

Департамент образования Вологодской области
Вологодский институт развития образования

*Овсянникова Т.Г., Мовнар И.В.,
Шишигина Т.Л*

**ФОРМИРОВАНИЕ
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ**

Методические рекомендации

Вологда
2016

УДК 372.88
ББК 74.268
О-34

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Вологодского института развития образования

*Издается в рамках стажировочной площадки по мероприятию 2.4.
«Модернизация технологий и содержания обучения в соответствии
с новым федеральным государственным образовательным стандартом
посредством разработки концепций модернизации конкретных областей,
поддержки региональных программ развития образования и поддержки
сетевых методических объединений» ФЦПРО на 2016–2020 гг.,
утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации
от 23 мая 2015 года № 497*

Научный редактор:

С.Ю. Баранов, заведующий кафедрой литературы Педагогического института
ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»,
кандидат филологических наук

Рецензенты:

А.С. Игнатьева, старший научный сотрудник лаборатории развития общего
образования АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»
кандидат филологических наук,

Н.Н. Трач, учитель русского языка и литературы МОУ «Средняя
общеобразовательная школа № 41» г. Вологды, координатор деятельности
общероссийской общественной организации «Ассоциация учителей литературы
и русского языка» по Северо-Западному федеральному округу

Авторский коллектив:

Т.Г. Овсянникова – раздел 1; **И.В. Мовнар** – раздел 2;

Т.Л. Шишигина – раздел 3

ISBN 978-5-87590-449-3

© Департамент образования
Вологодской области, 2016
© Вологодский институт развития
образования, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Раздел 1. Проблемы формирования читательской компетенции на уроках русского языка в основной школе	5
1. Научно-методические аспекты формирования читательской компетенции обучающихся основной школы	5
2. Актуальные направления работы учителей русского языка по формированию читательской компетенции.	8
Раздел 2. Приемы формирования читательской компетенции на уроках литературы в основной школе	18
1. Понятия «читательская компетентность» и «читательская компетенция». Актуальность проблемы	18
2. Научно-методические проблемы формирования читательской компетенции обучающихся	20
3. Приемы формирования читательской компетенции на уроках литературы в основной школе.	24
Раздел 3. Использование стратегий чтения при изучении современных произведений о подростках	62
1. Актуальность проблемы чтения. Понятие «стратегии чтения»	62
2. Методика работы над стратегиями чтения	64

ВВЕДЕНИЕ

В предисловии к печатному изданию «Национальной программы поддержки и развития чтения» Е.И. Кузьмин подчеркнул, что «современная ситуация с чтением в России представляет собой системный кризис читательской культуры». В современной системе образования формированию основополагающей читательской компетенции уделяется недостаточное внимание. Чтение практически не рассматривается как основное средство обучения и развития. Не случайно в Концепции преподавания русского языка и литературы, утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 года № 637-р, особое внимание уделяется проблеме формирования читательской компетенции обучающихся.

Данные рекомендации призваны оказать методическую поддержку учителям русского языка и литературы.

В первом разделе методических рекомендаций рассматриваются научно-методические аспекты формирования читательской компетенции обучающихся основной школы на уроках русского языка, актуальные направления работы учителей русского языка по формированию читательской компетенции.

Во втором разделе раскрываются научно-методические вопросы формирования читательской компетенции обучающихся на уроках литературы, приводятся аналитические модели, нашедшие отражение в вариативных УМК по литературе: вопросы и задания (пошаговый анализ), тезисная развертка, анализ по аналогии или алгоритму, моделирование (преобразование текста в схему, таблицу, план), ассоциативные сопоставления и др.

Третий раздел методических рекомендаций посвящен проблеме использования на уроках литературы стратегий чтения на примере методики работы с произведениями современной литературы.

Надеемся, что данное издание будет полезно учителям русского языка и литературы, реализующим идеи новых образовательных стандартов.

Раздел 1.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Т.Г. Овсянникова,

*декан филологического факультета Педагогического института
ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»,
кандидат педагогических наук*

1. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В последние годы в методике обучения школьным предметам особую актуальность приобретает вопрос о формировании читательской компетенции. Сам термин «читательская компетенция» в методике осваивается уже не одно десятилетие и включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, благодаря которым ученик способен сам планировать и осуществлять работу по освоению текстов. Но в большей мере это традиционно соотносилось с литературой как учебным предметом и рассматривалось в разрезе художественных текстов.

Вместе с тем современные формы государственной аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) обуславливают актуальность формирования читательской компетенции в рамках всех школьных предметов. И, действительно, в контрольно-измерительных материалах каждого предмета есть задания, связанные с восприятием текста, с его осмыслением, с работой по тексту. Так, в ЕГЭ по физике задание № 20 сформулировано так: *прочитайте приведенный ниже текст, в котором пропущен ряд слов. Выберите из предлагаемого списка слова, которые необходимо вставить на место пропусков.* В ЕГЭ по биологии согласно заданию № 36 необходимо *найти три ошибки в приведенном тексте, указать номера предложений, в которых сделаны ошибки, исправьте их.* В задании № 4 по географии требуется *прочитать приведенный ниже текст, в котором пропущен ряд слов (словосочетаний), выбрать из предлагаемого списка слова (словосочетания), которые необходимо вставить на место пропусков.*

Становится понятным, что обучение приемам работы с текстом приобретает всеобъемлющий, надпредметный характер. Текст на всех школь-

ных предметах должен стать полноправным объектом изучения как максимально информативная единица языка в речи. Это диктуется не только и не столько требованиями ОГЭ и ЕГЭ, сколько реальной речевой практикой.

Человек в современном мире живет среди текстов: он их слышит, читает, создает. Тексты окружают нас всюду: информация по радио, доклад на совещании, поздравление к юбилею, заявление о приеме на работу, сообщение, отправленное по мобильному телефону, реклама на радио, в газете и многое-многое другое. Для нашего современника умения, которые теперь в методике называют текстовыми, становятся практически значимыми, востребованными в речевой практике, а для кого-то эти умения – основа профессионального роста.

Не случайно в федеральных государственных образовательных стандартах эти умения в новой терминологии получили именование общеучебных универсальных действий и определяются следующими позициями:

- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

Мы исходим из того, что формирование *читательской компетенции* входит в более широкую методическую область, а именно: обучение *текстовой деятельности*. Как известно, под текстовой деятельностью понимается система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать, понимать их [2].

Текстовая деятельность, являясь разновидностью коммуникативной деятельности, особенно трудна, так как в ней отражается не только знание языковой системы, единиц и правил их изменения и сочетания, но и владение механизмом порождения и восприятия речевых сообщений с учетом целей и задач общения, фактора адресата, сферы общения, условий и пр. Текстовая деятельность всегда непосредственно связана с ка-

кой-либо другой деятельностью человека, она является средством осуществления этой другой деятельности, вливается в социальную коммуникацию, становится частью общественного опыта и сознания.

На основе понятия «текстовая деятельность» разрабатывается методическое понятие «текстовые умения», в формировании которых приоритетное место отводится русскому языку. И это понятно: русский язык – это не только предмет изучения, но и средство обучения. Не случайно в образовательных стандартах специфика русского языка как учебного предмета обусловлена прежде всего его метапредметными образовательными функциями родного языка, которые определяют универсальный, обобщающий характер воздействия предмета «русский (родной) язык» на формирование личности ребенка в процессе его обучения в школе. Вышедшая в 2010 году Примерная программа по русскому языку для основной школы также подчеркивает особое место русского языка среди школьных предметов: «как средство познания действительности русский язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка, развивает его абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности. Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми школьными предметами и влияет на качество усвоения всех других школьных предметов, а в перспективе способствует овладению будущей профессией» [3].

Отдельное место при определении задач, стоящих перед русским языком, в Программе занимает формирование таких жизненно важных умений, как различные виды чтения, информационная переработка текстов, поиск информации в различных источниках, а также способность передавать ее в соответствии с условиями общения.

Современная методика обучения русскому языку на протяжении последних лет осваивает пути изучения языка через речь и для речи на основе текста, поскольку именно в тексте происходит реализация потенциально возможных языковых единиц. Более того, в условиях контекста раскрывается каждый языковой уровень, что помогает ученику воспринимать, понимать, оценивать и создавать текст. Основная цель такого подхода – способствовать развитию и формированию языкового чутья, речевых умений, а также повышению орфографической и пунктуационной грамотности учащихся.

Учителя-словесники успешно разрабатывают изучение грамматических тем на основе работы с текстом, используют текст как дидактиче-

ский материал в процессе формирования орфографических и пунктуационных умений и навыков и, безусловно, отводят ведущее место тексту в развитии связной речи учащихся.

В теории и практике обучения русскому языку в школе к настоящему времени уже накоплен немалый опыт использования текста на уроках в процессе решения различных задач, стоящих перед учителем. Изучение теоретического и практического опыта работы с текстом на уроках позволяет обобщить существующие подходы к формированию текстовых умений, а значит, и читательской компетенции.

2. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В рамках данных рассуждений ограничимся тремя актуальными направлениями в этой работе.

Первое направление непосредственно связано с восприятием школьниками текста, с формированием у них *умения читать*, извлекать информацию, использовать разные виды чтения. Известно, что чтение является одним из видов речевой деятельности, а умение читать – одним из текстовых умений, в основе которого лежит правильное озвучивание и понимание прочитанного. Считается, что к моменту окончания начальной школы умения, позволяющие воспринять и осмыслить печатный текст, у учащихся сформированы.

Однако практика свидетельствует о другом: даже навыки *элементарного чтения* нуждаются в совершенствовании, развитии, корректировке. Нередко учащиеся читают невнятно, нечетко, тихо, медленно, без должных интонаций. В последние годы наблюдается явление недочитывания слова до конца. Вместо этого ученик слово «додумывает». Точный смысл предложения может быть понят только при наличии у учеников навыка полного «прочитывания» слов, а не «примерного» их восприятия. Поскольку ученики плохо читают про себя многосложные слова, проглатывают окончания, то воспринимают только «образ» слова (его корень и, так сказать, контур), а не слово в его грамматической форме. Это приводит к неизбежному «додумыванию» слов, рассыпанию предложения на отдельные известные, но неправильно воспринятые единицы. Смысл же предложения ускользает. С этим и связано, например, то, что ученики хотят скорее услышать вопрос, а не прочитать, поскольку сами не умеют переводить текст во внутреннюю речь, учитель делает это за них. У учи-

телей-словесников должно быть твердое убеждение в том, что чтение вслух – это неотъемлемая часть уроков русского языка. Читать задания к упражнениям, читать тексты упражнений, читать тексты правил, при этом с обязательной оценкой (не всегда отметкой!) учителя.

Особенно хочется подчеркнуть важность совершенствования навыков выразительного чтения. Нередко в среднем звене на уроках русского языка внимание к этим навыкам снижено, а иногда сведено к нулю. Умение выразительно прочитать текст лежит в основе других умений, к которым относятся и правописные, и речевые. Совершенствование навыков выразительного чтения будет воспитывать внимательное и ответственное отношение к слову.

Работа по формированию навыков, связанных с овладением *другими* (кроме элементарного) *видами* чтения, составляет суть надпредметной функции русского языка как школьного предмета. Умение воспринимать тексты разного характера, извлекать информацию, при этом использовать разные виды чтения (ознакомительное, просмотровое, изучающее) является основой для других важных текстовых умений, таких, как умение переработать текст, составить план, написать конспект, тезисы, аннотацию.

Как известно, существуют такие виды чтения, как изучающее, ознакомительное, просмотровое, реферативное.

Согласно новым стандартам знакомство с разными видами чтения начинается в пятом классе. Так, в учебнике для 5 класса (авторы: Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов и др.) под редакцией Н.М. Шанского, который остается все-таки самым авторитетным и востребованным в образовательных учреждениях, параграф третий посвящен характеристике ознакомительного и изучающего чтения, дается памятка «Приемы изучающего чтения» [4].

Особое место в формировании навыков чтения, восприятия информации занимает работа с текстами, содержащими лингвистическую информацию: правила, определения, иные теоретические сведения в параграфах учебника. Все это принято в методике называть лингвистическим текстом.

Наиболее продуктивно в становлении и развитии этого направления было начало 2000-х годов, когда в методических журналах появлялись материалы с обобщением опыта (см. публикации Т.Е. Ембулаевой, Сидоренкова и др.), а в учебном комплексе под редакцией М.М. Разумовской оно было официально закреплено под рубрикой «учимся читать и пересказывать лингвистический текст».

Очень важно не растерять этот опыт и, начиная с пятого класса, системно обучать школьников восприятию научной информации. Заметим при этом, что учитель должен сам быть очень точным в терминологическом плане, корректным в использовании научного языка. К примеру, нередко учителя весь теоретический материал называют правилами: *дома необходимо выучить правило об имени существительном*. Такой подход никак не может быть надежной основой для эффективной работы с лингвистическим текстом, и нередко вся методика сводится к механическому чтению и требованию учителя запомнить прочитанное. Важно, чтобы и учитель, и вслед за ним ученики понимали принципиально различную текстовую природу определений и правил.

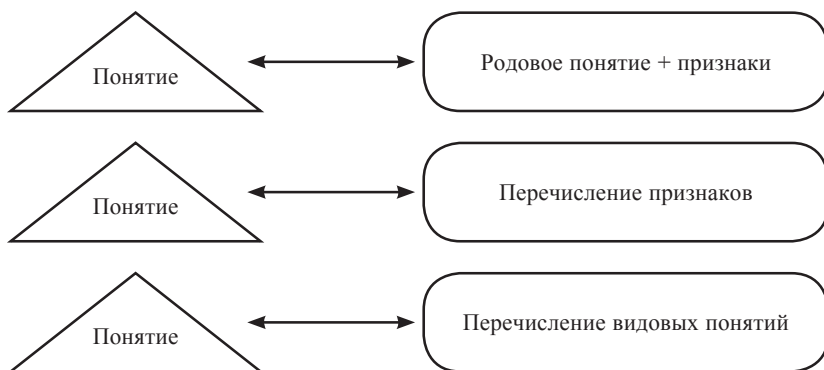
Думается, что является обоснованным в программы повышения квалификации учителей включать вопросы специфики учебно-научного текста и приемов работы с ним. Не лишним будет напомнить учителям, что определение – это текст, который раскрывает суть того или иного понятия: *обращение – это..., подлежащим называется ...* и т.д. А правило в отличие от определения обращено к практике речи, представляет собой текст-инструкцию и содержит норму и условия, при которых эта норма действует: норма – *в приставках на з-с пишется з*; условие – *перед звонкими согласными*.

Методически целесообразным представляется строить работу с определениями и правилами на основе знаний учащихся об их специфике. Эти знания должны стать базовыми и, безусловно, имеющими общепредметную значимость для учебного труда школьников. С этой целью учитель знакомит учащихся с особенностями построения *определений*, которые бывают нескольких видов. Назовем основные:

- определение, которое соотносит определяемое понятие с ближайшим родовым понятием и указывает на признаки, не перекрещивающиеся с признаками других однородных видовых понятий: *имя существительное – часть речи, которая...*
- определение строится как текст, где признаки определяемого понятия могут перечисляться свободно (описательные определения): словосочетание состоит из двух частей: главной и зависимой.
- в основе определения – перечисление видовых понятий, составляющих объем определяемого понятия: *главные члены предложения – подлежащее и сказуемое*.

Схематичное изображение этих разновидностей может помочь учащимся в осознании определения как текста. Организовав работу с этим материалом на одном из уроков, учитель впоследствии использует его

как опорный и совершенствует умения школьников по осознанному восприятию учебно-научного текста. Кроме того, эти разновидности могут быть положены в основу методического приема, когда формулировку определения, данного по определенной модели, нужно изменить, чтобы получилась другая модель. Такая работа формирует навыки чтения, восприятия и понимания текста.



Изображенная на этих схемах стрелка символизирует связку между частями определения, которая может быть выражена или не выражена вербально. *Языковые модели* вербального выражения связки также в виде памятки могут быть даны школьнику:

*это,
есть,
называется,
называют,
является,
относится*

Нередко школьники, механически заучивая определение того или иного понятия, при устном его воспроизведении путаются в перечислении признаков, бездумно соединяют части определения. Поэтому отдельное внимание следует уделить *способам соединения признаков* в формулировке определения. Видовые признаки в определении могут совмещаться в одном грамматическом факте, могут и не совмещаться, могут противопоставляться. Если признаки, свойственные одному и тому же понятию, совмещаются, то их соединяет союз **и**: *суффикс – значимая часть слова, которая находится после корня и служит для образования новых слов.*

Если признаки противопоставляются, то используется противительный союз: *слова одной и той же части речи, одинаковые по звучанию и написанию, но совершенно разные по лексическому значению, называются омонимами*. Разделительный союз **или** соединяет несовмещающиеся понятия: *глаголы бывают совершенного **или** несовершенного вида*.

В школьном курсе есть и такие понятия, содержание которых не раскрывается через определение. К ним, например, относятся трудные для понимания школьника родовые понятия, представления о которых создаются путем ознакомления с конкретными видовыми понятиями. Например, в школе не дается определение понятия рода, а сообщается, что имена существительные относятся к мужскому, женскому и среднему роду, а далее даются правила, как определить род существительных.

Итак, в методике выделяются следующие виды работы над определениями:

- объяснение терминов, входящих в определение;
- выделение признаков определяемого понятия в виде отдельных положений (расчленение определения);
- составление плана;
- переформулировка определения по разным моделям;
- мотивировка отдельных положений определения;
- подбор примеров;
- составление схем, таблиц.

Как уже отмечалось, *правило* представляет собой другой тип лингвистического текста. Это может быть сложноподчиненное предложение, в котором главным предложением сообщается норма, а придаточным с союзами *если, когда* условия действия нормы: *дефис в сложных прилагательных пишется, если...* Это может быть сложноподчиненное предложение с придаточным определительным: *не слитно пишется с существительными, которые без не не употребляются*. Это могут быть простые предложения: *имена собственные пишутся с большой буквы*. Формулировки могут содержать описание приемов, с помощью которых устанавливаются условия нормы: *чтобы не ошибиться в написании безударной гласной в корне...* Могут быть и другие способы формулировки правила.

Правила могут быть простыми и сложными (два или несколько условий для действия нормы), могут быть позитивными и негативными.

Учителю важно продумывать приемы работы с правилом, чтобы все части правила, все термины, союзы были понятны школьнику. Виды приемов работы с правилом могут быть теми же, что и с определениями: объяснение терминов, подбор примеров, переформулировка. Известно,

что лучше воспринимается правило, если оно выражается в форме сложноподчиненного предложения. Поэтому, работая с правилом, сформулированным по-другому, учитель предлагает школьникам его переформулировать. Например, изучая даже такое несложное правило 5 класса, как: *Мягкий знак после шипящих пишется у существительных только третьего склонения. У существительных не третьего склонения после шипящих мягкий знак не пишется.*

Вся работа направлена с определениями и правилами на системное усвоение знаний, основанное на хорошем восприятии и понимании лингвистической информации.

Одной из традиционных форм контроля понимания лингвистической информации является монологическое высказывание учащегося на лингвистическую тему. К сожалению, практика последних лет, направленная в русло выполнения учащимися тестовых заданий, по преимуществу искоренила устные (и тем более письменные) связные высказывания на лингвистическую тему. В методике такая форма проверки знаний учащихся называется «устный ответ на вопрос», были выработаны требования к ответу, «памятка» для анализа ответа одноклассника (вспомним памятку «Пять П»). Методическое освоение разновидностей устного ответа формировало у учащихся умения овладевать языком науки, структурировать научный текст, продумывать иллюстративный материал к теоретическим положениям и, конечно, развивало логическое мышление. Остается выразить надежду, что не все учителя отказались от такой формы проверки знаний учащихся.

Практикуемое на уроках русского языка чтение текстов выполняемых упражнений является в подавляющем большинстве случаев ***изучающим чтением***. Техника осмысленного чтения вырабатывается главным образом на материале изучающего чтения.

Цель ознакомительного чтения – понимание общего содержания текста, извлечение из него необходимой информации.

Этот вид чтения необходим на уроках русского языка для того, чтобы грамматические задания выполнялись не механически, а осмысленно, с осознанием функционирования изучаемых грамматических явлений в потоке связной речи.

Такой вид, как ***реферативное чтение*** предусматривает внимательное чтение текста, выяснение его основного содержания. Извлекаемая из текста информация передается письменно в сокращенном виде. Цель реферативного чтения – научить школьников составлять конспекты, аннотации. Данный вид чтения практикуется, в основном, в старших классах.

Просмотровое чтение представляет собой беглый, поверхностный просмотр текста с целью поиска нужного материала по той или иной проблеме или общее знакомство со статьей, книгой. Навыки просмотрового чтения необходимы для поиска нужного материала при подготовке докладов, сообщений учащихся.

Как видим, содержание работы по совершенствованию навыков чтения учащихся должно включать овладение техникой чтения, всеми видами чтения.

Вторым направлением в работе по обучению русскому языку является **анализ образцовых текстов**. Особую популярность в последние годы приобретают лингвистический анализ, а также стилистический анализ художественного текста. Эта методическая область сейчас активно разрабатывается, поэтому в рамках данных рассуждений это не входит в поле внимания. Но надо признать, что такая работа нередко находит свое место только в старших классах. Вместе с тем интенсивные занятия лингвистическим анализом художественного текста в 5–7 классах дают колоссальный качественный скачок и в освоении грамматики, и в совершенствовании правописных умений, и в развитии речи. В данном случае уместнее говорить о частичном анализе, причем чаще в качестве дидактического материала целесообразнее отдать предпочтение небольшому фрагменту, отрывку. Представляя собой систему, подобранные учителем упражнения помогают ученикам приобщиться к деятельности филолога и с интересом заниматься изучением русского языка.

Заметим, что в учебниках по русскому языку для 5 и 6 классов под редакцией Н.М. Шанского такая система намечена. Практически в каждой теме есть отрывок из художественного текста и запланирована работа с тем или иным языковым материалом. Но хочется обратить внимание учителей на необходимость использовать все возможности конкретного текста. Так, например, в параграфе учебника для 5 класса «Простые и сложные предложения» в одном из упражнений на закрепление приводится отрывок из стихотворения Н. Некрасова «Перед дождем». Задание нацелено на выявление грамматических основ и установление характеристики предложения. Вместе с тем поэтический текст Н. Некрасова может привлечь внимание и учителя, и учеников языковыми средствами других уровней. Поэтому задание учебника может быть дополнено вопросами, связанными с анализом лексики: почему ветер называется заунывным, каково лексическое значение этого слова? какое изобразительное средство использует автор в строках «ель надломленная стонет», «глухо шепчет темный лес»? Какие звуки создают художественный образ? Какие части речи выражают эти звуки?

Анализ образцовых текстов, обсуждение языковых средств делает понятной для учеников причину изучения грамматики, фонетики, морфематики. Правда, напомним очевидное: чтобы это понимание наступило, необходимо анализ начинать с восприятия, идти от смысла, образа, настроения к средствам, которые этот образ и настроение создают. Приобретая опыт анализа чужих текстов, школьники начинают и сами пользоваться накопленными в ходе такой работы средствами при создании собственных высказываний.

При анализе текстовых категорий (например, таких, как связность и целесообразность) образцовых текстов привычными являются задания по определению темы, основной мысли, по подбору заголовка. В связи с этим хочется обратить внимание на два момента.

Во-первых, учителю важно не допускать ошибку, которая, к сожалению, в практике встречается. Задание «озаглавьте текст» не должно опережать заданий по определению основной мысли текста, его стилистической принадлежности. Учителю необходимо показать взаимосвязь признаков текста.

Во-вторых, анализируя со школьниками текстовые признаки, учитель не может ограничиваться только определением темы, основной мысли и подбором заголовка. Откликаясь на задание учебника «докажите, что это текст», необходимо привлекать школьников к объяснению структуры текста, к делению текста на абзацы (почему автор именно так разбил текст на абзацы?), к нахождению ключевых слов, к установлению лингвистических средств связности и т.п.

Не менее актуальным в формировании текстовых умений представляется заучивание образцовых текстов наизусть. Развитие памяти важно, потому что на ее основе действуют мышление и воображение. Необходимо насыщать память ученика образцовыми текстами, что позволит обогащать словарный запас школьника, грамматический строй его речи. И, как известно, обогащение речи взаимосвязано с обогащением мысли школьника, его духовного опыта.

Учителям-словесникам привычнее такую работу связывать с уроками литературы. Вместе с тем заучивание и чтение образцовых текстов наизусть на уроках русского языка может быть подчинено серьезным дидактическим задачам. Имеющиеся в учебнике для 5 класса [4] многочисленные фрагменты из стихотворений – прекрасный материал для заучивания наизусть. Выученное наизусть стихотворение ученик может прочитать в классе – и тогда это хороший повод совершенствовать устную речь, орфоэпическую культуру, артикуляционные навыки. Выученное наизусть

стихотворение ученики могут по памяти написать в качестве проверочной работы, сдать на проверку учителю – и тогда это хороший повод совершенствовать орфографические и пунктуационные умения.

Одно из текстовых умений, предусмотренных программой по русскому языку, – это умение совершенствовать написанное. Главная цель работы по формированию данного умения заключается в том, что у школьников должна быть воспитана потребность добиваться оптимального качества текста.

Особенно важно подчеркнуть, что умение совершенствовать написанное образуется на основе умения контролировать собственную речь, то есть умения критически осмыслить свой текст, видеть его недостатки, и устранять их. При этом следует понимать, что в условиях письменной речи функции и задачи речевого контроля значительно усложняются.

Необходима серьезная, систематическая работа по формированию умения совершенствовать, перерабатывать созданный текст, и призывами проверить написанное ограничиться нельзя: этому надо обучать.

В данном случае учителя могут воспользоваться таким нетрадиционным для практики обучения русскому языку в школе, как **редактирование чужого текста**. В этой работе мы видим отдельное, очень **важное направление** в работе учителя русского языка. Как известно, редактирование (от лат. *redactus* – приведенный в порядок) – это изменение текста с целью устранения языковых и стилистических погрешностей, недочетов структуры, а также выявление логических и фактических ошибок для дальнейшего исправления. Использование чужого текста активизирует внимание учащихся, заинтересовывает их в том, чтобы с большей степенью критичности оценить текст, делает поиск недостатков более творческим и самостоятельным.

Процесс редактирования направлен на восприятие текста и является очень продуктивным в формировании текстовых умений.

Методически целесообразно выработать памятку для редактирования, в которой определить три этапа редакторской правки. При первом чтении ученик руководствуется такими вопросами, как: соответствует ли теме? раскрыта ли основная мысль? есть лишние части? подходит ли заголовки к тексту? соблюдены ли абзацы?

Второе чтение предполагает обдумывание речевого оформления, лексической сочетаемости, внимания к каждому слову.

Третья проверка – заключительная, обобщающая.

Если ученик усваивает алгоритм такой работы, то эти умения он сможет перенести и на ситуацию проверки собственного сочинения.

Таким образом, планируя работу по формированию текстовых умений, современный учитель найдет место и время на уроке русского языка для совершенствования тех навыков, из которых складывается текстовая культура, а значит, и читательская компетенция.

ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ

1. Блин о в, Г.И., Пано в, Б.Т. Практические и лабораторные занятия по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1986. – 224 с.
2. Дри д з е, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии. – М., 1984. – 232 с.
3. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык 5–9 класс. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 112 с.
4. Ладыженская, Т.А., Баранов, М.Т. и др. Русский язык. 5 класс : учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. / научн. ред. Н.М. Шанский. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – Ч. 1. – 191 с.

Раздел 2.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

И.В. Мовнар,

*старший научный сотрудник лаборатории
развития общего образования
АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»,
кандидат педагогических наук*

1. ПОНЯТИЯ «ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ». АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

Низкий уровень культуры чтения определяет ключевую проблему в образовании, которая во многом зависит от информационной составляющей процесса учения и обучения. В связи с этим актуализируется проблема формирования текстовой культуры школьников. Чтение является ключевой техникой получения знаний в современном обществе, а понимание текста – познавательной деятельностью по установлению его смысла на основе читательского опыта. Следовательно, читательская компетентность является частью общей культуры человека. С этой целью читательская компетентность должна целенаправленно формироваться на разных уроках, что предполагает владение учителями всех предметов технологиями, приемами, стратегиями текстовой деятельности. Качественное чтение призвано способствовать личностному росту и конкурентоспособности современного человека, живущего в информационно-культурной среде. Не случайно в «Концепции преподавания русского языка и литературы», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. № 637-р, особое внимание уделяется усилению компонента, направленного на формирование квалифицированного читателя.

В данных методических рекомендациях мы рассмотрим проблему формирования читательской компетенции на уроках литературы в основной школе. Однако предлагаемые материалы, имеющие, несомненно, метапредметную направленность, будут полезны и преподавателям других предметов.

Компетенция (от лат. «Competeo» – добиваюсь, соответствую, подхожу) – это знание, опыт, умение по кругу вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен. **Компетентность** – это способность к решению жизненных и профессиональных задач в той или иной области.

Исходя из этого **федеральные государственные стандарты определяют читательскую компетентность** как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно ее использовать в личных и общественных целях.

Следовательно, читательская компетенция – это знание законов, правил и норм литературы, позволяющее планировать и осуществлять самостоятельную работу по освоению художественных текстов. Понятие читательская компетентность тесно связано с понятием функциональной грамотности, при этом речь идет о способности читать, чтобы приобретать новые знания, помогающие в практической жизни и в дальнейшем обучении.

Читательская компетенция участвует в формировании ключевых компетенций (классификация А.В. Хуторского):

- 1) ценностно-смысловой компетенции;
- 2) общекультурной компетенции;
- 3) учебно-познавательной компетенции;
- 4) информационной компетенции;
- 5) коммуникативной компетенции;
- 6) личностной компетенции.

Так, например, читательская компетенция участвует в формировании ценностно-смысловых ориентиров обучающихся. Жизненный опыт школьников чаще всего небольшой, поэтому в процессе обучения литературе он может компенсироваться читательским опытом. Следовательно, читательская компетенция призвана способствовать достижению личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах.

Для того чтобы читать и понимать художественный текст, необходимо обладать познаниями в области истории, отечественной и мировой культуры определенной эпохи. Чтобы стать подготовленным читателем, необходимо владеть **общекультурными знаниями** и вместе с этим обладать учебно-познавательными компетенциями. Небольшой кругозор и ограниченный словарный запас являются серьезными препятствиями на пути к пониманию книги.

В процессе обучения у школьников постоянно возникает необходимость научиться отбирать нужную для себя информацию, обрабатывать ее, сохранять и транслировать. Благодаря информационным компетенциям школьник учится работать с информацией, что, безусловно, развивает читательскую компетенцию. Вместе с тем и читательская компетенция участвует в формировании **информационных компетенций** и чаще всего при помощи информационных технологий. В связи с этим особенно актуальным становится обучение школьников основной школы **видам переработки текстов**: составление плана текста, составление тезисов, конспектов, подготовка рефератов, докладов, создание аннотаций, написание рецензий. Подробные дидактические материалы учителя могут найти в учебнике: Власенков А.И., Рыбченкова Л.М. Русский язык. 10–11 классы. – М.: Просвещение, 2012.

Коммуникативные компетенции также участвуют в формировании читательской компетенции. В школе на уроках литературы школьники учатся владеть разными видами речевой деятельности (письмо, чтение, аудирование), воспринимать чужую речь как в устной, так и в письменной форме, учатся обрабатывать воспринятую информацию и создавать собственные высказывания на ее основе. Таким образом, читательская компетенция является ключевой в формировании коммуникативной компетенции. **В связи с этим существует необходимость активизации работы по обучению различным видам пересказов, изложений, устных выступлений и т.п.**

Из выше сказанного логично предположить, что в основной школе должны быть обеспечены педагогические условия формирования читательской компетенции, что будет активизировать познавательную, творческую и коммуникативную деятельность обучающихся, и тем самым «удовлетворять понятию целостности образовательного процесса».

2. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Чтение художественного произведения является постижением духа авторства, воплощенного в тексте. Автор, как создатель художественного произведения, накладывает свой персональный отпечаток на художественный мир произведения. С развитием индивидуально-творческого подхода к авторству в художественный строй произведения втягиваются

содержательные (характерологические, мировоззренческие, читательские) аспекты личности автора, особенности его идейно-эстетической позиции. Выражая себя, свои психологические, социальные, нравственные, философские, эстетические позиции, поэт или писатель, например, выражают как противоречия своего общества, так и идеалы эпохи. «Мир культуры писателя» находит отражение в художественном произведении. В работах современных эстетиков подчеркивается, что в произведениях искусства опосредованно отражается и политическое, и правовое, и нравственное, и философское, и религиозное сознание автора. В процессе создания литературного произведения писатель творчески использует и запасы собственного читательского опыта.

Поэтическое мироощущение автора выражается и через совокупность художественных приемов. Мироощущение автора проявляется соответственно в звуковом, словесном и образном строе произведения.

Таким образом, художественный текст является «своеобразным средством общения» между читателем и его создателем – прозаиком, поэтом или драматургом. Образ автора в художественном тексте является неким организующим началом, которое проявляется в идейно-эстетическом и словесно-эстетическом уровнях. Для глубины понимания художественного текста, важно формировать у читателя умение выявлять образ автора как языковую личность, постигать авторскую позицию.

В процессе определения стратегии формирования читательской компетентности не менее важно рассмотреть вопрос взаимодействия писателя и читателя. С этой целью проанализируем ведущие положения двух основных тенденций определившихся в культуре общения с художественным текстом. Одна из них имеет в виду вторичность читательского творчества (М.М. Бахтин, Я. Мукаржовский, В.Ф. Асмус и др.) (8; 2; 16).

По убеждению М.М. Бахтина, автор вступает в отношения с читателем прежде всего как «принцип, которому нужно следовать». **В художественном мире автор – «авторитетный руководитель» читателя.** В исследованиях Я. Мукаржовского также подчеркивается, что единство произведения определяется творческой задачей художника, а вокруг этой основы располагаются «ассоциативные представления и чувства», возникающие у читателя помимо замысла автора.

Опытный (квалифицированный) читатель совершает двуединый акт: «вживаясь» в созданный автором мир, он пытается увидеть все происходящее «глазами автора», **ищет соответствующие авторские «вехи» и «указатели», по которым и воссоздает авторскую «модель», т.е. «со-**

творит» автору. А вместе с тем вырабатывает и свою точку зрения, сопоставляя ее с авторской. Этот специфический диалог между автором и читателем, опосредуемый художественным текстом, М.М. Бахтин называл «сотворчеством понимающих».

Самым серьезным препятствием на пути к пониманию авторской позиции является различие системы нравственных ценностей, жизненного и читательского опыта (В.В. Прозоров, М.М. Кедрова, А.И. Белецкий, М.Б. Храпченко и др.) (19; 9; 13; 22).

Сказанное выше приводит к необходимости признать, что истинное «сотворчество понимающих» произойдет только при условии организации максимальной причастности читателя-школьника жизненному, культурному и художественному «контексту» творчества писателя.

Вторая тенденция, определившаяся в культуре общения читателя с художественным текстом, признает полное или почти полное всевластие читателя, его право на свободу восприятия поэтического произведения, на свободу от автора (В. Гумбольдт, Э. Эннекен, А.А. Потебня, А.Г. Горнфельд, Н.А. Рубакин, Ю.И. Айхенвальд, Р. Барт и др.) (3).

А.Г. Горнфельд утверждал следующую концепцию художественного произведения: «Произведение художника необходимо нам именно потому, что оно есть ответ на наши вопросы, наши, ибо художник не ставил их себе и не смог их предвидеть...». Ю.И. Айхенвальд выдвигал свою точку зрения: «Никогда читатель не прочтет как раз того, что написал писатель». Ролан Барт объявил текст зоной языковых интересов, способных приносить читателю игровое удовольствие: «...рождение читателя приходится оплачивать смертью Автора».

Данная концепция общения с художественным текстом принципиально важна для решения проблемы формирования читательской компетенции.

Несомненно, она выдвигает на первое место тезис о том, что история литературы «не есть только история писателей <...> но и история читателей», а «суть дела тут все в том же – не в неспособности, а в индивидуальности, т.е. в личных особенностях данного читателя». **Следовательно, есть объективная необходимость изучения индивидуальности читателя, т.е. превращения обучения в процесс с хорошей обратной связью.**

Во-вторых, определенную помощь в решении проблемы формирования читательской компетентности может оказать **знакомство с «жизнью» произведения в разнообразных читательских восприятиях.**

В-третьих, основой существования произведения является художественный образ. Богатство образа определяется его многозначностью,

обилием его предметно-смысловых связей как внутри, так и за пределами текста. Таким образом, **восприятие художественного произведения зависит от уровня развития интуиции, воображения, ассоциативного мышления и чувствования читателя-школьника.**

Исходя из ведущих положений различных концепций литературоведческой науки определим составляющие читательской компетенции.

Знания:

- содержания художественных произведений, особенности и закономерности творческого пути того или иного писателя;
- изменений анализируемого художественного текста;
- культурно-исторического контекста творчества писателя;
- ближайших контекстов творчества (биография автора, творческая история произведения, свойства личности, семейно-родственная, дружеская и профессиональная микросреда и т.п.);
- литературоведческих источников (переписка писателя, дневники, личные библиотеки, цензурные материалы, переписка, воспоминания, критические статьи, научные исследования, справочные издания, художественные интерпретации и т. п.);
- системы понятий и терминов, характеризующих разные стороны содержания и формы литературного произведения;
- удаленных контекстов творчества писателя (литературные традиции, внехудожественный опыт (термин В.Е. Хализева) прошлых поколений и т.п.

Умения:

- целостно воспринимать художественное произведение с учетом авторской позиции; раскрывать конкретно-историческое и общечеловеческое содержание художественного произведения с опорой на культурно-исторический контекст творчества писателя;
- интерпретировать художественные произведения на основе личностного восприятия с опорой на ближайшие и удаленные контексты творчества писателя, систему элементов текста, участвующую в формировании эстетического впечатления;
- использовать различные литературоведческие источники, систему понятий и терминов в процессе анализа художественного произведения, который является необходимым условием научности интерпретации;
- анализировать и оценивать художественное произведение с опорой на следующие операционные умения: выявлять внутритекстовые связи, выделять уровни структуры произведения, устанавливать ие-

архические связи между ними, моделировать отдельные тексты и художественные структуры целых групп художественных произведений, литературных направлений, соотносить фрагмент с текстом, текст с системой текстов.

Наряду с комплексом знаний и умений особую роль в постижении смысла художественного произведения читателем-профессионалом играет интуиция. В психологии под интуицией понимается чутье, проциательность, непосредственное постижение истины без логики, основанное на предшествующем опыте. Для концепции интуитивизма (А. Бергсон, З. Фрейд и др.) характерна трактовка интуиции как скрытой в глубинах бессознательного первопричины творческого акта. Психология научная рассматривает интуицию как внутренне обусловленный природой творчества момент выхода за границы сложившихся стереотипов поведения.

Таким образом, определение литературоведческих составляющих читательской компетенции позволяет сформировать представление о некоем эталоне читательской подготовленности и наметить перспективы формирования читательской компетенции обучающихся основной школы.

3. ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В процессе формирования читательской компетенции задача учителя заключается не в сообщении обучающимся определенных знаний, а в формировании и развитии у школьников способности к самостоятельному управлению собственной деятельностью, к управлению самим собой как ее субъектом. В связи с этим литературное развитие ученика происходит не только «путем овладения им нормативной деятельностью, но и благодаря постоянному обогащению, преобразованию субъективного опыта как важного источника собственного развития». В связи с этим процесс формирования читательской компетенции должен включать:

- 1) понятийную основу (формирование знаний литературного, литературоведческого, философского, культурологического характера, необходимых читателю-профессионалу при осмыслении литературного произведения);

- 2) эмоционально-ценностную основу (формирование отношений учащихся к культуре, окружающему миру, другим людям);
- 3) операциональную основу (формирование умений воспринимать и истолковывать художественный текст путем формирования умений действовать с опорой на приемы работы с литературным произведением).

Формирование регуляторной основы читательской деятельности происходит разными путями у разных типов читателей, что предполагает применение индивидуального подхода как ведущего принципа обучения. Значительный теоретический и практический интерес для формирования читательской компетенции обучающихся представляет типология читателей, предложенная С.А. Трубниковым. Ключевые группы читателей ученый выделяет на основе характера взаимосвязи основных сторон литературно-художественного вкуса (способности выбора, эстетического восприятия и оценки). Данная классификация, на наш взгляд, сможет удовлетворить потребностям разностороннего руководства чтением художественной литературы.

В.А. Кан-Калик и В.И. Хазан в книге «Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе» рассматривают проблему художественного восприятия искусства в его «коллективном аспекте». На вопрос, с какой целью читают ученики в школе художественные произведения, ученые получили следующие ответы.

Во-первых, читают из потребности в получении знаний. Во-вторых, из потребности в общении. Для исследователей наиболее важным является второй ответ, т.к. взаимодействуя, различные типы читателей: логически-рассудочный, эмоционально-образный и смешанный образуют взаимоплодотворный контакт. Читатели в общении, как отмечает А.Н. Леонтьев, не просто обмениваются значениями, а стремятся выработать общий смысл. Поэтому в решении проблемы формирования читательской компетенции особое значение приобретает **использование системно-деятельностного подхода в обучении литературе**. В свою очередь системно-деятельностный подход предполагает **активное использование групповой, парной, фронтальной форм работы**. При деятельностном подходе субъект чтения активно взаимодействует с объектом чтения.

Исследования по психологии чтения показывают, что в ходе обучения учащиеся должны **овладеть различными видами и типами чтения** (С.А. Крылова). К видам чтения ученые относят: ознакомительное чте-

ние, направленное на извлечение основной информации или выделение основного содержания текста; **изучающее чтение**, имеющее целью извлечение информации с последующей интерпретацией содержания текста; **поисковое чтение**, направленное на нахождение конкретной информации; выразительное чтение.

Сопоставление основных составляющих читательского опыта профессионалов и непрофессионалов позволяет определить различные типы заданий, предназначенных для эффективного решения проблемы формирования читательской компетенции обучающихся на разных этапах обучения:

1. Контекст.

Задания направлены на:

- расширение знаний ближайших контекстов творчества поэта (биография автора, свойства личности, творческая история произведения, семейно-родственная и профессиональная микросреда и т.п.) через различные виды деятельности по освоению биографических, мемуарных, автобиографических и т.п. материалов;
- расширение знаний историко-событийного контекста («лица эпохи»), наложившего отпечаток на мироощущение поэта или писателя, которое нашло свое воплощение в его произведениях, через различные виды деятельности учащихся по освоению исторических, мемуарных, автобиографических, биографических материалов;
- расширение знаний историко-литературного контекста, т.е. информации о так называемых «вечных» темах, образах, мотивах, литературных направлениях эпохи, современной поэту;
- формирование и расширение знаний культурного контекста, т.е. информация о философских, культуроведческих и т. п. аспектах личности автора, нашедших воплощение в лирическом произведении.

2. Текст-подтекст.

Задания направлены на:

- развитие «начитанности», знание текста изучаемого произведения и произведений того же автора, близких по времени, моменту возникновения, настроению, ключевым образам и т.п.;
- повторное чтение ранее изученных произведений, близких по настроению, ключевым образам и т. п. изучаемым;
- углубление теоретико-литературной подготовки;
- внутритекстовые сопоставления, формирующие умения выделять, сопоставлять и систематизировать элементы текста с целью создания целостного эстетического впечатления;

- установление межтекстовых сопоставлений с целью углубления целостного эстетического впечатления;
- интерпретационные сопоставления, предполагающие углубление восприятия и творческое рождение собственной интерпретации.

Процесс формирования читательской компетенции обучающихся должен строиться с учетом основных составляющих читательского опыта профессионалов: знаний, интуиции, умений, а также путем овладения профессионально-читательскими способами действий с художественным текстом.

Рассмотрение вариативных программ по литературе, их анализ позволяет отметить некоторые общие приемы и виды деятельности, направленные на формирование читательской компетенции.

Приемы формирования читательской компетенции следует рассматривать с учетом этапов работы с художественным текстом.

Так, например, на этапе восприятия художественного произведения могут использоваться такие стратегии чтения:

1. Предтекстовые стратегии.
2. Текстовые стратегии.
3. Послетекстовые стратегии.

К предтекстовым стратегиям в методической литературе относят следующие:

1. «Мозговой штурм».
2. «Глоссарий».
3. «Ориентиры предвосхищения».
4. «Батарея вопросов».
5. «Предваряющие вопросы».
6. «Рассечение вопроса».
7. «Алфавит за круглым столом».
8. «Соревнуемся с писателем».

На этапе предтекстовой деятельности особое внимание следует уделить формированию знаний об историко-культурном контексте: словарная работа, расширение знаний ближайших контекстов творчества поэта или писателя.

В методической литературе особое внимание уделяется стратегиям текстовой деятельности:

1. «Чтение в кружок» (попеременное чтение).
2. «Чтение про себя с вопросами».
3. «Чтение про себя с остановками».

4. «Чтение про себя с пометками».

В качестве стратегий послетекстовой деятельности на этапе восприятия художественного произведения в методической литературе обозначены следующие:

1. «Отношение между вопросом и ответом».
2. «Вопросы после текста».
3. «Тайм-аут».
4. «Проверочный лист».
5. «Отношение между вопросом и ответом».

С подробной характеристикой стратегий чтения можно познакомиться в следующем методическом пособии: Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. – М., 2012 (Образовательная система «Школа 2100»).

На этапе восприятия художественного произведения эффективно использовать и **традиционные приемы послетекстовой деятельности**: беседа по первым впечатлениям; составление планов; создание отзывов; творческие задания на осмысление первичного восприятия; сопоставление интерпретаций профессиональных и непрофессиональных исполнителей; сопоставление восприятий художественного произведения читателями разных эпох и др.

В качестве примера продемонстрируем использование приемов формирования читательской компетенции на этапе послетекстовой деятельности:

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К ЗАНЯТИЮ НА ТЕМУ:
«В ПОЭТИЧЕСКОМ МИРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ Н.М. РУБЦОВА
“НОЧЬ НА РОДИНЕ”»

1. Прочитайте стихотворение Н.М. Рубцова «Ночь на родине».

Поделитесь впечатлениями от встречи со стихотворением Н.М. Рубцова. Что вы можете сказать о художественном мире его лирики? Кто является лирическим героем стихотворения «Ночь на родине»?

2. Прочитайте фрагменты из работ исследователей творчества поэта. Чем интересно восприятие рубцовской поэзии каждым из них?

- *«Мир поэзии Николая Рубцова просторен и светел, холодноват и чуть призрачен, – таким бывают обыкновенно дни «бабьего лета»... И тишина... Обязательно тишина, ничем не нарушаемая, исполненная грустного и высокого значения. Необычен этот мир, созданный поэтом Николаем Рубцовым. Необычен и прост, – так бывает проста и необычна истина, открывающаяся неожиданно.*

Они грустны, стихи Николая Рубцова, но грусть легка и серьезна. В них господствует не тоска с ее томительной удушливостью, а чувство, что приходит в минуты раздумий о большом, о главном, когда все мелкое, суетное отступает, исчезает, и остаются один на один человек и мир» (В. Оботуров).

- «Самый, пожалуй, неоспоримый признак истинной поэзии – ее способность вызывать ощущение самородности, нерукотворности, безначальности стиха; мнится, что стихи эти никто не создавал, что поэт только извлек их из вечной жизни родного слова, где они всегда, – хотя и скрыто, тайно пребывали... Лучшие стихи Николая Рубцова обладают этим редким свойством» (В. Кожин).
- «Свою истинную сущность лирический герой Рубцова находит во внутренней сосредоточенности, в том состоянии, когда «реальный звук, реальный свет с трудом доходит до сознания». Если же этой сокровенной мысли найти световой эквивалент, то им было странное предвечернее освещение, разлитое во многих стихах Рубцова. Освободительное действие света Рубцов ощущал с наибольшей полнотой и силой именно в неуловимом, зыбком переходе дня в ночь... Было что-то импрессионистское в его северных стихах, которые трудно переводить на язык категорий и понятий, но которые характерны этим неуловимым скольжением солнечных лучей откуда-то с края земли» (В. Дементьев).

3. Рассмотрите две цветовые композиции. Поэтический мир стихотворения «Ночь на родине» я попыталась передать посредством цветowych пятен на основе ассоциативного соотношения цвета и состояния души лирического героя (одна композиция создана в живописной манере, другая – в графической). Какое восприятие вам ближе? Почему?

4. В. Кожин, исследователь творчества Н. Рубцова, писал: «Первая строка стихотворения всегда очень важна; это своего рода камертон, задающий всю мелодию. Но мало того: в лирической миниатюре (а большинство стихотворений Николая Рубцова состоит из 12–24 строк) первая строка по своей весомости сравнима с прологом или начальной главой романа». Перечитайте первую строку стихотворения «Ночь на родине». Согласны ли вы с мнением ученого? Обоснуйте свой ответ.

На этапе истолкования художественного произведения рекомендуем использовать следующие аналитические модели, нашедшие отражение в вариативных УМК по литературе и работах современных методистов:

1. Вопросы и задания (пошаговый анализ).
2. Тезисная развертка.
3. Анализ по аналогии или алгоритму.
4. Развернутая теоретико-литературная парадигма.
5. Моделирование (преобразование текста в схему, таблицу, план).
6. Ассоциативные сопоставления.
7. Внутритекстовые сопоставления.
8. Межтекстовые сопоставления.
9. Интерпретационные сопоставления.

Приведем примеры использования указанных методических приемов формирования читательской компетенции.

1. ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ (ПОШАГОВЫЙ АНАЛИЗ)

В художественном мире стихотворений Н.М. Рубцова «Зимовье на хуторе» и А.С. Пушкина «Зимний вечер», «Зимнее утро».

1. Какие картины возникли в вашем воображении во время чтения стихотворений?
2. Назовите предметы быта, упомянутые в стихотворениях. Как эти предметы характеризуют образ лирического героя?
3. Есть ли в стихотворениях какие-нибудь детали, говорящие о том, что лирический герой – поэт? Интерпретируйте образы книги, гармони, огня в печи. Какова роль фольклорных мотивов в стихотворении А.С. Пушкина?
4. Определите главные темы произведений. В каких образах они воплощены? Интерпретируйте образы бури, веретена, пустыни. Выражена ли главная тема в названиях произведений?
5. В чем заключается своеобразие звуковой стороны произведений?
6. Сформулируйте художественную идею стихотворений.
7. Образ вьюги, снежной бури, метели характерен для творчества А.С. Пушкина и Н.М. Рубцова. Он может расцениваться как примета национального образа мира в русском искусстве, в русской литературе. Подтвердите эту мысль текстами произведений поэтов. (Например, А.С. Пушкин: «Бесы», «Метель», «Капитанская дочка», Н.М. Рубцов: «Русский огонек», «Зимняя ночь» и др.).

2. ТЕЗИСНАЯ РАЗВЕРТКА

Задание. Прочитайте стихотворение Н.М. Рубцова «Левитан».

Стихотворение имеет заглавие. Какова его роль в понимании художественной идеи текста? Раскройте предложенные тезисы.

1. **Левитан – певец русской природы.** (Найдите ключевые образы в художественном мире стихотворения, при помощи которых создается образ русской природы (алеющая мгла, колокольчиковый луг).
2. **Левитан – певец русской старины, культуры.** (Найдите образы, в которых воплотилось представление лирического героя о духовной культуре России? (Бревенчатые лачуги, собор, колокольный звон.) Определите символическое значение образов).
3. **Левитан – автор картины «Вечерний звон».** (Каково символическое значение образа колокольного звона? Найдите первую редакцию стихотворения. Сопоставьте с окончательным вариантом).
4. **Левитан: художник (создатель произведений искусства).** (Можно ли сказать, что стихотворение Рубцова о роли поэта и поэзии, спасительной силе искусства для духовного мира человека?)

3. АНАЛИЗ ПО АНАЛОГИИ ИЛИ АЛГОРИТМУ

Особое место в учебно-методических комплексах по литературе отводится урокам-практикумам, включенным в программу в системной последовательности и посвященным освоению и закреплению наиболее важных читательских умений и навыков: филологического анализа литературного произведения (целостного и в заданном аспекте), построения самостоятельных устных и письменных высказываний по алгоритму. Указанные уроки обладают относительной самостоятельностью, не связаны жестко с изучением конкретных литературных произведений, поэтому привлекаемый для них материал может варьироваться (учителю предоставляется возможность выбора художественных текстов, объема рассматриваемого материала и видов работы в зависимости от конкретных условий, в том числе при осуществлении предпрофильного и профильного обучения).

Приведем примеры алгоритмов, предложенных в УМК по литературе под редакцией В.Ф. Чертова.

Характеристика персонажа литературного произведения

1. Вступление. Краткие сведения о литературном произведении и его авторе. Место персонажа в системе образов произведения.
2. Основная часть. Характеристика персонажа.
 - 2.1. О чем нам говорят имя и фамилия героя?
 - 2.2. Происхождение. Воспитание.
 - 2.3. Возраст.
 - 2.4. Портрет. Особенности мимики, жестов, выражения лица. Одежда.
 - 2.5. Характер героя.

- 2.6. Отношение к жизни и окружающим людям.
- 2.7. Как характеризуют героя его поступки?
- 2.8. Авторское отношение к герою. Что автор особо подчеркивает в описании героя?
3. Заключение. Вывод о герое и о вашем восприятии таких героев, отношении к таким характерам.

Характеристика конфликта литературного произведения

1. Присутствуют ли в этом литературном произведении прямые столкновения между персонажами, группами персонажей, героем и обществом?
2. Кто принимает участие в конфликте? Какие противоборствующие силы, стороны являются его основными участниками? Какие описания персонажей (в том числе их имена, портретные детали, особенности речи, описания поступков) свидетельствуют об этом?
3. Определите основные стадии развития конфликта, его завязку, кульминацию и развязку. Что предшествовало конфликту? Можно ли было его предотвратить?
4. Какие были возможные выходы из сложившейся ситуации? Как вы объясните смысл финала произведения?
5. Какие другие виды конфликтов (например, семейный, любовный) представлены в произведении? Как они связаны с основным конфликтом?
6. Можно ли говорить о присутствии в этом произведении внутреннего конфликта? Какие персонажи находятся в состоянии внутренней борьбы? Подтвердите это примерами из текста.
7. Сделайте вывод о том, почему автор избирает именно такой вариант разрешения конфликта (или подводит нас к мысли о его неразрешимости) и как это характеризует авторскую позицию.

Характеристика сюжета литературного произведения

1. Определите тип сюжета (исторический или современный, жизнеподобный или фантастический, учтите при этом тематику произведения и особенности изображения в нем событий (приключенческий, детективный, семейный, автобиографический, любовный, лирический, аллегорический).
2. Кратко перескажите сюжет произведения, не нарушая хронологии событий. Вспомните, в какой последовательности изложены события в произведении.

3. Назовите основные эпизоды. Какие ключевые моменты в произведении связаны с завязкой, кульминацией и развязкой? В чем своеобразие начала и финала произведения? Насколько неожиданной оказалась вам развязка?
4. Какие мифологические, фольклорные, классические литературные сюжеты напомнил вам сюжет литературного произведения?
5. Какие художественные приемы (сравнение, метафора, гиперболола и др.) используются при изложении событий в произведении?
6. Сделайте вывод о том, а) насколько ярко выражен в произведении сюжет, б) как этот сюжет помогает понять отношение автора к описываемым событиям и героям.

Рецензия на самостоятельно прочитанное литературное произведение

Чтобы написать рецензию, необходимо:

- знать содержание и видеть особенности художественной формы рецензируемого произведения;
- отметить наиболее значимые темы и проблемы, которые нашли отражение в произведении;
- сформулировать свою позицию, свою точку зрения по поводу прочитанного;
- аргументировать свою точку зрения;
- сделать выводы и обобщения.

Основные структурные элементы рецензии:

1. Вступление (Предварительное мнение о книге, первоначальная ее оценка. Формулировка основной темы произведения. Краткие сведения об авторе или истории создания произведения. Подготовка читателя к восприятию рецензии).
2. Основная часть. (Аргументированный анализ содержания рецензии и авторской позиции. Подкрепление своих выводов примерами из произведения (портрет героя, описание места действия, воспроизведение внутреннего мира героев, их переживаний и размышлений.)
3. Заключение. (Общий вывод о проблематике произведения, идейно-эмоциональном содержании, художественных особенностях произведения, об отношении автора рецензии к прочитанному произведению.)

Анализ по аналогии или алгоритму активно используется на уроках литературы по программе Г.С. Меркина.

Приведем примеры использования данного методического приема на уроках литературы в 6 классе.

**Примерные вопросы и задания к уроку на тему:
«Мастерская творческого письма.»**

Анализ эпизода повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»

Задание 1. Познакомьтесь со значением слова «эпизод» при помощи поисковых систем в интернете. В каких случаях вы используете это слово? Приведите примеры словосочетаний со словом «эпизод».

Задание 2. Познакомьтесь с теоретическим материалом.

Эпизод – относительно самостоятельная единица действия эпических и драматических произведений, в которых особенно ярко выражен сюжет.

Сюжет состоит из эпизодов, выстроенных в определенной последовательности событий. **Эпизод** – это отдельный фрагмент общей картины, звено в разворачивании сюжета. Каждый эпизод представляет один законченный момент действия, происходящего между персонажами в одном месте и в определенный промежуток времени (например, эпизод «Речь Тараса Бульбы о товариществе»).

Как правило, эпизоды в литературных произведениях связаны с наиболее часто происходящими и в реальной жизни событиями: приезд, знакомство, получение важного известия, тайное свидание, важное заявление, спор, ссора, прощание, отъезд.

Задание 3. Выполните тест. В какое произведение входят эти эпизоды?

1. Царевна у семи богатырей.

1. «Сказка о молодильных яблоках и живой воде».
2. «Царевна-лягушка».
3. А.С. Пушкин «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях».

2. Тайные свидания Солохи.

1. А.С. Пушкин «Дубровский».
2. Н.В. Гоголь «Ночь перед Рождеством».
3. А.П. Чехов «Лошадиная фамилия».

3. Уход Герасима в деревню.

1. А.П. Чехов «Злоумышленник».
2. Л.Н. Андреев «Петька на даче».
3. И.С. Тургенев «Муму».

4. Дефорж в доме Троекурова.

1. А.С. Пушкин «Дубровский».

2. Н.В. Гоголь «Ночь перед Рождеством».
3. А.П. Чехов «Лошадиная фамилия».

Задание 4. Познакомьтесь с примерным планом анализа эпизода эпического произведения.

1. Что предшествовало в произведении этому эпизоду? Как читатели были подготовлены автором к его восприятию?
2. Какой момент в развитии сюжета произведения связан с этим эпизодом (экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка)?
3. Укажите время и место действия. Опишите окружающую героев обстановку.
4. Кто принимает непосредственное участие в эпизоде? Охарактеризуйте психологическое состояние и поведение героев. Что их волнует, беспокоит?
5. Какие средства изображения характера героев используются автором (пейзаж, интерьер, монолог, диалог, авторское размышление и т.п.)?
6. Как этот эпизод готовит читателя к восприятию последующих событий?

Задание 5. Используя алгоритм, проанализируйте эпизод повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» (по выбору обучающихся).

**Примерные вопросы и задания к уроку на тему:
«Мир природы и человека в стихотворении И.А. Бунина
«Не видно птиц. Покорно чохнет...»**

Задание 1. Прочитайте статью учебника «Иван Алексеевич Бунин». Письменно ответьте на вопрос: О каких особенностях творческой манеры Бунина рассказал К.Г. Паустовский?

Задание 2. Прочитайте выразительно стихотворение Бунина «Не видно птиц. Покорно чохнет...». Какое настроение преобладает в стихотворении? Выпишите строки, дающие ответ на вопрос.

Задание 3. Исследовательская работа с текстом. Заполните таблицу.

Фрагменты текста	Цвета	Изобразительно-выразительные средства
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Покорно чохнет		
Лес, опустевший и больной		

1	2	3
И, под дождем осенним тля,		
Чернеет темная листва		
Фрагменты текста	Звуки	Изобразительно-выразительные средства
И, под дождем осенним тля,		
А в поле ветер		
И, убаюкан шагом конным		
Как ветер звоном однотонным		
Гудит-поет в стволы ружья		
Фрагменты текста	Запахи	Изобразительно-выразительные средства
Крепко пахнет		
В оврагах сыростью грибной		
В кустах сваялася трава		

Задание 4. Сделайте анализ пейзажа в стихотворении Бунина (10–15 предложений).

Примерный план анализа пейзажа в лирическом произведении

1. Чьими глазами видится картина, нарисованная автором?
2. Что включено в границы словесной картины? Каков масштаб изображения?
3. Какую картину рисует автор – жизнеподобную или условную? С каким пространством, временем года, временем суток она соотносится?
4. Какие зрительные образы в картине взаимодействуют с другими чувственными образами? (Что слышит читатель, какие ароматы чувствует, что ощущает?)
5. Статичной или динамичной является эта картина? Как и под влиянием чего она меняется?
6. Укажите, какое место занимает анализируемый пейзаж в содержании произведения?
7. Какова позиция автора (лирического героя) по отношению к нарисованным картинам, его оценка описания? Какими средствами выражена эта оценка?

**Примерные вопросы и задания к уроку на тему:
«А.И. Куприн. Краткие сведения о писателе.
Анализ рассказа «Белый пудель»**

Задание 1. Определите, в каком фрагменте рассказывается о А.И. Куприне.

- 1.1. *Его настоящее имя Джон Гриффит.*
- 1.2. *Он всю жизнь был верен родной земле – далекой сибирской деревне Овсянка Красноярского края.*
- 1.3. *Он был офицером, газетным репортером, чернорабочим, грузчиком, спортсменом – атлетом, ездовым в цирке, драматическим актером, зубным техником, псаломщиком, учетчиком на заводе, продавцом в магазине, лесником и землемером, охотником, рыбаком, садоводом, управлял имением, разводил свиней и выращивал табак, спускался в угольную шахту и на морское дно, поднимался на воздушном шаре и летал на самолете, работал редактором и критиком.*
- 1.4. *До 19 лет жил в деревне Денисовке на Северной Двине около Холмогор.*
- 1.5. *Императрица Екатерина сделала его своим кабинет-секретарем. При Павле I его назначили государственным казначеем. При Александре стал министром юстиции. Н.В. Гоголь его назвал «певцом величия».*
- 1.6. *В 1807 году получил тяжелое ранение в сражении под Гельсбергом в Пруссии, а в 1813 году в составе армии-победительницы вошел в Париж.*

Составьте план статьи учебника о А.И. Куприне или подготовьте сообщение о писателе с использованием материалов сети Интернет.

Ответы к заданию 1

- 1.1. Джек Лондон.
- 1.2. Виктор Петрович Астафьев.
- 1.3. Александр Иванович Куприн.
- 1.4. Михаил Васильевич Ломоносов.
- 1.5. Гаврила Романович Державин.
- 1.6. Константин Николаевич Батюшков.

Задание 2. Прочитайте рассказ А.И. Куприна «Белый пудель». Озаглавьте его части.

1. _____
2. _____
3. _____

Задание 3. Речевая характеристика персонажей. Выпишите 2–3 реплики героев. Как язык характеризует персонажа?

Персонаж	Реплики	Что можно сказать о характере героя и его нравственных качествах?
Трилли		
Дама в голубом капоте		
Толстый лысый господин в золотых очках		
Человек во фраке		
Мрачный дворник в розовой рубашке		
Сережа		
Лодыжкин		

Сделайте вывод: Какова роль речи персонажей в характеристике героев?

**Примерные вопросы и задания к уроку на тему:
«Урок развития речи.
Портрет в литературном произведении»**

Задание 1. Выполните тест. Определите произведения и их авторов по приведенным портретным характеристикам. Укажите, чей это портрет.

- 2.1. *«От роду 23 года, роста среднего, лицом чист, бороду бреет, глаза имеет карие, волосы русые, нос прямой. Приметы особые: таковых не оказалось».*
- 2.2. *«Редко мне случалось видеть такого молодца. Он был высокого роста, плечист и сложен на славу. Из-под мокрой замашной рубашки выпукло выставлялись его могучие мышцы. Черная курчавая борода закрывала до половины его суровое и мужественное лицо; из-под сросших широких бровей смело глядели небольшие карие глаза».*
- 2.3. *«(Он) только что пообедал на вокзале, и губы его, подернутые маслом, лоснились, как спелые вишни. Пахло от него хересом и флердоранжем».*
- 2.4. *«Стиранное много раз ситцевое платье едва прикрывало до колен худенькие, загорелые ноги девочки. Ее темные густые волосы, за-*

бранные в кружевную косынку, сбились, касаясь плеч. Каждая черта... была выразительно легка и чиста, как полет ласточки».

2.5. *Под этой сенью прихотливой*

Слегка приподнятых волос

Как много неги горделивой

В небесном лике разлилось!

Ответы

2.1. Портрет Владимира Дубровского. А.С. Пушкин «Дубровский».

2.2. Портрет Фомы, по прозвищу Бирюк. И.С. Тургенев «Бирюк».

2.3. Портрет Толстого. А.П. Чехов «Толстый и тонкий».

2.4. Портрет Ассоль. А. Грин «Алые паруса».

2.5. Венера Милосская. Стихотворение А.А. Фета «Венера Милосская».

Задание 2. Познакомьтесь с теоретическим материалом.

Портрет – в литературе – описание внешнего облика персонажа: его лица, фигуры, одежды, манеры держаться. Такие описания возможны в эпических произведениях. Здесь они становятся одним из средств характеристики персонажа. В лирических и драматических произведениях портреты обычно не представлены.

В словесном портрете может содержаться важная информация о персонаже, его национальной принадлежности, социальном положении, возрасте, состоянии здоровья, эмоциональном состоянии. Кроме того, в описании портрета часто находит отражение авторское отношение к персонажу.

Вспомните прочитанные вами произведения устного народного творчества, древнерусской литературы. В этих произведениях еще нет портретных описаний. о внешнем облике фольклорных персонажей напоминают постоянные эпитеты («дородный добрый молодец», «красная девица»). Лишь в XIX веке портрет становится одним из средств раскрытия человеческой индивидуальности и психологии личности.

Задание 3. Перечитайте описания портретов, приведенные в тесте.

Что вы узнали из этих описаний об отношении автора к персонажам?

Задание 4. Познакомьтесь с материалами памятки «Как охарактеризовать портрет литературного героя».

1. Внимательно перечитайте все портретные описания, которые связаны с данным литературным персонажем, отметьте их закладками или выпишите в тетрадь.
2. Учтите, что некоторые портретные детали (цвет волос, глаза, форма носа, уши, имеющиеся или отсутствующие борода и усы и т.д.) могут быть сосредоточены в одном месте или разбросаны по тексту.
3. Опишите портрет героя, используя цитаты из текста, обращая особое внимание на повторяющиеся в тексте портретные детали и изменения в портрете героя.
4. Отметьте художественные приемы (эпитеты, сравнения, метафоры и т.д.), которые используются при описании портрета.
5. Попробуйте определить по портрету авторское отношение к персонажу.
6. Сделайте вывод о том, а) насколько подробно дан в произведении портрет героя; б) как это портрет помогает понять характер, поведение и эмоциональное состояние героя.

Подготовьте письменную характеристику портрета Насти или Митраши (по произведению М. Пришвина «Кладовая Солнца»), используя помещенный выше план.

Задание 5. Сопоставьте словесный портрет Митраши с его живописными интерпретациями. Насколько точны были художники-иллюстраторы в передаче портрета героя? Какие портретные детали ими были не учтены?

Обучение анализу художественного произведения по аналогии или алгоритму позволяет активно включать обучающихся в процесс самооценки читательских умений.

Приведем пример листа оценки читательских умений обучающихся по литературе.

**Лист оценки
образовательных достижений обучающихся
по теме «Заглавный образ»**

Класс: 5 класс.

Предмет: литература.

Тема: Заглавный образ.

Система планируемых результатов: умение характеризовать заглавный образ, следовать нормам речи.

Критерии достижения планируемых результатов

Критерии достижения планируемых результатов	Показатели достижения планируемых результатов	Уровни достижения образовательных результатов	Баллы
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Умение характеризовать заглавный образ	Обучающийся характеризует эпизоды произведения, связанные с заглавным образом, называет два художественных приема, используемых для создания этого образа, указывает их роль, объясняет смысл заглавного образа, опираясь на авторскую позицию. Фактические ошибки и неточности отсутствуют		5
	Обучающийся характеризует эпизоды произведения, связанные с заглавным образом, называет два художественных приема, используемых для создания этого образа, указывает их роль, объясняет смысл заглавного образа, опираясь на авторскую позицию, но при ответе не все тезисы убедительно обосновывает. Фактические ошибки и неточности отсутствуют		4
	Обучающийся характеризует эпизоды произведения, связанные с заглавным образом, называет один художественный прием, используемый для создания этого образа, указывает его роль, объясняет смысл заглавного образа, опираясь на авторскую позицию, но при ответе не все тезисы убедительно обосновывает и / или допускает одну фактическую ошибку		3
	Обучающийся понимает суть вопроса, привлекает текст произведения, но объясняет смысл заглавного образа без опоры на авторскую позицию; и неубедительно обосновывает свои тезисы, не называет художественные приемы, используемые для создания этого образа и допускает 1–2 фактические ошибки		2

1	2	3	4
	Обучающийся понимает суть вопроса, но привлекает текст вне прямой связи с заданием, объясняет смысл заглавного образа без опоры на авторскую позицию; неубедительно обосновывает свои тезисы, не называет художественные приемы, используемые для создания этого образа; допускает две фактические ошибки		1
	Обучающийся не справляется с заданием; не дает объяснения смысла заглавного образа и / или допускает три и более фактические ошибки		0
Следование нормам речи	Допущено не более одной речевой ошибки		1
	Допущено более одной речевой ошибки		

Рекомендации по переводу баллов в 5-балльную шкалу

Отметка по 5-балльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»
Первичный балл	1	2–3	4–5	6

Условия обеспечения учебной деятельности (УМК, используемая технология): В.Ф. Чертов. Литература. 5 класс. – М.: Просвещение, 2014.

Примерный вариант диагностических заданий

Система достижения планируемых результатов	Примеры диагностических заданий	Максимальный балл	Самооценка	Оценка
1	2	3	4	5
Умение характеризовать заглавный образ, следовать нормам речи	Охарактеризуйте заглавный образ одного из следующих произведений: 1. П.П. Бажов «Медной горы Хозяйка» или П.П. Бажов «Каменный цветок». 2. Л.Н. Толстой «Кавказский пленник». Назовите два художественных приема, используемых	6		

1	2	3	4	5
	для создания заглавного образа, укажите их роль. Объясните смысл заглавного образа, опираясь на авторскую позицию			

Алгоритм самооценки образовательных достижений обучающийся строится с учетом критериев достижения планируемых результатов по теме с использованием следующей таблицы:

Образовательные достижения	Шкала самооценки	Самооценка (выбор ответа указываем баллами)
Умение характеризовать заглавный образ, следовать нормам речи	1. Характеризую эпизоды произведения, связанные с заглавным образом (1 балл). 2. Называю два художественных приема, используемых для создания этого образа (1 балл). 3. Указываю роль одного из художественных приемов художественного приема (1 балл). 4. Указываю роль второго художественного приема (1 балл). 5. Объясняю смысл заглавного образа, опираясь на авторскую позицию (1 балл). 6. Фактические ошибки и неточности отсутствуют (1 балл)	

4. РАЗВЕРНУТАЯ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНАЯ ПАРАДИГМА

Задание. Познакомьтесь с теоретико-литературной парадигмой. Найдите в словаре литературоведческих терминов определение неизвестных Вам понятий. Проведите сопоставительный анализ по предложенной модели.

Сопоставительный анализ стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза» и Н.М. Рубцова «Во время грозы»

1. Центральный конфликт лирического героя и мира.
2. Различные решения общей темы в композиции произведений.
3. Особенности поэтики произведений: способ рифмовки; размер; аллитерации и ассонансы.

4. Особенности развития основных словесных образов: гроза, ветер, молния, дождь, лес, сад, Геба, церковь.
5. Роль интонационно-синтаксических фигур в понимании смысла стихотворений.
6. Лирический герой в произведениях Ф.И. Тютчева и Н.М. Рубцова.

5. МОДЕЛИРОВАНИЕ

(ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ТЕКСТА В СХЕМУ, ТАБЛИЦУ, ПЛАН)

Моделирование – это совокупность методов и средств критического мышления, позволяющих формировать универсальные способы понимания текста. Моделирование на уроке литературы – это введение системы «заместителей» (условных обозначений) жанров, тем, героев, ключевых образов и т.д.

Приведем пример использования приема моделирования на уроке литературы «В художественном мире стихотворения М.Ю. Лермонтова «Ангел».

Перечитайте стихотворение М.Ю. Лермонтова «Ангел».

Рассмотрите схему-символ:

НЕБО	ЗЕМЛЯ
Тихая (песня) Святая (песня) Безгрешных (духов)_ О великом (Боге) Младая (душа) Живой (звук) Чудным (желанием)	Скучные (песни)
ПЕСНЯ	
АНГЕЛ	

Ответьте на вопросы:

1. Почему поэт вводит в текст большое количество эпитетов, относящихся к небу?
2. Небо, по Лермонтову, – гармония природы и Бога. Божественное у поэта равно природному. Подтвердите эту мысль текстом стихотворения.
3. Прочитайте фрагмент из сочинений Платона. Соотнесите размышления философа о взаимоотношениях души и тела с содержанием стихотворения «Ангел».

«Попробуем сказать и о том, как произошло название смертного и бессмертного существа. Всякая душа ведаёт всем неодушевленным, распространяется же она по всему небу, принимая разные образы. Будучи совершенной и окрыленной, она парит в вышине и правит миром, если же она теряет крылья, то носится, пока не натолкнется на что-нибудь твердое, – тогда она вселяется туда, получив земное тело, которое благодаря ее силе кажется движущимся само собой; а все вместе, то есть сопряжение души и тела, получило прозвание смертного...»

Души, называемые бессмертными, когда достигнут вершины, выходят наружу и останавливаются на небесном хребте; они стоят, небесный свод несет их в круговом движении, и они созерцают то, что за пределами неба...

Насладившись созерцанием того, что есть подлинное бытие, душа снова спускается во внутреннюю область неба и приходит домой».

4. Прочитайте тексты. Какие обстоятельства жизни М.Ю. Лермонтова вдохновили его на создание стихотворения «Ангел»?

«Когда я был трех лет, то была песня, от которой я плакал: ее не могу теперь вспомнить, но уверен, что если б услышал ее, она бы произвела прежнее действие. Ее певала мне покойная мать».

М.Ю. Лермонтов

«Мария Михайловна была одарена душою музыкальной. Посадив ребенка своего на колени, она заигрывалась на фортепиано, а он, прильнув к ней головкой, сидел неподвижно, звуки как бы потрясали его младенческую душу, и слезы катились по его личику».

Из собрания сочинений М.Ю. Лермонтова под редакцией Висковатова. – Т. 6. – М., 1891. – С. 15.

5. Почему М.Ю. Лермонтов назвал стихотворение «Ангел»? Раскройте многозначность этого поэтического образа. Согласны ли вы, что в «Ангеле» следует не только усматривать позицию, близкую к теории Платона, в которой воплощена вера в доземное существование человека, но и воплощение подлинных дум поэта: стремление человека к идеалу, тоска по небесной родине?
6. Дополните схему-символ формулировкой художественной идеи стихотворения.

6. АССОЦИАТИВНЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ.

Ассоциация как понятие психологии – это отражение в сознании связей познавательных феноменов, когда представление об одном вызывает появление мысли о другом. Существует многообразие видов ассоциаций. Они классифицируются «по смежности», «по сходству», «по контрасту». Ассоциация обычно сопровождается сопоставлением, то есть сравнением, соотносением друг с другом определенных явлений.

Приведем примеры использования ассоциативных сопоставлений на уроках литературы.

Вопросы и задания к занятию на тему «Позиция рассказчика и автора в рассказе А.И. Куприна «Брегет»

Прием «ассоциация». Прочитайте следующие высказывания:

- *«Честь дороже жизни».* (Ф. Шиллер).
- *«Моя честь – это моя жизнь; обе растут от одного корня. Отнимите у меня честь – и моей жизни придет конец»* (У. Шекспир).
- *«Благословенна да будет любовь, которая сильнее смерти!»* (Д.С. Мережковский).
- *«Гордый человек точно обрастает ледяной корой. Сквозь кору эту нет хода никакому другому чувству»* (Л.Н. Толстой).
- *«Люди, любите друг друга»* (Евангелие от Иоанна).

Установите смысловое соответствие между приведенными высказываниями и авторской позицией рассказа А.И. Куприна «Брегет».

Вопросы и задания к занятию на тему «Проблематика рассказа А.И. Куприна «Сказка»

Задание 1. Прочитайте текст. Вспомните, какова функция заглавия в художественном тексте? Придумайте заглавие рассказу А.И. Куприна. Обоснуйте свой выбор.

Задание 2. Объясните смысл заглавия рассказа.

Задание 3. Прочитайте реплики персонажей. Какие, на ваш взгляд, выражают авторскую позицию?

«Жалко живу душу».

«И вы сидите тихо и благодарите Бога, что заборы у нас высокие, заборы на воротах крепкие и во дворе злые собаки...».

*«Я слышу, я слышу. Он кричит: «Спасите!».
«Спасите!»*

Задание 4. Вспомните функцию эпиграфа в художественном произведении. Из предложенных высказываний выберите эпиграф к рассказу А.И. Куприна «Сказка». Обоснуйте свой выбор.

1. *«Воспитание – великое дело: им решается участь человека...»* (В.Г. Белинский).
2. *«Главный узелок нашей жизни, все будущее ядро ее и смысл... завязывается в самые ранние годы...»* (А.И. Солженицын).
3. *«Сострадание есть высочайшая форма человеческого существования...»* (Ф.М. Достоевский).
4. *«Художник должен чувствовать вечность и в то же время быть современным»* (М.М. Пришвин).
5. *«...Если в жизни есть смысл и цель, то смысл этот и цель вовсе не в нашем счастье, а в чем-то более разумном и великом...»* (А.П. Чехов).

**Вопросы и задания к занятию на тему
«Проблематика рассказа К.Г. Паустовского «Драгоценная пыль»**

Задание. Сформулируйте художественные идеи рассказа К.Г. Паустовского «Драгоценная пыль», используя цитаты из произведений русской литературы.

Например:

1. *А если это так, то, что есть красота
И почему ее обожествляют люди?
Сосуд она, в котором пустота,
Или огонь, мерцающий в сосуде.* (Н. Заболоцкий)
2. *Глаголом жги сердца людей* (А.С. Пушкин)
3. *И долго буду тем любезен я народу,
Что чувства добрые я лирой пробуждал...* (А.С. Пушкин)
4. *«Искусство создает хороших людей, формирует человеческую душу»* (К.Г. Паустовский).
5. *«Человек живет на свете не зря и не напрасно. И если от его дела вокруг становится лучше, то это для него и есть самая большая удача»* (А.Н. Арбузов).

Вопросы и задания к занятию на тему «Анализ главы “Вожатый” романа А.С. Пушкина “Капитанская дочка”»

Задание. Как глава «Вожатый» готовит читателя к восприятию последующих событий? Какие эпизоды главы связаны с текстом последующих глав произведения? В чем заключается эта связь?

Прием «замены».

1. Замените заглавный образ («Вожатый») другим. Например, «Пугачев», «Буран» и др. Что изменится в вашем восприятии текста?
2. Замените эпитафия к главе «Вожатый» другим. Что изменится в вашем восприятии текста?
3. Замените пейзаж (буран в степи) другим. Например, пейзажем из повести А.П. Чехова «Степь». Что изменится в вашем восприятии текста?
4. Замените содержание сна Петра Гринёва другим. Например, фрагментом сна из романа А.И. Гончарова «Обломов». Что изменится в вашем восприятии текста?

7. ВНУТРИТЕКСТОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ

Внутритекстовые сопоставления могут быть следующие: сравнение образов героев; сопоставление элементов композиции (эпизоды, сцены, части, описания, детали и т. п.); соотношение эпитафии и идейного звучания произведения (или его части); стилистические сопоставления. Приведем примеры использования данного приема на уроках литературы.

Примерные вопросы и задания к уроку на тему:

«Андрей и Остап. Сопоставительная характеристика персонажей»

Задание 1. Что такое сопоставительная характеристика персонажей?

Сопоставление – прием анализа литературного произведения, помогающий понять замысел автора.

Сопоставления бывают внутритекстовыми и межтекстовыми.

В первом случае сопоставляются сцены, герои, образы одного произведения. Во втором – разных произведений.

Вспомните уже прочитанные вами литературные произведения. Назовите имена персонажей, которых можно было бы сопоставить. Почему возможно их сопоставление? Подумайте, какую цель преследуют писатели, сближая и противопоставляя героев?

Задание 2. Познакомьтесь с теоретическим материалом.

Сопоставительная характеристика персонажей – небольшое литературное исследование, в результате которого на основе сравнения ге-

роев делаются обобщения и заключения о замысле автора, идейном содержании произведения.

Особое внимание обращается на портрет, характер персонажей, их поступки, значимые детали в описании, отношение персонажей к природе, жизни, окружающим, отношение других героев к этим персонажам и авторское отношение к ним.

Как подготовить сопоставительную характеристику двух персонажей?

1. Выделите объекты сопоставления, назовите их.
2. Определите цель сопоставления (сказать о том, почему данных героев можно сопоставить и как это сопоставление поможет понять авторский замысел).
3. Уточните наиболее существенные признаки сопоставления на основе анализа описаний героев (внешности, характера, происхождения, воспитания, отношения героев к окружающим, авторской позиции).
4. Рассмотрите, что объединяет и что различает сравниваемых персонажей.
5. Сформулируйте выводы, связанные с определением роли героев в раскрытии авторского замысла.

Задание 3. Озаглавьте эпизоды, в которых наиболее отчетливо проявились характеры героев, по образцу.

1. Приезд в родной дом.
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Задание 4. В ходе анализа указанных эпизодов заполните таблицу по образцу:

Андрей	Остап
1 эпизод. Осторожен, уважает отца	1 эпизод. Честен, искренен в проявлении своих чувств, прямодушен, добр

Задание 5. Дайте сравнительную характеристику Остапа и Андрея, используя памятку:

1. **Во вступлении** представьте героев, отметьте, почему и для чего, с вашей точки зрения, важно сопоставление этих двух героев, с какой целью их сравнивает автор?
2. **В основной части работы можно пойти разными путями.**

Первый путь: сначала повествуется об одном персонаже, а затем – о другом. (Особое внимание обращается на портрет, характер персонажей, их поступки, значимые детали в описании, отношение персонажей к природе, жизни, окружающим, отношение других героев к этим персонажам и авторское отношение к ним.)

Второй путь: дается попеременное описание героев; сначала отмечаются их сходства, а затем различия. (Особое внимание обращается на портрет, характер персонажей, их поступки, значимые детали в описании, отношение персонажей к природе, жизни, окружающим, отношение других героев к этим персонажам и авторское отношение к ним.)
3. **В заключительной части работы сделайте вывод о финале произведения,** завершении истории Остапа и Андрия. От сравнения отдельных персонажей важно перейти к обобщению, которое должно быть связано с анализом авторской позиции.

Композиционные и стилистические сопоставления в процессе анализа рассказа А.И. Куприна «Брегет»

Задание. Автор – носитель идеи произведения. Это художественный образ, созданный посредством языка, но он не имеет черт конкретного человека. Автор проявляет свою точку зрения на изображаемое в выборе темы, героев, языковых средств, в сюжете и композиции произведения.

Вспомните способы выявления авторской позиции. Определите авторскую позицию через анализ заглавия текста («Брегет»), сопоставление языковых средств («Собрались мы раз...», «Я смотрел на прекрасное лицо самоубийцы...»), анализ элементов композиции («Случайно»: выиграл брегет в карты, пари не состоялось, брегет пропал, брегет нашелся, поручик Чекмарев застрелились...).

8. МЕЖТЕКСТОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ

Обучающиеся могут включаться в следующие виды текстовой деятельности: сопоставления произведений одного автора на уровне воплощения тем, мотивов, сюжетов, образов и т.п.; сопоставления произведений разных авторов на уровне воплощения «вечных» тем, сюжетов,

мотивов, образов и т.п.; сопоставления анализируемых произведений с произведениями, из которых использовались реминисценции, цитации и т.п.; сопоставление чернового и окончательного варианта произведений или его составных элементов.

Приведем примеры использования межтекстовых сопоставлений на уроках литературы.

**Фрагмент урока литературы на тему
«В художественном мире стихотворения Н.М. Рубцова
“Ночь на родине”»**

Задание 1. В Государственном архиве Вологодской области хранится автограф с разночтением во второй строфе («Не встрепенутся ивы у пруда») и машинописная копия стихотворения с названием «Высокие березы, глубокая вода». Сопоставьте данные варианты с окончательным текстом. Почему Рубцов изменил первоначальный замысел?

<i>Высокие березы, глубокая вода.</i>	<i>Высокий дуб. Глубокая вода.</i>
<i>Спокойные на них ложатся тени.</i>	<i>Спокойные кругом ложатся тени.</i>
<i>Влечет воображение,</i>	<i>И тихо так, как будто никогда</i>
<i>Как рыбу невода,</i>	<i>Природа здесь не знала потрясений...</i>
<i>Старинный возраст призрачных селений...</i>	
<i>Не встрепенутся ивы у пруда,</i>	<i>Не встрепенется ветер у пруда,</i>
<i>И на дворе не зашуршит солома...</i>	<i>И на дворе не зашуршит солома...</i>

Задание 2. В 1998 году в журнале «Русская словесность» В.А. Зайцев высказал такую мысль: «Поэтическая символика в его (Рубцова) художественном мире играет особую, в ряде случаев, можно сказать, главную и определяющую роль».

Раскройте поэтическую символика стихотворения, сопоставляя стихотворение со следующими суждениями:

1. «...первобытные магические культуры и развитые религии представляют мировое пространство как серию кругов или сфер, имеющих общий центр, этот центр представляет собой место творения мира, соответственно, наиболее сакральную (священную) его точку...

В восточнославянской модели пространства, представленной в фольклоре, периферийной областью мифологического мира оказывается океан или море... Более узкий круг – остров (Буян), а последней перед центром областью является обычно церковь, дом, кузница. В самом цен-

тре мира может находиться камень (Алатырь), алтарь, столб, дерево и другие объекты, связанные со свойственным множеству традиционных культур образом так называемого Мирового Дерева» (А.В. Юдин).

[Примечание. Мировое Дерево – «дерево жизни», «дерево плодородия», «дерево центра», «дерево восхождения», «небесное дерево», «шаманское дерево», «дерево познания» и т. д.]

2. «С описанной моделью пространства связан распространенный в различных традициях мотив пути. Он известен не только всевозможным мистическим учениям, описывающим путешествия – восхождение души через высшие миры, населенные доброжелательными и враждебными существами, – но и множеству архаических культур, составляя один из важнейших компонентов тайного традиционного знания» (А.В. Юдин).

Задание 3. Вдумайтесь в содержание и состав следующих слов:

РОД



(по Рыбакову, могущественный бог древних славян, творец Вселенной).

Природа
Родить
Родина
Родники
Рдеть
Родиа (шаровая молния)

Раскройте многозначность образа природы в стихотворении Н.М. Рубцова.

Задание 4. «Поэтическое слово не может звучать в пустом пространстве, оно многому отзывается, многое напоминает. Традиция – это диалогическое отношение слова с культурной памятью» (И.О. Шайтанов).

Сопоставьте фрагменты стихотворений русских поэтов с «Ночью на родине» Н.М. Рубцова.

Сделайте сообщение на тему: «Традиции и новаторство в творчестве Н.М. Рубцова».

*Святая ночь на небосклон взошла,
И день отрадный, день любезный,
Как золотой покров, она свила,
Покров, накинутый над бездной.
И, как виденье, внешний мир ушел...
И человек, как сирота бездомный,*

*Стоит теперь, и немощен и гол,
Лицом к лицу пред пропастью темной.*

(Ф.И. Тютчев)

*Выхожу один я на дорогу,
Сквозь туман кремнистый путь блестит;
Ночь тиха, пустыня внемлет Богу,
И звезда с звездою говорит.
В небесах торжественно и чудно!
Спит земля в сиянье голубом...*

(М.Ю. Лермонтов)

*Так, в жизни есть мгновения –
Их трудно передать,
Они самозабвения
Земного благодать.
Шумят верхи древесные
Высоко надо мной,
И птицы лишь небесные
Беседуют со мной.
Все пошлое и ложное
Ушло так далеко,
Все мимо-невозможное
Так близко и легко.
И любо мне, и сладко мне,
И мир в моей груди,
Дремотою обвеян я –
О время, погоди!*

(Ф.И. Тютчев)

*На холмах Грузии лежит ночная мгла;
Шумит Арагва предо мною.
Мне грустно и легко, печаль моя светла;
Печаль моя полна тобою...*

(А.С. Пушкин)

9. ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ

Обучающиеся включаются в следующие виды деятельности: сопоставления различных критических интерпретаций; сравнение профи-

онально-читательских оценок произведения; сравнение профессионально-читательских и непрофессионально-читательских оценок произведения; сравнение историко-функциональных аспектов прочтения, трактовки произведений; сравнение живописных, графических, музыкальных и т.п. интерпретаций произведения.

Введение в образовательный процесс интерпретационных сопоставлений будет эффективно прежде всего на этапе восприятия произведений и на заключительном этапе анализа, где предполагается сведение анализа к единой художественной идее, некоторое углубление восприятия.

Приведем примеры использования интерпретационных сопоставлений на уроках литературы.

Интерпретационные сопоставления на уроке анализа стихотворения М.Ю. Лермонтова «Ангел»

1. С. Норовчатов так рассказывает о своих детских цветовых ощущениях после встречи со стихотворением Лермонтова:

«В разные возрасты мы по-разному воспринимаем стихи. Мальчиком у меня зажгались глаза от восхищения, когда я читал:

*И месяц, и звезды, и тучи толпой
Внимали той песне святой*

Все ночное небо, до того мрачное и пугающее, представлялось мне каким-то прекрасным домом, в котором дружной семьей живут месяц, звезды и тучи. Стихи оставляли ощущение светлого и ясного покоя, навеваемого тихой песней. Кому она принадлежала?

Книга, по которой я учил эти стихи, была переплетена в голубую ткань. И стихи, что я твердил наизусть, казались мне голубыми...

Прошло много лет, но это цветовое ощущение сохранилось у меня до сих пор».

Чем интересно такое восприятие стихотворения? Используя возможности сети Интернет, подготовьте сообщение об интерпретациях стихотворения «Ангел» художниками-иллюстраторами.

2. В лермонтовской энциклопедии о стихотворении «Ангел» написано: *«Стихотворение проникнуто музыкой, мелодичностью ритмики и звуковой инструментовки, это – действительно песня, исполненная «простых и сладких звуков». Так ли это? Подтвердите эту мысль текстом стихотворения.*
3. Стихотворение полно упоминаний о пении – о нем говорится в каждой строфе. Лермонтов использует и прием аллитерации. Именно

звук для Лермонтова становится символом идеального небесного мира. Рациональным путем нельзя понять совершенство, его можно почувствовать только интуитивно. Звук для поэта означает нечто природное, дошедшее до нас помимо цивилизаций, естественное и простое. Определите размер стиха. Как он подтверждает мысль об особой музыкальности лирического произведения?

4. К тексту «Ангела» обращались более 50 композиторов, в том числе А. Гричанинов, С. Рахманинов, Н. Римский-Корсаков, А. Рубинштейн. Однако, по мнению В.А. Васиной-Гроссман, романс А.Е. Варламова является «едва ли не самым замечательным образцом мелодической законченности». Прослушайте «Ангела» Варламова и ответьте на вопрос:

– Дополняет ли музыка ваше представление о поэтическом мире стихотворения?

5. Интересно, что в начале XIX века романс был одним из основных музыкальных жанров. Далеко не случайно, что именно Варламов обратился к тексту «Ангела», ведь из всех композиторов его музыке присуща особая душевность. Форма романса двухчастная (запев-припев, запев-припев), так как композитор стремился приблизить романс к песне с присущей ей куплетностью, характерной для русской народной и французской песни.

Мелодия романса Варламова плавная, волнообразная. Многие современники указывали в ней на итальянское начало, так как в романсе ошутима пластичность вокального стиля *bel canto* (красивое пение).

Прослушайте романс еще раз. Что вы можете сказать о музыкальной характеристике лирического героя?

**Варианты вопросов и заданий к практическому занятию
на тему «Пророк, иль демон, иль кудесник...»
(Образы пророков в русской культуре)**

1. *«Свободен духом тот, что перестал ощущать историю как внешне навязанную, а начал ощущать историю как внутреннее событие в духовной действительности, как свою собственную свободу», – писал Н. Бердяев.*

Вглядимся в путь, который прошло человечество пристальнее. Совершенно очевидно, что от времени до времени, от эпохи до эпохи менялись представления об идеале, смысле жизни, назначении творца и творчества.

- Кто он мастер первой половины XIX века? Каково его назначение? *«Быть козьявкой, копающей в цветочной пыли»* (Д.И. Писарев), или *«будить душу величавыми образами»* (М.А. Врубель)?
2. Рассмотрите репродукцию иконы «Похвала Богородицы» (вторая половина XV века). Композиция иконы отличается ясностью, гармоничностью и торжественностью. Произведение построено по традициям иконографического канона. В центре на престоле Богородица, чуть выше Марии фигура Христа. Их окружают переплетающиеся цветочные гирлянды, а по сторонам помещены образы пророков, протягивающих к Богородице символы-предметы, которые через сложную систему ассоциаций свидетельствуют о будущем чуде воплощения Христа, приходе в мир истинного Бога. Кто такие пророки? Используйте для подготовки ответа на вопрос материалы словарей, справочников или возможности сети Интернет. Подготовьте сообщение об образах-символах, принадлежащих пророкам.
 3. Пророки – в прямом значении те, кому дан дар прорицания, это озаренные Богом провозвестники будущего. Среди 11 пророков Ветхого завета на иконе «Похвала Богоматери» изображен и пророк Исая с клещами в руках. Прочитайте фрагмент 6 главы из книги пророка Исаяи. Сопоставьте его со стихотворением А.С. Пушкина «Пророк». Сделайте выводы.
«Тогда прилетел ко мне один из серафимов, и в руке у него горящий уголь, который он взял клещами с жертвенника, и коснулся уст моих, и сказал: «Вот это коснулось уст твоих, и беззаконие твое удалено от тебя, и грех твой очищен».
 4. В 1826 году А.С. Пушкин создал стихотворение «Пророк». Его источником считается 6 глава книги пророка Исаяи. Правда взял поэт из ее сюжета немного: серафима и горящий уголь. А между тем Ф.М. Достоевский считал стихотворение «Пророк» «уникальным образцом духовной поэзии, вырастающей из души поэта». Согласны ли вы с мнением писателя? Перечитайте стихотворение, выпишите ключевые образы и дайте обоснованный ответ на вопрос.
 5. Познакомьтесь с интерпретацией стихотворения А.С. Пушкина «Пророк». Согласны ли вы с такой трактовкой поэтического текста?
«Преображение пророка у Пушкина идет через страдание, смерть и воскресение. Невольно вспоминается крестный путь Христа. В первых строках стихотворения возникает образ пустыни (пустыня мрачная, а мрак в христианстве противопоставляется

свету, мрак символизирует бездуховное существование). От Христа в пустыне 40 дней пост до Пасхи (воскресения Христова).

Центральный мотив – очищение сердца – Пушкин дробит и выстраивает целую лестницу очищения – очищение слуха, зрения, языка. Пророк сначала слеп и глух к истине мира, и серафим отвергает ему глаза и уши касанием рук (перстов), как Христос исцеляет касанием рук слепых, и после этого происходит их духовное прозрение. Это очищение отразилось и в крестном знамении: персты прикасаются ко лбу, плечам, груди – очищают помыслы, дела и сердце («и уголь, пылающий огнем во грудь отверстую водвинул...»).

Интересно, что в Литургии Иоанна Златоуста получила символическое толкование 6 глава из книги Исайи. Диаконы изображают серафимов, их одежды знаменуют шестикрылость. В связи с этим святые дары означают горящий уголь, который принес серафим с жертвенника, а ложечка, которой причащают мирян, означает клеицы, в которых был принесен огонь, таким образом, тело Христова отождествляется в огне.

В финале стихотворения звучит также устойчивый библейский мотив – призвание пророка. Сравните:

«Идите по всему свету и проповедуйте Евангелие всякой твари» (из Библии).

«Глаголом жги сердца людей» (А.С. Пушкин).

«Глаголом жги сердца людей» – в призвании пророка у Пушкина не призыв к обличению пороков, а призыв к выполнению миссии очищения и обновления души человеческих поэтическим творчеством.

1826 год. Кто-то из друзей Пушкина сказал о нем, что «на лице поэта видны печали жизни». «Печали жизни» – так и есть – это казнь и каторга декабристов, это неволя и несвобода, на которые был обречен поэт, вновь и вновь терзающие вопросы о назначении поэта, о делах высших мира сего. Может быть, отсюда «духовная жажда» и обращение к заветам пророка Исайи:

«Он будет судить бедных по правде,

И дела страдальцев земли решать по истине...

Тогда волк будет жить вместе с ягненокм...

И дитя протянет руку свою на гнездо змеи.

Не будут делать зла и вреда на всей святой горе моей...» (Исайя 11: 4–9).

6. 30–40-е годы XIX века. Время жесточайшей реакции, наступившей после восстания декабристов. «Ночь и тьма вокруг», по выражению

Н.В. Гоголя. Умами всех мыслящих людей овладевает глубокое раздумье. Многие наши соотечественники ищут пути спасения от социальных бедствий и нравственного оскудения общества. В это время Александр Андреевич Иванов выставляет на суд зрителя картину на библейский сюжет «Явление Христа народу», над созданием которой он работал 20 лет.

«Вся картина была мгновенье, но то мгновенье, к которому вся жизнь человеческая есть одно приготовленье», – эти слова принадлежат Н.В. Гоголю. Сопоставьте высказывание с содержанием картины А.А. Иванова.

7. Пророка Иванова многие искусствоведы часто соотносят с пророком А.С. Пушкина. Согласны ли вы с этим?
8. Прочитайте стихотворение М.Ю. Лермонтова «Пророк». Что дает основание воспринимать стихотворение Лермонтова как продолжение рассказа А.С. Пушкина о судьбе пророка?
9. Рассмотрите репродукцию картины М.А. Врубеля «Демон сидящий». Печальный, тоскливый, по-микеланджеловски мощный герой в глубоком раздумье. За ним – фантастически причудливый пейзаж. Художник сознательно выбирает тесный удлинённый формат холста, который сдавливает могучую фигуру Демона и заключает героя в своеобразную клетку. «Демон – это душа», – скажет Врубель. В мягком и плавном рисунке чувствуется бессилие героя и одновременно в контрастном соотношении цветов скорби и зари воплощается ожидание надежды. Демон для Врубеля – идеал прекрасного человека.

К кому, на ваш взгляд, ближе лермонтовский герой: пророку Иванова или Демону Врубеля? Свой ответ аргументируйте.

Итак, мы обозначили ключевые приемы формирования читательской компетенции на уроках литературы. Вместе с тем при изучении литературы необходимо учитывать региональные особенности. Согласно ст. 3 Федерального закона «Об образовании», в качестве принципа государственной политики определена защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства». Одна из ключевых задач **этнокультурного компонента связана с формированием квалифицированного читателя** в процессе изучения региональной словесной культуры. В Вологодской области курс «Литература Вологодской области» обеспечен учебно-методическим комплексом под редакцией С.Ю. Баранова. В УМК представлена система вопросов и заданий, направленных на формирование читательской компетенции.

Формы реализации этнокультурного компонента могут быть разнообразны, в зависимости от условий, в которых работает педагог (образовательная организация):

- самостоятельный курс, элективный курс, факультатив, спецкурс, кружок и т.п. в 5–9 классах;
- цикл уроков внеклассного чтения с 5 по 9 классы.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта данный этнокультурный компонент рекомендуется включать в содержание части, формируемой участниками образовательных отношений.

Этнокультурный компонент в преподавании литературы может реализоваться также через внеурочную деятельность посредством различных форм организации, отличных от урочной системы обучения, таких, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, конкурсы, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики.

ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ

1. Афанасьева, Н.В., Мовнар, И.В. и др. Оценка образовательных достижений обучающихся 5 класса по русскому языку и литературе в условиях введения ФГОС ООО. – Вологда, 2016.
2. Асмус, В. Чтение как труд и творчество // В.Ф. Асмус. Вопросы теории и истории эстетики. – М., 1968.
3. Айхенвальд, Ю.И. Писатель и читатель // Огни: литературный альманах. – М., 1918.
4. Заветное словечко. Сказки Вологодского края. – Вологда, 2008. (Словесность Вологодского края для детей и юношества»).
5. Засодимский, П.В. Задушевные рассказы // сост. С.Ю. Баранов. – Вологда, 2014.
6. Баранов, С.Ю. Литература Вологодского края. 5–6 классы. – Вологда: Учебная литература, 2013.
7. Баранов, С.Ю. Литература Вологодского края. 7–8 классы. – Вологда: Учебная литература, 2013.
8. Баранов, С.Ю. Литература Вологодского края. 9 класс. – Вологда: Учебная литература, 2014.
9. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
10. Белецкий, А.И. Избранные труды по теории литературы.– М., 1964.

11. Вахрамеев, В.В. От диалога – к полилогу. Федеральный государственный образовательный стандарт: авторская методика преподавания. – Вологда, 2012.
12. Власенков, А.И., Рыбченкова, Л.М. Русский язык. 10–11 классы. – М.: Просвещение, 2012.
13. Зинин, С.А. Внутрипредметные связи на уроках литературы. М., 2010.
14. Латкина, Е.А. Углубление восприятия лирического произведения в процессе его изучения в школе. (8–9 классы): автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2002.
15. Мовнар, И.В. Автор-текст-читатель. – Вологда, 2011.
16. Мукарежовский, Я. Исследования по эстетике и теории искусства. – М., 1994.
17. Обласова, Т.В. Методика развития умений школьников работать с учебными и научными текстами на уроках литературы. – М., 2013.
18. Орлова, Э.А. Рекомендации по повышению уровня развития читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения: пособие для работников образовательных учреждений / Э.А. Орлова. – М., 2008.
19. Прозоров, В.В. Читатель и литературный процесс. – Саратов, 1975.
20. Сметанникова, Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. – М., 2012 (Образовательная система «Школа 2100»).
21. Сметанникова, Н.Н. Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / Н.Н. Сметанникова // Как разорвать замкнутый круг: поддержка и развитие чтения: проблемы и возможности: научно-практический сборник / сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова. – М.: МЦБС, 2007.
22. Храпченко, М.Б. Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы. – М., 1977.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

1. Национальная программа поддержки и развития чтения // <http://www.farnc.ru/news/info/item2003.html>.
2. Бирюкова, Л.Г. Чтение глазами участников первой конференции, посвященной читательской культуре в XXI веке / Л.Г. Бирюкова, О.А. Борисова: Русская ассоциация чтения // <http://www.rusreadorg.ru/issues/hl/hl3-06.htm>.

3. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля // <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
4. Технология развития критического мышления средствами чтения и письма(И.О. Загашев,С.И. Заир-Бек). <http://www.studfiles.ru/preview/3117381/>
5. Технология акмеологического чтения, технология «Луч» (В.А. Бородина). <http://www.mcbs.ru/files/File/borodina.pdf>
6. Система филологических задач по пониманию текста (Л.Г. Борисова). <http://www.school2100.ru/upload/iblock/21d/21d8f4c01f01d108a37020c9623dd281.pdf>
7. Методика развития информационной грамотности (О.Н. Мязотс, О. Громова). <http://lib.1september.ru/2006/17/16.htm>
8. Методика структурно-логического анализа текста (Н.И. Козлов). http://www.psychologos.ru/articles/view/logicheskiy_analiz_teksta
9. Методика развивающего чтения (И.И. Тихомирова). <http://art-inschool.ru/index.php/2-uncategorised/109>
10. Технология формирования информационной культуры личности (Н.В. Збаровская, Н.И. Гендина). <http://lib.1september.ru/2006/23/10.htm>

Раздел 3.
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
О ПОДРОСТКАХ**

Т.Л. Шишигина,

*доцент кафедры литературы Педагогического института
ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»*

**1. АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ЧТЕНИЯ.
ПОНЯТИЕ «СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ»**

В современном обществе основные виды деятельности человека построены на чтении и освоении текстов различных стилей и жанров. Поэтому в школе ребенок должен научиться читать. Не просто овладеть техникой чтения, но читать вдумчиво, понимать прочитанное, извлекать нужную информацию, понимать законы построения художественного или научного текста, интерпретировать информацию, соотносить ее с личным опытом. Не случайно в Федеральном государственном образовательном стандарте овладение навыками смыслового чтения включено в метапредметные результаты.

Между тем дети стали читать меньше. Меньше, чем их родители, намного меньше, чем их бабушки и дедушки. Нет смысла перечислять социальные причины этого явления: они общеизвестны. Масштаб проблемы определен в «Национальной программе поддержки и развития чтения»: «Современная ситуация с чтением в России характеризуется как системный кризис читательской культуры. Россия подошла к критическому пределу пренебрежения чтением» [6].

Как в такой ситуации действовать учителю литературы? Искать эффективные пути и приемы воспитания читателя в школе. Вернуться к традиции чтения на каждом уроке, которая в современном преподавании с его «знаниецентричным», информационным подходом стала уходить в прошлое. Формировать умения самостоятельной исследовательской работы с текстами различных жанров. Развивать, творческие, эмоциональные, ценностно-смысловые составляющие чтения, способствуя тем са-

мым формированию устойчивого интереса школьников к литературе как к искусству слова и как к учебному предмету.

Одним из новых подходов, способствующих реализации данных задач, является применение стратегий смыслового чтения, которые подробно описаны в работах Н.Н. Сметанниковой, Г.В. Пранцовой, Е.С. Романичевой [см., например: 8, 9, 10].

Н.Н. Сметанникова под стратегией чтения понимает путь и программу действий читателя, которые должны привести к определенным результатам. Ученые выделяют три типа стратегий:

1. Стратегии предтекстовой деятельности:
 - «антиципация (предвосхищение)»;
 - «мозговой шторм»;
 - «паутинка ассоциаций»;
 - «гlossарий»;
 - «ориентиры предвосхищения»;
 - «рассечение вопроса»;
 - «алфавит за круглым столом»;
 - «предваряющие вопросы»;
 - «иллюстрации содержания»;
 - «соревнуемся с писателем» и др.
2. Стратегии текстовой деятельности:
 - «ИНСЕРТ»;
 - «бортовой журнал»;
 - «линии сравнения»;
 - «путешествие по главе книги»;
 - «чтение про себя с вопросами»;
 - «чтение с остановками»;
 - «чтение с пометками»;
 - «карта осмысления и запоминания событий»;
 - «читаем и спрашиваем»;
 - «собери рассказ»;
 - «мозаика» («чтение вскладчину»);
 - «поставь проблему – предложи решение» и др.
3. Стратегии послетекстовой деятельности:
 - «проверочный лист»;
 - карта фрейма текста;
 - пирамида фактов;
 - «синквейн»;
 - «дерево вопросов» («море вопросов»);

- ромашка Блума («ромашка вопросов»);
- «отношения между вопросом и ответом»;
- «вопросы после текста»;
- «верные – неверные утверждения»;
- «плюс – минус – интересно»;
- «тайм-аут» и др.

Использование той или иной стратегии смыслового чтения зависит от текста, его структуры, причем каждую стратегию надо отрабатывать на уроках в ходе совместной деятельности учителя и учащихся. Главная цель использования стратегий – не только «научить ребенка «читать» в значении «декодировать текст», необходимо, чтобы он хотел читать, чтобы стал читать много, чтобы постепенно читал все более сложные литературные формы и информационные тексты, чтобы росла его читательская культура» [9].

2. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД СТРАТЕГИЯМИ ЧТЕНИЯ

Покажем методику работы над некоторыми стратегиями чтения в процессе рассмотрения произведений Т. Кудрявцевой «Принц и нищий», Л. Улицкой «Бумажная победа» и Н. Ключаревой «Юркино Рождество».

СТРАТЕГИЯ «ОРИЕНТИРЫ ПРЕДВОСХИЩЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ»

Данная стратегия относится к стратегиям предтекстовой деятельности при работе с художественным текстом и предполагает, что школьники до урока произведения не читали. Текст может быть прочитан в классе (тогда целесообразно для работы выбрать рассказ) или дома – в этом случае начальный и заключительный этап реализации стратегии проводится коллективно, а произведение (любого объема) читается дома.

Цель стратегии – обучение вдумчивому чтению произведения, развитие умений анализа текста, овладение способами выявления авторской позиции, формирование собственной читательской позиции.

Начальный этап, этап предвосхищения, предполагает ответы школьников на суждения-ориентиры по тексту до чтения ими произведения. Данные суждения – своеобразная провокация учителя с целью развития читательского интереса. Опыт показывает, что после предварительного обсуждения практически все дети читают текст, причем с интересом и сразу. Важным на этом этапе является также развитие умений самостоятельно размышлять о социальных, нравственных, философских проблемах.

На заключительном этапе после прочтения произведения необходимо вернуться к обсуждению суждений, сравнить предположения с итоговыми размышлениями – это этап углубленного анализа и интерпретации произведения.

Приведем пример одного из вариантов опорной таблицы [7], с помощью которой реализуется стратегия «Ориентиры предвосхищения произведения». Вторая графа заполняется до чтения, третья – после чтения.

В.П. Распутин «Уроки французского»

Суждение	Мое мнение после чтения	Мнение автора
Одиннадцатилетний мальчик не может прожить один среди чужих людей в незнакомом для него месте		
Пятиклассник не может относиться к учебе спустя рукава, пойти в школу с невыученными уроками		
Взрослые не способны украсть у ребенка еду: это противостоит природе		
Мальчик, для которого учеба была важнее всего, никогда не станет играть с дворовыми ребятами в азартные игры		
Одиннадцатилетний подросток в сложных ситуациях способен сделать правильный выбор		
Голодный ребенок не в состоянии отказаться от посылки с диковинными для него продуктами		
Учительница никогда не позволит себе играть со своим учеником на деньги		
Смысл названия рассказа связан с уроками французского языка, который вызывал у мальчика трудности		

Данную стратегию можно использовать и при изучении рассказа Татьяны Кудрявцевой «Принц и нищий». Это произведение о современной действительности, на наш взгляд, будет интересно читателям-подросткам, так как проблемы, рассматриваемые в нем, близки школьникам. Рассказ не входит обязательную программу, поэтому может стать предметом обсуждения на уроке внеклассного чтения в 5–7 классах.

Главная героиня произведения «Принц и нищий», Алиса, живет в любви и роскоши. Материальное благополучие влияет на ее мировоззрение: она потребительски относится ко всему, что ее окружает. Так же практически она относится и к своей подруге – Бедной Лизе, умной девочке из небогатой семьи. «Бедная» – это прозвище *«из писателя Карамзина. Алиса, правда, не читала, но что-то такое слышала, а может, сериал просматривала»* [здесь и далее цит. по: 3]. Лиза всегда даст списать задание, выручит в трудной ситуации. Благодаря Лизе Алисе еще и удастся зарабатывать деньги, так как отец оплачивает дочери пятерки и четверки (*«Пятерка гарантирована. А это – двести рэ!»*). Алиса считает себя «принцем крови», так как, с ее точки зрения, «у кого есть деньги, те и принцы». Ей трудно понять Лизу, которая любит читать книги, *«над учебниками вечно корпит»*, живет романтическими идеалами. Алисе тоже не чужд интерес к искусству, но укоренившиеся в ее сознании идеалы «шоколадной» жизни заставляют ее смотреть на всех свысока. Лизу она оценивает жестко и высокомерно: *«Убогая она – вся в сэконд-хэнд одета. Просто нечто!»*

Сюжетная интрига произведения Марка Твена реализуется в эпизоде, когда Алиса приводит Лизу в кафе «Шоколадница»: девочки меняются ролями. Но в основе перемены ролей отнюдь не приключение, как в романе М. Твена. Бедная Лиза оказывается в центре внимания телевизионщиков, которые интересуются у посетителей, кто автор двух картин под одним названием «Шоколадница» и что они знают про эти картины. Лиза оказывается в центре внимания благодаря уму, тонкости суждений, интеллигентности, умению красиво говорить. Телевизионщики восхищаются девочкой: *«Посмотри, какой взгляд! Прямо «Незнакомка» из Блока»*. Зато Алиса, в модной дубленке от Валентино, остается в тени: блеснуть знаниями она не смогла, поэтому на нее – *«ноль внимания»*. Новое положение вызывает у нее обиду: *«злые слезы так и брызнули на новую дубленку, как радиоактивный дождь»*. Привычный мир рушится на ее глазах. Не случайно *«впервые она не смогла назвать Лизу Бедной. Даже в мыслях»*.

Несмотря на то что автор не дает прямой оценки персонажам и их поступкам (доминирующая точка зрения в рассказе принадлежит Алисе), оставляет финал открытым, читатели-подростки, на наш взгляд, без труда, разберутся в проблематике произведения, ответят на вопрос, кто действительно является принцем, а кто – нищим, определят, какие качества позволяют человеку быть на высоте положения или стать незаметным в глазах окружающих.

Комментария учителя на заключительном этапе работы потребуют, по-видимому, многочисленные интертекстуальные ссылки на литературные произведения Н.М. Карамзина, М. Твена, А.А. Блока, М.Ю. Лермонтова, живописные полотна Ж. Э. Лиотара «Шоколадница» («Прекрасная шоколадница»), «Дама с шоколадом» и определение их роли в идейно-художественной ткани произведения.

Безусловно, изучение произведения Т. Кудрявцевой может идти и традиционно, с помощью опорных вопросов, которые предлагает учитель. Вот примерный круг вопросов:

1. Какое впечатление произвел на вас рассказ? Какими вы представляете девочек?
2. На чем основана дружба богатой Алисы и бедной Лизы? Как понимали дружбу та и другая одноклассницы? В чем разница? Была ли дружба девочек настоящей?
3. Почему Алиса, считая Лизу убогой, раньше звала ее «Бедная Лиза», а после посещения «Шоколадницы», где они встретились с телевизионщиками, даже в мыслях не смогла назвать ее бедной?
4. Согласны ли вы с утверждением Алисы: «У кого деньги есть, те и принцы?»
5. В чем сходство сюжетов рассказа Татьяны Кудрявцевой и повести Марка Твена? Лежит ли в основе сюжета рассказа приключение? Кого из героев рассказа – Алису или Лизу – можно назвать принцем, а кого нищим? Почему?
6. Как могут сложиться дальнейшие отношения между Алисой и Лизой?
7. Что такое дружба, с вашей точки зрения? [7]

Но более эффективным приемом нам представляется использование стратегии «Ориентиры предвосхищения произведения», так читатели-школьники проявят большую самостоятельность в процессе освоения текста. Важным условием является предварительное знакомство с романом Марка Твена «Принц и нищий». Работа на уроке идет по описанной выше модели, в основе которой суждения-ориентиры о смысле произведения.

Предложим еще один вариант опорной таблицы:

Т.А. Кудрявцева «Принц и нищий»

Мое мнение до чтения	Суждение	Мое мнение после чтения	Мнение автора
1	2	3	4
	Рассказ с названием «Принц и нищий» повествует о приключении, в основе которого ситуация квипрокво,		

1	2	3	4
	когда одного персонажа принимают за другого, когда герои меняются местами (чаще всего случайно)		
	Заглавие рассказа связано с темой бедности и богатства, социального расслоения в обществе		
	В наше время принцами могут называться только те, у кого есть деньги.		
	Дружба всегда строится на равенстве отношений, это основа дружбы		
	Жизненные принципы подростка формируются под влиянием его семьи		
	Если школьник хорошо учится, он всегда будет уважаем одноклассниками		
	Человек, одетый в модную дорогую одежду, всегда в центре внимания окружающих, его невозможно не заметить		
	В жизни каждого человека есть моменты, когда он может проявить себя с неожиданной стороны и изменить мнение о себе		
	В оценке человека решающую роль играют его образованность, манера вести себя, умение убедительно и красиво говорить, добрые помыслы		
	Взгляды человека на жизнь очень трудно изменить, даже если он еще подросток		

Примерный план работы по изучению рассказа с использованием стратегии «Ориентиры предвосхищения произведения»:

1. Самостоятельно заполнить первую графу таблицы. Коллективное обсуждение ответов.
2. Чтение текста (вслух или про себя, предпочтительно – вслух учителем).

3. Самостоятельное заполнение третьей графы таблицы.
4. Изменилась ли ваша точка зрения после прочтения рассказа? Почему? Коллективное обсуждение ответов. Анализ рассказа.
5. Самостоятельное заполнение четвертой графы таблицы.
6. Есть ли у вас расхождения с точкой зрения автора? Если есть, то в чем они состоят? Обоснуйте свою точку зрения. Обсуждение ответов. Этап интерпретации, обобщений.

СТРАТЕГИЯ «АНТИЦИПАЦИЯ» (ПРЕДВОСХИЩЕНИЕ)

Антиципация (лат. *aticipatio*, от *aticipo* – *предвосхищаю*) – предвосхищение, заранее составленное представление о чем-либо.

Эта стратегия при работе с художественным произведением позволяет спрогнозировать его смысловую, тематическую, событийную, эмоциональную направленность и предполагает актуализацию предшествующего читательского опыта учеников, их знаний о законах художественного творчества. Как показывает опыт, данный подход к рассмотрению произведения вызывает читательский интерес школьников, они активно включаются в процесс прогнозирования, а затем внимательно читают (или слушают, если на уроке читает учитель) и увлеченно обсуждают текст. В результате произведение осмысливается глубоко и критически.

Можно выделить несколько видов антиципации:

- по заглавию;
- по автору;
- по жанру;
- по обложке;
- по иллюстрации;
- по чтению начального фрагмента текста.

Большой интерес у читателей-школьников вызывает прогнозирование по заглавию. Рассмотрим вариант работы над рассказом Л. Улицкой «Бумажная победа», который можно обсудить на уроках внеклассного чтения в 6–8 классах.

На начальном этапе изучения используем стратегию «Антиципация». Обратимся к заглавию: о чем пойдет речь в рассказе, который назван «Бумажная победа»? Ответы конкретных учеников спрогнозировать сложно, но опыт показывает, что школьники предполагают, что в основе сюжета лежит ситуация игры (в морской бой, в карты), ситуация выигрыша в конкурсе (победит произведение собственного сочинения; выдадут бумажную грамоту) или речь пойдет о ненастоящей победе, когда будут нарушены

правила игры. После прочтения рассказа необходимо обсудить, насколько сбылись прогнозы, что показалось неожиданным и почему.

Данный вид антиципации определяет и ключ школьного анализа произведения – определение смысла его заглавия. Заглавие – это сильная позиция текста, оно вводит читателя в художественный мир, указывая на тему, проблему, персонажей, конфликт, предметную деталь, время или место действия. Заглавие – один из начальных способов авторско-читательских контактов в тексте, оно реализует определенный авторский замысел, осмыслить который можно только после прочтения произведения. Не случайно заглавие называют аббревиатурой его смысла, компрессионным содержанием.

В основе рассказа Л. Улицкой два конфликта – внешний, связанный с проблемами детских отношений, и внутренний – отражающий переживания матери, пытающейся помочь своему сыну. Заглавие, безусловно, связано с обоими, но если проблемы подросткового одиночества многим читателям-школьникам понятны, то в реализации темы отцов и детей в произведении «Бумажная победа» без учителя ребятам разобраться трудно.

Центральным персонажем рассказ Л. Улицкой является мальчик Геня Пираплетчиков. Несуразное имя, которого он стеснялся, непримечательная внешность, отсутствие отца – *«все это, вместе взятое, делало Геню очень несчастным человеком»* [здесь и далее цит. по: 11]. И очень одиноким в кругу сверстников. Теплота, которую дарят мальчику мама и бабушка, не компенсируют мальчику отсутствие уважения в подростковом кругу. И он прячется в свой мир, где является «великим мастером» бумажного искусства.

Большую роль в создании образа мальчика играет интерьер, противопоставленный дворовому пейзажу: в квартире Гени – пианино, книги, маска Бетховена, сладкий пирог, конфеты; на улице – *«из грязной воды выплыли скопившиеся за зиму отбросы человеческого жилья – ветошь, кости, битое стекло»*. Понятно, что защищенным мальчик чувствует себя только в пространстве своей квартиры, где его любят, несмотря на его недостатки и неуверенность в себе.

Более сложным оказывается для читателей-школьников образ матери, которая, переживая за сына, пытается ему помочь. Она решает на рискованный поступок – приглашает на день рождения сына дворовую команду во главе с Женькой Айтыром, то есть тех ребят, которые постоянно унижают Геню. Она не находит понимания в семье: бабушку стра-

шит мысль о таких гостях («Ты с ума сошла, – испугалась бабушка, – это же не дети, это бандиты»); с ужасом ждет прихода гостей и Геня – теперь ему не скрыться от «непримиримых врагов» в теплом мире своей квартиры. Сможет ли мама помочь сыну или сделает его жизнь еще более несчастной – на этом строится интрига в рассказе «Бумажная победа».

Переживания мальчика в повествовании выражены открыто. Отметим слагаемые внутренней и внешней победы Гени: *«тоскливо оглядывал комнату»* – *«с ужасом ждал прихода гостей»* – *«Генино сердце едва не остановилось»* – *«его побледневшее лицо»* – *«Ужасное напряжение, в котором все это время пребывал Геня, оставило его»* – *«Все улыбались, и все его благодарили»*. – *«Такое чувство он испытывал только во сне. Он был счастлив»* – *«Он был ничем не хуже их»*. – *«Счастливый мальчик раздаривал бумажные игрушки»*.

Совсем по-другому построен образ матери: ее состояние передано через внешние характеристики, поступки, речь. В описании поведения матери точка зрения мальчика становится доминирующей, а ему трудно понять, что на самом деле чувствует взрослый, поэтому он следит за тем, чтобы мама не сделала неверного шага, не сказала лишнего слова. Читатели вместе с Геней тревожно наблюдают за ней: *разлила шипучку – выдвинула табурет – играла песни Шуберта – принесла сладкий пирог – играла любимую Генину песню про сурка – положила на стол газету...*

И только в финале рассказа мы видим, насколько трудно далось ей внешнее спокойствие: *«Мать мыла посуду, улыбалась и роняла слезы в мыльную воду»*. Она одержала победу, помогла сыну поверить в себя, почувствовать себя счастливым. Не случайно в произведении автор не дает ей имени – это победа любви матери к своему ребенку.

Большую роль в рассказе играет мотив преображения. Под влиянием доброго отношения взрослых, удивительной силы музыки, интеллигентной семейной атмосферы меняются и «двенадцать плохо одетых, но умытых и причесанных детей», которые на несколько часов оказались в новом для них мире. По-видимому, можно говорить еще об одной победе в художественном мире рассказа.

На завершающем этапе урока необходимо вернуться к смыслу заглавия произведения. С одной стороны, оно связано с образом Гени, с фабульной ситуацией рождения интереса к нему недавних врагов благодаря умению делать из бумаги различные фигурки. С другой – эта победа «бумажная», то есть «хрупкая». А может, «бумажная» – это временная, иллюзорная?

Финал остается открытым: как отнесутся к Гене ребята назавтра, когда окажутся в привычном для них мире двора? Как будет вести себя мальчик? Как сложатся дальнейшие отношения матери и сына? Завершающая дискуссия на уроке может оказаться очень продуктивной для понимания авторского замысла и формирования собственной точки зрения.

О чем произведение Людмилы Улицкой «Бумажная победа»? Думается, о том, как важно, когда рядом есть человек, который тебя любит и может помочь тебе поверить в себя. О том, как ответственны родители за своих детей. О толерантности. О преображающей силе искусства. О том, как меняется восприятие мира, себя и окружающих под влиянием обстоятельств. Но главное – о том, что человек, однажды почувствовав себя победителем, должен поверить сам в себя, иначе эта победа так и останется «бумажной».

СТРАТЕГИЯ «ЧТЕНИЕ С ОСТАНОВКАМИ»

Данная стратегия предполагает вдумчивое чтение, чтение не спеша, с перерывами для обсуждения прочитанного или прогнозирования последующих событий. Одной из главных целей ее является управление процессом осмысления текста во время его чтения. Важным также представляется создание эффекта интриги чтения, поэтому учителю нужно тщательно продумывать «остановки». Использование рассматриваемой стратегии позволяет учащимся увидеть логику развития сюжета, выделить основные слагаемые текста и эмоционально откликнуться на изображенные события.

Представим вариант работы со стратегией «Чтение с остановками» на примере изучения святочного рассказа Нatalьи Ключаревой «Юркино Рождество» на уроках литературы в 9–11-х классах.

В основе сюжета рассказа Н. Ключаревой лежит повествование о мальчике, родители которого постепенно спиваются и не обращают внимания на сына. Но у Юрки есть характер, который помогает ему выживать, несмотря на «свинцовые мерзости жизни». Произведение «Юркино Рождество», на наш взгляд, будет интересно современным старшеклассникам: в нем есть сильная личность, способная противостоять обстоятельствам, безусловно, актуальны для многих школьников изображенные проблемы, сюжетная интрига сохраняется до финала, который удивляет своей неожиданностью.

Произведение Н. Ключаревой «Юркино Рождество» стало победителем в литературном конкурсе «Святочный рассказ», проведенном в 2009

году Издательским домом «Русь – Олимп» и Союзом российских писателей Т.Г. Кучина отмечает, что в рассказе-победителе присутствует «сбалансированное соотношение функционально нагруженных и автоматных деталей (которые необходимы для вещной полноты картины); контурность характеров компенсируется узнаваемостью ситуаций, и при этом из набора предсказуемых микроэпизодов рождается в конечном итоге оригинальный сюжет, в котором не тривиальным образом трактуется тема добра и зла» [4: 27].

Обсуждение рассказа Н. Ключаревой может вестись и по традиционной модели беседы, как сопоставительный анализ классических святочных рассказов с современным произведением, в форме дискуссии по основной проблематике или основываться на современных стратегиях чтения – учитель выберет методику сам в зависимости от особенностей класса и собственного представления о подобном уроке. Нам представляется продуктивным при изучении современного святочного рассказа использование стратегии «Чтение с остановками» в сочетании со стратегией «Антиципация по жанру», так как выбор модели изучения диктуется поэтикой произведения. Исследователь С.П. Лавлинский подобную модель называет «прогнозированным чтением» [5].

Методика прогнозированного чтения требует построения урока по определенной схеме. Так, на **вводном этапе** необходимо обозначить основные слагаемые жанра рождественского рассказа: время действия – накануне или во время Рождества; мотив ожидания чуда; в центре повествования образ ребенка; предполагаемый счастливый финал; воспитательная роль, утверждение христианской добродетели и др.

Основная цель начальных этапов урока – актуализация жанровых ожиданий читателей, которые были сформированы у школьников в процессе чтения святочной прозы в младших классах. Отметим сразу, что современный рождественский рассказ переосмысливает многие традиционные каноны, рождая эффект «эстетического последствия» (Л.С. Выготский).

Следующим этапом урока станет **чтение с остановками и анализ текста**. Важным условием эффективности подобного изучения является то, что текст учащиеся знать не должны, впервые он читается в классе.

Данный этап состоит из нескольких учебных ситуаций:

- **Чтение произведения учителем до определенного сюжетного момента** (в данном рассказе – Юрка в Рождество не пускает родителей в квартиру, меняя замки).

В начале рассказа мы видим Юрку маленьким мальчиком («Когда это началось, он ходил в 1 класс» [Здесь и далее цит. по: 2]). Это – процесс деградации его родителей: «Поначалу Кривовы своей болезни стеснялись и пили исключительно вдвоем, запершись в прокуренной квартире». Но затем тетя Алена, «превратившаяся в Кривиху, побито улыбаясь, побиралась у дверей гастронома... А Кривой-батя спал в подъезде, свешившись со ступенек».

Интересно (в связи с приемом прогнозированного чтения особенно) то, что в рассказе намечен прогноз судьбы Юрки – это судьба многих современных реальных детей, которые не нужны родителям. В рассказе он звучит жестко и реалистично – как приговор: «Соседки подкармливали Юрку, заранее жалея завтрашнего детдомовца или колониста. Такие истории всегда оканчивались одинаково».

Одним из доминантных уровней анализа рассказа, исходя из жанра и заглавия произведения, является пространственно-временной. Заметим, что в произведении художественное время дискретно, и к рождественским дням автор обращается трижды.

Завязка основного конфликта происходит в католическое Рождество, в первый день зимних каникул уже пятиклассника Юрки Кривова, когда в витрине магазина за стеклом он увидел маленькую искусственную елку и «задохнулся от сокрушительного чувства».

Кульминация рассказа Н. Ключаревой происходит в Рождественский сочельник, когда пьяные родители, «не просыхавшие с католического Рождества», не пустили Юрку домой, и он рождественскую ночь провел вне родного дома: «Никто никогда не узнал, где провел эту ночь, бывшую, как всегда на Рождество, звездной и морозной, молчаливый пятиклассник Юрка Кривов в демисезонном пальто с оторванными пуговицами».

Будет еще одно Рождество – в финале, неожиданное, чудесное, как и свойственно святочному рассказу. Но со школьниками мы читаем до того момента, когда рождественским утром Юрка возвращается домой: «Наутро Кривиха, сотрясаемая крупной дрожью, дежурила у подъезда, спрашивая всех входивших и выходивших, не знают ли они, куда подевал-ся ее Юрка, и по привычке стреляя мелочь. Потом на крыльцо осторожно выступил Кривой-батя, и они, трогательно поддерживая друг друга на скользкой тропинке, отправились в соседний двор, к родственникам-алкоголикам, у которых надеялись если не найти сына, то хотя бы похмелиться. Чуть позже появился и Юрка. Он отпер дверь своим ключом, швырнул в угол пальто и шапку». А к вечеру Юрка поменял замки в квартире и «заперся на все обороты».

• **Обсуждение-прогноз о том, как могут сложиться события дальше.** Откроет ли Юрка свой дом-крепость? Изменит ли персонажей Рождество?

Проведенные обсуждения показывают, что читательские прогнозы, как правило, не сбываются. Несмотря на узнаваемость и правдивость социальных противоречий, описанных в рассказе, художественная реальность оказывается более непредсказуемой, жесткой и неожиданной.

• **Чтение учителем произведения до финала.**

Юрка не пускает родителей в дом не в Рождество, не после него. Мотивацию его поступка находим позже, когда 16-летний Юрка сам расскажет своему приятелю, свидетелю событий, о том дне, который изменил его жизнь. Прием ретроспекции помогает сохранить интригу, с одной стороны, а с другой – позволяет читателю сформировать собственное отношение к поступку Юрки, который удивляет не только читателей, но и героев рассказа.

На этом этапе обсуждения важно обратиться к анализу персонажного уровня текста произведения, к приемам создания центрального образа в системе персонажей – образа Юрки.

Окружающие не понимают и не принимают поступка мальчика, надеются на то, что он не выдержит, пустит родителей обратно. И чем дольше не происходит «воссоединение» семьи, тем меньше ему сочувствуют. А в итоге отворачиваются все: учителя, соседи, одноклассники, в то время как Кривиха с Кривым, на каждом углу сетующие на «изверга», вызывают уже всеобщую симпатию.

Проследим за тем, как меняется отношение окружающих к главному персонажу через его именование: из Юрки Кривова он превращается в *«расчетливое и бессердечное существо»* (классный руководитель), *«оборотня»*, *«этого»* (соседи), из *«сынка»* – в *«стервеца»* и *«изверга»* (родители).

Устоявшийся «порядок» жизни разрушен, и это больше всего пугает живущих рядом с Юркой людей. Но именно этот порядок мира не устраивает Юрку, воспринимается им как хаос. *«Вам всем было бы спокойнее, если б я попал в детдом, прирезал кого-нибудь за золотую побрякушку и в двадцать лет сдох на нарах от туберкулеза, ненавидя весь мир! Вы этого от меня ждали?!»* – спросит он через несколько лет у своего школьного приятеля Герки.

И Юрка меняет «сложившийся ход вещей». Родителей не отрезвил «бессердечный» поступок сына, на что он рассчитывал (*«Достаточно сильное впечатление, чтобы остановиться!»*), и в 16 лет Юрка меняет фамилию на Юрьев, отчество – на Алексеевич.

Так заканчивается первая рождественская история, а о второй – читатели узнают в финале рассказа.

• На следующем этапе урока предложим старшеклассникам поразмышлять о **финале рассказа**, сделать прогноз. Каково может быть завершение истории? Что-то еще не рассказано? Не понято? Ведь Юрка смог выдержать все испытания, стал взрослым, уверенным в себе человеком. Что еще?

Читаем финал. Он удивляет. Все не так, как в классическом святочном рассказе: *сын* дарит матери рождественскую елку, которую она когда-то пообещала купить ему и не сдержала слова. Как в детстве Юрка, так сейчас его больная мать восторженно смотрит на елку, гладит «*мягкие серебристые иголки*», и полутемная комната наполняется «*дрожащими сказочными бликами*», а жизнь – светом, надеждой, верой в чудо.

Показательно, что реализация мотива разрушенных связей, восстановления семьи, характерного для святочных рассказов, происходит в сумасшедшем доме, где находится мать Юрки, допившаяся до белой горячки. Она не узнает в Юрьеве Юрку, который каждый раз, навещая ее, слушает историю о бессердечном сыне. Восстановление семьи (пусть не в полном составе) происходит, но это, с одной стороны, та, а с другой – не та семья. Мать, не признавшего своего сына, расхваливает его, нынешнего и чужого, и ругает родного, из прошлой жизни. А он дарит ей елку, о которой мечтал в детстве, и соглашается стать сыном своей же матери:

«Она беспомощно обернулась, увидела Юрьева и расплылась в улыбке.

– Какой ты хороший, добрый! Не то, что тот! – привычно залопотала она и неожиданно добавила: – Давай лучше ты теперь будешь моим сыном?

– Давай, – согласился Юрьев и тоже погладил елку. – Буду».

На **завершающем этапе** урока предложим учащимся поразмышлять о финале рассказа, о проблематике произведения, о смысле заглавия.

Финальный эпизод возвращает читателей к началу рассказа, когда Юрка впервые увидел елку за витриной магазина и «*провалился в другой мир, похожий на бесконечные сказки...*». Толстое стекло с одной стороны отражало мрачную действительность, самого Юрку, «*страшное лицо Кривихи*», а с другой – маленькую искусственную елку, символ рождественского чуда и надежды на счастье. В финале слагаемые двух разных миров – Юрка, Кривиха и елка – соединяются, и читатели Натальи Ключаревой должны надеяться, согласно традиции рождественской прозы, на

чудо: мать и сын отныне будут отражаться не в мутном мареве стеклянной витрины, а в «дрожащих сказочных бликах» елки и в глазах друг друга.

Между тем ожидаемый счастливый финал уже в святочных рассказах XIX века не всегда читался однозначно (вспомним, например, произведения «Мальчик у Христа на елке» Ф.М. Достоевского или «Ангелочек» Л. Андреева). Не столь однозначен он и в произведении Натальи Ключаревой.

Подводя итоги раздумий над рассказом, отметим, что Н. Ключарева действительно предлагает оригинальное решение вечной проблемы добра и зла: «некогда совершенное зло прорастает иррационально, вне ожидаемой логики, прорастает добром» [4: 28]. А добро, как известно, «должно быть с кулаками». Может быть, эту истину открыл для себя в рождественскую ночь герой рассказа Н. Ключаревой?

ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ

1. Киреева, А.Н. Принц и нищий? [Электронный ресурс]. URL: // http://allakireeva.blogspot.ru/2013/10/blog-post_27.html
2. Ключарева, Н. Юркино Рождество // Святочные рассказы. XXI век. – М.: Русь – Олимп, 2009. – С. 7–16.
3. Кудрявцева, Т.А. Принц и нищий // Читайка. – 2013. – № 12. – С. 90 – 92.
4. Кучина, Т.Г. Русская литература 2000-х годов на уроке литературы в старших классах // Взаимодействие вуза и школы в преподавании отечественной литературы. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Г. Ушинского, 2010. – С. 23 – 29.
5. Лавлинский, С.П. Учебный диалог и проблемы литературного образования // Литература в гуманитарных школах и классах. – М., 1992. – С. 27–54.
6. Национальная программа поддержки и развития чтения. [Электронный ресурс]. URL: // <http://www.library.ru>
7. Пранцова, Г.В. О направлениях профессиональной подготовки/ переподготовки учителя к обучению чтению // Читательская культура в современном обществе: формирование и социальная поддержка: сб. статей по материалам конференции: в 2-х частях / под ред. Е.С. Романичевой, Г.В. Пранцовой. – М.: Совпадение, 2013. – Ч. 1. – С. 64–70.

8. Пранцова, Г.В., Романичева, Е.С. Современные стратегии чтения. – М.: Форум, 2013. – 368 с.
9. Сметанникова, Н.Н. Воспитание читателя в культуросозидающей модели образования. [Электронный ресурс]. URL: // [http://mcbs.ru/files/File/smetannikova\(1\).pdf](http://mcbs.ru/files/File/smetannikova(1).pdf)
10. Сметанникова, Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя / Н.Н. Сметанникова. – М.: Баласс, 2011. – 128 с.
11. Улицкая, Л.Е. Бумажная победа // Л.Е. Улицкая. Рассказы. – М.: Эксмо, 2010. – С. 469–476.

*Татьяна Галактионовна Овсянникова,
Ирина Валентиновна Мовнар,
Татьяна Леонидовна Шишигина*

**ФОРМИРОВАНИЕ
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

Методические рекомендации

Подписано в печать 07.10.2016. Формат 60×84/16.

Печать офсетная. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 4,65. Тираж 60 экз. Заказ 1678

Вологодский институт развития образования

160011, г. Вологда, ул. Козленская, 57

E-mail: izdat@viro.edu.ru

Отпечатано: ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

Полиграфический центр

162600, г. Череповец, ул. М. Горького, 14, каб. 107

Овсянникова, Т.Г.

- О-34 Формирование читательской компетенции обучающихся на уроках русского языка и литературы: методические рекомендации / Овсянникова Т.Г., Мовнар И.В., Шишигина Т.Л. ; [под ред. С.Ю. Баранова] ; Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования. – Вологда: ВИРО, 2016. – 80 с.: табл.

ISBN 978-5-87590-449-3

Методические рекомендации направлены на актуализацию проблемы формирования читательской компетенции обучающихся на уроках русского языка и литературы в основной школе. Пособие обеспечивает учителя знаниями о содержании и структуре читательских умений и приемах организации их поэтапного освоения школьниками.

Методические рекомендации предназначены для учителей русского языка и литературы, работающих в классах основной ступени общего образования, а также студентов педагогических университетов, институтов и педагогических колледжей.

УДК 372.88

ББК 74.268