p>Урок-интерпретация.</p> <p>Урок-конференция</p>

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

### Вопросы и задания

1. Какие недостатки содержит классификация В.В. Голубкова?
2. Кто из исследователей предложил классификацию исходя из специфики самого предмета литературы?
3. Чем отличаются традиционные уроки от нетрадиционных?
4. Составьте план урока-путешествия в 10 классе по изучению творческой биографии А.П. Чехова.

5. Разработайте урок повторения и обобщения изученного материала по теме «Пьеса М. Горького «На дне»

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

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

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

Основные этапы урока:

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

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

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

- 4) диагностика, необходимая в процессе реализации образовательной цели;

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

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

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

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

Предлагаем сравнительную характеристику технологической карты и конспекта урока (табл. 3).

Таблица 3

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

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

Удобным может стать следующий вариант (табл. 4).

Таблица 4

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

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

Центром внимания учителя и учеников на уроке литературы становится словесно-художественное произведение. Но произведение искусства не является пассивным объектом изучения, оно, как отмечает Т. Рыжкова, «будучи универсумом культуры, аккумулирует в себе не только образ мира, но и образ мыслей и духовных установок своего творца», поэтому является

«полноправным субъектом урока» [Рыжкова, 2007]. Учитель на уроке выступает посредником между творцом текста (произведения) и учеником в их диалоге, так как он уже знает код или коды текста и понимает и осмысливает его структуру.

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

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

- Какой мир изобразил автор, по каким законам этот мир существует? Что удивило меня в нем? Что в нем допустимо, а что – нет? Что ценится, что отвергается и почему?
- На какие качества героев обращает внимание читателя автор? Почему именно так складываются их отношения?
- Перед каким выбором автор ставит героев и что определяет их выбор?
- Как оценивают все происходящее герои и как – автор? Чем авторское отношение к происходящему отличается от отношения героев?
- Что волнует писателя, обратившегося к этому сюжету? Какую мысль он стремится донести до читателя?
- Какие открытия я сделал, прочитав этот текст? [Рыжкова, 2007]

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

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

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

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

Структура урока – это модель, которая каждый раз заполняется конкретным содержанием. Обуславливают структуру урока литературы на любом этапе литературного образования принципы работы с литературным произ-

ведением в школе. Они, в свою очередь, основываются на закономерностях восприятия школьниками литературы как искусства слова.

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

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

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

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

**2. Этап анализа произведения, или работы с текстом.** Это самый протяженный и важный в системе уроков. Условно в нем можно выделить подэтапы: а) выявление восприятия; б) постановка учебной задачи; в) решение учебной задачи.

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

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

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

Принцип избирательности подсказывает, что из всего разнообразия художественных элементов необходимо отобрать для анализа лишь те, которые наиболее ярко выражают идею автора. Следовательно, организация анализа текста на уроке зависит от особенностей изучаемого произведения. При изучении произведений, основу которых составляет небольшое число событий, ярко раскрывающих жизненные позиции героев, их характеры, лучше использовать приемы, помогающие глубже проникнуть в эмоцио-

нальную тональность произведения, отчетливее увидеть героев, нацеливающие на осмысление позиции каждого персонажа и на отделение точки зрения автора от точки зрения его героя.

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

### ***3. Заключительный этап***

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

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

Итак, при подготовке к уроку литературы учителю необходимо:

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

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

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

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

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

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

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

2. Анализ урока по структурным элементам определяет:

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

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

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

Далее учителю необходимо уточнить, какие были недостатки в организации урока, его начале, ходе и завершении, какие возможности упущены, и делает методические и дидактические выводы. Схему анализа урока смотри в прил. А.

### **Вопросы и задания**

1. Перечислите правила подготовки к проектированию урока.
2. Назовите принципы изучения литературного произведения в школе.
3. Назовите этапы и подэтапы урока литературы.
4. Какова роль каждого этапа и подэтапа?
5. Как связаны между собой этапы и подэтапы урока?
6. Подберите музыкальный эпиграф к уроку по изучению рассказа М. Шолохова «Судьба человека». Разработайте фрагмент урока подготовки к восприятию произведения.

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

## 2.4. Оценивание на уроках литературы

Контроль учебных достижений обучающихся, включающий их проверку и оценку, является важнейшей составляющей (наряду с содержанием, методами, средствами, формами организации учебной деятельности) образовательно-воспитательного процесса. Оценивание как компонент контроля выполняет ряд значимых функций: информационную, образовательную, воспитательную, мотивационно-стимулирующую, ориентирующую и др.

Основные цели и характеристики системы оценивания содержатся в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО). В документе указано, что система оценки достижения планируемых результатов освоения программы основного общего образования должна: отражать содержание и критерии оценки, формы представления результатов оценочной деятельности; обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения программы основного общего образования, позволяющий осуществлять оценку предметных и метапредметных результатов; предусматривать оценку и учет результатов использования разнообразных методов и форм обучения, взаимно дополняющих друг друга, в том числе проектов, практических, командных, исследовательских, творческих работ, самоанализа и самооценки, взаимооценки, наблюдений, испытаний (тестов); предусматривать оценку динамики учебных достижений обучающихся; обеспечивать возможность получения объективной информации о качестве подготовки обучающихся в интересах всех участников образовательных отношений.

**Оценивание, оценка, отметка.** Существует несколько понятий для этой области. Оценка – это процесс оценивания, осуществляемый человеком; отметка является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением в баллах.

Оценка – процесс установления соответствия эталону, норме (индивидуальной, статистической, культурной). Отметка – способ фиксации результата оценки.

Традиционно школа использует пятибальную систему оценивания, где точка отсчета – «идеальный образец» («пятерка»), от которого «методом

вычитания», фиксацией допущенных ошибок и недочетов формируется оценка учеников.

При оценивании учитель литературы ориентируется на Стандарт литературного образования – документ, устанавливающий обязательный уровень подготовки школьников по литературе как учебной дисциплине. В Стандарте выделяются следующие показатели:

- 1) начитанность учащихся в области художественной литературы;
- 2) глубина освоения идейно-нравственного содержания произведений (личностный характер восприятия, широта охвата различных сторон содержания и формы произведения, обоснованность и самостоятельность оценок);
- 3) уровень овладения знаниями по литературе (умение применить важнейшие из них к анализу и оценке художественных произведений);
- 4) качество речевых умений и навыков, формируемых в процессе изучения литературы

Система контроля и оценивания достижения планируемых результатов по учебному предмету «Литература» в соответствии с ФГОС ООО должна отражать не только результат, но и сам процесс достижения результатов освоения ФОП ООО и представлять собой сочетание разных видов оценивания, методов и форм проверки уровня этих достижений.

На уроках литературы мы оцениваем: 1) чтение, его качество (знание прочитанного, умение в нем ориентироваться); 2) устную работу (все виды); 3) письменные работы (все виды); 4) исследовательскую, творческую работу на уроке и вне его; 5) проектную работу.

Нормы оценки определяются документом «Нормы оценки знаний, умений и навыков обучающихся по литературе».

Критерии оценки устных ответов:

1. Знание текста и понимание идейно-художественного содержания изученного произведения.
2. Умение объяснять взаимосвязь событий, характер и поступки героев.
3. Понимание роли художественных средств в раскрытии идейно-эстетического содержания изученного произведения.
4. Знание теоретико-литературных понятий и умение пользоваться этими знаниями при анализе произведений, изучаемых в классе и прочитанных самостоятельно.
5. Умение анализировать художественное произведение в соответствии с ведущими идеями эпохи, авторской позицией и художественным методом.

6. Умение владеть монологической литературной речью; логичность и последовательность ответа; беглость, правильность и выразительность чтения с учетом темпа чтения по классам.

Критерии оценивания устных ответов по баллам представлены в прил. Б, критерии оценивания выразительного чтения художественных произведений (эпических, лирических, драматических) и их фрагментов в прил. В.

Любое сочинение оценивается двумя отметками: первая ставится за содержание и речевое оформление, вторая – за грамотность, т. е. за соблюдение орфографических, пунктуационных и грамматических норм.

Критерии оценивания сочинения:

1) содержание:

- соответствие содержания заданной теме;
- глубина и полнота раскрытия темы, самостоятельность в ее рассмотрении;
- доказательность и аргументированность высказанных суждений с опорой на текст произведения, отсутствие фактических ошибок;
- уместное использование изученных теоретико-литературных понятий;
- логичность и последовательность изложения, композиционная стройность и завершенность сочинения.

2) речевое оформление:

- точность и выразительность языка, разнообразие словаря и грамматического строя речи;
- стилевое единство и соответствие стиля изложения содержанию;
- число речевых недочетов.

3) грамотность:

- соответствие орфографическим нормам;
- соответствие пунктуационным нормам;
- соответствие грамматическим нормам.

Критерии оценивания сочинений по баллам даны в прил. Г.

Проектная деятельность – это особая деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение заранее определенного результата/цели, создание определенного, уникального продукта или услуги. В рамках учебного предмета «Литература» в соответствии с ФГОС ООО выполнение проектных работ предусмотрено в каждом классе. Следует учитывать, что итогами проектной деятельности является не только достижение предметных результатов, но и личностное развитие школьников, уяснение специфики творческой исследовательской и проектной работы, формирование и развитие умений сотрудничать в коллективе и работать

самостоятельно, поскольку проект может выполняться как индивидуально, так и в групповой форме.

Поскольку проектная деятельность позволяет обобщить многие из предметных знаний и умений учащихся, приобретаемых в течение достаточно длительного времени, рекомендуется использовать проекты в процедурах итогового, а также промежуточного контроля. При этом необходимо учитывать динамику развития умений проектной деятельности, приобретения знаний и формирования предметных умений по литературе, необходимых для выполнения проекта на разных этапах обучения. С этим связан и выбор темы проекта по литературе как формы оценки предметных результатов: он определяется в соответствии с программой данного класса, а также может основываться на материале внеклассного чтения, литературных юбилейных датах, региональной литературе, краеведческой и музейной деятельности и др.

При оценивании результатов работы учащихся над проектом необходимо учесть все компоненты проектной деятельности: содержательный; деятельностный; результативный.

При оценивании содержательного компонента проекта принимаются во внимание следующие критерии:

- значимость выдвинутой проблемы и ее соответствие изучаемой тематике;
- правильность выбора используемых методов исследования;
- глубина раскрытия проблемы, использование знаний из других областей;
- доказательность принимаемых решений;
- наличие аргументации, выводов и заключений.

При оценивании деятельностного компонента принимается во внимание:

- степень участия каждого исполнителя в работе над проектом;
- характер взаимодействия участников проекта.

При оценке результативного компонента проекта учитываются такие критерии, как:

- качество формы предъявления и оформления проекта;
- презентация проекта;
- содержательность и аргументированность ответов на вопросы оппонентов;
- грамотность изложения хода исследования и его результатов;
- новизна представляемого проекта.

В системе контроля и оценивания достижения предметных результатов реализуется заложенный в Федеральном государственном образовательном

стандарте основного общего образования принцип распределения ответственности между различными участниками образовательного процесса.

Самооценка и взаимооценивание являются составляющими оценивания достижения предметных результатов на уроке литературы. Таким образом, школьники включаются в процесс формирования оценки. Обучающийся должен объективно оценивать собственную работу или достижения одноклассников и уметь обосновать свою оценку. Такая работа способствует развитию у школьников навыков самостоятельно оценивать результаты своих действий, находить и исправлять собственные ошибки.

Использовать самооценку и взаимооценивание на уроках литературы рекомендуется в качестве текущего контроля.

Для того чтобы обучающийся смог провести самооценку или оценить выполнение задания одноклассниками на уроке литературы, он должен знать алгоритм, по которому будет проводить оценивание. Критерии для самооценки и взаимооценивания должны соответствовать критериям форм устного или письменного контроля. В лист самооценки или взаимооценивания обязательно заносятся фамилия, имя обучающегося, класс; фамилия, имя проверяющего, класс (если лист взаимооценивания); критерии оценки; баллы за выполнения задания; полученные баллы и обязательно комментарии оценки, чтобы обучающийся мог обосновать выставленные баллы.

Самооценка и взаимооценивание могут проходить как в устной, так и письменной форме. Для проведения самооценки или взаимооценивания на уроках литературы целесообразно предложить обучающимся оценивание устного или письменного ответа на вопрос, пересказа художественного произведения или его фрагмента, выразительного чтения произведения, тестирования, сочинения.

Листы самооценки или взаимооценивая в свободной форме учитель готовит заранее.

### 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К УРОКАМ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

#### 3.1. Уроки изучения биографии писателя

Факты биографии, связь жизненного и творческого пути с эпохой, влияние эпохи и общества на формирование личности писателя, проявление этой личности в художественном произведении, письмах, мемуарах — вот далеко не полный перечень проблем, привлекающих ученых-методистов. И это не случайно: усиление внимания к жизненной позиции писателя, к его общественной и творческой деятельности обогащает духовный мир школьников, расширяет их представления о жизненных ценностях, стимулирует познавательную и творческую активность учащихся.

В 10 и 11 классах происходит завершающий этап литературного образования в школе, особенностью которого является изучение художественных произведений на историко-литературной основе. Главная цель данного этапа — углубленное изучение русской национальной литературы XIX–XX веков, овладение элементами историко-функционального анализа. Курс литературы 10–11 классов включает в себя обзорные и монографические темы: первые знакомят с особенностями той или иной эпохи, литературными направлениями, течениями; вторые дают достаточно полную картину жизни и творчества писателя.

Восприятие художественного произведения — сложный психический процесс, предполагающий серьезную работу читателя, поэтому изучение биографии и творческого пути писателя оказывается естественной и необходимой опорой для объективного восприятия текста. Чем ярче ученик представит себе личность писателя, тем глубже и эмоциональнее он воспримет его творчество. Дать школьникам почувствовать писателя как живого человека — это едва ли не самое главное при изложении биографического материала. Изучение биографии писателя в старших классах предполагает выявление становления художника слова, его творческого развития. Знакомство учащихся с рождением замысла произведения, историей создания, идейно-художественным и стилевым своеобразием текста помогает более полно охарактеризовать жизненный путь, психологию писателя, его эстетические идеалы, цели и общественные устремления.

Биографическое изложение материала в старших классах во многом отличается от биографического рассказа в основной средней школе. Требования повествовательности и конкретности не имеют уже такой силы. Возрастает внимание к высказываниям писателя по различным вопросам общест-

венной жизни, к его мемуарам и воспоминаниям о нем современников. В качестве главных выступают следующие задачи уроков по изучению биографии писателя:

1. В биографии писателя главное творчество.
2. Но – оживи человека.
3. Заставь увидеть не только человека, но и ожившую вместе с ним эпоху.

В методической литературе и практике преподавания существует несколько путей изучения биографии писателя в старших классах. В большинстве случаев вначале излагается биография с последующим текстуальным анализом произведения. Но вынесение биографии как предисловия к текстуальному анализу в большей степени характерно для основной средней школы. Там такое построение оправдано и необходимо, так как страницы биографии создают установку на чтение и анализ, тематически и проблемно выделяют мотивы произведения, которые предстоит изучить.

В старших классах такой подход имеет свои положительные стороны с точки зрения экономии времени и четкости организации материала. Биография заменяется набором фактов и списком дат или же биографизмом, сводящим жизнь к быту. В основе другого пути – рассказ о жизни, литературной деятельности писателя, прерывающийся анализом произведения (учащиеся знакомятся только с теми страницами биографии, которые связаны с созданием изучаемых произведений). При этом нарушается целостность восприятия жизненного пути художника: биографический материал дается по частям, чередуясь с характеристикой произведений, но зато соблюдается принцип историзма. В данном случае биография является в некотором роде фоном, на котором рассматривается произведение. Методистами предлагается и такой путь: вначале изучается творчество писателя под руководством учителя, биография же рекомендуется учащимся для самостоятельного чтения, а на заключительном занятии учитель обобщает вопросы. Но при таком подходе не всегда удастся раскрыть проблему творческой эволюции писателя.

Упомянутые подходы к освещению биографии не в полной мере реализуют основные задачи ее изучения, важнейшей из которых является то, что биография писателя должна являться психологической и эстетической подготовкой к изучению художественного текста. Данная задача решается лишь при изучении жизненного и творческого пути писателя в их динамическом единстве.

Важнейшими аспектами изучения биографии, позволяющими осуществить взаимосвязь биографии и творчества писателя, являются среда,

окружение, эпоха. Они определяют жизненный опыт и знания, своеобразие художественного мастерства писателя, социальную обусловленность произведений и др. Рассказ учителя сопровождается выдержками из высказываний писателя по различным вопросам общественной жизни, включением отрывков из мемуаров писателя и воспоминаний о нем современников. Биография писателя становится документом эпохи.

Школьными программами по литературе для старших классов предусмотрены три основных вида жанровой организации биографических материалов: краткие биографические сведения о жизни и творчестве писателя, жизненный и творческий путь и очерк жизни и творчества. Краткие биографические сведения даются о тех писателях, творчество которых представлено в программе одним произведением или фрагментами из него (например, У. Шекспир, И. Гете – 10 кл., А. Фадеев, А.Н. Толстой — 11 кл.). В этом случае характеризуются условия и окружение, которые оказали благотворное влияние на формирование мировоззрения и эстетических взглядов писателя, основные его произведения, время их написания и творческая судьба. Более подробно следует остановиться на периоде жизни художника, связанном с созданием произведения, изучаемого текстуально. На этом этапе целесообразнее перейти к анализу художественного текста. Завершается тема общей характеристикой жизни и творчества писателя, их оценкой.

Самый распространенный вид изучения биографии в школе – очерк жизни и творчества писателя. Этот вид биографии может характеризоваться как «целостный, законченный, с четко обозначенными границами рассказ, в котором живо и образно обобщаются основные факты жизни писателя, выделяются социально-индивидуальные черты его личности». Структура биографического очерка подчиняется задаче воспроизведения многогранности черт личности писателя, особенностей его мировоззрения, что приближает учащихся к пониманию текстуально изучаемого произведения. Знакомство с несколькими произведениями, входящими в состав монографической темы, позволяет обратить внимание школьников на эволюцию личности писателя, познакомиться с его художественными концепциями, обстоятельно охарактеризовать основные этапы жизненного и творческого пути. Намечаются вехи творческого развития писателя или по степени зрелости таланта (ученичество, достижение творческой зрелости, годы расцвета творчества), или характеру направленности творчества (замыслы, сюжеты, идеи, герои, стиль).

С.А. Леонов, в дополнение к трем основным, предлагает такой вид жанровой организации биографического материала, как художественно-биографический рассказ, который может не только звучать в исполнении учителя,

но и быть результатом самостоятельной творческой деятельности учащихся. В процессе его подготовки и восприятия усиливается эмоциональное воздействие от соприкосновения с жизнью великого человека. [Леонов 1988, с. 65].

Художественно-биографический рассказ может быть иллюстрацией к лекции учителя или одной из составляющих серии рассказов, скрепленных хронологической канвой. Краткие биографические сведения, жизненный и творческий путь писателя и биографический очерк находят свою реализацию в разнообразных методических формах изучения биографии писателя в старших классах. Уроки изучения биографии писателя в старших классах чаще всего строятся как лекция учителя.

Лекция о биографии писателя должна отразить: 1) особенности писателя как художника и мыслителя; 2) связь автора произведения с эпохой, событиями; 3) развитие стиля писателя, основные этапы его творческого пути; 4) то новое, что внес он в общественную жизнь и историю литературы.

Но если такие уроки будут наполнены только речью учителя, встреча учеников с писателем так и не состоится. К приемам, активизирующим внимание старшеклассников, можно отнести и составление хронологических таблиц, и запись плана лекции, и викторины, и подбор эпитафии к уроку, и сопоставление фактов биографии с произведениями, лирическими признаниями писателя в его произведениях, и словарную работу.

На уроках изучения биографии художника слова очень важны межпредметные связи. Так, например, уроки истории и уроки изучения биографии писателя будут взаимно дополнять и обогащать друг друга. Эмоциональному воздействию биографического материала на учащихся, несомненно, будет содействовать применение музыки, живописи, кино.

Методисты В.В. Голубков, В.А. Никольский выделяют такую сложную организационную форму, как киноурок, в которую органично входят ведущая лекция учителя, показ кино-кадров, иногда выступления учащихся, музыкальные иллюстрации и т.п. Среди общепринятых методических форм изучения биографии писателя можно назвать беседу. Учитель предлагает старшеклассникам обобщить биографические факты, раскрыть свое отношение к жизненному опыту писателя. Ученики могут выступить на уроках с небольшими докладами по биографии, например: «Б. Пастернак и музыка», «А. Блок и русские художники».

К нетрадиционной относят такую форму изучения биографии, как заочная экскурсия по местам, с которыми связана память о писателе. Она вызывает большой интерес учащихся, содействует развитию их творческого воображения, знакомит со сложными вопросами. Заочная экскурсия на первый

взгляд кажется преимущественно монологической формой проведения занятий. Она может быть включена в урок как его часть.

Изучение биографии писателя в классе углубляется и дополняется внеклассной работой. Это и литературно-музыкальные композиции по письмам и дневникам, читательские конференции о литературных произведениях, посвященных писателю.

Изучение биографии поэта необходимо сопровождать чтением лирических произведений, имеющих к ней прямое отношение, обращенных к людям, оказавшим влияние на писателя, выражающих мысли и чувства поэта в тот или иной период его жизни.

Приступая к исследованию жизненного и творческого пути писателя на уроке, необходимо иметь в виду следующие методологические принципы:

1. Изучение биографии писателя – первый шаг на пути постижения особенностей его художественного мира. В этой связи приоритетным направлением работы на уроке должно стать изучение этапов духовного становления личности художника слова, нашедшего отражение в творчестве, а не составление хронологической канвы его жизни.

2. Первое знакомство должно быть ярким, запоминающимся, содействовать пробуждению интереса к творчеству писателя или поэта. Изложение биографии должно стать своего рода художественным произведением, интересным для школьников.

3. Героем уроков, посвящённых изучению жизненного и творческого пути, должен быть и сам автор, и учитель, чей интерес к творчеству художника слова очевиден для ребят, и ученик, стремящийся разгадать загадку гения, осмыслить информацию, полученную в ходе урока.

Готовясь к уроку, посвящённому изучению жизненного и творческого пути писателя, учитель может использовать различные источники, содержащие академические, научные, художественные, популярные биографии авторов:

- литературоведческие работы серии «Летопись жизни и творчества»;
- монографии о жизни и творчестве писателей;
- биографии писателей, представленные в серии «ЖЗЛ»;
- мемуары, историко-литературные материалы эпохи;
- книги, составленные на основе фрагментов из дневников и писем современников, собственных писем писателя и различных документов эпохи;
- художественные произведения, посвящённые поэтам и писателям.
- автобиографии, письма, дневники поэтов и писателей, черновые варианты произведений и др.

Существенным подспорьем для современного учителя являются материалы сайтов известных писателей-классиков, поддерживаемые исследовательскими учреждениями, центрами, музеями.

Урок, посвящённый биографии писателя, требует предварительной совместной подготовки. На данном этапе можно предложить следующие задания:

- подготовить индивидуальные сообщения (рассказ об одном дне писателя, выступление в жанре биографического рассказа о наиболее важных эпизодах из жизни писателя, слово о писателе);
- выучить наизусть произведения автора;
- составить программу экскурсии по книжной выставке, предложив рекомендации для учащихся;
- подготовить презентацию, посвящённую одному из этапов творческой биографии писателя, включив подборку портретов, репродукций картин, иллюстраций к произведениям писателя, цитаты из его произведений, схемы, таблицы.
- составить обзор сайта, посвящённого жизни и творчеству писателя;
- подготовить программу виртуальной экскурсии по местам жизни и творчества;
- сделать подборку мемуарных материалов о личности писателя (обращение к свидетельствам современников и письмам, оформив его в едином стиле на специальных карточках);
- оформить стенд «Писатель и его эпоха» и др.

Возможен вариант урока по биографии писателя, полностью составленный из художественно-биографических рассказов учащихся разного типа:

- *портретных* (предполагающих составление комментариев к портретам писателя разных лет);
- *событийных* (ориентированных на анализ наиболее важных эпизодов из жизни писателя);
- *философских* (позволяющих представить этапы духовного становления личности писателя в ходе обращения к отрывкам из писем, фрагментам произведений и др. источникам);
- *контекстных* (позволяющих установить творческие связи писателя и его окружения, определить роль автора в национальном и мировом литературном процессе).

Такие сообщения должны быть составлены в едином стилистическом ключе. Объединяющим началом на таком уроке может быть жанр выступлений – мемуарный, эпистолярный, эссе и др.

### 3.2. Уроки изучения теории литературы

Историко-литературный принцип организации содержания курса литературы в старших классах позволяет выделить теоретические аспекты, необходимые для его освоения:

- понятие литературного процесса, его основные закономерности и формы развития – направления, течения, стили;
- творческая индивидуальность и эволюция писателя, связь творчества писателя с литературным процессом;
- проблемы традиции и новаторства, эволюция писателя;
- форма и содержание литературного произведения, основные компоненты;
- проблема интертекстуальности;
- образ автора;
- художественный мир произведения;
- интермедальность литературы (взаимодействие с другими видами искусства).

Школьный курс литературы 10–11-х классов предполагает знакомство учеников с творчеством писателей-классиков XIX–XX веков, при этом произведения рассматриваются в контексте художественного направления и течения (реализм, модернизм (символизм, акмеизм, футуризм)). Важно, чтобы теория гармонично вписалась в процесс интерпретации произведений. Решить эту проблему помогает обращение к проблеме интермедальности. Понятие интермедальности актуализирует связи разных видов искусств на уровне художественных средств.

В рамках традиции, т.е. устоявшихся и развиваемых литературных составляющих, представляется возможным выделить ряд следующих интермедальных категорий:

- интермедальный элемент как наименьшая составляющая литературного текста, созданного во взаимодействии искусств (например, название какого-либо музыкального инструмента в литературном тексте);
- интермедальный герой – образ персонажа, представленный в ракурсе нескольких искусств (например, герой-композитор);
- интермедальная композиция – использование структуры произведения другого вида искусств;
- интермедальный жанр – жанр, который может быть представлен в разных видах искусств.

Именно в контексте данных традиционных составляющих необходимо рассматривать произведения, образованные на стыке искусств, что позволит

увидеть более определённую семантическую глубину текста, а также его принадлежность к тому или иному направлению или течению.

Применительно к поэзии Серебряного века речь идет в большей степени о визуальном и аудиальном (музыкальном) семиотическом коде.

Например, символистская поэзия, очень тесно связана как с музыкой, так и живописью, несмотря на то, что стремилась выразить невидимое и иррациональное. Использование на уроках при изучении символизма и поэзии А. Блока репродукций художников из групп «Мир искусства» и «Голубая роза» позволит «приблизить» учащихся к пониманию сути символизма. О связи этих художественных групп с символистами свидетельствуют журналы «Мир искусства», «Весы», «Золотое руно», «Аполлон», издававшие стихи символистов. «Имена Врубеля, Сомова, Борисова-Мусатова, Рериха, Бенуа, П. Кузнецова и других, входивших в эти группы или соприкасавшихся с ними (среди последних – Серов и Нестеров), не сходят со страниц символистских изданий», – отмечает В. Н. Альфонсов.

При изучении лирики А. Блока как представителя символизма необходимо обратиться на уроке к творчеству Врубеля, представителя символизма в живописи. Сам А. Блок отмечает близость своей «Незнакомки» с «Демоном» Врубеля: «Незнакомка. Это вовсе не просто дама в черном платье со страусовыми перьями на шляпе. Это – дьявольский сплав из многих миров, преимущественно синего и лилового. Если бы я обладал средствами Врубеля, я бы создал Демона; но всякий делает то, что ему назначено» [Блок, 1962]. Демоническое проявляется на уровне мотивов «Незнакомки». Блок демонстративно прославляет «зло», место целомудренной Прекрасной Дамы заняла Незнакомка, посетительница загородного ресторана. В стихотворении поэт размышляет о своем «лирическом опьянении», самообмане, поэтому последние строчки: «Ты право, пьяное чудовище! Я знаю: истина в вине», передают «трагический пафос «самообмана» поэта, проявляющийся в столкновении сарказма и дурманящей сказки.

Подтверждение связи демонического мотива у Блока и Врубеля в том, что в третьем томе своей книги А. Блок создает своего Демона, он пишет стихотворение «Демон» (1910), навеянное картиной Врубеля:

Прижмись ко мне крепче и ближе,  
Не жил я – блуждал среди чужих...  
О, сон мой! Я новое вижу  
В бреду поцелуев твоих!

Демон Блока, в отличие от врубелевского, бессилён, смертен, лишен исступленной гордости, которая есть в «Поверженном» Врубеля. Блок еще больше, чем Лермонтов, «очеловечил» его. «Демону Лермонтова

противопоказана земная любовь; губы врубелевского (акварель «Голова Демона») запеклись от страсти и муки; губы блоковского «устали» от поцелуев. Демон обрел черты трагически разочарованного любовника, слился с героем третьего тома», – пишет В. Н. Альфонсов. Демон А. Блока приобрел черты живого мертвеца, образа часто повторяющегося в творчестве поэта, поэтому тема Демона сблизилась с темой гибели человека в «страшном мире».

Обращение к живописи на уроке помогает усвоить теоретическое понятие символизма. И Врубель, и Блок создают символические образы, отражающие некую идею, сложность, противоречивость которой воплощена в зримом образе. В живописи это Демон, в лирике Блока – Незнакомка. Школьники должны понять, что эти образы многозначны. То есть Незнакомка Блока – это не конкретная девушка: это и незнакомая дама, и Муза, и возлюбленная, и падшая женщина, и Демон и т.д. В этой многозначности и есть суть символизма.

Отдельные уроки в курсе литературы в старших классах посвящены изучению литературно-критических статей. Этот вид работы способствует развитию метапредметных результатов: расширение возможности анализа художественного произведения; знакомство с образцами литературоведческого анализа литературных произведений; освоение пути создания произведения, осмысление поступков героев.

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

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

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

На первом этапе обучающиеся с учителем обращают внимание на фрагменты статей и отдельные значимые выражения критиков, которые характеризуют конфликтные ситуации, развитие сюжетной линии, раскрывают образы героев и разъясняют их поступки, а также на определенные художественные детали и т.д.

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

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

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

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

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

### **Вопросы и задания**

1. В каких классах начинают изучение литературно-критических статей? Почему?
2. Какова методика работы с литературно-критической статьей?
3. Предложите литературно-критические статьи, которые могут быть использованы при изучении темы «Лирика Серебряного века» в 11 классе.
4. Сделайте подборку произведений живописи для изучения темы «Футуризм. Творчество В. Маяковского»

### **3.3. Уроки изучения лирики**

Основной особенностью восприятия лирики является сила непосредственного эмоционального впечатления. Учащиеся старших классов, в силу своих возрастных особенностей, стремятся к постижению творческого

мировосприятия поэта, проявляют интерес к внутреннему миру лирического героя. Старшеклассникам свойственна систематизация впечатлений от прочитанного, при этом некоторым из них присуща чрезмерная логизация прочитанного в ущерб способности эмоционально воспринять поэтический текст. Поэтому, в сознании читателей-школьников ослабляется образная и эмоциональная конкретизация художественного текста, что в целом ведет к игнорированию эмоциональной составляющей сущности человека. Следственно, в 10–11 классах особенно важно соединить логическое и эмоциональное начала.

Наибольшую сложность представляет восприятие не только конкретного, но и обобщенного смысла поэтических образов, а также эмоциональной и смысловой роли стихотворной формы.

В.Г. Маранцман отмечает, что важна и особая нагрузка на слово, которая объясняется небольшим (чаще всего) текстовым пространством. Оно в большинстве случаев выходит за рамки прямого значения. Следовательно, многообразие поэтического образа достигается посредством многозначности поэтического слова. Так как лирическое произведение (как и любой другой художественный текст) не исключает возможность различных трактовок, в методике обучения литературы делается акцент не на правильном, а на полноценном восприятии. Полноценное восприятие произведения указывает на высокий уровень литературного развития.

С.В. Королёва отмечает, что обучающиеся старших классов используют при анализе поэтических произведений знания, полученные в 5–9 классах, опираются на теоретико-литературные понятия; учитывают синтаксическую, лексическую и метроритмическую организацию стиха, но при этом исследователь указывает, что «восприятие лирики обучающимися 10–11 классов характеризуется недостаточным пониманием старшеклассниками специфики поэтического языка. Факты поэтического языка, воспринимаемые в единстве с содержанием лирического произведения, останавливают на себе внимание учащихся только тогда, когда требуют от читателя дополнительных усилий, поражают воображение особой яркостью и необычностью или когда кажутся читателю неудачными».

В старших классах творчество многих поэтов и писателей уже знакомо обучающимся. В связи с этим больше внимания отводится изучению культурно-исторического контекста эпохи, связанной с творчеством изучаемого автора, и произведений, ранее не изучавшихся. Особенность изучения лирики в старших классах в этом и заключается, что обучающиеся рассматривают литературное произведение в историко-литературном контексте. Поэтому изучение лирики в старших классах открывают обзорные

уроки, посвященные культурно-исторической характеристике эпохи, в которую жили поэты.

В качестве эффективной формы урока по лирике можно использовать литературно-музыкальную гостиную, при проведении которой особое внимание уделить сопоставлению музыки и поэтического текста. Предлагаем следующие виды деятельности: прослушивание произведений; выделение общих компонентов (тема, образ, композиция); выделение особенностей претворения лирического произведения в музыкальном; сопоставление средств выразительности музыкального и словесного искусств; сравнительный анализ музыкальных произведений, написанных по одному тексту, но принадлежащих разным композиторам.

Методисты выделяют три этапа изучения лирики: 1) вводный урок или вступительное занятие, на котором создается мотивация к изучению лирического произведения; 2) анализ композиции, образа, комментирование строк поэтического произведения; 3) осмысление формально-содержательных признаков в их единстве, постижение авторского замысла.

С помощью разделения изучения лирики на этапы учитель способен, сохранив эмоциональность непосредственного восприятия обучающегося, провести его от первоначального восприятия к углубленному.

Анализ стихотворения на уроке предполагает обращение к таким элементам поэтики, как: название произведения (если есть), композиция, художественный мир, сюжет (если есть); художественное время и пространство, особенности словоупотребления, синтаксиса, звукописи; роль рифмы, строфики, ритма, метрики; исторический и культурологический контекст эпохи, приметы времени, творческого пути поэта и особенности его стиля, литературного направления.

А. Б. Есин выделяет композиционный анализ поэтического текста и предлагает следующий алгоритм: выделение стихов/строф и их микротем; определение языковой композиции – ключевые слова, словесные ряды; выявление композиционных приемов – повтор, усиление, антитеза; определение сильных позиций текста – название, эпиграф (при наличии), рифмы, повторы.

Данный вид анализа позволяет не только углубить восприятие обучающихся, но и актуализирует знания литературоведческой терминологии у старшеклассников [Есин].

В школьной практике в старших классах может быть использован имманентный анализ. Целью данного анализа является: 1) определение «приращений смысла», которые под влиянием контекста приобретают значения слов; 2) характеристика семантико-ассоциативных взаимоотношений

языковых единиц в творчестве автора; 3) органическое изучение образно-стилистического строя произведения.

М. Л. Гаспаров выделяет следующие уровни:

1) идейно-образный. Выявление эмоций и идей, образов и мотивов;  
2) стилистический. Анализ лексики (тропы) и синтаксиса (сочетание и расположение слов);

3) фонетический. Анализ строфики, ритмики, метрики и рифмы, а также явлений звукописи (ассонанс, аллитерация) [Гаспаров, 1993].

Данный анализ задействует все уровни восприятия старшеклассника.

Существенную роль в 10–11 классах играет сопоставительный анализ. Это может быть сопоставление произведений разных писателей, эпох, культур, сопряжение классики и современности.

В школьной практике также применяется множество нетрадиционных приемов для изучения лирических произведений в старших классах, которые способны пробуждать интерес обучающихся. Примером могут служить «круглые столы», где центром внимания является поэтический текст или в целом творчество поэта; литературные вечера, гостиные, кафе, посвященные поэту, течению, эпохе и т.д.; уроки в библиотеке, где обучающиеся могут наглядно познакомиться с литературными сборниками.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что в старших классах анализ лирических произведений должен учитывать литературный, исторический, биографический контексты произведения. Обзорный урок должен предшествовать непосредственному изучению поэтики стихотворений.

### **Вопросы и задания**

1. Какие виды анализа художественного произведения применяются в школьной практике?
2. Какие этапы в изучении лирики выделяют методисты?
3. Разработайте фрагмент урока по изучению стихотворения М. Цветаевой «Кто создан из камня, кто создан из глины...» с использованием имманентного анализа.
4. Разработайте фрагмент урока по изучению стихотворения С. Есенина «Гой ты, Русь, моя родная...» с использованием композиционного анализа.

### **3.4. Уроки изучения драматических произведений**

Драма как род литературы имеет свою специфику. Традиционно к особенным чертам драмы относят следующее: синкретизм (объединение

разных видов искусства в единстве художественного содержания, морали, магии, мифологии), условность (в художественном произведении отражается не сама жизнь, а неопределенная реальность), событийность, сюжетность, конфликт. Драматические конфликты отображают конкретные исторические, а также общечеловеческие противостояния, воплощаются в поведении и поступках героев, в их монологах и диалогах. Действия людей вокруг конфликта образуют полноценный сюжет.

В драме скрыт автор и авторская позиция. От его речи в драме остаются лишь ремарки (фр. *remarque* – пояснения), которыми драматург предваряет или сопровождает ход действия в пьесе. Иными словами, ремарка – это небольшого объема пояснение драматурга, которое указывает на место и время действия, мимику, интонацию и т.д. Ремарка обладает особыми функциями: объяснение смысла, комментарий, указание на место и время действия, раскрытие психологического состояния героя, сообщение о дополнительных условиях и т.п.

Анализируя драматические произведения, учащимся необходимо иметь точное представление о месте этого произведения в общем литературном процессе и знать его место в творчестве конкретного драматурга.

Исходя из этого, анализ драматических произведений, входящих в школьную программу, включает в себя такие компоненты как:

1. Рассмотрение места драматического произведения в общем литературном процессе и в творчестве писателя.
2. История сценического воплощения.
3. Определение актуальности темы, оригинальности авторского замысла.
4. Анализ драматического конфликта пьесы, включая взаимоотношения действующих лиц.
5. Жанр и стилевые особенности пьесы.

Так, например, начать изучение пьесы «На дне» М. Горького в 11 классе необходимо с истории создания и первой сценической постановки. Можно обратиться к воспоминаниям К. С. Станиславского, в которых он указывает, что М. Горький в 1900 году писал ему: «Плету потихоньку четырехэтажный драматический чулок со стихами, но не в стихах... Чувствую, что одна сцена мне удалась – благодаря тому, что в ней главным действующим лицом является солнце...» [Лебедева, 2018, с. 122]; «О пьесе не спрашивайте. Пока я ее не напишу до точки, ее все равно, что нет. Мне очень хочется написать хорошо, хочется написать с радостью... Мне хочется солнышко пустить на сцену, веселого солнышка, русского эдакого – не очень яркого, но любящего, все обнимающего. Эх, кабы удалось!» [Лебедева, 2018, с. 124].

Первая постановка была осуществлена в Московском Художественном театре, и режиссер К. С. Станиславский, стремящийся к воссозданию на сцене самого близкого правдоподобия обстановки, костюмов, деталей, и актеры ходили на Хитров рынок, главное пристанище московских «золоторотцев», и беседовали с «хитровцами», наблюдали за ними.

Далее, изучение пьесы необходимо организовать, активно обращаясь к сценической постановке, поскольку пьеса создана прежде всего для сцены, а не для чтения. Лучше взять спектакль театра «Современник» в постановке Галины Волчек, так как это классическая версия.

При интерпретации спектакля необходимо постоянно обращаться к тексту, сравнивая, обращая внимание на сходство и различие. Большое значение имеют декорации, музыкальное оформление, световые решения, костюмы, игра актеров.

Так, например, предлагаем обратить внимание на лестницу в спектакле, которая является метафорой пути вниз, на дно социальной жизни. Другим интересным решением являются нарты, на которых спят герои. Все они расположены на разном уровне, но в любом случае отсылают к казенному дому, а не приватному, личному пространству. Следует обратить внимание, что в описании Горьким ночлежки нет упоминаний лестниц и нар, из чего делаем вывод, что данное решение не является авторским, а именно создателям постановки.

Помимо сценографии, обозначенной в декорациях, отдельного внимания заслуживает и освещение сцены. На вопрос «Какую атмосферу спектакля создаёт свет?» ученики должны будут ответить, что общее настроение картины из-за света становится жутким и мрачным, что лица персонажей зритель не всегда может хорошо увидеть. Учитывая, что на них довольно часто падает тень, также трудноразличимым становятся и элементы сценографии. Так, например, во время просмотра постановки можно и не увидеть дверь, являющуюся входом в комнату Пепла. Во второй части спектакля освещение меняется, света становится больше, хорошо различимы лица. Рассуждая о причинах, содействующих данным изменениям, ученики придут к выводу, что за этим стоит Лука, его приход в ночлежку и влияние, подарившее надежду многим её обитателям. Помимо света меняется и одежда персонажей. Если раньше она была тёмной, то во второй части герои одеты в светлую одежду.

Главный эпизод пьесы и спектакля – это монолог Сатина. Обратить внимание обучающихся на то, противопоставляет режиссер Луку и Сатина или нет. Здесь уместны вопросы: «Какой возраст у Луки и Сатина в спектакле и в пьесе? Почему в спектакле Лука воспринимается моложе Сатина?»

Режиссер спектакля Галина Волчек не противопоставляет Сатина и Луку, а скорее, сопоставляет их, как бы намекая на то, что изречения Христа человечеству известны только из уст комментаторов-евангелистов. Сатин в спектакле лишь заостряет сказанное и сделанное Лукой. И это комментирование как бы подчеркивает не столько человеческую силу самого Сатина, сколько нечеловеческую силу Луки. Это подчеркнуто еще намеренным внешним противопоставлением исполнителей. «Старичка» Луку играет очень молодой тогда, в 1972 году, Игорь Кваша, Сатина – и тогда уже совсем не молодой Евгений Евстигнеев.

При анализе последней части спектакля, после ухода Луки и Костылева, следует обратить внимание на расположение персонажей на сцене. Основным центром оказывается Бубнов. Так и по сюжету, ведь последняя сцена – день рождения Бубнова. Он выходит в центр в самом финале, и режиссер это подчеркивает наглядным образом – помещает Бубнова в центре финальной хоровой мизансцены. Второй центр последнего действия – Алешка. Этот персонаж парный по отношению к Бубнову, они сходно безразличны к произошедшим событиям (как с гуся вода), только Бубнов – конченный человек, а Алешка – еще не «начатый», самый молодой и неопределившийся. Поэтому здесь можно задать вопросы: «Почему эти два героя оказываются равноположными друг другу на сцене? Какое это имеет значение в идейном содержании?»

Другие, важные для понимания спектакля и пьесы вопросы связаны с Сатиным: «Где находится герой в конце спектакля? Он вместе с остальными или отдельно? Почему? Сатин в последней хоровой мизансцене уже отделился от всех, вышел из хора. Он единственный среагировал на известие о смерти Актера. Остальная масса ночлежников, остановившись на несколько секунд, снова продолжает пение, еще более отчаянное, грязное, пьяное и нестройное.

Итогом изучения пьесы предлагаем творческую работу. Это могут быть следующие темы для сочинения: «Пьеса М. Горького устарела или нет»; «Какой бы я поставил спектакль по пьесе?»; «Какую музыку бы я взял для спектакля и почему?»; «Какие декорации были бы в моем спектакле по пьесе?»

Таким образом, использование сценической интерпретации на уроке по изучению пьесы позволяет видеть и выявлять функции основных сценических приемов, формировать умение сопоставлять произведения разных видов искусств, разные интерпретации.

## **Вопросы и задания**

1. Почему при изучении драмы важно обратиться к сценической истории пьесы?

2. Сформулируйте вопросы по сопоставлению спектакля и текста пьесы «Вишневый сад» А. П. Чехова (спектакль театра «Современник», 2006 год, режиссер Галина Волчек).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее учебное пособие предназначено для студентов педагогических институтов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

Изложенный в пособии теоретический и практический материал способствует актуализации содержания разделов современной теории и методики обучения литературе, которые помогут студентам в понимании и освоении методологических подходов к преподаванию в 10-11 классах.

Методические рекомендации к основным типам уроков литературы в старших классах, материалы для студентов (схема анализа урока, критерии оценивания устных ответов, критерии оценивания сочинения и др.) будут полезны при разработке и проведении уроков.

Представленный материал позволяют формировать универсальные и профессиональные компетенции:

- уметь проводить анализ поставленной цели и формулировать задачи, которые необходимо решить для ее достижения; анализировать альтернативные варианты для достижения намеченных результатов; использовать нормативно-правовую документацию в сфере профессиональной деятельности;

- способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ;

- способен проектировать содержание образования в предметной области в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, достижениями современной науки и с учетом возрастных особенностей обучающихся;

- способен осуществлять обучение учебному предмету (предметной области), включая мотивацию учебно-познавательной деятельности, на основе использования современных предметно-методических подходов и образовательных технологий;

- способен обеспечить педагогическое сопровождение достижения личностных, метапредметных и предметных, образовательных результатов на основе учета индивидуальных особенностей обучающихся, включая детей с ОВЗ.

## Список литературы

1. Активные и интерактивные формы и методы обучения: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Е. В. Каменской. М.: РПА Минюста России, 2013. 101 с.
2. Блок А.А. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 5. М.: Гослитиздат, 1962.
3. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы: учеб. для студ. пед. вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 400 с.
4. Гаспаров М. Б. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1993. 304 с.
5. 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.
6. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учеб. пособие. 3-е изд. М.: Флинта, Наука, 2000.
7. Каган М. С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики // Избранные труды: в VII т. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. СПб., 2007.
8. Кларин М.В. Технология постановки целей // Школьные технологии. 2005. № 2. URL: <https://www.sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/klarin-v-m-tehnologia-postanovki-celej> (дата обращения 19.02.2024).
9. Костылев О.Л. Критическая статья на уроке литературы. Ленинград: Просвещение, 1967.
10. Коханова В.А. Технологии и методики обучения литературе: учеб. пособие / под ред. В.А. Кохановой. М.: Флинта; Наука, 2011. 248 с.
11. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение. 2002. 128 с.
12. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. М. : ИНФРА-М, 2003. 387 с.
13. Лебедева А.М. Рождение одной из самых загадочных пьес М. Горького в диалоге экспозиции и выставки «“На дне” на вершине успеха» в Музее-квартире А.М. Горького// Взгляд из XXI в.: сборник статей / отв. ред. И.В. Василенко. Великий Новгород, 2018. С. 121–129.
14. Маранцман, В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством// Литература в школе. Спб. 1998. № 8. С. 91,98.

15. Маранцман В.Г. Методика преподавания литературы: в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой. М.: Просвещение, 1994. Ч. 2. 288 с.
16. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1977. 208 с.
17. Махмутов М.И. Избранные труды: в 7 т. Т. 4: Современный урок и педагогические технологии развития мышления / сост. Д.М. Шакирова. Казань: Магариф – Вакыт, 2016. 375 с.
18. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 176 с.
19. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. М.: Просвещение, 2016. 569 с. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/> (дата обращения 06.05.2024).
20. Романичева Е.С., Сосновская И.В. Введение в методику обучения литературе: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА; Наука, 2012. 208 с.
21. Рыжкова Т. Взаимосвязь целеполагания, учебной задачи и результативности системы уроков (урока) // [«Первое сентября»](#). «Литература». №18/2007 URL <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200701819>
22. Рыжкова Т. Проектирование уроков литературы // [«Первое сентября»](#). «Литература». № 17. 2007. URL <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200701721>
22. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий».)
23. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Литература»: методические рекомендации / М. А. Аристова, В. М. Шамчикова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 71 с.
24. Современные технологии обучения: метод. пособие по использованию интерактивных методов в обучении/под ред. Г. В. Борисовой, Т. Ю. Аветовой, Л. Ю. Косовой. СПб.: Полиграф, 2002.
25. Сосновская, И.В. Современный урок литературы (методический аспект проблемы)// Открытая методика: поиск – исследования – творчество: сб. науч. докл. и ст. по методике преподавания русского языка и литературы / под ред. Е. Р. Ядровской. СПб.: Свое издательство, 2015. С. 252–267.
25. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России

от 17 мая 2012 г. № 413. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 06.05.20124).

26. Ядровская Е. Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы): монография. СПб.: ООО «Книжный Дом, 2012. 184 с.

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

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

### Схема анализа урока литературы

1. Класс. Тема урока (как сформулирована, место данного урока в системе других уроков).

2. Цели урока, их реализация. Наличие целевых установок на каждом этапе урока.

3. Тип урока по его дидактической цели. Форма урока и его структура. Реальное воплощение методического замысла, соответствие формы урока его задачам, жанру изучаемого произведения, возрастным особенностям учащихся, возможностям учителя.

4. Насколько успешно решались задачи урока: а) исследовательские, б) конструкторские, в) эстетические, г) коммуникативные?

5. Теоретический, содержательный уровень урока, решение художественно-исследовательских задач:

- научность материала; работа с понятиями;
- глубина раскрытия темы, установление причинно-следственных связей;
- нравственно-эстетический аспект урока;
- кодирование информации (организация записей: схемы, планы, опорные конспекты);
- формулировка вопросов и выводов.

6. Можно ли считать удачным анализ художественного текста? Удалось ли реализовать принцип целостности, рассмотреть произведение в единстве содержания и формы? Удалось ли «организовать» эстетическое восприятие художественного произведения?

7. Организация на уроке поисковой деятельности учащихся:

- проблемное изложение материала, решение проблемных вопросов;
- объем самостоятельной творческой работы на уроке;
- умение применять знания в новой ситуации;
- организация на уроке полилога и диалога. (Можно ли сказать, что состоялся диалог учителя – ученика – автора?);
- развитие речи учащихся, умение формулировать самостоятельные выводы. Удалось ли пробудить юных читателей к «речевому действию»?

8. Насколько разнообразны методы и приемы преподавания? При помощи каких приемов удалось активизировать деятельность учащихся? Какие приемы анализа художественного текста можно считать наиболее удачными?

9. Как спланировано домашнее задание? Можно ли говорить об

индивидуальном, дифференцированном подходе к учащимся?

10. Методическое и педагогическое мастерство учителя:

- умение комментировать художественный текст;
- умение вести эвристическую беседу;
- образованность;
- правильность речи;
- педагогический такт;
- создание творческой атмосферы на уроке;
- рациональное использование времени на уроке.

10. Общая оценка урока (заключение):

- эстетичность урока;
- философский и духовный потенциал урока;
- методические и педагогические находки (открытия) учителя;
- реализация основных целевых установок;
- оценка индивидуального стиля преподавания и системы деятельности учителя.

Критерии оценивания устных ответов

Отметка	Критерии оценивания
«5» (отлично)	Оценивается ответ, обнаруживающий: прочные знания и глубокое понимание текста изучаемого произведения; умение объяснять взаимосвязь событий, характер и поступки героев и роль художественных средств в раскрытии идейно-эстетического содержания произведения; умение пользоваться теоретико-литературными знаниями и навыками разбора при анализе художественного произведения, привлекать текст для аргументации своих выводов, свободное владение монологической литературной речью.
«4» (хорошо)	Оценивается ответ, который показывает: прочное знание и достаточно глубокое понимание текста изучаемого произведения; умение объяснять взаимосвязь событий, характеры и поступки героев и роль основных художественных средств в раскрытии идейно-эстетического содержания произведения; умение пользоваться основными теоретико-литературными знаниями и навыками при анализе прочитанных произведений; умение привлекать текст произведения для обоснования своих выводов; хорошее владение монологической литературной речью. Однако допускаются одна-две неточности в ответе.
«3» (удовлетворительно)	Оценивается ответ, свидетельствующий: в основном о знании и понимании текста изучаемого произведения; умении объяснить взаимосвязь основных событий, характеры и поступки героев и роль важнейших художественных средств в раскрытии идейно-художественного содержания произведения; о знании основных вопросов теории, но недостаточном умении пользоваться этими знаниями при анализе произведений; об ограниченных навыках разбора и недостаточном умении привлекать текст произведения для подтверждения своих выводов. Допускается несколько ошибок в содержании ответа, недостаточно свободное владение монологической речью, ряд недостатков в композиции и языке ответа, несоответствие уровня чтения нормам, установленным для данного класса
«2» (неудовлетворительно)	Оценивается ответ, обнаруживающий: незнание существенных вопросов содержания произведения; неумение объяснить поведение и характеры основных героев и роль важнейших художественных средств в раскрытии идейно-эстетического содержания произведения; незнание элементарных теоретико-литературных понятий; слабое владение монологической литературной речью и техникой чтения, бедность выразительных средств языка

**Критерии оценивания выразительного чтения  
художественных произведений  
(эпических, лирических, драматических) и их фрагментов**

Отметка	Критерии оценивания
«5» (отлично)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ученик читает четко, внятно, соблюдает нормы орфоэпии, умело использует паузы для добора (пополнения запаса) воздуха;</li> <li>– ученик владеет умением «читать знаки препинания», верно расставляет логические ударения, определяет место и характер пауз в тексте, владеет «шестью рычагами» выразительного чтения (громче – тише, выше – ниже, быстрее – медленнее);</li> <li>– ученик воссоздает чувства в чтении – «рисует интонацией», соблюдает паузы психологические, начальные, финальные.</li> </ul>
«4» (хорошо)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Текст произведения воспроизведен без ошибок или с 1–2 ошибками, которые ученик исправляет сам, без подсказки;</li> <li>– в основном выполняются требования к технике речи, к логике чтения и к эмоционально-образной выразительности исполнения литературного произведения.</li> </ul>
«3» (удовлетворительно)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Текст произведения воспроизводится с ошибками (не более 3–5 в зависимости от размера исполняемого произведения), ученику требуется подсказка учителя, при этом требования к технике речи, к логике чтения в основном выполняются;</li> <li>– текст произведения воспроизводится без ошибок, ученик читает четко, внятно, но не владеет умением «читать знаки препинания», расставлять логические ударения, паузы, читает монотонно, неэмоционально</li> </ul>

**Критерии оценивания сочинения**

Отметка	Критерии оценивания
«5» (отлично)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Глубоко и аргументированно раскрывается тема;</li> <li>- уместно и правильно используются теоретико-литературные понятия,</li> <li>- правильно сделаны выводы и обобщения;</li> <li>- стройность композиции, логичность и последовательность в изложении мыслей;</li> <li>- правильный литературный язык и стилистическое соответствие содержанию;</li> <li>- допускается незначительная неточность в содержании, один-два речевых недочета</li> </ul>
«4» (хорошо)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Достаточно полно и убедительно раскрывается тема;</li> <li>- опора при анализе на теоретико-литературные понятия;</li> <li>- умение делать выводы и обобщения;</li> <li>- логичное и последовательное изложение содержания; написанное правильным;</li> <li>- правильный литературный язык и стилистическое соответствие содержанию;</li> <li>- допускаются две-три неточности в содержании, незначительные отклонения от темы, а также не более трех-четырех речевых недочетов.</li> </ul>
«3» (удовлетворительно)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- В основном тема раскрыта, дан в целом верный, но односторонний или недостаточно полный ответ на тему, допущены отклонения от нее или отдельные ошибки в изложении фактического материала;</li> <li>- проводится анализ произведения, но без опоры на теоретико-литературные понятия или с ошибками в их использовании;</li> <li>- обнаруживается недостаточное умение делать выводы и обобщения; материал излагается достаточно логично, но имеются отдельные нарушения в последовательности выражения мыслей;</li> <li>- обнаруживается владение основами письменной монологической речи. В работе имеется не более четырех неточностей в содержании и пяти речевых недочетов.</li> </ul>
«2» (неудовлетворительно)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Тема не раскрыта или сочинение не соответствует теме;</li> <li>- путаный пересказ отдельных событий, без выводов и обобщений или из общих положений, не опирающихся на текст;</li> <li>- случайное расположение материала, отсутствие связи между частями;</li> <li>- бедность словаря, наличие грубых речевых ошибок.</li> <li>- не свидетельствует об умении анализировать текст и знании теоретико-литературных понятий</li> </ul>

## Конспект урока по литературе. 11 класс

Тема: Реальное и мистическое в стихотворении А. Блока «Незнакомка».

Тип урока: урок получения новых знаний.

Формы работы учащихся: фронтальная, индивидуальная, групповая, беседа.

Цели:

1. Определить, в каких образах проявляется противопоставление реального и мистического.

2. Выявить, как проявляется позиция автора через антитезу реального и мистического.

3. Развить умения интерпретировать произведения в контексте других видов искусств.

4. Способствовать развитию читательского восприятия.

Оборудование урока: портрет А. Блока, репродукция картины Врубеля «Демон»; репродукция картины И. Глазунова «Незнакомка», аудиозапись музыкального произведения (исп. хора «Незнакомка», муз. Юрия Фалика)

**Этап 1.** Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности (1–2 минуты).

Приветствие, проверка подготовленности к учебному занятию, организация внимания. Ученики записывают на доске число, название работы.

**Этап 2.** Изучение нового материала (5–7 мин)

**Учитель:** Посмотрите на тему урока и скажите:

- О чем мы сегодня будем говорить? Что должны выяснить?

**Ученик:** Мы поговорим об особенностях блоковской лирики на примере стихотворения «Незнакомка»; будем анализировать стихотворение, чтобы выяснить, как реализуется авторская позиция через антитезу реального и мистического.

**Учитель:** Поэтический дебют А. Блока пришелся на годы первой русской революции (1905–1907 годы). Пришла она – революция – одна из ипостасей Прекрасной Дамы, сменив привычные черты, и «смутив спокойствие поэта», который вступил в свой мир – уличный шум. Всего за несколько месяцев он переменялся настолько, что близкие друзья перестали его узнавать. Владимир Соловьев, которому А. Блок писал о своих «врубелевских» увлечениях, заговорил об «измене» поэта, называя его лгуном и клеветником. В начале 1906 года А. Блок пишет «Незнакомку». Что же впечатлило А. Блока настолько, что поэт берет в руки перо?

*Заранее подготовленный ученик рассказывает об истории создания стихотворения «Незнакомка»*

**Сообщение ученика.** Стихотворение было написано 1906 году в Озерках, дачной местности около Петербурга. Именно в Озерках Блок в 1906 году «любил романтически «пропадать», ища забвения в вине. В дневнике Друга Блока Е. П. Иванова описывается их совместная поездка в Озерки: «Пошли на озеро, где «скрипят уключины» и «визг женский». В Шувалово прошли. Потом Саша с какой-то нежностью ко мне, как Вергилий к Данте, указывал на «позолоченный» «крендель булочной» на вывеске кафе. Все это он показал с большой любовью. Как бы желая ввести меня в тот путь, ... которым велся он тогда в тот вечер, как появилась Незнакомка. Наконец, привел на вокзал Озерковский. В окне видна железная дорога, поезда часто проносятся мимо, зеленеющий в заре кусок неба то закрывается, то открывается. С этими пролетающими машинами и связано появление в окне незнакомки».

**Учитель:** Стихотворение вызвало разноречивые отклики и оценки современников, так например И. Ф. Анненский писал: «Как все это безвкусно, изящно-обманчиво, как все нелепо, просто до фантастичности – латинские слова, зачем-то... шлагбаумы и дамы – до дерзости не красиво. А между тем так ведь и нужно, чтобы вы почувствовали приближение божества».

### **Этап 3. Анализ стихотворения**

**Учитель:** Ребята, попробуйте определить, как построено стихотворение, какова его композиция?

**Ученик:** Стихотворение построено на контрасте картин и образов, противопоставленных и отраженных друг в друге. Первая часть рисует картину самодовольной, разнузданной пошлости. Начало передает общую атмосферу и ее восприятие лирическим героем:

По вечерам над ресторанами  
Горячий воздух дик и глух,  
И правит окриками пьяными  
Весенний и тлетворный дух.

**Учитель:** Как вы думаете, только ли о ресторане идет речь в стихотворении?

**Ученик:** Вероятно, это не просто ресторан, а рестораны. Здесь можно увидеть тонкий намек на атмосферу всего города, на выжигающую пустоту и безысходность жизни, на глухую, дикую толпу и человеческое бездушие.

**Учитель:** Каковы особенности образов?

**Ученик:** Образы-оксюмороны: объединены противоположные по смыслу эпитеты – «весенний» и «тлетворный». Пошлая обыденность изображается иронически.

**Учитель:** Теперь я предлагаю вам поделиться на две группы и ответить на вопрос: «Какой лексики больше в первой части стиха, «высокой» или «низкой»? Первая группа находит и озвучивает примеры «высокой лексики», вторая – «низкой».

*Работа в группах*

**Ученик:** В первой части стихотворения больше низкой лексики, во второй – высокой.

**Учитель:** Какое настроение пронизывает вторую часть стихотворения? Докажите на примерах.

**Ученик:** Вторая часть стихотворения – переход к другой картине, противопоставленной пошлости первой. Две первые строфы выражают смиренное отчаяние, одиночество лирического героя:

И каждый вечер друг единственный  
В моем стакане отражен  
И влагой терпкой и таинственной,  
Как я, смирен и оглушен.

**Учитель:** Как изображается главная героиня стихотворения, даны ли ей автором конкретные черты? Докажите примерами из текста.

**Ученик:** Таинственная Незнакомка – главный образ, который появляется лишь во второй части стихотворения. Но кроме названия стихотворения, он нигде не обозначен прямо. На первый взгляд героиня лишена реалистических черт, она вся окутана шелками, духами, туманами, тайной. Незнакомка полна поэтической прелести, отгорожена от грязи действительности возвышенным восприятием лирического героя:

И веют древними поверьями  
Ее упругие шелка,  
И шляпа с траурными перьями,  
и в кольцах узкая рука.

**Учитель:** Чем близок, находясь «среди пьяных», лирический герой таинственной знакомке?

**Ученик:** Таинственная Незнакомка чужда окружающей реальности, это воплощенная Поэзия, Женственность. И она тоже «всегда без спутников, одна». Одиночество героев выделяет их из толпы, притягивает друг к другу.

**Учитель:** Что изменяется после появления Незнакомки: окружающий мир или сознание героя?

**Ученик:** Изменяется сознание героя, так как он посвящён в чужие тайны, воспринимая их, как «чьё-то солнце», как дар, который нужно бережно хранить.

Глухие тайны мне поручены  
Мне чье-то солнце вручено.  
В моей душе лежит сокровище,  
И ключ поручен только мне.

**Учитель:** Как вы считаете, Незнакомка принадлежит миру реальному или мистическому, ирреальному?

**Ученик:** С одной стороны – реальность. Незнакомая девушка может появиться среди ресторанных столиков, среди пьяных; и это реальные женские глаза, полные тайны и очарования, описание стройного стана. Но с другой стороны – сон, мечта: «дыша духами и туманами», это символ вечной красоты мира, весеннего и цветущего, который еще существует, несмотря на вселенскую власть душного города.

**Учитель:** Послушаем сообщение о том, как сам А.Блок комментировал свою «Незнакомку».

#### **Сообщение ученика**

Авторский комментарий к «Незнакомке» содержится в статье Блока «О современном состоянии русского символизма» (1910): «Миры, предстающие взору в свете лучезарного меча, становятся все более зовущими; уже из глубины их несутся щемящие музыкальные звуки, призывы, шепоты, почти слова. <...> Миры, которые были пронизаны его золотым светом, теряют пурпурный оттенок; как сквозь прорванную плотину, врывается сине-лиловый мировой сумрак (лучшее изображение всех этих цветов – у Врубеля) при раздирающем аккомпанементе скрипок и напевов, подобных цыганским песням. Если бы я писал картину, я бы изобразил переживания этого момента так: в лиловом сумраке необъятного мира качается огромный белый катафалк, а на нем лежит мертвая кукла с лицом, смутно напоминающим то, которое сквозило среди небесных роз. Переживающий все это — уже не один; он полон многих демонов (иначе называемых «двойниками»), из которых его злая творческая воля создает по произволу постоянно меняющиеся группы заговорщиков. Иначе говоря, я уже сделал собственную жизнь искусством (тенденция, проходящая очень ярко через все европейское декадентство). Жизнь стала искусством, я произвел заклинания, и передо мною возникло, наконец то, что я (лично) называю «Незнакомкой»: красавица-кукла, синий призрак, земное чудо. Незнакомка. Это вовсе не просто дама в черном платье со страусовыми перьями на шляпе. Это – дьявольский сплав из многих миров,

преимущественно синего и лилового. Если бы я обладал средствами Врубеля, я бы создал Демона; но всякий делает то, что ему назначено».

**Учитель:** Мотивы «зачарованного» мира, «зачарованной» героини восходят к важнейшему в творчестве Блока гностическому мифу о пленной Мировой душе (Софии), заключенной в тело земной женщины, тоскующей по небесной отчизне и ожидающей героя-спасителя. Если Блок искал в реальности «дух музыки» и слышал «иные миры», но видеть их не мог, то в «Незнакомке» посредница между его героем и иным миром не произносит ни слова, зато отлично видима (ее словесный портрет достаточно точен и подробен) и дает ему возможность увидеть невидимое. И Блок, как мы слышали, совершенно недвусмысленно утверждает то, что его стихи и картины Врубеля возникли на некой общей почве. (Обращаю внимание учащихся на иллюстрацию и репродукцию картины, помещенные на доске.)

Как вы думаете, что может олицетворять Демон? Обратите внимание на образ. Что сочетает в себе демон?

**Ученик:** Демон сидящий» передает сочетание мощи и бессилия, что перекликается с мерцающей красотой окружающего его мертвого пейзажа, в котором есть только причудливые колючие скалы и облака. Демон тоскует по живому, цветущему теплему миру, который его отторгнул, и не замечает, как за его спиной разгорается заря. Композиция пронизана тоской, печалью и одиночеством, а также скрытой, никому не нужной силой. Демон олицетворяет душу человека, которая ищет примирение страстей, но не находит. И поэтому нет ему места ни на земле, ни на небе.

**Учитель:** Герой, утративший душу и веру, предстает пред нами в разных обликах: у А. Блока это «Незнакомка», а у Врубеля – «Демон». Душевное состояние А. Блока выражено словесно в «Незнакомке», а у Врубеля представлена наглядно – в цветовых «сплавах» его излюбленных синих и лиловых тонах.

«Незнакомку» отличает «необыкновенная музыкальность. На стихи А. Блока написано много романсов, но на стихотворение «Незнакомка» известно одно признанное музыкальное переложение. Сейчас мы прослушаем аудиозапись музыкального произведения «Незнакомка» (муз. Юрия Фалика). Что необычного в этом исполнении? Как вы думаете, почему композитор выпустил (2–6, одиннадцатую и тринадцатую строфы?

**Ученик:** Исполняет хор а cappella, что представляется на первый взгляд абсолютно несовместимым со стихотворением, так как в нем предаются переживания одного лирического героя, а хор – это, прежде всего, «мы», множественное число. В этих строфах в большей степени описывается

внешний мир, а не переживания героя. Убрав их, композитор выдвинул лирического героя на первый план.

### **Этап 3. Итог урока**

**Учитель:** Итак, что мы сегодня с вами выявили на уроке? Скажите, насколько тесно связана поэзия Серебряного века с другими видами искусств,

**Ученик:** Мы выяснили, что стихотворение А.Блока построено на антитезе реального мира и мира мистического, мира мечты. Незнакомка – это и реальность его (блоковского) мироощущения, и мечта поэта о прекрасном будущем.

Учебное издание

**Зырянова Ольга Николаевна**

## **Организация производственной педагогической практики в 10 –11 классах**

Учебно-методическое пособие

Корректор Т.И. Тайгина  
Компьютерная верстка авторов

Подписано в печать 29.08.2024. Формат 60x84/16  
Бумага офсетная. Печать офсетная  
Усл. печ. л. 4,5. Тираж 30 экз.

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

**Отпечатано в типографии МБУ «ЕГИЦ»  
г. Енисейск, ул. Ленина, 101; тел.: 8(39195)26065**