

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Кафедра литературы

Л.И. Шевцова

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ЛИТЕРАТУРЫ: СОВРЕМЕННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ**

Методические рекомендации

*Витебск
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
2012*

УДК 8(07)
ББК 74.268.3я73
ШЗ7

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 25.06.2012 г.

Автор: доцент кафедры литературы УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
кандидат педагогических наук **Л.И. Шевцова**

Рецензент:
заведующий кафедрой белорусской литературы
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат филологических
наук, доцент *О.И. Русилко*

ШЗ7 **Шевцова, Л.И.**
Методика преподавания литературы : современные технологии : методические рекомендации / Л.И. Шевцова. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – 49 с.

Методические рекомендации ориентируют студентов в двух основных направлениях современных технологий обучения литературе: развитии творческого мышления учащихся (литературно-творческих, читательских способностей, эмоционально-образной сферы) и их исследовательских способностей (быть участником школы диалога культур, воспринимать лекции, участвовать в семинарах, писать сочинения в исследовательских и публицистических жанрах).

Адресуется студентам филологических специальностей.

УДК 8(07)
ББК 74.268.3я73

© Шевцова Л.И., 2012
© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	4
ПОНЯТИЕ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ	5
ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ	9
Технология «Развитие литературно-творческих способно- стей»	9
Технология «Мастерская читателя»	14
Технология «Обучение сочинениям в жанрах худо- жественной литературы»	19
Технология «Эмоционально-образные формы изучения литературы»	22
ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПО- СОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ	25
Технология «Школа диалога культур»	25
Лекция и семинар как формы обучения в старших классах	32
Технология «Обучение исследовательским и публицисти- ческим жанрам сочинений»	36
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	45

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Современные технологии в преподавании литературы – одно из направлений в методике, без которого сегодня невозможна подготовка филологов-профессионалов. Направление обозначилось сравнительно недавно, и поэтому возникла необходимость включения его элементов как в основной курс методики преподавания литературы, так и вынесение отдельным курсом. Данное направление методики основывается на достижениях литературоведения, психологии, педагогики, учитывает методическое наследие в преподавании литературы и дает представление о современных технологиях. Оно дополняет основной курс «Методика преподавания русской литературы» и углубляет полученные знания в специальном курсе «Современные технологии в преподавании литературы».

Концепция теоретического курса построена в соответствии со спецификой школьного курса литературы и опирается на образовательные стандарты. Каждый тематический блок данного учебного издания содержит контрольные вопросы и задания, позволяющие закрепить полученные знания и развить умения творческого и исследовательского характера, связанные с использованием в деятельности будущего учителя-словесника различных технологий.

Цели курса – сформировать представление студентов о современных технологиях в преподавании литературы в учебных заведениях различных типов.

Изучение данной дисциплины позволит студентам:

– расширить представление о современном состоянии методики преподавания литературы как науки, об основных тенденциях в отечественной и зарубежной методике, связанных с новыми концепциями и технологиями;

– познакомиться с действующими и экспериментальными методическими системами, отраженными в современных программах, учебниках и пособиях;

– углубить знания о методическом наследии прошлого, о современных научных исследованиях в области теоретической методики, о новых педагогических технологиях, методических достижениях, а также об опыте учителей-словесников;

– сформировать навыки самостоятельной работы с учебно-методической литературой, мультимедийной техникой, организовывать презентации и обзоры методической периодики, анализировать уроки литературы, создавать собственные занятия в рамках заданной технологии.

Содержание теоретического курса по современным технологиям в преподавании литературы и количество аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплины на филологическом факультете, регулируется типовой программой по «Методике преподавания русской литературы» (регистрационный № ТД-ДГ.010/тип. от 07.09.2008 г.) и учебной программой «Современные технологии в преподавании литературы».

ПОНЯТИЕ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения. Да и количество определений свидетельствует о том, что это явление находится в стадии научного осмысления.

- Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь).

- Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

- Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

- Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

- Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель).

- Технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов).

- Педагогическая технология – комплексный интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний (из документов Ассоциации по педагогическим коммуникациям и технологиям США).

- Педагогическая технология – осознанная, практически освоенная система целенаправленных операций, объективно дающая в рамках заданных условий проектируемый результат, независимо от индивидуальных особенностей субъектов, которые ее используют (И.А. Колесникова).

- Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

- Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

- Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами:

- 1) научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

- 2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

- 3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях.

1. **Общепедагогический (общедидактический) уровень:** общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2. **Частнометодический (предметный) уровень:** частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя.

3. **Локальный (модульный) уровень:** локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Различают еще технологические микроструктуры: приемы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую це-

почку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс).

Технологическая схема – условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними.

Технологическая карта – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

В становлении «образовательной технологии» как направления зарубежной педагогики «педагогической технологией» обычно называют направление зарубежной педагогики, которое имеет целью повышение эффективности образовательного процесса, гарантированное достижение обучаемыми запланированных результатов обучения (М.В. Кларин, 1989). Собственно словосочетание «педагогическая технология» является неточным переводом английского *an educational technology* – «образовательная технология». До недавних пор эта неточность не вызывала никакого дискомфорта. Но в последнее время под названием «педагогическая технология» все чаще в России фигурируют работы, посвященные проблемам воспитания. В связи с этим появляется нужда в размежевании. Можно принять термин «дидактическая технология», как это имеет место, например, в Болгарии, или «образовательная технология», что наиболее точно соответствует изначальному смыслу.

Попытки внести технологию в учебный процесс не прекращались все наше столетие. Приблизительно до середины 50-х годов они были связаны с созданием некоей технической среды, комплекса автоматизированных средств для традиционного обучения. С середины 50-х годов появился новый технологический подход к построению самого учебного процесса. Но и первый подход продолжает развиваться по пути освоения новых информационных технологий. Оба направления все более смыкаются, меняя саму парадигму образования. Сегодня понятие «образовательной технологии» может рассматриваться широко как область педагогической науки и как конкретная образовательная технология.

«Образовательной технологией» называют комплекс, состоящий из:

- некоторого представления планируемых результатов обучения;
- средств диагностики текущего состояния обучаемых;
- набора моделей обучения;
- критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.

Рассмотрение образовательной технологии обычно начинают с модели обучения. В ней можно выделить два яруса. Верхний ярус – методы и формы – относится к дидактике, нижний ярус составляет педагогическую технику (средства и приемы) и, будучи дополнен личностными особенностями учителя (интуиция, манера поведения, мимика, жесты, отношения и так далее), является педагогическим искусством.

Педагогические приемы независимы от применяемых средств. Лучшим доказательством этого могут служить приемы, используемые без применения каких бы то ни было средств вообще. Даже такая мелочь, как умение задать вопрос, может заметно повысить качество работы. Вокруг подобных «мелочей» нередко сосредоточены исследования современной зарубежной образовательной технологии.

Контрольные вопросы и задания по теме

1. Познакомьтесь с более детальным обзором определений понятия «педагогическая технология» по книге Г.К. Селевко «Современные образовательные технологии».

2. Рассмотрите там же все имеющиеся классификации технологий. Вычлените технологии, применение которых, с вашей точки зрения, наиболее приемлемо для изучения литературы.

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Технология «Развитие литературно-творческих способностей»

Данная технология была разработана учителем гимназии № 1 г. Новополюцка Е.В. Ратомской. Технология включает четыре группы заданий, направленных на развитие как специальных, литературно-творческих, так и креативных способностей в целом:

- 1) задания, развивающие творческое воображение;
- 2) задания, способствующие развитию эмпатии, эмоциональной впечатлительности, рефлексии;
- 3) задания, развивающие наблюдательность, ассоциативное мышление;
- 4) задания, формирующие речевые способности.

Данная система заданий учитывает возрастные особенности литературного развития школьников. Одно и то же задание может применяться на различных этапах работы с произведением, может опираться на один или несколько компонентов текста, может охватывать все произведение. Многие задания, включенные в систему, межпредметны.

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ, РАЗВИВАЮЩИХ ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ		
Компоненты литературно- творческих способностей	Виды заданий	Литературно- творческие умения
1. Воображение	<ul style="list-style-type: none">– воображаемая встреча с героем, автором;– домысливание пропущенного эпизода, диалога героев;– интервью с героем;– создание телепередачи, проекта по заданной теме;– словесное рисование;– мизансценирование;– создание виртуальной галереи литературных персонажей;– «глазами режиссера» (ре-	<ul style="list-style-type: none">– умение представить в воображении картины, события, лица на основе словесных картин, созданных автором;– умение по художественным деталям заполнять «лакуны» в тексте;– умение создать киносценарий, инсценировать фраг-

	<p>жиссерский комментарий, рекомендации актерам, описание декорации пьесы);</p> <ul style="list-style-type: none"> – творческие пересказы; – составление киносценария; – инсценирование (в том числе диалога эпического произведения); – реконструкция внесценических эпизодов драмы; – создание дневника героя; – изображение сцен с помощью пантомимы; – создание афиши к спектаклю по драматическому произведению; – словесная обложка произведения, сборника; – словесные эскизы декораций или костюмов героев; – создание портрета литературного персонажа; – разработка виртуального экскурса в эпоху, маршрута литературного героя и т.п.; – создание личной интернет-страницы героя; – воссоздание по ремаркам места действия 	<p>мент литературного текста;</p> <ul style="list-style-type: none"> – умение «достраивать» произведение с помощью воображения
<p>2. Способность к эмпатии, эмоциональная впечатлительность, рефлексия</p>	<ul style="list-style-type: none"> – выразительное чтение (в том числе наизусть); – чтение по ролям («мне поручили эту роль»); – составление партитуры лирического стихотворения; – «войди в образ»; – создание произведения по собственному душевному состоянию; 	<ul style="list-style-type: none"> – умение определять свое отношение к героям и отношение к ним автора; – умение передавать динамику чувств героя и автора в выразительном чтении; – умение вести наблюдение в позиции «Я-Другой»;

	<ul style="list-style-type: none"> – письмо литературному герою или автору, героя герою; – «ролевая позиция»; – составление партитуры переживаний героев; – составление психологического словаря голосов, взглядов, жестов как средств душевного состояния героя; – составление графика динамики чувств героя; – «кодекс чести» литературного героя; – цветное иллюстрирование 	<ul style="list-style-type: none"> – умение эмоционально откликнуться на произведения разных жанров; – умение выявлять в тексте приемы, передающие чувства персонажей; – умение выявлять и мотивировать душевное состояние героев, исходя из описания внешних признаков; – умение входить в определенную ролевую позицию
3. Наблюдательность и богатство ассоциаций	<ul style="list-style-type: none"> – подбор цитат из произведений к иллюстрациям; – придумывание названия стихотворения; – подбор пословиц и поговорок, характеризующих героя; – составление центона; – составление ассоциативного поля; – подбор музыкальных и изобразительных ассоциаций; – литературная геральдика; – «рисованное сочинение»; – «карта души» героя; – создание проекта памятника писателю, герою; – подбор и классификация символов определенной эпохи; – стилистический эксперимент; – «досье» на героя 	<ul style="list-style-type: none"> – умение устанавливать ассоциативные связи между литературным произведением и произведениями других видов искусства; – умение соотнести словесные и зрительные образы произведения; – умение соотнести словесные и музыкальные образы произведения; – умение свертывать информацию до уровня метафор
4. Речевые способности	<ul style="list-style-type: none"> – разные виды пересказа; – создание творческого 	<ul style="list-style-type: none"> – умение связно излагать свои мысли

	<p>портрета писателя на основе воспоминаний современников;</p> <ul style="list-style-type: none"> – «словесная дуэль»; – составление плана проведения заочной экскурсии; – презентация литературного героя; – реклама книги; – написание статьи для литературоведческого словаря; – рецензирование созданных рисунков; – создание устных и письменных текстов различных жанров; – составление «хит-парада» литературных героев с обоснованием; – минутка риторика 	<p>в устной и письменной форме;</p> <ul style="list-style-type: none"> – умение выразительно читать произведения различных жанров; – умение строить монологический ответ, аргументированный текстом, на определенную тему; – владение умением краткого, выборочного, художественного пересказа; – умение создавать устные и письменные тексты в различных жанрах; – умение выбирать изобразительно-выразительные средства языка, соответствующие жанру высказывания
--	--	--

Воображение выступает главным условием эмоционально-образного постижения текста, поэтому в процессе развития литературно-творческих способностей актуальными становятся задания, направленные на воссоздание художественных образов и домысливание. Предложенные задания для развития данного компонента способствуют развитию литературно-творческих способностей учащихся. Так, с помощью создания страницы дневника героя учащиеся раскрывают его внутреннее состояние (особый интерес у школьников вызывает создание Web-страницы героя); воображаемая встреча с героем воссоздает портрет, пейзаж, а «режиссерский взгляд» помогает обратить внимание на художественное своеобразие произведения; при домысливании сюжета учащиеся восстанавливают пропущенные автором эпизоды или придумывают свои.

Одной из эффективных форм устного рисования является заочная экскурсия, в том числе и виртуальная, например, экскурсия в Ки-

теньку, в Каперну, в уездный город N, прогулка по грибоедовской Москве, по Петербургу Достоевского.

Развитое читательское воображение помогает ребенку «вжиться» в художественное произведение, приблизиться к пониманию идеи произведения, познать красоту художественного слова. Без развитого воображения невозможно эмоциональное восприятие.

Поскольку восприятие литературы как искусства слова тесно связано с эмоциональными переживаниями, задания для развития данного компонента предполагают наблюдение с позиции «Я – Другой», вхождение в определенную роль. Развитию эмпатии способствует задание «Войди в образ» (монолог-миниатюра «Размышления падающего листка», монолог-представление героя «Господа, перед вами Павел Иванович Чичиков!»); задание «Напиши письмо» (прощальное письмо Ларисы Огудаловой, письмо Родиону Раскольникову). На основе рефлексивного анализа текста происходит становление духовно-нравственных качеств личности. Составление «кодекса чести» героев помогает учащимся определиться с жизненными приоритетами. Воздействие на эмоциональное развитие детей в процессе изучения художественной литературы создает условия для формирования социальной адаптации ребенка.

Чтение любого текста вызывает множество ассоциаций, позволяющих проследить движение художественной мысли автора, проникнуть в глубину произведения. Подбор музыкальных и изобразительных ассоциаций помогает разностороннему восприятию художественного текста, развивает внутренний слух и внутреннее зрение, которые составляют основу творческого воображения. Развитию ассоциативного мышления способствует аргументированный подбор пословиц и поговорок, характеризующих героя. Наблюдение над изобразительно-выразительными средствами языка лежит в основе стилистического эксперимента, который учит быть внимательным к слову и развивает языковое чутье. Задание «Карта души героя» позволяет наблюдать за героем, опираясь на уже имеющийся духовный и душевный опыт учащихся, что делает знания, умения и навыки лично-относительно значимыми.

Ассоциативный анализ и наблюдение помогают включить воображение, дать интерпретацию произведению, образу, интенсивнее развивают чувство слова.

Развитие речи на уроках литературы тесно связано с литературным развитием учащихся, с формированием способности мыслить словесно-художественными образами, с развитием воображения, эмоционально-чувственной сферы, наблюдательности. В работе по развитию речевых способностей школьников обращается внимание на со-

вершенствование связности речи («хит-парад» героев с обоснованием, составление заочной экскурсии, различные виды пересказов); на обучение выразительности речи (составление исполнительской партитуры текста, презентация героя); на обогащение речи в эмоционально-образном отношении (реклама книги, «словесная дуэль», минутка риторика). Жанровое разнообразие устных и письменных сочинений предоставляет учащимся широкие возможности для раскрытия собственной творческой индивидуальности.

Контрольные вопросы и задания по теме

1. Какие компоненты литературно-творческих способностей выделены учителем в представленной технологии? Насколько корректна данная классификация?

2. Как вы считаете, почему именно эти способности важно развивать в школьном возрасте?

3. Проанализируйте задания, направленные на развитие воображения. Изучите школьные программы по русской литературе и сделайте вывод о том, в каком классе, при изучении какого произведения возможны данные задания.

❖ *Выберите понравившееся задание и выполните его.*

4. То же самое сделайте с заданиями, направленными на развитие эмоционально-эмпатических реакций и речевых умений.

❖ *Выберите понравившиеся задания и выполните их.*

Технология «Мастерская читателя»

Сегодня в Республике Беларусь литературное образование в школах осуществляется на основе единых учебных программ по русской и белорусской литературе, утвержденных Министерством образования. В российских школах действуют пять основных программ по русской литературе, соответствующих образовательному стандарту, с прилагающимися комплектами учебников: под редакциями Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, Т.Ф. Курдюмовой, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана. Учитель вправе сделать выбор в пользу той или иной программы. Кроме этих программ, существуют и экспериментальные (В.И. Тюпа), программы для профильных классов (М.Б. Ладыгина, В.Я. Коровина, А.Г. Кутузов), отдельная программа для 5–9-х классов по зарубежной литературе (Н.П. Михальская). Данные программы также обеспечены учебниками и пособиями.

Анализ программ показывает, что все они реализуют одну из двух образовательных концепций, на которых мы остановимся под-

робнее. Абсолютное большинство программ – и безальтернативная белорусская (кстати, почему-то не имеющая авторов), и российские – предлагает такую модель литературного образования, в основе которой лежит освоение историко- и теоретико-литературных понятий, которые должны стать инструментом в понимании произведений художественной литературы. Как правило, школьные курсы литературы каждого класса строятся по хронологическому принципу: от древности до современной литературы. Используются также жанрово-тематический (5–8 кл.) и историко-литературный (8–11 кл.) принципы построения курсов. В программе под редакцией В.Г. Маранцмана читаем: «Школьное литературное образование не претендует на подготовку литературоведов, литературных критиков и деятелей искусства, но знакомит учеников с научными, литературно-критическими и художественными интерпретациями произведений словесного искусства. Эти интерпретации в школьном изучении литературы играют роль ориентиров, помогают созданию установки на чтение и анализ текста». В учебниках-хрестоматиях, как белорусских, так и российских, расположение материала внутри темы представляет собой этапы того пути, по которому должен идти учитель со своими учениками в освоении произведения: сведения об авторе произведения – определение какого-либо понятия – текст произведения – задания аналитического и обобщающего характера – творческие задания. Процесс восприятия начинается не с текста, а с каких-то установок, носящих литературоведческий характер, этот же характер носят вопросы и задания после текста, ну и в качестве награды ученик получает творческое задание, которое, как всем известно, он почему-то не спешит выполнять.

С критикой такого подхода к литературному образованию выступил российский ученый В.И. Тюпа. Он считает, что в данных образовательных концепциях школа мыслится как социальный институт, призванный помочь ребенку преодолеть расстояние между его биологическим возрастом и историческим опытом человечества. Так, необходимо бороться с «наивным реализмом» учеников 5–6-х кл., у которых «отсутствует внимание к форме, интерес к авторской точке зрения на изображаемое», что «затрудняет логическую аргументацию впечатлений». Затем в 7–8-х классах учитель должен бороться с «нравственным эгоцентризмом», ведущим к крайнему субъективизму в осмыслении произведений. Для этого «читательская интерпретация литературного произведения сопоставляется с научным его истолкованием и художественными интерпретациями текста в музыке, изобразительном искусстве, театре и кино». К 9–11-му классам обнаруживается, что бороться приходится с устойчивым нежеланием читать программные произведения и что, несмотря на то, что данный возраст

должен быть «периодом связей», ученик почему-то не может осознавать причины и следствия, у него нет потребности в понимании целостной картины мира, в том числе и художественной.

В конечном итоге у среднестатистического выпускника школы нет ни одного из определенных теоретической методикой показателей литературного развития личности: ни широты круга чтения, ни потребности в чтении художественной литературы, ни умения функционально использовать теоретико- и историко-литературные знания, ни умения анализировать произведения, ни потребности в самостоятельной литературно-творческой деятельности.

В.И. Тюпа предлагает альтернативную концепцию литературного образования, которая нашла отражение в определенных технологиях обучения. В российских школах в течение 10 лет внедряется его экспериментальная технология, которая, как заявлено, реализует эстетически ориентированную систему литературного образования. В.И. Тюпа считает, что сложившаяся в нашей обычной школе система литературного образования состоит в имитации на уроке литературы процессов научного познания: урок предполагает изучение (школьниками) уже изученного (литературоведами) и превращается в урок литературоведения – деятельности логической, репродуктивно-познавательной, а не эстетической, креативно-рецептивной. С позиции данной образовательной парадигмы учитель к началу урока уже владеет готовой и неоспоримой истиной в полном ее объеме. Его дидактическая задача мыслится как наиболее эффективное донесение этой истины до учащихся. Доминирующим типом деятельности на уроке является логически-репродуктивный, чуждый самому учебному предмету – литературе как роду эстетического творчества. Отсюда стратегический парадокс всей канонизировавшейся в советское время системы литературного образования: чем успешнее решена учителем его дидактическая задача, тем ниже потребность учащихся в непосредственном восприятии «изученного» текста, в повторном к нему обращении. Стратегия литературного образования, ориентированная на «основы научных знаний», зародилась, как считает Тюпа, в исторической ситуации тоталитарного общества, решавшего задачу тотальной ликвидации безграмотности (в широком, общекультурном смысле слова). Эта задача давно решена, а эстетическая специфика литературы как учебного предмета настоятельно требует иной образовательной стратегии.

В.И. Тюпа предлагает концепцию эстетически ориентированного литературного образования, такого образования, ядром которого являются «не те репродуктивные знания, которые подвержены забыванию», а «те креативные умения, которые не утрачиваются». Ученый

считает, что содержание литературного образования не должно быть упрощенным, популяризаторским аналогом академического литературоведения. В основе его программы лежит не хронологический, как обычно, принцип расположения литературного материала и его усвоения школьниками, а прохождение читателем-школьником той или иной стадии культурного развития, который еще Л.С. Выготский называл «культурным возрастом». Таких «культурных возрастов» пять, как и этапов литературного образования в данной концепции. Автор концепции считает, что «историзм литературного образования отнюдь не в подборе текстов по эпохам и десятилетиям, а в стадийно выверенной очередности актуализируемых учителем читательских установок». «Нередко читатель останавливается в своем развитии на той или иной стадии и на всю жизнь остается читателем-классицистом, читателем-сентименталистом, читателем-романтиком, не созревшим для полноценного восприятия литературных шедевров последних двух веков».

Преподавание литературы в 5–6-х классах средней школы мыслится как формирование у учащихся жанрового мышления – этой исходной для художественной культуры «классицистической» стадии, стадии нормативной поэтики, что предполагает отнюдь не изучение жанрового состава мировой литературы, но овладение правилами текстопорождения на языках различных жанров. В 7–8-х классах происходит развитие и углубление эстетического вкуса и эмоциональной рефлексии, соответствующих «сентименталистской» парадигме художественности: не жанровые правила, а эстетические категории героического, трагического, комического, идиллического; гармония частей в рамках художественного целого; нераздельность формы и смысла литературных произведений; эмоциональная рефлексия как культура художественного сопереживания – такова проблематика второй стадии становления читательской культуры. В 8–9-х – культивирование сотворческой самоактуализации «романтического» типа. В 9–10-х – углубление художественного восприятия (путем эстетического, а не логического анализа) до степени откровения смысла существования личности в мире, свойственного «классическому реализму», «сотворческое сопереживание». В 10–11-х – овладение мастерством интерпретации и систематизация необходимых подготовленному читателю знаний по истории литературы. Такая стадийность не означает, что на первом этапе предлагаются классицистические произведения, на втором – сентиментальные, на третьем – романтические и т.д. Классицизм, сентиментализм и т.д. используются только как деятельностные модели организации учебного процесса.

Школьный урок превращается в данной образовательной концепции в своеобразные «мастерские стиха и прозы» (5–6 кл.), «мастерские читателя». Учителю в этой «мастерской» отводится роль лидера читательской аудитории, он тоже читатель, который остается рядом с учениками, а не возвышается «по другую сторону» книги. Учитель организует урок как эстетическое коммуникативное событие, где встречается множество уникальных, но и солидарных прочтений одного текста. При этом школьники приобретают немалый запас теоретических знаний в области поэтики, однако, например, жанровые параметры текстов того или иного типа не должны сообщаться учителем заранее, а должны быть выявлены общими усилиями класса в результате рассмотрения предложенных образцов. Виды работ, предлагаемые, например, в «мастерских стиха и прозы» (5–6 кл.), организуют именно эстетическую деятельность школьника: обсуждение поэтических текстов, сочиненных учащимися прошлых лет; обсуждение отличий поэзии от прозы; освоение правильного скандирования и опознавания на слух двусложных и трехсложных размеров; сочинение собственных текстов по заданным жанровым канонам; игра в рифмы; дописывание текстов профессиональных поэтов. Или если деятельностной моделью организации учебного процесса выступает художественная культура романтизма и у учащихся воспитывается культура сотворчества, то используются доступные им формы сотворческой деятельности: обсуждение воображаемых иллюстраций к произведениям; устные сочинения «Слово о...»; ролевая игра проектирования театральных инсценировок; «издательский проект» (подбор текстов писателя, иллюстраций к ним, написание предисловий); ведение читательского дневника; сочинения в жанрах эссе, рецензии и др.

Подводя итог концептуальным установкам программы В.И. Тюпы, сошлемся на его же цитату: «Если урок литературы, перегружая левое полушарие, недогружает правое, он превращается в урок литературоведения. На завершающей стадии обучения и такие уроки имеют право на существование. Но не ранее, чем хрупкий механизм культуры художественного восприятия в основных своих звеньях сложится у становящегося читателя – у живого адресата всего национального и общечеловеческого искусства слова».

Может быть, будущее школьного литературного образования, которое сегодня находится в кризисном состоянии, за подобными образовательными концепциями. Возможна ли их реализация, прогнозировать трудно, вероятно, это случится в обществе, которому будут нужны понимающие и творческие личности, и они будут составлять его ядро.

Контрольные вопросы и задания по теме

1. Проанализируйте Экспериментальную авторскую программу В.И. Тюпы (Тюпа В.И. Экспериментальная авторская программа по литературе для 5–10-х классов (12-летнее среднее образование) // <http://www.lit-mp.ru/materials/communic/exprog.html>).

2. Обоснуйте свое мнение о реальности реализации данной программы в современной историко-культурной ситуации.

3. Проанализируйте методическое руководство к учебнику-хрестоматии для 5-го класса, написанное В.И. Тюпой (Тюпа В.И. Методическое руководство к учебнику-хрестоматии для 5-го класса // <http://metlit.nm.ru/materials/communic/metruk.html>).

❖ *Выберите одно из заданий и подготовьте его проведение в аудитории.*

Технология «Обучение сочинениям в жанрах художественной литературы»

Сочинения в жанрах художественной литературы (сказка, рассказ, басня, стихотворение, письмо литературного героя, дневник литературного героя, художественные зарисовки, драматические сценки, сценарий) сегодня активно предлагаются в заданиях под рубрикой «Наше творчество» в учебниках по русской литературе.

О развивающем аспекте сочинений в подобных жанрах замечательно говорит Л.С. Выготский в своей книге «Воображение и творчество в детском возрасте». Выготский пишет о том, что необходимо «расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности», что «нужен достаточный запас личных переживаний, нужен свой жизненный опыт, умение анализировать отношения между людьми в различной сфере, чтобы создавать в слове лишь своё». Затем известный психолог дает обоснование такому частому явлению в школьной практике, как нежелание ребенка писать сочинение на заданную тему. Почему это происходит? Оказывается «при переходе к письменной речи, гораздо более отвлеченной и условной, ребенок часто не понимает, для чего нужно писать. У него отсутствует внутренняя потребность в писании. Особенно это сказывается в тех случаях, когда ребенок пишет на заданные в школе темы. ...Темы оставались чуждыми пониманию учеников, не задевали их воображения и чувств». Поэтому главная задача учителя заключается в том, чтобы «создать у ребенка потребность в писании».

Далее Выготский задается закономерным вопросом: какой смысл в этом творчестве, если оно не может воспитать в ребенке будущего писателя? И дает следующий ответ: «Смысл и значение творчества только в том, что оно позволяет ребенку проделать тот крутой перевал в развитии творческого воображения, который дает новое и остающееся на всю жизнь направление его фантазии. Смысл его в том, что оно углубляет, расширяет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад, и, наконец, значение его в том, что оно позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью, этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира».

Технология обучения сочинениям в разных жанрах сложна, требует больших усилий от учителя и от учащихся. Дети должны научиться продумывать темы, находить в теме ключевые слова, сопоставлять факты, уметь рассуждать. Основные приемы работы – составление плана, обсуждение заранее подготовленных планов, выбор жанра сочинения, подбор эпиграфов, текстового материала, написание черновых вариантов сочинений и т.д. Подготовка к таким сочинениям имеет некоторые особенности. Так, при знакомстве со *сказкой*, учащиеся усваивают определение «сказки»; знакомятся с видами сказок, их признаками, композиционными и лингвистическими особенностями, а также главными героями. Используют следующие упражнения: продолжите сказку; придумайте начало (конец) сказки; подберите эпитеты к тому или иному герою; использование сказочного героя на уроке; к какому виду относится данная сказка и др. При работе над сочинением сказки учащиеся:

- 1) выбирают тему и название сказки;
- 2) определяют вид сказки;
- 3) придумывают действующих героев, их характеры, сюжет;
- 4) обдумывают композиционные части;
- 5) непосредственно пишут сказку;
- 6) читают ее вслух.

При работе с *рассказом* учащиеся знакомятся с жанровыми признаками, композицией рассказа, озаглавливают рассказ, учатся обнаруживать композиционные особенности в тексте, восстанавливать текст, анализируют лингвистические особенности рассказа, а затем создают рассказы различных видов по следующей схеме:

- 1) придумывание сюжета, героев;
- 2) продумывание композиции;
- 3) выбор типа речи;

- 4) определяют место диалогов и монологов, портретных характеристик, пейзажа;
- 5) составление плана;
- 6) написание рассказа.

В 6 классе дети получают представление о жанре *басни*, усваивают понятие «аллегория», выявляют типичных героев басни. Можно использовать следующие упражнения: допишите концовку басни, охарактеризуйте то или иное животное, выявите мораль басни, назовите языковые особенности басни. Технология обучения написанию басни может содержать следующие этапы работы и задания:

- 1) сформулируйте основную мысль басни, вывод, отражающий мораль;
- 2) придумайте героев басни и их действия;
- 3) определите композиционные части;
- 4) продумайте язык басни: используйте слова разговорного стиля и слова, выражающие отношение автора, а также звукоподражания;
- 5) напишите басню.

Наибольшую сложность представляет сочинение в жанре *стихотворения*, где учащиеся пытаются выразить свои мысли и чувства, соблюдая размер и рифмы, что очень непривычно для них. Дети придумывают названия стихотворений, подбирают рифмы, дописывают стихотворения и т.д. При написании стихотворения можно предложить учащимся выбрать тему стихотворения, название; подобрать опорные слова, эпитеты и другие языковые средства; продумать рифму и размер; выполнить черновые наброски; откорректировать их; написать беловой вариант.

Проследить динамику мыслей и чувств героя помогает *дневник литературного героя*, который дети пытаются составить в 6 классе на примере Алёши из «Детства» М. Горького по следующим заданиям учителя:

- 1) обратить внимание на яркие эпизоды из жизни героя;
- 2) показать возможное начало дневниковой записи;
- 3) самонаблюдение: что замечает герой за собой?
- 4) самооценка и самоанализ: как оценивает свое поведение?
- 5) самосовершенствование: что предпринимает для исправления?

Контрольные вопросы и задания по теме

1. Изучите все творческие задания в учебниках по русской литературе с 5-го по 8-й классы.

❖ Составьте таблицу, систематизирующую сочинения в жанрах художественной литературы:

Класс	Изучаемое произведение	Жанр и тема сочинения

❖ Напишите сочинение на любую из тем.

Технология «Эмоционально-образные формы изучения литературы»

В начале 1990-х годов школу (и прежде всего это коснулось уроков языка и литературы) буквально захлестнула волна так называемых «нестандартных уроков». Это была попытка уйти в обучении от стандартного четырехэтапного урока литературы. Суды, круглые столы, викторины, редакции, литературно-музыкальные композиции, концерты... Сегодня эти и другие формы обучения по-прежнему интересны и учителям, и школьникам, методика работы на них прошла шлифовку временем. В настоящее время внедряются и новые технологии обучения, например, «педмастерские», которые не всегда выдерживают критику. Все многообразные так называемые «нестандартные» формы обучения (то есть, кроме урока, основной формы обучения, а также лекций и семинаров) условно можно разделить на две группы: **эмоционально-образные формы** и **литературные игры**. Среди первой группы выделяются *концерты, литературно-музыкальные композиции, новеллы, сказки, путешествия в мир писателя, литературные гостиные* и т.п. Литературные игры делятся на соревновательные и деловые. Соревновательные – *викторины, турниры знатоков, игры* типа «*Поле чудес*», «*Что? Где? Когда?*», пришедшие в школу с телеэкранов. Деловые (ролевые) игры – *редакции, круглые столы, заочные экскурсии* и т.п.

Что же представляют собой **эмоционально-образные формы обучения** (см. о них в книге Карсоловой Е.В. «Стихи живые сами говорят...». – М., 1990)? Прежде всего, форма не должна быть самоцелью, она должна быть подчинена главному – обучать, воспитывать и развивать. Эти формы обучения должны удовлетворять всем основным требованиям, предъявляемым, например, к уроку. То есть должны быть концептуальными, четкими по структуре, не выпадать из системы уроков по теме. Вместе с тем к ним нельзя подходить как к обычным урокам. Они должны быть для учеников своеобразным праздником, взлетом чувств. Пусть их будет немного в году (а много и

не надо), но они надолго дают ученикам эмоциональный заряд, запоминаются навсегда.

Главная особенность эмоционально-образных форм обучения состоит в том, что несколько смещается равновесие между интеллектуальным и эмоциональным постижением литературного произведения. На обычном уроке литературы, как и на любом другом в школе, ученик больше всего накапливает сумму знаний на логико-понятийном уровне, анализирует, думает, исследует, решает проблемы. Композиция, концерт главной своей задачей ставят воздействие на душу, пробуждение сильного чувства.

Е.В. Карсалова считает, что эмоционально-образные формы обучения по своему замыслу, характеру, воплощению, манере подачи материала, силе воздействия приближены к произведению искусства, то есть содержат процесс художественного познания. Здесь мы не просто анализируем художественный образ, мы этот образ создаем, заменяя обычную лекцию учителя художественным словом. Такие формы обучения особенно нуждаются в единстве замысла и воплощения. Они даже могут быть сюжетны, то есть иметь свою экспозицию, завязку, кульминацию и развязку. Конечно же, такие формы требуют тщательной подготовки учителя и активного участия учеников: исполнение и комментирование стихотворений; ведение программы; составление сценария (групповая работа); оформление кабинета; создание поэтического уголка или альбома и т.д.

Концерт – публичное исполнение различных музыкальных, вокальных произведений, драматических и эстрадных номеров по определенной программе. Итак, структура концерта – программа. В отборе стихов и порядке их следования должна быть своя логика, необходимо соблюдать тематическое единство и соответствие замыслу (цели концерта) всех включаемых произведений и отрывков. Очень важно найти интересное начало, которое сразу настроило бы учеников на восприятие искусства. Почти обязательным элементом начала будет музыка.

Вести концерт может сам учитель или два–три ученика, с которыми необходима большая предварительная работа. В функцию ведущего войдет не только осуществление «скреп» между отдельными произведениями, но и сделанный в особой эмоциональной форме предварительный комментарий, настраивающий на восприятие нового произведения, и комментарий-анализ, поясняющий, если это необходимо, только что услышанное стихотворение. Важно только, чтобы этот комментарий был ярким, образным. Кроме ведущих, в урок один за другим включаются чтецы.

Эмоциональный настрой концерта создают и произведения живописи, важно лишь, чтобы и музыка, и живопись, и стихи были едино направлены, они должны создавать гармоническое целое и не вносить диссонанс в концерт.

Композиция строится как литературный монтаж, соединяющий в одно смысловое и художественное единство стихотворения, факты биографии, фрагменты дневников, писем, воспоминаний современников. Главная цель композиции – высветить личность художника, чтобы лучше и глубже понять его творчество.

Композиция как форма изучения литературы уместна при знакомстве с современной поэзией, при изучении жизненного и творческого пути писателей и поэтов (удачна такая форма при изучении биографии А. Грибоедова, в основу можно положить отрывки из романа Ю. Тынянова «Смерть Вазир-Мухтара», воспоминания современников и изумительные вальсы поэта). И особенно эффективна композиция при изучении самых трепетных и эмоциональных тем в творчестве великих писателей (см. композицию в книге Е. Карсаловой «Тема любви в лирике Блока»).

Новелла. Сама форма заимствована из художественного творчества. Новелла – небольшой по объему жанр повествовательной литературы, отличающийся захватывающим сюжетом и изображающий один–два эпизода из жизни героя. По такому же принципу строится новелла в школьном обучении: повествование о писателе и произведении.

Возможности использования новеллы ограничены небольшим кругом произведений: материалом может служить только произведение, небольшое по объему, чаще всего стихотворение, имеющее интересную и важную для анализа произведения историю создания («В Сибирь», «Я помню чудное мгновенье...» А. Пушкина, «Смерть поэта» М. Лермонтова).

Путешествие в мир поэта. Эта форма подсказана мыслью В. Высоцкого. Отвечая на вопрос журналистов о том, что такое счастье, он сказал: «Счастье – это путешествие. Не обязательно с перемной мест. Путешествие может быть в душу другого человека – в мир писателя, поэта. Но не одному, а с человеком, которого ты любишь, мнением которого ты дорожишь».

Эта форма представляет собой монолог учителя и в чем-то похожа на лекцию, но не совсем обычную. Во-первых, потому что интерес вызовет сама форма – путешествие. Во-вторых, потому что характер воздействия на личность ученика будет не столько логическим, сколько эмоционально-образным, для чего используем живой, эмоциональный рассказ о поэте, шире, чем в лекции, – фрагменты писем,

дневников, произведений смежных искусств, мемуарные и художественные книги о поэте. Ведь хорошо известно, что к стихам легче привести учеников через личность поэта.

Путешествие в мир поэта особенно уместно тогда, когда за небольшое учебное время необходимо познакомить учащихся с творчеством художника, на изучение которого отводится немного учебного времени (Б. Пастернак, А. Ахматова, М. Цветаева).

Контрольные вопросы и задания по теме

1. Чем эмоционально-образные формы изучения литературы отличаются от основной формы изучения – урока?

2. Какова роль учителя и учащихся в создании этих занятий по литературе? В каких классах они будут наиболее интересны учащимся?

3. Прочитайте страницы книги Е.В. Карсаловой «Стихи живые сами говорят...», на которых помещены конспекты рассматриваемых эмоционально-образных форм.

❖ *Напишите конспект собственного занятия (концерта, композиции, новеллы и др.), определив класс, автора(ов) и произведение(я).*

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Технология «Школа диалога культур»

В статье «Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики» В.И. Тюпа обосновывает целесообразность данной технологии. Вот ее основные положения.

Умное слово «со-знание» прозрачно указывает на коммуникативную природу того, что оно обозначает. Любое содержание сознания есть по существу совместное, intersubъективное знание. У действительного, а не вымышленного Маугли должны были бы сформироваться волчьи инстинкты, но даже тени человеческого сознания появиться у него не могло. Для возникновения в человеческой психике сознания другое сознание необходимо с той же непреложностью, с какой для возникновения тела ребенка необходимо материнское тело.

Жизнь сознания – это коммуникация. Человеческая способность к коммуникации развивается стадийно, образуя на пути своей эво-

люции основные модусы сознания (способы совместного знания). Таких модусов история человечества знает всего четыре.

Роевое сознание первобытного человека не ведает индивидуальности сознающего. Оно представляет собой безличную коллективную память родо-племенного целого, запечатлеваемую в ритуально-мифологических формах культуры.

Ролевое, или авторитарное, сознание есть доминирующий способ межиндивидуальной коммуникации в человеческих сообществах от архаичной государственности вплоть до кризиса авторитаризма в эпоху Просвещения. Совместное знание этого рода сугубо иерархично, мерой его истинности выступает в конечном счете ролевое место в миропорядке носителя этого знания. Впрочем, исторические формы иерархизации человеческих отношений на протяжении веков неоднократно менялись, что создавало весьма конфликтные ситуации внутри многовековой культуры авторитарного сознания («рефлексивного традиционализма», по характеристике С.С. Аверинцева).

Эпоха романтического антитрадиционализма породила культуру **уединенного** сознания. Этот модус сознательности доминирует в культурной жизни европейских, американских и некоторых других наиболее цивилизованных народов и до сего дня. Уединенное сознание, как и всякое иное, не может обойтись без собеседника, оно интериоризирует своего собеседника или само порождает его как собственную двойническую ипостась. Жизнь уединенного сознания есть процесс автокоммуникации, который может осуществляться как в формах внутренней речи, так и в традиционных формах внешнего квазиобщения. И в том, и в другом случае уединенность не абсолютна, она – не более, чем модальность, интроспективная направленность сознательной жизни, всегда протекающей во взаимодействии с реальным Другим. Но субъект уединенного сознания вступает в коммуникацию с кем-либо лишь затем, чтобы актуализировать свою альтернативность этому Другому: «Таинственным я занят разговором,/ Но не с тобой я сердцем говорю» (Лермонтов).

«Индивидуалистическое разделение людей, – как полагал Вяч. Иванов, – только переходное состояние человечества». Чаемое Вл. Соловьевым и тем же Вяч. Ивановым «соборное», или лучше сказать **конвергентное** сознание есть антиавторитарный модус сознания, преодолевающего свою уединенность. Конвергенция (схождение) – это такой род коммуникации, содержанием которого является неслиянность и нераздельность самобытных личностных миров, индивидуальных мировых центров ментальности. Наиболее древним феноменом культуры конвергентного сознания явилось учение Иисуса Христа (на фоне авторитарной религиозности Ветхого Завета). Филосо-

фами конвергентности в XX веке выступили П. Тейяр де Шарден, М.М. Бахтин, немецкие «диалогисты» (М. Бубер, Ф. Розенцвейг, Ф. Эбнер, О. Розеншток-Хюсси), а также А. Швейцер, А.А. Ухтомский, М.М. Пришвин и др.

Исторически более молодой модус сознания окончательно реализует и абсолютизирует коммуникативную природу человеческого духа. Конвергентное сознание исходит из того, что «единая истина требует множественности сознаний, что она принципиально неместима в пределы одного сознания, что она, так сказать, по природе событийна и рождается в точке соприкосновения разных сознаний».

Важно подчеркнуть: речь идет не об эпохах интеллектуальной эволюции человечества, но о модусах ментальности, задающих тон в ту или иную эпоху. Развитому сознанию современного человека в принципе присущи все перечисленные векторы духа. Именно как синхронные векторы духовной жизни мыслил «четыре состояния сознания» О. Розеншток-Хюсси, соотнося их с экзистенциальной ориентированностью человека, пребывающего в центре «креста реальности»: в прошлое (ср. роевое сознание), вовне (авторитарное), внутрь себя (уединенное) и в будущее (конвергентное). В сущности к тому же «кресту реальности» пришел и К.Г. Юнг, выделивший в труде «Психологические типы и психология индивидуальности» аналогичные «четыре функции сознания»: ощущение (функция роевого модуса), мышление (функция авторитарного), чувство (функция уединенного) и, наконец, интуитивное постижение (функция конвергентного).

Однако структурная синхрония модусов ментальности не отменяет той научно верифицируемой данности, что их возникновение в онтогенезе личного сознания, как и в филогенезе сознания общественного, строго последовательно, стадийно, прогнозируемо. Это фазы ментальности, своего рода «этажи» индивидуального сознания, уровни одновременного происхождения, синхронная взаимоотношенность которых структурирует деятельность духовного «я».

В ходе первых семи лет жизни в психике нормально развивающегося ребенка закладываются основы всех четырех модусов сознания. Стадии роевой ментальности здесь соответствует «первоначальное сознание психической общности, которое предшествует возникновению сознания собственной личности». Эту форму душевной жизни ребенка раннего младенческого возраста Л.С. Выготский именовал «МЫ-сознанием». Последующее психическое развитие, надстраивая новые этажи над роевым сознанием субъекта (питающимся образами коллективного бессознательного), вовсе не отменяет его: общее созревание сознания затрагивает и наиболее архаичный его модус.

База авторитарно-ролевого сознания закладывается на «второй стадии раннего детства» – на стадии «внешнего я», когда ребенок, осознавая свою личную индивидуальность как бы извне, относится к себе самому и даже именуется в третьем лице. Над уровнем безличного «МЫ-сознания» надстраивается личностно-ролевое «ОН-сознание».

Психологический кризис трехлетнего возраста знаменует очередной стадийный сдвиг: возникновение внутреннего «я» в качестве психического «новообразования», как это назвал Л.С. Выготский. «Ребенок до 3-х лет социально не отделен от окружающих, и в кризисе трех лет мы имеем дело с новой стадией эмансипации», закладывающей основу будущего модуса уединенного «Я-сознания».

Наконец, очередной закономерный кризис психического развития, наиболее вероятный в возрасте около семи лет, свидетельствует об очередной метаморфозе личного сознания. Человек открывает вокруг себя другие внутренние «я» – других людей, что приводит к окончательной «дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка». Принципиальное разграничение я-для-себя от я-для-других ведет к осмыслению себя самого как «другого» среди «других». Умение помыслить о себе как бы во втором лице, как о «ты» для иного, инаколичного «я» является не только углублением **ментальной уединенности**, но одновременно составляет фундамент возможного в будущем **конвергентного «Ты-сознания»**.

Однако до реализации зародившихся в психике возможностей духовного развития путь неблизкий. В дошкольном возрасте все еще доминирует роевой модус сознания, осложняемый перечисленными субдоминантными структурными изменениями. За время обучения в школе сознанию нормально развивающейся личности предстоит повторить на более высоком уровне весь обозначенный выше виток эволюции как смену модальных доминант.

Осознание естественной необходимости этого стадийного процесса крайне важно для педагогов при выборе той или иной дидактической модальности обучения. Этим термином мы обозначаем отношение взаимодействующих сознаний учителя и ученика к содержанию обучения, отношение, определяющее основной способ учебной коммуникации.

Между модусами сознания и модальностями обучения имеются соответствия, объясняющие успешность (или безуспешность) дидактического процесса: роевому модусу сознания соответствует модальность готового знания, предполагающего запоминание в качестве основного способа учебной коммуникации; авторитарному – модальность убеждения, предполагающая доказывание; уединенному – мо-

дальность мнения, предполагающая дискутирование; конвергентному – модальность поискового знания, предполагающая согласование.

В этом списке отсутствуют понятия монолога и диалога, поскольку, с одной стороны, коммуникация – это всегда диалог сознаний, как бы он ни был организован, а с другой – монолог и диалог есть всего лишь содержательно значимые формы организации учебного процесса, а не его модальности. Иная лекция перед безмолвствующей аудиторией может явиться подлинным диалогом согласия конвергирующих сознаний, тогда как иной диалог может оказаться исполнением запрограммированных реплик.

Массовая советская школа выполняла социальный заказ по формированию субъектов авторитарного сознания. Поэтому она культивировала две первые дидактические модальности (запоминание – необходимый компонент не только речевого, но и ролевого сознания; аналогично этому мнение – необходимый компонент не только уединенного, но и конвергентного модусов). Здесь учиться означало запоминать и обретать убеждения. Последнее предполагало умение доказывать теоремы (не только математические, но и иные, в особенности идеологические). Учить, в свою очередь, означало декларировать (для запоминания), доказывать (для убеждения) и контролировать репродуцируемость того и другого учащимися.

Подлинную альтернативу школе авторитарного убеждения составила *«Школа диалога культур» В.С. Библера, С.Ю. Курганова, И.Е. Берлянд, Э.Н. Горюхиной* и др. Принципиальным моментом в педагогике ШДК является все же не форма оживленного перекрестного диалога (и у нее имеются свои издержки), а модальность обучения. ШДК с первого и до последнего года обучения предполагает работу в третьей парадигме, то есть работает с мнениями, культивирует множественность альтернативных мнений. Здесь сам учитель – не более чем носитель собственного мнения, которому он не позволяет (в глазах учеников) перерасти в убеждение или знание.

Иначе говоря, внешне резко диалогизированная форма обучения в ШДК внутренне ориентирована на формирование субъекта уединенного сознания. «Здесь основное, – говорит В.С. Библер, – культивирование и замыкание той позиции, в которой происходит переход (автокоммуникативное раздвоение) сознания в мышление (и – мышления – в сознание), формирование того заинтересованного субъекта обучения, ученика, – того, кто осознает себя отстраненным от своего «естественного» Я и ориентированным на трудности понимания». Здесь «общение в процессе учебной деятельности пронизано этой психологией замыкания «на себя» (на самоустраемленное индивидуальное сознание)», поскольку подлинным собеседником учащегося

выступает не внешне находимое ТЫ, но alter ego, «ТЫ, интериоризированное в сознание и ум школьника».

Успехи ШДК в начальных классах общеизвестны и убедительны. Однако приблизительно с 5 класса эта образовательная стратегия начинает давать существенные сбои. Впрочем, в старших классах эффективность ШДК в известных пределах восстанавливается. История ШДК еще слишком непродолжительна, чтобы делать обобщения на широком эмпирическом материале. И все же попытаемся указать на причины едва наметившихся тенденций – с теоретической точки зрения. Ведь и сама ШДК пришла в педагогическую практику дедуктивным, «теоретическим» путем.

Во-первых, «активность «альтернативных» реплик в диалоге» реализует стадиальную психологическую потребность младшего школьника обрести свое «ты» в кругозоре чужого «я», утвердиться в качестве «другого» среди «других». Во-вторых, интровертирующая стратегия ШДК возвращает становящуюся личность к открывшемуся ей на третьем году жизни внутреннему пространству, где ей пока еще гораздо уютнее, чем во внешнем пространстве «других». Кризис семилетнего возраста, по характеристике И.Е. Берлянд, «приводит к утрате установки на себя, в некотором смысле – к потере себя в связи с появляющейся установкой на общее, внешнее по отношению к ребенку и одинаково правильное для всех». ШДК этому противостоит, развивая потенции уединенного сознания и тормозя наращивание ролевого этажа духовной жизни. Однако к 5 классу авторитарность детского сознания берет свое.

Увы, развитие нашего сознания столь же органично, как и самого организма, где оно обитает. Освоение авторитарного модуса, по видимому, является неустранимым звеном этого процесса. Сознание по природе своей коммуникативно. Развитие сознания требует развития форм и содержания общения. А «вся особенность общения, по Л.С. Выготскому, состоит в том, что оно не возможно без обобщения». Авторитарная общность хранимых в памяти знаний и доказательных убеждений открывает перед сознанием новые коммуникативные возможности.

Использование этих возможностей в среднем школьном возрасте (5–7-е классы) не только целесообразно, но и весьма желательно в качестве «прививки» от болезни авторитаризма, крайне опасной в мире взрослых социальных отношений. Разумеется, речь не идет о возвращении к схоластике и начетничеству массовой советской школы. Имеются иные пути. Так, в разработанной нами технологии литературного образования учащиеся 5–6-х классов заняты «классицистическим» подражанием: они обучаются изготавливать поэтические, а за-

тем и прозаические квазихудожественные тексты по авторитетным образцам мировой литературы. Это реализует авторитарно-игровую (ролевою) потребность в интеллектуальной деятельности «по правилам» и одновременно закладывает прочный фундамент последующего наращивания читательской культуры художественного восприятия (в чем и состоит назначение уроков литературы).

В «романтический» период становления личности (около 14–15 лет) дидактическая модальность обучения должна быть ощутимо смещена в направлении ШДК. Приходит пора учебной коммуникации на уровне мнений, развивающей автокоммуникативные формы и возможности уединенного сознания: вот «Мой Пушкин» Цветаевой, а каков же мой Пушкин?

Однако и эту стадию необходимо миновать как «прививочную» (от катастрофически вредоносного в более зрелом возрасте «юношеского эгоцентризма»). Школа не исполняет своего важнейшего социального назначения, если не выводит учащегося из мира мнений в мир знаний, если не раскрывает перед своими выпускниками перспективу диалога согласия, актуализирующего конвергентный модус сознания.

«Несогласие, – писал Бахтин, – бедно и непродуктивно. Существеннее разногласие; оно, в сущности, тяготеет к согласию, в котором всегда сохраняется разность и неслиянность голосов. Согласие никогда не бывает механическим или логическим тождеством, это не эхо; за ним всегда преодолеваемая даль и сближение (но не слияние). <...> Диалогическое согласие по природе своей свободно. <...> Подлинное согласие является идеей (регулятивной) и последней целью всякой диалогичности». Работающая в модальностях мнения и согласия школа коммуникативной дидактики – это «вера в возможность сочетания голосов, но не в один голос, в многоголосый хор, где индивидуальность голоса и индивидуальность его правды полностью сохраняются».

Школа коммуникативной дидактики в классах, завершающих обучение, реабилитирует знание перед релятивизмом мнений (делающим и сам диалог фактически избыточным). Истина – не фантом, но истина «присуща не самому бытию, а только бытию познанному и изреченному». Поэтому истина существует для человека лишь во множестве своих версий. Подлинное знание – это область согласия, сфера согласуемости версий.

Школа коммуникативной дидактики – это школа, которую предстоит построить в XXI веке.

Контрольные вопросы и задания по теме

1. Согласны ли вы с концептуальными установками В.И. Тюпы? Обоснуйте свое мнение.
2. Познакомьтесь со статьями В.З. Осетинского «О диалогическом преподавании литературы» и «“Читатель” и “теоретик” в диалоге о волшебной сказке» (литература в школе диалога культур). Какие элементы данной технологии вы бы использовали в собственной школьной практике?

Лекция и семинар как формы обучения в старших классах

При изучении историко-литературного курса *лекция* – одна из основных и эффективных форм изучения литературы. К лекции учитель обращается и не может без нее обойтись при изучении обзорных тем (обзорные лекции), при изучении монографических тем (лекции о жизни и творчестве писателя). Наряду со школьным учебником лекция – один из основных источников получения учащимися знаний по литературе. Лекция также формирует умения слушать и конспектировать ее.

Специфика школьной лекции заключается в следующем.

1. Временные рамки школьной лекции – от 20–25 минут (мини-лекция) до 45 минут учебного времени.
2. Деятельность учителя на ней неотделима от деятельности учащихся. Уже устарело понятие, что лекция обрекает ученика на роль пассивного слушателя. Готовясь к лекции в школе, необходимо думать не только о том, что и как рассказывать на лекции, но и о том, что на уроке будут делать ученики, какую цель перед ними поставить, как подготовить их к восприятию и усвоению материала. Должен быть контроль за усвоением знаний (активизация внимания, использование опорных схем и таблиц, элементы беседы и т.п.) и развитием умений (конспектирование учащимися материала лекции).

Слушание лекции – это сложный психологический процесс, в ходе которого работают эмоции, мышление, воображение, память (это составляющие процесса восприятия). Поэтому учителю важно использовать на лекции эффективные способы активизации восприятия. В числе таких способов можно назвать следующие.

1. Способ изложения материала лекции должен быть: а) проблемным (в том числе постановка проблемных вопросов); б) эмоциональным (в том числе с использованием различных видов искусства); в) логически последовательным (запись плана лекции на доске); г) содержать интересный фактический материал (в том числе наглядность).

2. Включение в лекцию различных видов деятельности учащихся (выступление с сообщениями, выразительное чтение).

3. Использование материалов, систематизирующих историко-литературные сведения (схемы, таблицы).

4. Стараться не использовать лекции-монологи, включать элементы беседы, комментированного, выразительного чтения, заочной экскурсии.

5. Обучение конспектированию: темп лекции должен позволять ее записать, необходимо выделять главную мысль голосом, повторять ее медленно для записи, проконтролировать записывание (особенно это важно делать на начальном этапе обучения конспектированию в 8–9 кл.).

Школьную лекцию учителя можно оценить по десятибалльной шкале, используя следующие критерии.

1. Содержание лекции:

– познавательная ценность, интересно отобранный материал;

– наличие наглядности;

– связь материала с другими уроками литературы и школьными предметами.

2. Способ изложения материала:

– логичность;

– проблемность;

– эмоциональность;

– необходимый темп для записи;

– контроль за вниманием и видами деятельности учащихся.

3. Степень участия и заинтересованности школьников:

– наличие внимания;

– конспектирование лекции.

Д. Карнеги в книге «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей...» дает ряд советов начинающим лекторам, тем, кто готовит публичное выступление (а учителю в силу специфики профессии приходится часто выступать публично и перед коллегами, и перед родителями). Воспользуйтесь несколькими советами:

1. Наполеон говорил, что «искусство войны – это наука, в которой не удастся ничего, кроме того, что было рассчитано и продумано. Это относится и к публичным выступлениям. Выступление – это путешествие, маршрут которого должен быть нанесен на карту. Оратор, который не знает, куда он идет, обычно приходит неизвестно куда.

2. После того, как вы обдумали и скомпоновали свою речь, репетируйте ее про себя, когда вы ходите по улице. Уединитесь где-нибудь и произнесите речь полностью. Представьте себе, что вы обращаетесь к настоящей аудитории.

3. В речи имеется нечто, помимо слов, и это нечто имеет значение. Дело не только в том, **что** вы говорите, сколько в том, **как** вы это говорите.

4. Хорошее выступление – это прежде всего разговорный тон и непосредственность, несколько акцентированные.

5. Вкладывайте душу в свое выступление. Подлинная эмоциональная искренность поможет больше, чем все возможные правила на свете.

6. Ешьте умеренно перед выступлением.

7. Одевайтесь опрятно и изящно. Сознание того, что вы хорошо одеты, повышает самоуважение, укрепляет уверенность в себе.

8. Улыбайтесь. Выходите перед слушателями с таким выражением лица, которое должно говорить, что вы рады находиться перед ними.

9. Оратор может завоевать внимание своей аудитории следующими способами:

– возбудив любопытство слушателей;

– по-человечески поведав интересную историю;

– начав с конкретной иллюстрации;

– задав вопрос;

– начав с потрясающих фактов;

– показав, что тема связана с жизненно важными интересами слушателей.

10. Концовка речи является ее самым стратегически важным элементом. То, что сказано в конце, слушатели будут дольше помнить.

11. Семь вариантов концовок:

– призвать к действию;

– сделать слушателям подходящий комплимент;

– вызвать смех;

– резюмировать, кратко изложить основные положения;

– процитировать подходящие поэтические строки;

– использовать цитату из Библии.

Семинары в школе имеют специфическое содержание: их целесообразно проводить по таким темам, где ученик должен не просто усвоить определенные знания, а найти решение проблемы. Причем проблемы, предложенные для обсуждения, должны быть актуальны и интересны и для учащихся, и для учителя.

Семинары отличает и особый характер деятельности учащихся. Они должны подготовиться к **обсуждению** предложенной учителем проблемы. И поэтому семинару предшествует основательная подготовительная работа, по характеру представляющая собой самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся. К семинару готовятся все учащиеся, но каждый находит свою долю участия. Здесь широко применяются фронтальные, индивидуальные (подготовка вырази-

тельного чтения, сообщения по проблеме, доклад, реферат), групповые задания (подготовка стенда, поиск литературы, подготовка проблемных вопросов и т.д.). На семинаре каждый отвечает за какой-то отдельный отрезок работы как персонально, так и как член рабочей группы. В связи с этим можно говорить о том, что семинар имеет свои специфические цели. Главная цель семинаров – формировать умение обсуждать предложенную проблему, выполнять самостоятельные исследовательские задания, выступать публично, раскрывать свои личностные качества. Участие в семинаре требует от ученика определения своей собственной позиции, личного мнения.

Место семинара в историко-литературном курсе. Чаще всего семинары используют при изучении монографических тем как форму итоговых занятий, на этапе обобщения. Темы таких семинаров носят проблемно-обобщающий характер: «Кто же Чацкий – победитель или побежденный?», «Кто же он – Павел Петрович Чичиков?», «Добролюбов и Писарев о Катерине: кто прав?», «Докажите, что «Вишневый сад» – комедия». Можно данную форму занятий использовать и в том случае, когда на изучаемое(ые) произведение(я) отводится 1–2 часа учебного времени (рассказы А. Чехова, А. Платонова, В. Белова и др.). Обычно семинар рассчитан на 2 часа учебного времени.

В школьной практике сложилось **три разновидности (типа) семинарских занятий**: 1) развернутые выступления учащихся по заранее предложенным вопросам в ходе обсуждения; 2) обсуждение рефератов или докладов учащихся; 3) диспут.

При организации семинара первого типа целесообразно провести следующую подготовительную работу. За 1–2 недели до семинара сообщить его тему, вопросы для обсуждения, предложить литературу к занятию (информацию о семинаре лучше еще и разместить на стенде в кабинете литературы). Затем распределить задания, используя дифференцированный подход (см., например, книгу «Активные формы преподавания литературы», где предлагается достаточно сложная групповая работа на таком семинаре по теме «Кто же Чацкий – победитель или побежденный?»). В ходе подготовки к семинару учитель также может проводить консультативную работу, контролировать ход подготовки. Семинар обычно начинается вступительным словом учителя, где формулируются проблемы для обсуждения. Затем идет главная часть – обсуждение. В заключительном слове учитель делает выводы, высказывая и свою точку зрения на проблему. Необходимо также выделить достижения участников семинара, оценить работу каждого.

Структура семинара, где обсуждаются ученические рефераты и доклады, несколько иная. Тема такого семинара также сообщается

всему классу, но готовят рефераты или доклады для обсуждения несколько учащихся. Остальные готовятся к обсуждению этих выступлений. Выступающие должны обозначить проблему и попытаться ее решить, ссылаясь при этом и на мнение авторитетов и формулируя также собственное суждение. Задача остальных – задавать вопросы по тем моментам выступления, которые показались спорными, неясными, спорить с докладчиком, отстаивая свою точку зрения.

Диспуты проводятся в том случае, если у школьников сложились мнения, которые они готовы отстаивать. То есть, диспут не может быть навязан. Тема диспута должна быть лично значимой для участников. Нередко темы диспутов предлагают сами ученики. Чаще всего для диспута учитель вместе с ребятами готовит вопросы для обсуждения, которые носят остро полемический характер. На диспуте должны соблюдаться культура полемики, демонстрироваться читательские умения, связанные с оценкой прочитанного, умением аргументировать.

Контрольные вопросы и задания по теме

1. Каково место и значение лекций и семинаров в литературном образовании учащихся?

2. Проанализируйте содержание и методику проведения лекции о жизни и творчестве А.С. Грибоедова и семинарского занятия по комедии «Горе от ума» в книге «Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в старших классах».

❖ *Напишите план-конспект лекции о жизни и творчестве одного из писателей, изучаемых в рамках монографической темы в объеме очерка о жизни и творчестве, и подготовьте ее к проведению.*

❖ *Напишите план-конспект семинарского занятия по одному из произведений (по выбору): М. Горький «Челкаш»; И.А. Бунин «Легкое дыхание»; А.И. Куприн «Гранатовый браслет». Подготовьте его к проведению.*

Технология «Обучение исследовательским и публицистическим жанрам сочинений»

Не секрет, что обучение сочинениям вообще и исследовательским и публицистическим жанрам, в частности, в настоящее время переживает кризис. Не будем говорить о причинах этого явления. Но если все же учитель ставит своей целью обучить

школьников такому непростому виду деятельности, как сочинение собственных текстов в их жанровой и стилистической заданности, то здесь можно говорить о технологии данного процесса. Важно выстроить систему работы, определив ее этапы от класса к классу. Так, отзывы и литературно-критические статьи (характеристика героев, рассуждение о проблематике и тематике произведения и т.д.), различные разновидности очерков – жанры, осваиваемые учащимися с 5-го по 11-й классы. Рецензии, рефераты, доклады, репортажи, интервью учатся писать старшеклассники. Остановимся на часто встречающемся жанре сочинений – литературно-критической статье и менее распространенных – очерке, эссе, репортаже, интервью. Затем определим такие жанры, как отзыв, рецензия, реферат, доклад.

Сочинения в жанре *литературно-критической статьи* тематически могут представлять собой:

- рассуждения на историко- или теоретико-литературную тему;
- характеристику героя;
- сравнительную характеристику героев;
- групповую характеристику героев;
- рассуждение об общей проблематике или одной из ведущих тем произведения;
- обобщающее рассуждение по нескольким произведениям.

Рассуждение – это изложение, разъяснение и подтверждение какой-либо мысли. Структуру рассуждения можно представить в виде следующей формулы: рассуждение = тезис (суждение, основная идея сочинения) + доказательство (тезисы + аргументы, тезисы + аргументы...) + выводы.

Главная часть рассуждения – доказательство. Однако это может быть не только доказательство, но и опровержение, доказательство и опровержение вместе, простая мотивировка (т.е. простое деление целого на части). Чаще используется именно доказательство. Доказательство – это установление истинности какого-либо суждения с помощью других суждений, истинность которых была доказана раньше, или настолько очевидных, что не требует доказательства. Доказательство может строиться дедуктивно (тезис + аргумент) и индуктивно (аргумент + тезис).

Важным моментом для пишущего сочинение является осмысление темы. Темы сочинений по формулировке можно свести к трем видам:

- тема-суждение (в формулировке прямо выражена идея рассуждения («Молчалины блаженствуют на свете!»));
- тема-вопрос («Каково ваше мнение о Молчалине?»);

– тема-понятие («Образ Молчалина в комедии»).

Рассуждения на историко- или теоретико-литературную тему достаточно сложны для учащихся, т.к. требуют умения рассуждать о произведении на уровне обобщения, осмысливая жанр, композицию, принадлежность к определенному литературному направлению.

Характеристика литературного героя – наиболее распространенный вид литературно-критической статьи. В доказательстве используем компоненты характеристики героя: портрет, речь, пейзаж, отношения с другими персонажами, поступки и т.д. Заканчивается такой анализ краткой характеристикой героя, назначение которой состоит в том, чтобы все качества героя собрать воедино. Таким образом, автор сочинения идет индуктивным путем, опираясь на художественный текст, он выявляет черты характера героя.

Сравнительная характеристика героев требует умения сравнивать по сходству и различию, учитывая индивидуальные черты характера каждого из героев. Исходной позицией всякого сравнения должна быть точка зрения, с которой рассматриваются сравниваемые предметы. Эта общая точка зрения называется основанием сравнения. Если невозможно найти основание сравнения, значит нельзя сравнивать. Главная часть сочинения-сравнения состоит из двух частей: черты сходства и черты различия. Такая работа требует знания текста и умения использовать синонимы и антонимы.

Литературно-критическая статья, представляющая собой групповую характеристику героев, тоже достаточно часто используемый вид сочинения. Наиболее легко составить групповую характеристику на основе индивидуальных. Основные логические операции рассуждения – отвлечение и обобщение.

Порядок работы над групповой характеристикой таков:

- 1) отбор материала для рассуждения (назвать всех героев, которые войдут в характеристику);
- 2) определение содержания темы (основной вопрос темы, отвлечение и обобщение, ответ на вопрос темы, формулировка главной мысли). Аргументы подбираются в процессе отвлечения и обобщения.

Определить содержание групповой характеристики гораздо сложнее, чем обыкновенного доказательства. Прежде чем дать точный ответ на вопрос темы, надо вспомнить каждого героя (из отобранных для групповой характеристики) во всей совокупности его черт характера, поступков и т.д.; затем выбрать (отвлечь) из этих индивидуальных характеристик только то, что является общим для всех, и соединить (обобщить) черты, свойства, особенности каждого

героя в одну характеристику. Опираясь на нее, можно дать прямой ответ на вопрос темы, а из него сформулировать основную идею (тезис) рассуждения; аргументами будут те общие черты, которые мы выявили в процессе отвлечения и обобщения. В процессе обобщения отбрасываются все частные, индивидуальные черты характера, а выявляются те, которые роднят его с другими персонажами. Однако надо показать те индивидуальные формы, в которых та или иная общая черта проявляется у каждого из героев.

Рассуждение об общей проблематике или одной из центральных тем произведения требует умения осмысливать произведение на уровне его проблематики, выявлять авторскую позицию, выражать и аргументировать собственное мнение, а обобщающее рассуждение по нескольким произведениям требует осмысления литературных произведений в контексте творчества одного писателя или различных писателей.

Очерк – жанр публицистики, т.к. изображает и разъясняет значительные и интересные явления действительности. Очерк решает ту или иную общественно значимую проблему. Если эта проблема связана с картинами быта, природы или дорожными событиями, перед нами путевой очерк («Люблю тебя, мой край родной», «Утро моего города», «Дом, в котором я живу», «Мое рабочее место», «Дорога из дома в школу», «Один день моей жизни», «Дорожные картинки» и др.). Если автор рассуждает о важных и острых идейно-политических, общественных, экономических, эстетических или нравственных вопросах, чтобы что-то отвергнуть, а что-то утвердить, – перед нами проблемный очерк («Современные Митрофанушки», «Кем быть или каким быть», «Это и есть счастье», «Книга и жизнь», «Слушая Чайковского», «Дружба как источник душевного переворота», «Я – сам с собой наедине» и др.). Самый распространенный вид очерка – портретный, т.е. в центре внимания такого очерка человек, его становление, его дело («Человек, на которого я хочу быть похожим», «Мой друг», «Про себя», описание животного, материал о сценической судьбе любимого актера, «Я о своей семье», «Мой характер»). Портретный очерк, с одной стороны, решает какую-то общественно-значимую проблему (чаще всего – идейно-нравственную), связанную с характером или поступками героя, а с другой – выражает авторское отношение и к поставленной проблеме и к самому герою очерка.

Разновидностью очерка является *эссе*. Слово *essai* в переводе с французского означает попытку, пробу, очерк. Это «прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или во-

просу и заведомо не претендующее на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета» («Литературный энциклопедический словарь»). Цель эссе – высказать новое, субъективно окрашенное слово о чем-либо. В этом жанре главную роль играет не воспроизведение фактов, а передача впечатлений о человеке, событиях, раздумий о них, ассоциации. Для эссе характерна свободная форма изложения материала, отсутствие систематичности, фрагментарность. Эссе может носить философский, историко-биографический, литературно-критический, научно-популярный характер или чисто беллетристический. Стиль эссе отличается образностью, афористичностью, установкой на разговорную интонацию и лексику. Примерами эссе могут служить «Путешествие из Москвы в Петербург» А.С. Пушкина, «Дневник писателя» Ф.М. Достоевского, «Эпос и лирика современной России» М.И. Цветаевой.

Репортаж – это тоже жанр публицистики, он широко распространен в печати, на радио, телевидении. Репортаж – это сообщение очевидца о событии. Репортер (автор репортажа) стремится сделать слушателя, читателя свидетелем происшедших событий, помочь ему, используя умело найденные яркие детали, увидеть, услышать, почувствовать случившееся. Репортер отбирает из того, что происходит на его глазах, самое важное, он стремится быть предельно объективным, но при этом с искренним интересом относится к происходящему. От репортажа требуется живость и лаконичность изложения, разнообразие приемов изображения (элементы описания, диалоги, характеристики), преобладание кратких синтаксических форм настоящего времени.

Одним из распространенных жанров публицистики, наряду с репортажем, очерком, фельетоном, является интервью. **Интервью** представляет собой запись беседы с политическим, общественным деятелем, деятелем культуры или вообще с каким-либо другим интересным человеком. Для того чтобы интервью удалось, необходимо отыскать интересного для беседы человека, изучить его жизнь и творчество по имеющимся материалам в книгах, печати. Необходима также искренняя заинтересованность самого создателя интервью личностью будущего собеседника. Важный момент подготовки к интервью – составление вопросов, которые будут заданы. Однако необходимо помнить, что в ходе интервью ответы собеседника могут побуждать задавать непредвиденные вопросы. Беседу нужно правдиво и точно записать (можно использовать магнитофон), дать ее прочитать интервьюируемому. Обычно перед интервью дается краткая справка о лице, с которым будет вестись беседа, об обстановке, в которой она проходит, помещаются фотографии собеседника (с его разрешения).

Отзыв – это мнение о прочитанном, впечатление, которое осталось после прочтения произведения, в нем отмечается авторская идея, выделяются главные герои, дается оценка их поступков. В отзывах, как правило, отсутствует детальный разбор произведения.

Жанрово-стилевые границы отзыва трудно определить. Отзыв может быть написан в форме письма к другу, к автору книги, в форме заметки в газету и т.п. Пишущий отзыв сам определяет стиль, жанровую форму. По способу изложения отзывы представляют собой рассуждение о прочитанной книге, просмотренном спектакле, кинофильме и т.д., где используются элементы описания (портрет, пейзаж и т.д.) и повествования (сюжет).

Отзывы могут быть разнообразными и в зависимости от целей и задач. Одни отзывы выражают желание автора поделиться впечатлениями о прочитанном. Другие несут какую-то информацию о прочитанном, они близки к аннотациям. Цель третьих – повлиять на чувства и мысли ребят, рассказать о прочитанной книге так, чтобы ее захотелось прочитать всем.

Урок, на котором происходит обучение написанию отзыва, может иметь следующие этапы (подробнее см. в книге: Развитие речи учащихся 4–10 классов в процессе изучения литературы. – М., 1985).

I. Чтение и анализ образца отзыва с целью последующего вывода о содержательной специфике жанра отзыва.

II. Запись определения отзыва под диктовку (отзыв – это особое высказывание, содержащее личное суждение, оценку, мнение о книге, кинофильме, спектакле, сочинении, научной работе).

III. Рассмотрение плана написания отзыва:

1. О чем прочитанная вами книга? Кто ее написал? Когда и где издана?

2. Когда, в какой обстановке вы ее читали (коротко)?

3. За что больше всего понравилась, что вас привлекло именно в этой книге (актуальная или очень близкая вам тема, интересные события или характеры героев, язык, юмор и т.д.)?

4. Что же в характере героя (героев) привлекло ваше внимание? Почему?

5. Какие эпизоды запомнились больше всего? Почему?

6. Чему научила вас книга?

7. Почему вы советуете ее прочитать?

IV. Анализ примера (примеров) текста (текстов) отзыва (отзывов) с точки зрения реализации предложенного плана.

V. Самостоятельное написание отзыва (домашнее задание).

В **рецензии** содержится анализ и оценка произведения литературы, искусства, творческой работы. Рецензия предполагает не

только рассказ о чувствах и впечатлениях рецензента, но и серьезный анализ произведения с самостоятельными обобщениями и выводами (оценкой).

Проще всего начать обучение написанию рецензии с анализа творческой работы одноклассника или собственного сочинения.

Примерный план такой рецензии приводит в своей книге И.А. Фогельсон «Литература учит».

I. Вступительная часть.

Общее впечатление от работы (удовлетворила ли она ваши ожидания, что особенно интересно, а что огорчает и т.п. Замечания о существе темы и ее реализации в сочинении).

II. Главная часть.

1. Отвечает ли содержание сочинения выбранной теме, жанру, не вышло ли за их пределы или, может быть, отступило от них. Повлияло ли это на выражение идеи сочинения, достаточно ли ясно она выражена.

2. Композиция сочинения: логика движения мыслей, последовательность в передаче материала (если есть нарушения в логике, то чем вызваны).

3. Все ли суждения аргументированы, какие аргументы используются: эпизоды произведения, цитаты, высказывания критиков и т.п.?

4. Какие мысли, по вашему мнению, пропущены, есть ли фактические ошибки, неверные положения?

5. Как выражено отношение самого автора сочинения к тому, о чем он пишет? Какие образные средства использованы для этого?

6. Имеются ли стилистические ошибки? Какие? Характер орфографических и пунктуационных ошибок.

7. Внешнее оформление работы.

III. Заключительная часть.

Обобщение сказанного, выводы, оценка.

Реферат. Реферирование – это описательный метод исследования, которым пользуются для усвоения и оценки уже имеющейся научной информации. То есть, реферат – это краткое, сжатое письменное изложение уже имеющейся научной информации по теме исследования, в котором выражается отношение автора реферата к этой информации и ее оценка. Реферат излагается, как правило, своими словами. При необходимости вводятся цитаты и точные определения, обычно такие, против содержания которых референт (составитель реферата) возражает.

Обучение реферированию необходимо для формирования умения самостоятельного аналитического исследования, которое

может быть использовано в работе с историко-биографическим материалом (например, исследование обстоятельств гибели Пушкина, Лермонтова, Есенина, Маяковского). Это может быть анализ мемуарной литературы (писем, воспоминаний). Такой анализ позволяет по-новому увидеть и оценить жизнь, творчество, личность писателя или поэта.

Реферат может быть монографическим, то есть по одному источнику, или обзорным – по нескольким источникам. Источником для реферата служат статьи, главы из книг, целые книги. Реферат может стать основой для устного сообщения, доклада. Чаще всего доклад содержит в себе реферативную часть, так как докладчику, для того чтобы осветить заявленную проблему, необходимо вначале описать ее состояние в науке, обобщив и оценив предыдущий опыт.

Доклад специально готовится для публичного выступления. По типу речи доклад – это рассуждение на определенную докладчиком тему. Литературу для ее описания, анализа и оценки (реферативная часть доклада) докладчик подбирает, руководствуясь темой. Научный доклад предполагает постановку проблемы и, по возможности, попытку ее решить. В школьной практике, к сожалению, докладом принято считать устное сообщение учащегося на заданную тему, основой которого, как правило, является уже имеющееся научное исследование (монография, статья, научно-популярная книга). Ученик присваивает чужой умственный труд, даже не ссылаясь на автора. Как видим, настоящий доклад написать достаточно трудно, и, вероятно, не стоило вводить этот жанр сочинения в школьную практику для всех учащихся. Его могут осваивать лишь ученики, занимающиеся исследовательской деятельностью, предусмотренной, например, в гимназиях, по результатам которой ученики и выступают с докладами на школьных научных конференциях.

Итак, самый сложный вид работы по развитию речи – сочинение, как никакой другой, учит глубже понимать прочитанное, высказывать свои мысли, аргументировать их, наблюдать, собирать факты, делать обобщения, выводы, учит самостоятельности мышления, развивает творческие способности школьника, является способом личностного самовыражения. Успех учащихся в написании сочинения зависит от качества разбора произведения на уроках, предложенной учителем тематики, от степени сформированности основных умений и навыков по литературе, от их литературного развития в целом. Работа в школе над сочинениями различных жанров должна носить систематический и творческий характер.

Контрольные вопросы и задания по теме

1. Попробуйте сформулировать причины кризиса в обучении учащихся написанию сочинений в исследовательских и публицистических жанрах.

2. Существуют ли проблемы жанрового определения рассмотренных видов школьных сочинений?

3. Какие жанры вызывают особую трудность в написании?

❖ *Выберите один из рассмотренных жанров и самостоятельно напишите сочинение в данном жанре.*

РЕПОЗИТОРИЙ ВГУ

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Активные формы преподавания литературы: лекции и семинары на уроках в ст. классах / сост. Р.И. Альбеткова. – М., 1991.
2. Бершадская, Н.Р. Литературное творчество учащихся в школе / Н.Р. Бершадская, В.З. Халимова. – М., 1986.
3. Богданова, О.Ю. Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы: методика преподавания литературы: пособие к спецкурсу / О.Ю. Богданова. – М., 1979.
4. Борисова, В.А. Сочинение на литературную тему в старших классах / В.А. Борисова, М.Я. Мишлимович. – М., 1978.
5. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М., 1996.
6. Гуляков, Е.Н. Новые педагогические технологии. Развитие художественного мышления и речи на уроках литературы / Е.Н. Гуляков. – М., 2006.
7. Загребельная, И.Н. Литературные гостиные в 8–11 классах / И.Н. Загребельная. – М., 2008.
8. Калганова, Т.А. Сочинения различных жанров в старших классах / Т.А. Калганова. – М., 1997.
9. Карсалова, Е.В. «Стихи живые сами говорят...»: книга для учителя: из опыта работы / Е.В. Карсалова. – М., 1990.
10. Качурин, М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: книга для учителя / М.Г. Качурин. – М., 1988.
11. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989.
12. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий: материалы для специалиста образовательного учреждения / А.К. Колеченко. – М., 2006.
13. Лавлинский, С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов / С.П. Лавлинский. – М., 2003.
14. Осетинский, В.З. О диалогическом преподавании литературы / В.З. Осетинский // Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.lit-mp.ru/materials/dialog/dialog1.html>.
15. Осетинский, В.З. «Читатель» и «теоретик» в диалоге о волшебной сказке (литература в школе диалога культур) / В.З. Осетинский // Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.lit-mp.ru/materials/dialog/dialog1.html>.
16. Педагогические мастерские: Франция – Россия / под ред. Э.С. Соколова. – М., 1997.

17. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М., 1998. или Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/an4/1.html>.

18. Технологии и методики обучения литературе: учеб. пособие для бакалавров / под ред. В.А. Кохановой. – М., 2011.

19. Технология педагогических мастерских на уроках русской литературы: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования. – Минск, 2005.

20. Тюпа, В.И. Экспериментальная авторская программа по литературе для 5–10-х классов (12-летнее среднее образование) / В.И. Тюпа // Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.lit-mp.ru/materials/communic/exprog.html>.

21. Тюпа, В.И. Методическое руководство к учебнику-хрестоматии для 5-го класса / В.И. Тюпа // Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://metlit.nm.ru/materials/communic/metruk.html>.

22. Тюпа, В.И. Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики / В.И. Тюпа // Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.lit-mp.ru/materials/communic/modus.html>.

23. Учимся писать отзыв о литературном произведении / сост. О.И. Царева [и др.]. – Минск, 2008.

24. Фогельсон, И.А. Литература учит: книга для учащихся / И.А. Фогельсон. – М., 1990.

Учебное издание

ШЕВЦОВА Людмила Ивановна

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ:
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

Методические рекомендации

Технический редактор	<i>Г.В. Разбоева</i>
Корректор	<i>Л.В. Моложавая</i>
Компьютерный дизайн	<i>Е.В. Малнач</i>

Подписано в печать . Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 2,73. Уч.-изд. л. 2,87. Тираж 60 экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования

«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

ЛИ № 02330 / 0494385 от 16.03.2009.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.