

Министерство образования, науки и молодежной политики
Нижегородской области
Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Нижегородский институт развития образования»

Кафедра Педагогики и андрагогики

Направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки

Направленность (профиль) 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания
(литература)

Допущен к защите
Заведующий кафедрой
Д.пед.н., проф.
_____ М. И. Шутан
«7» сентября 2018 г.

НАУЧНО-КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Формирование профессиональной компетентности бакалавров-экономистов в
процессе производственной практики

Аспирант

Е. Ю. Сеница

Научный руководитель

д. пед. н., доцент

М. И. Шутан

Нижний Новгород

2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	с. 3
---------------	------

ГЛАВА ПЕРВАЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

1.Из истории метода проектов.....	с. 9
2.Характеристика проектной деятельности школьников.....	с. 15
3.Проектная деятельность по литературе.....	с. 25
4.Констатирующий эксперимент и задачи формирующего эксперимента.....	с. 44

ГЛАВА ВТОРАЯ

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

И УРОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.От урока литературы — к культурологическому проекту..	с. 51
2.Урок внеклассного чтения как проект.....	с. 66
3.От учебного проекта — к социальному проекту.....	с. 81
4.От Интернет-проекта — к уроку.....	с. 93
5.Индивидуальный проект как форма итоговой диагностики..	с.103
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	с. 116
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	с. 119

ВВЕДЕНИЕ

В отечественной психологической и педагогической науках разработана деятельностная парадигма образования, которая декларирует целью образования «развитие личности учащегося на основе изучения универсальных способов познания и освоения мира. В соответствии с этим процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности».¹

Системно-деятельностный подход предполагает переход 1) от усвоения знаний, умений, навыков к умению учиться; 2) от изолированного от жизни изучения системы научных понятий к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов; 3) от стихийности учебной деятельности к целенаправленной её организации и планомерному формированию; 4) от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли сотрудничества в достижении целей обучения.²

Такой подход к организации обучения отражается и в современных программах по литературе. Причём он распространяется не только на характеристику результатов изучения предмета — личностных, метапредметных, предметных (в познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и эстетической сфере).

Так, в программе под редакцией В.Ф.Чертова перед аннотациями, характеризующими содержание литературного образования в каждом классе, встречается раздел «Виды деятельности», который состоит из трёх компонентов: а) чтение; б) анализ; в) развитие устной и письменной речи. Кроме того,

¹Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли // Под ред. А.Г.Асмолова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2013. — 159 с. — С. 5-6.

²Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли // Под ред. А.Г.Асмолова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2013. — 159 с. — С.7-8.

характеристика основных видов деятельности учащихся (на уровне учебных действий) подробно представлена в примерном тематическом планировании.³

Идее системно-деятельностного подхода, закреплённой в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте и в программах по литературе, в полной мере соответствует проектная деятельность школьников, что и обуславливает **актуальность** темы нашей научно-квалификационной работы.

Учение характеризуется как процесс образования и порождения смыслов. Но смыслы, тем более художественные, не могут рассматриваться вне системы жизненных ценностей, вне аксиологической проблематики. Проектная же деятельность, отличающаяся точным (даже жёстким) целеполаганием, концептуальностью, установкой на результат как освоение или порождение смысла (комплекса смыслов), атмосферой сотрудничества в решении стратегических или тактических задач, способствует усилению аксиологического компонента в рамках учебного процесса и за его рамками. Причём этот компонент следует назвать в первую очередь воспитательным.

В методике преподавания существует опыт описания проектов по литературе. Но **научная новизна** нашего исследования заключается в том, что в нём предпринята попытка определения места урока в осуществлении того или иного проекта, показан механизм взаимодействия урочной и внеурочной деятельности школьников с учётом аксиологической направленности преподавания предмета.

Объект исследования: проектная деятельность школьников в рамках литературного образования.

Предмет исследования: место урока в структуре проектной деятельности школьников по литературе.

Цель исследования: создать систему, предлагающую различные варианты взаимодействия урочной и внеурочной деятельности школьников в рамках осуществления проектов по литературе.

³Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В.Ф.Чертова. 5–9 классы: Пособие для учителей общеобразоват. учреждений. — М.: Просвещение, 2011. — 126 с.

Задачи исследования:

- 1) на основе анализа научных работ по педагогике, психологии, методике, школьных программ по литературе и учебников определить специфические черты и виды проектной деятельности;
- 2) провести констатирующий эксперимент и на основе анализа его результатов создать систему, предлагающую различные варианты взаимодействия урочной и внеурочной деятельности школьников в рамках осуществления проектов по литературе;
- 3) провести формирующий эксперимент и на основе анализа его результатов сделать выводы об эффективности предлагаемой системы, актуализирующей различные варианты взаимодействия урочной и внеурочной деятельности школьников в рамках осуществления проектов по литературе.

Методологическую основу исследовательской работы составили труды

- 1) по теории и истории проектной и исследовательской деятельности таких учёных, как И.И. Баженова, Л.В. Байбородова, П.П. Блонский, Б.В. Вахтеров, Н.Ф. Голованова, Г.В. Голуб, Е.Г. Кагаров, Е. Коллингс, Д.А. Логинов, А.С. Макаренко, Н.Ю. Пахомова, Е.А. Перельгина, Е.С. Полат, К.Н. Поливанова, А.И. Савенков, И. Свядковский, И.С. Сергеев, Л.Н. Серебренников, В.И. Слободчиков, И.Д. Чечель, О.В. Чуракова и др.;
- 2) по методике преподавания литературы в школе таких учёных, как С.П. Белокурова, М.Ю. Борщевская, М.М. Бельфер, Л.П. Висленко, В.Г. Маранцман, Е.И. Прищепа, Н.П. Терентьева, С.В. Фёдоров, М.И. Шутан, Ю.Ф. Эльмаа, Е.Р. Ядровская и др.;
- 3) по древнерусской литературе таких учёных, как О.В. Гладкова, Л.А. Дмитриев, О.А. Ерёмина, Д.С. Лихачёв и др.

Гипотеза исследования:

Эффективной является аксиологически акцентированная система, предлагающая различные варианты взаимодействия урочной и внеурочной деятельности школьников в рамках осуществления проектов по литературе и включающая в свой состав задания аналитико-интерпретационной и художественной направленности.

Основные методы исследования: сравнительно-исторический анализ научной литературы, устные индивидуальные беседы, анализ срезовых и творческих работ учащихся, констатирующий и формирующий эксперименты.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Проектная деятельность по литературе при учёте возрастных особенностей школьников способствует усилению аксиологической составляющей в преподавании предмета.
2. Проектная деятельность творчески развивает школьников, так как а) аналитические навыки школьников, формирующиеся и развивающиеся на традиционных уроках литературы, в процессе создания «продукта» проектной деятельности актуализируются и трансформируются в навыки аналитико-интерпретационные; б) работая с теми или иными материалами (художественными, публицистическими, информационными, аналитическими, интерпретационными), ученики поднимаются на более высокую ступень, предполагающую аргументированную оценку этих материалов; в) работа над проектным заданием требует навыков комбинаторики и обобщения.
3. На различных этапах формирующего эксперимента одно из центральных мест занимает урок литературы, который чаще всего создаёт основу для решения проектных задач вне его рамок. Но и в структуру самого урока органично включается представление результатов, «продуктов» проектной деятельности. Они на занятии могут приобретать статус дидактического материала.

4. Расширение пространства проекта (выход на решение социально значимых задач, участие в работе тех или иных блогов и т.п.) способствует социализации школьников.

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось с 2014 по 2018 г. на базе лицея №28 Советского района г. Нижнего Новгорода, где работал учителем русского языка и литературы автор исследования.

Обоснованность и достоверность научных положений и выводов, сформулированных в исследовании, обеспечиваются опорой при разработке концепции на научные достижения филологии, методики преподавания литературы, педагогики и психологии, данными анализа научно-методической литературы, школьных программ и учебников по предмету, а также результатами констатирующего и формирующего эксперимента.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нём в характеристику проектной деятельности по литературе включается такая дидактическая единица, как «урок», рассматриваемый с точки зрения его места в указанном выше комплексном виде деятельности школьников.

Практическая значимость исследования состоит в том, что 1) создана система проектной деятельности применительно к разным этапам литературного развития учеников; 2) эта система введена в практику школьного преподавания литературы; 3) результаты исследования положены в основу лекционных и практических занятий для учителей в рамках квалификационных курсов для учителей в Нижегородском институте развития образования.

Рекомендации по использованию результатов исследования.

Результаты исследования могут быть использованы 1) в практике преподавания литературы в школе; 2) при разработке рабочих программ и учебно-методических пособий по литературе для средних учебных заведений; 3) в системе повышения квалификации учителей.

Апробация исследования. Работа апробирована на ежегодных конференциях молодых учёных, проводимых в Нижегородском институте развития образования; на городских конференциях Ассоциации нижегородских гимназий.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы (101 наименование). Объём работы: 130 страниц.

Глава первая

Теоретические основы проектной деятельности

по литературе

1. Из истории метода проектов

Анализ мирового опыта позволяет констатировать широкое распространение метода проектов в системах образования разных стран. Причина в том, что в условиях информационного общества, в котором стремительно устаревают знания о мире, необходимо не столько передавать ученикам сумму тех или иных знаний, сколько научить их приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретёнными знаниями для решения новых познавательных и практических задач.

В европейские языки слово «проект» пришло из латыни: причастие *projectus* означает «выброшенный вперёд», «выступающий», «бросающийся в глаза», т.е. прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта. Таким образом, проект создаёт то, чего ещё нет; он требует всегда иного качества или показывает путь к его получению. Этот метод позволяет наименее ресурсозатратным способом создать *naturalenvironment* («естественную среду», т.е. условия деятельности, максимально приближенные к реальным) для формирования компетентностей учащихся.

Понимание проекта как одной из разновидностей творческой деятельности открывает широкие возможности для его использования в образовательном процессе, так как при работе над проектом появляется исключительная возможность формирования у школьников компетентности «способность к разрешению проблем».

Перенесение существующего в культуре вида деятельности в школьную практику является нормальным способом обустройства образовательного

процесса. Следует отметить, что при таком перенесении характерные для того или иного вида деятельности цели ставит ученик и ученик же следует алгоритму, присущему этому виду деятельности (исследует, играет и т.п.).

Метод проектов как учебный метод возник ещё в начале XX в. В США, когда умы философов и педагогов были направлены на то, чтобы найти пути развития активного самостоятельного мышления ребёнка, чтобы научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые даст ему школа, а уметь применять их на практике. Его называли также методом проблем и связывали с идеями гуманистического направления в философии и образовании.

Основоположником педагогического метода проектов считается Джон Дьюи (1859 – 1952 г.г.), американский философ-прагматик, психолог и педагог. Согласно его воззрениям, истинным и ценным является только то, что полезно людям, что даёт практический результат и направлено на благо всего общества.

Дж. Дьюи полагал, что опыт и знания ребёнок должен приобретать путём «делания» в ходе исследования проблемной окружающей среды, изготовления различных макетов, схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы и в целом восхождения от частного к общему, т.е. использования индуктивного метода познания.

Дж. Дьюи предложил методические приёмы, с помощью которых учитель может создавать ситуации для организации проектной деятельности. Ценность опыта Дж. Дьюи заключается в возможности освоения учеником способа самостоятельного познания. Поэтому очень верно утверждение Н.Ю. Пахомовой, что «предложенная Джоном Дьюи перестройка современного ему школьного обучения<...> созвучна нашему времени. Обилие разнообразной научной информации в различных областях, а также её динамичное изменение и уточнение делают невозможным в рамках школьной программы изучение всех предметов в полном объёме».⁴

⁴Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов пед. вузов. — М.: АРКТИ, 2005. — 112 с. — С. 7.

В 1910-е гг. профессор Е. Коллингс⁵ предложил первую в мире следующую классификацию проектов: 1) проект игр; 2) экскурсионные проекты; 3) проекты рассказывания; 4) трудовые, конструктивные проекты.

Американский педагог Уильям Килпатрик одним из первых поднял вопрос о мотивации проектной деятельности. Проектом, по мнению В. Килпатрика, является любая деятельность, выполненная «от всего сердца», с высокой степенью самостоятельности группой детей, объединённых в данный момент общим интересом.

Как пишет М.В. Кларин, Килпатрик отрицал необходимость школьных программ, классно-урочной системы, подчёркивал значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на ребёнка. В своей работе «Метод проектов» (1918 г., русский перевод 1925 г.) он предлагал процесс обучения строить на основе расширения и обогащения индивидуального жизненного опыта учащихся, призывая к отказу от разделения учебной и внеучебной деятельности, стремясь строить педагогический процесс как организацию деятельности ребёнка в социальной среде». «Он различал 4 вида проектов: 1) созидательный (производительный), 2) потребительский (его целью является потребление в широком смысле слова, включая развлечение), 3) проект решения проблемы (или каких-либо интеллектуальных затруднений, которые могут являться сопутствующими и в созидательном проекте, но здесь выступают как ведущие), 4) проект-упражнение».

В последующих работах «Основы метода» (1925 г., русский перевод 1928 г.) и «Воспитание в условиях меняющейся цивилизации» (1926 г., русский перевод 1930 г.) и др. Килпатрик противопоставлял ориентации школы на традиционные учебные предметы, не обладающие инструментальной жизненной ценностью, задачу вооружения ребёнка методами решения проблем, поиска, исследования. Учение рассматривал не как усвоение или запоминание, но как ориентацию в конкретных жизненных ситуациях». При этом, что важно подчеркнуть, «жизнь

⁵Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. — М., 1926.

школы, обучение и воспитание, построенные на уважении к личности, по Килпатрику, направлены не на подготовку «рабочей силы», но на включение ребёнка в процесс осмысления и переустройства окружающей действительности».⁶

Метод проектов привлёк внимание и русских педагогов. В отечественной педагогике ему были посвящены работы таких учёных, как П.П. Блонский,⁷ В.П. Вахтеров,⁸ Е.Г. Кагаров,⁹ А.С. Макаренко,¹⁰ И.Свадковский,¹¹ С.Т. Шацкий¹² и др. В частности, В.П. Вахтеров писал о новом «эвристическом методе» обучения, который был им противопоставлен так называемому «старому накопительному, предметному методу». Такой подход к образованию в тот период соответствовал социальному заказу в первые десятилетия советской власти и был реализован в концепции трудовой школы.

Характеризуя трудовую школу, С.Т. Шацкий отмечал, что она «постоянно расширяет области непосредственного детского опыта; но в то же время она рядом занятий суммирует этот опыт, сопоставляет вместе различные мелкие факты, чтобы дать общую картину, представить ту законность, которая лежит в основе фактов. <...> Организует жизнь и делает ее более легкой — деловое самоуправление. Украшает жизнь и питает эстетическое чувство — искусство. Повторяет и приспособляет к жизни, повторяет пройденные этапы человечества — игра, дающая такой бодрый тон общей жизни. Направляет общую жизнь и удовлетворяет дух исследования — работа ума. Соединение всех элементов усиливает социальные навыки. И скелетом этого организма служит постоянное

⁶Кларин М.В. Уильям Хелд Килпатрик // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, т. 1, 1993. — С. 430-431.

⁷Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, т. 1, 1979. — С. 39–85.

⁸Вахтеров В.В. О новой педагогике. — М.: Карапуз, 2008. — 224 с.

⁹Кагаров Е.Г. Метод проектов в трудовой школе. — Л.: Брокгауз-Ефрон, 1926. — 88 с.

¹⁰Макаренко А.С. Педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.

¹¹Свадковский И. Далтон-план в применении к советской школе. — Изд. 2-е, испр. и допол. — М.–Л.: Гос. изд., 1926. — 160 с..

¹²Шацкий С.Т. На пути к трудовой школе // Шацкий С.Т. Избранные пед. соч. в 2 т. — М.: Педагогика, т. 2, 1980. — С. 7–32.

упражнение, появляющееся в должное время и не заслоняющее основной цели организации детской жизни».¹³

В 1931 году постановлением ВКП(б) метод проектов был осужден, поскольку не способствовал формированию глубоких теоретических знаний учащихся. По мнению Н.Ф. Головановой, одна из главных причин этого заключалась в том, что «акцент в проектном обучении сместился на утилитарно-практическую деятельность, и интеллектуально-теоретическая составляющая учебного процесса резко ослабела. Информационный ресурс проектного обучения предусматривал использование библиотек, музеев, архивов, научных лабораторий и был очень ограниченно доступен для учащихся. Кроме того, укрепление тоталитарных начал в образовательной политике государства не оставляло места для свободного поиска в области технологии обучения».¹⁴

Превалирование метода проектов в школе в 1920-е годы привело к недопустимому падению качества обучения. Среди причин этого явления следует назвать 1) отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных работать с проектами; 2) слабую разработанность методики проектной работы; 3) гипертрофия «метода проектов» в ущерб другим методам обучения.

До середины 1980-х годов метод проектов не практиковался в отечественной педагогике. В то же время в педагогике зарубежной он активно и успешно развивался. В нашу школу он возвратился во второй половине 1980-х годов, когда на волне демократизации нашего общества положение в российском образовании стало меняться. Начали возрождаться идеи приоритетности субъектности ребенка в образовательном процессе, ориентация на его личные интересы и особенности, нацеленность образования на интеллектуальное, нравственное и физическое развитие воспитанников.

Но следует отметить и другой фактор, способствующий развитию метода проектов в современных условиях. Имеется в виду мощное развитие

¹³Шацкий С.Т. На пути к трудовой школе // Шацкий С.Т. Избранные пед. соч. в 2 т. — М.: Педагогика, т. 2, 1980. — С. 7–32.

¹⁴Голованова Н.Ф. Общая педагогика: Учебное пособие для вузов. — СПб.: Речь, 2015. — 317 с. — С. 241.

информационных и коммуникативных технологий и расширение их доступности для учеников в условиях учебного процесса.

И самое главное. В современных социокультурных условиях одна из главнейших задач, стоящих перед школьным образованием, — «развитие способности учащегося к проектированию собственной учебной деятельности, построению собственной траектории образования <...> Условием развития способности к проектированию своей учебной деятельности является организация ситуаций развития учебно-проектного типа. Учебно-проектный тип ситуации развития создаёт возможности перехода подростка в различные социокультурные позиции и опробования ролей учителя, умельца, консультанта, эксперта». Принципиально важно, что «первоначально подросток конструирует учебные средства для других, действуя из позиции «учитель для другого», а затем переходит в позицию «учитель для себя», конструируя учебные средства для себя». В ходе подготовки и реализации учебно-исследовательских и социальных проектов «происходит освоение учащимися средств планирования и прогнозирования результатов проектов; овладение коммуникативными средствами и способами организации кооперации и сотрудничества». В этих условиях, кроме того, обеспечивается возможность «поддержки стремления подростков к самореализации и утверждению нового статуса взрослости», поскольку они овладевают проектированием «как способом познания мира и на этой основе — полной нормативной структурой учебной деятельности». В этом случае неизбежен переход от традиционной классно-урочной формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества к лабораторно-семинарской и к лекционно-лабораторной исследовательской.¹⁵

На сегодняшний день существуют разнообразные педагогические теории и методические разработки применения метода проектов в обучении, в том числе

¹⁵Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2013. — 159 с. — С. 23-24.

работы Л.В. Байбородовой и Л.Н. Серебренникова,¹⁶ Г.Б. Голуб, Е.А. Перелыгиной и О.В. Чураковой,¹⁷ Н.Ю. Пахомовой,¹⁸ Е.С. Полат,¹⁹ К.Н. Поливановой,²⁰ И.С. Сергеева,²¹ И.Д. Чечель²² и др.

2. Характеристика проектной деятельности школьников

Процитируем два высказывания.

К.Н. Поливанова пишет: «Когда в одном исследовании попытались выяснить, насколько уверенно российские школьники чувствуют себя при решении определенных задач по математике, выяснилось следующее. Только 2/3 школьников могут вычислить, пользуясь расписанием движения поездов, сколько времени займет поездка из одного города в другой. Только 65% понимают графики, публикуемые в газетах. Только чуть больше половины могут найти реальное расстояние между городами по карте, зная масштаб. А вот решить алгебраическое уравнение первой степени может уже 91 % школьников».²³

По мнению И.Д. Чечель, «даже неудачно выполненный проект также имеет большое положительное педагогическое значение. На этапе самоанализа, а затем

¹⁶ Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах. — М.: Просвещение, 2013. — 176 с.

¹⁷ Голуб Г.Б., Перелыгина Е.А., Чуракова О.В. Основы проектной деятельности школьника: Методические рекомендации по преподаванию курса / под ред. Е.Я. Когана. — Самара: Изд-во «Учебная литература», Издат. дом «Фёдоров», 2006. — 224 с.

¹⁸ Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов пед. вузов. — М.: АРКТИ, 2005. — 112 с.

¹⁹ Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Academia, 2010. — С. 193–200.

²⁰ Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 2011. — 192 с.

²¹ Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. — 6-е изд., испр. и допол. — М.: АРКТИ, 2008. — 80 с.

²² Чечель И.Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. — 1998. — №3. — С. 11–16; Чечель И.Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. — 1998. — №4. — С. 3–10.

²³ Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 2011. — 192 с.

защиты учитель и учащиеся самым подробным образом анализируют логику, выбранную проектировщиками, объективные и субъективные причины неудач, неожиданные последствия деятельности и т.п. Понимание ошибок создает мотивацию к повторной деятельности, формирует личный интерес к новому знанию, так как именно неудачно подобранная информация создала ситуацию «неуспеха». Подобная рефлексия позволяет сформировать адекватную оценку (самооценку) окружающего мира и себя в этом микро-и макросоциуме. Задача педагога заключается в том, чтобы в процессе выполнения проектов реализовывалась логическая цепочка».²⁴

Эти два высказывания — о необходимости проектной деятельности школьников. В первом из них на основе конкретных примеров с негативной коннотацией речь о необходимости практико-ориентированного обучения. Во втором — акцентируется внимание на роли рефлексии и саморефлексии на заключительном этапе проектной деятельности, а это значимый опыт, который ученик впоследствии может актуализировать и в микро-, и в макросоциуме. Иначе говоря, проектная деятельность непосредственно связывается с процессом социализации личности.

Е.С. Полат под методом проекта понимает «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом». По её мнению, для успешного выполнения проекта необходим целый комплекс умений: 1) находить и решать проблемы, привлекая для этого знания из разных областей; 2) самостоятельно мыслить; 3) анализировать результаты своей деятельности; 4) прогнозировать различные варианты собственных решений; 5) устанавливать причинно-следственные связи.²⁵

²⁴Чечель И.Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. — 1998. — №3. — С. 11–16.

²⁵Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Academia, 2010. — 368 с. — С. 193–200..

По мнению Е.С. Полат, **проектная деятельность школьников должна состоять из следующих этапов:** 1) выбор темы проекта, его типа, количества участников; 2) продумывание учителем возможных вариантов проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики; выдвижение учащимися проблем с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью и т.д.); 3) распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений; 4) самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам; 5) промежуточные обсуждения полученных данных в группах; 6) защита проектов, оппонирование; 7) коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.²⁶

Чётко выделяется предварительный этап (пункты 1–3), основной этап, характеризующий активную деятельность по решению проблемы (пункты 4,5), процедура презентации и защита получившегося продукта деятельности (пункт 6) и рефлексия (пункт 7).

Отметим, что критериальная база прежде всего отражает качественную сторону деятельности школьников, о чём свидетельствует следующая лексика: *оригинальность, чёткость, уровень, степень, самостоятельность, творчество*. Чрезвычайно важным автору представляется осмысленный подход школьников к собственной деятельности (пункты 1,2,5) и практико-ориентированный её характер (пункты 4,8), а также умение достойно представить результат работы (пункт 7).

Характеризуя тот или иной вид деятельности, необходимо чётко сформулировать критерии его оценки. Т.Н. Голованова предлагает следующую **систему критериев оценки учебных проектов:** 1) осмысление проблемы проекта и формулирование его цели; 2) оригинальность идеи и способов решения проблемы; 3) степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы; 4) практическое использование предметных знаний, умений и навыков;

²⁶ Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Academia, 2010. — 368 с. — С. 193–200.

5) количество новой информации, привлечённой в проект, и степень её осмысления; 6) чёткость выполнения определённой роли в групповой работе, умение сотрудничать; 7) уровень творчества в организации презентации результатов проекта (устное сообщение, письменный отчёт, формы наглядности); 8) социальное и прикладное значение полученных результатов».²⁷

В современной педагогике существуют различные **классификации проектов.**

Л.В. Байбородова и Л.Н. Серебренников²⁸ предлагают соотнести виды проектов с наиболее значимыми признаками:

Таблица 1 «Классификация проектов»

/п	Признак	Виды проектов
	Уровень творчества	<ul style="list-style-type: none"> - исполнительский - конструктивный - творческий
	Содержание	<ul style="list-style-type: none"> - монопредметный - межпредметный - внепрограммный
	Вид деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - исследовательский - информационный - игровой - практико-ориентированный
	Характер контактов участников проекта	<ul style="list-style-type: none"> - внутриклассный - внутришкольный

²⁷ Голованова Н.Ф. Общая педагогика: Учебное пособие для вузов. — СПб.: Речь, 2015. — 317 с. — С. 243.

²⁸ Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах. — М.: Просвещение, 2013. — 176 с.

		<ul style="list-style-type: none"> - региональный - международный
	Количественный состав исполнителей	<ul style="list-style-type: none"> - индивидуальный - групповой - коллективный
	Возрастной состав исполнителей	<ul style="list-style-type: none"> - одновозрастной - разновозрастной
	Продолжительность выполнения	<ul style="list-style-type: none"> - мини-проект (несколько занятий) - четвертной
	База выполнения	<ul style="list-style-type: none"> - школьный - внешкольный (УДО, социум)
	Назначение	<ul style="list-style-type: none"> - учебный - личный (семейный) - общественный - производственный

Очевидно, что все признаки проектов тесно взаимосвязаны, их классификация весьма условна. Один проект можно охарактеризовать, используя разные признаки. Знание и учёт этих признаков позволяют организаторам и участникам проектной деятельности выбрать соответствующий конкретным условиям проект, который будет решать комплекс образовательных и социальных проблем.

Свою типологию проектов предлагает Е.С. Полат, также выделяя целую группу признаков:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная.

2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания), межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: непосредственный (жёсткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участников проекта, что характерно для телекоммуникационных проектов).

4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).²⁹

В зависимости от содержания деятельности Т.Н. Голованова предлагает следующую классификацию проектов: 1) *исследовательские*, по структуре приближенные к настоящему научному исследованию (формулирование проблемы, цели, задач исследования и гипотезы, обсуждение методов исследования и их использование, анализ полученных данных, выводы и оформление результатов в виде реферата, стендового доклада или статьи); 2) *творческие*, не имеющие детально проработанной структуры, а скорее подчиняющиеся жанру творческой деятельности (журналистика, сценарное и режиссёрское творчество и т.п.; результат — сценарий фильма, праздника, фотовыставка, газетная статья и т.п.); 3) *информационные*, представляющие собой сбор информации и ознакомление с ней заинтересованных лиц, анализ обобщённых фактов и нередко являющийся частью исследовательских или творческих проектов; 4) *социальные*, организующиеся вокруг социально значимой проблемы, которая связана с интересами какой-либо группы людей, и требующий чёткого распределения ролей в групповой работе, наличия социального лидера, чёткого плана действий и внешней (общественной) экспертизы.³⁰

Представленные выше классификации проектов дополняют друг друга.

Рассмотрим проектную деятельность школьников, используя категории **педагогической аксиологии**, которая рассматривает «образовательные ценности

²⁹ Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Academia, 2010. — 368 с. — С. 193–200.

³⁰ Голованова Н.Ф. Общая педагогика: Учебное пособие для вузов. — СПб.: Речь, 2015. — 317 с. — С. 242-243.

с помощью самооценности человека и осуществляет ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования». Её предметом является «формирование ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения личности». При этом сами ценности определяются как «специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества».³¹ К принципам логико-структурного построения педагогической аксиологии относятся 1) историческая и социокультурная изменчивость образовательных ценностей; 2) взаимосвязь социокультурных и образовательных ценностей; 3) соотнесение общественных и личностных ценностей; 4) интеграция инновационных и традиционных ценностей.³²

К базовым терминам педагогической аксиологии относятся такие термины, как *ценностное сознание, ценностное отношение, ценностная установка, ценностная ориентация, ценностное поведение.*

Ценностное сознание – это «форма отражения объективной действительности, позволяющая субъекту определить пространство своей жизнедеятельности как нравственно-духовной; единство психических процессов, активно участвующих в осмыслении человеком объективного мира и своего собственного бытия на основе отражения действительности как мира духовных ценностей». *Ценностное отношение* – это «внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений». Ценностная установка предполагает «осознание личностью своей внутренней позиции и наличие готовности к деятельности в соответствии с определёнными ценностями». *Ценностная ориентация* – «система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества». *Ценностное же поведение* имеет, несомненно, комплексный характер, так как представляет собой

³¹Сластёнин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. — М.: Academia, 2003. — 192 с. — С. 99–100.

³²Сластёнин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. — М.: Academia, 2003. — 192 с. — С. 113–117.

«целенаправленные действия человека, внутренним регулятором которых является ценностное сознание, отношение, установки, ориентации». ³³

Ценностное сознание, ценностное отношение, ценностная ориентация ученика, ценностное поведение как сложная, многоплановая структура проявляются в познавательных и регулятивных универсальных учебных действиях. Это и выбор проблемы, определяющей содержание проектной деятельности, и цели, и задач, а также способов её решения, и представление результата, и, конечно же, процесс рефлексии и саморефлексии. Причём речь должна идти не только о ценностях, имеющих непосредственное отношение к школьному предмету или группе предметов, с которыми непосредственно связан проект.

К аксиологии имеют отношение личностные универсальные действия, то есть жизненное, личностное и профессиональное самоопределение; развитие Я-личности и идентичности личности; процессы смыслопорождения и смыслообразования и развитие мотивов учения; развития морального действия и ориентация в морально-нравственных основах поведения. ³⁴ Эти действия как интеллектуальные и этические обеспечивают решение проблемы, задающей ракурс проектной деятельности школьников.

В рамках проектной деятельности проявляется и коммуникативные универсальные учебные действия (действия учёта позиции собеседника, действия по организации и осуществлению сотрудничества, действия по передаче информации и отображению предметного содержания деятельности), требующие целого комплекса умений: «оказывать поддержку и содействие тем, от кого зависит достижение цели; обеспечивать бесконфликтную совместную работу в группе; устанавливать с людьми тёплые отношения взаимопонимания; устраивать эффективные групповые обсуждения; обеспечивать обмен знаниями между

³³Сластёнин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. — М.: Academia, 2003. — 192 с. — С. 121, 124, 128, 130.

³⁴Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2013. — 159 с. — С. 25-45.

членами группы для принятия продуктивных совместных решений; чётко формулировать цели группы и позволять её участникам проявлять собственную энергию для достижения этих целей; адекватно реагировать на нужды других».³⁵

Ведь за этим комплексом умений обнаруживается ценностное представление личности о коллективе и своём месте в нём, представление о том, какие нравственно-психологические механизмы, рассматриваемые как правильные, воспринимаемые как норма, должны быть актуализированы в процессе решения той или иной проблемы в условиях проектной деятельности. Умение грамотно выстраивать стратегию и тактику общения с другими людьми не может быть рассмотрено вне аксиологии. Нельзя не отметить, что коммуникативные универсальные учебные действия непосредственно связаны с личностными универсальными учебными действиями и их уточняют, конкретизируют, раскрывая их в указанном выше ракурсе.

В.Н. Сагатовский, рассматривая соотношение познания, ценностно-ориентационной деятельности и проектирования как идеального обеспечения человеческой деятельности в целом, показывает, что наиболее ёмкое и экономичное описание объекта получается в том случае, когда он представляется как **система**.

Информация, полученная на основе системного подхода, обладает двумя принципиально важными свойствами: во-первых, исследователю поступает лишь информация необходимая, во-вторых, — информация, достаточная для решения поставленной задачи. Данная особенность системного подхода обусловлена тем, что рассмотрение объекта как системы означает рассмотрение его только в определенном отношении, в том отношении, в котором объект выступает как система. Системные знания — это результат познания объекта не в целом, а определенного «среза» с него, произведенного в соответствии с системными характеристиками объекта: «Системообразующий принцип всегда что-то

³⁵Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2013. — 159 с. — С. 64-65..

«обрубает», «огрубляет», «высекает» из бесконечного разнообразия конечное, но упорядоченное множество элементов и отношений между ними».³⁶

Необходимы следующие комментарии.

Во-первых, необходимо говорить о самом объекте, с которым работают школьники, осуществляя принципы проектной деятельности, как о системе. И умение видеть и осмыслять его в этом ракурсе не может не помочь им в решении поставленной задачи.

Во-вторых, сама проектная деятельность представляет собой систему, элементы которой определяет тот или иной принцип, обусловленный целью и производными от неё задачами, которые должны решить ученики. Элементы (действия), входящие в эту систему, связаны друг с другом, выстроены в последовательность, среди них выделяются элементы главные и второстепенные, периферийные, обязательные и факультативные. Одни из них актуализируются в рамках индивидуальной работы, а другие — в рамках работы коллективной, групповой. Одни действия основаны на интенсивной интеллектуальной работе. Это создание логической цепочки, системы тезисов, концепции с элементами и подэлементами, формулирование и верификация гипотезы, обдумывание плана эксперимента и осмысление его результата, формулирование выводов, не повторяющих механически исходных тезисов, и т.п. Но деятельность может быть и совсем другого рода, например, приближаясь к художественной: создание произведений, относящихся к различным видам искусства, в том числе написание текстов инсценировок и киносценариев, исполнение произведений. В рамках единого проекта деятельность художественная определённым образом соотносится с деятельностью научно-исследовательской.

Проектная деятельность — это один из способов реализации принципов системно-деятельностной педагогики.

³⁶Сагатовский В.Н. Бытие идеального: Монография. — СПб: Петрополис, 2003. — 102 с.

3. Проектная деятельность по литературе

Проектная деятельность школьников по литературе основывается на грамотном отборе текстов, которые, как пишет В.Ф. Миронычева, «отбираются с учётом их художественной и воспитательной ценности». Они должны быть удобными «для проведения исследовательской работы (сопоставление аудио-, видеотекстов и др.), требуют организации творческого литературного эксперимента, позволяют организовать диалог разных видов искусств». Результатом же проектной деятельности школьников на уроке литературе является «существенное расширение возможностей развития читателя-школьника через освоение разнообразных текстов (художественное произведение, литературная критика, комментарий, рецензия, публицистические зарисовки, словарные статьи и др.) и создание собственного интегративного продукта (медiateкста), способствующего сопереживанию, саморазвитию, самопознанию, порождению в процессе чтения личностных смыслов».³⁷ Только отметим следующее: итоговый продукт проектной деятельности не всегда является интегративным и представляет собой медiateкст.

Прежде всего охарактеризуем **УМК под редакцией В.Я. Коровиной**. В примерном тематическом планировании, вошедшем в программу, предлагаются следующие виды (жанры) проектов:

1) составление и создание под руководством учителя электронных альбомов «Художники–иллюстраторы сказок», «М.В. Ломоносов — великий россиянин», «Герои басен И.А. Крылова в иллюстрациях», «События и герои сказок А.С. Пушкина в книжной графике», «Юмористические рассказы А.П. Чехова в иллюстрациях», «Стихи о Родине и родной природе в иллюстрациях», «Мои ровесники в повести В.Г. Короленко «В дурном обществе», «Герои произведений Джека Лондона в экстремальных ситуациях»; составление под руководством учителя электронных презентаций «Сюжет о спящей царевне в сказках народов

³⁷Чтение как искусство: герменевтический аспект. Коллективная монография / сост. и науч. ред. Е.О. Галицкий. — Киров: Радуга-ПРЕСС, 2013. — 470 с. — С. 349, 352.

мира (тексты народных и литературных сказок и их герои в иллюстрациях), «Фантастические картины «Вечеров на хуторе близ Диканьки» в иллюстрациях», «Жилин и Костылин: два характера — две судьбы», «Памятники литературным героям»; постановка под руководством учителя спектакля по пьесе-сказке С.Я. Маршака «Двенадцать месяцев»; литературный праздник «Путешествие по стране Литературии 5 класса» (5 класс);

2) составление под руководством учителя сценария литературной композиции по басням И.А. Крылова и её постановка на школьной сцене; составление под руководством учителя инсценировок фрагментов повести «Дубровский» и сказа «Левша» и их постановка на школьной сцене; составление под руководством учителя электронных альбомов «Словесные и живописные портреты русских крестьян (по рассказам из цикла «Записки охотника» и живописным полотнам русских художников», «Родная природа в стихотворениях русских поэтов 19 века, полотнах русских художников и романсах русских композиторов», «Мифы Древней Греции», «Герои и сюжеты зарубежной литературы в иллюстрациях»; литературный праздник «Путешествие по стране Литературии 6 класса» (6 класс);

3) составление электронных иллюстрированных сборников «Пословицы разных стран на общую тему», «Персонажи героического и мифологического эпоса в фольклоре народов мира», «Нравственные идеалы и заветы Древней Руси», «Стихи и песни о Родине, дорогие каждому россиянину»; составление электронной презентации «Повесть Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» в иллюстрациях художников и учащихся», инсценирование фрагментов «Повестей Белкина» и показ ученического спектакля, подготовка ученического спектакля «Сказки для детей изрядного возраста»; подготовка диспута «Нужны ли в жизни сочувствие и сострадание?»; литературный праздник «Путешествие по стране Литературии 7 класса» (7 класс);

4) составление электронных альбомов «Кавказские пейзажи в рисунках Лермонтова и их словесное воплощение в поэме «Мцыри», «Герои комедии

«Ревизор» и их исполнители: из истории театральных постановок», «Петербург начала 19 века и его обитатели в повести «Шинель»; составление электронных презентаций «Герои романа «Капитанская дочка» и их прототипы» (или «Герои романа в книжной графике и киноверсиях»), «Лики любви в рассказах русских писателей (по рассказам Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, И.А. Бунина, А.И. Куприна)», «Стихи и песни, приближавшие Победу»; постановка сцен из «Недоросля» на школьной сцене, создание текста и постановка инсценировки «Смешное и грустное рядом» (по рассказам начала 20 века)»; литературный праздник «Путешествие по стране Литературии 8 класса» (8 класс);

5) составление электронных презентаций «Сюжеты и герои русских и зарубежных баллад», «Пушкин и лицеисты», «Адресаты любовной лирики А.С. Пушкина и стихи, им посвящённые», «Две Болдинские осени в творчестве поэта»; составление электронной презентации для представления результатов ученических исследований на тему «Герои комедии «Горе от ума» и их исполнители: из истории постановок пьесы на русской сцене»; составление электронных альбомов «Вымышленные герои и реальные исторические лица в романе «Евгений Онегин», «Адресаты любовной лирики М.Ю. Лермонтова и послания поэта к ним», «Герои «Мёртвых душ» в иллюстрациях», «Герои второго тома «Мёртвых душ» в иллюстрациях», «Образ России в поэме «Мёртвые души»; составление электронного аудиоальбома «Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и одноимённая опера П.И. Чайковского» составление коллективного сборника школьных исследовательских работ «Тема памятника в русской и мировой поэзии», «Многогранный образ России в лирике М.Ю. Лермонтова»; составление коллективных иллюстрированных сборников, по русской поэзии 20 века и лучших письменных анализов стихотворений русских поэтов 20 века, ученических рефератов по роману «Герой нашего времени» и поэме «Мёртвые души», на тему «Образ «маленького человека» в русской литературе 19 века»; составление

литературно-музыкальной композиции «Песни и романсы на стихи русских поэтов 19 и 20 веков» и её постановка на школьной сцене.³⁸

В представленном выше материале обнаруживаются следующие особенности: 1) усложнение условий выполнения заданий (если в 5 и 6 классах многие проектные задания выполняются под руководством учителя, то в более старшем возрасте школьники с ними работают самостоятельно; 2) постепенное расширение круга заданий и их усложнение (от электронных сборников, презентаций, предполагающих отбор и расположение художественного материала, к сборникам аналитических и интерпретационных материалов); 3) в рамках одного раздела на этапе изучения истории литературы (9 класс) вариативность заданий (задания по жизни и творчеству А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и Н.В. Гоголя); 4) преобладание заданий, нацеливающих школьников на отбор, комбинирование и оформление материала; 5) большое количество заданий с использованием информационно-коммуникативных технологий.

В связи с последней особенностью возникает следующий вопрос: можно ли отнести к проектной деятельности задания исследовательской направленности, которые выполняются школьниками в традиционной форме, например в форме развёрнутого письменного рассуждения?

Но как отражена проектная деятельность школьников по литературе **в современных учебниках**? В представленную ниже таблицу вошли задания из учебно-методических комплектов под редакцией Г.Н. Ионина и Г.И. Беленького,³⁹ Б.А. Ланина,⁴⁰ И.Н. Сухих,⁴¹ Чертова В.Ф.⁴²

³⁸ Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В.Я. Коровиной. 5–9 классы. — М.: Просвещение, 2011. — 160 с. — С. 47–151.

³⁹ Литература. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 1 / под ред. Г.Н. Ионина и Г.И. Беленького. — 10-е из., перераб. — М.: Мнемозина, 2009. — 512 с.; Литература. 11 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 1 / под ред. Г.Н. Ионина и Г.И. Беленького. — М.: Мнемозина, 2011. — 496 с.

⁴⁰ Литература: 6-9 классы: учебники для учащихся общеобразовательных учреждений / под ред. Б.А. Ланина. — М.: Вентана-Граф, 2009-2013. — 2256 с.

⁴¹ Литература: учебник для 5 класса общеобразоват. учреждений. В 2 ч. / под ред. И.Н. Сухих. — М.: Академия, 2008. — 592 с.

⁴² Литература. 9 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. / под ред. В.Ф. Чертова. — М.: Просвещение, 2012. — 783 с.

Таблица 2 «Проектная деятельность в современных УМК по литературе»

Продукт проектной деятельности	Формулировка задания	ласс	У МК
I..Литературно-музыкальная композиция, литературный вечер, спектакль	1.Литературный вечер некрасовской лирики (обоснование программы, сценарий, заметки режиссёра)	10	Ионин
	2.Встреча с певцом Незнакомки. (Замысел и сценарий литературного вечера.)	11	Ионин
	3.Маяковский и современники. (Сценарий литературного вечера: текст от ведущего.)	11	Ионин
	4.Мандельштам и Шекспир: тема «вывихнутого века». (Стенограмма литературного вечера.)	11	Ионин
	5.Мир Пастернака. Поэзия, музыка, живопись. (Сценарий литературного вечера.)	11	Ионин
	6.Вместе с учителями литературы и музыки подготовьте литературно-музыкальную композицию «Пейзажная лирика середины 19 века». Используйте романсы П.Булахова, Н.Римского-Корсакова, А.Варламова на стихи русских поэтов или классическую музыку. Оформите выставку репродукций картин русских художников-пейзажистов или нарисуйте свои пейзажи. Можно использовать фотографии, сделанные вами или вашими родителями.	7	Ланин
	7.Составьте и представьте товарищам литературно-музыкальную композицию на стихи поэтов «пушкинской плеяды». Используйте романсы А.А. Алябьева, М.Л. Яковлева, А.Е. Варламова, М.И. Глинки. Подумайте о художественном оформлении своего представления.	8	Ланин
	8.Постановка спектакля по одной из литературных сказок о животных. Проект предполагает под руководством учителя выбор литературного произведения, драматизацию текста, подбор актёров, создание декораций и костюмов, подбор музыкального сопровождения, постановку спектакля.	5	Сухих
	9.Примите участие в проекте «Человек	5	Сухих

	и природа». Проект предполагает написание сценария, подбор литературных и музыкальных произведений, выбор исполнителей, выразительное чтение произведений, исполнение музыкальных произведений, оформление композиции.		
II. Сборник (подборка) стихотворений, книга, альбом, газета, журнал	1. Круг поэтов, созвучных Некрасову (проспект воображаемой книги)	10	Ионин
	2. Разговор поэтов: Пастернак, Маяковский, Ахматова, Цветаева. (Макет возможной книги.)	11	Ионин
	3. Составьте небольшую подборку стихотворений Кольцова, положенных на музыку М. Глинка, А. Даргомыжским, М. Мусоргским, Н. Римским-Корсаковым, С. Рахманиновым. Можете оформить её как гипертекст в программе Word. Напишите небольшое «Обращение к читателю», в котором отметьте основные черты поэзии А. В. Кольцова.	6	Ланин
	4. Составьте подборку из нескольких поэтических текстов, которые вы включили бы в сборник стихов Н. А. Заболоцкого. Напишите краткое обращение к читателю. Можете оформить работу в формате Word или как презентацию.	7	Ланин
	5. Подготовка к изданию рукописных или компьютерных иллюстрированных сборников «Загадки народов мира», «Пословицы и поговорки народов мира». Проект предполагает подбор интересных загадок, пословиц и поговорок, распределение их по тематическим группам, иллюстрирование и оформление рукописной или электронной книги.	5	Сухих
	6. Разработка художественного аудиовидеоальбома «Мой дом — мой мир». Проект предполагает подбор аудио- и видеопроизведений по теме, их аннотирование и выпуск сопроводительного комплекта открыток, рисунков. Альбом может быть электронным.	5	Сухих
	7. Примите участие в одном из следующих проектов: 1) выпуск сборника собственных произведений о	5	Сухих

	<p>природе; 2) составление и оформление сборника стихов о природе; 3) создание фотоальбома по одной из тем («Утро в городе», «Листопад», «Первый снег», «Весна не за горами» и т.п.).</p> <p>8.Выпуск газеты или журнала «Война и дети». Проект предполагает создание макета издания (темы, рубрики, жанры), подбор произведений и других материалов для каждой рубрики (тексты, фотографии, иллюстрации и тому подобное), оформление издания, которое может быть электронным.</p> <p>9.Составьте сборник произведений русских писателей 20 века с общим названием «Судьба человека» (или подберите своё название) Какие произведения вы включите в этот сборник? Напишите небольшую вступительную статью к нему.</p>	5	Сухих
		9	Чертов
III.Проект музея или экскурсия	<p>1.Подготовьте виртуальную экскурсию по местам, связанным с творчеством С.Есенина, обратите особое внимание на село Константиново. Подберите поэтические строки, которым будет сопровождаться ваша экскурсия.</p> <p>2.Разработка проекта музея сказки или сказочного героя. Проект предполагает выбор и обоснование цели создания музея и его тематики, разработку музейного пространства и структуры музея (тематические залы), подбор экспонатов для каждого зала, их расположение в пространстве музея, сочинение аннотаций к экспонатам, подготовку музейного буклета-путеводителя, подготовку и проведение экскурсий, выбор формы для обратной связи с посетителями. Музей может существовать в электронной форме как Web-сайт, тогда каждый зал будет страницей сайта.</p>	9	Ланин
		5	Сухих
IV.Иллюстрирование, в том числе и словесное	<p>1.Словесные иллюстрации к роману «Преступление и наказание» (сборник кратких очерков)</p> <p>2.Мои рисунки к «Войне и миру» (сборник словесных иллюстраций)</p> <p>3.Проиллюстрируйте новеллу «Дары волхвов» рисунками.</p> <p>4.Попробуйте нарисовать иллюстрацию к восьмой главе «Объяснение Онегина с</p>	10	Ионин
		10	Ионин
		7	Ланин
		9	Чертов

	княгиней». Какие чувства, испытываемые героями, вы бы здесь отразили?		
V.Словарь	1.Сопоставительный словарь «Речь персонажей романа «Отцы и дети»	10	Ионин
	2.Составьте словарик мифологических образов ранней лирики А.С. Пушкина (1817—1820 годы), проиллюстрируйте его стихотворными строчками. Можете оформить словарик в редакторе Word — сделать удобную в использовании таблицу, которую можно пополнять новыми словами и их значениями. 3.Составьте поэтический словарик «Тютчев о природа» или «Фет о природе» (по выбору). В словарик включите эпитеты и метафоры, используемые поэтом. (Можно использовать любые другие стихотворения: из сборников или помещённые на литературных тематических сайтах.)	7 7	Ланин Ланин
VI.Презентация	1.Тема «Стихи о войне»	7	Ланин
	2.Тема «Природа Кавказа в поэзии Лермонтова «Мцыри»	8	Ланин
	3. Тема «Мир Толкиена»	8	Ланин
	4.Подготовьте презентацию «Образ Печорина в живописи, графике, кинематографе». Прокомментируйте отобранный материал. Какого актёра вы выбрали бы на роль Печорина, если бы снимали фильм по роману «Герой нашего времени»?	9	Чертов
	5.Подготовьте презентацию «Герои Н.В. Гоголя в кино и изобразительном искусстве». К иллюстрациям П.Боклевского, использованным в ней, подберите цитаты из текста поэмы.	9	Чертов
VII.Макет сайта или главная страница сайта	1.Тема «Поэма А.Т. Твардовского «Василий Тёркин» (макет сайта)	7	Ланин
	2.Тема «А.С. Пушкин» (главная страница сайта)	8	Ланин
VIII.Комментарий	1.Музыка в романе «Обломов»	10	Ионин
	2.Былины о смерти Святогора и образ-символ савелия, богатыря святорусского в поэме «Кому на Руси жить хорошо» (проблемный комментарий)	10	Ионин
	3. Восток и Запад в тютчевской лирике	10	Ионин
	4. «От великого до смешного...» Кутузов и Наполеон (мой итоговый	10	Ионин

	комментарий к роману «Война и мир») 5.Евангелие и восстановленная «связь времён» в рассказе «Студент». (Комментарий к рассказу.)	11	Ионин
IX.Исследование	1.Евангельские мотивы в лирике Некрасова (попытка исследования)	10	Ионин
	2.Мотивы лирики Блока в поэме «Двенадцать». (Литературоведческий анализ.)	11	Ионин
	3.Маяковский и Евангелие. (Исследовательский экскурс на конкретном примере.)	11	Ионин
	4.Сравните три воспоминания о детстве: чем отличается детство Алёши Пешкова от детства Серёжи Багрова и Николеньки Иртеньева? Какие события ребята отметили как главные? Чему удаётся им научиться в детстве? Какие люди их окружают? Чем различаются родители этих ребят? Кто из них запомнился вам своей добротой, умом, заботой, а кто поразил безразличием? Результаты исследовательской работы изложите письменно, выбрав подходящий жанр воплощения своего замысла.	6	Ланин
	5.Известно, что Д.И. Фонвизин любил комедии Мольера. Проведите небольшое школьное исследование о сходстве и различиях пьес «Мещанин во дворянстве» и «Недоросль». Сравните: 1) сюжеты двух пьес; 2) образы главных персонажей; 3) комические ситуации, в которые попадают герои; 4) положительные идеалы в пьесах. Какие человеческие пороки, которые высмеивают писатели, являются общечеловеческими, а какие обладают национальной спецификой?	8	Ланин
	6.Сравните разные переводы монолога Гамлета «Быть или не быть...» (Б.Л. Пастернака, М.Л. Лозинского, А.Д. Радловой, великого князя Константина Романова и др.). Какие вы заметили различия?	9	Чертов
6.Посмотрите отдельные фрагменты оперы Н.А. Римского-Корсакова «Моцарт и Сальери» (1898) и кинофильма М.Формана «Амадей» (1984).Почему писатели, композиторы и режиссёры вновь и вновь обращаются	9	Чертов	

	к этому сюжету? 7.Какое место в творчестве Лермонтова занимает тема пути? Как она решается в стихотворениях «Дума», «Выхожу один я на дорогу...», поэмах «Демон» и «Мцыри», романе «Герой нашего времени»?	9	Чертов
X.Литературное творчество	1.Попрыгайтесь самостоятельно выполнить перевод монолога Гамлета «Быть или не быть...»	9	Чертов
	2.Вам известны ученические опыты Пушкина-лицеиста. В более зрелой пушкинской поэзии также широко представлены подражания, стилизации. Попробуйте свои силы в создании подражания или стилизации, ориентируясь при этом на одно или несколько стихотворений Пушкина.	9	Чертов
XI.Диспут, дискуссия (читательская конференция)	1.Диалог с культурой и отторжение насилия. (Диспут о Мандельштаме.)	11	Ионин
	2.Напишите о своих впечатлениях от повести В.Железникова «Чучело». Обменяйтесь мнениями на читательской конференции.	6	Ланин
	3.Подберите произведения А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, посвящённые теме свободы. Разработайте вопросы для проведения дискуссии на тему «Что есть свобода: классика и современность в решении этой проблемы».	9	Чертов

На основе материалов таблицы и характеристики УМК под редакцией В.Я. Коровиной можно сделать следующие выводы:

1) среди проектов следует выделить а) проекты художественной направленности (IV, X); б) проекты, основанные на отборе, соотнесении друг с другом и презентации того или иного материала (I, II, III, VI, VII); в) проекты, предполагающие филологическую (культурологическую) интерпретацию материала и приближающие школьников к принципам и приёмам научно-исследовательской деятельности (V, VIII, IX, XI);

2) один и тот же проект по литературе нередко может быть индивидуальным, парным или групповым;

3) у некоторых видов проектов синтетическая природа, так как достижение цели (проведение литературного вечера, постановка спектакля, проект музея и т.п.) возможно через актуализацию целого комплекса разнородных приёмов;

4) многие виды проектов по литературе способствуют развитию навыков публичного выступления;

5) навыки комбинаторики необходимы школьникам практически независимо от вида проекта: умение располагать материал определённым образом требуется и при написании сценария литературного вечера, и при создании макета книги или музея, и при решении научно-исследовательской задачи, и при подготовке презентации;

6) навыки научной деятельности формируются и развиваются по разным каналам (написание текста, имеющего форму сочинения-рассуждения; комментарии; создание словаря);

7) на этапе изучения история литературы (9–11 классы) существенно увеличивается количество научно-исследовательских проектов;

8) проектная деятельность расширяет эстетический кругозор школьников, так как чаще всего предполагает выход за рамки изучаемых в школе литературных произведений и учит рассматривать последние в системе контекстов;

9) проектная деятельность способствует обобщению материала на основе его систематизации;

10) выполнение проектных заданий способствует развитию как образного, так и концептуального мышления школьников;

11) проектная деятельность развивает навыки школьников, связанные с информационно-коммуникативными технологиями.

Отдельно остановимся **на исследовательских проектах по литературе.**

Прежде всего нельзя не сослаться на книгу М.Г. Качурина, посвящённую организации исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. Мотивируя необходимость этой деятельности, он ссылается на работу русского физиолога А.А. Ухтомского «Доминанта как фактор поведения», писавшего в ней

о «конструктивно-экспериментальном характере творческого мышления и о необходимости воспитывать человека – искателя истины».

М.Г. Качурин утверждает: «... в школьном изучении художественных произведений не только возможны новые, ранее не входившие в научный оборот наблюдения и суждения, но без свежего, в чём-то нового взгляда на произведение плодотворное изучение его вообще вряд ли возможно». Характеризуя исследовательский метод, методист указывает на виды самостоятельной работы учащихся (заранее подготовленные комментарии к тексту, экскурсионные материалы, сообщения, доклады).⁴³ Но самое главное заключается в другом: рассматривая книгу М.Г. Качурина в контексте нашего времени, мы убеждаемся в том, что сам метод проектов (о нём учёный не пишет, концентрируя внимание на организации *урока* литературы) как бы вырастает из исследовательского метода.

О справедливости этой мысли свидетельствуют и следующие методические ракурсы исследовательской деятельности школьников, предлагаемые автором монографии: учебное исследование как игра, литературное исследование и литературное творчество школьников, проблема художественной правды в учебном исследовании, анализ художественного текста в процессе литературного исследования, проблема личности писателя в исследовательской работе, жизнь литературного произведения в общественном сознании как проблема учебного исследования, проблемы реалистического образа в школьном исследовании, исследование в процессе изучения литературной критики, исследование как основа творческой интерпретации литературного произведения, исследование и дискуссия.⁴⁴ Предлагаемые М.Г. Качуриным материалы при определённой трансформации могут составить основу проектной деятельности школьников.

М.Ю. Борщевская выделяет следующие основные типы исследовательских проектов: 1) аналитико-интерпретационные, где найденный самостоятельно или с

⁴³Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 175 с. — С. 9, 10, 11.

⁴⁴Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 175 с. — С. 27–164.

помощью руководителя подход помогает дать новое толкование произведения, увидеть неизвестные ранее грани; 2) классифицирующие, предполагающие приложение существующей видовой типологии к исследуемому тексту, вследствие чего сама типология может быть уточнена или предложена новая на основе какого-либо принципа; 3) дискуссионные, то есть выстроенные на столкновении существующих противоположных точек зрения на один и тот же художественный факт или на основе одной позиции, но содержащей в себе зерно противоречия; при подборе аргументов «за» и «против» формируется независимая и обоснованная собственная позиция; 4) творчески-аналитические, состоящие, как правило, из двух частей: если в первой вычленяется какой-либо структурно-содержательный, стилистический элемент текста, то во второй представлен художественный опыт ученика в освоении этого элемента при создании собственного художественного текста; 5) сопоставительного характера: сравнительный анализ литературных текстов, либо источника и его перевода на иной язык, либо литературного текста и его переложения на язык другого вида искусства.⁴⁵

Содержание индивидуальных и групповых проектов исследовательской направленности описано, в частности, в статьях М.М. Бельфер (рецензии на спектакли Ленкома и театра на Таганке по комедии Ж.Б. Мольера «Тартюф»)⁴⁶ и Прищепы Е.М. («Роль художественной детали в создании образа Марьи Болконской», «Песни донских казаков: композиционное строение, ритмико-метрическая и звуковая организация, изобразительные средства и символика»)⁴⁷.

По мнению А.А. Севастьяновой, исследовательская работа школьников с художественным текстом с использованием информационных технологий

⁴⁵Борщевская М.Ю. Приобщение учащихся к исследовательской деятельности // Проблемы содержания и организации гимназического образования: материалы науч.-прак. конф. Асоц. Нижегородских гимназий / сост. и отв. ред. Борщевская М.Ю. — Н.Новгород: ЗУМ 2009. — С. 93–98. — С. 97–98.

⁴⁶Бельфер М.М. Проектная деятельность учащихся по теме «Тартюф» Мольера: вчера, сегодня, завтра. 11 класс // Литература в школе. — 2010. — №9. — С. 39–42.

⁴⁷Прищепка Е.М. Исследовательская деятельность школьников по литературе в контексте современных стратегий образования // Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий. 21 Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 21-22 марта 2013. / Отв. ред. В.Ф. Чертов. — М.: Эком-информ, 2014. — С. 71–76.

способствует 1) интериоризации знания, которое добыто самостоятельно; 2) экономии времени на этапах работы и представления материала; 3) совершенствованию навыков работы с текстом; 4) формированию собственного мнения по той или иной проблеме на основе свободного доступа к необходимой информации; 5) большой заинтересованности школьников таким видом работы по сравнению с традиционными формами учебной деятельности.⁴⁸

Метод проекта позволяет расширить **круг чтения** школьников. Например, С.П.Белокурова и Л.П.Висленко предлагают использовать этот метод при обращении к произведениям современной литературы в 11 классе.⁴⁹ Система заданий отличается разнообразием: 1) отобрать после чтения и обсуждения произведения для антологии; 2) продумать название сборника и оформление обложки, создать макет оформления сборника; 3) составить библиографическое описание сборника; 4) подготовить иллюстрации; 5) написать краткие биографические справки о писателях; 6) написать аннотацию /предисловие к сборнику; 7) продумать систему вопросов и заданий для создания одной-двух рецензий на рассказы; 8) если в классе есть учащиеся, для которых русский язык неродной, им можно предложить перевести один из рассказов на родной язык; 9) разработать макет пригласительного билета на конференцию-презентацию сборника; 10) создать слайд-фильм или презентацию – представление автора, произведения или сборника.

Одним из безусловных достоинств подобной работы является возможность за сравнительно короткое время прочитать и самостоятельно интерпретировать несколько произведений современных писателей, не определённых программой, а входящих в круг общественных пристрастий и вкусов. Это даёт возможность

⁴⁸Севастьянова А.А. Использование метода проектов в работе с художественным текстом // Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий. 21 Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 21-22 марта 2013. / Отв. ред. В.Ф. Чертов. — М.: Эком-информ, 2014. — С.115–118.

⁴⁹Белокурова С.П., Висленко Л.П. Метод проекта при чтении современной литературы // Литература в школе. — 2008. — №11. — С. 38–41.

осовременить школьный предмет, расширить его рамки, показать учащимся непрерывность развития литературного процесса сегодня.

Создание антологии современного рассказа – это конечный результат данного проекта. Не менее важен и педагогический, возможно, человеческий результат. Интересная самостоятельная работа, возможность проявить себя, право осознанного выбора, прогнозирование результата, радость коллективной работы в группе – всё это возвышает личность. Но главное – уверенность в себе и чувство ответственности за результаты своего труда. А ответственность – это взрослость, к которой так стремятся наши дети и которую не всегда правильно понимают.

Принципиальным представляется нам вопрос: **как учебная деятельность на уроке соотносится с деятельностью проектной?**

Подробно на этом останавливаются Ю.В. Эльмаа и С.В. Фёдоров на примере урока по рассказу И.А. Бунина «Чистый понедельник».⁵⁰

Прежде всего формулируются вопросы, которые возникли у учащихся после чтения произведения (*Почему у героев рассказа нет имён? Как объяснить странности в поведении и образе жизни героини? Любила ли героиня героя? Почему любовное сближение героев происходит в первый день христианского Великого поста? Свою возлюбленную или кого-то другого встретил герой в финале рассказа?*). К перечисленным выше вопросам учитель может добавить и несколько своих вопросов (*Согласны ли вы с возможностью переименования рассказа «Чистый понедельник» в рассказ «Что такое любовь?», как это сделали современные французские переводчики и издатели? Согласны ли вы с тем, что героиня в рассказе символизирует Россию и в каких произведениях русской литературы героиня также оказывается символом России?*)

В качестве групповых заданий ученикам предлагается составить мини-презентации («Круг чтения героини», «Москва ресторанная», «Москва артистическая», «Москва религиозная», «Интертекстуальные связи рассказа»). Выполненные задания оформляются в виде мультимедиапрезентации с

⁵⁰Эльмаа Ю.В., Фёдоров С.В. Информационные технологии на уроках литературы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. — М.: Просвещение, 2012. — 176 с. — С. 91–106.

текстовыми, фотографическими, аудио- и видеоматериалами, а также каталогом гиперссылок на источники Интернета, откуда получена необходимая информация. При этом «презентационный проект не должен превышать 5 блоков-слайдов, выстроенных как гипертекстовый иллюстративный и смысловой комментарий наиболее значимый, с точки зрения учащихся, элементов текста». Работа над подготовкой комментария к тексту «превращается в работу аналитическую, так как при добросовестном выполнении задания ученики обнаружат рядоположенность всех элементов текста, а таинственная противоречивость характера и поступков героини будет восприниматься как черта не только психологическая, но и ментальная, выражающая сложную и двоящуюся душу России».

Как же «работает» презентация? Представитель группы демонстрирует проект, а ответ на вопрос дают участники других групп.

Иначе говоря, «предъявление мультимедийного комментария можно рассматривать как комментарий к тексту, структурирование материала в презентации — как анализ, а ответ на вопрос — как интерпретацию, которую делает читатель на основе знания текста и комментария к тексту, в этом качестве выступает чужая презентация. То есть, чтобы выстроить своё истолкование текста, ученики должны опираться не только на собственное непосредственное понимание прочитанного, но и на информацию, которая становится им известна, благодаря деятельности одноклассников, выступающих в роли профессиональных литературоведов-комментаторов».⁵¹

По сути дела, презентация, подготовленная группой одноклассников, получает «статус» дидактического материала, обеспечивающего один из этапов аналитико-интерпретационной деятельности школьников.

Сделаем итоговые выводы.

1. Проектные задания, представленные в программах, учебниках, научно-методических статьях и книгах, свидетельствуют о том, что характеризуемый нами метод имеет серьёзную опору в педагогической практике

⁵¹Эльмаа Ю.В., Фёдоров С.В. Информационные технологии на уроках литературы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. — М.: Просвещение, 2012. — 176 с. — С. 93, 94, 95, 104.

словесников, которую можно назвать традиционной. Создание сценариев, текстов инсценировок, постановка спектаклей, организация диспутов, иллюстрирование произведений, комбинация текстовых и визуальных материалов, исследовательская деятельность, выражающаяся в написании развёрнутых рассуждений, в подготовке комментариев, в создании словарей, — всё это приметы школьной жизни и до того, как термин «метод проектов» вошёл в активную лексику учителей литературы.

Совершенно очевидно, что развитие компьютерной техники и Интернета резко усилили позиции метода проектов, так как неизбежно расширили спектр деятельности школьников, обогатив её приёмами информационных технологий. Но и в этой ситуации следует помнить, что эти технологии вторичны по отношению к традиционным методам и приёмам анализа и интерпретации художественного произведения. Если отсутствует основа литературного образования, то все эти технологии обесмысливаются.

2. Тематика проектов по литературе свидетельствует о том, что соответствующий метод не может рассматриваться вне аксиологии.

Н.П.Терентьева, обозначая направления реализации принципов педагогической аксиологии на уроках литературы в средней школе, подходит к следующим формулировкам: «Во-первых, это актуализация мировоззренческих основ содержания литературного образования в контексте ценностной и гуманистической парадигм, во-вторых, опора на субъект-субъектные отношения педагога и учащихся с усилением значимости субъектной позиции читателя-школьника, что предполагает обоснование соответствующих технологий и способов организации литературного образования, ориентированного на воспитание ценностного отношения учащихся к явлениям культуры, искусства и собственной жизни». ⁵²

⁵²Терентьева Н.П. Методические аспекты аксиологизации школьного литературного образования // Филологическое образование: современные стратегии и практики. — СПб.: ЛОИРО, 2011. — С. 62-69. — С. 66.

В предложенных формулировках актуализация мировоззренческих основ литературного образования в контексте аксиологической парадигмы прямо связывается с усилением внимания к личности учащегося, к его субъектной позиции как читателя, осваивающего жизненные ценности посредством художественных образов. Иначе говоря, не представляется возможным рассмотрение данной научной проблемы вне системы терминов, имеющих отношение к художественной рецепции.

По мнению Н.П.Терентьевой, «органической составляющей аксиологизации литературного образования является методический инструментарий – выявление адекватных ценностно-смысловому самоопределению учащихся путей анализа текста (в том числе использование опыта аксиологического подхода к анализу произведений в литературоведении), выстраивание многомерного аксиологического диалога. Это связано с выбором технологий, приёмов творческой интерпретации текста, способов организации литературного образования, направленных на развитие механизмов ценностно-смыслового самоопределения, на включение учащихся в ценностную коммуникацию: решение «задач на смысл», актуализацию личного опыта, личностной и социальной рефлексии, приобретение опыта ценностно-смыслового самоопределения».⁵³

Как мы видим, аксиологический подход предполагает натренированность школьников на постижение смыслов. Сама эта процедура актуализирует навыки анализа и интерпретации художественного текста, базирующиеся на герменевтической методологии.

Методика в этом направлении сделала много. Отметим лишь исследование Е.Р.Ядровской, в котором не только раскрыты методологические основы интерпретационной деятельности читателя-школьника, но и подробно охарактеризована система развития соответствующих навыков (творческие работы как условно итоговый продукт интерпретационной деятельности

⁵³Терентьева Н.П. Методические аспекты аксиологизации школьного литературного образования // Филологическое образование: современные стратегии и практики. — СПб.: ЛОИРО, 2011. — С. 62-69. — С. 67–68.

читателя-школьника, принципы организации интерпретационной деятельности, методы и приёмы её развития, роль учителя в этом процессе, реализация концепции интерпретационной деятельности читателя-школьника на разных уровнях системы образования).⁵⁴

Но аксиологический подход невозможен без актуализации личного опыта школьников, ибо уровень оценки тех или иных жизненных явлений, ценностей, самих произведений искусства не может не опираться на него, переводя нередко урок из научного (филологического) регистра в регистр публицистический. Сами приёмы такого переключения непросты на этапе их реализации, так как подчас становится реальной опасностью «огрубления» тех или иных смыслов, даже искажение как следствие игнорирования эстетических законов, которые неукоснительно действуют в произведении, определяя его содержание и художественную структуру.

Совершенно очевидно, что проектная деятельность школьников по литературе осуществляется с опорой на навыки анализа и интерпретации текстов, помогающие школьникам в постижении и оценке смыслов, что актуализирует мировоззренческие основы образования по предмету. Кроме того, в рамках этой деятельности с особой силой проявляются личностные качества ребёнка. При этом сам творческий процесс решения той или иной задачи определённым образом алгоритмизирован.

В орбиту проектной деятельности нередко входят материалы, имеющие отношение к литературоведению, искусствоведению, культурологии, эстетике, философии, истории, социологии и т.п., то есть действует *принцип расширения контекста*, реализация которого помогает школьникам увидеть мир как целостную систему ценностей.

Нельзя сбрасывать со счётов и то, что проектная деятельность нацелена на создание определённого продукта, на результат, эскизный образ которого в статусе

⁵⁴ Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5-11 классы): Монография. — СПб: ООО «Книжный дом», 2012. — 184 с.

гипотезы может возникнуть на её начальном этапе. Но сам этот результат имеет аксиологическое измерение, так как проектная деятельность предполагает создание неких ценностей, которые должны занять своё место в самой реальности. Иначе говоря, ученикам необходимо понимать, что таким способом они влияют, воздействуют на действительность, делая её лучше, совершеннее.

3. Проектная деятельность обычно выходит за рамки урока, в связи с чем возникают следующие вопросы: «Какие существуют модели взаимодействия урочной и внеурочной деятельности учеников? Как влияет урок на результат, продукт этой деятельности?» На эти методические вопросы мы постараемся ответить в диссертационном исследовании.

4. Констатирующий эксперимент и задачи формирующего эксперимента

Так как проектная деятельность может быть рассмотрена в аксиологическом аспекте, то его мы и решили сделать определяющим, проводя констатирующий эксперимент.

Очень удобна для формирования и развития у учащихся навыков аксиологического подхода к литературному произведению лирика, так как в ней «система художественных средств всецело подчиняется раскрытию цельного движения человеческой души. Лирически запечатлённое переживание ощутимо отличается от непосредственно жизненных эмоций, где имеют место, а нередко и преобладают аморфность, невнятность, хаотичность. Лирическая эмоция – это своего рода сгусток, квинтэссенция душевного опыта человека <...> Лирика отнюдь не замыкается в сфере внутренней жизни людей, их психологии как таковой. Её неизменно привлекают душевные состояния, знаменующие сосредоточенность человека на внешней реальности. Поэтому лирическая поэзия

оказывается художественным освоением состояний не только сознания, но и бытия». ⁵⁵

Авторское отношение к жизненным ценностям выражается в лирических произведениях, как правило, в открытой форме. Сам характер размышлений школьников на уроках литературы с некоторой долей условности может быть обозначен терминологически как лирический, ибо в нём субъектное (и субъективное) начало не может не восприниматься как структурообразующее начало, накладывающее отпечаток и на речевые формы высказывания юного читателя. Иначе говоря, опыт искусства может быть экстраполирован на учебную деятельность школьников, организованную по законам других типов мышления. Но ученики могут подчас учитывает эстетические законы, оставаясь в рамках художественного мышления и создавая свои произведения по законам лирики.

Очевидно, что аксиологический подход к изучению литературного произведения просто немыслим без актуализации читательского «я» школьника, соотносящего авторскую позицию, авторское представление о жизненных ценностях с собственной позицией и способного свою точку зрения артикулировать на вербальном уровне, используя потенциал искусства, те его художественные модели, которые могут быть «работать» в совсем иных условиях — в рамках учебной деятельности. Это субъектно-объектные отношения.

Но нельзя не согласиться с Н.П.Терентьевой: принципы аксиологической педагогики определяют актуализацию системы «субъект-субъект», ибо вне этой системы невозможен подлинный диалог, столь необходимый уроку литературы.

В рамках этой системы могут действовать только ученики, но в ней чаще всего оказывается и сам учитель, который сам должен учитывать законы художественного высказывания, вступая в диалог с юными читателями.

Перед проведением преобразующего эксперимента нам важно посмотреть, как шестиклассники выявляют художественные смыслы лирического текста, так

⁵⁵Хализев В.Е. Теория литературы. — М.: Высшая школа, 2000. — 398 с. — С. 309–310.

как работа со смыслами занимает существенное место в рамках проектной деятельности и несёт в себе аксиологическое содержание.

Представим систему вопросов и заданий, с которой работали шестиклассники в течение двух уроков:

Часть 1.

Лирические стихотворения на какие темы вам особенно дороги и почему? Опишите ту жизненную картину, какую вы бы хотели увидеть, читая лирическое стихотворение.

Часть 2.

Прочитайте стихотворение Александра Блока и ответьте на следующие вопросы:

О, как безумно за окном...
Ревет, бушует буря злая,
Несутся тучи, льют дождем,
И ветер воеет, замирая!
Ужасна ночь! В такую ночь
Мне жаль людей, лишенных крова,
И сожаленье гонит прочь –
В объятья холода сырого!..
Бороться с мраком и дождем,
Страдальцев участь разделяя...
О, как безумно за окном...
Бушует ветер, изнывая!

Какое настроение вызывает у меня это стихотворение и почему? Каким я представляю лирического героя? Почему стихотворение начинается и завершается похожими строками?

Часть 3.

«В объятых холода сырого!..» Сочините стихотворение в прозе (10-12 предложений). В вашей работе обязательно должна быть представлена пейзажная картина, а также надо передать чувства, мысли, настроение лирического героя.

Констатирующий эксперимент позволяет выявить «ценностно-смысловое самоопределение учащихся» (по Н.П.Терентьевой). Причём оно выявляется и в микротекстах, отражающих эстетические предпочтения школьников (часть 1), и в микротекстах аналитической и даже интерпретирующей направленности (часть 2: вопросы к стихотворению А.А.Блока), и в небольшом сочинении, созданном в художественном стиле по законам лирического мышления (часть 3: последнее задание).

Отдельно отметим значимость последнего задания. Дело в том, что оно его выполнение содержит в себе элемент художественной деятельности. Но и в рамках деятельности проектной нередко необходимо решение творческих задач, предполагающих актуализацию механизмов образного мышления.

Выполняя задания разных типов, шестиклассники постоянно проявляли свою индивидуальность, своё видение мира и искусства, каким бы наивным оно подчас ни казалось взрослому человеку. Такой подход обуславливает и грамматическую форму: явно преобладает местоимение первого лица, а подчас употребляющаяся глагольная форма второго лица единственного числа как бы делает соучастником процесса и самого читателя (одна из групп обобщённо-личных предложений). В приведённых ниже фрагментах соответствующие слова и сочетания слов напечатаны курсивом:

1. Тематические предпочтения шестиклассников: «Больше всего я *люблю* лирические стихотворения на тему любви, потому что самое дорогое у человека – это любовь. Без неё человеку невозможно прожить на белом свете. Человек, который любит, счастлив, а счастливый человек живёт ради кого-то, а скупой – ради себя» (Полина Т.); «*Мне больше всего нравится* любовная лирика, потому что именно в любви больше всего раскрывается человек. Если я беру книгу с лирическими стихотворениями, то сначала

читаю 2-3 стихотворения о любви, затем все остальные произведения» (Настя П.); «Я люблю природу, поэтому мне нравятся стихи о ней. Бывает, *сидишь* дома в городе, *смотришь* в окно и *видишь* лишь серые дома. *Берёшь* в руки книгу, *читаешь* стихи о природе и будто *перемещаешься* в лес, в поле» (Валерия К.).

2. Описание жизненной картины, которую хотели бы увидеть шестиклассники, читая лирическое стихотворение: «Я хотела бы видеть вот такую картину жизни: ночь, всё стемнело, и только свет лунной дорожки и сияние звёзд. На берегу сидит девушка и мечтает о любящем спутнике. И вот падает звезда, и она загадывает именно это желание. И... спустя неделю оно исполняется» (Настя М.); «Светит яркое солнце, у деревьев красивые наряды, и *хочется остаться* в этой сказке и никогда не уходить» (Алина Х.); «Небо засыпает. И кажется, что уже пришла ночь, но вдалеке всё ещё слышны негромкие голоса. *Идёшь и не задумываешься* о чём-то, просто *идёшь и наслаждаешься* прохладой летнего вечера» (Аня Ш.).

3. Рассуждения шестиклассников, в которых раскрывается их личностное восприятие стихотворения Блока, вызывающего грусть, печаль, сочувственное отношение к несчастным людям, оставшимся без крова: «*Бррр...* Никто не хотел бы оказаться на их (людей) месте, а как они хотят оказаться *на нашем...* Мы, закутавшись в плед, *сидим* дома и *смотрим* телевизор, одновременно *слушая* раскаты грома. «Ах, как хорошо дома!» - *говорим мы сами себе*» (Игорь А.); «*Становится жалко* тех бедняг, кто не успели спрятаться от ненастной погоды. Но в то же время есть спасительные слова «за окном», которые не делают стихотворение таким печальным и грустным. Они показывают, что есть среди этой суматохи спокойное и теплое место – твой дом» (Алина Х.).

Как известно, перед шестиклассниками была поставлена задача – написать стихотворение в прозе, начав текст с блоковской фразы. При

выполнении этого задания многие ученики проигнорировали особенности лирической поэтики и написали что-то вроде рассказа, концентрирующего в себе признаки эпического повествования и описания, о чём свидетельствуют следующие фрагменты: «В объятых холода сырого находится лес. Он сбросил листву с деревьев. Шумят кустарники, на них листочки красно-жёлтого цвета. Ведь пришла осень. Льют дожди, и везде стало сыро и неудобно» (Матвей Г.); «В объятых холода сырого холодных зим и злых ветров ушла зима. На смену ей пришла весна и раздела тёмный лес в страну цветных чудес!» (Полина К.).

В приводимом ниже фрагменте лирическое начало непосредственно выражается в финальной части сочинения: «В объятых холода сырого люди носятся туда-сюда, ища укромное местечко, чтоб переждать её. И многие из них пережидают бурю дома. Другие же под крышей ищут место и просят потесниться тех людей, которые стоят уже давно. А детям хоть бы что! Они подходят к мамам и просят отпустить их погулять, по лужам прыгать, чтоб брызги разлетались далеко. Но вот стихает дождь, и выбегают дети погулять. *Вот так и в жизни взрослые всегда чего-то боятся! Но, страх, уйди и не мешай нам жить!*» (Саша Ч.).

Как показывают результаты выполненной шестиклассниками работы, субъектное начало слабо выражается при выполнении аналитических заданий (об этом свидетельствуют микротексты школьников, посвящённые лирическому герою и кольцевой композиции) и задания художественной направленности.

Присутствие субъектного начала в микротекстах, раскрывающих эстетическую позицию юного читателя и первичное восприятие художественного произведения, не может удивлять, так как оно обусловлено самим характером заданий, диктующим те или иные компоненты содержания, а не систематической деятельностью школьников в указанном выше направлении.

А теперь о смыслах. Практически все шестиклассники восприняли гуманистическую направленность стихотворения Блока, в котором выражено сочувственное отношение к несчастным людям, «лишённым крова», но многие из них, характеризуя лирического героя, не подчёркивают его активное отношение к жизни, готовность разделить участь этих людей, желание противостоять разрушительным силам природы, стихийным силам. Следовательно, дальнейшее изучение лирики должно быть подчинено решению следующей задачи – учить школьников более глубокому постижению авторской позиции, образно выраженной в лирическом произведении.

Как мы видим, проведённая диагностика позволила прежде всего вычленить проблемы, на решении которых и следует сосредоточиться учителю.

Итак, в результате проведения констатирующего среза и обработки полученных данных можно сделать вывод о том, что 84% учащихся экспериментального класса, находятся на констатирующем уровне восприятия лирического произведения. 16 % учащихся экспериментального класса поднялись в своем развитии на уровень «текст». Эти учащиеся верно определяют тему лирического произведения, понимание и точно истолковывают сюжет произведенияс опорой на житейское представление, умеют чувствовать настроение стихотворения, умеют представить и охарактеризовать лирического героя стихотворения, понимаюткомпозиционнуюструктуру произведения.

Таким образом, установлено, что большинство учащихся находятся на констатирующем уровне восприятия, следовательно, они не способны полноценно воспринять лирическое произведение и нравственную проблему, содержащуюся в нём. Чтобы поднять уровень восприятия учащихся необходима систематическая целенаправленная работа со стороны учителя. Преодоление формального «прохождения» произведений

в соответствии со школьной программой требует разработки особых форм работы, направленных на «продвижение» учащихся в литературном развитии. И в решении этой задачи, в частности, поможет проектная деятельность.

На основе результатов констатирующего эксперимента сформулируем **задачи** эксперимента формирующего.

1. Организация проектной деятельности должна усилить аксиологическую составляющую в преподавании литературы, что обусловлено чёткой формулировкой цели, которая не может рассматриваться вне системы жизненных ценностей, и определением путей её достижения.

При этом необходимо учитывать возрастные особенности школьников.

Например, в 7-8 классах, по мнению В.Г. Маранцмана, наступает пора нравственного самоуглубления. «Психологический анализ произведения, дискуссии по его нравственным проблемам и литературное творчество ребят, связанное с проявлением собственной оценки произведения, оказываются на первом плане деятельности школьников на этом этапе». В 9–11 классах «заметен интерес школьников к проблеме «Я и мир» — центральной проблеме этого возраста, времени познания связей, осознания причин и связей. У школьников расширяется горизонт видения жизни: не только нравственные, но и социальные, эстетические проблемы занимают теперь их, возникает потребность понять целостную картину мира, его историческое развитие».⁵⁶

⁵⁶ Программа литературного образования. 5–9 классы / Под ред. В.Г.Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. — 222 с. — С. 9–10.

Сформулированные выше возрастные особенности не могут не влиять на содержание проектных заданий, предлагаемых школьникам.

2. Организацию проектной деятельности следует рассматривать как одно из направлений работы учителя, способствующее развитию личностных, коммуникативных, познавательных и регулятивных универсальных учебных действий. Работа в паре, в группе или в индивидуальном режиме при чёткой постановке цели создаёт соответствующие условия для учеников.

3. Аналитические навыки школьников, формирующиеся и развивающиеся на традиционных уроках литературы, в процессе создания «продукта» проектной деятельности должны актуализироваться и трансформироваться в навыки аналитико-интерпретационные.

4. При организации и контроле проектной деятельности школьников учителю следует обращать особое внимание на оценочный компонент. Работая с теми или иными материалами (художественными, публицистическими, информационными, аналитическими, интерпретационными), ученики не должны оставаться на уровне констатации фактов, а подниматься на более высокую ступень, предполагающую обоснованную оценку этих материалов. Но указанный выше компонент должен отчётливо проявляться и на этапе осмысления промежуточных и итоговых результатов собственной деятельности.

5. Решая задачи в рамках того или иного проектного задания, школьники нередко работают с материалом, который необходимо определённым образом расположить, синтезировать, обобщить, что способствует развитию концептуального мышления, немислимого без владения приёмами комбинаторики.

6. Среди заданий, дидактически обеспечивающих тот или иной проект, обязательно должны быть задания художественной

направленности, с особой силой развивающие образное мышление школьников.

7. На различных этапах формирующего эксперимента одно из центральных мест должен занимать урок литературы, который чаще всего создаёт основу для решения проектных задач вне его рамок. Но и в структуру самого урока должно органично включаться представление результатов, «продуктов» проектной деятельности. Мало того, на занятии они могут приобретать статус дидактического материала.

8. Расширение, если можно так выразиться, пространства проекта (выход на решение социально значимых задач, участие в работе тех или иных блогов и т.п.) должно способствовать социализации школьников.

Глава вторая

Проектная деятельность школьников и урок литературы

1. От урока литературы — к культурологическому проекту

В начале седьмого класса школьникам предлагается проект по древнерусской литературе, охватывающий как урочную, так и внеурочную деятельность.

Прежде всего остановимся на системе уроков по древнерусской литературе. Она представлена в следующей таблице:

Таблица 3 «Система уроков по древнерусской литературе»

Тема урока	Содержание урока	Вопросы и задания
I. Образ правителя в «Поучении» Владимира Мономаха	Личность Владимира Мономаха. Нормы поведения человека, его отношение к жизни и окружающим людям, идеал образцового правителя в первой части произведения. Повествование о совершённых князем походах, свидетельствующее о его жизненной активности. Сила духа и человечность потерявшего сына отца в письме Мономаха к Олегу Святославичу. Христианская	1. По таким опорным словам, как <i>страх Божий, душа чистая и непорочная, душу держать ввысь, чтите, не ленитесь, остерегайтесь, навестите, проводите, любите, не забывайте, учитесь</i> , охарактеризуйте, прокомментируйте и оцените жизненные правила Мономаха. Актуальны ли они в наше время? 2. На основе рассказа Мономаха о своей жизни покажите его

	<p>система жизненных ценностей в произведении.</p> <p>«Ему рисовалось мудрое устройство мира, в котором все князья находили бы своё место, обладали бы обособленными отчинами и объединялись бы для совместных действий против внешних врагов княжескими съездами, блюли бы смердов и сдерживались моральными нормами от посягательств на отчины друг друга и на «жизнь» (богатства) смердов»; «Владимир Мономах дал в своём письме к Олегу образец того, как надо прощать противнику даже смерть сына, — ибо смерть невозратима, заботу же необходимо проявлять только о живых».⁵⁷</p>	<p>активность как правителя.</p> <p>Противоречит ли вторая часть сочинения первой?</p> <p>3.Какие человеческие качества Мономаха проявились в его письме к Олегу Святославичу? (Развёрнутый ответ ученика по индивидуальному заданию с последующим обсуждением в классе.)</p> <p>4.Подготовка выразительного чтения отдельных фрагментов произведения с последующим обсуждением..</p> <p>5.Можно ли рассматривать литографию «Завещание Владимира Мономаха детям» как иллюстрацию к произведению? В аргументацию своей точки зрения включите развёрнутое описание этого произведения изобразительного искусства.</p> <p>6.Сделайте вывод об образе правителя в «Поучении».</p>
<p>II. «Повесть о житии и о храбрости благоверного и великого князя Александра».</p>	<p>Личность Александра Невского. Александр как эпический герой в произведении. Александр как мудрый, заботящийся о своём народе государственный деятель. «Церковные»</p>	<p>1.Чтение учителем фрагментов из произведения и постановка вопроса о жанре произведения.</p> <p>2.Покажите самоуничижение рассказчика и возвышение Александра при помощи</p>

⁵⁷ Лихачёв Д.С. Великое наследие. Классические произведения литературы Древней Руси // Лихачёв Д.С. Избранные работы в трёх томах. Том 2. — Л.: Художественная литература, 1987. —С. 3–342. — С. 150, 144.

<p>Житие или воинская повесть?</p>	<p>добродетели Александра. Место в произведении эпизода, повествующего о шести храбрецах, которые отличились во время битвы на Неве. Чувство живой симпатии рассказчика к своему герою. Жанровые признаки жития и воинской повести в произведении: «Житие Александра Невского» с самого начала писалось как произведение житийное, это памятник агиографического жанра <...> Но реальный образ героя повествования, его деяния придали «Житию» особый воинский колорит».⁵⁸</p> <p>Триптих П.Д.Корина «Александр Невский». «Лейтмотивом триптиха стал пафос правого дела — защиты Отечества. Художник увидел свои образы в далёких былинных северных сказах, которые под его кистью зазвучали как никогда современно. Природа, люди русского Севера воспринимались Кориным как своеобразное воплощение</p>	<p>библейских ассоциаций в начале произведения и раскройте их смысл.</p> <p>3.Прокомментируйте следующие фразы, исходя из содержания конкретных эпизодов: 1) «Князь же Александр Ярославич, услышав слова эти, распалился сердцем и вошёл в церковь святой Софии и упал на колена перед алтарём...»; 2) «Увидел он силу вражескую, идущую против князя Александра Ярославича, и решил рассказать ему о силе варяжской и станах их»; 3) «Здесь же в полку Александровом явились шесть мужей храбрых и сильных, мужество демонстрируя с ним великое»; 4) «И мужи Александровы исполнились духа ратного: были сердца их, как у львов, и сказали они: «О княже наш славный, дорогой! Ныне настало время нам сложить свои головы за тебя!»; 5) «И будто озеро замёрзшее двинулось: не было видно льда, и покрылось кровью»; 6) «Задумал же великий князь</p>
------------------------------------	--	---

⁵⁸Дмитриев Л.А. Литература первых лет монголо-татарского ига. 1237 год — конец 13 века // История русской литературы. В ; томах. Том 1 / Ред. Д.С. Лихачёв и Г.П. Макогоненко. — Л.: Наука, 1980. — С. 90–125. — С. 112.

	<p>национального духа. Поэтому не случайно одна из частей триптиха названа «Северная баллада». Мощные фигуры женщины в русском костюме и воина с мечом изображены на фоне вечеряющего неба. Спокойная вода озера, изба на берегу, сквозь заслон вековых елей крепостью смотрится деревянный храм — согласие мира и охраняемого покоя царит над русской землёй».⁵⁹</p>	<p>Александр Ярославич поехать в Орду»; 7) «О, горе тебе, бедный человек! Как можешь описать кончину господина своего!»</p> <p>4.Характеристика Александра Невского (развёрнутый ответ ученика по индивидуальному заданию с последующим обсуждением в классе).</p> <p>5.Подготовка выразительного чтения заключительной части произведения с последующим обсуждением.</p> <p>6.Сделайте вывод о жанре произведения.</p> <p>7.Рассмотрите картины из триптиха П.Д.Корина «Александр Невский». Опишите картины, вошедшие в триптих (ответ по индивидуальному заданию). Противоречит ли триптих изученному вами литературному произведению?</p>
<p>III–IV. «Повесть о Петре и Февронии Муромских». Сюжет и герои. Черты жития и сказки.</p>	<p>Историческая и легендарная основа произведения. Три сюжета, определяющие содержание произведения: о злом змее, об исцелении Петра Февронией, о правлении Петра</p>	<p>1.Чтение учителем части о злом змее. Озаглавьте эту часть произведения и приведите аргументы в пользу своего варианта.</p> <p>2.Аналитическая беседа по</p>

⁵⁹Русские художники от А до Я / Ред.–сост. Н.А.Борисовская, Е.С.Гордон. — Слово / Slovo, 1996, 2000. — 216 с. — С. 89.

	<p>и Февронии в Муроме. Мудрость как основное качество Февронии. Сила любви. Общее в «Повести...» и средневековом романе о Тристане и Изольде. Сказочные элементы в житийном повествовании.</p> <p>«Героиня повести — дева Феврония. Она мудра народной мудростью <...>Её животворящая сила распространяется на всё окружающее. Крохи хлеба в её ладони превращаются в зёрна благоуханного ладана<...> Она настолько сильна духом, что разгадывает встреченных ею людей. В силе любви, в мудрости, подсказанной ей этой любовью, Феврония оказывается выше даже своего идеального мужа — князя Петра <...> Люди второй раз попытались разлучить Петра и Февронию, но снова тела оказались вместе, и после этого их уже не смели разлучить. Так же точно в победе любви над смертью Тристан спускается в могилу Изольды цветущим терновником (в некоторых вариантах романа о Тристане и Изольде тела их оказываются в</p>	<p>другим частям повествования.</p> <p>Вопросы и задания: 1) Расскажите о встрече юноши с девушкой. Покажите иносказательный смысл фраз Февронии; 2) Чем интересно заочное общение Петра с Февронией? Докажите, что в этих ситуациях вновь проявилась мудрость Февронии; 3) Можно ли назвать Петра честным человеком? Какой смысл приобретает в произведении фраза «Дать твёрдое слово»? 4) Как относились бояре к Февронии и почему? Наполните конкретным смыслом эпитет «злочестивые»; 5) При каких обстоятельствах Пётр и Феврония вернулись в Муром? Как они управляли этим городом? 6) Прокомментируйте фразу: «Подожди, господин, пока дошью воздух во святую церковь». Что свидетельствует о любви Петра и Февронии друг к другу?</p> <p>3. Подготовка выразительного чтения фрагмента и его обсуждение.</p> <p>4. Соответствует ли содержанию «Повести...» миниатюра</p>
--	--	--

	<p>одном гробу)».⁶⁰</p>	<p>художника И.Блинова?</p> <p>5.Сопоставление «Повести...» с романом о Тристане и Изольде по следующим направлениям: ситуация излечения главного героя; б) преодоление иерархических преград феодального общества, игнорирование любящими друг друга людей мнения окружающих; в) муж и жена в преддверии смерти; г) чудо после смерти (ответ и выразительное чтение фрагментов из романа о Тристане и Изольде представителей группы семиклассников, готовивших индивидуальное задание).</p> <p>6.Какие признаки житийного жанра присутствуют в произведении? Можно ли представить это произведение без сказочных элементов?</p>
--	------------------------------------	--

Заключительное занятие по разделу(2 часа) посвящено древнерусским представлениям об идеале, отражённым в литературных произведениях, и представляет собой защиту групповых проектов семиклассников.

На уроке ученики прежде всего задумываются о лексическом

⁶⁰ Лихачёв Д.С. Великое наследие. Классические произведения литературы Древней Руси // Лихачёв Д.С. Избранные работы в трёх томах. Том 2. — Л.: Художественная литература, 1987. —С. 3–342. — С.273–276.

значении слова «идеал». После попыток определения этого философского понятия семиклассники осмысливают формулировки из толкового словаря. Обнаруживается, что это многозначное слово: 1) высшая цель, к которой стремятся люди и которая руководит их деятельностью; 2) совершенное воплощение, лучший образец чего-либо.⁶¹ Школьники подчёркивают связь этих значений, с особой силой выраженную в словах «высшая», «совершенное» и «образец». В применении к древнерусской литературе речь должна идти прежде всего о нравственном идеале, различные грани которого и раскрываются в процессе защиты учениками учебных проектов.

1. Проект на тему «*Идеал государственного деятеля в древнерусской литературе*». За основу школьники берут «Поучение» Владимира Мономаха и «Житие Александра Невского». Результат (продукт) проектной деятельности представляет собой

1) словарик с истолкованием лексических значений, в который входит группа этических, религиозных и политических таких терминов, как *Бог, Божья помощь, воля, дело, добро, дом, дружина, душа, дух ратный, зло, игумен, князь, лень, молитва, народ, Отец, полк, посол, Святой дух, священник, смерд, страх, Сын, труд, христиане, язычники* и др.; на уроке класс должен по лексическим значениям определять и называть слова-термины;

2) коллективное сочинение–характеристика государственного деятеля, каким он предстаёт в произведениях древнерусской литературы, — на примере Владимира Мономаха и Александра Невского, основные положения которого в схематичной форме передаёт слайд (качества: патриотизм, воинская доблесть, решительность, христианское чувство, способность на прощение, высокая нравственность, проявляющаяся в отношении к окружающим людям, к семье, мудрость); класс дополняет

⁶¹ Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб: Норинт, 2006. — 960 с. — С. 232–233.

монологический ответ представителей группы;

3) выразительное чтение тех фрагментов произведений, которые на школьников произвели наиболее сильное впечатление.

2. Проект на тему «*Идеал женщины в произведениях древнерусской литературы (на примере Февронии)*». Результат (продукт) проектной деятельности — электронный сборник высказываний о Февронии, предложенных учителем, с комментариями семиклассников. На уроке сначала даётся текст высказывания, который комментируют ученики, не готовившие этот материал, после чего показывается комментарий к нему, подготовленный членами группы.

Приведём несколько примеров.

А. «Жест Февронии, втыкающей иглу в покрывало и обвертывающей вокруг воткнутой иглы золотую нить, так же лаконичен и зрительно ясен, как и первое появление Февронии в повести, когда она сидела в избе за ткацким станком, а перед нею скакал заяц. Чтобы оценить этот жест Февронии, обвертывающей нить об иглу, надо помнить, что в древнерусских литературных произведениях нет быта, нет детальных описаний — действие в них происходит как бы в сукнах. В этих условиях жест Февронии драгоценен, как и то золотое шитье, которое она шила для «святой» чаши» (Д.С.Лихачёв).⁶²*Этот текст о художественной детали. Посмотрите, учёный утверждает, что для древнерусской литературы совсем нехарактерны детальные описания, но «Повесть о Петре и Февронии Муромских» — прекрасное исключение: Феврония обвёртывает нить об иглу. Но о чём свидетельствует эта милая подробность? О трудолюбии и умении трудиться, о ловкости. Создавая образ русской женщины, автор не мог пройти мимо этих её качеств.*

⁶²Лихачёв Д.С. Великое наследие. Классические произведения литературы Древней Руси // Лихачёв Д.С. Избранные работы в трёх томах. Том 2. — Л.: Художественная литература, 1987. —С. 3–342. — С.275–276.

Б. «Февронию автор недаром называет «мудрой девой». Именно *пять мудрых дев* сумели войти в Царство Небесное в притче о десяти девах (Мф. 25. 1–12). Параллель явно указывает на боговдохновенность Февронии, на исполнение ею воли божьей. Усиливать данное сравнение призван образ отца-бортника, человека, собирающего мёд. Мёд в христианской традиции имеет глубокую божественную символику и постоянно упоминается в текстах Священного Писания, ассоциируясь с мудростью господней» (О.А. Ерёмкина).⁶³ *Как не согласиться с тем, что Феврония — мудрая женщина! Когда слуга передаёт нелепые слова Петра, она на его нелепость отвечает своей нелепостью: просьба князя будет выполнена, если тот приготовит ей из щепочки ткацкий станок. А разве можно забыть о том, что Феврония предусмотрительно велела смазать все язвы Петра, полученные от крови змея, кроме одной? Она догадывалась, что Пётр её обманет.*

Меня заинтересовало упоминание о мёде, который в христианской традиции ассоциируется с мудростью господней: я имею в виду упоминание об отце Февронии, бортнике. Жалко, что в произведении он не характеризуется. Был ли он мудрым человеком, как его дочь?

В. «Феврония подобна тихим ангелам на иконах Андрея Рублёва» (фраза из Интернета). *Вспомним «Троицу» Андрея Рублёва. Как известно, фигуры ангелов вписаны художником в круг, являющийся символом гармонии. Кажется, сама икона передаёт атмосферу благодатного покоя, любви. Позы и лики ангелов свидетельствуют об этом. Но те же слова можно отнести и к Февронии. Когда читаешь произведение, то видишь перед собой выдержанного человека, живущего в согласии с самим собой и понимающего в жизни больше, чем другие люди. Мудрость и спокойствие часто оказываются рядом!*

⁶³Ерёмкина О.А. «Повесть о Петре и Февронии Муромских» как произведение христианской культуры // Русская словесность. — 2002. — №4. — С. 15–24.

3. Проект на тему *«Житие как жанр древнерусской литературы»*.
Результат (продукт) проекта: таблица с цитатным материалом на основе изученных произведений указанного жанра. На уроке семиклассники, выполнявшие другие проектные задания, комментируют цитатный материал, при этом выявляя случаи отклонения «Повести о Петре и Февронии Муромских» от «законов» житийного жанра, и обосновывают включение этого проекта в занятие, посвящённое теме идеала в древнерусской литературе. Таблица состоит из следующих рубрик:

1) объект изображения — подвиг веры, которым становится вся жизнь святого, её часть или отдельный поступок;

2) жизнь и подвиги святого рассматриваются как пример для подражания, его страдания — как знак Божественной избранности;

3) с христианских позиций даются ответы на вопросы: что предопределяет судьбу человека и насколько он волен в своём выборе?

4) часто в житие включаются такие самостоятельные жанры, как видение, чудо, похвала, плач;

5) в произведения входят аналогом, главным образом, из Священного Писания;

6) во вступлении обычно подчёркивается «неразумие» автора, ничтожного, чтобы описать жизнь отмеченного Богом человека.⁶⁴

Отметим, что ученики хорошо справились с проектными заданиями. При этом принципиально важно, что продукты проектов были включены в занятие и приобретали статус дидактического материала, активизировавшего деятельность школьников и нередко создававшего проблемные ситуации.

На этапе работы с продуктами проектной деятельности, большей частью представленными в электронном виде, семиклассники наименьшие

⁶⁴Гладкова О.В. Житие // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Гл. ред. и сост. А.Н.Николюкин. — М.: НПК «Интелвак», 2003. — 1600 стб. — Стб. 267–270.

затруднения испытывали, характеризуя качества героев древнерусской литературы, комментируя отдельные высказывания о Февронии и отвечая на вопрос о необходимости включения в занятие разговора о житийном жанре. Определённые затруднения вызвал разговор о самих признаках этого жанра. Их можно объяснить сложностью задания, имеющего ярко выраженную филологическую направленность.

Следующий этап проектной деятельности выводил семиклассников за рамки уроков, в связи с чем важно подчеркнуть, что в течение учебного года были организованы поездки класса в Городец, где скончался Александр Невский, и в Муром, где находятся мощи святых Петра и Февронии.

В рамках класса было организовано несколько групп, у каждой из которой было своё проектное задание: 1) содружество журналистов (создание путевых очерков и заметок для лицейской газеты после поездок в Городец и Муром); 2) содружество экскурсоводов (создание презентаций и проведение виртуальных экскурсий по Городцу и Мурому); 3) содружество драматургов и театральных деятелей (создание пьесы «Защитник Руси» и её постановка на школьной сцене); 4) содружество художников (создание рисунков на тему «Древнерусская культура» споследующей организацией выставки).

Текст отдельных сцен из написанной семиклассниками пьесы «Защитник Руси» выглядит следующим образом:

Сцена 1

Мать и Александр сидят над книгой.

АЛЕКСАНДР. Мамушка, хорошо с тобой как. Расскажи мне что-нибудь.

МАТЬ. Милое дитяtko, чадо любимое, вот притча есть одна. Очень давно в жаркой пустыне жили монахи. Ободном из них далеко вокруг разнесся слух, что он святой и ничто не может причинить ему зла. Монах этот очень страдал и молил Бога не

посылать ему искушения славой. И вот однажды пошел он с молодым монахом через пустыню, натолкнулись на спящего льва и бросились бежать. Молодой бежит и кричит:

—Овеликий учитель! Неужели и ты боишься?!

—Нет, сын мой, не боюсь. Но бежать мне нужно не от льва, а от своего тщеславия.

Так и тебя, сынок, ждет славный путь, станешь князем великим. Но храни всегда честь свою, будь добрым, милосердным и честным до капельки, до волосиночки.

Матьцелует сына в голову и уходит.

Сцена 2

Подбегает Гринька.

ГРИНЬКА. Все играют, а ты читаешь. Неужто не скучно?

АЛЕКСАНДР. От книг скуки не бывает. Прадед мой Владимир Мономах сколько поучений мудрых написал. Не читал разве? Вот, например, «Больше жизни люби землю свою, а добро твори ежечасно».

Гринька стоит, носом шмыгает.

ГРИНЬКА. ЯНастасьин.

АЛЕКСАНДР. Да как же так — Настасьин? Отца у тебя как звали?

ГРИНЬКА. Отца не было.

АЛЕКСАНДР. Ну, знаешь... Да этакого и не бывает! А звать тебя Григорием?

ГРИНЬКА. Гринькой.

АЛЕКСАНДР. А сколько тебе лет?

Гринька пожимает плечами.

АЛЕКСАНДР. По которой весне?

ГРИНЬКА. По десятой.

АЛЕКСАНДР. А я думал, тебе лет семь, от силы — восемь. Что же ты так лениво рос? Да ихудой какой! Да, пожалуй, одет ты больно не богато. Хочешь из дома принесу свою рубаху. Маменька у меня добрая, разрешит.

ГРИНЬКА. Не хочу я ходить в чужой одежде! (*Убегает.*)

]Сцена 3

На полу борются два брата — Александр и Федор. Федор сидит на Александре.

АЛЕКСАНДР. Смерти или живота?

ФЁДОР. Живота!

АЛЕКСАНДР. Смерти или живота? *(с большей твердостью)*

ФЁДОР. Чести. Сам, Александр, чести проси.

АЛЕКСАНДР. Нет, уж. Только храбрый воин Русь от врагов защитить сможет.

К ним незаметно подошел Федор Данилович. В руках держит мечи.

ФЁДОР ДАНИЛОВИЧ. Полно, княжичи. Друг на дружке сидеть ума много не надо. Вот оружие для настоящих воинов. Александр Ярославович, Федор Ярославович, посмотрим, кто кого.

Александр и Федор сражаются на мечах. Федор Данилович наблюдает и приговаривает: «Так, так, смелей, смелей, пригодится в жизни вам силушка молодецкая: защитниками будете!»

ФЁДОР. Так чья же победа?

ФЁДОР ДАНИЛОВИЧ. Молодцы, ребяташки. Славно вы все схватываете. Но это еще только наука для простого ратника. Князю в битве положено знать больше. Князь — он и душа, и ум дружины. Потому учись уметь все: как построить полки перед сечей, где поставить пещев сомкнутыми рядами, а где — тяжелую конницу. Как расставлять дозоры, осаждать крепости, вести войско по незнакомым лесам и ставить гати через глубокие топи. Сделаешь это лучше супротивника — победа твоя.

АЛЕКСАНДР. Любо мне узнавать все премудрости боя, скорее бы мне вырасти. Тогда батюшка меня с собой в поход возьмет, уж я покажу!

ФЁДОР ДАНИЛОВИЧ *(улыбаясь)*. Эх, вояка, пробьёт и твой час. А теперь спешите на другие науки и не отнекивайтесь. Дед твой, Александр, и прадед знали книжную премудрость не хуже ратного дела, вели свободную беседу на многих языках, потому и заслужили почёт на Руси. А книга была с ними в любом походе.

АЛЕКСАНДР. Раз так, то и мы будем стараться, не подведем батюшку, правда, Федя?! Ну, пойдем же, устал что ли? А я вот нисколько!!! Хочется всему скорее научиться, ничего не упустить! Ну, пойдем, пойдем же скорее! Батюшка еще гордиться будет нами!

ФЁДОР ДАНИЛОВИЧ *(глядя вслед удаляющимся мальчикам)*. Эх, Александр, буйная твоя головушка! Князь Ярослав уже тобой гордится и не может налюбоваться. А когда остается с друзьями, то всегда говорит, что ты скоро станешь ОПОРОЙ ЗЕМЛИ РУССКОЙ!

Сцена 4

Мальчики берут перья и усаживаются грамоте учиться.

ФЁДОР ДАНИЛОВИЧ (*расхаживает по комнате и диктует, периодически повторяя текст*). В душе человека три силы — разум, чувства, воля. В ней «борется» правда с «неправдой», и не все ведающие истину ее творят. Ценность человека определяется его «нравом» и «деяниями», а «свершенное житие», особенно же любовь, смирение, покорение, братолюбие. Записали?

АЛЕКСАНДР (*дописывая*). Да-да...

ФЁДОР ДАНИЛОВИЧ. Продолжим... Лень, зависть, злоба — корни всех людских пороков. Кто говорит: «Бога люблю, а брата своего ненавижу», тот лжец: выше сей заповеди любви нет.

Каковы примечательные черты этого текста?

Во-первых, он отражает исторические реалии. В пьесе упоминается об отце Александра, князе Ярославe, занявшем в российской истории совершенно особое место, о старшем брате Александра Фёдоре, умершем в тринадцатилетнем возрасте, и о боярине Фёдоре Даниловиче, под присмотром которого находились дети Ярослава в Новгороде с 1228 года.

Во-вторых, в сценах чувствуется влияние древнерусской литературы, прежде всего житийного произведения об Александре. Главный герой ещё совсем юн, но подаётся в идеализированном свете. Авторы раскрывают такие его качества, как патриотизм, решительность, доброта, демократизм (вспомним о разговоре его с Гринькой), любовь к книжному знанию. Все эти качества понадобятся будущему государственному деятелю и полководцу.

Во второй сцене отражено и «Поучение» Владимира Мономаха: в разговоре с Гринькой текст этого произведения цитируется. Причём эта цитата («Больше жизни люби землю свою, а добро твори ежечасно») в контексте конкретной жизненной ситуации приобретает назидательный смысл. И в целом пьеса отражает дидактическую направленность древнерусской литературы в каждой сцене. Это и притча матери о монахе в первой сцене, и уже упомянутая цитата из «Поучений» Мономаха, вошедшая в реплику юного Александра во второй сцене, и характеристика

ратного дела, сочетающаяся с призывом к чтению, звучащая из уст Фёдора Даниловича в третьей сцене, и текст, который диктует детям тот же герой произведения в четвёртой сцене. Всё «бьёт» в одну точку: в центре внимания авторов пьесы тема воспитания выдающейся исторической личности.

В-третьих, обращает на себя внимание приём стилизации, применяющийся авторами на лексическом уровне. При этом необходимо отметить следующую положительную черту получившегося текста: в нём отсутствует злоупотребление устаревшими словами (архаизмами и историзмами), которые вводятся только для того, чтобы лучше передать дух исторической эпохи.

Конечно, это ученическая работа, не обладающая большими художественными достоинствами. Но её ценность заключается в том, что авторами выбрано правильное направление в воплощении темы — этическое направление. А сам творческий результат, который можно назвать достойным, свидетельствует об осознании основных принципов древнерусской литературы, отчётливо выраженных в жанрах поучения и жития. В данном случае деятельность аналитическая, главенствовавшая на уроках и при подготовке к ним, сменяется деятельностью, близкой к художественной.

Сделаем **выводы**.

1. Проект носит комплексный характер и состоит из двух этапов. На первом этапе проектные задания являются учебными и должны обеспечить дидактическими материалами обобщающее занятие по древнерусской литературе. На втором этапе характер деятельности школьников решительным образом изменяется — преимущественно аналитические задания сменяются заданиями в основном художественной направленности. Интериоризация знания происходит через переключение каналов деятельности.

2. Анализ деятельности школьников подводит к мысли о том, что в тех случаях, когда проект состоит из нескольких этапов, необходимо употребление и термина «микропроект», фиксирующего малый проект. Этим термином следует обозначить деятельность в рамках единой целостной структуры, в которую входит деятельность разных видов.

3. Проект по древнерусской культуре подчёркивает значимость аксиологического подхода к преподаванию литературы в школе. Обращённость к ценностям средневековой культуры, опирающейся на принципы и традиции христианской веры, способствует формированию жизненной позиции, соответствующей современным представлениям о мировоззрении личности.

2. Урок внеклассного чтения как проект

В восьмом классе после изучения тем «Поэма А.Т. Твардовского «Василий Тёркин» и «Рассказ М.А. Шолохова «Судьба человека» проводится урок внеклассного чтения по теме «Афганская тема в изобразительном искусстве и поэзии» как проект, который подготавливают и проводят сами школьники.

Восьмиклассники предварительно получили следующие проектные задания: 1) подготовьте ответ на вопрос к фрагменту из рассказа Л.Н. Толстого «Севастополь в мае» (*В чём проявляется гуманизма автора рассказа?*); 2) подготовьте краткий рассказ о войне советских войск в Афганистане; 3) сгруппируйте репродукции картин белорусского художника Л.И. Шакинко, посвящённые этой войне, создайте виртуальную галерею (Литературный портал [ArtofWar.net.ru](https://art.mirtesen.ru/blog/43217343137/Afganskaya-voyna-v-i-zobrazitelnom-iskusstve)<https://art.mirtesen.ru/blog/43217343137/Afganskaya-voyna-v-i-zobrazitelnom-iskusstve>) и подготовьте материал к экскурсии по ней; 4)

подберите поэтические фрагменты из лирического сборника поэта-«афганца» С.Антонова «Километры войны» (<http://stihi.ru/2015/02/05/796>) и кратко прокомментируйте их; 5) поделитесь впечатлениями о стихотворениях В.Куценко и Б.Жукова «Дай мне руку, помоги подняться...» и «Маме»; 6) подготовьте сопоставление стихотворений И.А.Бродского и Е.А.Евтушенко «В чём содержанье жужжанья трутня?..» и «Афганский муравей»; 7) найдите в Интернет-ресурсах песню на «афганскую» тему.

Для урока восьмиклассники подготовили выразительное чтение литературных произведений.

После проведения занятия восьмиклассники создали электронный сборник, куда вошли материалы урока внеклассного чтения, в том числе и репродукции картин.

Проследим этапы учебного занятия.

I. Фрагмент из рассказа Л.Н.Толстого «Севастополь в мае», который выразительно читает ученик, и ответ на вопрос «В чём проявляется гуманизм автора рассказа?» выполняет роль вступления, эмоционального зачина, так как в нём проявляется отрицательное отношение писателя к войне:

Тысячи людских самолюбий успели оскорбиться, тысячи успели удовлетвориться, надуться, тысячи — успокоиться в объятиях смерти. Сколько звездочек надето, сколько снято, сколько Анн, Владимиров, сколько розовых гробов и полотняных покровов! А все те же звуки раздаются с бастионов, все так же — с невольным трепетом и суеверным страхом — смотрят в ясный вечер французы из своего лагеря на желтоватую изрытую землю бастионов Севастополя, на черные, движущиеся по ним фигуры наших матросов и считают амбразуры, из которых сердито торчат чугунные пушки; все так же в трубу рассматривает с вышки телеграфа штурманский унтер-офицер пестрые фигуры французов, их батареи, палатки, колонны, движущиеся по Зеленой горе, и дымки, вспыхивающие в траншеях, и все с тем же жаром стремятся с различных сторон света разнородные толпы людей, с еще более разнородными желаниями, к этому роковому месту.

А вопрос, не решенный дипломатами, еще меньше решается порохом и кровью.

Мне часто приходила странная мысль: что, еже ли бы одна воюющая сторона предложила другой — выслать из каждой армии по одному солдату? Желание могло бы показаться странным, но отчего не исполнить его? Потом выслать другого, с каждой стороны, потом 3-го, 4-го и т. д., до тех пор, пока осталось бы по одному солдату в каждой армии (предполагая, что армии равносильны и что количество было бы заменяемо качеством). И тогда, ежели уже действительно сложные политические вопросы между разумными представителями разумных созданий должны решаться дракой, пускай бы подрались эти два солдата — один бы осаждал город, другой бы защищал его.

Это рассуждение кажется только парадоксом, но оно верно. Действительно, какая бы была разница между одним русским, воюющим против одного представителя союзников, и между 80 тысячами воюющих против 80 тысяч? Отчего не 135 тысяч против 135 тысяч? Отчего не 20 тысяч против 20 тысяч? Отчего не 20 против 20-ти? Отчего не один против одного? Никак одно не логичнее другого. Последнее, напротив, гораздо логичнее, потому что человечнее. Одно из двух: или война есть сумасшествие, или ежели люди делают это сумасшествие, то они совсем не разумные создания, как у нас почему-то принято думать. *Л.Н. Толстой «Севастополь в мае».*

Ответ ученика:

Гуманизм — любовь к людям. Это чувство с особой силой проявляется в прозвучавших толстовских строках.

Сначала мы видим французов на изрытой земле бастионов Севастополя, которые с невольным трепетом и суеверным страхом смторят на фигуры русских матросов и считают амбразуры с чугунными пушками, а потом видим унтер-офицера, рассматривающего пёстрых французов, их колонны, батареи, палатки. Два взгляда. Две нации, две силы, противостоящие друг другу. Картина эта — символ войны, смерти, кошмара! Важно, что эта картина, проникнутая гуманным чувством, предшествует рассуждениям автора о войне!

А теперь перейдём к предложению Толстого, а его нельзя не назвать гуманным! Вместо кровавой бойни, в которой участвует громадное

количество людей, пусть подерутся два солдата — представители противоположных сторон. Один будет осаждать город, а другой — его защищать. Всё очень просто. Так, по мнению автора, человечнее.

Толстой хочет, чтобы люди поняли: война есть сумасшествие. А если они не могут это понять, то почему принято называть их разумными созданиями? Вот вопрос, который мучает писателя. Но очень важно, чтобы он мучал и других людей. А тогда она сделают правильные выводы — и войны прекратятся!

Отметим, что ответ на вопрос не является строгим анализом художественного текста, так как в нём содержится эссеистский элемент и школьник в эмоциональной форме передаёт свои мысли и мысли самого писателя.

II. Далее один из учеников рассказывает о войне советских войск в Афганистане. По жанру этот рассказ представляет собой историческую справку, материалы к которой им подобраны в Интернет-ресурсах.

III. Прежде чем говорить о поэзии, необходимо воспринять визуальные образы, увидеть людей, участвовавших в «афгане», и их матерей, в связи с чем группа восьмиклассников проводит виртуальную экскурсию. На указанном выше сайте можно найти не только репродукции картин белорусского художника Л.И.Шакинко, но и подчас развёрнутые комментарии к ним. Эти комментарии ученики используют при подготовке к воображаемой экскурсии, что не противоречит их самостоятельным суждениям о произведениях, основанным на личных эстетических впечатлениях.

Предварительно школьники группируют произведения художника, образуя таким образом залы предполагаемой галереи.

В первом зале, по их мнению, следует расположить картины, посвящённые советским людям, погибшим на этой страшной войне:

«Старший лейтенант П.В.Довнар» (погибший при исполнении боевого задания в Кандагаре; на лице и грусть, и решительность), «Источник» (погибшая медсестра Светлана Бабук, которая раненым говорила: «Мы с тобой, дружок, ещё потанцуем»; с высокой скалы струится источник, а рядом — Светлана, которая во всём белом — халат? белые одежды?), «Воин–интернационалист Н.Г. Кобликов» (герой–десантник, портрет в обрамлении траурной ленты, символические детали: пара тюльпанов, горящая свеча), «Старший лейтенант В.Г.Волович» (десантник, погибший при спасении своих товарищей), «Переводчик Игорь Адамов» (погибший в Афганистане и изображённый на фоне изорванной, с пятнами крови на пожелтевших страницах книги И.Адамова, не написанной им).

Во втором зале портреты полковников, оказавших серьёзное влияние на события в этой войне: «Полковник Н.И.Чергинец» (автор книг «Тайны чёрных гор», «Сыновья»), «За работой. Последний приказ: мы уходим» (изображён художник, рисующий картину: два полковника отдают приказ о подготовке войск к уходу из Афганистана).

В третьем зале располагаются картины, посвящённые женским образам — матерям, бабушкам, невестам: «Мать Вера, Надежда, Любовь» (в центре — глаза матери, потерявшей сына), «Бабушка Вера» (на лице страдание женщины с письмом в руках, на заднем плане 5 портретов совсем юных «афганцев» — мальчишек, ещё детей), «О, небо!.. О Аллах!.. За что?! Афганская мать» (афганская мать с ребёнком на руках глядит на страшное, рвущееся небо), «Леля–Лелька, Аделаида — любовь, невеста и жизнь моя, или Несбывшаяся мечта юных «афганцев» (между надгробными разломанными стелами с портретами погибших юная красавица–невеста в белом).

В четвёртом зале висит только одна картина — «Апокалипсис 20 века» с предельно обобщённым, символическим содержанием.

На уроке репродукции картин выводятся на экран.

IV. Некоторые из «афганцев» впоследствии стали писать лирические стихотворения. Часто они весьма несовершенны, но в них можно найти удавшиеся фрагменты. Перед небольшой группой восьмиклассников была поставлена задача прочитать сборник стихов С.Антонова «Километры войны» (Рязань, 2014) и отобрать 6-7 лучших, на их взгляд, фрагментов и расположить их определённым образом. Но свой выбор необходимо в сжатой форме обосновать.

Прежде всего приведём поэтические фрагменты, выбранные учениками:

1.

Мне выпало дорогами войны
С тобой, мой лучший друг, пройти однажды.
Мы каждый день желали тишины,
Но взрывами отмечен день был каждый.

2.

Ту молитву её
Пусть услышит мой ангел-хранитель
И сумеет беду
От меня, если что, отвести.
Знаю, мама, что вы
Меня ждёте, ночами не спите.
Обещаю, домой
Я живым, а не в цинке прийти.

3.

Кому довелось брать зимой перевалы,
Тот слышал такое названье — Бадхыз.
Снега и морозы, обвал и туманы.
Чуть-чуть зазевался — летишь камнем вниз.

4.

Угасал день летний потихоньку,
Воин вечный заслужил покой.
Отстрадал, и скоро его койку
Раненый получит здесь другой.

5.

Снаряд базуки врезался в КАМАЗ.
Всего лишь миг — и всё огнём объято.
Саланг засадой вновь встречает нас,
Прервётся, может, жизнь сегодня чья-то.

6.

Не стало страны, что бросала нас в бой,
А мы по ночам всё воюем с тобой.
Остался Афган за рекой, за горой,
Но вновь в своих снах его видим порой.

Комментарии учеников к фрагментам таковы:

1. *В этом четверостишье главное — несоответствие реальности, того, что происходит каждый день, надеждам. Страшным звукам взрывов (так и вспоминаются строки из поэмы А.Т.Твардовского «Василий Тёркин» из главы «Кто стрелял?») противопоставляется тишина. Так же, как смерти можно противопоставить жизнь, хаосу, кошмару — спокойствие, безмятежность.*

2. *«Живым, а не в цинке прийти» — обещание воина матери, страшное упоминание о цинковых гробах–символах «афгана» фраза, построенная на контрасте. У писательницы С.Алексеевич даже книга об этой войне называлась «Цинковые мальчики». Но самому человеку трудно, подчас невозможно выполнить это обещание. Надежда на ангела–хранителя. Только он спасёт! Эти два образа привлекли моё внимание.*

3. В этом четверостишье природа показана как сила, противостоящая человеку. Снега, морозы, обвал, туманы символизируют не просто опасность, а смерть. Но многое зависит и от человека: чтобы не лететь камнем вниз, необходимо быть предельно собранным, внимательным. Иначе мгновение — и ты обречён на гибель. Это нарицательное существительное можно заменить именем собственным «Бадхыз».

4. Угасанию летнего дня соответствует ситуация, изображённая в стихотворении: угас, умер человек — жертва войны. Глагол «отстрадал» говорит о том, что и смерть-то для этого человека стала спасением, а это противоестественно. «Койка» — страшная деталь. Скоро на ней появится другой раненый воин, а того, кто на ней только что лежал, уже нет на белом свете. Как сложится судьба этого раненого? Может быть, ему повезёт?

5. Описывается жизненная ситуация: снаряд, врезавшийся в КАМАЗ, огонь, засада. И самое главное: может прерваться чья-то жизнь. Сдержанные строки без ярких образов, передающие трагедию войны.

6. Прошли годы. Исчез с карты мира Советский Союз, и Афган далеко — «за рекой, за горой». Но забыть о той войне невозможно — и в снах тех, кто в ней участвовал, она вновь и вновь продолжается. Как освободиться от этих страшных снов? Война оказывает такое сильное воздействие на человека, на его психику, что она не уходит ИЗ НЕГО.

V. После выразительного чтения каждого из двух стихотворений восьмиклассники делятся своими впечатлениями, вызванными их восприятием. При этом преднамеренно учитель не формулировал вопросы для анализа, так как принципиально важно было увидеть, какие смысловые доминанты школьник выделяет в произведении, не имея «навигатора». К разговору о стихотворениях подключаются и другие ученики.

Виктор Куценко

Дай мне руку, помоги подняться.
Мне, братишка, вновь не повезло.
Чем теперь с душманами сражаться?
Автомат мой в щепки разнесло.

Что ты улыбаешься слезами?
В нашей роте слабых не найти!
Что-то плохо у меня с глазами...
Дай мне руку, я смогу идти!

Пыльной тучей вертолет садится.
Ну зачем носилки? Я и сам бы смог...
Но его несут и прячут лица.
Осторожней, братцы, он без ног...

Ответ ученика:

Стихотворение производит очень сильное впечатление, даже потрясает. Ведь в нём возникает образ мужественного воина, которого тяжело ранили, но, несмотря на это, он должен подняться сам. Ему нужна только рука товарища: она поможет ему встать, почувствовать себя человеком. Не удивляет меня, что и фраза «Дай мне руку» употребляется два раза, становясь лейтмотивом: в первом и втором четверостишье. Герой стихотворения хочет подняться, при этом отказывается от носилок, не отдавая себе отчёта в том, что у него уже нет ног (стихотворение завершается страшной, неожиданной фразой-обращением к товарищам: «Осторожней, братцы, он без ног...»). Трагизм ситуации раскрывает и другая строка стихотворения, ставшего песней: «Но его несут и прячут лица». Товарищам так тяжело смотреть на этого несчастного, но сильного духом человека, что они прячут лица, не могут на него смотреть.

Я не могу пройти и мимо двух многоточий в последней строфе. Первое многоточие стоит перед противительным союзом «но» и жёстко отделяет речь раненого, не понимающего до конца, что с ним сейчас случилось, от речи человека, повествующего об этом событии. Вторым же многоточием завершается стихотворение. Что за ним стоит? Ощущение незавершённости? Чувства, которые невозможно передать словами? Мысли о дальнейшей судьбе этого мужественного человека?

Борис Жуков

МАМЕ

Посвящается Баранову Юрию Николаевичу (1962-1982)

Ты знаешь, через десять дней
Мне целых двадцать лет,
А ты мне, мама, всё родней,
Тебя дороже нет.

Мне так в разлуке нелегко,
Тебе трудней — вдвойне:
Ведь я не просто далеко,
А год как на войне.

От дома, от тебя вдали
Яснее, что почём...
Я руки нежные твои
Целую горячо.

Ты не тревожься, ангел мой,
Я пред тобой в долгу,
В таком, что не прийти домой
Я просто не могу.

Ответ ученика:

Это трогательное обращение сына к маме. Из посвящения становится ясно, что парень погиб, когда ему было двадцать лет. И поэт пытается передать его чувства, его настроение, его веру в то, что он не может не вернуться домой. Мало того, вернуться домой — это его долг перед мамой («... не прийти домой я просто не могу»), к которой он относится с такой нежностью и которую даже называет ангелом. Говоря «Ты не тревожься», он хочет её успокоить, а ведь всю силу переживаний мамы за сына невозможно описать!

Маме, которой во всём мире для героя стихотворения родней и дороже никого нет, в разлуке трудней вдвойне. Почему? И вот тут время сталкивается сталкивается с пространством: прежде всего страшно не то, что сын находится от неё далеко, а то, что он «год как на войне». Слово «год» здесь самое главное: этот год для мамы стал вечностью.

Читая это стихотворение, понимаешь, насколько противоестественно, насколько жестока война!

VI. После выразительного чтения стихотворений И.А.Бродского и Е.А.Евтушенко «В чём содержанье жужжанья трутня?..» и «Афганский муравей» звучит их развёрнутое сопоставление, к которому далее подключаются одноклассники отвечающих учеников.

И.А.Бродский

В чём содержанье жужжанья трутня?

В чём --- летательного аппарата?

Жить становится так же трудно,

как строить домик из винограда

или --- карточные ансамбли.

Всё неустойчиво (раз — и сдуло):

семьи, частные мысли, сакли.

Над развалинами аула

ночь. Ходя под себя мазутом,

стынет железо. Луна от страха

потонуть в сапоге разутом
прячется в тучи, точно в чалму Аллаха.

Е.А.Евтушенко

Русский парень лежит на афганской земле.
Муравей-мусульманин ползёт по скуле.
Очень трудно ползти... Мёртвый слишком небрит,
и тихонько ему муравей говорит:
«Ты не знаешь, где точно скончался от ран.
Знаешь только одно — где-то рядом Иран.
Почему ты явился с оружием к нам,
здесь впервые услышавший слово «ислам»?
Что ты дашь нашей родине — нищей, босой,
если в собственной — очередь за колбасой?
Разве мало убитых вам, — чтобы опять
к двадцати миллионам ещё прибавлять?»

Русский парень лежит на афганской земле.
Муравей-мусульманин ползёт по скуле,
и о том, как его бы поднять, воскресить,
муравьёв православных он хочет спросить,
но на северной родине сирот и вдов
маловато осталось таких муравьёв.

Ответ двух учеников, готовивших задание:

Стихотворения объединяет «афганская» тема и отрицательное отношение к этой войне и к войне как таковой.

Тем не менее эти два произведения очень отличаются друг от друга.

В стихотворении Бродского прежде всего показывается разрушительная сила войны, так как в нём говорится о неустойчивости жизни. Достаточно одного взрыва (прожужжал самолёт, как трутень) — и сдуло «семьи, частные мысли, сакли». Ассоциация с домиком из

винограда или карточными ансамблями подчёркивает хрупкость самой жизни.

Впечатляет и образ луны, которая боится «потонуть в сапоге разутом» и «прячется в тучи, словно в чалму Аллаха». Получается, что кошмары, которые творит человек, вызывают ужас, страх у самой природы.

Потрясает сдержанность поэта. Но за этим внешним спокойствием — ненависть к войне.

Совсем другое впечатление производит стихотворение Евтушенко. Оно проникнуто сочувствием к русскому парню, лежащему на афганской земле, душевным теплом, хотя сначала формулируются вопросы, отличающиеся жёсткостью, бескомпромиссностью: «Почему ты явился с оружием к нам?», «Что ты дашь нашей родине?», «Разве мало убитых вам?» В последнем вопросе говорится о двадцати миллионах жертв советских людей в Великой Отечественной войне — и количество жертв прибавляет (именно этот глагол употребляет поэт!) новая война.

Евтушенко содаёт условную ситуацию: вопросы формулирует афганский муравей, который ползёт по скуле русского парня, убитого на этой войне. Тем не менее заключительные строки и делают стихотворение задушевным: муравей-мусульманин хочет спросить православных муравьёв о том, как можно этого парня поднять, воскресить, то есть он переживает за него.

Финал стихотворения печальный: «Но на северной родине сирот и вдов маловато осталось таких муравьёв». Получается, что ответить на этот вопрос некому. Вывод таков: война и трагедия — это слова-синонимы.

И такой факт: есть немало песен на текст этого стихотворения Евтушенко, и, когда они звучат, на глазах многих «афганцев» выступают слёзы.

VII. Завершает урок песня В. Бессарабского на текст стихотворения Е.А.Евтушенко. Эта видеозапись была найдена восьмиклассниками в Интернет-ресурсах (https://www.youtube.com/watch?v=8qCb_QHu2NY).

Сделаем **выводы**.

1. На этапе подготовки проекта восьмиклассники выполняют задания различного типа: 1) развёрнутый ответ на вопрос к художественному произведению; 2) свободное размышление о лирическом произведении; 3) сопоставление лирических произведений; 4) отбор поэтических фрагментов и краткие комментарии к ним как обоснование своего решения; 5) группировка произведений живописи (создание виртуальной галереи); 6) комментарии к картинам; 7) выразительное чтение художественных текстов.

Следует отметить, что восьмиклассники хорошо справились с проектными заданиями и достойно выглядели на уроке в роли аналитиков, экскурсоводов, чтецов и т.п.

2. Сама последовательность заданий носит далеко не случайный характер: 1) ответ на вопрос о жизненной позиции Толстого, выраженной в рассказе «Севастополь в мае», определяет направление дальнейшего разговора об антигуманности войны; 2) восприятие произведений живописи и разговор о них на уровне кратких комментариев и обмена впечатлениями повышает эмоциональный тонус учебного занятия и подготавливает школьников к восприятию лирических произведений и высказыванию суждений о них; 3) повышение художественного уровня лирических произведений с каждым следующим заданием (произведения Бродского и Евтушенко как кульминация), которое сопровождается усложнением задачи, ставящейся перед учениками (от кратких комментариев — к аналитическому тексту; от размышлений об одном стихотворении — к сопоставлению двух стихотворений); 4) в конце урока

вместо вывода-рассуждения — восприятие музыкального произведения, усиливающее эмоциональную составляющую учебного занятия.

3. Отдельные виды заданий (создание галереи на основе предложенных учителем произведений живописи, отбор поэтических фрагментов и музыкального произведения для урока), нацеливающие школьников прежде всего на оперирование художественным материалом, делают актуальным вопрос о так называемом эмоциональном интеллекте. Под ним Д. Големан понимал «самотивацию и устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками и умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться».⁶⁵

Конечно, любой вид интеллектуальной деятельности требует регулирующей функции эмоционального интеллекта. Но в нашей ситуации он особенно важен, так как речь идёт о заданиях на отбор и на комбинаторику. Излишне эмоциональная реакция на произведения может привести к ошибочным решениям, в частности к нарушениям художественного вкуса, к игнорированию норм словоупотребления, стихосложения, правил элементарной логики и т.п. Следовательно, инструктируя детей, учитель, дающий им на этапе подготовки проекта очень большую свободу, на это обязательно должен обращать их внимание.

Следует отметить, что восьмиклассники, выполнявшие соответствующие задания, не допустили указанных выше ошибок.

4. Проект готовил весь класс. Но в рамках конкретной ситуации урока большинство учащихся воспринимали тот или иной материал. По

⁶⁵Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. — М.: Ось-89, 2006. — 480 с. — С. 145..

этой причине необходимо было продумать форму включения их в разговор, что и было сделано.

Само занятие проводил ученик, который был ознакомлен со всеми материалами к уроку, а к созданию некоторых из них он имел непосредственное отношение. И, конечно, многое зависело прежде всего от его реакции на ответы и реплики одноклассников, которую можно назвать в целом адекватной.

3. От учебного проекта — к социальному проекту

Использование проектной деятельности в образовательном процессе может скорректировать классно-урочную систему, например уроков литературы.

Так, при изучении поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души» в 9 классе на обобщающих уроках был запущен творческий проект «Зачем живёт человек?», где в группах учащиеся обращаются к центральной проблеме этого возраста «Я и мир», отвечая на проблемный вопрос «Может ли душа быть мёртвой?» С точки зрения учебной деятельности, работа носит обобщающий характер. Причём одна из главнейших задач — определить сущность образа главного героя поэмы «Мёртвые души» Чичикова, «делового человека». Неукротимая энергия приобретателя оборачивается утратой нравственных понятий, всего человеческого. Цель Чичикова — благополучие. Средство достижения — деньги. Но свое благополучие Чичиков строит на чужих бедах, обмане, предательстве. Преступая нормы христианской морали, создавая для себя особую шкалу ценностей, он становится на путь нравственной и психологической деградации.

С помощью проекта учитель использует сравнение, предлагая учащимся для прочтения и анализа ещё повесть П. Заломова «Петька из

Вдовьего дома», где мы видим описание богоугодного заведения, созданного реально существующим предпринимателем Н.А. Бугровым, живущим по совсем другим законам.

Тематика уроков по «Мёртвым душам» такова:

1. История создания поэмы «Мёртвые души», особенности сюжета, система образов.

2-4. Чичиков и помещики.

5. Связь сюжета городских глав с «Повестью о капитане Копейкине».

6. Урок-диспут «Чичиков и чичиковщина. Стал ли Гоголь христианским пророком?»

7-8. Учебный проект «Зачем живёт человек?»

Для участия в проекте девятиклассники делятся на 4 группы и получают задания, причём на учебном занятии представители каждой группы знакомят своих одноклассников с результатами своей деятельности. В качестве продуктов проектной деятельности выступает презентация, страничка сайта, небольшое сочинение аналитического характера, публицистический очерк.

Девятиклассники получили следующие вопросы и задания:

Первая группа. Каков смысл названия поэмы «Мёртвые души»? Есть ли в поэме «живые» души?

Вторая группа. Какое место занимает в поэме притча о Кифе Мокиевиче и Мокии Кифовиче? Каковы жанровые особенности «Мёртвых душ»?

Третья группа. Напишите публицистический очерк для школьной газеты на тему «Мёртвые души и живая Россия» и подумайте, как его представить на уроке.

Четвёртая группа. В чём проявляется автобиографичность повести Петра Заломова «Петька из Вдовьего дома»? Охарактеризуйте создателя Вдовьего дома. Живёт ли в стенах Вдовьего дома чичиковщина?

Подчеркнём следующее: на уроках 7 и 8 школьники докладывают о результатах своей проектной деятельности, то есть «собирают» весь конкретный материал, аналитический и публицистический, который им даст возможность в развёрнутой форме ответить на проблемный вопрос «Может ли быть душа мёртвой?»

Данный проект предполагает выполнение заданий во внеурочное время и формирует у школьников навыки взаимодействия в рамках группы в ситуации решения исследовательской или художественно-творческой задачи. На самих же уроках перед учителем стоит непростая задача создания коммуникативных каналов, объединяющих представителей разных групп. Речь идёт, конечно же, о тех вопросах и заданиях, которые будут обращены ко всему классу как целостному творческому организму.

Принципиально важно, что проектная деятельность позволяет выйти школьникам за рамки программного произведения. Так, одна из групп занимается изучением деятельности нижегородского купца-мецената Н.А. Бугрова и историей создания Вдовьего дома. Здесь литература тесно связана с живой историей. Ученики делают выводы о жизни человека, живущего в XIX веке, владеющего богатством и душами крепостных крестьян или мукомольными фабриками, но по-разному представляющему предназначение Человека. Как жить — чахнуть от накопительства, напоминая помещика Плюшкина, или быть богатым купцом, очень скромно обустривающим свой быт и отдающим много денег на благотворительность?

Приведём ниже текст работы одного из учеников: *«Вслед за дедом и отцом Николай Александрович Бугров достойно продолжил семейное дело. Выдающийся купец взял на себя управление мукомольным производством. Унаследовав семейное состояние, он сумел его умножить и стал одним из богатейших купцов Нижегородской губернии.*

Семья Бугрова всегда относилась к своим работникам уважительно: заработная плата была выше, чем у других предпринимателей, хорошее жильё, бесплатное питание. К примеру, на мельницах был самый короткий рабочий день — 8 часов.

Быт старообрядца Николая Александровича Бугрова можно назвать скромным. Например, стены его дома были оклеены дешёвыми обоями.

Начало строительства Вдовьего дома в Нижнем Новгороде начал еще отец Бугрова, но только Николай завершил начатое, который ежегодно на благотворительность выделял 45% чистого дохода. На его средства в Нижнем Новгороде было построено здание городской думы, ночлежный дом и организована школа. Считается, что за свою жизнь только милостыни Бугров раздал около 10 млн руб.

Малое количество людей могут совмещать в себе такие качества, как доброту, трудолюбие, отзывчивость, упорство... Я считаю, человек обязан знать биографию Николая Александровича Бугрова. Особенно актуален разговор об этой выдающейся личности для молодёжи. Ведь её большая часть думает о материальном, подходит к жизни только с точки зрения житейской прагматики, забывая о духовном, нравственном начале. Судьба же Бугрова даёт богатый материал для серьёзных размышлений о человеке, месте его в окружающем мире, о том, какие жизненные приоритеты он определяет для себя, какую иерархию жизненных ценностей выстраивает он».

Вычленим этапы изучения поэмы Н. В. Гоголя «Мёртвые души»: 1) анализ глав произведения, создающий основу для выполнения заданий проектной направленности; 2) обобщающее занятие по произведению, состоящее из двух этапов: если на первом этапе девятиклассники знакомят своих одноклассников с результатами своей многоплановой работы (при этом учитель добивается взаимодействия представителей разных групп, выводя класс на межгрупповой диалог), то на втором этапе в центре

внимания оказывается проблемный вопрос, тематически связанный с предыдущим разговором, вопрос, «провоцирующий» живой обмен мнениями и готовящий детей к восприятию информации о социальном проекте. Иначе говоря, учебный проект по литературе косвенным образом связан с проектом социальным, так как участвует в создании для него базы, основы: после организации на уроке проблемной ситуации подростку надо дать возможность совершить добрый поступок, то есть включить его в сам процесс обустройства гуманного общества.

Цель нашего учебного проекта — ответить на поставленный проблемный вопрос. Социальный же проект — это предполагаемые изменения, которые можно осуществить в социуме. Разработка и реализация этого проекта способствует формированию навыков разумного социального поведения.

Учебный проект по литературе «Зачем живёт человек?» даёт сопоставление реальной жизни и литературы и органично сочетается с социальным проектом «Вдовый дом — душа Нижнего Новгорода». Отметим, что Вдовый дом имени Блиновых и Бугровых был самым крупным нижегородским приютом, растянувшимся почти на целый квартал на площади Лядова. Он был открыт на средства Нижегородского купечества. Здесь получили пристанище 160 вдов с детьми. По инициативе Александра Гациского при Вдовьем Доме открыли школу, ныне лицей №28, где особое внимание уделялось обучению ремёслам.

В группу, осуществлявшую социальный проект, вошли ученики девятого класса МБОУ лицея №28 имени академика Б.А.Королёва. Отметим, что их внеурочная деятельность отличалась разнообразием: они формировали содержание экскурсий о Вдовьем доме и проводили их, писали статьи и рассказы в школьную газету, ставили вопрос об установке памятника Бугрову и предлагали его развёрнутые описания и макеты, готовили подарки для ребят из Дома детства «Солнышко».

Ниже представим этапы деятельности учащихся в социальном проекте «Вдовый дом — душа Нижнего Новгорода»:

1. Мотивационно-целевой этап. Девятиклассники обсуждают, какие должны быть приняты меры по увековечиванию памяти деятельности Бугрова, принимают решение о названии поисковой команды «Белый платок», оформляют эмблемы команды и высказывают желание участвовать в региональном конкурсе «Символы Земли Нижегородской».

2. Исследовательский этап. Собирают, систематизируют, анализируют необходимую информацию, необходимую для разработки проекта: биография А.Н. Бугрова; история создания и обустройство Вдовьего дома (характеристика жильцов, распорядок дня, традиции, приют для подкидышей, обучение и воспитание детей вдов, воспоминания жильцов — продолжение работы с текстом повести П. Заломова «Петька из Вдовьего дома»); фотографии здания Вдовьего дома в прошлом и настоящем; связь истории Вдовьего дома и лица, в котором учатся участники проекта; информация о планах благоустройства прилегающей к территории Вдовьего дома площади Лядова.

3. Проектировочный этап. Принимают решение о формах популяризации найденного материала, участии в благотворительной акции.

4. Практический этап. Создают буклето Вдовьем доме, пишут рассказы и статьи в школьную газету, организуют и проводят экскурсии о Вдовьем доме, проводят благотворительную акцию (готовят и вручают подарки воспитанникам Дома детства «Солнышко»).

5. Контрольно-корректирующий этап. Осуществляют оценку своей работы, вносят изменения, завершают оформление результатов проектной деятельности.

6. Презентационный этап. Показывают общественную значимость осуществлённого проекта.

7. Рефлексивный этап. На основе анализа результатов осуществлённого проекта определяют перспективы для своего дальнейшего личностного развития.

Приведём текст рассказа «Внук Вдовьего дома», написанного одним из девятиклассников:

Юра сидит в маленькой чистой, светлой, уютной кухоньке. На окнах — белые занавески. Старая, но чистая газовая плита. Старинный буфет. Аккуратный старенький стол.

— Николай Алексеевич, Вы что же, один живёте?

— Один, Юра, один. — Старик вздохнул. — Жена у меня умерла, дочку с сыном мы отправили в Петербург учиться. Приезжают, конечно, но грустно без них.

«И правда, — подумал Юра, — грустно...»

Тут он посмотрел в окно и в который раз увидел Вдовый дом. Красное кирпичное здание занимало целый квартал и будто жило отдельно от новостроек своей жизнью. От мыслей его отвлёк голос Николая Алексеевича:

— Что, молодой человек, нравится Вдовый дом?

— Да...

— А у меня тут ведь отец вырос, и жил здесь, и даже работал учителем в школе при доме.

Юра ахнул.

— Да ладно?! Расскажите!

Алёша во Вдовый дом попал ещё младенцем. Записка с именем и днями рождения и крещения — вот всё, что оставила ему мать. Но Алёша вовсе не жалел себя. Рос бойким: то с мальчишками подерётся, то игру шумную затеет. Грозилась выгнать, но не выгнали. Пожалели, видно, сироту.

Во Вдовьем доме всегда было тепло и хорошо. Пусть еды не всегда хватало, Алёша не переживал. Он любил это место, любил этих людей, приютивших его, не давших погибнуть от голода, любил даже ворчливого надзирателя, который ругал его за шалости.

— А потом?

— Папа вырос и не захотел уходить. Он очень любил Вдовый дом. К счастью, Гациский тогда уже построил школу, туда отец и пошёл. Потом обзавёлся семьёй. Жили мы не очень-то богато: учитель не барин, много и тогда не получал.

Отец мне много рассказывал про своё детство, себя всё звал сыном Вдовьего дома. Я смеялся: раз он сын, значит, я — внук... Так заинтересовал, что захотелось мне краеведом стать. Я и сейчас работаю, хоть и на пенсии.

Юра уходил от Николая Алексеевича будто окрылённый. Его переполняло светлое чувство. Перед уходом старик сказал ему просто и по-домашнему:

— Ты заходи, Юра, я тебе только рад буду.

В рассказе, сочинённом школьником, звучит тема преемственности поколений, которая выражается в последовательности слов «сын» и «внук». Принципиально важно и то, что определяет содержание рассказа ситуация общения представителей разных поколений — ситуация, несущая в себе глубокое нравственно-психологическое содержание. Умело выстроенный диалог, отличающийся точностью словоупотребления и естественностью интонаций, помогает автору творческой работы лучше, отчётливее передать мысль о том, что добрые дела, благородные поступки, совершённые одними людьми, положительно влияют на жизненные ориентиры других людей, «резонируют» в их судьбах, оставаясь в «реке» исторического времени.

Ниже приведём текст рассказа «Друг из Вдовьего дома», написанного девятиклассницей:

Полгода тому назад наша семья потеряла отца. Он был небогатым Кинешемским купцом и утонул, когда судно с его грузом столкнулось с баржой на Волге во время непогоды. И вот не стало главы и кормильца нашей семьи. После гибели папеньки матушка все время плачет, ходит в черной одежде, а я перестала улыбаться. Мы все любили папеньку, и он всё своё свободное время уделял семье. Хоть жили мы и небогато, но зато были счастливы.

Матушка, я и братья остановились в Нижнем Новгороде. Чуть позже мы узнали, что в этом городе есть Вдовий дом, и матушка подала прошение.

Ответа ждали мы долго и уже почти отчаялись, когда долгожданное согласие пришло.

Нас поселили в комнате на втором этаже, где окна выходили на прекрасную тополиную рощу. Комната была маленькая, но уютная: у окна стоял большой стол. Рядом стулья, одна двухместная и две одноместные кровати, между которыми мы

поставили сундук с одеждой. Комната мне понравилась. Пусть она была не такая большая, зато в ней уютно и светло.

Наша семья прожила там неделю, но я еще почти ничего не знала о жильцах дома. Прошло еще два дня, и у меня, у Саши и у Кольки появилась маленькая сестренка Оленька. Мы все были очень счастливы, несмотря на недавнюю трагедию. Она была очень сильно похожа на нашего папеньку: черные кудри, ясные, светлые как васильки глаза, удивительная улыбка. А я была совсем другой. У меня были пышные огненно-рыжие локоны и ярко-зеленые глаза. Я редко улыбалась. Из-за моей внешности меня часто называли «рыжей кошкой». И я была очень сильно похожа на матушку.

Через месяц после этого чуда мы все заболели ветряной оспой. Больше недели проходили эти водяные прыщики, и только к концу мая мне разрешили выйти на улицу.

Это был прекрасный, уже почти летний день, и я пошла в тенистую тополиную рощу. Я собирала цветы, плела венки и пела песни. Я себя представляла цветочной принцессой в короне из цветов. Нагулявшись, я села у корней одного из тополей и начала читать книгу. Вдруг я услышала, как в тополь, под которым я сидела, ударился камешек. Это мальчишки упражнялись в меткости. А их предводителем был Петька Заломов. Я очень испугалась этого залпа из камней.

— Вы что делаете?! — накричала я на них.

— А что, нельзя что ли? — ответил мне их предводитель.

— Камнями больно ведь кидаться. Вот, посмотри, на дереве вмятина осталась!

Мне стало очень обидно, и я убежала в поле. Правда, Петька сначала погнался за мной, но потом вернулся к другим мальчишкам.

Я обижалась на него целых три дня. Но вот я забыла обиду и пошла читать на свою любимую полянку. Там я и увидела Петьку Заломова. Я подошла к нему и насмешливым тоном сказала:

— Не буду тебе мешать, король камней! — и ушла прочь.

— Больно-то надо, — крикнул он мне вслед.

В скором времени я нашла другую удобную полянку. Усевшись, я достала книгу и начала читать. Я прочитала полкниги, как вдруг земля подо мной обвалилась, я упала и поняла, что упала в обрыв. К счастью, было не так высоко, но я очень испугалась и заплакала. Порвался мой фартук, и все мое платье запачкалось. Мне было очень обидно, ведь перед прогулкой я надела мой любимый фартук, который мне подарил папенька. Я звала на помощь, потому что не могла выбраться. И тут над обрывом появилось Петькино лицо. Он улыбнулся мне и протянул руку. Я подлом фартука вытерла лицо

(но из-за этого он испачкался еще сильнее) и взяла Петьку за руку, затем он меня вытащил.

Когда я пришла в комнату, матушка очень испугалась за меня из-за моего внешнего вида.

— Что с тобой произошло, Настенька? — спросила матушка.

— Ничего страшного, просто поскользнулась, — ответила я.

— Где же ты так упала?

— Бегала и споткнулась, — соврала я.

— Ладно, давай сюда свой фартук, я тебе его зашью, — сказав, матушка взяла фартук и начала его зашивать.

После этого случая я совсем перестала обижаться на Петьку. Я поняла, что он не так уж плох, просто он — мальчишка. Мы стали с ним чаще видеться и быстро подружились. Вдвоем, признаюсь, кидали камушки, читали на нашей полянке и играли с Оленькой дни напролет. Мы вместе пошли в новый класс недавно построенной школы при Вдовьем доме. Петька часто защищал меня от одноклассников, дразнивших меня «рыжей кошкой». Он стал очень хорошим другом нашей семьи и часто выручал меня и моих братьев из переделок.

Это трогательный рассказ, в котором показывается история взаимоотношений детей, один из которых — Заломов, реальная историческая фигура. Очень удачна выбрана форма повествования о событиях — от первого лица, делающая речь живой, эмоциональной.

О Заломове был сочинён ещё один рассказ — «Старая фотография»:

Я сидел в своей комнате, пил чай и рассматривал свои старые фотографии. Помню — давно это было, фотографии тогда редко делали, а всё, что случалось, приходилось запоминать самому. Не запомнишь — потеряешь драгоценные минуты своей долгой-долгой жизни. С этими размышлениями я и заснул.

Проснулся я оттого, что внучка моя, Наташенька, залезла ко мне на колени и шёпотом на ушко спрашивала:

— Деда, а это кто?

И тыкала в фотографию своим крохотным пальчиком прямо в меня. Я посмеялся тихонько и ответил:

— Что, не узнала деда?

— Не-ет... — протяжно ответила она. — А это кто? — снова послышался вопрос и пальчик уже передвинулся на вторую, рядом стоящую фигуру.

— Это мой давний друг, Пётр Заломов...

Я взглянул на Наташу и увидел любознательные искорки в её глазках.

— Хочешь расскажу про него?

— Да, конечно!

— Ну, тогда слушай... Это было очень давно. Мне тогда лет одиннадцать было. Пошел я в этом возрасте в школу, новопостроенную. А построили ее для того, чтобы детишкам из Вдовьего дома не нужно было ходить в школу в соседнюю деревню...

— А что такое Вдовый дом? — резко прервала внучка.

— Ну, это такое место, где жили семьи, потерявшие кормильца — мужа, которые не могли содержать себя — не хватало денег.

Так, вот. В первый раз я очень боялся идти в школу и, с трудом преодолевая страх, все-таки вошел в ее двери. Я еще долго боялся ходить туда, но однажды встретил там мальчика. Он учился класса на два старше. Звали его Петька. А по фамилии — Заломов. Бойкий он был, сорванец, да и только. За это на уроках его часто наказывали. И с таким мальчиком я подружился. Он всегда защищал меня и относился ко мне как к равному, хотя я был младше и меньше. Мы вместе купались, когда было жарко, катались на самодельных лыжах зимой. Но самое наше любимое занятие было — кидать камешки в тополя. Мне Петька рассказывал, что из-за этого он чуть не поссорился с рыженькой девочкой, Настей. Я ее видел несколько раз в школе. Она тоже, как и Петька, жила во Вдовьем доме, но в школе проучилась мало: ей посчастливилось попасть в женскую гимназию. Она была умная девочка, и для нее нашелся попечитель.

— А почему она перешла?

— Потому, что когда построили школу, она была мужская. И пока не построили гимназию, в эту школу разрешали ходить всем. Ну, хватит про историю. Давай-ка я случай интересный расскажу.

— Давай, — уже немного сонно ответила Наташа, но я сперва этого не заметил и продолжал свой рассказ.

— Так вот, пошли мы, значит, на Оку купаться и рыбу ловить. А лето было жаркое. В тот день жара стояла просто невыносимая. И от этого рыбы почти не было. Попрыталась, наверное, вся в холодных ключах. Мы немного половили, бросили удочки, — и давай купаться!

Я тогда еще плохо плавал и все время плескался недалеко от берега. Зато Петька мог переплыть реку туда и обратно. И решил я доплыть хотя бы до середины реки. Река была тихая: ни пароходов, ни барж. Я все плыл и плыл. Потом чувствую: руки стали уставать. И я понял, насколько сильное у Оки течение. Меня понесло. Я успел крикнуть всего один раз. Меня потащило, и я хлебнул воды. Сквозь волны я увидел, что Петька побежал вдоль берега. Он обогнал меня и бросился вплавь наперерез.

Мне все казалось, что меня в Волгу выплеснет, а там уж и до Астрахани донесет.

— А Астрахань где? — снова перебила Наташа. Она уже почти спала, но я не обращал внимания на это и продолжал:

— Далеко-далеко, на юге России, там Волга в Каспийское море впадает.

Наконец, после долгих мучений, Петька доплыл до меня и потащил к берегу. Как мы плыли, я уж и не помню. Наверное, потерял сознание. Очнулся уже дома. Оказалось, Петька так и дотащил меня к нам. А жили мы далеко от школы, потому что жил я не во Вдовьем доме, а в деревне. Но школа в нашей деревне сгорела, поэтому-то я и учился с ребятами из Вдовьего дома.

Потом все узнали о подвиге Петьки, и он стал нашим героем. Вот он какой — мой друг!

Я посмотрел на внучку: она уже мирно посапывала, оперевшись головкой мне в грудь. А я еще долго вспоминал наши детские приключения. Мне было приятно, что это внучка заставила меня вспомнить о Петьке Заломове и давних временах.

Обратим внимание на то, что в двух приведённых выше рассказах Заломов характеризуется исключительно с положительной стороны: он настоящий друг, он способен на самоотверженный поступок, который можно назвать геройским.

В последнем рассказе встречается художественная деталь (старая фотография), при помощи которой и организуется повествование, так как примета прошлого и побуждает рассказчика к воспоминаниям. Сочетание различных временных планов не противоречит эмоционально-смысловой доминанте произведения, имеющей отношение к ностальгическим чувствам человека, хотя бы ненадолго возвращающегося в прошлое, которое в подобной ситуации неизбежно идеализируется.

Подчеркнём, что многоплановая деятельность девятиклассников (аналитико-исследовательская, художественная, социальнозначимая) в рамках охарактеризованных выше учебного и социального проектов имеет аксиологическую направленность, так как способствует формированию у них представлений о жизненных ценностях. И что важно подчеркнуть, эти представления непосредственно связаны с их жизненным опытом, с конкретными поступками, направленными на изменение социума в лучшую сторону.

4. От Интернет–проекта — к уроку

Чтение рассматривается в нынешнее время как социально-педагогический феномен открытого образования, реализующийся при условии диалогической позиции всех его участников.

Особую остроту в нынешних социокультурных условиях приобретает проблема руководства внеклассным чтением. И здесь положительную роль могут сыграть Интернет–проекты, инициированные библиотечными работниками совместно с педагогами.

«Судьба же традиционных для отечественной методики и школьной практики уроков внеклассного чтения, имеющих своим истоком «литературные беседы» XIX в., складывается драматично: вследствие общего сокращения часов на изучение литературы в школе уроки внеклассного чтения оказались на периферии литературного образования», — пишет Н.П. Терентьева.⁶⁶

⁶⁶Терентьева Н. П. «Нужные книги» в представлении старшеклассников // Чтение детей и взрослых в изменяющемся мире. Семейное чтение: сб. статей и учеб.-метод. материалов к междунар. конф. — СПб.: СПбАППО, 2008. — С. 23–27.

У учителя, как правило, не остаётся времени на их проведение. В условиях открытого общества создание школьных читательских блогов (ШЧБ) может стать одним из способов разрешения сложившегося противоречия. Открытие и курирование блога мы рассматриваем как внеурочный проект, являющийся инновационной формой в литературном образовании. По определению Википедии, блог (англ. blog, от «weblog» — сетевой журнал или дневник событий) — это веб-сайт, основное содержимое которого — регулярно обновляемые записи, изображения или мультимедиа.

Конечно, в блоге делаются небольшие по объёму записи, которые фиксируют интерес к объекту обсуждения. Если содержанием блога являются литературные произведения, то читатели с интересом обсуждают книгу и могут вступать в диалог друг с другом, даже обращаться к автору. Читательский блог становится помощником учителя в организации «заочных» уроков внеклассного чтения.

Какие произведения должны стать предметом обсуждения в блоге? По мнению Н.П. Терентьевой, во-первых, это книги о главном: о дружбе, любви, о смысле человеческого бытия. Во-вторых, книги, не входящие в школьную программу. В-третьих, произведения, представляющие собой явление в сегодняшней культуре. В-четвёртых, книги, современные по формату. Для их чтения нужно сравнительно немного времени, но оставляемый ими след значителен настолько, что возникает желание высказаться, поспорить, поделиться своими впечатлениями.⁶⁷

Так на сайте Нижегородской государственной областной детской библиотеки по нашей инициативе создан пост на блоге «Мой читательский дневник» (<http://ngodb.livejournal.com/>), где ученики разных возрастных

⁶⁷Терентьева Н.П. «Школьный читательский блог как пространство диалога и ценностного самоопределения учащихся» // Журнал «Плюс. До и после». — 2010, №6. — С. 1-5.

групп обсуждают книги, предложенные учителем или самими ребятами. Наиболее активными оказались ученики 11-х классов. Мы можем объяснить это тем, что к этому возрасту у человека уже сформирован круг читательских интересов, а желание участвовать в дискуссии, обогащённое опытом общения на интеллектуальные темы, воспринимается как одна из форм проявления собственной индивидуальности.

Для чтения и обсуждения одиннадцатиклассникам была предложена книга современного писателя Д. Бойна «Мальчик в полосатой пижаме», соответствующая сформулированным выше требованиям.

Джон Бойн — ирландский писатель, автор шести романов, который имеет бесчисленное количество пребываний в шортлистах и у которого множество литературных премий. Роман «Мальчик в полосатой пижаме» не менее успешен, чем остальные романы. Первое издание книги относится к 2006 году. Впоследствии произведение было переведено на 50 языков.

Читая роман, мы видим мир глазами восьмилетнего немецкого мальчика Бруно, детство которого полно радостей, а знаки этого периода жизни юного героя — прекрасный пятиэтажный дом в Берлине, заботливые родители, верные друзья. Однажды Бруно приходит домой и обнаруживает, что горничная Мария складывает его вещи в чемодан, так как семья вынуждена переехать в Аж-Вьсь, потому что у отца важное назначение по службе.

Но новое место удивляет Бруно: мрачный пейзаж, кругом колючая проволока. Жить там ему не нравится, он скучает, хочет играть, но не с кем. Тогда он отправляется обследовать территорию, которая виднеется из окна и по которой бродят люди в одинаковых полосатых пижамах (форма узников так наивно представляется мальчику одеждой для мирного сна).

Дж. Бойн рассказывает о самом радостном — о детской дружбе. Именно в концлагере, комендант которого — его отец, Бруно обретает

нового друга — еврейского мальчика Шмуэля, сидящего по ту сторону ограды.

Оба мальчика родились в один и тот же день, что символично, и, как кажется Бруно, у них много общего. Не понимая толком сути происходящего и давая всему особые детские объяснения, Бруно и Шмуэль нашли возможность общаться через ограду из колючей проволоки. Но родители решают, что Бруно с мамой и сестрой должны уехать обратно в Берлин. Тогда он хочет попрощаться со своим другом.

Когда отец Шмуэля пропадает (нам, читателям, ясно, что его уничтожили), Бруно переодевается в арестантскую одежду, пролезает под проволокой, становится похожим на остальных узников и вместе со Шмуэлем отправляется искать его отца... В результате маленького немца сжигают вместе с евреями.

С точки зрения фашистской идеологии, мальчики должны стать врагами, но колючая проволока не смогла препятствовать настоящей крепкой дружбе двух юных представителей разных национальностей. Этой тщательно скрывающей дружбе смогла помешать только смерть.

Книга написана простым, можно сказать, «детским» языком. Наверное, сейчас настало время говорить о фашизме очень понятно и эмоционально. Из нашей жизни уходят последние свидетели той великой трагедии двадцатого века. И юным читателям надо всё объяснить просто и доступно, как бы по-детски.

Предлагая учащимся книгу Дж. Бойна «Мальчик в полосатой пижаме», учитель преодолевает психологическую преграду. Надо ли рассказывать детям о страшной гибели двух мальчиков? Тем не менее выбор произведения обусловлен тем, что оно даёт читателям шанс открыть в себе умение жить в тот момент, когда душа, ощущающая несправедливость мироздания, казалось бы, опустошена.

Написали отзывы 20 учеников 11-х классов.

Прежде всего нельзя не отметить читательскую реакцию школьников, которая отличается особой эмоциональностью, уже предопределённой содержанием повести с трагическим финалом: *«Когда читаешь повесть Д. Бойна, ты как будто сам находишься в заточении... И вот, дочитав до конца... До конца... Медленно выходишь из состояния оцепенения... оглядываешься по сторонам... И, слава Богу, ты жив!»*(1); *«Роман не маленький, но у меня не хватило сил оторваться от чтения. Слова приковывали к себе; я проживала все события вместе с Бруно, я была с ним в Аж-ввиси и вместе с ним ходила играть с новым другом по имени Шмуэль, мальчиком, носившим странную, не подходившую по размеру полосатую одежду, похожую на пижаму. Моё сердце разрывалось, когда Бруно говорил Шмуэлю, что тот — его лучший друг на всю жизнь, потому что догадывалась: слова «на всю жизнь» — пророческие»*(2).

Как мы видим, в первом отзыве передаётся болезненное состояние, вызванное восприятием произведения. Сама речь в нём отличается дискретностью, о чём свидетельствуют бесконечные многоточия и парцелляция, разрывающая синтаксическую структуру, дробящая её на несколько элементов..

Во втором же отзыве легко обнаруживаются элементы наивнореалистического восприятия, проявляющиеся в отдельных словах и сочетаниях слов («была с ним», «вместе с ним ходила играть») и свидетельствующие об активной работе читательского воображения, которое помогает автору высказывания увидеть себя чуть ли не частью художественного мира повести Д. Бойна. Отметим, что в этом отзыве проявляется внимание и к отдельным деталям (одежда; слова, приобретающие в репликах героев повести особый смысл), без которых невозможно представить это произведение.

Одиннадцатиклассники осуждают фашистский режим, который не предполагает дружбу немца с евреем: *«Читать книгу страшно. Читать*

книгу необходимо. Я теперь понял, о чём надо просить Бога. О мире во всём мире. Иначе жизнь теряет смысл»; «Джон Бойн показывает человечность на фоне жестокости и лицемерия: мы видим, нет никакой дифференциации между этими двумя нациями, все мы люди...»; «Кто такие нацисты? Убийцы. Убивая, ты умножаешь зло в мире, и не жди, что твой поступок вернётся к тебе добром»(3). В подобных отзывах актуализируются приметы публицистического стиля, проявляющиеся в обобщающих суждениях социально-политической и этической направленности, в вопросно-ответной форме рассуждения, в синтаксическом параллелизме, в употреблении местоимений второго лица, которые создают вполне определённую речевую ситуацию, предполагающую взгляд на себя со стороны.

В ряде отзывов формулируются вопросы, при помощи которых в рамках урока внеклассного чтения, организуемого в самой школе, можно создать проблемные ситуации: *«Как можно было бы закончить книгу, чтобы избежать трагического финала»(4), «Почему автор не называет имя главного карателя 20-го века, а вместо него употребляет слово «Фурор»?»(5), «Предназначена ли эта книга для детей?»(6)*

Кстати, одиннадцатиклассники на некоторые из сформулированных выше вопросов отвечают, вступая в диалогический контакт с теми, кто их формулирует.

Реагируя на первый вопрос, школьники отказываются предлагать другие варианты концовки, мотивируя это тем, что *«именно благодаря трагическому финалу читатель понимает весь ужас нацизма»*. Отвечая же на второй вопрос, школьники цитируют главного героя («К нам заходил противный тип» — налицо перифраза, которая обозначает главного карателя и преступника двадцатого века) и утверждают, что такие люди и имени недостойны. Через предельно лаконичную характеристику художественной детали школьники выходят на авторскую позицию,

отличающуюся непримиримостью к нацизму. На третий же вопрос в одном из отзывов можно найти следующий ответ: *«По моему мнению, книга не предназначена для детей. Этот роман необходимо читать в осознанном возрасте»*(7).

В ряде случаев, показывая гуманистическую позицию автора, школьники рассматривают повесть в эстетическом ракурсе: *«Автор книги напрямую не показывает ужасов, творящихся в концлагере, но отдельные детали позволяют почувствовать весь кошмар происходящих событий»*(8).

Но, к сожалению, при обсуждении книги «Мальчик в полосатой пижаме» ученики не поднимают вопрос о родительском равнодушии и жестокости. Никто не написал о холодных отношениях брата и сестры.

Этот аспект содержания повести предполагает более глубокий уровень погружения в её художественный мир. Но можно допустить следующее: тема Холокоста, столь яркое представленная Д. Бойном и определяющая смысловые доминанты, которые влияют на построение сюжета, на систему образов-персонажей, как бы затмевает «семейную» тему. Но тот ученик, который смог эти две темы связать друг с другом, показав, как они соседствуют в рамках единой художественной структуры, продемонстрировал бы такое понимание повести, которое свидетельствовало бы об очень высоком уровне читательской культуры.

Неизбежным представляется следующий вывод методического характера: на самих уроках учитель-словесник должен акцентировать внимание детей как на центральных, так и на периферийных сферах художественного содержания изучаемого произведения. В этом случае речь идёт не о теме, но о тематике; не о проблеме, но о проблематике.

По содержанию и структуре речевого высказывания отзывы различны: в одних усилено аналитическое начало, в других — преобладает эмоциональная читательская реакция на прочитанное произведение. Но в

них присутствует откровенность, отсутствует шаблонность, свойственная многим школьным сочинениям.

Учитель может сам стать участником полилогового беседы. Так собственный отзыв, написанный под псевдонимом, был прочитан и обсуждён ребятами как отзыв равноправного члена читательского сообщества. Ниже приведём текст этого отзыва: *«Как научиться понимать друг друга? На этот вопрос отвечает автор книги «Мальчик в полосатой пижаме». Дж. Бойн на фоне смерти рисует идеальную картину: два человека находятся в искусственно созданных враждующих лагерях, но, как в хорошей детской игре, всё в жизни этих людей просто, ибо желание дружить и помогать друг другу, иметь общие интересы и строить планы на будущее обуславливает гармонию человеческих взаимоотношений. Мальчики Бруно и Шмуль не думают о смерти, находясь в лагере смерти.*

Когда читаешь книгу, становится стыдно за иногда возникающие мысли об исключительности твоей собственной национальности, об особенной миссии твоего пребывания на земле. Почему в нас сидит эта гордыня и мешает любить другого человека как самого себя?! Два юных героя книги Дж. Бойна не задают себе таких вопросов. Они просто умеют дружить и любить...»(9)

В своих откликах на отзыв ученики прежде всего подчеркнули высказанную в нём мысль об антитезе дружбы и вражды, определяющей содержание романа Д. Бойна. Некоторые школьники отметили следующее: дети ставятся писателем на более высокую ступень нравственного развития, чем взрослые, так как именно Бруно, девятилетний мальчик, оказывается способным воспринимать и осознавать мир вне рамок фашистской идеологии, хотя отец и пытается воздействовать на своего сына в национал-социалистическом духе.

Читатели делают свой выбор в практически безграничном смысловом пространстве жизни, обретая «форму движения мыслей, переживаний, чувств».⁶⁸ Примечательно, что в блоге присутствует диалог, в атмосфере которого выделяется лидер, задающий вопросы остальным участникам блога. Следствие этого — рождение новых смыслов.

И здесь нет учительского давления. Наставник участвует в диалоге на равных с учениками. Он может высказываться под псевдонимом.

К сожалению, чем старше школьник, тем больше «деловое» чтение по школьной программе» теснит досуговое, не оставляя времени на чтение любимых книг и просто на возможность поразмышлять над новой книгой, получить радость от самого процесса свободного чтения.

К сожалению, книга перестала способствовать духовному росту многих современных детей, будучи всего лишь источником информации. Поэтому Интернет-проекты, подобные нашему, могут привлечь школьников к чтению художественной литературы, усилив интерес к ней.

Далее в одиннадцатом классе проводится урок с использованием материалов Интернет-проекта. Отдельные отзывы, написанные школьниками, были предложены для обсуждения в ходе учебного занятия по произведению Д. Бойна. В текстах школьников встречались и формулировки вопросов, которые прозвучали на этом занятии. Получается, что одна из задач Интернет-проекта — подготовка дидактического материала для урока внеклассного чтения в условиях школьного литературного образования.

Ниже соотнесём предложенные школьникам вопросы с высказываниями участников Интернет-проекта (эти высказывания пронумерованы):

⁶⁸Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И.В. Абакумова. — Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. ун-та, 2003. — 480 с.

1. Поделитесь своими впечатлениями после чтения романа Джона Бойна «Мальчик в полосатой пижаме». Согласны ли вы со следующим оценочным суждением: «Удивительная вещь, такая простая и такая лёгкая, она буквально разрывает душу»? (1 – 3).

2. Какие эпизоды романа являются опорными точками в движении сюжета? Обоснуйте свой выбор.

3. Как можно было бы закончить книгу, чтобы избежать трагического финала? (4)

4. Почему автор не называет имя главного карателя 20-го века, а вместо него употребляет слово «фурор»? (5)

5. В 2008 году по роману режиссёр Марк Херман снял фильм, в котором, в отличие от самого романа, «фурор» не показывается. Чем вы объясните такое решение режиссёра картины?

6. Автор практически не показывает кошмаров концлагеря. Чем это можно объяснить? (8)

7. Какие проблемы волнуют писателя, показавшего взаимоотношения детей: Бруно и Шмуэля? (9) Бруно и его сестры?

8. Роман завершается следующими строками: «Вот так заканчивается история Бруно и его семьи. Конечно, всё это случилось очень давно и никогда больше не повторится. Не в наши дни и не в нашем веке». Можно ли назвать эти строки лишними в романе Д.Бойна?

9. Предназначена ли эта книга для детей? (6, 7)

Отметим, что материалы Интернет-проекта (микротексты и сформулированные вопросы) вызвали у школьников большой интерес, повысив эмоциональный тонус учебного занятия, способствовали созданию проблемных ситуаций, помогали школьникам приблизиться к нравственно-философскому уровню постижения литературного произведения. Например, встретившаяся в высказывании 9 мысль о гармонии человеческих взаимоотношений вызвала эмоциональный отклик

у одиннадцатиклассников о подвела их к размышлениям о сути этих взаимоотношений, к мыслям о том, как они могут сохраниться в тяжелейших условиях, что этому должно способствовать, как соотносятся друг с другом мир детей и мир взрослых.

5. Индивидуальный проект как форма итоговой диагностики

Главнейшая задача образования — социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. Для достижения поставленной цели необходимо построить индивидуальные образовательные траектории образования учащихся, позволяющие успешно адаптироваться школьникам в инновационном обществе. Это должно быть связано с выполнением индивидуальных проектов.

В новых стандартах прописаны следующие требования к индивидуальному проекту: 1) индивидуальный проект рассматривается как особая форма организации деятельности учащегося, которая выполняется в течение одного или двух лет согласно учебному плану; 2) работа должна быть выполнена в рамках одного или нескольких изучаемых предметов; 3) работа может выполняться как самостоятельно, так и под руководством тьютора; 4) индивидуальный проект должен быть представлен в форме завершеного учебного исследования или разработанного учебного проекта.⁶⁹

⁶⁹Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. — М.: Просвещение, 2011. — 61 с.

По нашему мнению, различия в понимании терминов «учебное исследование» и «учебный проект» в новых стандартах достаточно не выделены. Проведенный нами анализ форм реализации индивидуального проекта позволяет сделать вывод о существенных различиях учебного исследования и учебного проекта: 1) если учебное исследование ставит главной целью поиск субъективно новых знаний для учащегося, то учебный проект — создание конкретной модели процесса или объекта окружающей действительности; 2) если учебное исследование выступает в форме информационного или исследовательского проекта, то учебный проект — в форме практикоориентированного проекта; 3) если этапы учебного исследования ориентированы на сбор материала по заданной проблеме, его классификацию, анализ и обобщение для вычленения собственных выводов, то этапы учебного проекта ориентированы на определение оптимальных ресурсов для моделирования конкретного процесса или объекта окружающей действительности.

Учебное исследование и учебный проект предполагают получение субъективно нового для школьника результата, а значит, должны быть введены в учебный процесс после основательной пропедевтической работы с учащимися.

Д.А.Логинов так обозначает основные задачи индивидуального проекта учащегося: 1) сформировать способность к проблемно-ориентированному анализу неопределенной ситуации; способность к рефлексии внутренних и внешних причин, порождающих неопределенность ситуации; способность к созданию моделей преобразуемой ситуации и готовность использовать их в качестве инструментов ее преобразования; 2) развить способность к определению конкретных целей преобразования неопределенной ситуации; способность к определению алгоритма конкретных шагов для достижения поставленной

цели; способность к рефлексии совершенной деятельности и выбору способа предъявления достигнутых результатов социуму.⁷⁰ В сходном направлении характеризует задачи и содержание индивидуальных проектов И.И. Баженова.⁷¹

В рамках организуемого нами формирующего эксперимента мы рассматриваем индивидуальные проекты, подготовленные и прошедшие процедуру защиты в одиннадцатом классе, не только как творческую работу, очень значимую прежде всего для личностного развития школьников, но и как форму итоговой диагностики, сигнализирующей о компетенциях школьников, имеющих отношение к проектной деятельности.

Так одиннадцатиклассникам для работы над индивидуальными проектами была предложена повесть Петра Проскурина «Азь воздам, Господи». Петр Проскурин родился в 1928 году, он автор известных рассказов и повестей, среди которых — «Любовь человеческая», «Чёрные птицы», романов «Корни обнажаются в бурю», «Судьба», «Имя твоё» и других.

В произведениях Проскурина отражен сложный, созидающий и героический путь русского народа на протяжении всего трагического XX века: духовный поиск русского человека на своем историческом пути, его стремление к созданию новых форм социального обустройства общества. Центральной темой его творчества стала Великая Отечественная война 1941—45 годов, ее влияние на нравственное самосознание народа,

⁷⁰Логинов Д.А. Примерная программа метапредметного курса «Индивидуальный проект» для образовательных организаций, реализующих программы среднего общего образования. — Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2018. — 20 с.

⁷¹Баженова И. И. Индивидуальный проект как актуальное требование к результатам образования учащихся // Молодой ученый. — 2016. — №18. — С. 425-428.

укрепление патриотизма и духовной силы. Особый этап творчества Проскурина представляют его произведения последнего периода после распада Советского Союза. Романы «Седьмая стража», «Число зверя», книги повестей и рассказов «Азь воздам, Господи», «Мужчины белых ночей», публицистические статьи и очерки характеризуются углубленным философским и психологическим проникновением в самые трагические противоречия, доходящие до хаотического состояния и распада в русской жизни послеперестроечной России, тяжело обретающей свой насильственно обрубленный исторический путь.

Повесть «Азь воздам, Господи» рассказывает о писателе Тулубьеве, который не может принять изменения в общественной и личной жизни москвичей в лихие 90-е годы прошлого столетия: «Над Москвою, бессонной и беззащитной, пластались низкие осенние тучи, высыпая на первопрестольную ледяные пронизывающие потоки. Вспыхивала рекламы прославленных международных картелей и фирм, клещнясто, как бы навечно впаявшихся московское небо. Громоздясь на своем балконе на двенадцатом этаже, Тулубьев вновь и вновь оглядывал расстилавшийся перед ним, все более отторгавшейся от его сердца город. Он привычно скользил взглядом по знакомым очертаниям кремлевских башен и вновь, в пронзительно короткий срок, вознесшихся к небу куполов и крестов храма Христа Спасителя, по привычному зубчатому рельефу сталинских высотных зданий с характерно взбегавшими их шпилям ленточками мерцающих огней замыкавших центральное пространство Москвы от тех вокзалов до Поварской и дальше по кольцу,— архитектурская мысль советской эпохи, казалось бы, на вечные времена определила и утвердила опорные столбы в пространстве столицы,— но не успел завершиться неистовый двадцатый век, а уж по своей Москве, по всей России зазвучали совершенно другие гимны. опрокидывающие и оскверняющие всё прошлое отцов и дедов, и уже хищно возносились рядом со сталинскими высотками

стоэтажные банковские чудища призванные символизировать безоговорочную и всеобъемлющую власть капитала, и конец-то победившей и на российских просторах мировой идеи вседозволенности сильного и всепокорности слабого, недостаточной для утоления всех печалей страстей и пороков, издревле гнездившихся в душе человека от самого его рождения...»

Не принимает душа пожилого человека новые песни, воспевающие власть денег и предпринимательства. Главный герой грустит о временах, когда люди читали, чувствовали, любили. Да, он не принимает время перестройки и пишет книгу о добром щенке Рыжике. Пишет книгу и не замечает, как его пытаются выжить из старой квартиры в престижном районе Москвы его собственная дочь с зятем. У дочери своих детей нет, а вот к Тулубьеву однажды зашёл соседский мальчик, страдающий неизлечимой болезнью. Мальчик Серёжа читает новое произведение писателя и переживает за судьбу книжной собачки, которая способна вылечить, подарить радость жизни, чего не могут дать своему ребёнку очень богатые родители Серёжи.

В конце повести Тулубьев погибает от выстрела в собственной квартире. Кто убил писателя? Ответа Петр Проскурин не даёт...

Другой вариант задания — подготовка индивидуального проекта, посвящённого писателям-нижегородцам (на основе публикаций в журнале «Нижний Новгород»: номер 5 за 1998 г.). Этот цикл рассказов посвящён Великой Отечественной войне и учит патриотизму и милосердию. В его входят следующие произведения: «Дед Кедрач» Анатолия Данильченко, «Дорожные столбы войны» Юрия Шиканова, «Люди и звери» Геннадия Екоробкова, «В тот далёкий год» Елены Рощиной, «Навязчивый сон» Константина Проймаина, «Белые журавушки» Валерия Киселёва.

Третий вариант задания — создание литературного эссе, содержание которого определяет та или иная проблема.

Ниже представим варианты индивидуальных проектов одиннадцатиклассников:

Таблица 5. Варианты индивидуальных проектов

Вариант индивидуального проекта	Место презентации
Доклад (статья) об авторе и его книгах (повесть П.Проскурина «Азь воздам, Господи»)	Урок литературы, стенд в кабинете литературы; читательская конференция в Нижегородской областной детской библиотеке
Литературное эссе — осмысление проблемы	Урок литературы, лицейская газета
Отзывы, рецензии (рассказы писателей-нижегородцев о Великой Отечественной войне)	Сайт Нижегородской государственной областной детской библиотеки: блог «Мой читательский дневник» (http://ngodb.livejournal.com/)
Поэтический цикл, коллерирующий с основным содержанием повести	Урок литературы, лицейская газета
Иллюстрации эпизодов повести	Стенд в кабинете литературы
Рассказы собственного сочинения	Социальные сети, конкурсы литературного творчества

Отметим, что первые три варианта индивидуального проекта основываются на аналитической деятельности, что приближает результат к одному из жанров сочинения по литературе, последние же три варианта нацеливают школьников на деятельность, имеющую художественную направленность.

Традиционными жанрами сочинений на литературном материале являются рецензия и отзыв, а также литературно-критическое эссе.

Последний вид творческой работы отличает подчеркнуто выраженный индивидуальный взгляд автора сочинения на предмет развёрнутого высказывания. Художественный текст в этом случае становится лишь «трамплином» для самораскрытия пишущего эссе.

Приведём следующий пример эссе, написанного на тему «Когда талант превращается в разрушительную силу?» (текст приведён с сокращениями):

Талантливый человек — одарённый свыше. У талантливых людей, у людей, проявляющих незаурядные способности в чём-либо, будь то умение красиво петь, писать хорошие стихи или рассказы, создавать картины, играть на сцене, делать научные открытия, есть какая-то высшая цель, высшее, духовное предназначение.

Знания и умения — сила. Но сила в руках злого человека из созидательной превращается в разрушительную. Без человеческого достоинства, без правильных жизненных ориентиров талант послужит не на благо человечеству, а во вред ему. Не раз это было проверено и подтверждено предыдущими поколениями.

Так, в романе Виктора Гюго «Отверженные», повествующем о жизни самых бедных слоёв населения Франции XIX века, автор проводит множество параллелей, рисуя человеческие пороки и добродетели в лице своих героев. Образ поистине талантливого и умного, но бессердечного подлеца воплощён в образе господина Тенардьё. Хитрый и расчётливый, Тенардьё одну за одной меняет свои маски в погоне за наживой. Не гнушается он ничем: пользуясь душевной добротой и щедростью Жана Вальжана, просит огромный выкуп за маленькую Козетту; в битве при Ватерлоо спасает отца Мариуса, барона Понмерси, только лишь в надежде заслужить похвалу, признание и орден; искусно притворяясь сам и заставляя притворяться жену и детей, вновь обманывает Жана Вальжана, давая на жалость и выпрашивая ещё денег; появившись перед читателем в последний раз, заставляя Мариуса дать ему приличную сумму и затем сбегает из Франции в Америку, где начинает успешную карьеру работоторговца.

Талантлив ли Тенардьё? Безусловно. Его актёрским способностям и сметливости можно было бы позавидовать, если бы не его беспринципность и то, в каких целях использует он свой талант.

Ещё одним примером таланта без достоинства может послужить Гога Герцев, герой повести «Сон о белых горах», вошедшей в книгу «Царь-рыба» советского писателя Виктора Астафьева. Действия во многих произведениях Астафьева

разворачиваются в тайге; трудные, жёсткие условия (на войне или в дикой природе) как нельзя лучше раскрывают человеческий характер. Герцев, без сомнения, умен, сообразителен, умеет хорошо работать руками, что отмечают окружающие. Однако у него нет никаких моральных ценностей. Природа для него — мастерская, а сам он в ней — работник. Не считается Гога и с людьми: «Семья – моя грубая ошибка!», — говорит он, а о собственных родителях вспоминает с отвращением. Не уважает Герцев ни родных людей, ни посторонних. Это подтверждает тот факт, что он хитростью выманил у чушинского ветерана войны боевые награды, к чему даже в глухой местности относились с сильным неодобрением.

Рассмотренные примеры героев вызывают у нас антипатию. Таких людей не уважают и не любят, более того, такие люди могут погубить тех, кто окажется с ними рядом, но ни Тенардьё, ни Герцев не имеют большой власти. Вот только что может произойти, если злой гений получить огромную власть и будет способен повлиять на судьбы сотен, тысяч, миллионов?!

Перед нами развёрнутое рассуждение по нравственно-философской проблеме. На примере произведений В.Гюго и В.П.Астафьева школьница наполняет сформулированный в начале эссе тезис конкретным, живым содержанием. В центре внимания — размышления о роли жизненных ценностей в судьбе человека, то есть аксиологический аспект.

Конечно, ту часть работы, которая посвящена Герцеву — герою повести Астафьева, следовало развернуть, подробно охарактеризовав его поступки, показанные писателем в тех или иных эпизодах, и обратив внимание на отдельные художественные детали, но указанный выше недостаток не мешает положительной оценке этой работы.

А сейчас остановимся на проектах, имеющих художественную направленность.

Так, одиннадцатиклассники, работающие над проектами, нарисовали портреты героев повести Петра Проскурина, иллюстрировали отдельные эпизоды.

Нина Е. описывает своё полотно следующим образом:

Одна из тем, раскрытых в повести Петра Проскурина «Азь воздам, Господи», — родство душ. Эту тему я взяла для своей творческой работы. Работа выполнена в виде абстрактной композиции, в авангардном стиле.

Родственные души — главный герой повести, писатель Тулубьев, и его юный друг Серёжа. Левый край листа — чёрный, но в данном случае это не «злой» цвет, а цвет темноты, цвет ночи. Тулубьев появляется перед читателем, стоя на балконе тёмной ночью. Чёрный цвет переходит в оттенки коричневого и золотого. Это цвета тепла, осени, а также старой бумаги.

Правый край листа белый. Если Тулубьев появляется в темноте, то Серёжа становится участником событий книги, когда включается свет. Белый сменяется пастельными голубыми мазками: это грусть, звучащая в обронённой фразе «Я знаю, скоро умру». Затем синие краски разбавляются мазками разных цветов. Жёлтый и оранжевый означают радость, красный — энергию, розовый — непосредственность, зелёный — естественность.

Цветные мазки «двигаются» навстречу друг другу, в центре листа сливаясь в своеобразный столб белого света. Это и есть родство, единство душ. Однако мы замечаем внизу листа чёрное потёкшее пятно. Так отмечен финал повести — убившая писателя пуля. Пятно не закрывает всей белой части и находится не в центре симметрии, так как, несмотря на то, что смерть одного не может не повлиять на жизнь другого, души бессмертны и в будущей жизни снова будут вместе.

О единстве душ говорит ещё одна деталь: в левой части композиции присутствуют маленькие брызги цветов из правой части, и наоборот. В одном есть часть от другого, во втором изначально есть часть первого.

Ученица при помощи абстрактных образов пытается передать собственное восприятие и понимание повести Петра Проскурина. Совершенно очевидно, что другой читатель может представить и описать совсем другую картину.

В этом случае «продукт» индивидуального проекта представляет собой модель постигаемого художественного объекта. Налицо моделирующая деятельность одиннадцатиклассницы.⁷²

⁷²Шутан М.И. Моделирование как учебная деятельность на уроке литературы. — Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — 181 с.

Остановимся на жанре сочинения-стихотворения, который был представлен в характеризуемом нами проекте.

Саша Ч. написала к каждой главе повести П. Проскурина стихотворение, которое раскрывает идейную сущность произведения и представляет собой её художественную интерпретацию. Общее направление этой работы отражено в следующем четверостишии ученицы: *«Господь кричит, но мы бываем глухи — // И в суматохе дней забыли об одном: // Любовь не покупается за деньги! // Но мы живём «потом, потом, потом...»!»*

Ценность творческих работ в данном случае — не в художественном результате (с этой точки зрения они бывают очень несовершенными), но в точности передачи идейного содержания произведения, которое оказалось в центре внимания.

Совершенно очевидно, что результаты индивидуальных проектов, нашедшие своё выражение в произведениях, относящихся к разным жанрам, отражают не только опыт самой проектной деятельности школьников по литературе в течение нескольких лет, но и многоплановую работу по предмету за рамками указанного вида деятельности.

Нельзя не подчеркнуть и то, что на одном из уроков экспериментальная и контрольная группы были охарактеризованы индивидуальные проекты (карта проектов), а также были сформулированы требования к работе над ними, к результату («продукту») и защите.

В приведённой ниже таблице представлена система критериев, на основе которой делались выводы о результатах формирующего эксперимента:

Таблица 6. Система критериев

Критерий	Характеристика критерия
Аксиологический (ценностный) аспект, отражённый в содержании «продукта» проектной деятельности	<p><i>2 балла:</i> аксиологический аспект ярко выражен и определяет содержание результата деятельности</p> <p><i>1 балл:</i> аксиологический аспект в результате деятельности выражен слабо</p> <p><i>0 баллов:</i> аксиологический аспект в результате деятельности отсутствует; сам результат отсутствует</p>
Соответствие цели содержания «продукта» проектной деятельности	<p><i>2 балла:</i> результат деятельности в полной мере соответствует цели</p> <p><i>1 балл:</i> результат деятельности соответствует цели не в полной мере</p> <p><i>0 баллов:</i> результат не соответствует цели; результат отсутствует</p>
Точность в передаче информации	<p><i>2 балла:</i> ошибок, связанных с воспроизведением и использованием информации, нет; допускаются 1-2 ошибки;</p> <p><i>1 балл:</i> допускается не более 5 ошибок, связанных с воспроизведением и использованием информации</p> <p><i>0 баллов:</i> допущено более 5 ошибок, связанных с воспроизведением и использованием информации; результат отсутствует</p>
Самостоятельность и оригинальность воплощения замысла	<p><i>5 баллов:</i> замысел и его воплощение отличается самостоятельностью и оригинальностью</p> <p><i>2 балла:</i> ученик, будучи самостоятельным в реализации идеи проекта, создает качественный «продукт», но не отличающийся оригинальностью</p> <p><i>0 баллов:</i> самостоятельность в воплощении замысла проекта отсутствует; результат отсутствует</p>
Представление результата проектной деятельности	<p><i>3 балла:</i> к оформлению и защите «продукта» в совокупности не более 1 замечания</p> <p><i>2 балла:</i> к оформлению и защите «продукта» в совокупности не более 3 замечаний</p> <p><i>1 балл:</i> к оформлению и защите продукта в совокупности не более 5 замечаний</p> <p><i>0 баллов:</i> к оформлению и защите продукта в совокупности более 5 замечаний; результат отсутствует</p>

Как видно из таблицы, ученик может получить за индивидуальный проект не более 14 баллов. Причём на первое место по степени значимости ставится критерий «самостоятельность и оригинальность воплощения замысла» (5 баллов), что не должно удивлять, ведь речь идёт о творческой деятельности, доминантными показателями которой и являются указанные свойства, признаки.

Статистика выглядит следующим образом:

Таблица 7. Результаты формирующего эксперимента

Баллы	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)	Разница (%)
Критерий 1. Аксиологический (ценностный) аспект, отражённый в содержании «продукта» проектной деятельности			
2	51	39	12
1	49	59	10
0	0	2	2
Критерий 2. Соответствие цели содержания «продукта» проектной деятельности			
2	80	64	16
1	20	34	14
0	0	2	2
Критерий 3. Точность в передаче информации			
2	72	56	16
1	26	39	13
0	2	5	4
Критерий 4. Самостоятельность и оригинальность воплощения замысла			
5	26	18	8
3	64	44	20
0	10	36	26
Критерий 5. Представление результата проектной деятельности			
3	52	35	17
2	32	25	5
1	16	32	16
0	0	8	8

Результаты экспериментальной группы превышают результаты контрольной группы (ниже представлено среднее арифметическое):

1) первая строчка в каждом разделе, то есть максимальное количество баллов: соответственно 56,2% и 42,4% (разница: 14%);

2) предпоследняя строчка в каждом разделе, то есть минимальный положительный результат: соответственно 35% и 43,6% (разница: 8,6%);

3) последняя строчка в каждом разделе, то есть отсутствие положительного результата: соответственно 2,4% и 10,6% (разница: 8,2%).

Представленная выше статистика свидетельствует об эффективности формирующего эксперимента, основанного на сочетании урочной и внеурочной деятельности школьников.

Заключение

1. Проектная технология способна развить у обучающегося важнейшие компетенции, которые в программе Образовательной системы «Школа 2100» в 2004 г. были обозначены как группы общеучебных умений:

1) организационные — формулировать цель, составлять план, реализовывать его и оценивать результат (по терминологии ФГОС, это регулятивные универсальные учебные действия);

2) интеллектуальные — ориентироваться в системе знаний, отбирать нужное, добывать новое, перерабатывать и преобразовывать информацию (по терминологии ФГОС, это познавательные универсальные учебные действия);

3) оценочные — оценивать ситуации и поступки с разных точек зрения, объяснять свои оценки, свою позицию, самоопределяться в своей системе ценностей и действовать в соответствии с этой системой ценностей (по терминологии ФГОС, это основная составляющая личностных результатов);

4) коммуникативные — донести свою позицию до других, понять иные взгляды и договориться с людьми, согласуя с ними свои интересы ради совместной деятельности (по терминологии ФГОС, это регулятивные универсальные учебные действия).⁷³

В рамках проведённого формирующего эксперимента эти общеучебные умения, которые в сегодняшнее время следует назвать

⁷³ Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех. Сборник материалов / Под ред. Фельдштейна Д. И. — М.: Баласс, 2006. — 320 с.

компетенциями, были актуализированы и развиты.

2. Аксиологический ракурс преподавания литературы в рамках формирующего эксперимента базируется на возрастных особенностях учащихся.

Проекты, посвящённые древнерусской литературе (7 класс) и военной проблематике (8 класс), коррелируются с этапом нравственного самоуглубления школьников.⁷⁴ Взаимоотношения поколений, любовь, на которой основана семья, патриотическое чувство, верность товарищам, самоотверженность, проявляющаяся в тяжелейших жизненных ситуациях, христианская система ценностей становятся предметом размышлений подростков в связи с литературными произведениями.

В 9–11 классах мы усилили социальную направленность проектов (переход от учебного проекта к проекту социальному, участие школьников в Интернет-конференции), их тематику связали с проблемой «Я и мир» — «центральной проблемой этого возраста, времени познания связей, осознания причин и связей».⁷⁵

3. В работе школьников с материалами разных видов с каждым классом усиливался интерпретационный компонент, который, в частности, выражался в оценочных суждениях, подкрепляемых развёрнутыми аргументами.

4. Решая задачи в рамках того или иного проектного задания, школьники показали хорошие навыки комбинаторного мышления, умело оперируя материалом и располагая его в соответствии с целью,

⁷⁴ Программа литературного образования. 5–9 классы / Под ред. В.Г.Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. — 222 с. — С. 9–10.

⁷⁵ Программа литературного образования. 5–9 классы / Под ред. В.Г.Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. — 222 с. — С. 10.

поставленной перед ними или сформулированной самостоятельно. Многие школьники показали также хорошие навыки синтеза, обобщения материала.

5. В рамках проектов задания аналитико-интерпретационной направленности сочетались с заданиями, актуализирующими механизмы художественного мышления. Они способствовали развитию образного мышления школьников.

Анализ деятельности школьников подводит к мысли о том, что в тех случаях, когда проект состоит из несколько этапов, необходимо употребление и термина «микропроект», фиксирующего малый проект. Этим термином следует обозначить деятельность в рамках единой целостной структуры, в которую входит деятельность разных видов.

6. На различных этапах формирующего эксперимента одно из центральных мест занимал урок литературы, который создавал основу для решения проектных задач вне его рамок. Но и в структуру самого урока включалось представление результатов, «продуктов» проектной деятельности, а они нередко приобретали статус дидактического материала, что чрезвычайно важно, так как создатели этих «продуктов» осознавали свою причастность к подготовке и проведению учебного занятия. Трудно переоценить воспитательный потенциал таких учебных ситуаций.

Необходимо отметить и воспитательную направленность проектов, выходящих за рамки урока (социальный проект, Интернет-проект на базе Нижегородской областной детской библиотеки).

7. К перспективам научного исследования проектной деятельности школьников следует отнести типологию уроков литературы, создающих основу для реализации идей внеурочных проектов, и типологию приёмов включения «продуктов» проектной деятельности в структуру учебного занятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. — Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. ун-та, 2003. — 480 с.
2. Абрамова М.Л. Методы развития общих исследовательских умений и навыков у школьников с повышенной познавательной мотивацией // Гимназии и общество: Материалы 5 науч.-практ. конф. педагогов России и ближнего зарубежья / Под общ. ред. Н.М.Свириной. — СПб., 2010. — С. 151–156.
3. Александрова К. Древнерусская литература в восьмом классе // Первое сентября (Литература). — 1995. — № 40.
4. Баженова И. И. Индивидуальный проект как актуальное требование к результатам образования учащихся // Молодой ученый. — 2016. — №18. — С. 425-428.
5. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах. — М.: Просвещение, 2013. — 176 с.
6. Белокурова С.П., Висленко Л.П. Метод проекта при чтении современной литературы // Литература в школе. — 2008. — №11. — С. 38–41.
7. Бельфер М.М. Проектная деятельность учащихся по теме «Тартюф» Мольера: вчера, сегодня, завтра. 11 класс» // Литература в школе. — 2010. — №9. — С. 39–42.
8. Беляева Н.В. Актуальные проблемы внедрения ФГОС старшей школы в литературное образование // Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий. 21 Голубковские чтения: Материалы Международной научно-практической

- конференции / Отв. ред. В.Ф. Чертов. — М.: Эком-информ, 2014. — С. 20–29.
9. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. /под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, т. 1, 1979. — С. 39–85.
10. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. О.Ю. Богдановой. — М.: ИЦ «Академия», 2004. — 400 с.
11. Борщевская М.Ю. Приобщение учащихся к исследовательской деятельности // Проблемы содержания и организации гимназического образования: материалы науч.-прак. конф. Асс. Нижегородских гимназий / сост. и отв. ред. Борщевская М.Ю. — Н.Новгород: ЗУМ 2009. — С. 93–98.
12. Браже Т.Г. Принципы анализа литературных произведений в школе // Браже Т.Г. О литературе в школе: Книга для учителя. — СПб.: ИД «МИРС», 2008. — С. 362–379.
13. Брякова И.Е. Использование креативных технологий на уроках литературы // Современная методика преподавания литературы: стратегии развития. 24 Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции / Отв. ред. В.Ф.Чертов. — М.: Эком-Информ, 2017. — С. 83–89.
14. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации // Народное образование. — 2008. — №9. — С. 177-180.
15. Вахтеров Б.В. О новой педагогике. — М.: Карапуз, 2008. — 224 с.
16. Гладкова О.В. Житие // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Гл. ред. и сост. А.Н.Николюкин. — М.: НПК «Интелвак», 2003. — 1600 стб. — Стб. 267–270. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: Учебное пособие для вузов. — СПб.: Речь, 2015. — 317 с.

17. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература). Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева. — СПб.: Своё издательство, 2015. — 306 с.
18. Глухарева О.Г. Влияние проектного обучения на формирование ключевых компетенций у учащихся старшей школы // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2014. — №1. — С.17-24.
19. Голуб Г.Б., Перельгина Е.А., Чуракова О.В. Основы проектной деятельности школьника: Методические рекомендации по преподаванию курса / под ред. Е.Я. Когана. — Самара: Изд-во «Учебная литература», Издат. дом «Фёдоров», 2006. — 224 с.
20. Городилина Т.В. Проектная деятельность как метод развития самосознания и коммуникативных компетенций учащихся в информационной среде в системе федеральных государственных образовательных // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2014. — №6. — С.37–41.
21. Гузев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения // Директор школы. — 1996. — № 6. — С. 39-47.
22. Дмитриев Л.А. Литература первых лет монголо-татарского ига. 1237 год — конец 13 века // История русской литературы. В 4 томах. Том 1 / Ред. Д.С. Лихачёв и Г.П. Макогоненко. — Л.: Наука, 1980. — С. 90–125.
23. Ерёмин И.П. Лекции и статьи по истории древней русской литературы. — Л.: Изд. Ленингр. университета, 1987. — 328 с.
24. Ерёмина О.А. «Повесть о Петре и Февронии Муромских» как произведение христианской культуры // Русская словесность. — 2002. — №4. — С. 15–24.

- 25.Есипов, Б.П., Равкин, З.И. Метод проектов // Педагогическая энциклопедия. — М., 1965. — Т.2. — С. 806.
- 26.Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность в школе: Коллективная монография / Сост. и науч. ред. Л.В.Шамрей, М.И.Шутан. — Н.Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. — 282 с.
- 27.Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В.Ф.Чертова. 5–9 классы: Пособие для учителей общеобразоват. учреждений. — М.: Просвещение, 2011. — 126 с.
- 28.Кагаров Е.Г. Метод проектов в трудовой школе. — Л.: Брокгауз-Ефрон, 1926. — 88 с.
- 29.КазачковаМ.Б. Проектный метод как средство повышения качества образования // Исследовательская работа школьников. — 2013. —№4. — С.115–122.
- 30.Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 175 с.
- 31.Кирьякова А.В., Мелекесов Г.А. и др. Педагогическая аксиология: Учебное пособие. — М.: ИНФРА–М, 2016. — 284 с.
- 32.Кларин М.В. Уильям Хелд Килпарттик // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, т. 1, 1993. — С. 430-431.
- 33.Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. — М., 1926.
- 34.Комарова Г.В. Способы социализации ученика гимназии через участие во внеклассной творческой работе // Гимназии и общество: Материалы 5 науч.-практ. конф. педагогов России и ближнего зарубежья / Под общ. ред. Н.М.Свириной. — СПб., 2010. — С. 127–132.

- 35.КругловаО.С. Технология проектного обучения //Завуч. — 1999. — №6. — С. 15-22.
- 36.Кудрова И.А. О развитии мышления на основе исследовательского подхода // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2006. — № 5. — С. 14–21.
- 37.Кузнецова, С. И. Проектная деятельность как механизм развития детской одаренности // Управление качеством образования. — 2013. — № 7. — С. 80–84.
- 38.Кузьмина Т.Л., Васильева Е.Л. Проектная деятельность учащихся: создание мультфильмов к произведениям русских классиков // Филологическое образование: современные стратегии и практики. Сб. науч.-метод. Статей. Выпуск 3 / Отв. ред. В.А.Доманский, Л.И.Коновалова. — СПб.: ЛОИРО, 2014. — С. 120–123.
- 39.ЛазаревВ.С. Проектная и псевдопроектная деятельность в школе // Народное образование. — 2014. —№8. —С.130–136.
- 40.Лазарев Т.В. Проектный метод: ошибки в использовании //Первое сентября. —2011. — № 1. — С. 9-10.
- 41.Литература: учебник для 5 класса общеобразоват. учреждений. В 2 ч. / под ред. И.Н. Сухих. — М.: Академия, 2008. — 592 с.
- 42.Литература. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 1 / под ред. Г.Н. Ионина и Г.И. Беленького. — 10-е из., перераб. — М.: Мнемозина, 2009. — 512 с.;
- 43.Литература: 6-9 классы: учебники для учащихся общеобразовательных учреждений / под ред. Б.А. Ланина. — М.: Вентана-Граф, 2009-2013. — 2256 с.
- 44.Литература. 11 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 1 / под ред. Г.Н. Ионина и Г.И. Беленького. — М.: Мнемозина, 2011. — 496 с.

45. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В.Я. Коровиной. 5–9 классы. — М.: Просвещение, 2011. — 160 с. — С. 47–151.
46. Литература. 9 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. / под ред. В.Ф. Чертова. — М.: Просвещение, 2012. — 783 с.
47. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин. — М.: НПК «Интелвак», 2003. — 1600 стб.
48. Лихачёв Д.С. Поэтика древнерусской литературы // Лихачёв Д.С. Избранные работы: В 3 т. Т. 1. — Л.: Худож. Лит., 1987. — С. 261–654.
49. Лихачёв Д.С. Великое наследие. Классические произведения литературы Древней Руси // Лихачёв Д.С. Избранные работы в трёх томах. Том 2. — Л.: Художественная литература, 1987. — С. 3–342.
50. Логинов Д.А. Примерная программа метапредметного курса «Индивидуальный проект» для образовательных организаций, реализующих программы среднего общего образования. — Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2018. — 20 с.
51. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.
52. Методика преподавания литературы: Учебное пособие / Под ред. З.Я. Рез. — М.: Просвещение, 1977. — 384 с.
53. Митрофанова Г.Г. Трудности использования проектной деятельности в обучении // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2. — С. 148-151.
54. Мухина В. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Народное образование. — 2006. — № 7. — С. 123-127.
55. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. — Минск: Современная школа, 2010. — 928 с.

- 56.Новикова Т. Д. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности. //Народное образование. — 2000. — № 7. —С. 151-157.
- 57.Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех. Сборник материалов / Под ред.Фельдштейна Д. И. — М.: Баласс, 2006. — 320 с.
- 58.Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: методология поиска. // Учитель. —2000. — №1. — С. 41-45.
- 59.Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: его возможности. // Учитель. — 2000. — №4. — С. 52-55.
- 60.Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов пед. вузов. — М.: АРКТИ, 2005. — 112 с.
- 61.Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Academia, 2010. — С. 193–200.
- 62.Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 2011. — 192 с.
- 63.Прищепа Е.М. Исследовательская деятельность школьников по литературе в контексте современных стратегий образования // Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий. 21 Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 21-22 марта 2013. / Отв. ред. В.Ф. Чертов. — М.: Эком-информ, 2014. — С. 71–76.
- 64.Программа по литературе для старшей школы. / Под ред. В.Г.Маранцмана. — спб.: Специальная Литература, 1998. — 264 с.
- 65.Программа литературного образования. 5–9 классы / Под ред. В.Г.Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. — 222 с. — С. 9–10.

- 66.Роговер Е.С. Методика преподавания литературы: этюды и очерки. — СПб.: Олимп-СПб, 2010. — 572 с.
- 67.Русские художника от А до Я / Ред.–сост. Н.А.Борисовская, Е.С.Гордон. — Слово / Slovo, 1996, 2000. — 216 с.
- 68.Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. — М.: Ось–89, 2006. — 480 с.
- 69.Сагатовский В.Н. Бытие идеального: Монография. — СПб: Петрополис, 2003. — 102 с.
- 70.Свадковский И. Далтон-план в применении к советской школе. — Изд. 2-е, испр. и допол. — М.–Л.: Гос. изд., 1926. — 160 с..
- Севастьянова А.А. Использование метода проектов в работе с художественным текстом // Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий. 21 Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 21-22 марта 2013. / Отв. ред. В.Ф. Чертов. — М.: Эком-информ, 2014. — С.115–118.
- 71.Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
- 72.Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. — 6-е изд., испр. и допол. — М.: АРКТИ, 2008. — 80 с.
- 73.Сластёнин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. — М.: Academia, 2003. — 192 с.
- 74.Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособие / Под ред. В.А.Сластёнина: В 2 ч. — М.:ВЛАДОС, 2003. — Ч. 1. — 288 с.
- 75.Слободчиков А.И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сб. статей / Под общ.

- ред. А.С.Обухова. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — С. 16–23.
76. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб: Норинт, 2006. — 960 с.
77. Соловьёва Ф.Е. Установление ценностно-познавательных ориентиров как путь выявления и конкретизации сущности аксиологии гуманизма на уроках литературы в 5–8 классах // Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре. 25 Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции // Отв. ред. В.Ф.Чертов. — М.: Экон-Информ, 2018. — С. 61–66.
78. Соловьёва Ф.Е. Аксиологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы в 5–8 классах // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. 22 Голубковские чтения: Материалы Международной научно-практической конференции / Отв. ред. В.Ф.Чертов. — М.: Экон-Информ, 2015. — С. 51–57.
79. Терентьева Н. П. «Нужные книги» в представлении старшеклассников // Чтение детей и взрослых в изменяющемся мире. Семейное чтение: сб. статей и учеб.-метод. материалов к междунар. конф. — СПб.: СПбАППО, 2008. — С. 23–27.
80. Терентьева Н.П. «Школьный читательский блог как пространство диалога и ценностного самоопределения учащихся» // Журнал «Плюс. До и после». — 2010. — №6. — С. 1-5.
81. Терентьева Н.П. Проблема воспитания читателя-школьника (ситорико-методический аспект) // Гимназии и общество: Материалы 5 науч.-практ. конф. педагогов России и ближнего зарубежья / Под общ. ред. Н.М.Свириной. — СПб., 2010. — С. 96–98.

82. Терентьева Н.П. Методические аспекты аксиологизации школьного литературного образования // Филологическое образование: современные стратегии и практики. — СПб.: ЛОИРО, 2011. — С. 62-69.
83. Терентьева Н.П. Исследовательские проекты по литературе, или «Целый мир гипотез радостных наук» (М.Цветаева). — Челябинск: Проспект-центр, 2011. — 216 с.
84. Терентьева Н.П. Современные дискуссии о воспитании в литературном образовании // Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре. 25 Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции // Отв. ред. В.Ф.Чертов. — М.: Экон-Информ, 2018. — С. 27–33.
85. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. — М.: Просвещение, 2011. — 61 с.
86. Тихонова С.В. Чтение как педагогический феномен новой школы: Монография. — Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. — 148 с.
87. Усенко Е.А. Развитие мотивационной компетенции читателя-школьника на уроках литературы // Филологическое образование: современные стратегии и практики. Сб. науч.-метод. Статей. Выпуск 3 / Отв. ред. В.А.Доманский, Л.И.Коновалова. — СПб.: ЛОИРО, 2014. — С. 132–136.
88. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли // Под ред. А.Г.Асмолова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2013. — 159 с.
89. Хализев В.Е. Теория литературы. — М.: Высшая школа, 2000. — 398 с.

- 90.Хуторской А.В. Метод проектов и другие зарубежные системы обучения // Школьные технологии. — 2013. — № 3. — С. 95–100.
- 91.Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе: Монография. — М.: Прометей, 2013. — 248 с.
- 92.Чертов В.Ф. Художественная информация в современном мире и уроки литературы // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. 22 Голубковские чтения: Материалы Международной научно-практической конференции / Отв. ред. В.Ф.Чертов. — М.:Эком-Информ, 2015. — С. 5–10.
- 93.Чечель И.Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. — 1998. — №3. — С. 11–16.
- 94.Чечель И.Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. — 1998. — №4. — С. 3–10.
- 95.Чтение как искусство: герменевтический аспект. Коллективная монография / сост. и науч. ред. Е.О. Галицких. — Киров: Радуга-ПРЕСС, 2013. — 470 с.
- 96.Шацкий С.Т. На пути к трудовой школе // Шацкий С.Т. Избранные пед. соч. в 2 т. — М.: Педагогика, т. 2, 1980. — С. 7–32.
- 97.Шутан М.И. Моделирование как учебная деятельность на уроке литературы. — Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — 181 с.
- 98.Шутан М.И. Ученик и литературное произведение: Монография. — Новосибирск: СИБПРИНТ, 2012. — 257 с.
- 99.Эльмаа Ю.В., Фёдоров С.В. Информационные технологии на уроках литературы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. — М.: Просвещение, 2012. — 176 с.

100. Ядровская Е.Р. Чтение как диалог: уроки литературы в основной школе. Учебно-методическое пособие. — СПб.: Книжный дом, 2011. — 264 с.
101. Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5-11 классы): Монография. — СПб: ООО «Книжный дом», 2012. — 184 с.