

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Л. Н. Казакова

**ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНАЯ
КУЛЬТУРА УЧАЩИХСЯ
КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА**



Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2009

УДК 372.016:82
ББК 74.268.3
К14

Рецензенты:

И. В. Кузина, канд. пед. наук,
доцент, зав. кафедрой общей педагогики
ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт
им. А. П. Гайдара»;

Д. М. Шевцова, канд. филол. наук,
доцент кафедры теории и методики обучения русской словесности
ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический
университет»

Казакова, Л. Н.

К14 **Логико-понятийная культура учащихся как составляющая компетентностного образовательного результата : монография / Л. Н. Казакова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2009. — 142 с.**

ISBN 978-5-7565-0380-7

В монографии рассматриваются современные подходы к пониманию целей и результатов образования, к определению понятий «компетенция» и «компетентность», раскрывается содержание логико-понятийной культуры учащихся и предлагается методика формирования ее на уроках литературы. Представлена экспериментальная система уроков по разделу «Русская проза конца XIX — начала XX века».

Издание адресовано преподавателям учебных заведений разных типов, студентам-филологам педагогических вузов.

**УДК 372.016:82
ББК 74.268.3**

ISBN 978-5-7565-0380-7

© Казакова Лариса Николаевна, 2009
© ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2009

ВВЕДЕНИЕ

Смена парадигмы современного образования от знаниевой к ценностно ориентированной требует пересмотра и его целей и философских основ. Сегодня выпускник средней школы должен уметь работать с новой информацией, самостоятельно ставить цели, генерировать идеи и определять смыслы собственной деятельности, находить решения в сложных, полисемантических ситуациях, характерных для жизни современного общества, чтобы быть способным построить на этом фундаменте новое конкретное знание в соответствии с новыми условиями. Иными словами, он должен обладать методологической компетентностью, в формировании которой и состоит одна из важнейших целей образования.

Решению данной проблемы посвящено исследование, результаты которого отражены в настоящей монографии. В ней представлены современные подходы к трактовке терминов «компетенция» и «компетентность», раскрыто содержание понятий «логическая», «понятийная» и «терминологическая культура». Особое внимание уделено рассмотрению логико-понятийной культуры как комплексного личностного качества, формирующегося в процессе обучения и характеризующегося высоким уровнем культуры логического мышления и понятийно-терминологической репрезентации его результатов. Выделены структурные и формирующие компоненты логико-понятийной культуры учащихся как одной из составляющих компетентностного образовательного результата.

На наш взгляд, система работы по формированию логико-понятийной культуры учащихся может быть выстроена на основе технологии развития критического мышления. Как показывает анализ теоретических источников и результатов экспериментальных исследований, данная технология предоставляет для этого необходимые педагогические условия. Основой ее является трехэтапная структура урока: вызов — осмысление — размышление. Педагогическая технология развития критического мышления — это целостная система методических приемов, воспиты-

вающих у обучающихся навыки работы с различной информацией посредством чтения и письма, направленных на то, чтобы сначала заинтересовать ученика (пробудить в нем исследовательскую, творческую активность), затем предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь ему обобщить полученные знания.

В книге представлена практическая методика проектирования уроков, ориентированных на формирование логико-понятийной культуры учащихся. Развернутые конспекты уроков литературы, в которых содержится весь необходимый дидактический материал, позволяют наглядно продемонстрировать способы реализации указанной методики в практике учебно-воспитательного процесса и помочь преподавателю, студенту-филологу овладеть умениями и навыками самостоятельной организации такого урока.

Экспериментальная система уроков, ориентированных на формирование логико-понятийной культуры, построена на материале раздела «Проза конца XIX — начала XX века», который традиционно входит в школьные программы по курсу литературы.

В библиографическом списке указана дополнительная литература ко всем разделам книги.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА



Образование — это та ключевая сфера, от которой зависит формирование личности человека, способного самостоятельно и сознательно строить собственную жизнь и жизнь общества в целом, воспитывать своих детей в духе общечеловеческих ценностей, на основе традиций своего народа и его культуры. Именно в этой сфере происходит трансляция фундаментальных понятий социальной ответственности, патриотизма, уважения к другим народам, осознание личной и общественной значимости профессиональной компетентности.

Процесс модернизации российского образования, отражающий общенациональные интересы, государственные приоритеты и мировые тенденции, определяет и новые социальные требования к системе образования. Разочарование в знаниецентристской, технократической модели образования, ориентированной на «человека знаний», обращает отечественную педагогическую мысль к переоценке функций образования, смене его целей и ценностей. В этих условиях возрастает внимание педагогов к идеям культуросообразности, антропологизма, гуманизма, которые позволили бы преодолеть отрыв личности от общечеловеческих и национальных традиций, культуры. Цели современного образования состоят «не только в социализации индивида, но в воспроизводстве культурного опыта поколений и укоренении в личностном духовном мире всечеловеческих нравственных ценностей» [72. С. 18].

В русле такого понимания Б. С. Гершунский рассматривает следующие составляющие результата современного образования [18. С. 65—75]:

✧ *грамотность* — минимальный уровень знаний, умений,

навыков, творческих, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, который требуется для включения ее в разнообразные виды деятельности и отношений и является стартовой основой для последующего непрерывного развития личности;

✧ *образованность* — грамотность, доведенная до общественно и личностно необходимого максимума, что предполагает наличие достаточно широкого кругозора по самым различным вопросам жизни человека и общества;

✧ *профессиональная компетентность*, определяемая уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию, творческим и ответственным отношением к делу;

✧ *культура* — осознанное и уважительное отношение к наследию прошлого, способность к творческому восприятию, пониманию и преобразованию действительности в той или иной сфере деятельности и отношений;

✧ *менталитет* — глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека.

Ученый подчеркивает, что образование в своей качественной характеристике — это не только ценность, система или процесс, но также и результат, фиксирующий факт присвоения государством, обществом, личностью тех ценностей, которые рождаются в процессе образовательной деятельности и существенно важны для экономического, нравственного и интеллектуального состояния потребителей продукции образовательной сферы — каждого человека, государства, общества, всей цивилизации в целом [Там же].

Главный результат общего образования можно охарактеризовать как «уровень образованности». Этот термин ввели в категориальный аппарат педагогики петербургские ученые — авторский коллектив под руководством А. П. Тряпицыной. Данное понятие обозначает «качество личности, характеризующее способность решать задачи различного характера (познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности), опираясь на освоенный социальный опыт» [54. С. 15].

Исследователи выделяют три основных уровня образованности, достижение которых возможно в процессе общего образования [Там же. С. 20]:

1) *грамотность* — готовность ученика к образованию в основной школе, что предполагает сформированность опорных знаний и умений в области чтения, письма и счета, а также умений социальной коммуникации младшего школьника с другими учениками и взрослыми;

2) *функциональная грамотность* — готовность ученика к адаптации в современном обществе, сформированность интереса к конкретной области знания, наличие определенной системы базовых предметных знаний и умений, позволяющих продолжить образовательную деятельность;

3) *компетентность* — уровень образованности, выражающийся в способности к решению задач в различных сферах деятельности на основе теоретических знаний.

Различают общекультурную, допрофессиональную и методологическую компетентность. Под *общекультурной компетентностью* понимается готовность ученика к творческой деятельности самореализации на основе ориентации в ценностях широкого культурного пространства, что предполагает ориентацию в ценностях культуры (понимание роли и места различных областей знания как элементов общечеловеческой культуры, взаимосвязей различных областей культуры друг с другом, особенностей различных ценностных позиций); готовность к оценочной деятельности (умение давать аргументированную оценку различных взглядов, позиций); способность оценивать границы собственной компетентности; владение методами образовательной деятельности. *Допрофессиональная компетентность* — это готовность к осознанному выбору профессии и получению соответствующего профессионального образования, что подразумевает понимание особенностей избранной профессии; оценочное соотнесение своих профессиональных намерений и собственных возможностей; подготовленность в предмете, необходимую для получения дальнейшего профессионального образования; владение методами образовательной деятельности. *Методологическая компетентность* — готовность к самостоятельному исследованию проблем как теоретического, так и практического характера, что предполагает ориентацию в методологических основах определенной образовательной области, владение навыками оценочной деятельности, методами научного познания и образовательной деятельности.

Как видим, и Б. С. Гершунский, и коллектив ученых под

руководством А. П. Тряпицыной выделяют в качестве важнейших образовательных результатов не только грамотность и культуру, но и компетентность. И это не случайно, поскольку данное понятие ныне широко употребляется в различных отраслях знания как в нашей стране, так и за рубежом.

Обобщенное представление о компетентности как научной категории рассмотрим на основе анализа определений понятий «компетентность», «компетенция», «образовательная компетенция», взятых из разных источников.

Компетентность (от лат. *competens* — подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) трактуется исследователями следующим образом:

✧ качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области, мнение которого поэтому является веским, авторитетным [38. С. 254];

✧ способность к осуществлению реального действия, квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку у любого действия существуют два аспекта — ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентностей определяет превращение ресурса в продукт [82. С. 116];

✧ потенциальная готовность человека решать те или иные задачи со знанием дела, которая включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения знаний в конкретных условиях, то есть обладание оперативным и мобильным знанием [91. С. 21];

✧ обладание определенной компетенцией, то есть знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить суждения и принимать решения [74. С. 16];

✧ совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере; владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности [94. С. 1].

Значение понятия *компетенция* (от лат. *competere* — добиваться; соответствовать, подходить) в словарях и научной литературе также объясняется по-разному:

- ✧ знания, умения, опыт, теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний [90. С. 7];
- ✧ круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен [56. С. 294];
- ✧ способность использовать знания в практической деятельности; квалификация, полученная в результате образования [46. С. 11];
- ✧ общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, приобретенных благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и на ее успешное включение в трудовую деятельность [1. С. 4];
- ✧ способность, базирующаяся на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, которые развиваются в практике [5. С. 32];
- ✧ совокупность вопросов, в которых данный субъект обладает познаниями и опытом собственной деятельности [74. С. 16];
- ✧ отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [90. С. 1].

Компетентность и компетенция, считает В. А. Метаева, являются взаимодополняющими и взаимообусловленными понятиями, поскольку, отмечает исследователь, компетентный человек, не обладающий компетенцией, не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать [47. С. 57].

Компетенции вообще, по мнению А. В. Хуторского, следует отличать от *образовательных компетенций*, которые моделируют деятельность ученика для его полноценной жизни в будущем. Образовательная компетенция — требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности [90. С. 1].

Образование, ориентированное на компетенции (competence-based education — CBE), формировалось в 70-х годах в США в общем контексте подхода, предложенного в 1965 году Н. Хомским (Массачусетский университет) при исследовании понятия «компетенция» применительно к теории языка — трансфор-

мационной грамматике. Как отметил Н. Хомский, «мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим / слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции» [89. С. 9].

На основе анализа работ, посвященных проблеме компетенции/компетентности, И. А. Зимняя условно выделяет три этапа становления СВЕ-подхода в образовании [25. С. 2].

1-й этап — 1960—1970 годы — характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность». С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

2-й этап — 1970—1990 годы — характеризуется использованием категории «компетенция/компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно неродному), в контексте формирования профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности».

3-й этап — с 1990 года — характеризуется всесторонним рассмотрением профессиональной компетентности в общем контексте психологии труда.

Дж. Равен в работе «Компетентность в современном обществе» (1984) характеризует компетентность как явление, состоящее «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [71. С. 253]. Ученый убежден, что все учащиеся могут стать компетентными в той или иной области. Задача учителя заключается в том, чтобы помочь каждому ребенку открыть в себе и развить уникальный набор качеств, важных для достижения успеха в конкретной сфере деятельности. Поэтому целью современного образования должно стать формирование компетентной личности.

Приведем (в сокращении) список возможных компетентностей, выделенных Дж. Равеном [Там же. С. 281—296]:

- ✧ тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
- ✧ стремление контролировать свою деятельность;
- ✧ вовлечение эмоций в процесс деятельности;
- ✧ готовность и способность обучаться самостоятельно;
- ✧ поиск и использование обратной связи;
- ✧ уверенность в себе, самоконтроль, адаптивность, отсутствие чувства беспомощности;
- ✧ склонность к размышлениям о будущем;
- ✧ привычка к абстрагированию;
- ✧ внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- ✧ самостоятельность мышления, оригинальность, критическое мышление;
- ✧ готовность решать сложные вопросы, работать над чем-то спорным, вызывающим беспокойство, полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- ✧ готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- ✧ знание того, как использовать инновации; уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- ✧ установка на взаимный выигрыш и широта перспектив;
- ✧ настойчивость, доверие, персональная ответственность;
- ✧ отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- ✧ способность принимать решения, побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- ✧ способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- ✧ способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- ✧ терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- ✧ способность заниматься организационным и общественным планированием.

В докладе Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века «Образование: сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование (научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить), определил, по сути,

основные глобальные компетентности. Одна из них такова: «...научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [21. С. 37].

В документах по европейскому образованию указывается, что компетенция не может сводиться только к способности получать и использовать информацию, а включает в себя следующие компоненты:

✧ процесс учения (и тогда компетенция — это способность превращать знания в опыт, а опыт в деятельность; обобщать и систематизировать знания; организовывать свой собственный образовательный процесс, решать различные проблемы и брать на себя ответственность за свое образование);

✧ процессы исследования и поиска (в данном аспекте компетенция — это умение работать с различными источниками информации, с книгой, владение основами научной организации труда);

✧ организацию мыслительного процесса (видение взаимосвязи между явлениями, способность к переносу знаний, оценивание явлений действительности, произведений искусства, умение анализировать, сравнивать и др.);

✧ общение (навыки выступления в аудитории, умение слушать и говорить, защищать свою точку зрения, выражать свои мысли устно и письменно);

✧ сотрудничество (умение работать в коллективе, сотрудничать, разрешать конфликты, вести монолог, диалог и полилог, устанавливать контакты);

✧ способность к адаптации (умение приспособиться к изменяющимся условиям, быстро использовать имеющуюся информацию и осваивать новую в короткие сроки, реализовывать вновь появляющиеся идеи, быть психологически устойчивым к трудностям);

✧ профессиональную практическую деятельность (умение грамотно составлять программы и проекты своей профессиональной деятельности, брать на себя ответственность, уметь организовывать собственную работу, моделировать профессиональную деятельность) [5. С. 32 — 40].

Для России тенденции европейского образования никогда не были безразличны. Обращение современной педагогики

к понятиям «компетентностный подход», «компетентность», «ключевые компетенции» объясняется рядом причин, среди которых:

✧ необходимость воспроизведения в образовательном процессе качеств личности, востребованных XXI веком: мобильности, динамизма, конструктивности; профессиональной, социальной, личностно-бытовой и аналогичных компетентностей;

✧ задачи модернизации общего и профессионального образования, достижение соответствия его как потребностям личности, так и запросам общества, что требует принципиально нового подхода к определению целей, содержания и организации образования;

✧ развитие процессов информатизации, приводящее к тому, что система подготовки не в состоянии «угнаться» за все возрастающим потоком информации — необходим принципиально новый подход к конструированию содержания педагогического образования, способного стимулировать обучающихся к постоянному самосовершенствованию [3. С. 57].

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001) сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании. Подчеркивается, что понятие «компетентность» шире понятий «знания», или «умения», или «навыки»; оно включает их в себя, хотя, разумеется, речь не идет о простой аддитивной сумме знаний, умений и навыков, это понятие несколько иного смыслового ряда. Понятие «компетентность» имеет не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает в себя результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. Компетентности формируются не только в процессе обучения в учреждениях образования, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и пр. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит в целом от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник.

Разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» выделяют следующие характеристики ключевых компетентностей [86. С. 12—15]:

✧ данные компетентности многофункциональны: компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет

решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни; ими необходимо овладеть для достижения различных важных целей и решения сложных задач в различных ситуациях;

✧ ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны; они применимы в различных ситуациях не только в школе, но в последующем и на работе, в семье, в политической сфере и др.;

✧ ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: овладение ими предполагает достаточно высокий уровень абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.;

✧ ключевые компетентности многомерны, то есть они включают в себя различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), ноу-хау, а также здравый смысл.

Для того чтобы упорядочить последующую трактовку компетентностей, авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают систему распределения их по различным деятельностным сферам, полагая, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

✧ компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

✧ компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

✧ компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);

✧ компетентность в бытовой сфере (включая аспекты здоровья, семейной жизни и пр.);

✧ компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [Там же].

Авторы книги «Образовательный процесс в основной школе: рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы» считают, что «основной компетентностью, которая формируется к концу основной школы, является способность к созданию собственного продукта, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком» [55. С. 7]. Конкретизируя данное понимание компетентности, авторы названной работы выделяют:

- ✧ социальную компетентность — способность действовать в социуме с учетом позиций других людей;
- ✧ коммуникативную компетентность — способность человека вступать в коммуникацию с целью быть понятым;
- ✧ предметную компетентность — способность анализировать ситуацию и действовать с позиций отдельных областей человеческой культуры [Там же].

И. А. Зимняя в своей трактовке исходит из того, что компетенции — это «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека», и указывает следующие их основные виды:

1. *Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения:*

- ✧ компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни; знание об опасности курения, об угрозах алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены; физическая культура человека; свобода и ответственность выбора образа жизни;
- ✧ компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки, производства; истории мировых цивилизаций и истории, собственной страны; религии;
- ✧ компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватная актуализация знаний, расширение накопленных знаний;
- ✧ компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание символов государства (герб, флаг, гимн) и гордость за них;

✧ компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии: смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. *Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию и социальной сфере:*

✧ компетенции социального взаимодействия с обществом, коллективом, семьей, друзьями, партнерами: поведение в конфликтах и их погашение; сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, пол); социальная мобильность;

✧ компетенции общения: устное, письменное общение; диалог, монолог; создание и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, этикета; деловая переписка.

3. *Компетенции, относящиеся к деятельности человека:*

✧ компетенции познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения; создание и разрешение проблемных ситуаций; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

✧ компетенции различных видов деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность; ориентация в разных видах деятельности;

✧ компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование); массмедийные и мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной и интернет-технологией [25. С. 6—7].

А. В. Хуторской в своем исследовании выделяет группы ключевых компетенций, основываясь на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. К числу ключевых компетенций ученый относит [90. С. 3]:

1. *Ценностно-смысловые*, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружа-

ющий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности; от них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. *Общекультурные*, связанные с познанием и опытом деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; приобщением к духовно-нравственным основам жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологическим основам семейных, социальных, общечеловеческих явлений и традиций; пониманием роли науки и религии в жизни человека. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющийся до культурологического и всечеловеческого ее понимания.

3. *Учебно-познавательные*, то есть совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы деятельности логической, методологической и общеучебной. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, приемами решения учебно-познавательных проблем, навыком действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов; владение измерительными навыками; использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. *Информационные*, которые предполагают навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире; владение современными средствами информации и информационными технологиями; поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передачу.

5. *Коммуникативные*, включающие в себя знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями.

6. *Социально-трудовые*, связанные с выполнением роли гражд-

данина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента и т. д.; с реализацией прав и обязанностей в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.

7. *Компетенции личностного самосовершенствования*, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки; развитие необходимых современному человеку личностных качеств, формирование психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

В. Мясников и Н. Найденова выделяют ключевые и концептуальные компетенции, которыми должен обладать человек, чтобы он мог занять достаточно высокое место в обществе [53. С. 147]. К числу ключевых компетенций относятся:

✧ грамотность как умение понимать сложные тексты в письменном виде;

✧ числовая грамотность как умение считать и работать с числами и измерительными величинами;

✧ знания, умения, навыки, позволяющие вести правильный образ жизни в различных условиях;

✧ академические знания.

Среди концептуальных компетенций авторы называют:

✧ процедурные, позволяющие человеку применить свои знания в конкретной ситуации;

✧ мотивационные, позволяющие эффективно взаимодействовать со средой общения благодаря формированию определенного отношения к ситуации;

✧ деятельностные, обеспечивающие психологическую готовность и практические умения человека действовать при решении конкретных задач, умение определить стратегию и тактику действий в любой ситуации; это в своем роде практический, прагматический интеллект.

В. Мясников и Н. Найденова определяют сущность компетентностного подхода в образовании («как знать», а не «что знать») и подчеркивают, что учеников «надо учить знаниям, умениям и навыкам находить нужную “удочку”, умению создать ее из подручных материалов, быть готовым поймать “рыбу” и научить на своем опыте других, как это делать» [Там же].

О. М. Бобиенко [10], обращаясь к проблеме ключевых компетенций, так определяет их основные типы:

✧ *информационная компетенция* — способы приема, хранения, оформления и передачи информации;

✧ *проектировочная компетенция* — способы определения целей, необходимых ресурсов, действий и сроков их достижения;

✧ *оценочная компетенция* — способы сравнения результатов, классификации, абстрагирования, прогнозирования, систематизации, конкретизации;

✧ *коммуникативная компетенция* — способы передачи информации и привлечения ресурсов других людей для достижения своих целей.

Итак, компетентностный подход как средство повышения качества образования в настоящее время представляет собой приоритетное направление модернизации системы обучения в мировом и отечественном образовательном пространстве. Введение категории компетенции в нормативную базу и практическую деятельность образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо владеть теоретическими знаниями, но испытывают значительные трудности в использовании их для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Однако, наряду с большим вниманием исследователей к осмыслению и определению понятий «компетентность» и «компетенция», в научной литературе они продолжают иногда использоваться как синонимы. Рассуждая о смысловых контекстах этих терминов, А. Лобок [42. С. 2] подчеркивает, что компетентность возможна только в деле, в *делании* чего-либо. Компетентность в каком-либо деле — это полный набор того, что позволяет человеку успешно с ним справиться. Прежде всего, это, конечно, знания, умения и навыки. Но вне опыта реального дела быть компетентным в нем невозможно (например, компетентность в вождении автомобиля или редактировании научных статей включает в себя знания, умения и навыки, обретенные в опыте собственной деятельности, а не извлеченные из учебника). Поэтому компетентностный подход — это попытка отказаться от книжно-абстрактного знания как центра и смысла школьного образования, утверждение того, что подлинное знание — это знание индивидуальное, создаваемое в опыте собственной деятельности. И задача не в том, чтобы «нашпиговать» ребенка теми или иными учебными знаниями, а в том, чтобы сделать его

деятельно успешным, научить его обретать индивидуальную опытную компетентность в любом деле, за которое он принимается.

Компетентностью нельзя «владеть» — это не сумма чего-то, что можно освоить (как, например, сумму знаний, умений и навыков). Но она может формироваться в процессе освоения того или иного вида деятельности и проявляться в том, насколько успешна данная деятельность. Возникает вопрос, как помочь ребенку стать потенциально компетентным в любом виде деятельности, который потребует ему в жизни. В данном аспекте и может идти речь о так называемых ключевых компетенциях, то есть способностях, которые позволяют человеку максимально эффективно становиться компетентным в тех или иных областях деятельности. Иными словами, ключевые компетенции — это то, что дает ключ к становлению компетентности. Если данные компетенции сформированы, это значит, что у человека имеется некий особый ресурс для достижения высокого уровня компетентности в любом виде деятельности. Что же представляет собою такой особый ресурс и как его сформировать? В этом и состоит главная проблема компетентностного подхода к образованию.

В настоящем исследовании за основу принято определение, предложенное Н. Ю. Русовой: под компетентностью понимается обладание определенной компетенцией, то есть знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими субъекту выносить суждения и принимать решения. Соответственно, компетенция — это совокупность вопросов, в которых данный субъект обладает познаниями и опытом собственной деятельности [74. С. 16].

«Условимся называть компетенцией соответствующее информационно-деятельностное пространство, последовательно осваиваемое субъектом образования, а компетентностью — то личностное качество, которое характеризует степень обладания определенной компетенцией, то есть те знания и опыт собственной деятельности, которые позволяют личности выносить суждения и принимать решения» [73].

Как известно, Государственный стандарт общего образования [86] предусматривает формирование личностной, социальной, общекультурной, интеллектуальной и коммуникативной компетенций учащихся.

Учитывая все вышесказанное, можно утверждать, что важнейшей целью учебного процесса при освоении курса литературы является формирование у учащихся общекультурной, литературной (допрофессиональной), методологической и коммуникативной компетентности.

Охарактеризуем каждый из этих видов компетентности подробнее.

☞ ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Как уже отмечалось, в последние годы литературное образование школьников постепенно становится культуроцентричным: складывается необходимая для этого теоретическая база, разрабатываются соответствующие стандарты, появляются учебные программы, методические пособия и пр. Сегодня «речь идет о том, чтобы видеть в школе не учреждение системы “образования” и “обучения”, а *институт культуры*, для которого задачи образования и обучения являются лишь сторонами несравненно более сложной, многогранно-целостной деятельности — *приобщения к культуре* входящего в жизнь молодого человека» [30. С. 393].

В связи с этим на первый план выдвигается задача формирования общекультурной компетентности учащихся.

Изучением проблемы общекультурной компетентности как качественной характеристики образованности учащихся занимались такие представители санкт-петербургской научной школы, как Н. Ю. Конасова, О. Е. Лебедев, Н. И. Неупокоева, А. П. Тряпицына; общекультурную компетенцию педагога изучал А. А. Петров; Ю. Ю. Рыбасова исследовала общекультурную подготовку студентов.

Одной из первых понятие «общекультурная компетентность» ввела в категориальный аппарат педагогики Н. Ю. Русова, определив ее как «совокупность знаний и навыков, позволяющих осуществлять свою жизнедеятельность в рамках культуры соответствующего социума» [74. С. 20].

На основании современных научных исследований и опыта педагогической деятельности выделяются базовые компоненты общекультурной компетентности [63. С. 26—29].

✧ *Информационный компонент*, обеспечивающий знание основ истории и теории культуры. «Эти сведения — базовый

фонд, необходимый для проникновения в культуру», — отмечает В. А. Доманский [77. С. 35]. Однако у значительной части учащихся отсутствуют элементарные сведения о культурных эпохах, знаменательных фактах культуры, ее выдающихся деятелях. «...Ученики 9 класса понятия не имеют о способах воплощения художественного образа средствами музыки, изобразительного искусства, имена многих выдающихся музыкантов, художников им ни о чем не говорят, художественные интересы большей части школьников несамостоятельны, ограничены школьной программой или подвержены влиянию бытующих стереотипов» [83. С. 75]. Это свидетельствует о необходимости формирования у школьников историко-культурных знаний.

✧ *Операционно-деятельностный компонент*, предполагающий наличие у учащихся системы общеметодологических умений и навыков, среди которых ученые выделяют организационные, информационные, коммуникативные и интеллектуальные [14. С. 389]. Последние включают в себя способы выполнения мыслительной деятельности, постановки и решения проблем, а также приемы мышления.

✧ *Креативный компонент*, который предполагает способность к созданию качественно нового, неповторимого и оригинального. Именно творчество свидетельствует о подлинном вхождении личности в культуру, так как является результатом усвоения имеющихся знаний и опыта, предполагает способность к эстетическому восприятию, эмоциональному переживанию, обладание художественным вкусом, развитым воображением, образным мышлением, потребность в самовыражении. «Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и отечественной культурой. Деятельность личности и является как раз тем механизмом, который позволяет преобразовывать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукт развития», — пишут В. А. Слостенин и Г. И. Чижакова.

✧ *Аксиологический компонент*, который имеет целью ввести учащихся в мир ценностей, помочь им сформировать личностно значимую систему ценностных ориентаций. Педагогическая аксиология рассматривает ценности как «специфические образования в структуре индивидуального или общественного сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами

деятельности личности и общества» [59. С. 100]. В современной литературе встречаются различные подходы к отбору и иерархизации ценностей. Выделим один из них, предложенный в работе М. Н. Борулавы «Интеграция естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин» (Советская педагогика. 1987. № 8. С. 81—83), раскрывающий восемь высших значимых понятий:

- ✧ человек как абсолютная ценность;
- ✧ семья — начальная единица общества, естественная среда развития ребенка, формирующая основы его личности;
- ✧ труд — основа человеческого бытия, наиболее полно характеризующая сущность человека;
- ✧ знания — результат разнообразного и прежде всего творческого труда;
- ✧ культура — великое богатство, накопленное в материальной и духовной жизни людей, высшее проявление творческих сил и способностей человека;
- ✧ Отечество — единственная, уникальная для каждого человека Родина, данная ему судьбой, завещанная предками;
- ✧ Земля — общий дом человечества, живущего в гармонии с природой;
- ✧ мир — покой и согласие между людьми, народами и государствами; главное условие существования Земли и человечества.

Формирование системы ценностных ориентаций учащихся — одна из главных педагогических проблем, которая в настоящее время осложнена кризисным состоянием общества. И помочь школе в ее решении может широкое обращение к культурному наследию, аккумулирующему в себе общечеловеческие нравственные ценности.

📖 ЛИТЕРАТУРНАЯ (ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ) КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Общее образование, как и грамотность, не самоцель — в современном мире это необходимое условие и основа самоопределения человека в выборе им той или иной профессии или специальности. При этом, естественно, должна учитываться не только экономическая эффективность разделения труда, но и личностные потребности учащихся в наиболее полной жиз-

ненной самореализации в соответствии с их способностями и интересами.

Обладание литературной (допрофессиональной) компетентностью предполагает, что школьники воспринимают литературу как неотъемлемую часть национальной культуры, понимают принадлежность ее к сфере художественной культуры (искусства); знают и понимают содержание и проблематику обязательных для изучения произведений отечественной и зарубежной художественной литературы; имеют представление о важнейших этапах развития литературного процесса, основных фактах жизни и творчества выдающихся писателей.

Литературная компетентность является частью филологической компетентности: «...филологическая компетентность предполагает сочетание компетентности лингвистической, то есть освоения конституирующих лингвистических понятий и закономерностей, а также навыков разноуровневого лингвистического анализа и разбора, — и компетентности литературной, которая сводится к способности восприятия и оценки произведений вербальной культуры» [73].

☞ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Методологическая компетентность характеризуется, прежде всего, не столько объемом сформированных у школьников предметных знаний и умений, сколько характером взаимосвязей между ними, а также уровнем овладения надпредметными знаниями и умениями, философским осмыслением места человека в мире.

Надпредметными называют такие знания и умения, которые обеспечивают осознанность учащимися процесса собственного образования и его реальных результатов. К ним относятся знания методологические (знания о методах познания и структурах различных видов знания и деятельности), а также обеспечивающие усвоение выделенных общеучебных (надпредметных) способов деятельности (умений). В число названных способов деятельности входят:

- ✧ основные логические операции и виды суждений;
- ✧ учебные умения практического характера (чтение, письмо, ведение и использование библиографии, конспектирование и т. д.);

✧ учебные умения интеллектуального характера (построение вариантов плана действий; рефлексия над своей деятельностью и своими отношениями с другими людьми; построение объяснения явления и преобразование его в зависимости от адресата; анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация и др.);

✧ осознание видов структурных и функциональных связей (построение цепи суждений в виде связного рассуждения, переформулирование идеи в разных вариантах, контроль за логикой развертывания своей и чужой мысли и многое другое);

✧ организационные умения (планирование работы разной продолжительности, самоконтроль и пр.).

Надпредметные знания и умения в итоговой образованности школьников выражаются во владении интеллектуальными технологиями (мысленным моделированием), самостоятельно применяемыми во всех учебных предметах, по отношению к любому программно предусмотренному содержанию.

Таким образом, «методологическая компетентность — это способность к осуществлению собственной интеллектуальной деятельности в рамках научной методологии, а также к оценке и корректировке результатов этой деятельности» [74. С. 17]. Одной из важнейших составляющих методологической компетентности является комплексное личностное качество — логико-понятийная культура, формированию которого в современной образовательной практике необходимо уделять особое внимание.

☞ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Проблема коммуникативной компетентности занимает одно из ключевых мест в различных сферах гуманитарного знания: в философии, общей и социальной психологии, педагогике и социальной педагогике.

Данную проблему глубоко исследовала Г. С. Трофимова, которая определяет коммуникативную компетентность как «интегративную способность, основанную на гуманистических качествах личности и направленную на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленную опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности и развития» (Дидактические основы формиро-

вания коммуникативной компетентности обучаемых : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2002). Г. С. Трофимова разработала концепцию педагогической коммуникативной компетентности, методику ее измерения, дидактическую модель и структурно-содержательные этапы формирования данного вида компетентности. Ею выявлены и теоретически обоснованы пути и способы формирования коммуникативной компетентности средствами дидактики, что подтверждает взгляд на обучение как общение и дает возможность использовать коммуникативную природу учебного процесса для активизации личностного потенциала обучаемых. При этом дидактические условия рассматриваются как фактор, определяющий успешность процесса формирования гуманистических качеств личности.

Выводы исследований Г. С. Трофимовой позволяют на научно-теоретическом уровне дифференцировать понятия «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция». Первый термин связан с проблемой общения и используется социальными психологами и педагогами; второй связан с познавательной деятельностью и используется лингвистами.

Мы, вслед за Н. Ю. Русовой, определяем коммуникативную компетентность как «способность к грамотному общению в разных социокультурных сферах, к оценке произведений вербальной культуры и к оценке собственной коммуникативной компетенции (то есть умение видеть и исправлять собственные ошибки в процессе коммуникации)» [74. С. 15].

В следующем разделе будут рассмотрены структурные и формирующие компоненты логико-понятийной культуры учащихся как одной из составляющих компетентностного образовательного результата.

КОМПОНЕНТЫ ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ И ЕЕ МЕСТО В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ



Формирование методологической компетентности, являющееся, как уже отмечалось, одной из важнейших целей современного образования, недостижимо без овладения участниками образовательного процесса достаточно высоким уровнем логической культуры, то есть умением подчинять собственные мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию) логическим правилам, а также видеть и корректировать логические противоречия в формах своего мышления (понятиях, суждениях, умозаклучениях). Таким образом, можно сделать вывод, что одной из составляющих методологической компетентности является логико-понятийная культура (ЛПК), которая, в свою очередь, включает в себя ряд компонентов.

2. СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ

В качестве структурных компонентов логико-понятийной культуры выделяются:

- ✧ логическая культура;
- ✧ понятийная культура;
- ✧ терминологическая культура (схема 1).

Два последних из названных компонентов многие исследователи объединяют общим понятием «понятийно-терминологическая культура».

Рассмотрим содержание каждого из структурных компонентов логико-понятийной культуры учащихся.



Схема 1. Структурные компоненты ЛПК

В связи с тем, что в содержание современного образования введены логические знания и умения: сравнение, классификация, определение, обобщение понятия и т. д. (Н. Д. Леонидова), — в дидактике (М. М. Вахрушев, Ю. И. Веринг, И. П. Калошина, Е. С. Королькова, Н. Д. Леонидова, Н. Н. Пospelов и И. Н. Пospelов, Я. Б. Резник, Л. И. Тигранова, В. Г. Фарбер, Г. И. Харичева, Н. И. Царегородцева и др.) и методике (Ж. Вернье, В. И. Решанова, А. А. Столяр и др.) большое внимание уделялось и уделяется такому свойству личности, как логическое мышление, и его развитию.

«Исключительно важное значение для системы педагогики логических проблем, знаний и методов» одним из первых провозгласил Г. П. Щедровицкий и его последователи. Они подчеркивали, что кроме формальной логики для дидактики играют огромную роль «варианты логики, ориентированные на описание знаний, их развития и способов организации в сложные системы» [92].

Суммируя все сказанное, под *логической культурой* образовательного процесса и дидактических средств целесообразно понимать непротиворечивость и последовательность построения и использования концептуальных моделей, составляющих содержание образования, — другими словами, обоснованность выделения базовых и второстепенных элементов и ситуаций, обязательное фиксирование связей и отношений между ними, наглядную систематизацию способов доказательств и опровержений. Логическая культура процессов обучения и познания связана с подчинением логическим правилам мыслительных операций — анализа, синтеза, сравнения, обобщения, класси-

фикации — и с логической непротиворечивостью форм мышления — понятий, суждений, умозаключений [76].

Каковы же основные составляющие *логической культуры учащихся?*

✧ Умение ясно и точно формулировать свои мысли. Речь идет о словесном выражении научных понятий и суждений. Логика как наука обеспечивает нас методологией определения понятий, знанием структуры суждений, условий их истинности, кодифицирует ошибки.

✧ Умение логически связно рассуждать.

✧ Умение обосновывать свою точку зрения. Обоснование — достаточно сложная в логическом отношении операция. Важно различать полное и частичное обоснование: первое имеет своей основой использование средств дедуктивной логики, а второе допускает включение индуктивных методов рассуждений.

✧ Умение правильно формулировать вопросы и давать на них адекватные ответы.

✧ Культура участия в рациональной дискуссии, научном споре. Научный спор, научная полемика — это столь же необходимый элемент научной деятельности, как и эксперимент в физике, наблюдения в астрономии, анкетный опрос в эмпирической социологии и т. д.

Необходимость формирования логической культуры учащихся на уроках литературы подчеркивали многие ученые (Л. С. Айзерман [2], В. А. Кан-Калик [31] и др.). Процесс анализа художественного текста имеет ярко выраженную логическую составляющую. Анализ — важнейший метод научного постижения литературного произведения в его смысловой и эстетической целостности, по сути, это проверка объективными методами субъективного читательского впечатления. В процессе анализа первоначальное представление о смысле и художественном своеобразии произведения поддерживается текстовыми и логическими доказательствами, превращается из гипотезы в научную концепцию. Анализ дает возможность в конце работы над произведением вновь прийти к единству, к синтезу, но уже на новом, качественно более высоком уровне: целостное восприятие и понимание литературного произведения на этом заключительном этапе базируется на определенных доказательствах.

В процессе анализа текста, с одной стороны, происходит выделение существенных для данного произведения свойств и

качеств и отсеивание несущественных, идет процесс своеобразного научного обобщения; учащиеся получают представление о ведущих эстетических принципах построения данной художественной системы, которые, собственно, и обеспечивают ее целостность и органичность. С другой стороны, использование приема сопоставления (одного из важнейших, базовых приемов анализа), сравнения данного художественного произведения с другими позволяет глубже раскрыть и понять его эстетическую уникальность, неповторимое своеобразие. В процессе анализа уделяется повышенное внимание деталям, которые могут ускользать при первом чтении.

Расширяя и углубляя представление учащихся о смысловой и эстетической сторонах произведения, анализ, таким образом, одновременно «работает» и на идею единства художественного мира, поскольку в ходе его выясняется, что все детали и частности в системе произведения пронизаны идеей целого, подчиняются единым художественным принципам.

Синтетическое рассмотрение произведения призвано еще теснее увязать в представлении учащихся элементы его формы и содержания, так как для того, чтобы анализ эмоционально-смысловой стороны произведения был убедительным, необходимо обращаться к доказательствам, получаемым при анализе как содержания, так и формы. А. Б. Есин разграничивает два направления целостного анализа: постижение смысла, или интерпретацию текста, и познание формы, или представление о целостности стиля писателя [22].

Определяющую часть логико-понятийной культуры составляет *культура понятийно-терминологическая*. За период обучения в средней школе человеку приходится усваивать около 20 тысяч терминов, и естественно, что понятийно-терминологический уровень структурирования, формирования и выражения содержания образования обретает самостоятельное и очень важное значение. Понятийно-терминологическая культура равным образом может и должна быть свойственна и репрезентации системы знаний в дидактических средствах, и самому процессу передачи знаний. Это понятие может быть применено также по отношению к субъектам образования — как обучающему, так и обучаемому.

Н. Ю. Русова выделяет следующие компоненты понятийно-терминологической культуры.

✧ Знание и освоение научных понятий, выражаемых и формируемых терминами.

✧ Осознание полисемантизма и даже, возможно, омонимии терминологических единиц, то есть того факта, что один термин может «скрывать» за собою два и более научных понятия в зависимости от того, представитель какой науки и последователь какой научной школы этот термин употребляет.

✧ Освоение не только терминологии, но и терминосистемы соответствующей области знания, то есть умение выделять базовые термины и формулировать принципы их выделения; умение устанавливать иерархические (в основном родовидовые) отношения между терминологическими единицами при четкой дифференциации разных оснований и соблюдении логических правил деления понятия; навык обнаружения и описания ассоциативных терминологических связей, максимально актуальных для данной предметной области.

✧ Постоянная и действенная опора на терминосистему в практической, экспериментальной и творческой работе, а также умение видеть вносимые в нее временем коррективы [76].

Схема формирования понятий предложена В. Оконем в работе «Основы проблемного обучения». Ученый пишет: «Понятие является не результатом пассивного отражения в нашем сознании данных предметов, а психическим процессом, в котором имеет место сознательное усилие учащегося по обобщению характеристик этих предметов путем сопоставления и сравнения их с другими предметами. В этом процессе важную роль играет представление как промежуточное звено между восприятием и понятием. Отсутствие глубоко продуманных представлений является серьезной преградой в овладении новыми понятиями» [57. С. 143]. В. Оконь подчеркивает также, что «процесс приобретения понятий зависит от возраста учащегося» и включает в себя ассоциацию названий с соответствующими им предметами, формирование «предварительных понятий» на основе знания внешних характеристик предметов и явлений, приобретение научных понятий.

В процессе приобретения понятий учащимися выделяются определенные этапы:

1. Сопоставление данного объекта или явления с другими для выделения его среди них.

2. Поиск аналогичных характеристик, их обобщение, то есть

обнаружение того, что является общим для различных объектов (фруктов, геометрических фигур, физических явлений, общественных фактов и т. д.).

3. Поиск характеристик, отличающих данные предметы или явления от других, — это могут быть и внешние, несущественные характеристики, но прежде всего, главные черты, раскрывающие важные связи между явлениями.

4. Формирование учащимися понятия на основе знания важных характеристик данной категории предметов. Это происходит после предварительного анализа характеристик и представляет собой момент их синтеза, объединения собранной информации в целое. Только такой синтез позволяет учащемуся упорядочить соответствующее содержание, а также в случае необходимости дать определение понятию.

5. Применение учащимися сформированного понятия в новых практических или познавательных ситуациях. Это позволяет проверить полноту усвоения его всеми учащимися, ответить на вопрос, правильно ли понятие обобщено и дифференцировано, а затем закреплено.

В случае обнаружения недостатков в овладении понятием необходима работа по их устранению.

«Проверкой правильности овладения понятием является умение применять его в новых ситуациях. Важно при этом, чтобы учащиеся пользовались хорошо усвоенными понятиями на занятиях не только по данному предмету, но и по другим предметам» [57. С. 97].

Как утверждал И. М. Кантор в своем исследовании «Понятийно-терминологическая система педагогики», «логика видит в учении процесс усвоения понятий и логических операций, образующий рациональную, упорядоченную, относительно законченную логическую структуру» [32. С. 15].

По мнению Э. Сवादоста, применение правильной терминологии способствует открытию научной истины. «Велика роль терминов, — пишет он, — в современном научном, техническом и экономическом прогрессе: они могут тормозить его, если в них царит беспорядок, но могут ему способствовать, если они упорядочены» [80. С. 37]. Важнейшими качествами термина исследователь считает точность, которая проявляется в однозначности и одновыраженности (каждый термин должен выражать только одно научно определенное понятие, и каждое научно

определенное понятие должно выражаться только одним термином), и краткость — каждый термин должен состоять по возможности из одного короткого слова или минимального словосочетания [Там же. С. 41].

Согласно точке зрения исследователя проблем научной терминологии Д. С. Лотте, «каждый термин имеет вполне определенное место (по соподчиненности с другими терминами) в рассматриваемой терминологической системе, которое зависит от места соответственного понятия во всей данной системе понятий» [43. С. 14].

Проблема изучения теоретико-литературных понятий в процессе преподавания литературы в современной школе весьма важна и актуальна, и ей в течение уже нескольких десятилетий уделяется значительное внимание в педагогических исследованиях. Методология и методика изучения элементов теории литературы в школе была обоснована еще В. В. Голубковым, который писал: «Теоретико-литературные знания необходимы, чтобы помочь ученикам осмыслить наблюдения и выработать критерии для дальнейшей самостоятельной работы над литературным текстом» [19. С. 202—203]. Проблема изучения теории литературы в школе занимают многие методисты: А. Г. Балыбердин [4], Г. И. Беленький [7, 8], О. Ю. Богданова, С. А. Леонов и В. Ф. Чертов [48], Е. О. Галицких [17], Н. И. Кудряшев [41], М. А. Снежневская [83] и др.

Большую значимость имеет, как нам представляется, концепция А. В. Дановского, который, исследуя системно-функциональное формирование теоретико-литературных понятий в средней школе, предлагает использовать следующие оппозиции базовых категорий литературоведения, с помощью которых осваиваются частные понятийно-терминологические единицы:

- ✧ искусство — действительность;
- ✧ творчество — мировоззрение;
- ✧ направление — художественный метод — стиль;
- ✧ литературная критика — историко-литературный процесс — общественные движения [20. С. 42].

А. В. Дановский подчеркивает важность для учащихся теоретико-литературных знаний, среди которых он выделяет:

- ✧ категории, обобщающие общие свойства искусства и литературы (идейность, образность, классовость, народность и др.);

✧ категории историко-литературного или историко-художественного процесса (направления и течения, творческий метод и стиль, развитие видов (жанров) и т. п.);

✧ категории и понятия, связанные с осознанием произведения (тема, идея, конфликт, жанр, герой, характер, пейзаж, интерьер, композиция, сюжет, художественная речь).

Чтобы читатель или слушатель могли понять автора, необходимо, по крайней мере, однозначное применение и понимание слов и их соединений автором и слушателем.

Научная речь должна быть точной. Достижение речевой точности — одна из основных задач развития культуры речи. Особенно значимо это для формирования научного мышления. Умение обучающихся пользоваться терминами в научной речи является необходимым компонентом ее развития.

Один из важнейших критериев сознательного овладения понятием — это способность назвать его существенные признаки. Другим критерием следует считать понимание учащимся места данного понятия в системе понятий.

Встречается и такая ситуация, когда учащиеся правильно классифицируют объект, подводят его под то или иное научное понятие, но при этом часто не могут словесно обосновать свое суждение, то есть вербально выразить существенные признаки понятия.

В целях совершенствования навыков научной речи необходимо добиваться, чтобы за термином учащийся видел содержание соответствующего понятия во всем изученном объеме.

Данные, полученные нами в ходе экспериментального исследования, позволили выявить и сгруппировать типичные ошибки учащихся, свидетельствующие об имеющихся у них затруднениях в применении терминов науки о литературе. Устранение подобных речевых ошибок, в свою очередь, говорит о достаточном овладении терминологическим аппаратом.

Приведем наиболее характерные примеры ошибок, допускаемых учащимися.

1. Лексические о ш и б к и:

✧ употребление термина без учета присущего ему значения, то есть в несвойственном ему значении (*в этом контексте мы прочитали...* Правильно: *в этом тексте мы прочитали*);

✧ попытка создания новых терминов как следствие незна-

ния соответствующей лексики (*персонажность, интермедия...*
Правильно: *персонаж, интермедия*);

✧ смешение созвучных терминов (*ассонанс — диссонанс; трилогия — дилогия*);

✧ смешение терминов разных семантических полей (*жизние — бытие; тема — идея; инсценировка — интермедия*);

✧ нарушение семантической сочетаемости терминов (*сюжет состоит из следующей фабулы*);

✧ тавтология (*реальность реализма*);

✧ употребление лишних слов (*русский народный фольклор*);

✧ сокращение структуры термина-словосочетания (*изобразительные средства — правильно: изобразительно-выразительные средства*).

2. Ошибки в синтаксических конструкциях:

✧ тавтологическое толкование термина (*критический реализм — это реализм изображения...; культура — это культура...*);

✧ перенос оборотов, уместных в разговорной речи, в научную (*спустя две главы; об этом пойдет речь дальше...*);

✧ нарушение порядка слов (*книга подводит итоги пройденного пути в XVIII веке...*);

✧ пропуск необходимых терминов или терминологических элементов (*легенда — один из жанров фольклора... Правильно: легенда — один из прозаических жанров фольклора*).

Устойчивость, с которой держатся ошибки, связанные с употреблением терминов, заставляет сделать вывод о том, что необходимо целенаправленно формировать у учащихся понятийную культуру. Для этого, на наш взгляд, необходимо:

✧ разработать диагностирующие задания и выработать критерии оценки знаний и умений учащихся;

✧ диагностировать знание учащимися основных литературоведческих понятий;

✧ определить уровень употребления терминов в связных высказываниях учащихся;

✧ выяснить соотношение между знаниями учащихся об основных свойствах понятий и умением употреблять термины в речи;

✧ обосновать необходимость специальной работы над терминами.

Для повышения логико-понятийной культуры учащихся необходима целенаправленная работа на базе знаний о струк-

турных и функциональных особенностях терминосистемы литературы и ее взаимосвязи с системой общенаучной лексики, развития у школьников соответствующих коммуникативных умений при выполнении комплекса коммуникативно-речевых задач и упражнений.

Формирование системы теоретико-литературных знаний в сознании учащегося — важнейшая задача преподавателя-словесника. Еще Л. С. Выготский отмечал, что «только в системе понятие может приобрести осознанность и произвольность» [16. С. 248].

Подчеркнем, что функции системы теоретико-литературных понятий, формируемой в процессе школьного литературного образования, не сводятся только к углублению читательского опыта учащихся, обогащению их эмоциональной жизни и помощи в овладении критериями оценок художественных явлений [75. С. 294]. «...Кроме того, она (система. — Л. К.) может служить средством воспитания научно-теоретического мышления учащегося, исподволь подводить его к постижению фундаментальных общегуманитарных и шире — общенаучных категорий, учить видеть и воспринимать действительный мир с общегуманитарной точки зрения» [Там же. С. 294].

Итак, все вышесказанное позволяет утверждать, что логико-понятийная культура формируется посредством интеграции логической, понятийной и терминологической культуры и представляет собою *комплексное личностное качество, которое развивается в процессе обучения и характеризуется высоким уровнем культуры логического мышления и понятийно-терминологической репрезентации его результатов.*

☞ ФОРМИРУЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ

Основываясь на концепции М. С. Кагана, определяющего культуру как форму бытия, которая образуется человеческой деятельностью и охватывает: качества самого человека как субъекта сверхприродной деятельности и одновременно ее продукта; способы человеческой деятельности, порождающей и воспринимающей предметный мир культуры; предметное (материальное, духовное, художественное) бытие культуры; общение людей в соответствующих процессах [30], — мы выделили четыре

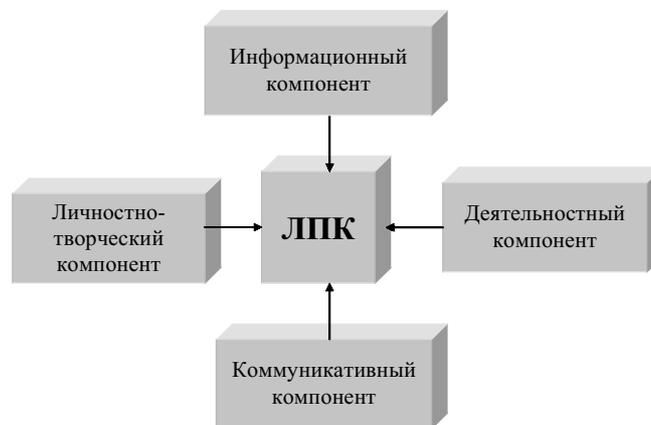


Схема 2. Формирующие компоненты ЛПК

формирующих компонента логики-понятийной культуры: информационный, деятельностный, коммуникативный и личностно-творческий (схема 2).

Информационный компонент ЛПК включает в себя знания об основных логических категориях и законах, а также навыки эффективного накопления, классификации, структурирования, группировки, систематизации информации, определения синтагматических и парадигматических отношений, предполагающие разносторонние умения: находить нужную информацию и использовать ее (от работы с библиотечным каталогом до просмотра сайтов в сети Интернет); собирать необходимые для достижения поставленных целей факты, анализировать и синтезировать их: выдвигать гипотезы для решения проблем, обобщать их, сопоставлять с аналогичными или альтернативными вариантами, устанавливать статистические закономерности; делать аргументированные выводы и применять их для выявления и решения новых задач.

Деятельностный компонент ЛПК — это самостоятельное проектирование и оценка учащимся собственной познавательной деятельности, предполагающие умение быстро ориентироваться в различных учебных ситуациях, видеть конечный результат своих действий, планировать, принимать решения в соответствии с намеченной целью, корректировать, контролировать и оценивать свою деятельность, исходя из уровня корреляции цели и результата. В этом контексте необходимо

формировать у учащихся систему действий и типов функционирования, необходимых для получения новых знаний, а также способность сравнивать результат своей деятельности с образцами, откристиализованными в знаниях, образах, картине мира.

Коммуникативный компонент ЛПК — это сформированные у учащихся речевые умения адекватного самовыражения в устной и письменной форме, предполагающие коммуникабельность, контактность, способность к бесконфликтному общению и сотрудничеству с различными участниками социокультурного пространства в многоплановых ситуациях.

Данный компонент ЛПК характеризуется потребностью учащегося развивать свою способность к толерантному взаимодействию; степенью готовности их к сотрудничеству с товарищами; речевой культурой; осознанием необходимости умения создавать собственное речевое высказывание в письменной форме.

Личностно-творческий компонент ЛПК связан с реализацией задатков, способностей, дарований, склонностей учащихся в учебной деятельности; пониманием способов и средств ее осуществления, участием в диалогических и проблемных формах организации учебного процесса. Данный компонент обеспечивает присвоение учащимся ценностей культуры, в которых личность опредмечивает свои индивидуальные силы, определяет собственное развитие, реализуя себя в деятельности. Личностно-творческий компонент ЛПК во многом определяет различные формы отношений учащегося с другими людьми, отношение его к будущей профессиональной деятельности.

В современной науке об образовании широко используется термин «парадигма». Согласно «Философскому энциклопедическому словарю», «парадигма — это совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих конкретное научное исследование, которая воплощается в научной практике на данном этапе» [88. С. 274]. Применительно к образованию это понятие трактуется как «совокупность и система устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущность образовательного процесса. В образовательную парадигму входят: цели образования, субъекты образования, социальные институты образования, содержание образования, образовательный процесс, образовательные тех-

нологии, средства образования и образовательный результат» [74. С. 19].

Парадигмальный подход к анализу образовательных процессов в мировой и отечественной педагогике использовали в своих работах М. В. Богуславский и Г. Б. Корнетов [11], А. П. Валицкая [15], В. П. Зинченко [26], Г. Л. Ильин [28], И. А. Колесникова [37], В. Я. Пилиповский [63] и др. Ученые определяют сущность парадигмального подхода, обосновывают необходимость его применения к анализу педагогических процессов, разрабатывают классификации парадигм, выявляют основные тенденции развития мирового и отечественного образования.

Новая парадигма современного образования, декларированная на II Международном конгрессе ЮНЕСКО, прошедшем в 1996 году в Москве, включает в себя, прежде всего, положение об информатизации образования как важнейшем факторе его развития. Наряду с этим указывается, что работа любого современного специалиста предполагает непрерывный поиск знаний и умение применять их в своей повседневной деятельности, поэтому важно в процессе образовательной деятельности научить учащегося и студента работать с новой информацией. Достижение этой цели невозможно без интеграции содержания и технологий обучения. Поэтому, на наш взгляд, воспитание ЛПК как личностного качества учащихся особенно актуально в условиях новой образовательной парадигмы, которая, подчеркнем это еще раз, вместо знаниевой становится все более ценностно ориентированной и культуроцентрической.

Учитывая широкий интегративный потенциал категории «культура», заметим, что говорить о логико-понятийной культуре можно применительно к учащемуся, учителю, учебному материалу, образовательному процессу в целом. Наше исследование посвящено проблеме формирования ЛПК у учащегося как центрального субъекта обучения.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ



Понимание мира как целостной, взаимосвязанной системы предполагает обращение в ходе образовательного процесса к таким проблемам, как формирование у обучающихся нового категориального аппарата мышления, осознание ими внутренней альтернативности всех принимаемых человеком решений, выработка умения адекватно интерпретировать получаемую информацию.

Данный подход ставит сложные задачи формирования нового стиля мышления, главными чертами которого являются открытость, гибкость и рефлексивность. Актуальным становится поиск инструментария, с помощью которого могут быть успешно решены эти задачи.

Один из таких эффективных инструментов, на наш взгляд, представляет собою разработанная американскими педагогами Д. Стил, К. Мередитом, Ч. Темплом и С. Уолтером [64—69] педагогическая технология развития у обучающихся критического мышления посредством чтения и письма (сокращенно РКМЧП). Данная педагогическая технология отличается стройной, логически обоснованной структурой, этапы реализации ее на занятии соответствуют закономерным стадиям когнитивной деятельности личности.

Обобщение результатов научных изысканий, проведенных создателями технологии РКМЧП, выводов отечественных педагогов-исследователей (И. Г. Агапов [1], Т. Г. Галактионова, И. О. Загашева, С. И. Заир-Бек [23, 24, 84], М. В. Кларин [34, 35, 36], И. В. Муштавинская [51], М. М. Эпштейн [93] и др.), а также анализ собственного практического опыта использова-

ния данной технологии на уроках литературы позволяют детально охарактеризовать ее основные этапы и приемы.

Рассмотрим последовательно каждый из этапов реализации технологии РКМЧП.

☞ **Первый этап: ВЫЗОВ**

На данном этапе учащиеся актуализируют уже имеющиеся у них знания, определяя для себя цели и задачи своей учебной деятельности. В традиционной системе преподавания педагог сам конструирует процесс обучения, исходя из поставленных им целей.

Однако многие известные ученые-дидакты, которые развивают в своих исследованиях идеи конструктивистского подхода к обучению (Дж. Дьюи, Б. Блум и др.), считают, что необходимо дать возможность именно учащемуся поставить цели обучения, создав тем самым внутренний мотив к процессу учения. Если предоставить ученику самостоятельно проанализировать то, что он уже знает по изучаемой теме, это создаст дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов.

На этапе вызова решается также задача активизации учеников.

Как известно, некоторые учащиеся на уроке занимают пассивную позицию и не прилагают к работе значительных интеллектуальных усилий, предпочитая дожидаться момента, когда другие выполнят предложенное задание. Поэтому важно, чтобы на этапе вызова каждый смог принять участие в работе, целью которой актуализация собственного опыта.

Для этого можно комбинировать приемы индивидуальной и групповой деятельности; например, предложить ученикам в ходе индивидуальной работы вспомнить о том, что им уже известно по изучаемой теме, записать это в виде ключевых слов, затем поделиться написанным с товарищами в парах или микрогруппах, составить список ключевых слов всей группы, а затем обсудить его вместе с учителем.

Следующей задачей на этапе вызова является систематизация всей информации, которая была получена в результате свободных высказываний учащихся. Важно также, чтобы при этом каждый определил для себя, какой аспект темы необходимо

изучить основательно, подробно, тщательно, а какая информация требует только проверки на достоверность.

Следовательно, на этапе вызова стимулируется интерес учащихся к изучаемой теме и определяются цели ее рассмотрения, причем каждый может высказывать свою точку зрения на поставленный вопрос или проблему, не боясь ошибиться и получить замечание или поправку от преподавателя. Высказывания учеников необходимо фиксировать, любое из них будет полезным для дальнейшей работы. На этом этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний, для учителя важен принцип: «Любое мнение учащегося ценно».

Основываясь на опыте, хотелось бы подчеркнуть, что на данном этапе занятия сочетание индивидуальной и групповой работы особенно целесообразно. Индивидуальная работа позволит каждому ученику или студенту актуализировать свои знания и опыт; групповая работа даст возможность услышать другие мнения и изложить собственную точку зрения, не боясь ошибиться.

Обмен мнениями способствует выработке новых идей, часто неожиданных и продуктивных, появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые мотивирует на изучение нового материала. Кроме того, некоторые учащиеся стесняются или опасаются излагать свое мнение преподавателю или большой аудитории, и работа в небольших группах позволяет им чувствовать себя более комфортно.

Таким образом, роль преподавателя на данном этапе состоит в том, чтобы активизировать память учащихся, стимулировать процесс целенаправленного вспоминания того, что они уже знают по изучаемой теме, способствовать бесконфликтному обмену мнениями в группах, фиксировать и систематизировать информацию, полученную от учеников. При этом важно не критиковать их ответы, даже если они неточны или неправильны. Иногда, если заявленная тема незнакома учащимся, если у них нет достаточных знаний и опыта для выработки суждений и умозаключений, можно попросить их высказать свои предположения или прогноз о возможном предмете и объекте изучения.

В случае успешной реализации этапа вызова у аудитории возникает мощный стимул для работы на следующем этапе, связанном с получением новой информации.

☞ Второй этап: ОСМЫСЛЕНИЕ

На занятиях в школе и вузе этот смысловой этап занимает наибольшее время. В ходе его реализации учащиеся знакомятся с новой информацией, которую они могут получить из лекции преподавателя, учебника, учебного фильма и т. д.

Одним из условий развития критического мышления является отслеживание обучающимся своего *понимания* при работе с изучаемым материалом. Именно эта задача основная на этапе осмысления, важной содержательной особенностью которого является получение аудиторией новой информации по изучаемой теме. При этом, поскольку на этапе вызова учащиеся определили направления своего познания, преподаватель в процессе объяснения имеет возможность расставить акценты в соответствии с их ожиданиями, ориентируясь на заданные вопросы.

Организация работы на данном этапе различна — это может быть лекция, индивидуальное, парное или групповое чтение или просмотр видеоматериала, но в любом случае доминирующим является индивидуальное восприятие и отслеживание воспринимаемой информации. Авторы педагогической технологии развития критического мышления отмечают, что в процессе реализации смыслового этапа главная задача педагога состоит в том, чтобы поддерживать активность учащихся, их интерес, сформировавшийся на этапе вызова, потому главное значение имеет качество отобранного материала.

Иногда, даже при удачно реализованном этапе вызова, в процессе работы на этапе осмысления интерес и активность учащихся ослабевают. К этому может приводить несколько причин. Во-первых, тот текст или сообщение, которые содержат информацию по новой теме, могут не отвечать ожиданиям учащихся (например, тексты или слишком сложные, или не предлагают ответов на поставленные на первом этапе вопросы). Во-вторых, учитель не всегда использует возможные приемы стимулирования внимания и активности учеников. Данные приемы достаточно хорошо известны: это проблемные вопросы по ходу объяснения или рассказа, графическое представление материала, поиск интересных фактов, комментарии к тексту. Дж. Стил и ее коллеги отмечают: «Хорошие учащиеся, хорошие читатели отслеживают свое понимание, встречаясь с новой информацией. Хорошие читатели перечитывают кусок текста в том случае, если они перестают его понимать. Хорошие слушатели, воспри-

нимая сообщение, обычно задают вопросы или записывают, что они не поняли, для прояснения в будущем. Пассивные учащиеся обычно игнорируют эти проблемы в понимании. Они не отдают себе отчета в возникающей путанице, в недоразумениях или даже в пропусках информации» [52. С. 62]. Данное высказывание как нельзя более четко выражает принципы организации работы на уроке в процессе реализации его смыслового этапа.

Обратим внимание еще на одно важное обстоятельство. Так же, как и на первом этапе работы в режиме технологии развития критического мышления, на этапе осмысления учащиеся продолжают самостоятельно и активно конструировать цели своего учения. Постановка целей в процессе знакомства с новой информацией осуществляется при ее сопоставлении с уже имеющимися знаниями, учащиеся находят ответы на ранее заданные вопросы, решают возникшие на начальном этапе работы затруднения. Конечно, далеко не все вопросы и затруднения удастся разрешить. В этом случае важно, чтобы преподаватель стимулировал учащихся к постановке новых вопросов, поиску ответов через контекст той информации, с которой они работают.

Итак, на этапе осмысления учащиеся осуществляют контакт с новой информацией, пытаются сопоставить ее с уже имеющимися у них знаниями и опытом, сосредоточивают свое внимание на поиске ответов на возникшие ранее вопросы и затруднения, обращают внимание на неясности, пытаются поставить новые вопросы. При этом они стремятся отследить сам процесс знакомства с новой информацией, особо выделяют то, что именно привлекает их, какие аспекты менее интересны и почему, готовятся к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

Учитель на данном этапе может быть непосредственным источником новой информации, и в этом случае его задача состоит в максимально ясном и привлекательном ее изложении. Если же учащиеся работают с текстом, преподаватель обеспечивает должную степень активности их работы, высокий уровень внимательности, предлагает различные приемы для вдумчивого чтения и размышления о прочитанном.

Авторы педагогической технологии развития критического мышления особо подчеркивают, что необходимо выделить на занятии достаточное время для реализации смыслового этапа.

☞ Третий этап: РАЗМЫШЛЕНИЕ

Большинство ученых-психологов и педагогов отмечают, что большую важность для развития критического мышления учащихся имеет *письменная рефлексия*.

Роберт Бустром считает: «Рефлексия — особый вид мышления. Рефлексивное мышление значит фокусирование вашего внимания. Оно означает тщательное взвешивание, оценку и выбор» [13. С. 14]. В процессе рефлексии новая информация превращается в собственное знание.

Анализируя содержание деятельности в рамках технологии развития критического мышления, можно сделать вывод о том, что, по сути, рефлексивный анализ и оценка пронизывают все этапы работы по данной технологии. Однако именно на этапе размышления рефлексия становится основной целью деятельности учащихся и учителя.

Часто на детальную рефлексия на занятии практически не остается времени. При этом, как показывает опыт, при обсуждении изучаемой темы учащиеся редко задают аудитории или преподавателю вопросы, связанные с возникшими трудностями в усвоении нового материала или наиболее интересными моментами его содержания. Большинство задаваемых вопросов можно назвать скорее проясняющими или фактологическими. Все это свидетельствует о том, что рефлексия в обучении не может происходить спонтанно, ее проведение требует систематичности на всех этапах работы, регулярности и методической последовательности.

Работа на этапе осмысления, как уже отмечалось, индивидуальна по сути: учащиеся знакомятся с новым материалом, и каждый из них воспринимает информацию в соответствии с собственными поставленными на первом этапе целями, возникшими вопросами и затруднениями. Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала и планирование дальнейшего обучения (что понятно, что непонятно, о чем необходимо узнать, по какому поводу следует задать вопрос и т. д.). Но этот анализ малоэффективен, если он не зафиксирован в словесной (устной или письменной) форме. Именно в процессе вербализации воспринятая и осмысленная информация структурируется, превращаясь в новое знание, благодаря которому возникшие вопросы или сомнения могут быть разрешены.

Кроме того, в процессе обмена мнениями по поводу прочитанного или услышанного учащиеся имеют возможность осознать, что один и тот же текст способен вызывать различные оценки, которые отличаются и по форме и по содержанию. При этом некоторые из чужих суждений могут встретить у ученика согласие, оказаться для него вполне приемлемыми как свои собственные, а некоторые, напротив, вызывают потребность в дискуссии. В любом случае этап рефлексии активно способствует развитию навыков критического мышления.

Таким образом, на этапе рефлексии учащиеся систематизируют полученную на предыдущем этапе новую информацию в соответствии с уже имеющимися у них представлениями и категориями знания (понятия различного ранга, законы и закономерности, значимые факты). Наиболее целесообразно при этом сочетание индивидуальной и групповой работы. В процессе индивидуальной работы (написание эссе, выделение ключевых слов, графическая организация материала и т. д.) учащиеся, с одной стороны, отбирают информацию, наиболее значимую для понимания ими сути изучаемой темы и для реализации ранее поставленных целей; с другой — формулируют новые идеи и информацию собственными словесными конструкциями, самостоятельно выстраивают причинно-следственные связи. Как показывает опыт, именно такая организация работы с информацией способствует ее долгосрочному запоминанию.

На наш взгляд, не менее важной на этом этапе является организация *устной рефлексии*. Разрешая ученикам вести свободный диалог на этапе рефлексии, преподаватель дает им возможность услышать и обсудить различные мнения по одному и тому же вопросу. Авторы педагогической технологии развития критического мышления отмечают, что организованный на занятии живой обмен мнениями между учащимися позволяет им расширить свой активный словарь, получить дополнительную информацию, познакомиться с различными точками зрения на обсуждаемые вопросы и учесть их в своем понимании проблемы.

Рефлексия — это период переосмысления и перемен в учебном процессе: знакомство с разнообразными способами интегрирования новой информации способствует появлению более гибких мыслительных конструкций, которые могут эффективно и целенаправленно применяться в будущем.

Важно, чтобы в процессе рефлексии учащиеся самостоятельно смогли оценить свой путь от представления к пониманию и чтобы этот процесс осуществлялся без принуждения со стороны преподавателя. Б. Блум считал, что наиболее действенным механизмом реализации его могут быть сформулированные должным образом вопросы, и систематизировал возможные типы вопросов в соответствии с компонентами когнитивной (познавательной) деятельности.

Необходимо обратить внимание на то, что вопросы, заданные преподавателем, — это не только «инструмент» для стимулирования активности процесса рефлексии, но еще и способ показать учащимся путь к самостоятельной рефлексии (без помощи извне). Побуждение самих учащихся к постановке подобных вопросов — наиболее важная и одновременно наиболее трудная задача преподавателя в процессе обучения. Решение ее требует кропотливой и систематической работы.

Еще одним стимулом, активизирующим рефлексию учеников, является высказывание преподавателем собственных суждений по поводу происходящего на занятии. Здесь имеются в виду, прежде всего, не оценочные суждения о действиях учащихся (мы уже отмечали, что такие высказывания могут, наоборот, снизить активность учеников), а выражение педагогом своих субъективных ощущений, сомнений и т. д.

Атмосфера искренности и партнерства на уроке позволяет сделать обсуждение проблемы более открытым, а результаты его — более плодотворными. В процессе организованной таким образом рефлексии преподаватель оценивает результаты работы учащихся.

Итак, в основе педагогической технологии развития критического мышления посредством чтения и письма лежит базовая трехэтапная модель урока. Для повышения эффективности процесса обучения немаловажно при реализации данной модели уметь правильно выбрать технологические приемы, удачно их скомбинировать и поместить в рамки уже знакомых традиционных форм ведения занятий.

Технология развития критического мышления предлагает множество новых методических приемов, направленных в первую очередь на осознание учащимися процессов протекания познания (Что знал? Что узнал? Что осталось недостаточно понятным?). При данном подходе подобная рефлексия организована

в процессе коллективного поиска, вплетена в саму структуру урока по любому предмету. Критичность мышления здесь понимается как рефлексивное осознание собственного мыслительного процесса, а воспринимаемая информация структурируется незамедлительно по ходу ее усвоения.

Новизна технологии развития критического мышления в том, что учащийся приобретает навык активного слушания. Материал урока становится не просто набором новых фактов, но сразу же вплетается в структуру уже имеющихся знаний, служит отправной точкой для построения учеником собственных эвристических понятий. Формально воспринятый учебный материал трудно использовать в таком качестве. Поэтому на занятиях, основанных на технологии РКМЧП, учащиеся, работая в малых группах (4—6 человек), постоянно «перерабатывают» информацию по ходу ее поступления. Это умение обдумывать и увязывать услышанный материал, выделять в нем обобщенные понятия особенно важно в средней школе.

В данной педагогической технологии, как уже отмечалось, придается большое значение формированию зоны ближайшего развития, то есть взгляда на несколько шагов вперед, и существует множество приемов, специально оттачивающих это умение, например ключевые слова, перекрестная дискуссия, пометки на полях и др.

Ответственность за учение в технологии РКМЧП в конечном счете лежит на самих учащихся, поэтому при организации классных занятий необходимо предоставить им максимум возможностей развивать и реализовывать свое критическое мышление. Однако для этого и сами учащиеся должны понять, что от них требуется, чтобы стать подлинными критическими мыслителями. Каковы же эти требования?

✧ *Уверенность в себе.* Ученики должны поверить в то, что их мнение ценно, что мысли каждого из них имеют уникальное значение и являются вкладом в лучшее понимание обсуждаемых понятий.

✧ *Активность.* Когда учащиеся активно участвуют в учебном процессе, воспринимают и осмысливают информацию, обсуждают сложные проблемы на достаточно высоком уровне, они получают удовольствие от этого, возрастает их способность к размышлению и пониманию изучаемого материала. В результате они осознают и убеждаются на собственном опыте в том,

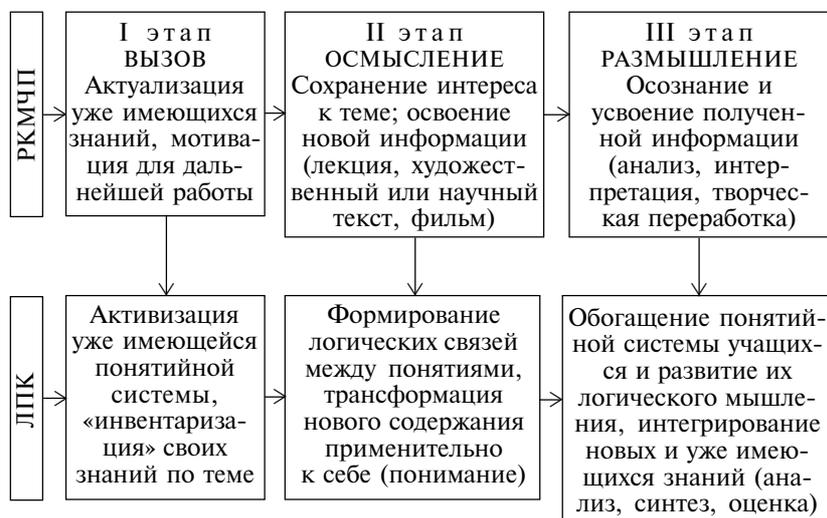


Схема 3. Взаимосвязь этапов технологии развития критического мышления и технологии формирования ЛПК

что если учиться активно, энергично и успешно, то сам процесс учения способен вызывать удовольствие и чувство глубокого удовлетворения.

✧ *Обмен мыслями.* Необходимо побуждать учащихся к взаимодействию, в процессе которого происходит обмен самостоятельно выработанными идеями. Особенно значимы навыки ведения дискуссии: учащиеся должны уметь слушать и слышать других, спокойно реагировать на критику, отвечать на поставленные вопросы и отстаивать свое мнение.

Существенно важно то, что в процессе реализации технологии РКМЧП происходит формирование логико-понятийной культуры учащихся (данная взаимосвязь отражена на схеме 3).

Поясним предложенную схему. На этапе вызова происходит актуализация уже имеющихся понятий, учащиеся систематизируют свои знания по конкретной теме урока. Этому способствуют методические приемы: мозговая атака; составление рассказа-предположения по ключевым словам; графическая систематизация материала (кластеры, таблицы); определение верных или неверных утверждений; работа с текстом.

На этапе осмысления формируются логические связи между понятиями, каждый из учеников трансформирует новую

информацию применительно к своим представлениям и особенностям восприятия. На этом этапе целесообразно применение таких методических приемов: активное чтение (маркировка текста, ведение двойного дневника); составление таблиц (ЗХУ — «Знаю — хочу узнать — узнал», маркировочной); ведение записей; обучение в малых группах.

На этапе размышления обогащается понятийная система учащихся и развивается их логическое мышление, интегрируются новые и уже имеющиеся знания. Учащиеся анализируют, синтезируют и оценивают полученную информацию. На этом этапе важно использование таких методических приемов, как написание творческих работ различных типов, составление кластеров, дискуссия, постановка исследовательских вопросов.

Таким образом, трехэтапная модель урока, применение соответствующих методических приемов способствуют формированию умения учащихся сортировать информацию в зависимости от собственного опыта и знаний, а учителю позволяют отслеживать процесс слушания, дают возможность организовать групповое обсуждение темы, актуализировать проблемное поле. Кроме того, использование приемов формирования логико-понятийной культуры способствует достижению высоких результатов обучения и глубокому постижению материала обучающимися.

Итак, можно сделать следующие выводы. Идея критического мышления, включающая в себя философский, технологический и методический аспекты, делает технологию РКМЧП актуальной для общеобразовательной школы. Предусмотренная данной технологией трехэтапная модель урока (вызов — осмысление — размышление) не только задает логику его построения, но также определяет и последовательность и способы сочетания конкретных методических приемов. Это позволяет говорить об универсальности технологии, то есть о применимости ее к любому учебному материалу по любому учебному предмету на любом уровне обучения.

Технология формирования навыков критического мышления может рассматриваться и как процесс, и как результат. Как процесс она прежде всего предполагает создание атмосферы сотрудничества в системе «учитель — ученик — класс» и выработку осознанного отношения учащихся ко всем аспектам индивидуальной и групповой работы на занятии. Как результат

она дает возможность ставить четкие образовательные и воспитательные задачи и оценивать по конкретным критериям эффективность работы. Рассмотрение технологии критического мышления как системы методик позволяет установить, что данная технология располагает всеми необходимыми средствами для решения задач, поставленных на философском и технологическом уровнях. При этом необходимо отметить, что, с одной стороны, системность и конкретность методик дает возможность любому учителю использовать их в работе (аспект технологичности), а с другой — рамки базовой модели допускают широкую трансформацию методических приемов и даже «изобретение» новых.

Можно выделить три наиболее важных аспекта технологии развития критического мышления, которые, на наш взгляд, особенно актуальны и плодотворны в российском контексте.

Во-первых, множественность текстовых интерпретаций: с одной стороны, это позволяет анализировать текст достаточно глубоко, с другой — предпринимается попытка сломать стереотип о наличии единственного, строго определенного смысла у любого текста.

Во-вторых, «технологичность»: любой учитель обеспечивается полным набором инструментов, ему остается только творчески пользоваться ими.

В-третьих, внимание к каждому ученику — не только сильному, но и слабому, что позволяет сделать всех школьников активными участниками образовательного процесса.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ



Необходимым условием формирования ЛПК является осознание учащимися сути и структуры способа мыслительной деятельности. Обучение осуществляется посредством определенных действий, которые в психологии трактуются как процессы, подчиняющиеся определенным целям. Цели эти могут быть ближними (простыми) и дальними (сложными).

Если в познавательной деятельности достигается ближняя, простая цель, то мы можем говорить о применении тактических приемов, а если цель является более далекой, сложной, то речь идет о применении стратегических способов этой деятельности.

Естественно, прежде чем приобщать школьников к сложным методам научного познания, их нужно научить самым необходимым, более простым тактическим приемам работы.

Под приемом умственной деятельности понимается логическая операция или совокупность логических операций, подчиненная решению задач определенного класса. В современной логике к логическим операциям относят абстрагирование, сравнение, обобщение; к логическим действиям — доказательство, опровержение. Совокупность их дает новое цельное образование — прием умственной деятельности [38].

Под критериями развития мышления понимают показатели (существенные признаки), свидетельствующие о достижении того или иного уровня в развитии мышления учащихся. Уровень — это степень развития мышления, то есть некоторый результат данного развития; критерий — измеритель уровня. Н. Н. Поспелов и И. Н. Поспелов выработали оптимальную систему критериев, наиболее важными среди которых являются:

✧ степень осознанности операций и приемов мыслительной деятельности;

✧ степень владения операциями и приемами мыслительной деятельности, умения производить рациональные действия по применению их в учебном и внеучебном познавательном процессе;

✧ степень умения осуществлять перенос операций и приемов мышления, а также навыков пользования ими в другие ситуации и на другие предметы [70. С. 147].

В психологии и дидактике принято различать приемы учебной работы и приемы умственной деятельности. В приемах учебной работы объединяются мыслительные и практические элементы действия: грамматический разбор, составление плана и т. д.; приемы же умственной деятельности относятся лишь к сфере мыслительной. Однако между теми и другими приемами, безусловно, существует взаимосвязь, причем соотношение между ними подвижно: «Обычно в учебной деятельности ученика за приемами учебной работы спрятаны приемы умственной деятельности» [29. С. 9].

По степени обобщенности и возможности переноса различаются приемы узкие и широкие (частнометодические и общедидактические). Приемы умственной деятельности характеризуются как широкие, обладающие свойствами дальнего переноса. К ним относятся абстракция, сравнение, обобщение, установление пространственных соотношений, причинно-следственных связей, прием воображения (Е. Н. Кабанова-Меллер).

Частотный и смысловой анализ основных массивов информации, подлежащей изучению в школе, содержится в работе В. Ф. Паламарчука «Школа учит мыслить». Автор сформулировал следующую систему основных приемов мыслительной деятельности:

- ✧ выделение главного;
- ✧ сравнение;
- ✧ обобщение и систематизация;
- ✧ конкретизация;
- ✧ определение и объяснение понятий;
- ✧ доказательство и опровержение;
- ✧ моделирование;
- ✧ системный подход.

Это логико-дидактическая классификация основных спосо-

бов умственной деятельности, которые применяются при решении любых задач. В. Ф. Паламарчук выделил также этапы формирования основных способов умственной деятельности, к которым он относит кумуляцию, диагностику, мотивацию, осмысление сути и правил пользования приемами, их применения и переноса [59].

С учетом данных выводов мы определяем следующие этапы формирования ЛПК:

1. *Мотивация* — создание атмосферы заинтересованности учащихся в овладении главными приемами умственного труда.

2. *Кумуляция* — накопление опыта применения способов умственной деятельности.

3. *Осмысление способа умственной деятельности и правил его реализации*. В процессе коллективной беседы или из сообщения учителя выясняется суть приема и вводится правило-ориентир пользования им (например, выясняется, что доказать какое-то положение — значит привести неопровержимые, убедительные аргументы в его защиту; приводится пример правильного доказательства). Особого внимания при этом требует формулирование правила-ориентира — широкого предписания, которое направляет познавательный поиск, но полностью его не детерминирует.

4. *Применение приема мыслительной деятельности в разных условиях*: в классной и домашней работе, при выполнении стандартных и творческих заданий, коллективно и индивидуально.

5. *Диагностика* — выяснение наличного уровня сформированности того или иного мыслительного приема у школьников путем проведения письменной контрольной работы, разного вида тестирования.

Экспериментальная работа показала, что в условиях применения современных образовательных технологий приемы умственной деятельности формируются у учащихся значительно быстрее, чем при восприятии и воспроизведении готовых знаний: логическая структура поисковой деятельности обязательно требует применения системы логических действий и операций.

На основе проведенного исследования разработана методика формирования ЛПК, содержание которой кратко представлено в таблице (с. 55—57). Далее каждый из компонентов логико-понятийной культуры и названные методические приемы ее формирования рассматриваются детально.

Методика формирования логико-понятийной культуры учащихся

Компоненты ЛПК	Методы и приемы формирования	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Дидактические цели	Методы диагностики ЛПК
Информационный	1. Составление списка известной информации (мозговая атака). 2. Составление рассказа-предположения по ключевым словам. 3. Графическая систематизация материала (классификаторы, таблицы). 4. Выбор верных и неверных утверждений. Работа с текстом	1. Актуализирует уже имеющиеся знания учащихся. 2. Активизирует учащихся. 3. Создает мотивацию для дальнейшей работы. 4. Стимулирует познавательный интерес. 5. Обучает способам работы с текстом (художественным, информационным)	1. Осознают уже имеющиеся знания. 2. Систематизируют уже имеющуюся информацию. 3. Задают вопросы. 4. Формулируют целевую установку при работе с источником информации. 5. Работают с источником информации	1. Активизация каждого обучающегося. 2. Формирование интереса к теме урока и определение его цели. 3. Формирование умения выделять ключевые слова учебного текста, несущие наиболее важную информацию	1. Разноуровневые контрольные работы (уровень А). 2. Разные виды тестов (по теории литературы, на знание литературных произведений)
Деятельностный	1. Активное чтение (маркировка текста, ведение дневника). 2. Составление таблиц (ЗХУ,	1. Поддерживает интерес к теме при непосредственной работе с новой информацией. 2. Создает условия	1. Осуществляют процесс активного чтения (пометки на полях, комментарий к тексту). 2. Ведут записи по	1. Создание условий для активного восприятия новой информации. 2. Формирование у учащихся системы	1. Разноуровневые контрольные работы (уровень Б). 2. Тест «Семантическое поле».

Окончание табл.

Компоненты ЛПК	Методы и приемы формирования	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Дидактические цели	Методы диагностики ЛПК
Деятельностный	маркировочной). 3. Ведение записей. 4. Ответы на вопросы	для активного восприятия новой информации. 3. Обучает способам работы с текстом. 4. Контролирует соблюдение логической последовательности в рассуждениях при представлении информации	мере осмысления новой информации. 3. Устанавливают причинно-следственные связи между блоками информации. 4. Выделяют главную мысль в тексте, в высказывании. 5. Корректируют и оценивают свою деятельность. 6. «Сворачивают» информацию в виде вторичных источников (таблица, комментарий)	действий и типов деятельности по получению новых знаний	3. Тест «Гретий лишний»
	1. Обучение обща: организация письменных слов, работа	1. Создает в классе атмосферу открытости и ответственного сотрудничества.	1. Работают в сотрудничестве с друзьями. 2. Овладевают способами аргументации.	1. Закрепление полученных знаний. 2. Активная перестройка представлений с включением	1. Оценка успешных выступлений. 2. Оценка качества вопросов.

Коммуникативный	<p>в малых группах. 2. Дискуссия. 3. Семинар</p>	<p>2. Руководит дискуссией. 3. Учит отделять факт от мнения. 4. Учит уважать чужое мнение. 5. Показывает пример толерантности и терпимости</p>	<p>3. Сравнивают, сопоставляют свое и чужое мнение. 4. Работают над наблюдением логической последовательности в рассуждениях</p>	<p>новых понятий. 3. Формирование долговременного знания. 4. Подчинение коммуникативных учебных процессов логическим и семиологическим правилам</p>	<p>3. Оценка устных и письменных сочинений</p>
Личностно-творческий	<p>1. Написание творческих работ. 2. Составление визуализированных кластеров. 3. Исследовательский поиск</p>	<p>1. Задает определение творческой деятельности. 2. Способствует самовыражению учащихся, активизирует их чувства и эмоции. 3. Корректирует свою деятельность на основании выполненных учащимися творческих работ</p>	<p>1. Создают разные виды сочинений (странички дневника, эссе, синквейны, продолжение рассказа). 2. Готовятся к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного. 3. Обращают внимание на то, какие аспекты темы оказались менее интересными и почему. 4. Принимают оригинальные решения</p>	<p>1. Выстраивание собственной творческой деятельности в соответствии с логическими и семиологическими правилами. 2. Развитие творческого мышления (оригинальность, отход от шаблона, способности к перегруппировке идей и связей, абстрагированию и анализу, конкретизации и синтезу; стройная организация суждений и идей)</p>	<p>1. Разноуровневые контрольные работы (уровень В). 2. Ассоциативный тест. 3. Тесты самооценки</p>

☞ ИНФОРМАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ

Составление списка известной информации (мозговая атака)

Разделившись на пары, учащиеся составляют перечень фактов, которые они уже знают (или думают, что знают) по данной теме. Этот прием особенно помогает тем ученикам, которые затрудняются высказывать свое мнение перед большой аудиторией.

Дидактический потенциал приема заключается в актуализации ранее полученных учащимися знаний по теме, пробуждении их познавательного интереса и определении целей изучения предстоящего материала.

Например, по теме «Литература рубежа XIX—XX веков» учащиеся составили следующий список известной им информации:

«В этот период были совершены выдающиеся научные открытия (Кюри, Эйнштейн, Попов);

в общественной мысли сложились два основных направления;

произошла Первая русская революция;

жили и творили классики русской литературы Л. Н. Толстой, А. П. Чехов;

в обществе царил гнетущая атмосфера, мысли о конце света;

росла социальная напряженность в массах».

Составление рассказа-предположения по ключевым словам

При работе с художественным текстом учитель предлагает классу выделенные из данного произведения ключевые слова. Учащиеся должны, связывая их в логический ряд, создать собственный повествовательный текст с определенным сюжетом. В результате появляются тексты, сходные по одним признакам и различные по другим. Этот прием удобно использовать для выявления закономерностей художественного целого. Кроме того, составление рассказа-предположения по ключевым словам мотивирует учащихся для дальнейшей работы.

При работе с научным текстом ключевыми словами могут быть термины, которым учащиеся должны дать определение или

общую характеристику, а также предположить, как данные термины будут применяться в контексте (историко-хронологическом или научном) той темы, которую им предстоит изучить.

Дидактический потенциал приема заключается в развитии умения составлять целостный текст, определять сюжет по семантике ключевых слов, а также выстраивать логическую структуру научного текста по семантике терминов.

Примеры заданий:

1. На основании ключевых слов, выделенных из рассказа Ю. П. Казакова «На полустанке» (*полустанок, разлука, любовь, страдание, тревога, зло*), составьте повествовательный текст с определенным сюжетом.

2. Из предложенной словарной статьи выделите термины и дайте им общую характеристику:

«Н о в е л л а — небольшой по объему *жанр* повествовательной литературы, приближающийся к *повести* или *рассказу*. Чаще всего в новелле изображаются один-два *эпизода* из жизни одного лица или нескольких лиц. Как правило, это произведение с острым, захватывающим *сюжетом*» [40. С. 95].

Графическая систематизация материала (кластеры)

Методика составления кластера достаточно проста. Каждый ученик записывает в центре страницы ключевое слово, обозначающее суть проблемы. Далее учитель просит в течение нескольких минут записать вокруг этого слова (по всему пространству листа) те ассоциации и смыслы, которые имеются или возникают у ученика в связи с этой проблемой. Учащимся рекомендуется записывать их сразу же, «не думая», то есть не оценивая, нужно это писать или нет, важно это или нет.

После появления такого «поля» смыслов учитель просит соотнести все записи между собой. Сначала следует выделить те из них, которые обозначают целые разделы, направления в обсуждении заявленной темы, — это будут «первые спутники», их ученик располагает непосредственно вокруг ключевого слова. Далее к этим идеям-«спутникам» нужно «подвесить грозди» смыслов — слов, которые соединяются содержательными связями с данными идеями. В результате этих преобразований возникает итоговый кластер, представляющий собою «смысловую карту» той информации, которая имеется у учащегося по объявленной теме.

Очевидно, что данный прием целесообразно использовать и в начале обсуждения какой-то проблемы, для того чтобы организовать в классе пространство смысловых контекстов, и на итоговых уроках, чтобы учащиеся в максимально компактной форме смогли зафиксировать, удержать все то, что для них явилось актуальным в процессе обсуждения темы.

Дидактический потенциал графической систематизации заключается в следующем. При написании исходного тезиса учащийся озабочен прежде всего формулировкой собственной мысли, и часто именно эта трудность останавливает его, заставляя ограничиться всего несколькими тезисами в ущерб полноте и глубине рассмотрения темы. Предлагаемый способ, в котором основными элементами систематизации выступают ключевые слова, то есть «сгустки смыслов», и графическая организация материала, отражающая смысловые отношения, позволяет значительно лучше оформить эти отношения и способствует развитию логического мышления учащихся. Данная форма, в сущности, заменяет развернутый план будущего текста и формирует навыки систематизации и классификации информации, способность искать и находить самые адекватные, точные и лаконичные выражения, повышает понятийную культуру учеников.

Примеры кластеров по теме «Жизненный и творческий путь И. А. Бунина» приводятся в заключительном разделе настоящего пособия.

Верные / неверные утверждения

Перед изучением нового материала учащимся предлагаются 10—12 фраз, каждая из которых содержит определенное утверждение по теме урока. Часть из них соответствуют истине, часть — нет. Около верных утверждений требуется поставить знак плюс (+), около неверных минус (—). Когда учащиеся приходят к единому мнению в определении верных и неверных утверждений, учитель просит еще раз обратить внимание на их истинный смысл при чтении или прослушивании текста, чтобы проверить, правильны ли выдвинутые учащимися предположения.

Дидактический потенциал приема: стимуляция познавательного интереса учащихся, повышение уровня внимания при чтении текста, формирование четкой целевой установки.

Например, перед изучением темы «Жизненный и творческий путь И. А. Бунина» учащимся предлагаются такие верные и неверные утверждения: писатель родился в Москве; не получил даже гимназического образования; в 1920 году эмигрировал; писал только прозу и т. д. **З а д а н и е:** познакомиться с утверждениями об И. А. Бунине, предположить, какие из них правильные, а какие ложные; рядом с правильными поставить плюс, рядом с ложными — минус.

☞ ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ

Активное чтение (маркировка текста)

Учащимся предлагается при чтении текста структурировать заключенную в нем информацию, используя для этого ту или иную систему маркировки. Например:

- ✧ галочкой (✓) помечается то, что ученику уже известно;
- ✧ знаком минус (—) помечается то, что противоречит его представлениям;
- ✧ знаком плюс (+) помечается новая информация;
- ✧ вопросительный знак (?) ставится тогда, когда возникает желание узнать о чем-то подробнее;
- ✧ восклицательный знак (!) ставится, если информация вызвала удивление.

Основной принцип этой работы — ранжирование информации, которое осуществляется в зависимости от специфики текста.

Если текст чисто информативный, система маркировки такова: «я знал это» (✓), «я узнал» (+), «не согласен» (—), «не понял» (?). Если текст выражает авторскую позицию: «я согласен» (+), «я не согласен» (—), «не понял» (?). Если работа ведется с художественным текстом, то специфика ранжирования может быть самой разнообразной, соответственно содержательным задачам урока.

Читая текст, учащиеся помечают соответствующим значком на полях отдельные абзацы и предложения.

Дидактический потенциал приема заключается в активном осмыслении учащимися новой информации, установлении причинно-следственных связей, осознании степени своей осведомленности в данной теме.

Составление таблиц

Маркировочная таблица

Учащиеся читают текст и маркируют его карандашом (методика маркировки текста описана выше). Далее в тетради составляется таблица из 3—5 колонок, озаглавленных в соответствии с маркировочными знаками. В нее записываются все отмеченные цитаты. После этого проводится обсуждение (в парах, группах).

Дидактический потенциал приема: при работе с научным текстом такой прием является одной из форм составления конспекта статьи (письменная фиксация способствует запоминанию), развивает навык систематизации информации, формирует содержательную рефлексию («я и содержание текста»), дает материал для формулировки проблем и вопросов на будущее. При работе с художественным текстом данный прием развивает умение вычленять в тексте авторскую позицию и сопоставлять с ней свою собственную.

Таблица «Знаю — хочу узнать — узнал» (ЗХУ)

Таблица состоит из трех граф. На первом этапе работы учащиеся заполняют самостоятельно графу «Знаю», записывая в нее ту информацию, которой они располагают до обсуждения темы урока. Затем заполняется графа «Хочу узнать» — это вопросы, которые ученик сам для себя формулирует.

На следующем этапе работа идет с подготовленным учителем дидактическим материалом. На основании осмысления текста учащийся заполняет третью графу «Узнал».

Важно, чтобы записи во всех трех графах были содержательно связаны: вторая заполняется по результатам осмысления первой, третья — как ответы на вопросы второй.

Дидактический потенциал приема заключается в том, что применение его развивает навыки формулировки вопросов, умение классифицировать информацию; данная таблица является одной из форм составления конспекта статьи (письменная фиксация способствует запоминанию); работа над ней способствует организации содержательной рефлексии и постановке учебных целей.

Таблица «Плюс, минус, интересно»

Таблица включает в себя три графы. В графу «Плюс» заносится информация, которая, с точки зрения ученика, носит

позитивный характер, в графу «Минус» — негативный. Наиболее интересные и спорные факты заносятся в графу «Интересно».

Например, при чтении статьи учебника учащиеся фиксируют в соответствующих графах таблицы информацию, отражающую:

- ✧ положительные стороны явления — графа «Плюс» («+»);
- ✧ отрицательные стороны явления — «Минус» («-»);
- ✧ информацию, которая заинтересовала, — графа «Интересно» («И»).

Таблицу можно заполнять и после прочтения текста. Возможна и такая модификация этой таблицы, когда графа «И» заменяется графой «?» — «Есть вопросы».

Сравнительная таблица

На уроке изучения художественного текста, когда рассматриваются несколько объектов для сравнения, уместно использование сравнительно-концептуальной таблицы. Принципиально важно то, что критерии сравнения учащиеся находят сами. Графы этой таблицы могут заполняться не только тезисами, но и, например, цитатами из художественного текста.

Дидактический потенциал приема заключается в формировании умения вычленять критерии сравнения и проводить сравнительный анализ, а также в организации рефлексивного осмысления художественного текста. Сравнительная таблица может являться также одной из форм составления конспекта научной статьи (письменная фиксация способствует запоминанию содержания текста).

Приведем пример сравнительной таблицы, составленной по рассказам В. В. Набокова.

Сравнение рассказов В. В. Набокова «Облако, озеро, башня» и «Письмо в Россию»

Основания для сравнения	«Облако, озеро, башня»	«Письмо в Россию»
Жанр	Рассказ	Рассказ
Жанровая дефиниция	Рассказ — описание путешествия	Рассказ-письмо
Место действия	Германия	Не указано точно
Главный герой	Василий Иванович	Не знаем имени

Ведение записей («Двойной дневник»)

Методика «Двойной дневник» особенно эффективна при работе с художественным текстом. Лист делится на две колонки, в левой учащийся записывает несколько цитат из текста, в правой — свои комментарии к ним. Принцип отбора цитат, их количество, а также время, затрачиваемое на работу, определяются учителем. Например, это могут быть отрывки из текста, отобранные исходя из проблематики урока, и т. п.

Дидактический потенциал приема заключается в развитии умения вычлнять из текста цитаты, выработке навыка их интерпретации (понимания) и способности формулировать и аргументировать собственную позицию.

Методика формулировки вопросов (по типологии Б. Блума)

Рассмотрим примерную типологию вопросов, которые рекомендует использовать учителю Б. Блум.

✧ Вопросы формального уровня — это простые вопросы, ответы на которые предполагают воспроизведение информации. (*Когда родился И. А. Бунин? Что такое сюжет?*) Такой тип вопросов наиболее характерен для устной проверки знаний на зачете или экзамене. Данные вопросы способствуют тренировке памяти, но не стимулируют развитие навыков критического мышления.

✧ Вопросы на «перевод» подразумевают, во-первых, формулирование учеником услышанной или прочитанной информации своими словами; во-вторых, соотнесение новой информации с уже знакомой прежде. (*Согласны ли вы с высказыванием А. М. Горького об А. П. Чехове: «Его врагом была пошлость, он всю жизнь боролся с ней...»? Прокомментируйте это утверждение.*)

✧ Вопросы на интерпретацию позволяют прояснить понимание взаимосвязей между идеями, фактами, делениями или ценностями. (*Почему, вы считаете, события в рассказе И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско» должны были развиваться именно таким образом: отплытие господина из Америки в Европу — его смерть — обратное путешествие тела умершего из Европы в Америку?.. Какова причина того, что объяснение Дмитрия Ионыча Старцева с Екатериной Ивановной Туркиной произошло в клубе?*). Эти вопросы являются ключевыми, они, как никакие другие, стимулируют мыслительную деятельность.

✧ Вопросы на применение знаний дают возможность учащимся перенести полученные знания в новые учебные условия, например, направить их на решение поставленных проблем. Эти вопросы достаточно сложны, так как подразумевают нестандартные ответы и поиск решений. *(Как развивалось бы действие романа И. С. Тургенева, если бы Базаров не встретился с Одинцовой?)*

✧ Вопросы на анализ требуют прояснения причин и следствий. *(Что способствовало духовной деградации Дмитрия Ионыча Старцева? Почему Старцев превратился в Ионыча?)*

✧ Вопросы на синтез связаны с творческим решением проблем на основе оригинального мышления. В отличие от вопросов на применение знаний в данном случае для ответа ученику недостаточно имеющейся у него информации, необходимо привлечь новые данные. *(Как можно реконструировать биографию господина из Сан-Франциско до его путешествия?.. Как могла бы сложиться дальнейшая жизнь Катерины Кабановой?)*

✧ Вопросы на оценку требуют вынесения собственных суждений по поводу обсуждаемой информации, раскрытия собственного ее видения *(Как вы оцениваете действия «осторожного человека», который наступил на горящее сердце Данко ногой, и оно, рассыпавшись в искры, угасло?.. Каково ваше отношение к Евгению Базарову?)*

Следует обратить особое внимание на то, что подобные вопросы, задаваемые преподавателем, не только стимулируют рефлексию учащихся — это еще и способ показать им путь к самостоятельной рефлексии (без помощи извне). Побуждение к постановке вопросов самими учащимися — важная и наиболее трудная задача преподавателя в процессе обучения, которая требует кропотливой и систематической работы.

Типология вопросов, рассмотренная по отношению к художественному тексту, подходит и для работы с научным текстом.

☞ КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ

Дискуссия

Учащиеся лучше постигнут смысл художественного текста, если будут обсуждать его, делиться своими мнениями и ассоциациями. Для того чтобы реакция читателей на текст была более активной, целесообразно ее стимулировать. Вот три типа во-

просов, стимулирующих реакцию читателя на тест и определяющих основные направления обсуждения его:

✧ На что вы обратили внимание в тексте? Что вам запомнилось больше всего и почему?

✧ Какие мысли возникли у вас в связи с тем, что вам больше всего запомнилось?

✧ Какие чувства вы испытали?

Разные позиции по отношению к тому или иному событию или персонажу, выраженные учащимися, нередко вызывают в классе бурную дискуссию. Рассмотрим виды дискуссий, которые развивают коммуникативную культуру учащихся.

Дискуссия «Совместный поиск»

Обсуждение художественного текста с использованием «совместного поиска» предполагает, что учащиеся прочли текст и достаточно хорошо его изучили. Преподаватель должен подготовить для обсуждения 4—6 вопросов. Учащиеся предварительно намечают три вопроса к тексту: один общий (философский) и два частных, ответ на которые можно найти непосредственно в тексте. Эти вопросы они представляют аудитории, учитель записывает их, и организуется дискуссия. По ходу дискуссии преподаватель устанавливает последовательность рассмотрения вопросов и помечает их соответствующими цифрами. При этом он следует определенной логике, которая приведет учащихся к достижению заранее поставленных им целей.

Перекрестная дискуссия

Число участников перекрестной дискуссии не должно превышать 20 человек. Преподаватель заранее продумывает один бинарный (то есть требующий либо положительного, либо отрицательного ответа) вопрос, являющийся центральным для текста, с которым группа работала перед семинаром. На занятии преподаватель просит учащихся разделить на пары и начертить в тетрадях таблицу из двух колонок с вопросом в центре. В левой части таблицы ученики должны будут записывать свои соображения в поддержку утвердительного ответа на поставленный вопрос; справа — в поддержку отрицательного ответа. Работа начинается с того, что ученики попарно обсуждают вопрос, после чего записывают несколько соображений в каждую (это обязательно!) колонку. Важно, чтобы вопрос выявлял главную проблему обсуждаемой темы. После того как оба списка

аргументов будут готовы, пары учащихся объединяются в четверки и обсуждают свои наработки. Затем группа принимает общее решение: какой набор аргументов представляется более весомым. С этими выводами группа может ознакомить всю аудиторию.

Далее преподаватель просит тех учащихся, которые склоняются к положительному ответу, перейти в один конец комнаты, а сторонников отрицательного ответа — в другой; те же, кто занимает промежуточную позицию, размещаются посередине. Преподаватель дает группам по 10 минут на обсуждение своих аргументов; затем одна сторона начинает высказываться, а другая возражает. Потом стороны меняются местами.

Дискуссия осуществляется с учетом следующих рекомендаций:

- ✧ В обеих группах каждый должен иметь право высказаться.
- ✧ Прежде чем говорить, следует внимательно выслушать мнение оппонента из противоположного лагеря.
- ✧ В случае необходимости преподаватель может ввести правило: прежде чем начинать возражать, нужно повторить сказанное оппонентом.
- ✧ Если кого-то из участников дискуссии удалось переубедить, он переходит в другой конец комнаты (в другую группу).
- ✧ Каждые 15 минут учащиеся делают короткий перерыв и записывают наиболее убедительные доводы обеих сторон.
- ✧ В заключение преподаватель должен обобщить прозвучавшие в прениях доводы.

Дидактический потенциал дискуссии состоит в том, что в результате ее формируются:

- ✧ умение аргументированно отстаивать свою позицию;
- ✧ способность выделять слабые места в позиции других;
- ✧ способность выдвигать разумные контраргументы;
- ✧ навыки вдумчивого чтения.

Читательский семинар

Методика проведения читательского семинара состоит в следующем. До занятия учащиеся самостоятельно пишут отзыв о литературном произведении по заранее предложенным вопросам. В классе, разделившись на микрогруппы, они в каждой группе выбирают лучший из отзывов. Затем несколько лучших отзывов (четыре-пять) читают вслух.

Докладывая о книге, рассказчик должен быть готов: сообщить название и имя автора; рассказать о произведении, коротко описать происходящие события, привлекая внимание аудитории к самым ярким эпизодам; выбрать наиболее понравившийся отрывок текста и зачитать его вслух или пересказать; поделиться своим впечатлением; объяснить, почему он выбрал именно это произведение; пояснить, почему ему понравилась книга, персонаж, сюжетная линия, цитата.

Остальные учащиеся должны быть готовы: внимательно слушать, поднять руку и обратиться к докладчику по имени, если им хочется высказаться или задать вопрос; объяснить, что им понравилось в содержании и форме отзыва; спросить, почему именно это произведение было выбрано докладчиком; задать как можно больше вопросов о содержании книги; сформулировать, что именно в этом произведении заставило их вспомнить о какой-то другой книге или эпизоде из реальной жизни, используя выражения типа: «Мне понравилось, что ты сказал...», «Мне показалось интересным...».

Дидактический потенциал приема заключается в формировании долговременного знания о том или ином литературном произведении, подчинении коммуникативных учебных процессов логическим и семиологическим правилам.

Обучение в малых группах

Учащиеся разделяются на группы по 4—5 человек и обсуждают материал, фиксируя все высказанные точки зрения, чтобы потом обобщить и защитить позицию группы. Примерные вопросы для обсуждения: «Каковы особенности прочитанного текста (язык, герои, мысли героев и автора, композиция)? Что знает о героях автор и что он рассказывает о них читателю? В чем особенность содержания прочитанного? Можно ли “открыть дверь” в мир этого писателя с помощью данного текста? Что вас удивило, что показалось странным, непонятным в этом тексте и в том, как автор видит и показывает мир? Подготовьтесь к защите вашей точки зрения. На это вам дается 15 минут. Форма защиты — любая».

Таким образом, прочитав отрывки произведений, обсудив их, ребята представляют свое открытие художественного мира того или иного писателя. Задача учителя — обобщить услышанное, выделить наиболее важные для дальнейшего изучения

личности, биографии и творчества писателя факты, эпизоды и примеры.

Используя обучение в малых группах на определенных этапах работы на уроках литературы, можно увидеть, как, объединяясь, учащиеся привыкают быть самостоятельными, слушать, слышать и понимать друг друга и, кроме того, вырабатывают некий общий стиль работы, обсуждения, подачи материала. Этот метод отличается демократичностью, он позволяет учителю слышать каждого ученика.

≡ ЛИЧНОСТНО-ТВОРЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

Создание письменных работ

Большинство ученых-психологов и педагогов отмечают, что наиболее важной для развития личности является работа по созданию письменных текстов.

Ученые, исследующие теорию и практику рефлексивного обучения (Ф. Кортахен), выделяют следующие принципы использования учителем в учебном процессе механизмов письменной рефлексии.

✧ *Поощрение исследовательского письма.* Важно поощрять учащихся к ведению дневников, написанию различных отзывов и т. п., причем основной акцент делается на умении учеников сформулировать и зафиксировать свои идеи для последующего размышления и обсуждения их, а не на обнародовании ученических суждений в некой «законченной» форме.

✧ *Поощрение личного авторства учащихся.* Изначально важна позиция: каждый является экспертом хотя бы в узкой области собственного опыта.

✧ *Поощрение самого процесса письма.* Знакомство с совершенными по форме текстами, созданными талантливыми авторами, не должно привести учащихся к мысли о невозможности написания ими самими хороших текстов. Для этого полезно познакомить учащихся с процессом писательского творчества, отраженным в дневниках, записных книжках писателей, чтобы показать всю трудность и противоречивость его.

На данном этапе образовательного процесса приоритет отдается содержанию; требования формы не должны ограничивать желание учащихся передавать свои мысли в письменном тексте.

Охарактеризуем несколько наиболее известных жанров письменной рефлексии.

Эссе

Эссе — произведение небольшого объема, раскрывающее конкретную тему в подчеркнута субъективной ее трактовке автором, — характеризуется свободной композицией, ориентацией на разговорную речь, определенной парадоксальностью изложения мыслей. Написание эссе способствует обращению учащегося к собственному опыту во всех его противоречиях. Это сугубо индивидуальное речевое произведение, его содержание зависит от личностного восприятия материала и особенностей эмоционального мира конкретного учащегося.

Приведем примеры небольших эссе, написанных учащимися по рассказу И. А. Бунина «Легкое дыхание»:

«На кресте прибита большими толстыми гвоздями фотография девушки. Она прожила короткий срок на этой земле. Отчего она умерла — никто не знает и не узнает. Человек, проходя мимо, увидит лишь улыбающееся беззаботное лицо...»

«Боже! Что случилось? Почему так вышло? Мысли омрачены, и думаешь про себя: “А ведь все когда-нибудь будут в плену у этого тяжелого охранника. И не вырваться из его рук, не начать новую жизнь...”»

Дневник

Используются различные виды дневников: обычный дневник, дневник — художественный альбом, двойной дневник (в форме таблицы: в одной графе — наблюдаемые факты, цитаты, высказывания выдающихся людей и т. д., в другой — комментарии к ним) и др. В отличие от эссе дневник ведется в течение довольно длительного времени, что позволяет ученику осуществить более вдумчивую рефлексию. С помощью дневника учащийся имеет возможность и отслеживать непосредственный процесс восприятия материала урока, и сравнивать, анализировать свои действия по прошествии некоторого времени («отложенная» рефлексия).

Приведем в качестве примера странички из дневника, написанного от лица А. И. Куприна:

«Дорогой дневник, сегодня я решил поделиться с тобой своими мыслями о повести “Олеся”. Я думаю, что именно в ней мне удалось изобразить жизнь такой, какая она на самом

деле. Сюжет произведения вынесен из моих жизненных наблюдений. Исключение составляет образ Олеси, который создан моей фантазией и идеализирован мною. Мне нравятся женщины естественные, чуткие от природы. Это мой идеал. Я так романтично настроен! (Январь 1897 г.)».

«Дорогой дневник! Почему я стал ненавистен своей родине — России? Почему меня считают ее врагом? Ведь я писал только правду о ней. Я воспевал ее красоту! Мне тяжело здесь... Не хочу есть, пить, все мысли только о России. Надеюсь на лучшее. Может быть, снова увижу ее».

Стихотворные формы рефлексии

Одной из таких форм является синквейн — способ творческой рефлексии, основанный на богатом понятийном запасе, который позволяет в художественной форме оценить изученное понятие, процесс или явление. Составление синквейна способствует развитию у обучающихся умения резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах.

Методика работы может быть такой. Группа делится на пары. Формулируется тема, и каждому ученику дается 5—7 минут на то, чтобы написать синквейн. Затем учащиеся в парах советуются друг с другом, и из двух стихотворений они составляют один общий текст, с которым оба согласны. Это дает им возможность обсудить, почему они написали свой синквейн именно так, а не иначе, и еще раз критически рассмотреть предложенную тему; кроме того, данная методика требует, чтобы участники выслушали друг друга и постарались найти в произведении своих товарищей те идеи, которые они могут увязать с собственными. Затем вся группа знакомится с «парными» синквейнами.

Правила написания синквейна:

✧ В первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным).

✧ Вторая строчка — это описание темы в двух словах (два прилагательными).

✧ Третья строчка — описание действия в рамках заявленной темы тремя словами (глаголы, деепричастия).

✧ Четвертая строчка — фраза из четырех слов, отражающая личное понимание темы автором.

✧ Последняя строчка — синоним, метафора или метонимия, характеризующие тему [51. С. 31].

Приведем пример синквейна, посвященного И. А. Бунину:

И. А. Бунин —
патриотичный, русский;
творит, чувствует, пишет;
величайший писатель рубежа веков;
патриот.

«Круглый стол»: самостоятельное написание рассказа

Учащиеся садятся в круг. Один из них начинает писать текст, затем передает другому, тот продолжает и т. д. Если это прозаический текст, то каждый участник пишет только один сюжетный эпизод. Цель — создать целостный рассказ. Если создается поэтическое произведение, то каждый из авторов сочиняет либо один стих, либо одну строфу. Во время работы нельзя разговаривать, каждый ученик должен уловить тенденции развития сюжета по написанным товарищами фрагментам текста.

Дидактический потенциал приема: развивает умение «вычитывать» замысел из текста предыдущего автора и подхватывать его, стимулирует фантазию и творчество, формирует навык групповой работы над общим содержанием, поддерживает командный дух.

Создание визуализированных кластеров

Методика составления кластера описана выше. Визуализированный кластер отличается от обычного тем, что вместо слов применяются рисунки; например, для выражения понятия «творчество» изображается книга, понятия «детство» — мама, понятия «образование» — школа.

Самостоятельный исследовательский поиск

Выполнение учащимися исследовательского задания предполагает:

- ✧ *знание*: способность воспроизвести информацию в той форме, в какой она была услышана;
- ✧ *постижение*: способность переформулировать идею своими собственными словами или иным способом;
- ✧ *анализ*: умение найти причины, следствия и другие составные части сложной идеи;

✧ *синтез*: совмещение нескольких идей в одной новой, создание нового варианта старой идеи, перенос идеи из одного жанра в другой, решение сложной проблемы с привлечением нескольких идей;

✧ *оценку*: способность оценить адекватность конкретной идеи или источника для объяснения какого-либо тезиса.

Примеры исследовательских заданий и вопросов:

✧ Почему А. И. Куприн изменил вступительную часть повести «Олеся» (старик-рассказчик в первом варианте и начинающий писатель в окончательном)?

✧ Выпишите из рассказа И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско» символические образы и объясните их значение и роль в выражении авторской позиции.

✧ Образ дьявола возникает в рассказе А. П. Чехова «Случай из практики» как объяснение «логической несообразности жизни». Сопоставьте этот рассказ с рассказом И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско». Чем различен пафос этих произведений?

Развитие учащегося не сводится только к усвоению знаний — за ним должна следовать самостоятельная переработка информации и впечатлений, в результате которой формируются умения применять усвоенные способы действий.

Дидактический потенциал приема заключается в том, что исследовательское задание целенаправленно создает условия для появления у ученика способов деятельности, которым его специально не обучали, иными словами, он самостоятельно открывает для себя новое. При этом, как отмечают психологи (Л. В. Занков, М. В. Зверева), возникают новообразования личности за счет внутренних интегративных процессов, в результате внутренней переработки внешних воздействий.

Рассмотренные методические приемы формируют у учащихся умение логически структурировать информацию в зависимости от их собственного опыта и знаний. Учителю данные формы учебной работы предоставляют возможность отслеживать процесс слушания, организовывать групповое обсуждение темы, актуализировать проблемное поле. Использование в образовательной практике приемов формирования логико-понятийной культуры способствует глубокому постижению учащимися материала и достижению высоких результатов обучения.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УРОКОВ РАЗДЕЛА «ПРОЗА КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА»



Освоение курса русской литературы рубежа XIX—XX веков представляет для учащихся особую трудность. Это связано с большим объемом программного материала, со сложностью культурно-исторических процессов, получивших отражение в литературе этого периода, разнообразием методов, форм, жанров и стилей произведений и, наконец, с несоразмерностью объема и сложности изучаемого материала и количества учебного времени, предусмотренного для его усвоения. Именно этот достаточно трудный раздел курса литературы был выбран нами для разработки экспериментальной системы уроков, позволяющей наиболее ярко продемонстрировать возможности технологии формирования логико-понятийной культуры учащихся.

Период рубежа XIX—XX веков в истории русской литературы характеризуется поиском новых жанровых форм, разнообразием, стремлением писателей сказать новое слово в художественной традиции. Творчество И. А. Бунина и А. И. Куприна в полной мере отразило в себе все эти тенденции. Произведения их неизменно привлекают внимание и рядовых читателей, и исследователей литературы необычностью речевых находок, сложной структурой художественных образов, музыкальностью, ярко выраженным авторским отношением к изображаемому.

Изучение данных произведений в качестве программного материала в рамках курса литературы предоставляет педагогу широчайшие возможности для организации разнообразной учебной деятельности. Они обладают четкой структурой (текст делится на абзацы, в каждом из которых легко вычленивается авторская идея), подразумевают множественность интерпретаций,

не противоречащих друг другу (например, социальная направленность рассказа «Господин из Сан-Франциско» не отменяет философской, морально-нравственной, этико-эстетической концепции произведения); кроме того, обращение к этим текстам способствует раскрытию творческого потенциала учащихся.

Существенно также то, что работа с этим материалом может быть организована прямо на уроке, под непосредственным наблюдением преподавателя. Тяготение писателей начала XX века к жанру новеллы, рассказа, миниатюры обусловило создание ими высокохудожественных произведений небольшого объема.

Новаторский подход И. А. Бунина и А. И. Куприна к осмыслению общечеловеческих тем, традиционных для русской классики XIX века, остается актуальным и в наши дни. Проблемы жизни и смерти, добра и зла, любви, социальной несправедливости во все времена будут волновать людей, особенно юных, находящихся на пути взросления. Поэтому, на наш взгляд, русская литература рубежа веков обладает мощным воспитательным потенциалом. Изучение ее не только дает школьнику, студенту представление об основных литературных направлениях эпохи, но и заставляет задуматься над сложными духовными поисками писателей, определивших лицо русской культуры в первые десятилетия XX века, осмыслить отдельные факты их биографий, привлекает внимание к изобразительно-выразительным возможностям слова, образам, идее произведений, способствует развитию художественного вкуса, а следовательно, в полной мере соответствует задачам литературного образования учащихся.

Рассмотрим систему уроков раздела «Проза конца XIX — начала XX века», построенных по технологии формирования ЛПК.

Тема 1

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА НАЧАЛА XX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ЭПОХИ

Цели урока:

✧ Раскрыть условия, в которых развивалась литература рубежа веков; помочь уяснить содержание понятий «реализм», «модернизм», «Серебряный век», «историческое сознание».



Задачи урока:

- ✧ Развивать у учащихся навыки систематизации информации.
- ✧ Способствовать развитию художественного вкуса.
- ✧ Воспитывать умение слушать, размышлять, высказывать свое мнение.
- ✧ Формировать ЛПК.

В ы з о в

На стадии вызова учитель читает отрывок из стихотворения А. Блока «О, я хочу безумно жить!..»:

Пусть душит жизни сон тяжелый,
Пусть задыхаюсь в этом сне, —
Быть может, юноша веселый
В грядущем скажет обо мне:
«Простим угрюмство — разве это
Сокрытый двигатель его?
Он весь — дитя добра и света,
Он весь — свободы торжество!»

Учащимся предлагается высказаться о том, как они понимают содержание данного отрывка. Учитель может дополнить обсуждение: «Более восьмидесяти лет назад Александр Блок выразил надежду на внимание и понимание будущих читателей. Пятнадцать лет спустя другой поэт, Владимир Маяковский, подводя итоги своей литературной работы, прямо обратится к уважаемым “товарищам потомкам”... Людям будущего доверяют поэты самое главное: свои книги, а в них — все то, к чему стремились, о чем думали, что чувствовали люди, жившие в “прекрасном и яростном” XX веке. И сегодня, когда мы стоим на пороге нового тысячелетия, “вам, из другого поколения”, самой историей дана возможность увидеть миновавшее столетие в исторической перспективе и наиболее полно открыть для себя отечественную литературу XX века».

! З а д а н и я у ч а щ и м с я:

1. Продолжите фразы: «Рубеж веков — это...» и «Человек на рубеже веков...».

Приведем несколько ученических высказываний:

«Рубеж веков — это страх перед чем-то новым, какое-то неопределенное чувство и гордость, что вошли в этот век. Это

переход из одного в другое. Старый век уносит с собой всё плохое, с новым веком приходит всё хорошее. Для меня это многое, так как я именно тот человек, который пережил рубеж веков».

«Рубеж веков — это тяга к чему-то новому, неизбежному, ожидание лучшего».

«Рубеж веков — это ожидание конца света, перемен к плохому».

«Рубеж веков — это какой-то перелом в жизни человека. Стоя на пороге нового века, всегда оставляешь что-то плохое позади, в новый век хочется брать только самое лучшее».

«Человек на рубеже веков испытывает и страх, и гордость, чувствует себя посредником между старой и новой жизнью, чувствует себя более значимым».

«Человек на рубеже веков испытывает чувство восхищения, значимости переживаемого события».

2. Ответьте на вопросы:

— Был ли кризисным периодом рубеж предшествующих двух столетий в русской истории, в общественном сознании?

— Ощущаете ли вы нынешний период рубежа веков как кризисный?

— Как бы вы определили временные границы рубежа столетий применительно к периоду конца XIX — начала XX века?

3. Расчертите тетрадный лист на три колонки, озаглавленные «Знаем», «Хотим узнать», «Узнали». В колонку «Знаем» внесите все, что вы уже знаете о литературном процессе конца XIX — начала XX века, в колонку «Хотим узнать» — все возникшие у вас вопросы, последнюю колонку заполните после чтения информационного текста.

После заполнения первых двух колонок проводится обсуждение тех фактов и вопросов, которые записали учащиеся.

Осмысление

На стадии осмысления учащиеся работают со статьей из учебника «Русская литература XX века» [87. С. 13—17] — внимательно читают предлагаемый публицистический текст.

Напомним, что именно на этом этапе урока учащиеся знакомятся с новой информацией, с новыми понятиями и способами действий, у них происходит процесс осознания, осмысления значения нового знания или новых способов действий,

обобщение и систематизация приводят собственно к усвоению их. Именно на этапе усвоения знаний, подчеркивает М. И. Махмутов [45], используются основные приемы мыслительной деятельности учащихся и развиваются познавательные умения: вычленение, сличение, анализ, синтез, выявление противоречий, постановка вопросов, формулирование проблемы, выдвижение гипотез и пр.

Текст, предложенный учащимся на уроке, может быть таким.

Русская литература рубежа XIX—XX веков в контексте эпохи

Одна из наиболее ярких и загадочных страниц русской культуры — начало XX столетия. Сегодня этот период называют Серебряным веком русской литературы, вслед за Золотым — XIX веком, когда царили Пушкин, Гоголь, Тургенев, Достоевский, Толстой. Но правильнее обозначать термином «Серебряный век» не всю литературу, а прежде всего поэзию, как это делали и сами участники литературного движения той эпохи. Поэзия, активно искавшая новые пути развития, впервые после пушкинской поры в начале XX века выдвинулась на первый план литературного процесса. Конечно, надо помнить о том, что термин «Серебряный век» условен, но показательно, что самим выбором этой характеристики отдавалась дань предшественникам, в первую очередь А. С. Пушкину.

Художественная культура рубежа веков — одна из интереснейших страниц в культурном наследии России. В ней отразились социальная и идейная острота эпохи, «рубежность» общественного сознания, возросший интерес к личности, ее духовному миру и, наоборот, снижение интереса к проблеме социальности в искусстве.

Новые явления в искусстве конца XIX — начала XX века стали своеобразной реакцией на реализм, преобладавший в художественной культуре XIX века. Среди таких явлений нужно назвать *декадентство* (от франц. «упадок»), *модернизм* (от франц. «новейший, современный»).

Русская литература продолжала играть исключительно важную роль в культурной жизни страны. В эти годы еще жил и работал Л. Н. Толстой, в 1899 году был опубликован его послед-

ний роман «Воскресение», в котором протест против общественного зла и социальной несправедливости звучал остро и гневно. Толстой не принял и не поддержал модернизм в искусстве.

В это время лучшие свои произведения создал А. П. Чехов (повести и рассказы «Моя жизнь», «Мужики», «Дом с мезонином», «Дама с собачкой» и др.).

В 90-х годах XIX века начался творческий путь А. М. Горького. Свой первый рассказ «Макар Чудра» он опубликовал в 1892 году в газете «Тифлисский вестник». Вышедший в конце 90-х годов сборник «Очерки и рассказы» принес писателю всероссийскую известность. Героическая романтика молодого Горького была гимном «безумству храбрых», отражала демократические революционные настроения, распространившиеся в 90-е годы. В произведениях, написанных в это время («Старуха Изергиль», «Челкаш», «Девушка и смерть», «Песня о Буревестнике»), он воспел гордого, свободного человека, любовь как источник жизни, бесстрашие тех, кто звал к борьбе и был готов отдать за нее жизнь.

В эти же годы в русскую литературу вошли такие молодые писатели, как И. А. Бунин, А. И. Куприн. В 1893 году в журнале «Русское богатство» появился первый рассказ И. А. Бунина «Танька». В 1897 году вышел сборник его рассказов «На край земли», посвященный горькой участи крестьян-переселенцев. В конце 90-х годов появляются первые значительные произведения А. И. Куприна («Олеся», «Молох»).

Однако на рубеже XIX и XX веков литература развивалась в иных исторических условиях, чем прежде. Если попытаться найти слово, характеризующее важнейшие особенности рассматриваемого периода, это будет слово «кризис». Великие научные открытия поколебали классические представления об устройстве мира, привели к парадоксальному выводу: «материя исчезла». Новое видение мира определит и новое лицо реализма XX века, который будет существенно отличаться от классического реализма предшественников своей «модерностью» (определение И. А. Бунина). Обозначившуюся тенденцию к обновлению реализма еще в конце XIX века проницательно подметил В. В. Розанов. «После натурализма, отражения действительности, естественно ожидать идеализма, проникновения в смысл ее... Вековые течения истории и философия — вот что станет, вероятно, в ближайшем будущем любимым предметом нашего изуче-

ния... Политика в высоком смысле этого слова, в смысле проникновения в ход истории и влияния на него, и философия как потребность гибнущей и жадно хватающейся за спасение души — такова цель, неудержимо влекущая нас к себе...» — писал В. В. Розанов.

Сокрушительные последствия для человеческого духа имел кризис веры («Бог умер!» — воскликнул Ницше). Это привело к тому, что человек XX века все больше стал испытывать на себе влияние безрелигиозных и, что поистине страшно, безнравственных идей, ибо, как предсказывал еще Достоевский, если Бога нет, то «всё дозволено». Культ чувственных наслаждений, апология зла и смерти, воспевание своеволия личности, признание права на насилие, обернувшееся террором, — все эти черты, свидетельствующие о глубочайшем кризисе сознания, характерны отнюдь не только для поэзии модернистов.

В начале XX века Россию потрясли острейшие социальные конфликты: война с Японией, Первая мировая война, внутренние противоречия и, как итог, небывалый размах народного движения, революции. Обострялось столкновение идей, формировались политические движения и партии, которые стремились повлиять на умы людей, на развитие страны. Все это не могло не вызвать ощущения неустойчивости, зыбкости бытия, трагического разлада человека с самим собой. «Атлантида» — такое пророческое название даст кораблю, на котором развернется драма жизни и смерти, И. А. Бунин в рассказе «Господин из Сан-Франциско», подчеркнув трагический подтекст произведения описанием Дьявола, наблюдающего за людскими судьбами.

Каждая литературная эпоха имеет свою систему ценностей, центр (философы называют его аксиологическим, ценностным), к которому так или иначе сходятся все пути художественного творчества. Таким центром, определившим многие отличительные особенности отечественной литературы XX столетия, стала История с ее небывалыми социальными и духовными катаклизмами, которые вовлекли в свою орбиту всех — от отдельного человека до народа и государства. Прокатившаяся по России первая революция 1905—1907 годов потерпела поражение, но осмысление ее имело огромное значение для судеб русской культуры. Ответом на революционный террор стал в 1907—1909 годах террор правительственный. Маятник насилия продолжал набирать ход: за три года после подавления революции военно-полевые

суды вынесли более 5000 смертных приговоров. Общественная атмосфера отравлялась и разгулом черносотенных сил. В этих условиях лучшей части российской интеллигенции становится ясна абсолютная бесперспективность «социальной хирургии», использования насильственных методов в социальном реформаторстве.

Именно на это время приходится расцвет русской религиозно-философской мысли, которая чаще всего обозначалась современниками как течение богоискательства. Начало этому разветвленному течению было положено еще в 1901 году деятельностью религиозно-философского общества в Петербурге. В 1903 году выходит в свет сборник работ «Проблемы идеализма», в котором центр внимания авторов переносится с социологической на этическую проблематику. В 1909 году примерно та же группа авторов, в которой заметное место занимали бывшие «легальные марксисты» Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков и другие, выпускает философско-публицистический сборник «Вехи», сыгравший исключительную роль в истории культуры России XX века. Авторы «Вех» раскрыли опасность фанатичного следования каким бы то ни было теоретическим программам, обнажили теоретическую несостоятельность и моральную недопустимость веры в абсолютную, исключительную значимость и универсальную спасительную для человечества роль тех или иных общественных групп. «Вехи» по существу были книгой-предупреждением о гибельности революционного пути для России, но предупреждение не было услышано.

Участие России в Первой мировой войне поставило страну на грань катастрофы, и не только потому, что подрывало ее неокрепшую экономику. Чрезвычайность военной ситуации провоцировала на чрезвычайные, то есть насильственные, меры как правящую верхушку, так и противостоящих ей политиков-радикалов.

Русская история завершилась октябрьским переворотом. Конец старой и начало новой эпохи были обозначены актом социального насилия.

Настоящее возрождение переживает на рубеже веков национальная философская традиция, идущая от двух взаимно противоположных направлений общественно-философской мысли — славянофильского и западнического. В. С. Соловьев, Л. Шестов, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, В. В. Розанов — эти и другие круп-

ные философы оказали сильное, во многом определяющее влияние на развитие разных сфер русской культуры, а некоторые из них активно проявляли себя и в литературном творчестве.

Новые тенденции намечаются и в развитии русского искусства. Более демократичный пореформенный общественный порядок, рост городского населения, успехи в сфере просвещения и, наконец, совершенствование технических средств, обслуживающих искусство, — все это приводит на рубеже веков к стремительному количественному росту зрительской, слушательской и читательской аудитории. Открытие в 1885 году Московского частного оперного театра С. И. Мамонтова, развитие с 1895 года самого массового вида искусства — кино, начало деятельности в 1890-е годы доступной демократическому зрителю Третьяковской галереи и Московского художественного театра, обращенного к массам демократической России, — все эти факты свидетельствуют о возрастающем резонансе событий культурной жизни. Художник, музыкант, режиссер ощущают теперь принципиально новую аудиторию, искусство получает невиданные прежде возможности влияния на духовную жизнь страны.

Общие процессы демократизации имели, однако, и свою оборотную сторону. Именно на рубеже веков в искусстве развиваются кризисные процессы, которые приводят к формированию так называемой массовой культуры со свойственным ей примитивизмом изображения человеческих отношений. Возникают и все сопутствующие данному типу культуры явления: внимание публики не столько к сути творчества художника, сколько к его частной жизни; явная установка части творческой интеллигенции на рекламу и саморекламу, вплоть до провоцирования шумных скандалов; обострение соперничества все новых и новых художественных и литературных группировок за внимание публики и т. п. Противовесом «массовой культуре» пытается стать искусство, изначально ориентированное на узкие круги ценителей, «посвященных», — искусство элитарное. Таким образом, искусство и литература становятся все более неоднородными, расколотыми на течения и группировки, разделенными на конфликтующие полюса.

Другая заметная особенность искусства этой поры — усиление контактов с мировой культурой, более активное обращение к опыту не только отечественного, но и европейского искусства. К концу XIX века русская культура естественным образом впи-

салась в контекст мировой, безусловными авторитетами которой стали Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, П. И. Чайковский. К началу XX века любое новое явление европейской, скажем французской, культуры немедленно становилось и явлением русской культуры. И наоборот: например, организованный С. Дягилевым русский балет немедленно становится феноменом европейской культуры. Такому активному взаимообмену русской и европейской культур во многом способствовали различные факторы: развитие активной переводческой деятельности, меценатство российских промышленников и, наконец, конвертируемость русского рубля. Так, новые произведения М. Горького одновременно публиковались на русском и немецком языках (известный факт — первое издание романа «Мать» на английском); известны также случаи, когда и книги иностранцев прежде издавались по-русски и лишь потом на родном языке автора. Эти факты, не имеющие, на первый взгляд, прямого отношения к жизни культуры, не стоит недооценивать. Русское искусство начала XX века было гораздо более свободно в обращении с опытом мирового искусства разных эпох, чем отечественное искусство предшествующих столетий.

Эстетический плюрализм эпохи выразился и в кардинальном изменении картины художественных направлений и течений. Уходит в прошлое прежде присущая ей стадийность — когда, например, классицизм в литературе сменялся сентиментализмом, а тот, в свою очередь, уступал место романтизму, то есть на каждом этапе выделялось и занимало доминирующее положение то или иное направление. Теперь в культурном процессе одновременно сосуществуют разные художественные системы. Глобальное эстетическое противостояние в литературе определяется борьбой реализма и модернистских течений.

Литература конца XIX — начала XX века — явление чрезвычайно сложное, остроконфликтное, но и единое в своей основе, поскольку все направления отечественного искусства развивались в общей социальной и культурной атмосфере и по-своему отвечали на одни и те же трудные вопросы, выдвинутые временем. Так, например, идеей неприятия окружающего мира проникнуты не только произведения В. Маяковского или М. Горького, видевших выход из кризиса в социальных преобразованиях, но и стихи одного из родоначальников русского символизма Д. Мережковского. Лирический герой А. Блока выразил смяте-

ние человека, уходящего из мира привычных, устоявшихся ценностей «в сырую ночь», разуверившегося в самой жизни.

Если в оценке настоящего художники были в основном единокорны, то на вопрос о будущем и путях его достижения писатели-современники отвечали по-разному. Символисты уходили в созданный творческим воображением «Дворец Красоты», в мистические «миры иные», в музыку стиха. Надежду на человеческий разум, талант, деятельное начало утверждал М. Горький, воспевший в своих произведениях могущество Человека. Мечта о гармонии человека с миром природы, об исцелении страданий силой искусства, религии, любви, но также и сомнения в возможности воплощения этой мечты пронизывают книги И. А. Бунина, А. И. Куприна, Л. Н. Андреева. «Голосом улицы безъязыкой» ощущал себя лирический герой В. Маяковского, взявший на свои плечи всю тяжесть бунта против основ мироздания («Долой!»). Идеал Руси — «страны березового ситца», мысль о единстве всего живого воплощены в стихах С. Есенина. С верой в возможность социального переустройства жизни и призывом собственными руками ковать «счастья ключи» выступили пролетарские поэты... Естественно, что свои ответы литература давала прежде всего в художественной форме, хотя необыкновенно интересны и публицистические высказывания писателей, их дневники, воспоминания, без которых невозможно представить русскую культуру начала XX века.

Особенностью эпохи стало параллельное существование и борьба литературных направлений, объединивших писателей, близких своими представлениями о роли творчества, важнейшими принципами постижения мира, подходами к изображению личности, предпочтениями в выборе жанров, стилей, форм повествования. Эстетическое многообразие и резкое размежевание литературных сил — характерные черты этого периода.

В целом же литературную и культурную жизнь России второй половины XIX — начала XX века «можно назвать весной жизни, эпохой расцвета духовных сил и общественных идеалов, временем горячих стремлений к свету и к новой, еще неизведанной общественной деятельности... небывалого до тех пор стремления общества к нравственному и умственному обновлению». Так писала одна из участниц прогрессивных педагогических движений 60-х годов XIX века, ученица К. Д. Ушинского Е. Н. Водозова.

Размышление

Когда чтение закончено, учащиеся переходят к заполнению третьей графы таблицы — «Узнали». Учитель просит их записать то, что они узнали из текста, располагая ответы параллельно соответствующим вопросам из второй колонки, а всю остальную новую информацию можно поместить ниже.

Затем учащиеся сравнивают то, что они знали раньше, с информацией, полученной из текста, и решают, как поступить с теми вопросами, которые остались без ответа. Это, в свою очередь, выводит их на новый цикл анализа и осмысления информации по тому же алгоритму: «Знаем — хотим узнать — узнали».

Литературный процесс рубежа XIX—XX веков

Знаем	Хотим узнать	Узнали
<ul style="list-style-type: none"> ✧ Научные открытия рубежа веков (Кюри, Эйнштейн, Попов) привели к глубокому сдвигу в общественном сознании. ✧ В общественной мысли сложились два основных направления. ✧ Произошла Первая русская революция. ✧ Живы и создают свои произведения классики русской литературы Л. Н. Толстой, А. П. Чехов. ✧ В разных слоях общества возникает гне- 	<ul style="list-style-type: none"> ✧ В чем были причины кризиса? ✧ Как решался вопрос о будущем России? ✧ Что появилось нового в русской культуре к концу XIX века? ✧ Какие известные писатели жили и творили в это время? ✧ В чем особенности литературных произведений этого времени? 	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Причиной кризиса стала истощенность прежних ценностных ориентиров, отсутствие новых руководящих идей, неудовлетворенность рационально-позитивистскими основами духовной жизни. ✧ Два противоборствующих течения — реализм и модернизм. Новый виток развития литературы. Концентрация литературных сил. Развитие модернистских течений. ✧ Высочайшие образцы реалистического искусства в творчестве Л. Н. Толстого, А. П. Чехова, В. Г. Короленко стимулируют творческие поиски молодых авторов. ✧ Кроме обостренного внимания к раздумьям о будущем, литература проявляла особый интерес к внутреннему миру человека: его мечтам, чувствам, ощущениям. ✧ Происходят новаторские открытия в области поэзии и прозы (новые жанровые формы, новые средства художественной выразительности, звукопись).

Окончание табл.

Знаем	Хотим узнать	Узнали
<p>тущая атмосфера, появляются мысли о конце света и т. п. ✦ Растет напряженность в массах</p>	<p>✦ Как жили люди в России на рубеже XIX—XX веков? ✦ Принимали ли писатели участие в революционных событиях?</p>	<p>✦ Литература рубежа веков отличается глубокой личностной направленностью. ✦ Усилилась философская направленность литературы (проблемы смысла жизни, добра и зла, жизни и смерти, постижение тайн природы). ✦ Человек рубежа столетий остро переживал трагическое состояние современного ему мира, что выразилось в ожиданиях апокалипсиса, осознании своего одиночества, кризисе души, веры, чувстве неуверенности, интересе к необъяснимому, мистике</p>

! Домашнее задание:

1. Пополнить словари новыми терминами: *реализм* (конкретизировать: классический, критический, социалистический) и *модернизм* (конкретизировать, указать основные модернистские течения).

2. Дополнить сведения, записанные в колонке «Узнали».

3. Повторить значение терминов: *литературный процесс*, *литературное направление*, *историзм (историчность) художественного сознания*, *творческий метод*, *культура*.

В зависимости от уровня развития класса (группы) возможен и другой вариант домашнего задания. Учащимся предлагается ответить на вопросы:

1. Как вы понимаете смысл определения «Серебряный век»? Есть ли общие черты в литературе XIX века и в литературе начала XX столетия? Тождественны ли понятия «литература Серебряного века» и «литература рубежа веков»?

2. Расскажите об условиях, в которых развивалась литература рубежа XIX — XX веков. Как вы понимаете термин «историческое сознание» литературы?

3. Получила ли, на ваш взгляд, развитие в литературе Серебряного века гуманистическая тема «маленького человека»? Подтвердите свою мысль конкретными примерами.

4. Подберите материал для сочинения «Дума о России» в произведениях писателей начала XX века.

5. Дайте характеристику двух основных литературных направлений начала XX века — реализма и модернизма.

В подготовке задания учащимся поможет литература:

Долгополов, Л. На рубеже веков: О русской литературе конца XIX — начала XX века / Л. Долгополов. — Л., 1985.

История русской литературы. XX век. Серебряный век / под ред. Ж. Нива. — М., 1995.

Русская литература Серебряного века / под ред. В. В. Агеева. — М., 1997.

Предлагаются также темы для творческих работ по разделу в целом:

1. «Это всё о России» (по произведениям писателей Серебряного века).

2. Что такое Серебряный век русской литературы и в чем его отличие от века Золотого?

3. Мое любимое произведение Серебряного века.

4. Рутинность существования и радость жизни в рассказах И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско» и «Легкое дыхание».

5. Философия жизни и смерти в рассказах И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско» и «Легкое дыхание».

6. Женские образы в рассказах А. И. Куприна.

7. «Лики любви» в рассказах И. А. Бунина и/или А. И. Куприна.

Тема 2

«Я ОЧЕНЬ РУССКИЙ ЧЕЛОВЕК...»

Жизненный и творческий путь И. А. Бунина

Цель урока:

✧ Познакомить учащихся с биографией И. А. Бунина.

Задачи урока:

✧ Развивать умение слушать, размышлять, высказывать свое мнение.

✧ Развивать навыки работы с информационным текстом.

✧ Способствовать воспитанию чувства национальной гордости, чувства прекрасного.

✧ Формировать ЛПК.

В ы з о в

Вступительное слово учителя:

— Далеко от России, на кладбище Сен-Женевьев-де-Буа в окрестностях Парижа, спит вечным сном русский писатель Иван Алексеевич Бунин. Уже многие годы созвездие прекрасных имен литературы «русского зарубежья» восхищает нас, радуется и продолжает дарить россиянам свой свет, и главная планета в этой галактике — Иван Бунин. А рядом с ним — Ремизов, Шмелев, Зайцев, Георгий Иванов, Алданов, причастные к нему и своей судьбой, и талантом. Русское кладбище недалеко от Парижа...

Звучит романс в исполнении А. Малинина «Кладбище Сен-Женевьев-де-Буа».

— Свыше полувека покоится прах И. А. Бунина во французской земле. Но лишь относительно недавно стали писать о трагической судьбе этого большого русского писателя, о тех тяготах, которые пришлось ему пережить на чужбине. Долгое время даже могила Бунина оставалась забытой... Корреспондент одной из центральных российских газет в своей публикации посетовал: «Даже памятника нет, а ведь он — первый русский писатель, получивший Нобелевскую премию в области литературы в 1933 году». Этот и другие факты не упоминались в течение нескольких десятилетий. Многие деятели русской культуры, эмигрировавшие из нашей страны вскоре после Октябрьской революции, огульно причислялись к стану врагов своей Родины.

Почему же оказалась столь трагической судьба выдающегося русского писателя — отъезд за границу, нелегкая жизнь на чужбине, забытая соотечественниками могила? Причин, приведших к этому, много, и осознать их можно лишь проникнув во внутреннюю диалектику жизни и творчества И. А. Бунина. Попробуем понять, от каких истоков и к каким высотам шел художник.

❓ **В о п р о с к у ч а щ и м с я:**

— Известно, что Иван Алексеевич Бунин говорил о себе: «Я очень русский человек...» Как вы думаете, что можно сказать о человеке, который сам себя так называл?

О т в е т ы у ч а щ и х с я:

«Это человек, который почти всю жизнь прожил в России»; «Может быть, тот, кто участвовал в каких-либо сра-

жениях, боролся за свою страну»; «Внес большой вклад в развитие литературы»; «Бунин очень сильно любил Россию. Все его произведения были посвящены ей»; «Патриот своей земли».

! Задания учащимся:

1. Составьте в тетрадах кластер «Жизнь и творчество И. А. Бунина»: напишите всё, что вы знаете об И. А. Буине, и разделите эту информацию на блоки.

Пример кластера по теме «Жизненный и творческий путь И. А. Бунина», составленного учащимися:



2. «Верные / неверные утверждения». Познакомьтесь со следующими ниже утверждениями об И. А. Буине. Предположите, какие из них правильные, а какие ложные. Рядом с верными утверждениями поставьте знак «+», рядом с неверными «—».

- ✧ Родился в Москве.
- ✧ Не получил даже гимназического образования.
- ✧ Рассказы И. А. Бунина 1890-х годов созданы в традициях реалистической литературы.
- ✧ Всей душой принял Октябрьскую революцию.
- ✧ В 1920 году эмигрировал.
- ✧ В эмиграции написал десять новых книг прозы.
- ✧ В 1933 году Буину была присуждена Нобелевская премия.
- ✧ Писал только прозу.
- ✧ В сборник «Темные аллеи» вошли рассказы только о любви.
- ✧ Умер на родине.

Далее учащиеся обсуждают свои предположения в парах, а затем в малых группах.

Осмысление

Учащиеся самостоятельно читают статью «Жизненный и творческий путь Ивана Алексеевича Бунина» (источник — библиографический словарь «Русские писатели» под редакцией П. А. Николаева. М., 1990).

Жизненный и творческий путь Ивана Алексеевича Бунина

Иван Алексеевич Бунин родился 10 (22) октября 1870 года в Воронеже, в родовитой, но небогатой дворянской семье. Отец писателя, Алексей Николаевич Бунин, производил впечатление типичного усадебного дворянина, что называется, с головы до ног: вспыльчивого и отходчивого, азартного, беззаботного. Мать, Людмила Александровна, была натурой кроткой, религиозной, чувствительной, главная забота ее заключалась в воспитании детей. Иван был третьим сыном в семье. Братья Юлий и Евгений значительно старше его: один на тринадцать лет, второй — на двенадцать.

Детство И. А. Бунина прошло в деревне. Рано познал он горечь бедности, заботы о куске хлеба. В юности писатель перепробовал множество профессий: служил статистом, библиотекарем, работал в газетах.

Семнадцати лет Бунин напечатал свои первые стихи и с этого времени навсегда связал свою жизнь с литературой.

Судьба И. А. Бунина отмечена двумя не прошедшими для него бесследно обстоятельствами: будучи дворянином по происхождению, он не получил даже гимназического образования, а после ухода из-под родительского крова никогда не имел своего, в полном смысле этого слова, дома (вместо этого — отели, частные квартиры, жизнь в гостях и из милости, всегда временные и чужие пристанища).

В 1895 году Бунин приехал в Петербург, а к концу XIX века был уже автором нескольких книг: «На край света» (1897), «Под открытым небом» (1898), перевода «Песни о Гайавате» Г. Лонгфелло, стихов и рассказов.

Писатель глубоко чувствовал красоту родной природы, превосходно знал быт и нравы деревни, ее обычаи, традиции и язык.

Бунин — тонкий лирик. Его книга «Под открытым небом» — лирический дневник, включающий в себя картины родной при-

роды разных времен года — от первых признаков весны до зимних пейзажей, — в которых создается близкий сердцу образ родины. Рассказы Бунина 1890-х годов, написанные в традициях реалистической литературы XIX века, открывают мир деревенской жизни. Писатель правдиво рассказывает о жизни интеллигента-пролетария с ее тяготами и душевными смутами, об ужасе бессмысленного прозябания людей «без роду-племени» («Привал», «Танька», «Вести с родины», «Учитель», «Без роду-племени», «Поздней ночью»). Бунин считает, что с утратой жизнью красоты неизбежна утрата и ее смысла. В рассказе «Антоновские яблоки» (1900) впервые в столь определенной форме выявился взгляд Бунина «на быт и душу русских дворян» как на «те же, что и у мужика». М. Горький восхищался поэтичностью рассказа: «Это — хорошо. Тут Иван Бунин, как молодой Бог, спел. Красиво, сочно, задушевно». Бунин дружил с Горьким, и в знак этой дружбы он посвятил ему поэму «Листопад» (1900).

Наибольшую известность Бунину принесли его реалистические повести и рассказы «Деревня», «Веселый двор», «Ночной разговор», «Суходол» и др. В повести «Деревня» (Бунин называл ее также и романом) автор нарушил традицию «розового» народолюбия, показал новый тип народной, крестьянской, «земляной личности». Бунинская деревня не только лишена плодотворной духовной и жизненной силы, но и обречена на самораспад — экономический и религиозный. Автор показал правдивые картины общего упадка, обнищания и обострения социальных конфликтов в дореволюционной деревне.

На протяжении своей долгой жизни писатель объездил много стран Европы и Азии. Впечатления от этих поездок послужили материалом для его путевых очерков («Тень Птицы», «В Иудее», «Храм Солнца» и др.) и рассказов («Братья», «Господин из Сан-Франциско»). Писатель, по сути, объединил понятия «странствовать» и «работать». Знакомство с чужими землями, следами древних цивилизаций способствовало прояснению его взглядов на развитие мира и России как его части. Поездки в Турцию, Египет, Сирию, Палестину, на Цейлон стали важной и неотъемлемой частью творческого процесса И. А. Бунина.

Женитьба на Вере Николаевне Муромцевой принесла в его жизнь ту атмосферу любви, скромного самоотвержения, в которой так хорошо и спокойно работало Ивану Алексеевичу. Тридцатисемилетний Бунин наконец обрел семейное счастье.

Октябрьскую революцию Бунин не принял решительно и категорически и в 1920 году навсегда покинул родину.

В 1933 году И. А. Бунину была присуждена Нобелевская премия в области литературы «за правдивый артистичный талант, с которым он воссоздал в художественной прозе типичный русский характер». Возвратившись после получения премии во Францию, Бунин чувствует себя неожиданно разбогатевшим и, не жалея, раздает пособия нищим эмигрантам, укрепляет финансовое положение различных обществ. Кто бы ни обращался к Бунину за помощью, он никому не отказывал. Зинаида Шаховская писала: «Бедность Буниных была удивительна. При умении и малой доле практичности денег Нобелевской премии должно было хватить им до конца жизни. Но Бунины не купили ни квартиры, ни виллы... Все письма Бунина в эту эпоху вопиют о бедности и нужде».

Русские писатели, знавшие о тяжелом материальном положении Ивана Алексеевича, обратились к французским собратьям по перу с просьбой помочь ему. Те собрали приличную сумму для писателя с мировым именем. Деньги передали известному французскому литератору Анри Мембре. И вот он появился в доме Буниных... Позднее он так рассказал об увиденном: «...Я даже растерялся. Обстановка самая убогая. Но у Бунина сидела толпа людей, кто на чем мог, и все что-то пили и закусывали. Я подумал: ведь на такое количество людей этих денег хватит ненадолго, а второй раз собирать нельзя». И правда, эта помощь стала каплей в океане нужды.

К концу 30-х годов Бунин все больше ощущает тоску по родине. С болью переживал он драматические события Великой Отечественной войны, радовался успехам и победам советских и союзных войск. Писателю в это время шел уже восьмой десяток. Но не оставляла его давняя мечта: «Часто думаю о возвращении домой. Доживу ли? И что там встречу...» (2 апреля 1943 г.). «Посмотрел свои заметки о прежней России. Все думаю, если бы дожить, попасть в Россию...» (20 января 1944 г.). «Россия в каждом из нас! Любить ее — это нравственно!»

Внутренние силы Бунин черпал в своем труде. Своим высшим достижением автор считал цикл рассказов «Темные аллеи» (1937—1944), посвященный вечной теме любви. Герои их — люди много страдавшие, нередко одинокие, но не утратившие способности чувствовать искренне и глубоко. Такова Надежда, герои-

ня рассказа, давшего название всему циклу, которая тридцать лет «всё с одним жила»; для нее все проходит, да не все забывается — и ее былой возлюбленный Николай Андреевич вспоминает «самое дорогое, что имел в жизни» и потерял. Такова одинокая женщина в рассказе «Холодная осень», которая через всю жизнь пронесла память о своем убитом на войне женихе: «И я верю, горячо верю: где-то там он ждет меня — с той любовью и молодостью, как в тот вечер».

В бунинской прозе последних лет звучит мотив прощания с жизнью, особенно в таких произведениях, как «В Альпах», «Легенда», «Мистраль» и др.

В последней дневниковой записи писателя читаем: «Это все-таки поразительно до столбняка! Через некоторое время меня не будет — и дела и судьбы всего, всего будут мне неизвестны! И я только тупо, умом стараюсь изумиться, устраниться!» Так он думал 2 мая 1953 года.

Иван Алексеевич Бунин скончался 7 ноября 1953 года. На его отпевание в русской церкви на улице Дарю пришла масса людей. Газеты на русском и французском языках отозвались большими некрологами. Не было слов прощания лишь в советской прессе...

Размышление

❓ Вопросы к учащимся:

1. Каким вы представляете себе И. А. Бунина?
2. Какой факт из биографии писателя особенно заинтересовал вас и почему?

! Задания учащимся:

1. Вернитесь к составленным кластерам и внесите в них новые сведения.
2. Вернитесь к выполненному ранее заданию «Верные / неверные утверждения» и внесите в свои ответы необходимые изменения.

Работа в малых группах.

Учащиеся, разделившись на группы, составляют коллективные кластеры, затем каждая группа демонстрирует и аргументирует свой вариант кластера перед всем классом.

Пример коллективного кластера по теме «Жизненный и творческий путь И. А. Бунина»:



Составление синквейна.

Урок завершается составлением синквейна на тему «И. А. Бунин».

Примеры синквейнов, составленных учащимися:

И. А. Бунин —
великий, талантливый, российский;
чувствует, любит, создает.
Бунин — истинно русский.

И. А. Бунин —
русский, талантливый, образованный;
восстанавливает, переживает, печатает;
получил Нобелевскую премию.

И. А. Бунин —
бедный, известный, выживающий;
дружил, работал, писал;
посвятил М. Горькому поэму «Листопад».
Патриот, поэт, писатель.

И. А. Бунин —
Прозаик и лирик — не просто писатель!
Знакомься, волнуйся, любуйся, читатель!
Прекрасного Бунина узнала Россия
И в слове его — великую силу!

И. А. Бунин —
талантливый, замечательный;

создает, творит, публикует;
чувствует красоту родной природы.
Писатель сложной судьбы.

И. А. Бунин.

Природу родную он любит.
За свои 83 года он для России сделал много.
Творил, писал, публиковал,
Стихотворенья создавал!

! Домашнее задание:

1. Составить устный рассказ «Моя встреча с И. А. Буниным».
2. Выучить наизусть одно-два стихотворения И. А. Бунина.
3. Повторить значение терминов: *завязка, фабула, жанр, прозаические жанры, лиризм, пейзаж, эпитет, эпилог.*

Тема 3

«ЭПИТАФИЯ УСКОЛЬЗАЮЩЕЙ КРАСОТЕ» В РАССКАЗЕ И. А. БУНИНА «ЛЕГКОЕ ДЫХАНИЕ»

Цели урока:

✧ Выявить особенности художественного стиля И. А. Бунина; помочь учащимся понять идейный смысл рассказа.

Задачи урока:

✧ Выбатывать у учащихся навык внимательно вчитываться в каждое слово и соотносить прочитанное со своими мыслями.

✧ Способствовать формированию образной речи учащихся, побуждать к поискам средств передачи ее экспрессивности.

✧ Вовлекать учащихся в размышления о смысле жизни.

✧ Формировать ЛПК.

Вызов

На этом этапе представляется уместным обратиться к стихотворению И. А. Бунина «Эпитафия»:

Я девушкой, невестой умерла.
Он говорил, что я была прекрасна,
Но о любви я лишь мечтала страстно, —
Я краткими надеждами жила.

В апрельский день я от людей ушла,
Ушла навек покорно и безгласно —
И все ж была я в жизни не напрасно:
Я для его любви не умерла.

Здесь, в тишине кладбищенской аллеи,
Где только ветер веет в полусне,
Всё говорит о счастье и весне.

Сонет любви на старом мавзолее
Звучит бессмертной грустью обо мне,
А небеса синеют вдоль аллеи.

! Задание учащимся:

— Случалось ли вам, бывая на кладбище, вглядываться в фотографии ушедших из жизни людей? Какие мысли у вас возникали? Напишите об этом. Вы можете начать со слов: «На кладбище, над свежей глиняной насыпью, стоит новый крест из дуба, крепкий, тяжелый, гладкий...»

Примеры работ учащихся:

«На кладбище, над свежей глиняной насыпью, стоит новый памятник с изображением умершего. Я шел мимо него, и вдруг меня что-то остановило. Остановившись, я посмотрел на изображение, и мне показалось, что он тоже на меня смотрит таким живым взглядом, что стало даже не по себе...»

«На кресте прибита большими толстыми гвоздями фотография девушки. Она прожила короткий срок на этой земле. Отчего она умерла — никто не знает и не узнает. Человек, проходя мимо, увидит лишь улыбающееся беззаботное лицо...»

«Подойдя чуть ближе, читаю фамилию, имя. Невольно приходят сожаление и грусть — недавно видели его живым, он веселился, наслаждался жизнью, и вдруг, словно тонкая ниточка, его жизнь оборвалась...»

«Почему он умер? Каким был в прошлом? Вместе с ним ушли его надежды и желания...»

Слово учителя:

— Сегодня на уроке мы будем анализировать рассказ И. А. Бунина «Легкое дыхание». Он был впервые напечатан в 1916 году в газете «Русское слово». О рождении замысла этого рассказа Бунин написал так: «Забрел я однажды зимой на одно маленькое кладбище на Капри и натолкнулся на могильный

крест с фотографическим портретом на выпуклом фарфоровом медальоне какой-то маленькой девушки с необыкновенно живыми и радостными глазами. Девушку эту я тотчас же сделал мысленно русской, Олей Мещерской, и, обмакнув перо в чернильницу, стал выдумывать рассказ с той восхитительной быстротой, которая бывала в некоторые счастливейшие минуты моего писательства».

Как вы думаете, о чем этот рассказ?

Ответы учащихся: о красоте, о внезапной смерти, о женщине, о разлуке, об ожидании, о какой-то тайне...

Осмысление

На этом этапе учащимся предлагается поработать по методике «Двойной дневник».

Слева, в первой колонке таблицы, ученики должны записывать цитаты из текста, которые произвели на них наиболее сильное впечатление, а справа — свой комментарий к ним. Прежде чем приступить к составлению такой таблицы, учащиеся выделяют ключевые слова, формирующие образно-понятийную структуру текста рассказа: *жизнь, смерть, красота, легкость, любовь, разлука, страдание, встреча...*

Таким образом, учащиеся составляют таблицу в процессе коллективной работы на основе анализа текста.

Подчеркнем, что приведенный далее в качестве примера анализ выполнен самими учащимися — это результат их совместных наблюдений над текстом. Таблица была составлена в ходе урока.

Двойной дневник (по рассказу И. А. Бунина «Легкое дыхание»)

Цитаты из текста рассказа	Комментарии учащихся
«Портрет нарядной и прелестной гимназистки с радостными, поразительно живыми глазами...»	Поражает контраст: живые глаза на фоне мертвого кладбища
«Девочкой она ничем не выделялась в толпе коричневых гимназических платьиц...»	В детстве Оля была как все, ничем не отличалась от других девочек
«Никто не танцевал на балах, как Оля Мещерская, никто не бегал так на коньках, как она...»	Становясь старше, Оля начала выделяться среди подруг, автор подчеркивает ее исключительность

Продолжение табл.

Цитаты из текста рассказа	Комментарии учащихся
«Незаметно стала она девушкой, незаметно упрочилась ее гимназическая слава, и уже пошли толки...»	Контраст, противоречие между естественностью девушки и толками о ее ветрености
«Последнюю свою зиму Оля Мещерская совсем сошла с ума от веселья, как говорили в гимназии...»	То, что о ней говорят, и то, какая она сама, — не одно и то же
«Вихрем носилась», «с разбегу остановилась», «сияя глазами», «глядя ясно и живо»	Детскость Оли, чистота ее души, непосредственность
«В нее безумно влюблен гимназист Шеншин...»	Вспоминается стихотворение А. Фета «Шепот, робкое дыханье...»
«Просто, почти весело ответила Мещерская...»	Искренность, простота, спокойствие Оли — все это заставляет читателя полюбить ее
«А через месяц после этого разговора казачий офицер, некрасивый и плебейского вида, застрелил ее на платформе вокзала...»	Эпизод дан бегло, словно со стороны. Структура фразы как бы заглушает выстрел
«Ему 56 лет. Но он еще очень красив и всегда хорошо одет — мне не понравилось только, что он приехал в крылатке...»	Детское восприятие Малютина Олей
«Пересел ко мне, стал говорить опять какие-то любезности, потом рассматривать и целовать мою руку...»	Нелепость происходящего: безмятежность юности, с одной стороны, и коварство, хищность, развращенность — с другой. О любви ни слова!
«Мещерская завлекла его, была с ним в связи, поклялась быть его женой...»	Действия казачьего офицера и его признание основаны на законах мира взрослых. Оля Мещерская живет по законам юности
«Классная дама Оли Мещерской, немолодая девушка, давно живущая какой-нибудь выдумкой, заменяющей ей действительную жизнь...»	Удивляет искусственность, «выдуманность» жизни этой женщины

Окончание табл.

Цитаты из текста рассказа	Комментарии учащихся
«Но главное, знаешь ли что? — Легкое дыхание! А ведь оно у меня есть, — ты послушай, как я вздыхаю, — ведь правда, есть?»	Рассказ Оли вновь воскрешает ее перед читателями такой, какой мы успели ее полюбить
«Теперь это легкое дыхание снова рассеялось в мире, в этом облачном небе, в этом холодном весеннем ветре...»	Грусть, сожаление об ушедшей красоте

Подводя итоги этой работы, учитель дает обобщенную характеристику идейной и образной структуры рассказа:

— В рассказе «Легкое дыхание» сюжет составляет описание трагического случая: ранней и нелепой смерти гимназистки Оли Мещерской. Но эта печальная история — лишь внешнее, видимое, за которым в рассказе прочитывается сущностное: размышление писателя о вечных проблемах жизни и смерти. Произведение строится таким образом, что событийная сторона в нем как бы растворена в ощущении гармонии мира. Смерть не уничтожает то, что составляло главную прелесть Оли Мещерской, — ее, пользуясь выражением начала века, «живую жизнь», которая не исчезла из мира, а обрела в нем новое воплощение: «Теперь это легкое дыхание снова рассеялось в мире, в этом облачном небе, в холодном ветре». Особенно важно здесь слово «снова»: оно говорит о том, что природа лишь на какое-то время сконцентрировала свое «легкое дыхание» в прекрасном и хрупком человеческом создании, погруженном в житейскую пошлость, и сама не позволила этой обыденности превратить Олю во взрослую, живущую повседневными заботами, любовными интригами и страстями женщину. Вместо этого Оля превратилась в «легкое дыхание» и в мечту, которой живет другой человек — ее бывшая классная дама. В этом небольшом рассказе Бунина — эпитафия ускользающей красоте, глубокая философия жизни и смерти как вечной тайны бытия [9. С. 102—110].

Размышление

На третьем этапе урока мы вновь обращаемся к анализу образно-понятийной структуры текста.

❓ Вопрос к учащимся:

— Какие ключевые слова вы можете выделить после прочтения рассказа?

Ответы: легкое дыхание, плебейский вид, сияющие глаза, резкий ветер, женственность, гибель красоты...

После обсуждения вопроса вниманию учащихся предлагаются следующие цитаты:

«Время никого не любит и никого не ненавидит, время ни к кому не равнодушно — оно уносит всех» (*древнеиндийская мудрость*).

«Всему свойственна своя прелесть» (*М. Ф. Квинтилиан*).

«Спутником красоты всегда было легкомыслие» (*С. Проперций*).

«Легкомыслие свойственно цветущему возрасту».

«Каждому возрасту присущи свои особенности» (*М. Т. Цицерон*).

«Уж таков ее обычай — красота всегда права» (*З. М. Бабур*).

«Любовь есть желание наслаждаться красотой... Красота же есть некое сияние, влекущее человеческую душу» (*М. Фичино*).

❓ Вопрос к учащимся:

— Какая из этих цитат наилучшим образом выражает ваше понимание текста?

! Задание учащимся:

Придумать продолжение рассказа И. А. Бунина (выполняется письменно). Ориентирующий вопрос: «Какова, на ваш взгляд, дальнейшая судьба армейского офицера и классной дамы Оли Мещерской?»

Получились такие сочинения:

«Офицер пришел на могилу Оли Мещерской и встретил там классную даму, между ними завязалась беседа. Офицер рассказал, что бежал из тюрьмы, что сейчас его ищут и ему надо где-то скрыться. Перед отъездом за границу он решил попрощаться с Олей. Классная дама наотрез отказалась ему помочь и попыталась объяснить этому человеку “плебейского вида”, какой была Оля, какой ее все знали и любили. Но совесть этого человека молчала...»

«Офицер много раз читал ее дневник... Перед его глазами вновь и вновь Оля оживала. Он понял, что совершил непоправимую ошибку, лишив мир такой красоты. Через некоторое время его нашли в камере повесившимся...»

«Судьба не была благосклонной к казачьему офицеру. Через несколько лет он умер от скоротечной чахотки...»

«Малютин продолжал вспоминать об Оле. Но он в глубине души нашел себе оправдание. Ведь она сама дала повод, была так легкомысленна и ветрена! Решив развеять грустные мысли, он отправился в кругосветное путешествие.

Могила Оли не пустовала, на ней всегда были живые цветы. Проходящие мимо кладбища часто видели сторбленную фигурку классной дамы, которая продолжала ходить на могилу до самой своей смерти. После этого могильный холм зарос травой, и никто не вспоминал об Оле Мещерской...»

«Дыхание рассеялось, но не совсем. Может быть, где-то далеко или не очень живет такая же девушка, которая в детстве ничем не отличалась от своих подруг. Жизнь ее не оборвется так быстро, она обязательно найдет свою любовь и будет жить долго и счастливо...»

«Об убийстве Оли говорила вся гимназия... Однако мало нашлось тех, кто жалел о том, что этой красивой, жизнерадостной девушки больше нет. Зависть и злоба преследовали ее и после смерти. Ее винули во всем произошедшем: “Сама его совратила, вынудила, он был в шоке...” Через месяц состоялся суд. Казачьего офицера оправдали...»

! Домашнее задание:

1. Критики неоднократно указывали на оригинальность композиции рассказа «Легкое дыхание», как бы намеренно снижающей читательский интерес к сюжету как таковому. В самом деле, в первых же фразах задана фабула: на кладбище, на могильном кресте — «фотографический портрет гимназистки с радостными, поразительно живыми глазами». Составьте композиционный план рассказа. Попробуйте объяснить: почему об основном событии — смерти Оли Мещерской — сообщается в самом начале рассказа? Почему в конце его появляется новый персонаж — классная дама и рассказывается история ее жизни?

2. Сопоставьте стихотворение И. А. Бунина «Эпитафия» и его рассказ «Легкое дыхание». Можно ли сказать, что «Легкое ды-

хание» — еще одна «эпитафия девичьей красоте» (К. Паустовский)? Или смысл рассказа к этому не сводится?

3. Какова роль финала рассказа «Легкое дыхание» (разговор Оли Мещерской с подругой) и особенно его заключительной фразы? В чем символика выражения «легкое дыхание»?

4. Выражен ли в содержании рассказа нравственный суд над Олей Мещерской? Аргументируйте свое мнение.

5. Повторите значение терминов: *композиция, сюжет, развитие действия, художественная деталь, прием, автор и персонаж произведения.*

6. Прочитайте рассказ И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско». Составьте к нему три вопроса: один общий (философского характера) и два частных, ответить на которые можно по содержанию текста.

Т е м а 4

МАСТЕРСТВО БУНИНА-РЕАЛИСТА. АНАЛИЗ РАССКАЗА «ГОСПОДИН ИЗ САН-ФРАНЦИСКО»

Ц е л ь у р о к а:

✧ Помочь учащимся глубже понять особенности реалистической прозы И. А. Бунина, осознать ее философичность.

З а д а ч и у р о к а:

✧ Развивать навыки участия в дискуссии (формулирование оценочных суждений и комментариев к ним).

✧ Способствовать развитию навыков работы с художественным текстом, воспитывать вдумчивого читателя.

✧ Формировать ЛПК.

В ы з о в

На этапе вызова уместно обратиться к отрывку из стихотворения Бунина:

Твой труд переживет тебя, поэт,
Переживут творца его творенья,
Живого не утратит выраженья
С тебя когда-то писанный портрет —
И станешь ты, незримый, бестелесный,
Мечтою, мыслью, сказкою чудесной...

Так говорил Бунин о поэте. Очевидно, это сказано и о нем самом: не случайно нас, современных читателей, и сегодня волнуют его произведения, будят мысль, заставляют о многом задуматься. «Почему? Как вы думаете?» — с таких вопросов начинается работа на уроке. Учитель также может спросить: «Как читался рассказ? Что в нем привлекло ваше внимание в первую очередь?»

Осмысление

На стадии осмысления учащиеся работают в малых группах по пять человек — обсуждают вопросы, составленные дома. Затем выбирают пять лучших вопросов от каждой микрогруппы, которые озвучиваются перед всем классом.

Приведем примеры вопросов, составленных учащимися:

1. Почему именно так назван рассказ и о чем он?
2. Что интересует автора в первую очередь? Почему автор не называет своего героя по имени?
3. Как выглядит герой? Каким рисует его портрет автор? Какое возникает у читателя чувство и почему?
4. Почему главный герой отправляется в путешествие и начинает его с теплых стран?
5. Какова была его жизнь до путешествия?
6. Как он относился к своей семье?
7. Каков был маршрут путешествия?
8. Как господин из Сан-Франциско реализует свое «полное право» на отдых, на путешествия, на удовольствия?
9. Почему герой и его семья перестают получать удовольствие от путешествия? В том ли причина, что «декабрь выдался не совсем удачный»?
10. Почему герой рассказа так мало говорит?
11. Каким было отношение окружающих к господину?
12. Почему автор так внимателен к последним дням жизни героя?
13. В чем причина смерти господина из Сан-Франциско?
14. Когда Бунин впервые называет героя не господином?
15. Как меняется отношение к семье господина после его смерти?
16. Зачем Дьявол наблюдает за пароходом?
17. Изменилась ли жизнь общества после смерти господина?

18. Что важнее для автора: то, что у героя нет имени или что «имени его ни в Неаполе, ни на Капри никто не запомнил»?

19. Какова роль описания природы в рассказе? Согласны ли вы с тем, что оно выступает способом выражения авторского отношения к изображаемому?

20. Каков смысл символики в рассказе Бунина? Почему пароход назван «Атлантида»?

21. Стоит ли прожигать жизнь на удовольствия?

22. В чем смысл жизни господина?

23. Почему люди умирают?

24. Нужны ли миру такие люди, как господин?

25. Что такое жизнь и для чего мы живем?

На последний вопрос были даны такие ответы:

«На этот вопрос нет однозначного ответа. У каждого человека свой смысл жизни. Для кого-то это дети, для кого-то — работа и т. д. Но жизнь — это очень скоротечный процесс...»

«Жизнь дается нам для того, чтобы внести что-то свое в этот мир. Достичь своих целей, чтобы быть полезным другим людям. Тогда и после смерти человек остается в памяти других людей...»

«Жизнь — это совокупность множества испытаний, преодолевая которые человек достигает желанной цели. Жизнь дается для самореализации...»

«Нужно жить для себя».

«Жизнь — очень малый промежуток времени существования человека на Земле по сравнению с существованием человечества...»

«Мы живем, чтобы радоваться, грустить, делать добрые дела. Мы живем для того, чтобы творить. Не было бы мира — не было бы нас. Жизнь дают нам родители, а отбирать ее должен Бог...»

«Жизнь человека — это промежуток времени на планете, который не может быть вечным. Жизнь дается для того, чтобы человек вел не паразитически-потребительский образ жизни, а реализовал себя и помог обществу в его развитии».

«Жизнь — это возможность: человек может ходить, чувствовать, мыслить. Она нам дается для того, чтобы увидеть мир. Но жизнь есть даже после смерти, так считают до сих пор...»

«Жизнь, а зачем?
Корзина проблем,
рвенье вперед,
тающий лед».

«Смысл жизни каждого человека в том, чтобы принести в мир частичку себя — новое поколение».

Задача учителя на этой смысловой стадии — ранжировать вопросы по мере их усложнения (или наоборот) для организации дискуссии.

Размышление

На этой стадии урока учитель организует в классе дискуссию по вопросам учащихся. Ход дискуссии может быть таким:

— В произведениях И. А. Бунина всё имеет глубинный смысл, у него нет ни одного ненужного слова, лишней точки или запятой. Писатель говорил: «Как же все-таки обойтись в музыке без звуков, в живописи без красок, а в словесности без слова, вещи, как известно, не совсем бесплотной?» Звучание бунинского слова обретает свою мелодию с самого начала произведения — с его названия. В чем особенность названий многих произведений Бунина (например, «Тишина», «Первая любовь», «Антоновские яблоки», «Заря всю ночь», «Прекраснейшая солнца», «Темные аллеи»)? В них ощущается особый лиризм, чувствуется затаенная печаль, тоска автора по ушедшему. Но ничего этого не чувствуется в названии рассказа «Господин из Сан-Франциско». Почему? Быть может, речь в этом произведении пойдет о жизни, в которой нет места прекрасному, о жизни, в которой нечем восхищаться?

О чем же этот рассказ? Случайно ли в нем ослаблен сюжет, почти отсутствует действие? Очевидно, нет. Писателя, в сущности, не интересует, что делал герой. Но тогда что же его интересует?

Учащиеся отвечают на вопросы: «Почему автор не называет своего героя по имени? Каким рисует его портрет? Какое возникает у читателя чувство и почему?»

Анализируя текст, следует отметить внимание писателя к вопросам жизни и смерти, вспомнить выражение «наслаждение жизнью».

Что мы знаем о жизни героя рассказа? Попытаемся понять, как автор относится к этой жизни.

Учащиеся без труда замечают и доказывают присутствие в тексте авторской иронии. Оценивая характер иронии Бунина, мы приходим к выводу, что особенностью его произведений является грустная ирония. Обсуждается, что́ представляет собою «высшее общество» богачей, путешествующих на пароходе, и как показаны автором те, кто трудится в его трюме (контрастность изображения). Участники дискуссии пытаются понять смысл образа капитана: в нем проявляются черты мистицизма, так же как и в образе Дьявола, наблюдающего за пароходом, как и в изображении погоды во время путешествия.

Возвращаемся к нашему герою. Как он чувствует себя во время путешествия? Почему так мало говорит? Почему только в одном предложении, занимающем, правда, целую страницу, описывается его жизнь в Неаполе?

Выявляется еще одна особенность произведения И. А. Бунина — необычный синтаксис, с помощью которого автор изображает «заведенный порядок» жизни господина из Сан-Франциско, порядок, который нельзя прервать. Однако... В рассказе Бунина есть это «однако» — это бушующая природа: стужа, небывалые ливни, шторм... Природа и человек вступают в схватку. Почему? И кто победит в этой схватке?

Победит природа, потому что в ней всё живое, в отличие от «господ» с их заведенным механическим порядком.

Когда же Бунин в первый раз называет своего героя не «господином»? Тогда, когда природа побеждает его и он чувствует себя стариком. Именно в этот момент просыпаются в нем чувства: «тоска и злоба», «отчаяние». И вновь возникает фраза «наслаждение жизнью», — но можно ли сказать, что это действительно наслаждение? Наверное, нет: интонация рассказа становится все более мрачной, чувствуется приближение трагедии (обращаем внимание на художественные детали). Это ощущает и герой рассказа. Чем же он был занят в свой последний вечер и в чем видел наслаждение жизнью? («В ложке супа, в плотке вина».)

Анализируем последние действия героя и отмечаем художественные детали: «серебряная оправка», «жемчужные волосы черепа», «черные носки», «черные брюки», «бормотание», «стон», «хрип сдавленного горла» и т. д.

Пытаемся понять, кто же в этих сценах перед нами — человек или «господин». Учащиеся доказывают, что теперь это человек с живыми, естественными чувствами. Парадокс: перед самой

смертью герой рассказа ведет себя как живой человек, а не как заведенный механизм. Он умирает долго, так как всеми силами цепляется за жизнь. И в этом трагическом эпизоде утверждается идея, что откладывать «наслаждение жизнью» нельзя, нужно ценить ее сегодня, сейчас, такой, какая она есть.

Учащиеся размышляют о смысле жизни по Бунину: в чем же истинное наслаждение ею?

Со смертью господина в рассказе меняется цветовая гамма картины окружающего мира: наконец-то выглядывает долгожданное солнышко, становится тепло, светло и радостно. Невольно напрашивается мысль о том, что господин своим присутствием отравлял мир, что его черствость и бездушные дела даже погоду холодной, неприветливой.

Интересуют учащихся и такие вопросы: как меняется отношение окружающих к семье господина после его смерти? Меняется ли жизнь общества после смерти господина? Что важнее для автора: то, что у героя нет имени или что «имени его ни в Неаполе, ни на Капри никто не запомнил»?

Сравнивая эпизод смерти господина из Сан-Франциско и эпизод рассвета, изображение общества на пароходе в начале и в конце рассказа, приходим к выводу: проза Бунина звучит всякий раз по-иному. Писатель вновь и вновь побуждает нас задуматься о том, в чем же заключается «наслаждение жизнью», что нужно успеть сделать человеку в этой жизни.

Но нашему герою еще предстоит возвращение. Как же он возвращается? Почему именно на «Атлантиде»? Каков смысл названия парохода? Обсуждается смысл символики у Бунина.

Затем пытаемся выяснить, почему автор снял первоначально предпосланный им рассказу эпиграф: «Горе тебе, Вавилон, город крепкий!» Очевидно, он не вполне отвечал цели написания произведения. Какой же была цель писателя?

В заключение дискуссии учащимся предлагается попытаться сформулировать: о чем же этот рассказ? В чем смысл жизни человека?

Вечные вопросы, которые поднимал И. А. Бунин в своем произведении, волновали людей во все времена. Они беспокоят нас и сегодня.

Заканчивается урок завершающим словом учителя:

— Теперь, когда мы проанализировали отдельные стороны художественной формы произведения И. А. Бунина, постара-

лись определить их содержательный смысл, попробуем еще раз взглянуть на художественное целое рассказа. Творчество большого мастера всегда содержит в себе возможности глубоких и разнообразных его интерпретаций, однако границы допустимых толкований, безусловно, определены содержательным ядром произведения. Разные трактовки его смыслов могут совсем не походить одна на другую, и это нормальное явление, если основой для интерпретации остается авторский текст, а также изученные предварительно историко-биографический контекст работы писателя и общие эстетические закономерности литературной эпохи.

Рассказ И. А. Бунина «Человек из Сан-Франциско» долгое время воспринимался и современниками, и последующими поколениями читателей преимущественно в аспекте социального критицизма. В поле зрения читателей попадали прежде всего зафиксированные писателем резкие контрасты богатства и бедности, а главной авторской целью объявлялось «сатирическое разоблачение» буржуазного миропорядка. Действительно, рассказ дает материал для таких умозаключений. Более того, по свидетельству жены писателя В. Н. Муромцевой-Буниной, одним из источников его замысла мог быть имевший место в действительности спор между Буниным и одним из его попутчиков в путешествии на пароходе. Писатель так возражал своему оппоненту: «Если разрезать пароход вертикально, то увидим: мы сидим, пьем вино, а машинисты в пекле, черные от угля, работают... Справедливо ли это?» Нет оснований не доверять этому свидетельству: острое чувство социальной несправедливости вполне органично вырастает в душе человека, который в юношеские годы сам испытал немало унижений. Однако, вновь обратившись к рассказу, задумаемся: только ли социальное неблагополучие находится в поле зрения писателя и оно ли является, с точки зрения автора, главной причиной общего «катастрофизма» жизни?

Мышление Бунина намного шире: социальные диспропорции для него лишь следствие гораздо более глубоких и гораздо менее прозрачных причин. Ограничивая «важное» в рассказе лишь предметным слоем значений, да к тому же игнорируя «случайное», читатель существенно обедняет свое восприятие и, по сути дела, приравнивает Бунина к усредненному типу «критического реалиста». Замечая сатиру, он оказывается глухим

к авторскому лиризму. Неудивительно, что при этом «отпадает», упускается из вида необходимость учитывать такие уровни художественного текста, как его пространственно-временная организация и ритмические закономерности.

Не стоит забывать, что внешняя сторона, форма прекрасной бунинской прозы всегда обусловлена глубиной ее внутреннего содержания. Рассказ Бунина — о сложном и драматичном взаимодействии социального и природно-космического в человеческой жизни, о тщетных претензиях на господство в этом мире, о непознаваемости вселенной — той красоты, которую, как пишет Бунин, «бессильно выразить человеческое слово».

Не стоит стремиться читать Бунина «залпом», «запоем»: незабываемое впечатление от его удивительных произведений, от мастерского, филигранного владения писателя словом создается не количеством прочитанного, а глубиной и обстоятельностью прочтения.

Хорошо, что некоторые ваши трактовки так сильно различались. Каждое индивидуальное сознание опирается на свою иерархию важного и второстепенного, для людей разных поколений на первый план выступают разные проблемы, и обсуждаются они в разных социально-исторических и общекультурных условиях. Человек не может не быть субъективным, не перестав быть человеком, и в этом не только причина драматизма истории, но и залог богатства и уникальности жизни личности.

Впрочем, спорить о трактовках, отстаивать свою точку зрения на произведение можно и даже необходимо, если аргументом при этом служит не бездоказательное «я так чувствую» или «я так считаю», а конкретное, обогащенное анализом знание и понимание текста [9. С. 97—100].

! Домашнее задание:

Подготовить развернутый ответ по теме «Мастерство Бунина-реалиста».

В выполнении задания учащимся поможет литература:

Мальцев, Ю. Бунин. Франкфурт-на-Майне / Ю. Мальцев. — М., 1994.

Михайлов, О. И. А. Бунин. Жизнь и творчество / О. Михайлов. — Тула, 1987.

Смирнова, Л. А. Иван Алексеевич Бунин: жизнь и творчество / Л. А. Смирнова. — М., 1991.

Тема 5

«БЛАГОВОЛИТЕЛЬНАЯ К МИРУ ДУША» Жизненный и творческий путь А. И. Куприна

Цель урока:

✧ Познакомить учащихся с биографией А. И. Куприна, обратить внимание на особенности его творчества.

Задачи урока:

✧ Развивать умение слушать, размышлять, высказывать свое мнение.

✧ Воспитывать культуру работы с информационным текстом.

✧ Формировать ЛПК.

Вызов

Этап вызова начинается со слушания музыкального отрывка (Людвиг Ван Бетховен. Романс для виолончели с оркестром).

❓ Вопросы к учащимся:

— Какие мысли возникли у вас по ходу слушания этого музыкального фрагмента?

— Тема нашего урока: «Благоволительная к миру душа». Скажите, как вы понимаете значение слова «благоволительная»?

Ответы: благородная; благие думы; благая воля; желающая добра; доброжелательная.

— О каком человеке мы можем сказать «благоволительная к миру душа»? Какими личностными, душевными качествами он должен обладать?

❗ Задания учащимся:

1. В течение двух минут вспомните и запишите всё, что вы знаете или думаете, что знаете, об А. И. Куприне.

2. Придумайте и запишите по пять вопросов: что бы вы хотели узнать об А. И. Куприне?

Примеры вопросов, предложенных учащимися:

— В каком городе родился А. И. Куприн?

— Где прошло его детство?

— Как провел детство?

— Где учился?

- Кто были его родители?
- Были ли у него братья и сестры?
- С какого возраста начал писать?
- Были ли у него увлечения?
- Кто повлиял на творческий путь писателя?
- Как называлось его первое произведение?
- Какое произведение сделало его известным?
- Чем занимался, кроме писательства?
- С какими журналами и газетами сотрудничал?
- Как совершенствовал свое мастерство?
- С какими писателями был знаком?
- Какова тематика его произведений?
- Были ли у него враги и кто они?
- Был ли счастлив в личной жизни?
- Как период рубежа веков повлиял на творчество Куприна?
- Какое произведение наиболее яркое, с точки зрения критиков?
- Какие зарубежные страны посетил?
- Был ли женат? Были ли у Куприна дети?
- Где и как провел последние годы жизни?
- Остались ли у писателя незавершенные произведения?

3. Напишите небольшой рассказ об А. И. Куприне, используя девять ключевых слов: *пансион, талант, юнкер, полк, скитания, наблюдатель, мастер, любовь, эмигрант*.

Выполняя это задание, учащиеся написали такие сочинения:

«Будущий писатель начинал свое обучение в пансионе. Он с детства отличался большим талантом и творческими способностями. Позднее Куприн становится юнкером. Трудности не обошли его стороной, пришлось пережить и беды, и скитания, но все это дало Куприну богатую пищу для писательства. Куприн был очень наблюдательным, любил находиться на природе, равнодушен был к женской красоте. Постепенно он стал настоящим мастером, создал много произведений. Писатель любил родину, однако не принял Октября и эмигрировал из России...»

«Осиротел Куприн рано. Образование получал в пансионе, потом уехал учиться в Москву. Еще в детстве он начал писать. Талант его проявился сразу. Постепенно его произведения начинают публиковать. Пишет он о любви. Куприн служил

в полку, а после окончания армейской службы продолжил писательский труд. Он стал мастером своего дела, в его произведениях проявился большой наблюдательский талант. Потом он эмигрировал, долго скитался, но вернулся на родину...»

«С детских лет Куприн воспитывался в пансионе. Уже тогда у него проявился талант к литературе. Но судьба распорядилась иначе — он поступил на службу в полк. Это была тяжелая пора его жизни. Потом начались долгие скитания... Но тяга к литературе у Куприна не исчезла, и он создал немало произведений на основе своих наблюдений. Стал настоящим мастером своего дела. Встретил настоящую любовь. После революции эмигрировал...»

О с м ы с л е н и е

На этой смысловой стадии учащиеся работают с информационным текстом — статьей о жизненном и творческом пути А. И. Куприна, основанной на материале биобиблиографического словаря «Русские писатели» под ред. П. А. Николаева (М., 1990). Текст требуется внимательно читать и маркировать с помощью пометок на полях:

V — знаю;

+ — неизвестная ранее, новая информация;

! — информация не просто оказалась новой, а стала настоящим открытием, чем-то удивила, поразила, сильно заинтересовала;

? — об этом факте хочется узнать больше.

Жизненный и творческий путь Александра Ивановича Куприна

Благоволительная к миру душа...

К. Бальмонт. Золотая птица

Биография А. И. Куприна похожа на роман приключений. По обилию встреч с людьми, жизненных наблюдений она напоминает биографию М. Горького.

Александр Иванович Куприн родился 26 августа (7 сентября) 1870 года в г. Наровчате Пензенской губернии. Отца, Ивана Ивановича, мелкого чиновника-письмоводителя, умершего в 1871 году, Куприн не помнил. Первые его детские воспоминания связаны с Вдовьим домом в Москве, в Кудрине, где мать Куприна

Любовь Алексеевна, происходившая из обедневшего рода татарских князей Кулунчаковых, поселилась с трехлетним сыном в 1873 году. В 1876 году мать отдает Александра в Московский Разумовский пансион. В сиротском пансионе Куприн испытывал «жгучие детские скорби». Тогда же впервые проявились ведущие черты характера будущего писателя: «упрямая воля, дух предприимчивости» делали его предводителем во многих мальчишеских затеях, в том числе и неудавшемся побеге из пансиона. Его выделяли среди сверстников неумная фантазия, «рассказчичы таланты». Сочинявшиеся им «пестрые чудесные истории» вызывали восторг товарищей и раздражение классных дам, для которых он был «мальчик-лгун», «настоящий бунтарь» (рассказ «Храбрые беглецы»).

К семилетнему возрасту относится первое сочиненное Куприным стихотворение. Любимым его чтением в ранние годы были романы Ф. Купера, Г. Эмара и Ж. Верна.

Победа русской армии в русско-турецкой войне возбудила в мальчишке желание стать военным. В 1880 году он выдерживает экзамен во 2-ю Московскую военную академию, преобразованную вскоре в кадетский корпус. Впоследствии в повести «На переломе (Кадеты)» Куприн описал уродства системы, готовящей будущих офицеров. Незадолго до своей смерти писатель сказал: «Воспоминания о розгах в кадетском корпусе остались у меня на всю жизнь». Лишь уроки преподавателя литературы Муханова оставили о себе светлую память.

После окончания кадетского корпуса Куприн поступает в военное училище. О своем пребывании в Московском Александровском училище (1888—1890) он не раз будет писать впоследствии. В кадетские и юнкерские годы у Куприна постепенно созрела мечта стать «поэтом или романистом». Сохранились стихи, написанные им в возрасте с 13 до 17 лет, среди них стихотворение о казни народовольцев «Сны». Он знакомится с литератором «искровской» школы Л. И. Пальминым, который советует ему обратиться к прозе и содействует первому выступлению молодого автора в печати. Основанный на газетной хронике рассказ о самоубийстве провинциальной актрисы «Первый дебют» (Русский сатирический листок. 1889. № 48) вызвал любопытство товарищей-юнкеров. За эту публикацию Куприн получил взыскание — двое суток в карцере, так как юнкерам было запрещено выступать в печати.

Местом своей армейской службы подпоручик Куприн выбрал наугад 46-й Днепроровский пехотный полк, стоявший в Подольской губернии.

Служба в 1891—1894 годах в заштатных городках Проскурове и Волочиске дала Куприну возможность досконально узнать будничную жизнь царской армии, описанную им впоследствии во многих произведениях. В офицерской среде Куприн столкнулся с тем, что ежедневно будет видеть герой его повести «Поединок»: муштра, шагистика, помывание подчиненными; вечером, после службы, — скука, пьянство, разврат... Все это рождало ощущение «тяжелой и непонятной бессмыслицы военной службы». В 1893 году Куприн сделал попытку изменить ход своей жизни, сдать экзамены в Академию Генерального штаба. Однако из-за стычки с полицейским чином, произошедшей в Киеве, по пути в Петербург, он был отстранен от сдачи экзаменов.

Занятий литературной работой Куприн уже не оставлял. Одним из первых произведений, основанных на лично пережитом и увиденном, стал рассказ из армейской жизни «Из отдаленного прошлого» («Дознание»), с которого начинается ряд произведений Куприна, связанных с жизнью русской армии и постепенно подводящих к «Поединку»: «Ночлег» (1897), «Ночная смена» (1899), «Прапорщик армейский» (1897), «Поход» (1901) и др.

В августе 1894 года Куприн в чине поручика выходит в отставку. Продолжать служить в армии он не мог, но каких-либо определенных планов на будущее у него не было, как не было и никакой гражданской специальности, «знаний ни научных, ни житейских» («Автобиография»). В последующие несколько лет (1894—1899) Куприн перепробовал множество занятий, странствуя по югу России. На киевских пристанях с артелью грузчиков он разгружает баржи с арбузами, организует в Киеве атлетическое общество, совершает в 1896 году поездку по шахтам и заводам Донбасса и работает несколько месяцев на одном из заводов, в 1897 году на Волыни служит лесным объездчиком, управляющим имением, псаломщиком, занимается зубоврачебным делом, в 1899 году на несколько месяцев вступает в провинциальную труппу, работает землемером, сближается с артистами цирка... Огромный запас жизненных наблюдений Куприн дополнял упорным самообразованием, чтением.

Именно в эти годы А. И. Куприн становится профессиональным литератором, сотрудничает с 1894 года в газетах «Киевское

слово», «Жизнь и искусство», «Киевлянин». В полной мере Куприн познает «черное газетное дело». Ему приходилось писать «заметки об уличных происшествиях или смешные сценки из камер мировых судей», рецензии, фельетоны, очерки. Оттачивалась писательская зоркость, накапливалось искусство точной социальной и психологической характеристики, что проявилось в цикле очерков «Киевские типы», вышедшем в 1896 году отдельной книгой.

В декабре 1896 года «Русское богатство» печатает повесть Куприна «Молох», основанную на донецких впечатлениях. В своем произведении Куприн во многом следует традициям А. П. Чехова, Л. Н. Толстого, В. М. Гаршина, Гл. Успенского. Но главная тема повести, тема русского капитализма — Молоха, прозвучала так ново и значительно, что сделала это произведение этапным не только для Куприна, а и для всей русской литературы. Молодой писатель смог не просто зарисовать быт «заводчиков», а подняться до значительного художественного обобщения. Образ Молоха — попытка с помощью иносказания, символа выразить мысль о бесчеловечности промышленного переворота.

В 1897 году в Киеве выходит книга рассказов Куприна «Миниатюры», вначале печатавшихся в газетах. Во многих из них наметились темы, которые станут для писателя постоянными. В армейской среде происходит действие «Ночлега» и «Брегета», жизни цирка посвящен рассказ «Allez!», рассказ «Собачье счастье» — одно из первых обращений Куприна к жизни животных. В 1898 году в газете «Киевлянин» печатается повесть «Олеся» (с подзаголовком «Из воспоминаний о Волыни») — одно из первых произведений, в котором Куприн предстает замечательным художником любви. Нежная, великодушная любовь лесной «колдуньи» Олеси показана по контрасту с робостью и нерешительностью ее возлюбленного, «городского» человека.

Скитания Куприна по югу продолжались. «Я толкался всюду и везде искал жизнь, чем она пахнет, — вспоминал он впоследствии. — Среди грузчиков в одесском порту, воров, фокусников и уличных музыкантов встречались люди с самыми неожиданными биографиями — фантазеры и мечтатели с широкой и нежной душой». В Одессе в 1897 году состоялось знакомство Куприна с И. А. Буниным. Двух писателей на долгие годы связала своеобразная дружба-соперничество в литературе. В 1901 году

Куприн знакомится с А. П. Чеховым, живет в его ялтинском доме, переписывается с ним. В одном из писем он называет Антона Павловича «учителем жизни».

В эти же годы произведения Куприна привлекают внимание Л. Н. Толстого, который одобрительно отозвался о рассказах «В цирке», «Allez!». Впоследствии Толстой не раз будет говорить о точности деталей, «удивительном языке» купринских произведений.

В 1901 году Куприн переезжает в Петербург, работает секретарем «Журнала для всех». В 1902 году женится на Марии Карловне Давыдовой, издательнице журнала «Мир Божий»; в 1903 году у них рождается дочь Лидия. В петербургских журналах Куприн публикует рассказы «Болото» (1902), «Конокрады» (1903), «Белый пудель» (1904) и др. В простых людях автор увидел стойкость, верность в дружбе, неподкупную честность и достоинство.

Важной вехой в жизни Куприна стало знакомство в 1902 году с М. Горьким, сближение с горьковским издательством «Знание», которое в 1903 году выпустило сборник Куприна «Рассказы» («Молох», «Ночная смена», «Дознание», «В цирке» и др.). По предложению Куприна третий сборник «Знание» (1905) был посвящен памяти А. П. Чехова; в нем появились воспоминания Куприна о Чехове.

Посвящение М. Горькому стояло на первой странице повести Куприна «Поединок», вышедшей в мае 1905 года в шестом сборнике «Знание». Летом и осенью 1905 года эта повесть всколыхнула читателей в русской армии и во всей стране. Из зарисовок быта захолустного гарнизона в «Поединке» вырастает огромное социальное обобщение. «Поединок» — повесть о кризисе, охватившем самые различные сферы русской жизни, — воспринималась как картина разложения, которым поражена не только российская военная машина, но страна в целом, вся ее государственная система.

В 1907 году Куприн женится вторым браком на сестре милосердия Елизавете Морицевне Гейнрих. В 1908 году у них рождается дочь Ксения.

Внимание ко всем проявлениям живого, зоркость наблюдений отличают рассказы Куприна о животных: «Изумруд» (1907), «Скворцы» (1906), «Завирайка» (1906), «Ю-ю». О любви, озаряющей человеческую жизнь, Куприн пишет, тонко изображая

столь различные проявления этого чувства — яркую страсть библейской красавицы Суламифи («Суламифь», 1908); трогательное, безнадежное и самоотверженное чувство чиновника Желткова, героя рассказа «Гранатовый браслет» (1911).

Проза Куприна стала одним из заметных явлений русской литературы начала XX века. В своем творчестве писатель новаторски, оригинально развивал и обогащал литературные традиции.

По сравнению с предшественниками Куприн заметно усилил в своих произведениях событийное, сюжетное начало. Обилие и разнообразие сюжетов подсказывал писателю его жизненный опыт. Им владела любовь к приключениям, интерес к «профессионалам риска», людям «исключительных и опасных ремесел». Свидетель начала эпохи воздухоплавания, он поднимается на воздушном шаре, в 1910 году совершает полет на одном из первых в России аэропланов, изучает водолазное дело и опускается на морское дно, гордится дружбой с балаклавскими рыбаками, неизменно влечет его магия цирка... Все это вносит на страницы его произведений множество ярких красок, дух здоровой романтики. Куприн, мастер увлекательного сюжета, изобразитель порой странных и маловероятных событий («Штабс-капитан Рыбников», «Капитан», «Звезда Соломона»), противопоставляющий обыденности любовь, искусство, красоту, во многом подготовил появление в русской литературе романтического творчества А. Грина.

С 1911 года Куприн с семьей поселился в городе Гатчине под Петербургом. В 1912 и 1914 годах писатель совершил поездки во Францию и Италию.

В октябре 1919 года войска Юденича заняли Гатчину. Куприн был мобилизован в белую армию и вместе с отступающими белогвардейцами покинул родину. Вначале он попадает в Эстонию, затем в Финляндию, а с 1920 года с женой и дочерью поселяется в Париже.

В эмигрантские годы Куприн выпустил несколько сборников прозы, повесть «Жанета», роман «Юнкера».

Писатель тяжело переносил жизнь на чужбине. Он берег в памяти множество драгоценных мелочей, связанных с Россией... Он помнит, что «ланью» зовется «загиб в густом сосновом лесу, где свежо, зелено, весело, где ландыши, грибы, певчие птицы и белки»; что «верей» куртинские мужики называют холм, торча-

щий над болотом; он помнит, как с коротким звуком «пак!» (словно «дитя в задумчивости разомкнуло уста») лопается весенней ночью набрякшая почка и как вкусен кусок черного хлеба, посыпанный крупной солью. Но эти детали подчас остаются мозаикой — каждая сама по себе, каждая отдельно.

Прежние купринские мотивы вновь звучат в его прозе. Новеллы «Ольга Сур», «Дурной каламбур» (1929), «Блондель» (1933) продолжают тему прославления простых и благородных людей — борцов, клоунов, дрессировщиков, акробатов. Воспеванию великого дара любви, чистого, бескорыстного чувства (это лейтмотив множества произведений писателя, созданных в разные периоды его творчества) посвящена повесть «Колесо времени».

Куприн — великолепный рассказчик по естественности и гибкости интонации. Он охотно обращается к историческим анекдотам и преданиям, берет готовую канву, расцвечивая ее россыпями своего богатейшего языка. Так рождаются новеллы «Тень Наполеона» (1928), «Царев гость из Наровчата» (1933), «Теро, Леандр и пастух» (1929), «Четверо нищих» (1929).

Однако Куприн постоянно чувствует себя заключенным в некий магический круг мелкотемья. И, подобно другим писателям русского зарубежья, самую крупную и значительную из написанного в эмиграции вещь — роман «Юнкера» — он посвящает своей юности. Это лирическая исповедь, в которой писатель «передоверяет» собственные юношеские воспоминания, овеянные эмигрантской тоской, своему герою — наивному юнкеру Александру.

Вновь и вновь с «неописуемой, сладкой, горьковатой и нежной грустью» писатель мысленно возвращается к своей родине. «Живешь в прекрасной стране, среди умных и добрых людей, среди памятников величайшей культуры, — писал Куприн в очерке «Родина». — Но все точно понарошку, точно развертывается фильм кинематографа. И вся молчаливая, тупая скорбь о том, что уже не плачешь во сне и не видишь в мечте ни Знаменской площади, ни Арбата, ни Поварской, ни Москвы, ни России». Этим чувством безудержной, хронической ностальгии пронизано последнее крупное произведение Куприна — повесть «Жанета».

Лишь тяжело больным, почти неспособным работать вернулся Куприн на родину в 1937 году. Здесь ждал его горячий прием писательской общественности, новых поколений читателей. Но здоровье писателя было уже безнадежно подорвано. Он умер от

рака пищевода в Ленинграде 25 августа 1938 года; через несколько лет, во время блокады, там же покончила с собой его жена Елизавета Морицевна.

Размышление

Учащиеся заполняют в тетрадях маркировочную таблицу. В каждую колонку вносится по 3–4 пункта (в колонку, отмеченную галочкой, — то, что было известно, в колонку со знаком «плюс» — то, что оказалось новым, в колонку с восклицательным знаком — то, что показалось неожиданным и особенно интересным, в колонку с вопросительным знаком — то, что осталось непонятным или требует дальнейших исследований).

Жизненный и творческий путь А. И. Куприна

V	+	!	?
<p>Был военным; знаком с Горьким, Буниным, Чеховым; автор повести «Олеся»; жил в Петербурге; эмигрант; умер от рака</p>	<p>Биография похожа на роман приключений; в детстве жил с матерью во Вдовьем доме; учился в кадетском корпусе и военном училище; любимым писателем был Ф. Купер; первый рассказ назывался «Из отдаленного прошлого»; занимался зубоорачебным делом; дружил с А. П. Чеховым и И. А. Буниным; написал произведения «Олеся», «Гранатовый браслет», «Поединок», «Юнкера», «Суламифь», рассказы о животных; был два раза женат; эмигрировал из России, жил во Франции; умер на родине</p>	<p>Не помнил отца; в семилетнем возрасте написал первое стихотворение; воспитывался в сиротском пансионе; получил двое суток карцера за первый опубликованный рассказ; переменил множество профессий, разгружал баржи, в 1896 году совершил поездку по шахтам и заводам, совершил полет на аэроплане, поднимался на воздушном шаре; в эмиграции создал много произведений, которые стали известны только недавно; его жена покончила с собой во время блокады Ленинграда</p>	<p>Когда остался сиротой? Как получил звание подпоручика? Почему развелся с первой женой? Влияние каких писателей испытал? Кого из героев Куприна можно назвать «благоволительная к миру душа»? Остались ли какие-то произведения писателя незавершенными?</p>

Затем учащиеся под руководством учителя анализируют свои маркировочные таблицы.

В завершающем слове учитель зачитывает отрывок из статьи К. Д. Бальмонта об А. И. Куприне:

— Стилистический блеск лучших книг Куприна Бальмонт в восторженном эссе «Золотая птица» объяснил просто и точно — свойствами «благоволительной к миру души» их автора. Бальмонт писал: «Это выносливое — невзирая на обстоятельства — благоволение души к миру, нравственное здоровье, благородство и теплота, героика и чудачество, патетика и праведность, простодушный и искренний кодекс чести, любовь к жизни, которая, как и всякая истинная любовь, побуждает с восторгом собирать и запоминать, хранить и описывать подробности, черточки и детали быта и бытия, сияющая живописность каждого часа и каждой пяди — вот важнейшие черты, которые отличают личность и творчество А. И. Куприна».

Завершает урок свободное письменное задание.

! **З а д а н и е** у ч а щ и м с я:

Попробуйте представить себя писателем А. И. Куприным и напишите от его имени эссе — страничку в личный дневник. Желательно начать со слов: «Дорогой дневник...»

Вот несколько примеров ученических работ:

«Дорогой дневник! Мать отдала меня в сиротский пансион. Я испытываю жгучие скорби. Мне так плохо вдали от родного дома! Почему всё так, а не иначе? Сегодня пытался бежать, но мой побег не удался. Воспоминания о розгах останутся у меня на всю жизнь! Мне не с кем поделиться своей болью. Хотя вокруг много людей, мне кажется, что я совсем один...»

«Дорогой дневник, сегодня я решил открыть твои страницы. Я все еще нахожусь в приюте, выслушал в свой адрес много оскорблений, мне противно. Мама, забери меня отсюда!»

«Дорогой дневник! Ничто не приносит мне радости, кроме уроков литературы. Я люблю своего друга и наставника учителя литературы Муханова. Именно он разбудил во мне страсть к творчеству. Я ощутил, как во мне словно что-то зашевелилось, пробудилось, мне показалось, какое-то сверхъестественное чувство охватило меня...»

«Дорогой дневник, ты уже знаешь, что я думаю об офицерской службе. Муштра, помыкание подчиненными — все это

так надоело. Это так мелко! Хочется заняться чем-то действительно нужным, хочется перевернуть всю свою жизнь. Буду поступать в Академию Генерального штаба. Надеюсь, получится!»

«Дорогой дневник, хочу поделиться с тобой своей радостью. Сегодня я выдержал, быть может, самый важный экзамен, который изменит мою судьбу. Я поступил во Вторую Московскую академию. Далось это мне нелегко. Я очень волновался, но все-таки взял верх над собой и победил...»

«Дорогой дневник! Сегодня я встретился с Иваном Бунным. Он произвел на меня огромное впечатление. Это очень интересный и талантливый человек. Думаю, его опыт послужит для меня важным уроком и наша встреча не пройдет бесследно...»

«Дорогой дневник, сегодня я хочу поделиться с тобой своими мыслями о повести “Олеся”. Я думаю, что именно в ней мне удалось раскрыть и изобразить жизнь такой, какая она на самом деле. Сюжет этого произведения в большой степени вынесен из моих собственных жизненных наблюдений. Исключение составляет образ Олеси, который создан моей фантазией и идеализирован мною. Мне нравятся женщины естественные, чуткие от природы. Это мой идеал. Я так романтично настроен!.. (Январь 1897 г.)».

«Дорогой дневник! Сегодня 6 декабря 1897 года. Я проснулся, и в душе у меня было чувство радости, возрождения. И я не ошибся, мое чувство меня не подвело. Проходя по мостовой, я увидел, что на книжном прилавке, среди других книг, неприметная, маленькая, невзрачная, лежит и моя книга. Многие даже не замечают ее, но моя душа так полна радости, что готова вырваться наружу. Моя книга! Первая моя книга! И ее может купить и прочесть каждый. Может быть, читатель наполнится тем же чувством, которое переполняет и меня...»

«Дорогой дневник, сегодня я напечатал повесть “Олеся” в газете “Киевлянин”. Это для меня большая честь. Я надеюсь, что повесть понравится читателям (1898 г.)».

«Дорогой дневник! Сегодня я провел прекрасный день. Время пролетело незаметно. Погода отличная, и мы с Елизаветой и Ксенией отправились на экскурсию по французским улицам. Интересные люди эти французы, всё у них не так, как у нас... Как хорошо провести день с семьей! (25 июня 1912 г.)».

«Дорогой дневник! Почему я стал ненавистен своей родине — России? Почему меня считают ее врагом? Ведь я писал только правду о ней. Я воспевал ее красоту! Мне тяжело здесь... Не хочу есть, пить, все мысли только о России. Надеюсь на лучшее. Может быть, снова увижу ее?»

! Домашнее задание:

Прочитайте повести «Олеся», «Гранатовый браслет», «Суламифь». Ориентируясь на указанные ниже наводящие вопросы, напишите отзыв об одном из этих произведений.

Вопросы для размышлений:

- Что мне понравилось в этой книге?
- Что мне в ней не понравилось?
- Что я почувствовал и подумал, читая ее?
- Как начинается повествование? Можно ли назвать его завязку интригующей?
- Как кончается книга? Ожидал ли я этого? Почему?
- Удовлетворяет ли читателя такой конец повести?
- Возволновал ли меня финал повести? Почему? Что сделал автор, чтобы мне было интересно, чем она кончится?
- Каким образом автор поддерживал мой интерес во время чтения?
- Заметил ли я по ходу развития сюжета отступление, возвраты в прошлое и т. п.?
- Какие ключевые, самые важные слова использует писатель? В каких местах?
- Какое впечатление произвел на меня язык произведения? Каким образом создается это впечатление?
- Повторяет ли автор какие-то образы, запоминающиеся фразы и т. д.? Как эти намеренные повторы помогают восприятию книги?
- Какими тремя словами можно коротко описать авторский стиль? Могу ли я сам написать одно-два предложения в этом стиле?
- В чем состоит конфликт/проблема в повести?
- Что рассказал (и показал) мне автор о реальной жизни?
- Что мне действительно понравилось в этой книге?
- Что мне показалось важным?
- Какие новые мысли, идеи появились у меня после чтения?
- В чем состоит главная движущая сила произведения?
- Изменились ли главные герои повести в течение описан-

ных событий? Почему? Какое влияние оказали эти изменения на остальных персонажей?

— Если бы я оказался на месте одного из героев, поступил бы иначе или так же?

— Как бы я разрешил основную проблему, поставленную в произведении: так же, как главный герой, или иначе?

— Могу ли я поставить себя на место героев? Напомнили ли мне какие-то персонажи книги знакомых людей или меня самого? Чем?

— Что я почерпнул для себя из поступков и мыслей героев?

— Правдоподобны ли герои? Почему?

— Ярко ли описано в книге место действия? С помощью каких деталей?

— Насколько важным является место действия? В чем его особенности?

Необходимо подчеркнуть, что от учащихся требуется прежде всего личностная, индивидуальная реакция на прочитанное.

Л и т е р а т у р а

Афанасьев, В. А. И. Куприн : критико-биографический очерк / В. Афанасьев. — М., 1972.

Берков, П. Н. Александр Иванович Куприн / П. Н. Берков. — М.; Л., 1956.

Волков, А. А. Творчество А. И. Куприна / А. А. Волков. — М., 1981.

Киселев, Б. Рассказы о Куприне / Б. Киселев. — М., 1964.

Корецкая, И. В. А. И. Куприн / И. В. Корецкая. — М., 1970.

Крутикова, Л. В. А. И. Куприн / Л. В. Крутикова. — Л., 1971.

Кулешов, Ф. И. Творческий путь Куприна / Ф. И. Кулешов. — Минск, 1963.

Куприн, А. И. Собр. соч. / А. И. Куприн. — М., 1973.

Лилин, В. А. И. Куприн / В. Лилин. — Л., 1975.

Русская литература XX века : практикум для общеобразовательных учреждений / под ред. Ю. И. Лысого. — М., 1998.

Т е м а 6

ТЕМА ЛЮБВИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. И. КУПРИНА

Ц е л ь у р о к а :

✧ Расширить и углубить представления учащихся о творчестве А. И. Куприна — мастера художественного слова.

Задачи урока:

- ✧ Развивать творческое воображение и речь учащихся через написание отзыва о прочитанной книге.
- ✧ Воспитывать потребность в осмысленном чтении произведений художественной литературы и глубоком их понимании.
- ✧ Развивать способность понимать и принимать внутренний мир другого человека.
- ✧ Формировать ЛПК.

В ы з о в

На этапе вызова учитель знакомит учащихся с высказываниями известных писателей о любви:

«У любви тысячи аспектов, и в каждом из них — свой свет, своя печаль, свое счастье и свое благоухание» (*К. Г. Паустовский*).

«Любовь часто ошибается, видя в любимом предмете то, чего нет... Но иногда только любовь же и открывает в нем прекрасное и великое, которое недоступно наблюдению и уму» (*В. Г. Белинский*).

«Никаким притворством нельзя ни скрыть любовь там, где она есть, ни выказать ее там, где ее нет» (*Ф. Ларошфуко*).

— Чувство любви волнует людей на протяжении тысячелетий. Писатели, поэты, художники, музыканты лучшие свои произведения создавали под воздействием вдохновляющей силы любви, во имя и во славу ее, потому что «всё начинается с любви».

Звучит выразительное чтение стихотворения Р. Рождественского «Всё начинается с любви».

! **З а д а н и е** учащимся:

Попробуйте сформулировать свое определение любви. Продолжите фразу: «Любовь — это...»

Приведем некоторые ответы учащихся:

«Любовь — это постоянное ощущение радости и счастья».

«Любовь — это когда хочется быть лучше, чем на самом деле».

«Любовь — это единство и гармония двоих».

«Любовь — это когда каждый день просыпаешься от счастья».

«Любовь — это когда в душе всегда весна».

«Любовь — это глубокое чувство понимания».

«Любовь — это необходимость видеть любимого человека постоянно».

— А вот как понимал любовь А. И. Куприн: «Любовь одна дороже богатства, славы, мудрости... дороже самой жизни, потому что даже жизнью она не дорожит и не боится смерти».

❗ Вопросы к учащимся:

— Давайте вспомним, как раскрывали в своем творчестве тему любви другие писатели. Сравните их произведения с теми, которые вы прочитали, готовясь к сегодняшнему уроку. В чем, по-вашему, своеобразие произведений А. И. Куприна о любви?

— Какое впечатление произвели на вас эти произведения?

— Как вы думаете, что можно назвать источником творчества А. И. Куприна?

— Почувствовали ли вы, читая произведения этого автора, влияние на него каких-либо писателей XIX века? Каких?

О с м ы с л е н и е

Учащиеся разделяются на микрогруппы по 5—6 человек. В микрогруппах организуется работа над отзывами, написанными дома. Учащиеся должны внимательно прочитать отзыв, высказать свои замечания и поставить оценку, учитывая следующие требования:

✧ отзыв должен быть личным восприятием, реакцией ученика на прочитанное, а не пересказом содержания;

✧ отзыв должен отразить, чем стал прочитанный материал для читателя в плане личного опыта, то есть в нем должна содержаться смысловая интерпретация прочитанного;

✧ отзыв должен представлять собой как бы начало диалога, а отнюдь не напоминать лекцию;

✧ отзыв должен содержать несколько оценочных утверждений типа: «Мне нравится этот рассказ, потому что...» или «Не думаю, что я согласен с автором, так как...».

В микрогруппе выбирается лучший отзыв, который на следующей стадии урока будет прочитан для всего класса вслух.

Р а з м ы ш л е н и е

На этой стадии урока перед всем классом зачитываются 4—5 лучших отзывов. При этом все участники занятия имеют свои ролевые функции:

✧ докладчик (рассказчик) — тот, кто делится прочитанным, зачитывает отзыв;

✧ аудитория/слушатели — одноклассники докладчика и учитель.

Напомним, что, рассказывая о книге, докладчик должен быть готов:

✧ сообщить название произведения и имя автора;

✧ рассказать о произведении;

✧ коротко описать, что в нем происходит;

✧ выбрать самые яркие эпизоды, чтобы привлечь внимание аудитории именно к ним;

✧ выбрать наиболее понравившийся отрывок и прочитать его вслух или изложить его содержание и поделиться своим впечатлением;

✧ объяснить, почему он выбрал для своего отзыва именно эту повесть или рассказ;

✧ рассказать, почему ему понравилась вся книга, персонаж, сюжетная линия, цитата.

Слушатели должны быть готовы:

✧ внимательно слушать;

✧ поднимать руку, если они хотят высказаться или задать вопрос;

✧ обратиться к докладчику по имени и высказаться по поводу услышанного:

— сказать, что им понравилось в содержании и форме отзыва;

— спросить, почему именно этот рассказ был выбран;

— спросить как можно больше о содержании книги;

— сказать, что именно в этой книге заставило их вспомнить о какой-то другой книге или эпизоде из реальной жизни;

— использовать в своих высказываниях выражения типа: «Мне понравилось, что ты сказал...», «Мне показалось интересным...» и т. д.

Приведем примеры лучших отзывов, написанных учащимися о произведениях А. И. Куприна.

«Я прочитала несколько произведений А. И. Куприна, но самые яркие впечатления у меня остались о повести “Олеся”. Она поразила меня своим реалистичско-романтическим стилем.

Автор реалистично описывает крестьян Полесья, их примитивные взгляды на жизнь, их суеверия и ограниченность.

Среди безрадостного, серого быта полесских крестьян вдруг появляется новый человек, которому здесь очень скучно, — Иван Тимофеевич. Узнав о местных “колдуньях”, он пытается приоткрыть завесу их тайны — сначала из любопытства, а потом из-за жгучего чувства любви к Олесе. По моему мнению, встреча главных героев и является завязкой повести.

Олеся — самая настоящая романтическая героиня, необыкновенно красивая, любящая, искренняя. В этой девушке всё благородно и прекрасно. Она самобытная, свободная натура. Писатель идеализирует свою главную героиню: ей присущи незаурядные умственные способности, гордость, независимость. Вокруг нее с первого момента ее появления в повести возникает таинственность: загадочное происхождение, колдовские способности... Этим автор заинтриговывает читателя и заставляет его задуматься над вопросом, откуда в такой среде могла появиться девушка, подобная Олесе? Ее душевная и физическая красота нетипична для живущих рядом крестьян, поэтому она находится в конфликте с ними. Естественность, данная Олесе природой, противопоставляется внешнему миру, живущему по чуждым ей законам. Мне кажется, образ Олеси — высшее, что создано воображением писателя.

Я думаю, что именно этот образ придает повести “цветение”. И само появление Олеси ассоциируется с наступлением весны.

На мой взгляд, кульминация повести — это прекрасная, чистая любовь Олеси и Ивана Тимофеевича. Их любовные отношения Куприн показывает такими, какими они могли бы быть между людьми в настоящей жизни. Мне понравились очень яркие, красивые сцены признания и клятвы героев в любви.

Обычно романтический герой в литературном произведении совершает какой-то смелый, решительный поступок. Не является исключением и Олеся. Таким поступком стало для нее появление в сельской церкви. Она пошла туда, подчиняясь силе своей любви.

Заканчивается повесть исчезновением Олеси — своеобразным побегом ее из чуждого ей мира. Этот конец печален и не оправдывает надежд читателя. Остается сожаление об упущенном счастье.

В этом произведении многое мне понравилось: характеры главных героев, их искренняя способность к любви, готов-

ность на жертвы ради нее. Во время чтения мне ярко представлялись красочные сцены повести. Но меня не удовлетворил печальный конец, и мне бы очень хотелось узнать, как сложится судьба романтической Олеси и делового человека Ивана Тимофеевича» (Елена В.).

«Произведение Александра Ивановича Куприна “Гранатовый браслет” — это городская повесть о современных писателю людях из высшего круга, имеющих значительный вес в обществе. Главные герои повести: княгиня Вера Николаевна Шеина, жена предводителя дворянства южнорусского приморского города, ее муж, князь Василий Львович, брат Николай Николаевич, дед генерал Аносов.

Повесть читается очень легко. В ней немного действующих лиц. Сюжет понятен, в нем присутствует движение, события развиваются последовательно. В повести нет трудных для понимания слов, написана она доступным языком.

Повесть начинается с того, как к главной героине Вере Николаевне на именины приезжают ее родные и близкие. Интрига завязывается, когда именинница получает в подарок гранатовый браслет от своего тайного поклонника. Дальше действие развивается так. Вера Николаевна рассказывает о подарке своему мужу. Василий Львович вместе с Николаем Николаевичем разыскивают поклонника Веры Николаевны — мелкого чиновника Г. С. Желткова. После разговора с ними о его безнадёжном чувстве к Вере Николаевне Желтков совершает самоубийство. А Вера Николаевна, узнав об этом, возможно, понимает, что значит истинная — бескорыстная, не требующая награды — любовь. Таков финал повести.

Я думаю, что повесть должна заканчиваться именно так, как она заканчивается. Вера Николаевна — натура цельная, она верна и предана своему мужу, и ответить на любовь Желткова, оставить мужа она не могла. А Желтков всем смыслом своей жизни считал любовь к Вере Николаевне. Но когда он понял, что это мешает и его любимой, и ее семье, то ему ничего не оставалось, как уйти из жизни.

На протяжении повести мы видим несколько отступлений от основной сюжетной линии, это рассказы о прошлом старого генерала Аносова. Они помогают лучше разобраться в содержании произведения, понять его главную мысль.

Конфликт повести состоит в том, что спокойствие благополучного дома, устоявшегося быта, почти безмятежной жизни оказалось нарушено “маленьким чиновничком”, который

скрывает свое имя под буквами “Г. С. Ж.”. Вместе с присланным им в подарок княгине гранатовым браслетом в дом Шейных вошла “самоотверженная, на все способная, бескорыстная любовь”, о которой говорил старик генерал. Равномерное течение обыденной жизни было нарушено музыкой вечной любви, вознесшей чиновника Желткова над князьями Шейными.

Автор повести рассказал мне многое о том, как живут люди, чем они живут; о том, что ради любви человек способен лишиться себя жизни; о том, что ради денег люди могут погубить свою жизнь. Главной движущей силой этого произведения, я считаю, является любовь-тайна, любовь-трагедия Желткова. В своем прощальном письме к Вере Николаевне он пишет: “Случилось так, что меня не интересует в жизни ничто: ни политика, ни наука, ни философия, ни забота о будущем счастье людей — для меня вся жизнь заключается только в Вас”. Я думаю, что в этих словах выразилось богатство души Желткова.

Мне кажется, что после случившегося все герои повести задумались о своем отношении друг к другу. Если бы я оказалась на месте Веры Николаевны, то, наверное, за восемь лет давно уже разыскала бы Желткова и объяснилась с ним, и тогда, может быть, всё кончилось бы по-другому.

Я считаю, что все герои книги изображены реалистически, правдоподобно. Среди героев больше всех мне понравился генерал Аносов. Всю свою жизнь он провел в боях. Это умудренный жизненным опытом человек, повидавший многое на своем веку. Он первый разгадал в Желткове именно ту “единую, всепрощающую, на все готовую, скромную и самоотверженную любовь”.

Повесть мне понравилась, потому что автор глубоко раскрыл тему произведения — это заведомо безответная любовь, доходящая до самоунижения и даже самоуничтожения, готовность погибнуть во имя любимой женщины» (*Елена П.*).

Урок продолжает беседа.

❓ Вопросы к учащимся:

— В чем своеобразие «полесского цикла» повестей А. И. Куприна?

— Как решается в повести «Олеся» проблема нравственного естества человека?

— Какова роль пейзажа в повестях А. И. Куприна? Приведите примеры.

— В чем вы видите разнообразие раскрытия темы любви в творчестве А. И. Куприна?

— Согласны ли вы с утверждением: «Единая, всепрощающая, на все готовая, скромная и самоотверженная любовь изображена в “Гранатовом браслете”?»

— Что понимает Вера, прощаясь с погибшим Желтковым?

— Какие способы создания драматической атмосферы использует автор в повести «Гранатовый браслет»?

— Согласны ли вы с оценкой, данной критиком В. В. Воронским повести «Суламифь»: это «гимн женской красоте и гимн молодости»?

— Как бы вы ответили на вопрос, заданный И. А. Буниным: «Разве бывает несчастная любовь?»

! **З а д а н и е у ч а щ и м с я :**

Завершается урок подобного типа выполнением учащимися задания: написать рецензию на отзыв своего товарища (работа в парах). Примерный план рецензии:

1. Краткое содержание работы.
2. Общая оценка.
3. Достоинства работы.
4. Недостатки, недочеты отзыва.
5. Выводы.

! **Д о м а ш н е е з а д а н и е :**

Подготовить развернутый ответ по проблеме «Тема любви в творчестве А. И. Куприна».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Радикальные изменения, происходящие во всех сферах жизни нашей страны, и в том числе переход к рыночному регулированию экономических отношений, обуславливают необходимость соответствующей корректировки социального заказа к образованию в целом и к его результатам, так как будущее сегодня определяется развитием интеллектуального потенциала общества. Данный процесс адаптации социального заказа к образованию, реализуясь в ведущих компонентах учебно-воспитательной деятельности, выдвигает новые и аккумулирует старые проблемы, связанные с повышением качества подготовки выпускников различных образовательных учреждений.

Смена парадигмы современного образования — от знаниевой к ценностно-ориентированной — требует пересмотра его целей и философских основ. На одно из первых мест в новых условиях выходит приоритет методологических знаний. Формирование методологической компетентности становится, следовательно, одной из важнейших целей современного образования.

В настоящей работе освещаются теоретические основания и практические подходы к решению этой актуальной проблемы. Особое внимание при этом уделено рассмотрению структурно-функциональных характеристик логико-понятийной культуры учащихся как одной из составляющих методологической компетентности, определению понятий «логическая», «понятийная» и «терминологическая культура», а также разработке методических подходов к формированию логико-понятийной культуры и диагностике каждого из ее компонентов.

Логико-понятийная культура определяется как комплексное личностное качество, формирующееся в процессе обучения и характеризующееся высоким уровнем культуры логического мышления и понятийно-терминологической презентации его результатов. Эффективными методическими

приемами формирования ЛПК учащихся являются мозговая атака, графическая систематизация материала, выбор верных / неверных утверждений по изучаемой проблеме, активное чтение, составление таблиц, ведение записей, обучение сообща, дискуссия, семинар, написание работ творческого характера, исследовательские вопросы.

На наш взгляд, широкие и разнообразные возможности для формирования ЛПК может предоставить использование на уроках литературы технологии развития критического мышления.

Одним из главных требований стандарта образования, как известно, является информированность учащихся, то есть усвоение ими определенного набора фактов, понятий, идей.

Психология ребенка устроена так, что процесс запоминания идет индивидуально-дифференцированно: кто-то запоминает отдельные факты, а потом выстраивает их в систему, кто-то видит проблему в целом и раскладывает ее впоследствии на составляющие. Весьма существенно, что технология РКМЧП позволяет учесть эту особенность усвоения детьми информации, тем более что на уроках литературы учащиеся работают с разными ее видами и с большими по объему текстами.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что уроки литературы, построенные по технологии развития критического мышления посредством чтения и письма и направленные на формирование логико-понятийной культуры учащихся, позволяют реализовать в работе с учащимися комплекс важных целей образовательной деятельности, в том числе:

- ✧ научить их работать с необходимой информацией (не только на уроке, но и в научных, культурных, информационных центрах) с целью формирования собственного независимого, аргументированного мнения по той или иной проблеме;

- ✧ вовлечь каждого учащегося в активный познавательный процесс;

- ✧ способствовать осознанию цели усвоения и применения знаний;

- ✧ обучить совместной работе и сотрудничеству при решении разнообразных проблем;
- ✧ сформировать определенные коммуникативные умения в широком общении со сверстниками;
- ✧ реализовать творческие способности учащихся.

В заключение необходимо подчеркнуть, что в современных условиях, когда постепенная демократизация российского общества затронула все его сферы, в том числе и образование, по сравнению с предшествующим периодом весьма значительно повысилась роль культурных, то есть в принципе определяемых самим индивидом, факторов поведения. Поэтому рассматриваемая в монографии проблема — технология формирования логико-понятийной культуры учащихся как одной из составляющих компетентностного образовательного результата — в настоящее время становится особенно значимой и актуальной.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Агапов, И. Г.* Теоретические основы технологического обеспечения развития общих компетенций обучающихся в школе : дис. ... д-ра пед. наук / И. Г. Агапов. — М., 2002. — 327 с.
2. *Айзерман, Л. С.* Уроки литературы сегодня / Л. С. Айзерман. — М.: Просвещение, 1974. — 188 с.
3. Актуальные проблемы дифференцированного обучения / под ред. Л. Н. Ружиной. — Минск, 1992. — 189 с.
4. *Балыбердин, А. Г.* Формирование теоретико-литературных понятий в школе (IV—VII классы) / А. Г. Балыбердин. — Куйбышев, 1981. — 123 с.
5. *Баранникова, С. А.* Рабочие программы, или куррикумы / С. А. Баранникова // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 1. — С. 32—40.
6. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 421 с.
7. *Беленький, Г. И.* Приобщение к искусству слова / Г. И. Беленький. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
8. *Беленький, Г. И.* Изучение теории литературы в средней школе (IV—X классы) : пособие для учителя / Г. И. Беленький, М. А. Снежная. — М.: Просвещение, 1983. — 256 с.
9. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 148 с.
10. *Бобиенко, О. М.* Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций / О. М. Бобиенко // www.tisbi.ru/science/veatnik/2003/issue2/
11. *Богуславский, М. В.* О педагогических парадигмах / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Магистр. — 1992. — № 5. — С. 16—17.
12. *Бунин, И. А.* Рассказы. Анализ текста. Основное содержание. Сочинения / авт.-сост. М. Болдырева, А. В. Леденев. — 2-е изд. — М.: Дрофа, 2000. — 144 с.
13. *Бустром, Р.* Размышления о размышлении / Р. Бустром // Материалы семинара РКМЧП. — М.: изд-во Института «Открытое общество», 1999. — 28 с.
14. В мире литературы. 11 класс : учебник для образоват. учреждений гуманитар. профиля / А. Г. Кутузов, А. К. Киселев, Е. С. Романчева и др. // под ред. А. Г. Кутузова. — М.: Дрофа, 2002. — 464 с.
15. *Валицкая, А. П.* Образование в России: стратегия выбора / А. П. Валицкая. — СПб.: РГПУ им. Герцена, 1998. — 127 с.
16. *Выготский, Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — 480 с.

17. *Галицких, Е.* Готовимся к уроку литературы в 5 классе : метод. пособие для студентов-практикантов и учителей-словесников / Е. Галицких, Г. Самохвалова. — Киров, 1996. — 55 с.
18. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.
19. *Голубков, В. В.* Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. — М.: Учпедгиз, 1962. — 495 с.
20. *Дановский, А. В.* Системно-функциональное формирование теоретико-литературных понятий в средних учебных заведениях / А. В. Дановский. — М.: Просвещение, 1988. — 147 с.
21. *Делор, Ж.* Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. — UNESCO, 1996.
22. *Есин, А. Б.* Принципы и приемы анализа литературного произведения : учеб. пособие / А. Б. Есин. — М.: Флинта: Наука, 2000. — 248 с.
23. *Заир-Бек, С. И.* Технология РКМЧП: базовые принципы / С. И. Заир-Бек // Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века : (материалы конф.). — Н. Новгород: Арабеск, 2001. — 271 с.
24. *Заир-Бек, С. И.* Как поставить отметку и в каком случае она нужна? / С. И. Заир-Бек // Перемена. — 2001. — № 4. — С. 47—49.
25. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
26. *Зинченко, В. П.* О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 3—16.
27. *Ивин, А. А.* Логика : пособие для учащихся / А. А. Ивин. — М.: Просвещение, 1996. — 206 с.
28. *Ильин, Г. Л.* Философия образования (идея непрерывности) / Г. Л. Ильин. — М.: Вузовская книга, 2002. — 224 с.
29. *Кабанова-Миллер, Е. Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Миллер. — М.: Просвещение, 1968. — 288 с.
30. *Каган, М. С.* Философия культуры / М. С. Каган. — СПб.: Петрополис, 1996. — 416 с.
31. *Кан-Калик, В. А.* Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В. А. Кан-Калик, В. И. Хазан. — М.: Просвещение, 1988. — 255 с.
32. *Кантор, И. М.* Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы / И. М. Кантор. — М.: Педагогика, 1980. — 158 с.

33. *Качурин, М. Г.* Русская литература : учебник для 10 класса / М. Г. Качурин. — М.: Просвещение, 1997. — 125 с.
34. *Кларин, М. В.* Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. — Рига: Эксперимент, 1995. — 176 с.
35. *Кларин, М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. — М.: Просвещение, 1989. — 49 с.
36. *Кларин, М. В.* Развитие педагогической технологии и проблемы теории обучения / М. В. Кларин // Советская педагогика. — 1984. — № 4. — С. 117—122.
37. *Колесникова, И. А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 84—89.
38. *Кондаков, Н. И.* Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. — М.: Просвещение, 1975. — 630 с.
39. *Конев, В. А.* Курс «Философия образования (культурно-педагогический аспект)» / В. А. Конев. — Самара: СИПКРО, 1996. — 92 с.
40. Краткий словарь литературоведческих терминов : книга для учащихся // сост. Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.
41. *Кудряшев, Н. И.* Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы : пособие для учителя / Н. И. Кудряшев. — М.: Просвещение, 1981. — 190 с.
42. *Лобок, А.* Главная сложность «компетентностного подхода» / А. Лобок // Первое сентября. — 2005. — № 18. — С. 2.
43. *Лотте, Д. С.* Основы построения научно-технической терминологии : вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. — М.: изд-во АН СССР, 1961. — 158 с.
44. *Матюшкин, А. М.* Исследование психологических закономерностей процесса анализа / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. — 1960. — № 3. — С. 46—55.
45. *Махмутов, М. И.* Организация проблемного обучения в школе : кн. для учителя / М. И. Махмутов. — М.: Просвещение, 1977. — 240 с.
46. *Менсфилд, Б.* Что такое профессиональные стандарты и национальные профессиональные квалификации Великобритании. Доклад Prime Research and Development Ltd. / Б. Менсфилд. — 1998. — 28 с.
47. *Метаева, В. А.* Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 57 — 61.
48. Методика преподавания литературы : учебник для пед. ву-

зов : в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. — М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. — Ч. 1. — 288 с.; Ч. 2. — 288 с.

49. *Михайлов, О. М.* И. А. Бунин. Жизнь и творчество / О. М. Михайлов. — Тула: Тульское кн. изд-во, 1987. — 69 с.

50. *Муромцева-Бунина, В. Н.* Жизнь Бунина. Беседы с памятью / В. Н. Муромцева-Бунина. — М.: Просвещение, 1989. — 187 с.

51. *Муштавинская, И. В.* Будем знакомы : технология развития критического мышления / И. В. Муштавинская // Классный журнал 5+. — 2000. — № 3. — С. 28—31.

52. *Муштавинская, И. В.* Образовательные технологии как предмет педагогической рефлексии : дис. ... канд. пед. наук / И. В. Муштавинская. — СПб., 2001. — 243 с.

53. *Мясников, В.* Компетенции и педагогические измерения / В. Мясников, Н. Найденова // Народное образование. — 2006. — № 9. — С. 147—151.

54. Образовательная программа — маршрут ученика. Ч. 1 / под ред. А. П. Тряпицыной. — СПб.: ЮИПК, 1998. — 118 с.

55. Образовательный процесс в основной школе : рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. — М., 2001. — 65 с.

56. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; РАО; Институт русского языка; Российский фонд культуры. — М.: Азъ, 1993. — 960 с.

57. *Оконь, В.* Основы проблемного обучения / В. Оконь. — М.: Просвещение, 1968. — 207 с.

58. *Паламарчук, В. Ф.* Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Ф. Паламарчук. — Киев, 1984. — 34 с.

59. *Паламарчук, В. Ф.* Школа учит мыслить. — 2-е изд., доп. и перераб. / В. Ф. Паламарчук. — М.: Просвещение, 1987. — 208 с.

60. *Пальчевский, Б.* Учебно-методический комплекс средств обучения / Б. Пальчевский, Л. Фридман // Советская педагогика. — 1991. — № 6. — С. 26—32.

61. *Пиаже, Ж.* Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.

62. *Пиаже, Ж.* Роль действия в формировании мышления / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. — 1965. — № 6. — С. 33—51.

63. *Пилиповский, В. Я.* Рационалистическая модель школы и процесса обучения на Западе / В. Я. Пилиповский // Педагогика. — 1993. — № 2. — С. 107.

64. Пособие 1: Основы критического мышления // Дж. Л. Стил, К. С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М.: изд-во Института «Открытое общество», 1997. — 47 с.
65. Пособие 2: Популяризация критического мышления: обучение чтению и письму в рамках проекта «Критическое мышление» / Дж. Л. Стил, К. С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М.: изд-во Института «Открытое Общество», 1997. — 87 с.
66. Пособие 3: Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета / Ч. Темпл, Дж. Л. Стил, К. С. Мередит. — М.: изд-во Института «Открытое Общество», 1997. — 97 с.
67. Пособие 4: Критическое мышление — углубленная методика / Ч. Темпл, Дж. Л. Стил, К. С. Мередит. — М.: изд-во Института «Открытое Общество», 1998. — 56 с.
68. Пособие 5: Совместное обучение / Ч. Темпл, Дж. Л. Стил, К. С. Мередит. — М.: изд-во Института «Открытое Общество», 1998. — 78 с.
69. Пособие 6: Семинар по развитию письменной речи: от самовыражения к письменным аргументам / Ч. Темпл, Дж. Л. Стил, К. С. Мередит. — М.: изд-во Института «Открытое Общество», 1998. — 78 с.
70. *Поспелов, Н. Н.* Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н. Н. Поспелов, И. Н. Поспелов. — М.: Просвещение, 1989. — 152 с.
71. *Равен, Д.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. — М., 2002. — 32 с.
72. *Русова, Н. Ю.* Дидактический материал: теория и практика моделирования : монография / Н. Ю. Русова. — Нижний Новгород: НГПУ, 2002. — 220 с.
73. *Русова, Н. Ю.* Роль «отрицательного» дидактического материала в формировании коммуникативной компетентности личности // Риторика и культура речи в современном информационном обществе : материалы докладов участников XI Междунар. науч.-метод. конф. (Ярославль, 29—31 января 2007 г.) / под ред. Н. В. Аниськиной, Е. Н. Туркиной. — Ярославль, 2007. — Т. II. — С. 70—72.
74. *Русова, Н. Ю.* Современные технологии в науке и образовании : магистерский курс : программа и терминологический словарь / Н. Ю. Русова. — Н. Новгород: НГПУ, 2002. — 30 с.
75. *Русова, Н. Ю.* От аллегории до ямба : терминологический словарь-тезаурус по литературоведению / Н. Ю. Русова. — М.: Флинта: Наука, 2004. — 304 с.
76. *Русова, Н. Ю.* Терминологическая культура гуманитарного

образования / Н. Ю. Русова // Педагогическое обозрение. — 1994. — № 2. — С. 129—131.

77. Русская литература XX века : Очерки. Портреты. Эссе : кн. для учащихся 11 класса сред. школы : в 2 ч. / под ред. Ф. Ф. Кузнецова. — М.: Просвещение, 1991. — Ч. 1. — 352 с.; Ч. 2. — 351 с.

78. Русская литература XXI века. 11 класс : практикум / под ред. Ю. И. Лысого. — М.: Просвещение, 1997. — 527 с.

79. Русские писатели : биобиблиографический словарь : в 2 ч. / под ред. П. А. Николаева. — М.: Просвещение, 1990. — Ч. 1. — 430 с.

80. *Свадост, Э. П.* Как возникает всеобщий язык? / Э. П. Свадост. — М.: Наука, 1968. — 287 с.

81. *Смирнова, Л. А.* Иван Алексеевич Бунин. Жизнь и творчество / Л. А. Смирнова. — М.: Просвещение, 1991. — 179 с.

82. *Смолянинова, О. Г.* Формирование информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедийных технологий / О. Г. Смолянинова // Информатика и образование. — 2002. — № 9. — С. 116—119.

83. *Снежневская, М. А.* Теория литературы в 4—6 классах средней школы / М. А. Снежневская. — М.: Просвещение, 1978. — 148 с.

84. Современный студент в поле информации и коммуникации : уч.-метод. пособие для слушателей семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе». — СПб.: RETROG, 2000. — 210 с.

85. *Соколов, А. Г.* История русской литературы конца XIX — начала XX века / А. Г. Соколов. — М.: Высшая школа, 1979. — 257 с.

86. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001. — 125 с.

87. *Трубина, Л. А.* Русская литература XX века / Л. А. Трубина. — М.: Флинта: Наука, 1999. — 336 с.

88. *Философский энциклопедический словарь.* — М.: Советская энциклопедия, 1989. — 815 с.

89. *Хомский, Н.* Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. — М., 1972.

90. *Хуторской, А. В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

91. *Чошанов, М. А.* Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 21—29.

92. *Шедровицкий, Г.* Педагогика и логика / Г. Шедровицкий, В. Розин, П. Алексеев, Н. Непомнящая. — М.: Касталь, 1993. — 415 с.

93. *Эпштейн, М. М.* «Критическое мышление» и опыт российской школы / М. М. Эпштейн // Современный студент в поле информации и коммуникации. — СПб.: КАРО, 2000. — 73 с.

94. *Якунин, В. А.* Актуальные проблемы вузовской психологии и педагогики в условиях перестройки высшей школы / В. А. Якунин // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки : науч. сообщ. межвуз. конф. — Л; М.: ЛГУ, 1988. — С. 7—15.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Введение</i>	3
КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА	5
Общекультурная компетентность	21
Литературная (допрофессиональная) компетентность....	23
Методологическая компетентность	24
Коммуникативная компетентность	25
КОМПОНЕНТЫ ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ И ЕЕ МЕСТО В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ	27
Структурные компоненты логико-понятийной культуры	27
Формирующие компоненты логико-понятийной культуры	36
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	40
Первый этап: Вызов	41
Второй этап: Осмысление	43
Третий этап: Размышление	45
МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ	52
Информационный компонент	58
Деятельностный компонент	61
Коммуникативный компонент	65
Личностно-творческий компонент	69
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УРОКОВ РАЗДЕЛА «ПРОЗА КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА»	74
Тема 1. Русская литература начала XX века в контексте эпохи	75
Тема 2. «Я очень русский человек...» (Жизненный и творческий путь И. А. Бунина)	87

Тема 3. «Эпитафия ускользящей красоте» в рассказе И. А. Бунина «Легкое дыхание»	95
Тема 4. Мастерство Бунина-реалиста. Анализ рассказа «Господин из Сан-Франциско»	102
Тема 5. «Благоволительная к миру душа» (Жизненный и творческий путь А. И. Куприна)	110
Тема 6. Тема любви в произведениях А. И. Куприна	123
<i>Заключение</i>	131
<i>Литература</i>	134

В оформлении обложки
использована работа М. К. Эшера
«Натюрморт с отражающим шаром»

КАЗАКОВА Лариса Николаевна

**ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНАЯ КУЛЬТУРА УЧАЩИХСЯ
как составляющая
компетентностного образовательного результата**

Монография

Редактор *Е. Б. Носова*
Компьютерная верстка *Л. И. Половинкиной*

Оригинал-макет подписан в печать 24.12.2009 г.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура «Times ET».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 8,4. Тираж 100 экз. Заказ 1689.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГОУ ДПО НИРО.