

Т. А. Долинина, А. Н. Фендрих, М. А. Чертовикова

**Организация интеллектуальной
деятельности в контексте
формирования духовно-
нравственных ценностей
обучающихся на уроках литературы**

Методические рекомендации



**ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**
Свердловской области

Министерство образования Свердловской области
Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования Свердловской области
«Институт развития образования»

Т. А. Долинина, А. Н. Фендрих, М. А. Чертовикова

**Организация интеллектуальной деятельности в контексте
формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся
на уроках литературы**

Методические рекомендации

Екатеринбург
2026

ББК 74.200.51

Д 64

Рецензенты:

Л. Н. Булыгина, к. п. н., доцент кафедры педагогических и управленческих технологий НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО»;

Н. Б. Пантелеева, руководитель ГМО, ВКК, учитель МАОУ СОШ № 20, Серовский ГО.

Авторы:

Т. А. Долинина, заведующий кафедрой филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО»;

А. Н. Фендрих, преподаватель кафедры филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО»;

М. А. Чертовикова, учитель русского языка и литературы МАОУ ПГО «СОШ № 13 с УИОП», г. Полевской.

Д 64 Долинина Т. А., Фендрих А. Н., Чертовикова М. А. Организация интеллектуальной деятельности в контексте формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся на уроках литературы: методические рекомендации / Т. А. Долинина, А. Н. Фендрих, М. А. Чертовикова; Министерство образования Свердловской области. Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2026. –58 с.

Методические рекомендации разработаны для учителей русского языка и литературы с целью совершенствования их профессиональных компетенций в вопросах организации интеллектуальной и духовной деятельности обучающихся на уроках литературы.

В рекомендациях рассматривается методическая стратегия учителя, ориентированная на формирование познавательного интереса обучающихся и приобщение их к нравственным ценностям при анализе художественных произведений.

Особое внимание уделяется формированию понимания обучающимися внутритекстовых и межтекстовых взаимодействий и организации учителем работы с вопросами, способствующими включению учеников в интеллектуальную и духовную деятельность.

Предлагаются теоретические и практические материалы.

Рекомендации могут быть использованы при реализации дополнительных образовательных программ, проводимых кафедрой филологического образования, а также учителями русского языка и литературы как дополнительный материал для самообразования и для внесения корректировок в образовательную практику.

Утверждено Научно-методическим советом ГАОУ ДПО СО «ИРО» от 15.06.2026 № 7

ББК 74.200.51

© ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2026

Содержание

Введение	4
Роль вопросов учителя в организации интеллектуальной деятельности обучающихся в контексте формирования аксиологической сферы личности на уроке литературы.....	9
Соединение интеллектуального открытия и эмоционального переживания при работе с эпизодом	21
Формирование познавательного интереса и приобщение к нравственно-эстетическим ценностям через осмысление межтекстовых взаимодействий произведений	30
Заключение.....	39
Список литературы.....	41
Приложение.....	42

Введение

Современная система образования ориентирована на достижение обучающимися не только предметных, но и метапредметных результатов, а также на формирование готовности обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций. С этим связана особая роль литературы в образовании, обусловленная тем, что в художественном произведении «богатство и многообразие человеческого бытия выражено в художественных образах, которые содержат в себе потенциал воздействия на читателей и приобщают их к нравственно-эстетическим ценностям» [9].

Современное образование предусматривает достижение трех типов результатов: предметных, метапредметных и личностных. Предметные результаты ориентированы на освоение содержания, метапредметные на овладение приемами мыслительной деятельности, личностные на формирование аксиологической сферы личности обучающихся. Их соединение дает эффект усиления каждого компонента. Ключевая идея функциональности образования проявляется именно во взаимном влиянии трех типов результатов. На уроках литературы их достижение зависит от умения педагога организовывать при работе с текстом самостоятельную познавательную деятельность обучающихся. «При таком подходе актуальным становится термин «текстовая деятельность», введенный Т. М. Дридзе. Текстовая деятельность обучающихся является необходимой для активного добывания и усвоения знаний и для развития их мышления» [3], а также для выбора нравственных ориентиров.

В данных методических рекомендациях мы поговорим об особенностях организации текстовой деятельности, способствующей формированию аналитических умений обучающихся: умения анализировать и сопоставлять предлагаемые для работы поэтические тексты и эпизоды прозаических произведений, создавать текст-рассуждение, соответствующий заданию. Также рассмотрим приемы работы с художественным произведением, позволяющие соединить на уроке литературы логику «освоения духовных ценностей с логикой освоения знаний о литературе как искусстве слова» [8].

О необходимости соединения этих, казалось бы, различных задач говорил Н. Л. Лейдерман: «Главная задача учителя литературы – помочь детям получить максимальное эстетическое наслаждение от чтения художественного текста, помочь им разглядеть те пути, которыми идет писатель, чтобы заставить нас испытать эстетическое переживание. И только ради этого педагог дает необходимые теоретические знания, формирует соответствующие аналитические умения» [8].

«Учитель должен уметь соединять первоначальное эмоциональное восприятие произведения обучающегося и литературоведческое понимание авторского мастерства, то есть он должен уметь выстроить разговор в логике перехода от обсуждения читательских впечатлений к осмыслению того, что сделал автор, чтобы у читателя возникли именно такие эмоции, создалось такое впечатление, сформировалось такое понимание» [4]. При этом необходимо помнить о бережном подходе к формированию ценностных ориентиров обучающихся, так как инфор-

мацию, настойчиво внушаемую, школьники часто подвергают сомнению. Учитель должен организовать исследовательскую деятельность ученика так, чтобы обучающийся самостоятельно осмыслил нравственную позицию автора и самостоятельно определил свое к ней отношение. Организация интеллектуальной и духовно-нравственной деятельности на уроке литературы требует от учителя умения конструировать впечатление (эмоциональное восприятие), соответствующее ценностям ориентирам, утверждаемым автором произведения.

В Федеральной рабочей программе говорится, что цели изучения литературы «состоят в развитии аксиологической сферы личности на основе высоких духовно-нравственных идеалов» [9].

Отталкиваясь от этого требования и учитывая особенности восприятия художественного текста обучающимися, выстраиваем алгоритм текстовой деятельности, учитывающий первоначальное эмоциональное впечатление читателя, аналитическую деятельность, дающую литературоведческое знание и способствующую интеллектуальному осмыслению содержания текста. Такой алгоритм позволяет с помощью вопросов учителя сконструировать новое эмоциональное переживание, позволяющее осмыслить нравственные ценности, значимые для автора (рис. 1).

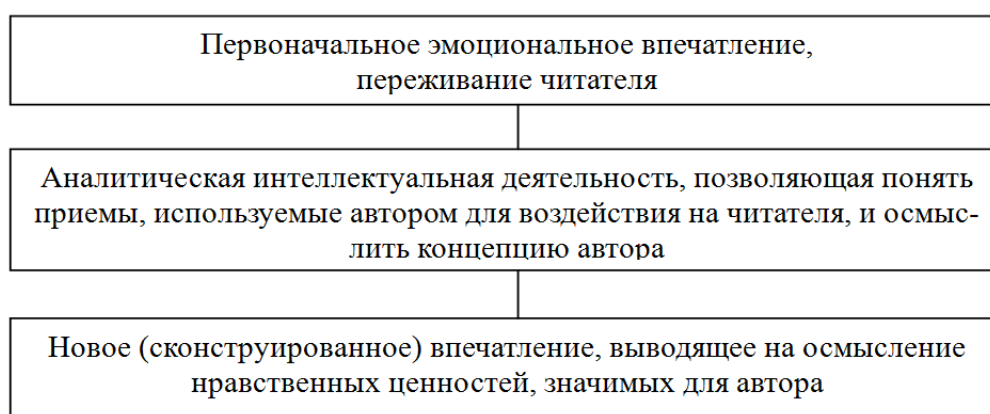


Рис. 1. Алгоритм текстовой деятельности

Роль учителя – организация познавательной/исследовательской деятельности обучающихся, позволяющей им вести диалог с произведением и его автором.

Организация интеллектуальной и духовно-нравственной текстовой деятельности требует учета результатов государственной итоговой аттестации по литературе. Понимание существующих проблем позволяет определять наиболее актуальные направления работы с целью улучшения качества литературного образования.

Анализ результатов ВПР, ОГЭ и ЕГЭ по литературе позволяет выделить достаточно большое количество проблем. Они связаны с плохим знанием текстов произведений, слабо развитыми аналитическими умениями, недостаточными теоретическими знаниями, непониманием задания, неумением отвечать на вопрос в соответствии с заданием и выстраивать свой ответ в соответствии с логикой текста-рассуждения, а также с отсутствием эмоционального сопереживания. С учетом этих проблем мы подбирали материал для наших методических рекомендаций.

Деятельность по развитию интеллектуальной и аксиологической сфер личности обучающихся требует системы, поэтому рассмотрим логику формирования названных нами умений, опираясь на тематическое планирование федеральных образовательных программ основного общего и среднего общего образования, утвержденное приказом № 704 Министерства просвещения Российской Федерации от 9 октября 2024 года.

Работая с произведениями, перечисленными в тематическом планировании приказа № 704, мы рассмотрим в рекомендациях не только приемы формирования аналитических умений и особенности организации ситуаций, способствующих конструированию эмоционального сопереживания, но и поговорим о методических приемах формирования умения обучающихся создавать собственный текст-рассуждение: формулировать тезис, подтверждать его примерами и комментировать их. Актуальность такой работы подтверждается измененными критериями оценивания заданий ОГЭ и ЕГЭ по литературе. Критерии обновленных КИМ предваряются требованиями к ответу выпускника, проверяющими умение отвечать на вопрос: формулировать утверждение или, если будем использовать терминологию риторики, тезис, обосновывать (аргументировать) утверждение, подтверждать его примерами из текста и обосновывать их связь с тезисом. Максимальный балл на экзамене ученик получает только при выполнении этих требований. Отметим метапредметный характер проверяемых умений.

Актуализируем наши знания, посмотрев на схемы (рис. 2). Первая схема – текст-рассуждение. Вторая – алгоритм написания полноформатного сочинения второй части ОГЭ, ЕГЭ и итогового сочинения. На ОГЭ количество утверждений сокращается до двух. Количество примеров может быть разным, но не менее двух.

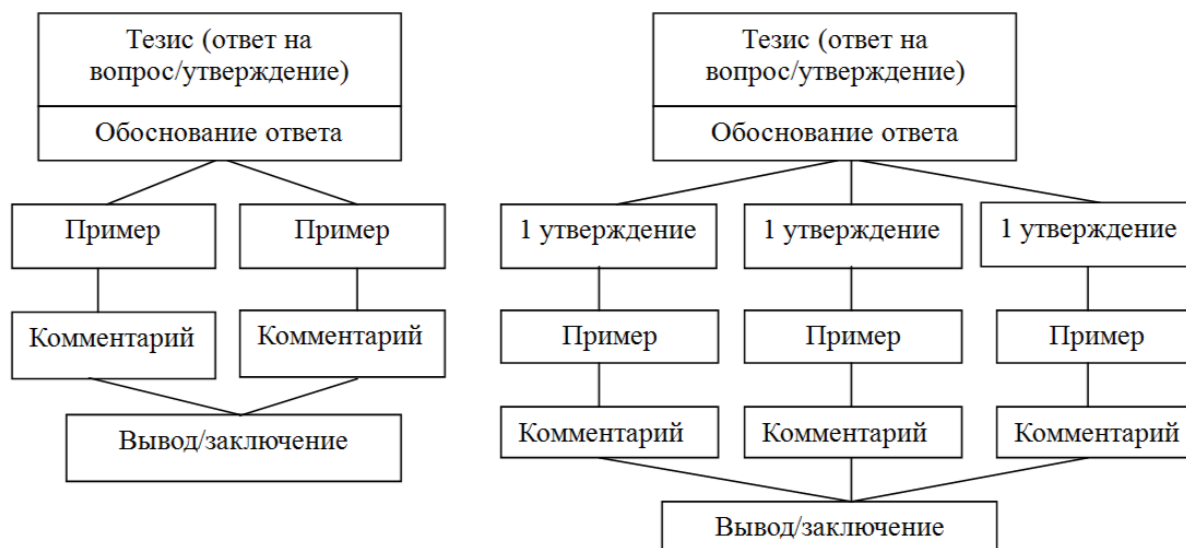


Рис. 2. Схема текста-рассуждения. Схема сочинения

По этому же принципу выстраивается алгоритм написания сочинения ЕГЭ по русскому языку (рис. 3). Ученики должны уметь формулировать тезис (утверждение), подтверждать его примерами, примеры комментировать. Мы видим, что эти умения актуальны при выполнении любого задания, требующего создания текста-рассуждения.



Рис. 3. Схема сочинения ЕГЭ по русскому языку

Рекомендуем при формировании логических умений обучающихся работать со схемами. Мы предлагаем рассмотреть схемы к различным заданиям ЕГЭ и ОГЭ, однако использовать их можно в любом классе при формировании аналитических умений. На рисунке 4 – схема сопоставительного анализа. Дается ответ на вопрос, обосновывается, затем подтверждается примером из первого произведения, пример комментируется. После этого ответ подтверждается примером из второго произведения. Пример тоже комментируется.

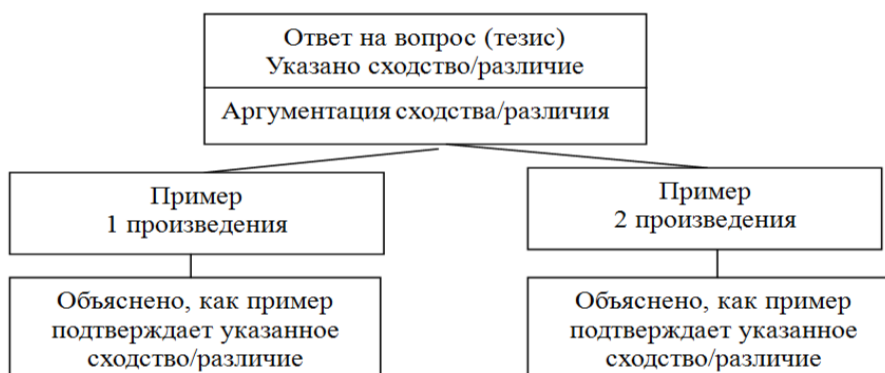


Рис. 4. Схема сопоставительного анализа

На рисунке 5 тоже схема сопоставления, но в расширенном варианте. Мы не обозначили на схемах выводы, так как задания первой части ОГЭ и ЕГЭ вывода не требуют. Однако при обучении созданию рассуждения на уроках необходимо вывод на схеме выделять.



Рис. 5. Схема сопоставительного анализа с указанием 2-х элементов сопоставления

Также в данных методических рекомендациях на конкретных примерах мы проанализируем приемы работы с художественными произведениями (фрагментами произведений), позволяющие через соединение эмоционального восприятия и литературоведческого понимания авторского мастерства формировать ценностные ориентиры обучающихся.

На организацию результативной интеллектуальной и духовно-нравственной текстовой деятельности учащихся и должна быть ориентирована стратегия учителя, в которой учитывается развитие эмоционального интеллекта и формирование читательского впечатления, способствующего пониманию позиции автора и влияющего на духовное становление личности.

Значимость литературного образования заключается в том, что развитие интеллектуальных способностей обучающихся дает возможность постигать им ценностные смыслы произведения, формирующие нравственные координаты личности. Через тексты художественных произведений и литературоведческий материал расширяется кругозор обучающихся (предметные результаты), а метапредметные умения (синтез, анализ, оценка, интерпретация) оказываются инструментами (когнитивными и эмоциональными), позволяющими обучающимся научиться понимать других, задумываться над нравственными проблемами, принимать ответственные решения.

Роль вопросов учителя в организации интеллектуальной деятельности обучающихся в контексте формирования аксиологической сферы личности на уроке литературы

«Организация разных видов и форм учебной деятельности обычно осуществляется через систему вопросов. Система учебных вопросов – средство реализации содержания образования и организации деятельности обучающихся» [3]. Однако существует проблема, снижающая результативность работы с вопросами. Часто ученики не понимают смысла вопроса и не умеют давать ответ, соответствующий ему, поэтому очень важным этапом текстовой деятельности оказывается работа по формированию логических умений правильного понимания вопроса.

«Работу над вопросом следует начинать с его осмысления» [3]. В вопросе необходимо выделить ключевые слова, ответ дается с опорой на них, они связывают вопрос и ответ. «Это слова состава сказуемого, указывающие на направление размышления» [3]. Однако более значимы вопросительные слова. Они указывают, о чем именно необходимо говорить в ответе: назвать причины, время, место происходящего, возможно, будет необходимо выбрать альтернативу. Однако на вопросительные слова и состав сказуемого школьники редко обращают внимание, поэтому необходимо формировать навык их видения.

Полезной для совершенствования такого навыка может оказаться работа с таблицами. Предлагаем несколько вариантов учебной деятельности, способствующей развитию умений выделять ключевые слова вопроса (состав сказуемого и вопросительное слово), давать развернутый ответ, соответствующий вопросу.

Учащихся можно попросить поработать с таблицей 1 и установить соответствие ответа вопросу.

Таблица 1

Установление соответствия ответа вопросу

Вопрос	Варианты формулировок ответа (главной мысли рассуждения)
Всегда ли нужно говорить правду?	Правду рекомендуется говорить всегда. Однако бывают ситуации, когда правда может повредить человеку, поэтому ее лучше скрыть
Почему нужно обогащать свою речь?	Речь необходимо обогащать, потому что такая речь делает человека интересным собеседником, умеющим выразить свою мысль, и свидетельствует о его интеллектуальном развитии
Всегда ли в семье неизбежны конфликты между подростками и родителями?	1. Конфликты между подростками и родителями возникают часто, но нельзя утверждать, что они неизбежны 2. Спор между родителями и детьми должен заменяться диалогом, способствующим взаимному пониманию

Работа с данной таблицей развивает умение давать развернутый ответ на вопрос, формирует умение проверять соответствие ответа вопросу. Обратите внимание на то, что каждый ответ содержит формулировки направлений, по ко-

торым можно выстраивать рассуждения (вспомогательные тезисы). Первый ответ предлагает порассуждать о ситуациях, в которых необходимо говорить правду, а второй – о ситуациях, когда ее нужно скрыть. Во втором ответе перечисляются причины, по которым нужно обогащать речь. Каждая из причин может стать вспомогательным тезисом или доводом.

Обратите внимание на ответы на третий вопрос. Их два. Можно спросить учеников, какой из них соответствует вопросу, и попросить обосновать свое мнение. Второй ответ не соответствует вопросу. Это легко проверить по ключевым словам состава сказуемого. В вопросе и ответе они должны совпадать.

При ответе на вопрос важно учитывать не только ключевые слова состава сказуемого, но и вопросительные слова. Формированию такого умения способствует задание на установление соответствия ответа вопросительному слову (таблица 2). Задание составлялось так, чтобы состав сказуемого в вопросах совпадал. Разница в вопросительных словах. Ответ должен им соответствовать.

Таблица 2

Работа с вопросительными словами

Вопрос	Варианты формулировок ответа (главной мысли рассуждения)
1. Нужно ли обогащать свою речь?	А. Человек должен расширять словарный запас и учиться его использовать в речевой деятельности
2. Почему нужно обогащать свою речь?	Б. Речь необходимо обогащать, потому что такая речь делает человека интересным собеседником, умеющим выразить свою мысль
3. Что должен делать человек, чтобы обогатить свою речь?	В. Речь необходимо обогащать

Правильные ответы: 1В, 2Б, 3А.

Можно рассмотреть еще один вариант работы с вопросами на примере формулировок проблем сочинения ЕГЭ по русскому языку, оформленных в виде вопроса. Обучающиеся должны соотнести вопросы с ответами. Ответ необходимо выбирать по ключевым словам.

Таблица 3

Работа с ключевыми и вопросительными словами

Вопрос	Варианты формулировок ответа (главной мысли рассуждения)
1. Какие черты характера человека проявляются в экстремальной ситуации?	А. Писатели часто изображают героев в экстремальной ситуации потому, что именно в такие моменты жизни особенно ярко проявляется истинная суть личности человека
2. Можем ли мы утверждать, что в экстремальной ситуации проявляются лучшие качества человека?	Б. В экстремальной ситуации могут проявляться разные черты характера человека: он может показать себя сильной личностью, достойной уважения, но может проявить и слабость

3. Почему писатели часто изображают героев в экстремальной ситуации?	В. Экстремальные ситуации – это ситуации, требующие мгновенного решения, выбора между нравственным и безнравственным. Именно поэтому в них и проявляются истинные черты характера человека
4. Почему именно в экстремальных ситуациях проявляются истинные черты характера человека?	Г В экстремальной ситуации могут проявляться лучшие черты характера человека. Однако трудные моменты жизни могут выявить и его недостатки: трусость, эгоизм, равнодушие к другим. Именно поэтому однозначного ответа на этот вопрос нет

Правильный ответ: 1Б, 2Г, 3А, 4В.

Работа по формированию умения давать развернутый ответ на вопрос способствует формированию умения писать вступление к сочинению, соответствующее теме и тезису, формулировать вспомогательные тезисы, дающие направления раскрытия основной мысли. Необходимо учитывать, что критерии ОГЭ и ЕГЭ по литературе проверяют следующие умения обучающихся: «Сформулированы два аргументированных утверждения, раскрывающих тему» (ОГЭ), «Сформулированы три аргументированных утверждения, раскрывающих тему» (ЕГЭ). Востребованы эти умения и при написании итогового сочинения, и при формулировке ответа на вопрос на итоговом собеседовании, а также на всех предметах.

Рассмотрим несколько вариантов ответов, которые по степени развернутости могут стать вступлением к сочинению. Обучающихся при работе с подобной таблицей можно попросить сформулировать вспомогательные тезисы, прозвучавшие в ответе, и проверить их соответствие вопросу.

Таблица 4

Формулировка в ответе вспомогательных тезисов

Одинаково ли представление о счастье у разных людей?	Воспитание, круг общения, жизненные ценности и цели у каждого человека свои, поэтому и представление о счастье у разных людей разное. Для одних счастье – это семья, дом, здоровье. Для других – самоутверждение. Для третьих – материальные блага. Есть и те, для кого счастье связано с жизнью других людей, с благополучием его страны
Как в эпоху перемен раскрываются нравственные качества людей?	Эпоха перемен – это очень трудное время, когда обостряются все противоречия. Время, заставляющее человека определить свою жизненную позицию, понять, что является истинным добром, а что злом, и выбрать, что ближе ему. В такую эпоху одни люди продолжают жить по законам высоких нравственных ценностей. Другие демонстрируют качества, которые показывают низость их души
Один из величайших мифов нашего времени – это то, что технологии сближают нас. Так ли это?	На данный вопрос сложно ответить однозначно, потому что, с одной стороны, технологии сближают нас, так как позволяют быстро получать большой объем информации об окружающем нас мире, общаться с друзьями и даже незнакомыми людьми на расстоянии. С другой стороны, общение становится формальным, в нем утрачивается личностное. Усиливается разобщенность людей
Справедливо ли мнение о том, что смотреть фильмы и	В современном обществе актуально мнение, что человек, читая книги, проживает чужую жизнь, а от своей отрывается. Возможно, это мнение справедливо, потому что человек, увлекаясь сюжетом, ищет ответы на

читать книги – это значит жить чужой жизнью?	вопросы, волнующие героев, а не на те, что волнуют его. Но чтение помогает человеку понимать причины поступков героев, психологию людей, формирует способность ощущать переживания других людей. Расширяются знания человека о жизни, он размышляет над проблемами, актуальными для каждого человека и для всех времен
--	--

Работая с таблицей, мы отмечаем, что в ответе на первый вопрос формулируется четыре вспомогательных тезиса. Во втором ответе – два вспомогательных тезиса. В третьем – два вспомогательных тезиса и к каждому по два довода. В четвертом – два вспомогательных тезиса, при этом к первому дается два довода, а ко второму – четыре. С какими вспомогательными тезисами и доводами предстоит работать, определяет пишущий сочинение.

Необходимо отметить, что развернутый ответ позволяет не только сформулировать вспомогательные тезисы, но и создать вступление, связанное с основной частью. На это необходимо обратить внимание обучающихся, так как написание вступления обычно вызывает у них затруднения.

Подробнее остановимся на формировании умения отвечать на вопросы, требующие сопоставительного анализа. Важно научить школьников выделять смысловые части вопроса: **кого с кем сопоставляем – что выявляем (сходство/различие) – как конкретизируется направление анализа.**

Для результативности можно поработать с цветом (три составляющих в вопросе – три цвета) или разделить смысловые части вопроса по строчкам (по «этажам»). Формировать умение выделять смысловые части вопроса необходимо постоянно, а не только при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ, поэтому предлагаем возможные варианты таких вопросов для использования на разных уровнях обучения. Рассмотрим примеры организации такой работы.

Опираясь на приведенный фрагмент, сопоставьте

– **легенду о Данко с калмыцкой сказкой, рассказанной Пугачевым в романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка».**

– **В чем различие**

– **их звучания?**

Опираясь на приведенный фрагмент (посещение значительного лица) произведения Н. В. Гоголя «Шинель», сопоставьте

– **образ Акакия Акакиевича с образом Самсона Вырина (героя произведения А. С. Пушкина «Станционный смотритель») в эпизоде встречи с ротмистром Минским в Петербурге.**

– **Чем различается**

– **отношение этих героев к происходящему?**

Рассмотрим еще несколько вариантов вопросов. Учащихся важно учить выстраивать ответ с учетом всех смысловых частей вопроса. На ЕГЭ за утрату хотя бы одной смысловой части балл снижается до нуля.

Сопоставьте приведенный фрагмент

– **(эпизод прихода профессора Пирогова в дом Мерцалова) с игрой в «заме-ряшки» героев произведения В. Г. Распутина «Уроки французского».**

– **В чем Вы видите сходство**

– **характеров профессора Пирогова и Лидии Михайловны?**

Опираясь на приведенный фрагмент произведения Н. В. Гоголя «Шинель» (эпизод посещения значительного лица), сопоставьте

– образ Акакия Акакиевича с образом Самсона Вырина (героя произведения А. С. Пушкина «Станционный смотритель») в эпизоде его встречи с ротмистром Минским в Петербурге.

– В чем Вы видите сходство

– характеров героев?

Перечисленные нами приемы работы с вопросами в большей степени ориентированы на формирование логических умений обучающихся: выделение ключевых слов вопроса, выстраивание ответа в соответствии с этими словами, формулировка тезиса будущего рассуждения, выделение вспомогательных тезисов, подтверждение их примерами, обоснование примеров. Однако данный алгоритм работы предусматривает и умения, связанные с пониманием содержания текста, то есть с его личностным осмыслением, поэтому требуется деятельность по конструированию личностного осмысления учащимся произведения в соответствии с авторской концепцией. Важно помнить, что мы не имеем права «навязывать» ученикам традиционное понимание авторской концепции. Необходимо создать ситуацию исследования смыслов произведения, позволяющую обучающимся самостоятельно понять авторскую позицию.

Рассмотрим примеры вопросов, используемых для анализа произведения А. С. Пушкина «Зимнее утро» и ориентированных, казалось бы, только на формирование логических умений.

1. Каким видит зимнее утро лирический герой стихотворения А. С. Пушкина?

2. Подтвердите примером из стихотворения ваше утверждение (тезис).

3. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение (тезис).

4. Можете ли вы подобрать в тексте еще один пример, подтверждающий ваше утверждение?

5. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение (тезис).

6. Что нового в описание зимнего утра добавляет второй пример?

Мы видим, что вопросы требуют не только логических умений, но и знания термина «лирический герой», понимания настроения героя, осознанного выбора примеров, умения их объяснять и устанавливать разницу между ними. Все эти вопросы выводят на осмысление концепции автора, на формирование аналитических навыков, а также ориентируют на личностное осмысление описываемого.

С этих же позиций рассмотрим вопросы к стихотворению И. А. Бунина, которые также ориентированы на формирование не только логических и аналитических умений, но и требуют самостоятельного осмысления озвученной в вопросе проблемы, а также обоснования собственного мнения.

1. Как в стихотворении И. А. Бунина «Бледнеет ночь... Туманов пелена...» показана связь человека с природой?

2. Подтвердите примером из стихотворения ваше утверждение (тезис).

3. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение (тезис).

4. Можете ли вы подобрать в тексте еще один пример, подтверждающий ваше утверждение?

5. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос суждение (тезис).

6. Что нового в понимание связи человека и природы автором добавляет второй пример?

Сформированные при выполнении подобных заданий умения пригодятся и при написании сочинения. Однако особое внимание при работе над сочинением необходимо уделить формированию способности обучающихся удерживать по ключевым словам вопроса соответствие вспомогательных тезисов и примеров теме сочинения, вступлению и заключению. Этому способствует деятельность по уже описанному во введении алгоритму (рис. 1).

Полезной в формировании аналитических умений может быть проверка уже написанного сочинения. Обучающиеся должны проанализировать сочинение, выделяя в нем смысловые части текста-рассуждения: тезис, вспомогательные тезисы, примеры, их подтверждающие, обоснование (комментарий) примеров, вывод/обобщение.

Рекомендуем поработать с цветом. Он помогает ученикам увидеть смысловые блоки сочинения, понять логику его написания.

Тезис (ответ на вопрос) и вывод – красный цвет.

Вспомогательный тезис – сиреневый.

Пример – синий.

Комментарий примера – зеленый.

Просим выделить ключевые слова. Прием выделения ключевых слов позволяет проверять, нет ли отступления от темы. В сочинении сохранен стиль его автора.

В чем проявляется мужество солдат на войне?

*Тема войны в русской литературе осмысливается с разных позиций. С одной стороны, писатели и поэты изображают войну жестокой, несущей разруху и смерть, с другой, показывают, что она раскрывает лучшее в человеке: его любовь к родине, **мужество**, героизм, стремление победить врага. Именно тема **мужества** и стойкости советских солдат объединяет все произведения о войне. Нравственная твердость, верность чести, стойкость духа перед лицом тяжелых испытаний определяли судьбу солдата в годы страшных испытаний.*

Мужество** людей, в жизнь которых ворвалась война, проявилось по-разному. Они по первому зову отчизны **пошли ее защищать**, что свидетельствует о нравственной стойкости, верности долгу советских людей. Также **мужество** солдат на войне проявилось в умении преодолеть все трудности и испытания, принять невосполнимые утраты и **не сломиться, сохранить веру в победу над врагом, свою честь и свободу родины.

О том, как пришла война на нашу землю и как поднялся на ее защиту весь народ, говорится в стихотворении Булата Окуджавы «До свидания, мальчики». В нем не описываются битвы и сражения, не рассказывается о подвигах солдат.

Но в нем есть все: и жестокость войны, сделавшей «тихими наши дворы», принесшей «вместо свадеб – разлуки и дым», и мужество уходящих в бой вчерашних мальчишек и девочек, и тревога за их жизнь.

Наказ, звучащий в этом стихотворении, очень напоминает нам наказ отца Петра Гринева своему сыну. Это наказ, призывающий защищать свою Родину, ее и свою честь, допускающий даже смерть в борьбе с врагом. Это благословение на великий подвиг, требующий высокого мужества.

Нет, не прячьтесь вы, будьте высокими,
не жалеете ни пуль, ни гранат
и себя не щадите...

Словно заклинание, звучат повторяющиеся слова: «...постарайтесь вернуться назад». Такой лейтмотив позволяет почувствовать не только тревогу за судьбу каждого солдата, но и понять, что многие не вернуться. Он индивидуальную мольбу лирического героя делает всенародной молитвой о спасении тех, кто не будет щадить себя, и усиливает наше восхищение их мужеством.

Обратимся еще к одному произведению Б. Окуджавы «А мы с тобой, брат, из пехоты...» На протяжении всего стихотворения автор говорит о жестокости войны: это и упоминание о золе и пепле сожженных городов России, и о матерях, разлученных со своими сыновьями. И мы осознаем жизненную стойкость людей, сумевших преодолеть эти испытания. Особенно пронзительно звучит обращение к погибшему однополчанину, призыв встать и пойти домой. Читая эти строки, мы понимаем боль близких погибшего и горечь оставшихся жить. Понимаем мы и то, какие страшные испытания преодолели солдаты, добившиеся победы, и восхищаемся их мужеством.

Радость победы, боль утраты, нравственная твердость советского солдата сливаются воедино в этом произведении.

Стихотворение Б. Окуджавы, в котором показаны трудный путь и мужество победителей, оптимистично. Автор говорит о том, что «война насгнула и косила», но не победила, «пришел конец и ей самой». И это произошло благодаря стойкости каждого солдата, мужеству павших на полях сражений и тех, кто остался жить.

Произведения Б. Окуджавы помогают нам восхититься героизмом, нравственной твердостью, верностью долгу солдат Великой Отечественной войны. Стихи позволяют понять, что мужество на войне проявляется не только в великом подвиге, оно в каждом шаге, каждом поступке, каждом вздохе того, кто встал на защиту Родины. Читая стихи Б. Окуджавы, мы осознаем величие подвига тех, кто покончил счеты с войной.

Полезно обратить внимание учеников на использованный в сочинении прием ссылки на межтекстовые взаимодействия (напоминание о наказе отца Петра Гринева), а также на использование для анализа термина ЛЕЙТМОТИВ.

Мы видим, как в заданиях, требующих проявления, казалось бы, самых элементарных аналитических умений, сочетается работа по формированию логических умений и умений, требующих личностного осмысления художественного текста. Работа по предлагаемому нами алгоритму (рис. 2) не должна огра-

ничиваться только вопросами, развивающими лишь логические умения. Это может привести к формальному осмыслению художественного произведения. Для успешной организации интеллектуальной и духовной деятельности на уроке учитель должен использовать вопросы разных типов.

Рекомендуем обратиться к классификации уровней познавательной деятельности и соответствующих каждому уровню вопросов американского психолога Бенджамина Блума. Простые вопросы по его классификации способствуют освоению знаний, уточняющие помогают осмыслению информации, практические ориентируют на ее применение, интерпретационные развивают аналитические умения, оценочные – умения оценить информацию, определить степень ее достоверности, творческие позволяют соотнести информацию текста с внетекстовой информацией.

Рассмотрим особенности работы с проблемными вопросами. Они содержат познавательное противоречие, помогают увидеть несоответствие между ранее усвоенными знаниями и новыми фактами и явлениями. Такой вопрос требует самостоятельности мышления, так как заранее готового ответа на него нет. Учитель должен уметь создавать ситуацию альтернативного выбора, подбирать примеры противоположных точек зрения на одну и ту же проблему, формулировать вопросы, ориентирующие учащихся на самостоятельную исследовательскую деятельность. Интерпретационный вопрос всегда является проблемным. Уточняющий, творческий, практический, оценочный могут быть как простыми, так и проблемными. Все зависит от того, заложено ли в них познавательное противоречие, требуют ли они самостоятельного мышления или имеется заранее готовый ответ.

Необходимо поговорить и об особенностях организации учебной беседы на уроке литературы. Результативной в достижении предметных метапредметных и личностных результатов оказывается эвристическая беседа.

Первый способ организации такой беседы (рис. 6): задается проблемный вопрос, каждый следующий вопрос опирается на предшествующий. Педагог с помощью вопросов ведет к решению поставленной проблемы. Если он получает «незапланированный» ответ, то уточняющими и наводящими вопросами помогает ученику дать необходимый, который будет очередной ступенькой на пути решения проблемы. Все вопросы должны быть тщательно продуманы и вести к запланированному учителем результату.



Рис. 6. Первый вариант организации эвристической беседы

Второй способ (рис. 7): беседа также начинается с проблемного вопроса, но на этот вопрос у обучающихся пока может не быть ответа. Все остальные вопросы должны последовательно привести к ответу на первый вопрос. Они могут

быть различных видов, но среди них обязательно наличие проблемных. Неверные ответы уточняются с помощью наводящих вопросов. Завершается беседа повторением первого вопроса. Теперь обучающиеся могут дать на него ответ. Проблемная ситуация, намеченная первым вопросом, разрешается.

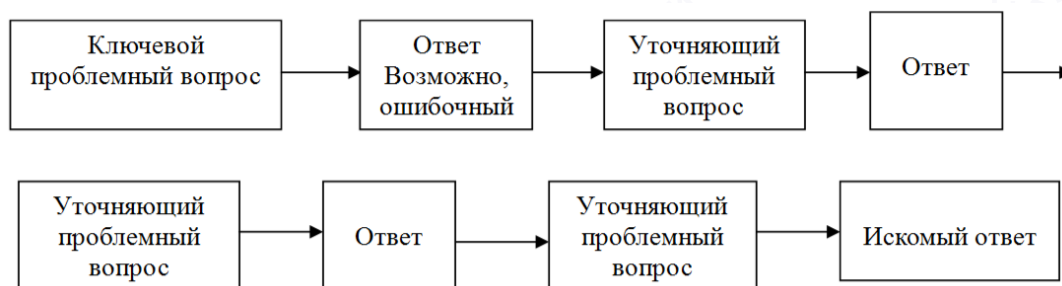


Рис. 7. Второй вариант организации эвристической беседы

Важно, чтобы у обучающихся возникло ощущение самостоятельного решения проблемы. Учитель должен четко понимать, к какому результату он ведет обучающихся, выстраивать систему вопросов, актуализирующих мыслительную деятельность обучающихся. Также педагогу необходимо правильно задавать уточняющие вопросы.

Результат эвристической беседы – новое интеллектуальное знание и удовлетворение от собственной исследовательской деятельности. «Из соединения интеллектуального открытия и эмоционального переживания складывается тактично сконструированное учителем впечатление от произведения, ведущее к пониманию концепции автора» [5].

Еще раз обратимся к стихотворению И. Бунина «Бледнеет ночь...» и рассмотрим два варианта организации беседы. Первый мы позаимствовали в интернете. Второй создавали в традициях второго способа выстраивания эвристической беседы. Познакомьтесь с каждым из них и решите, какой в большей степени соответствует достижению предметных, метапредметных и личностных результатов, какая беседа предусматривает интеллектуальную и духовную деятельность обучающихся. Также подумайте, какие виды вопросов используются в каждом варианте беседы.

Вспомним стихотворение И. Бунина «Бледнеет ночь...»

Бледнеет ночь... Туманов пелена
 В лощинах и лугах становится белее,
 Звучнее лес, безжизненной луна
 И серебро росы на стеклах холоднее.

Еще усадьба спит... В саду еще темно,
 Недвижим тополь матово-зеленый,
 И воздух слышен мне в открытое окно,
 Весенним ароматом напоенный...

Уж близок день, прошел короткий сон -
 И, в доме тишины не нарушая,

Неслышно выхожу из двери на балкон
И тихо светлого восхода ожидаю...
1888 г.

I вариант

1. Какое настроение возникает у вас после прочтения стихотворения?
2. Назовите тему стихотворения.
3. Разделите стихотворение на смысловые части. О чем говорится в каждой?
4. Опишите душевное состояние лирического героя.
5. Перечислите образы, предстающие перед взглядом лирического героя.
6. Какие средства художественной выразительности использует автор?
7. Какое настроение они помогают создать?
8. Определите стихотворный метр и способ рифмовки.

II вариант

1. Два друга, прочитав это стихотворение, заспорили. Сергей говорил, что стихотворение утверждает гармонию между человеком и природой, что рассвет символизирует не только начало нового дня, но и обновление внутреннего мира человека. Андрей утверждал, что стихотворение учит видеть красоту в обыденных явлениях. Кто из них прав? (Записываем на доске эти два тезиса)
2. Мне кажется, что стихотворение можно разделить на две смысловые части. Права ли я? Почему? На сколько частей его поделили бы вы. Почему? О чем говорится в каждой части.
3. У нас выстроилась очень интересная последовательность описания. Сформулируйте ее (лес, лощины, луг – сад – дом – лирический герой). Представьте, что по этому стихотворению снимается фильм, а вы работаете оператором. Как будет двигаться ваша камера? Позволяет ли такой переход от общих картин природы к человеку почувствовать правоту Сергея?
4. Какие образы предстают перед взглядом лирического героя? Не забывайте, вы работаете оператором. Можем ли мы увидеть их вместе с ним? Это какие-то необычные, исключительные образы или что-то знакомое и нам? Позволяет ли наш вывод признать правоту Андрея?
5. Можем ли мы утверждать, что некоторые из этих обычных образов становятся символами уходящего и приходящего времени суток? Какие? Что они символизируют?
6. Что делает автор, чтобы мы почувствовали красоту происходящего? Попробуем провести эксперимент. Заменим некоторые слова.

Уходит ночь... Туманов *густота*...
В лощинах и лугах становится белее,
Светлее лес, *печальнее* луна
И *капельки росы* на стеклах холоднее.
Еще усадьба спит... В саду еще темно,

Недвижим тополь сумрачно зеленый...

Работаем с каждым подобранным нами словом, думаем, как меняется смысл стихотворения. Обсуждаем смысловую точность каждого слова автора. Обсуждаем роль метафор «бледнеет ночь», «серебро росы»; эпитетов «звучнее лес», «безжизненной луна», «матово-зеленый». Говорим о смысловом значении метафорического сравнения «туманов пелена». Обсуждаем, как каждое использованное автором слово работает на создание необходимого ему образа.

7. Какое настроение создают средства художественной выразительности? Можем ли мы утверждать, что их использование позволяет читателю увидеть красоту привычных вещей и прав Андрей?
8. Проверим, случаен ли выбор автором стихотворного метра и способа рифмовки. Напомню вам некоторые особенности приемов стихосложения. Ритм стихотворения, написанного ямбом, – сильный, энергичный, живой. Ритм стихотворения, написанного хореем, – мягкий, завораживающий. Этот ритм соответствует картине спокойной, возможно, даже усталой или дремлющей природы. Определите стихотворный метр, которым написано стихотворение И. Бунина. Обоснуйте выбор автора. Как такой метр позволяет передать идею пробуждения природы? Могу ли я сказать, что он передает и обновление мира человека? Значит, прав Сергей?
9. Определите способ рифмовки. Напоминаю, что парная рифмовка передает энергичный ритм, в какой-то мере группирует описываемое. Перекрестная рифмовка создает целостность картины. Строки словно переплетаются, одно событие медленно перетекает в другое. Кольцевая рифмовка замыкает картину внутри себя. Объясните, почему автор выбрал названный вами способ рифмовки? Помогает ли такой прием читателю почувствовать красоту описываемого? А лирическому герою ощутить связь с наблюдаемым?
10. Вернемся к первому вопросу и решим, кто же прав в споре. Можем ли мы говорить, что стихотворение утверждает гармонию человека с природой, что рассвет символизирует не только начало нового дня, но и обновление внутреннего мира человека? А можем ли говорить, что стихотворение учит видеть красоту в обыденных явлениях. Возможно ли, что в стихотворении отражается несколько идей?
11. Изменилось ли что-то в вашем восприятии этого стихотворения после проведенного анализа? Что?

Эвристическая беседа позволяет не только приобрести новое интеллектуальное знание, но и получить удовольствие от собственной поисковой деятельности.

Мы показали особенности подходов к формированию логических умений, позволяющих давать логичный ответ на вопрос, подбирать вспомогательные тезисы, доказывать их примерами из текста и объяснять их связь с ответом на вопрос. Также мы проанализировали приемы использования вопросов для формирования понимания авторской концепции и конструирования читательского

впечатления в соответствии с этой концепцией. Однако не сказали, в какой последовательности нужно формировать эти умения. Думается, логика такова: сначала анализ текста произведения, потом логично выстроенный ответ на вопрос. Невозможно дать ответ на вопрос, если нет понимания текста, о котором предстоит говорить.

Соединение интеллектуального открытия и эмоционального переживания при работе с эпизодом

Особое внимание на уроках литературы следует уделить работе с эпизодами. Небольшой объем эпизода дает возможность хотя бы немного решить проблему детского нечтения, а также организовать с ним командную работу на уроке. Совместная деятельность позволяет приобщить к чтению всех учащихся и создать ситуацию их самостоятельной исследовательской деятельности. Актуальна работа с эпизодом еще и потому, что при выполнении заданий ВПР и на итоговой аттестации по литературе выпускникам предлагается анализ фрагмента произведения. Такое задание позволяет на экзамене проверить, а на уроке сформировать как предметные знания и умения, так и метапредметные умения работать с текстом. Правильно организованная на уроке познавательная деятельность обучающихся позволяет сконструировать личностное эстетического переживание, соответствующее авторской концепции и общечеловеческим нравственным нормам.

Эпизод анализируется по тем же позициям, что и целостное произведение. Однако нельзя забывать о необходимости понимания школьниками его роли в произведении и его связей с другими эпизодами. Это сформирует целостное представление о произведении. Более углубленная работа с эпизодом предполагает сопоставление его, если имеются для этого основания, с эпизодами произведений других авторов. Такая деятельность формирует восприятие анализируемого произведения в социальном контексте, выводит на осмысление межтекстовых взаимодействий, заставляет задуматься над «вечными» темами, проблемами, образами, сюжетами и нравственными проблемами.

На ОГЭ и ЕГЭ по литературе обучающимся предлагается для работы фрагмент произведения и проблемный вопрос, на который они должны ответить. Например, их спрашивают о том, что изменилось в характере героя в этом эпизоде по сравнению с ним прежним или с помощью каких художественных средств передано состояние героя в этом фрагменте.

Задания, подобные экзаменационным, полезно использовать на уроках литературы не как подготовку к экзамену, а как приемы, формирующие аналитические умения обучающихся и умение отвечать на вопрос.

Рассмотрим варианты такой работы с учащимися 5-х классов (фрагмент текста дан в приложении).

1. Какие черты характера Жилина проявились в этом эпизоде?
2. Подтвердите примером первую названную вами черту характера.
3. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение (тезис).
4. Подтвердите примером вторую названную черту характера (можно попросить найти еще один пример, подтверждающий первую черту характера).
5. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос суждение (тезис).

Формируя умение логично и связно отвечать на вопрос, можно вспомнить схему ответа (рис. 8). Обратите внимание на то, что примеры и их обоснование можно давать в любой последовательности.

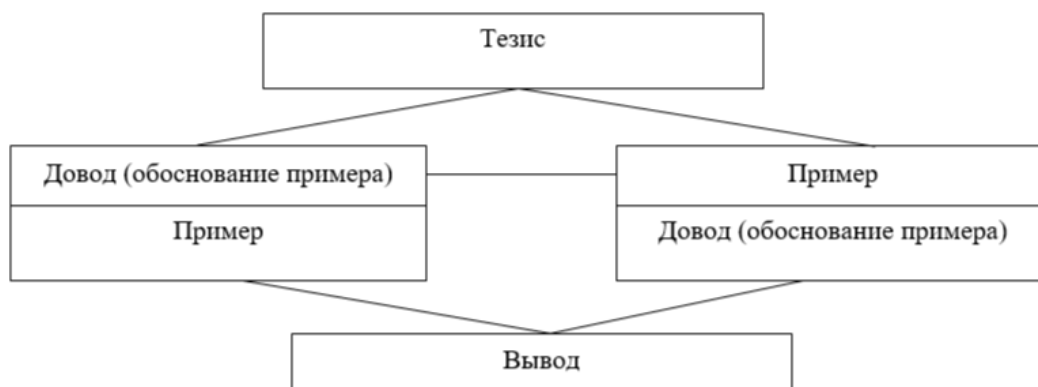


Рис. 8. Схема развернутого ответа на вопрос

Вы видите, что в схеме отражается логика создания текста-рассуждения. Отрабатывать навык создания собственного рассуждения по такому алгоритму можно при анализе художественного произведения в пятом, шестом и так далее классах. Система подобной работы формирует достаточно устойчивое умение обучающихся подтверждать примером из текста ответ на вопрос, а пример обосновывать, объяснять его связь с вопросом.

Рассмотрим на примере работы с фрагментом произведения В. Распутина «Уроки французского» последовательность вопросов, формирующих умение логично выстраивать собственное рассуждение.

1. Какие черты характера Лидии Михайловны проявились в этом эпизоде?
 2. Подтвердите примером первую названную вами черту характера.
 3. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение (тезис).

4. Подтвердите примером вторую названную черту характера (можно попросить найти еще один пример, подтверждающий первую черту характера).

5. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос суждение (тезис).

Второе задание ОГЭ по литературе проверяет умение в соответствии с условиями подбирать другой эпизод этого же произведения и анализировать выбранный эпизод.

Например, учащимся для работы предлагается эпизод разговора Печорина с доктором Вернером по дороге к месту дуэли. Эпизод начинается с описания Печориным, с его восхищения ею.

Выпускникам предлагаются два варианта заданий. Ученики, выбравшие первый вариант задания, должны подобрать другой фрагмент с участием доктора Вернера и рассказать, какие черты его личности раскрываются в этом эпизоде. Если ученик выберет второй вариант, он должен будет выделить другой фрагмент романа, в котором содержится описание природы, и определить художественную функцию пейзажа в этом эпизоде.

Последовательность работы может быть следующей:

- 1) определение позиций (участие в событиях доктора Вернера или описание природы), по которым необходимо подбирать второй фрагмент;
- 2) нахождение другого фрагмента (можно выбрать любой), который соответствует условиям задания (выбранным позициям);

3) анализ выбранного фрагмента в соответствии с заданием (черты личности Вернера или художественная функция пейзажа).

Анализ выбранного эпизода осуществляется по уже знакомому нам алгоритму: ответ на вопрос – 1-й пример – обоснование его связи с ответом – 2-й пример – обоснование его связи с ответом – вывод.

Выполняя задание, обучающийся совершенствует умение внимательно читать задание, выделять в нем смысловые части, находить в тексте произведения фрагмент, соответствующий условиям задания, анализировать его и создавать текст-рассуждение. Кроме достижения предметных и метапредметных результатов, задание ориентировано и на личностные результаты: анализ эпизода способствует формированию собственного отношения к характеру героя или описанию природы и роли пейзажа в тексте.

Сложности при выполнении задания связаны с тем, что учащиеся не знают текста произведения, поэтому не могут подобрать второй фрагмент. Также они не могут обозначить фрагмент в его границах, а выстраивают ответ на основании всего текста произведения. Понимание существующих проблем, делает актуальной работу, формирующую умение видеть внутритекстовые связи, начиная с пятого класса.

Рассмотрим примеры возможных вопросов к произведениям, изучаемым в 5-м и 6-м классах.

Предлагаем обучающимся для работы (можно в командах) фрагменты из рассказа Л. Н. Толстого «Кавказский пленник» (см. в Приложении) и просим выполнить задания/ответить на вопросы.

1. Выберите еще один эпизод рассказа Л. Н. Толстого, в котором показан Жилин.

2. Какие черты его личности раскрываются в выбранном вами фрагменте?

3. Подтвердите примером первую названную вами черту характера.

4. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение.

5. Подтвердите примером вторую названную вами черту характера Жилина (можно попросить найти еще один пример, подтверждающий первую черту характера).

6. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение.

Проведенная работа требует внимательного чтения задания, знания текста произведения, формирует умение находить второй эпизод в соответствии с условиями задания, совершенствует элементарные аналитические навыки (выбор примеров и объяснение их связи с тезисом), позволяет отработать умение создавать текст-рассуждение и способствует пониманию значимости связей эпизодов произведения. Также такая деятельность заставляет задуматься над важными общечеловеческими проблемами: ответственностью человека за свою судьбу, значимостью умения организовать свою жизнь в экстремальной ситуации, важностью таких человеческих качеств как доброта, трудолюбие, целеустремленность.

Подобную работу можно провести и с фрагментами из рассказа В. Распутина «Уроки французского».

1. Выберите еще один эпизод рассказа В. Распутина, в котором показана Лидия Михайловна. Какие черты ее личности раскрываются в выбранном вами фрагменте?

2. Подтвердите примером первую названную вами черту характера.

3. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение (тезис).

4. Подтвердите примером вторую названную черту характера (можно попросить найти второй пример, подтверждающий эту черту характера).

5. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение (тезис).

Проведенная работа тоже способствует развитию перечисленных нами выше аналитических и логических умений. Анализ эпизода произведения Распутина заставляет читателя задуматься над важными общечеловеческими проблемами: ответственностью человека за судьбу другого, важностью доброты и способности оказывать помощь так, чтобы не обидеть другого человека.

Необходима система работы по формированию умения видеть внутритекстовые взаимодействия эпизодов. Такая интеллектуальная деятельность позволяет воспринимать произведение в единстве всех его фрагментов, формирует его целостное видение, понимание проблематики и авторской концепции. Поэтому работу по сопоставлению произведений в соответствии с заданием (общая/различная проблематика, поступки и характер героев, отношения между героями, ситуации и т. д.) необходимо проводить, начиная с 5-го класса, постепенно усложняя задания.

В систему такой работы можно включить и анализ ученических сочинений. Рассмотрим пример выполнения такого задания. Обучающимся предлагается фрагмент романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка»: эпизод из главы «Сирота» с участием Швабрина, Гринева, Пугачева и Марьи Ивановны. Они должны выбрать другой фрагмент романа, в котором показан Пугачев, и рассказать, какие черты его личности раскрываются в выбранном ими фрагменте. Сначала просим обучающихся тоже выполнить это задание и составить план/схему их ответа на вопрос. Затем предлагаем прочитать готовое сочинение (сохранен стиль автора сочинения) и оценить его успешность с позиций работы по алгоритму: тезис (ответ на вопрос) – первый пример – комментарий – второй пример – комментарий. Пример и комментарий писавший сочинение имеет право менять местами.

Можно попросить учеников выделить в сочинении цветом обязательные части текста-рассуждения.

Утверждение – красным цветом

Пример – синим

Комментарий примера – зеленым

Текст сочинения

Во время первого личного разговора Гринева с Пугачевым после захвата крепости самозванец показан не как жестокий тиран, каким он описан в предыдущей главе. Пугачев проявляет человечность, милостивое отношение к Гриневу, офицеру, который готов быть верным присяге и сражаться против пугачевцев. Пугачев выслушивает Гринева, относится к нему с пониманием, помня

добрый поступок и желая отблагодарить его. В этом эпизоде Пугачев вызывает уважение. «Миловать – так миловать...», – говорит Пугачев Гриневу.

Такая работа формирует логические метапредметные умения: понимание значимости и взаимосвязи обязательных частей текста-рассуждения.

При работе с эпизодами, сохраняя вопросы, ориентированные на понимание эксплицитной (явной, открытой) информации, необходимо увеличивать количество вопросов на понимание имплицитной информации. Продолжать развивать умение видеть и объяснять внутритекстовые связи разных эпизодов.

Определяющим направлением методической стратегии учителя должна стать работа по включению школьников в диалогическое общение с произведением. Требуется переход от вопросов «Кто?» и «Что?» к вопросам «Каким образом?» и «Почему?», обеспечивающим смещение акцента с пересказа сюжета на анализ механизмов формирования смысла и способов эмоционально-эстетического воздействия на читателя.

Наиболее результативным приемом создания диалога читателя с произведением является, как мы уже отмечали, беседа, позволяющая разрешить проблемную ситуацию. Обратимся к примеру конкретного задания ВПР по литературе для 5-го класса. Обучающимся предлагается работа с финальным эпизодом рассказа И. С. Тургенева «Муму». Они должны объяснить, почему Герасим возвращается в родную деревню с «радостной решимостью». Это очень важный эпизод в рассказе, позволяющий лучше понять смысл всего произведения. Пятиклассники обычно испытывают сильное потрясение, узнав о том, что Герасим утопил Муму, самое близкое для него существо. А вот осмыслить причины этого поступка пятиклассникам бывает не очень просто, потому что необходимо понимать исторический контекст. На уроках истории о крепостном праве в пятом классе еще не говорится. Однако учитель литературы должен формировать умение школьника воспринимать произведение в контексте эпохи, поэтому сложный разговор на историческую тему необходимо провести ему.

Рассмотрим приемы организации работы, способствующей решению названной проблемы. Беседу можно начать с вопроса: «Можем ли мы осуждать Герасима за то, что он выполнил приказ барыни и утопил Муму?». Ответы могут быть разными. Опровергать их не нужно.

Следующим этапом деятельности должна стать работа с дополнительными материалами (Приложение). Работая в командах, учащиеся знакомятся с документальными источниками. Учитель помогает им понять смысл прочитанного. Обязательна словарная работа и совместное обсуждение содержания материалов. После этого участники каждой команды рассказывают, что они узнали о жизни крепостных, о законах, подтверждающих полное бесправие этого сословия, о жестоких наказаниях не только за неповиновение, но за любую оплошность.

Затем необходимо связать историческую эпоху с содержанием текста: спросить учеников, почему Герасим должен был выполнять любое распоряжение барыни. Важно их привести к выводу, что по законам того времени Герасим обязан был это делать. Также с помощью вопросов необходимо подвести учащихся к мысли, что покорность воле барыни была заложена в сознание крепостных законами, воспитанием, условиями жизни. Вопрос может быть таким: «Может

ли человек считать покорность воле барыни нормой, если это утверждено государственным законом, если он с детства видит, что все подчиняются, что за неподчинение будет очень жестокое наказание?». Также можно поговорить о том, легко ли Герасиму оказать сопротивление тому, что всеми признано нормой, есть ли место, куда он может уйти, будет ли он наказан за то, что без разрешения барыни ушел в деревню. Работа на этом этапе поможет ученикам осмыслить причины покорности Герасима. Результатом работы может стать повторение первого вопроса. Ответы учеников помогут увидеть, осмыслили ли они исторический контекст.

На следующем этапе работы ученики должны понять, что смерть Муму помогла Герасиму понять несправедливость произошедшего, возможно, осудить себя за покорность барыне. Обучающиеся должны увидеть силу характера Герасима, проявившуюся в его решении уйти, понять, что возвращение Герасима в деревню без разрешения барыни – это вызов существующим законам крепостного права.

Для достижения результата на этом этапе необходимо правильно организовать текстовую деятельность. Тургенев показывает, с какой решимостью Герасим идет на свою родину. Вопросы учителя должны помочь пятиклассникам увидеть приемы, используемые автором и позволяющие ему показать внутреннее освобождение героя, его отказ подчиняться законам крепостнического мира. Пятиклассники в своих ответах на задание должны использовать микроцитирование: «он торопился, как будто мать-старушка ждала его на родине», «чувствовал... ветер с родины», «видел перед собой... дорогу домой», «как лев выступал сильно и бодро». Выбор цитат им необходимо обосновать: подчеркнуть, что они показывают осознание Герасимом своей внутренней силы. Важно, чтобы школьники осмыслили, что причиной трагического поступка является именно крепостное право, а финал рассказа свидетельствует, что русский народ имеет силы выйти из этого рабства. Если такое осмысление произошло, ученики смогут объяснить, почему Герасим возвращается в родную деревню с «радостной решимостью».

Мы рассмотрели приемы организации работы с текстом через формирование и использование фоновых знаний. Алгоритм такой деятельности вам уже знаком. Он выстроен в логике последовательного перехода от первоначального эмоционального впечатления читателя к аналитической работе, дающей литературоведческое знание и способствующей интеллектуальному осмыслению обучающимися фоновой информации в единстве с содержанием текста. Завершением деятельности по такому алгоритму становится новое эмоциональное переживание, выводящее на осмысление нравственных ценностей, значимых для автора.

От обсуждения приемов проектирования беседы на уроках литературы в пятом классе перейдем к разговору об особенностях работы с эпизодом в старших. Обсудим приемы организации эвристической беседы на основе анализа эпизода с учетом внутритекстовых взаимодействий (связей эпизодов). Также поговорим о результативности использования вопросов разных видов на примере анализа эпизода «Ранение Николая Ростова». (Приложение, эпизоды из произведения Л. Н. Толстого «Война и мир», т. 1, ч. 2, гл. 19).

Основная цель такой работы: выделить в анализируемом эпизоде значимые для автора проблемы: жестокости войны, исчезновения на войне значимости человеческой жизни и утраты в человеке человеческого. Также значимым результатом должно стать осмысление учащимися роли художественных приемов, позволяющих помочь читателю понять авторскую позицию.

Таблица 5

Функциональность вопросов в организации эвристической беседы

Вид вопроса	Вопрос	Планируемые предметные и метапредметные результаты (формируемые умения, понимание содержательных смыслов произведения и функций формальных элементов)
Интерпретационный	Прочитайте проблемы, нашедшие отражение в романе Л. Н. Толстого. Определите, какие из них не относятся к этому эпизоду. Проблемы героизма, трусости, жестокости войны, исчезновения на войне значимости человеческой жизни, проблемы мечты о подвиге, подвига солдата на войне, исчезновения на войне человеческого в человеке	Создание проблемной ситуации, формирование умения формулировать собственное впечатление от образа
Простой	Какие чувства испытывает Николай в начале атаки?	Умение находить информацию в тексте, понимание состояния героя
Простой	О какой черте постоянно думает Николай во время атаки?	Умение находить ответ в тексте
Интерпретационный	Какую идею Толстой связывает с мыслями об этой черте?	Понимание символичности описываемой автором детали, роли, используемых автором приемов, конструирование читательского впечатления, соответствующего концепции автора
Простой	Какие чувства испытывает Николай, когда понимает, что он ранен?	Умение находить информацию в тексте
Оценочный	Сопоставьте эти чувства с чувствами героя в начале атаки. Что изменилось?	Умение сопоставлять и оценивать поведение героя
Интерпретационный	Почему после ранения герой не может понять, где черта, отделяющая живых от мертвых? Какая мысль автора отражается в размышлениях об этой черте	Понимание символичности описываемой автором детали, роли, используемых автором приемов, понимание авторской позиции
Простой	Какие чувства испытывает Николай, когда понимает, что его могут убить?	Умение находить информацию в тексте
Оценочный	Сопоставьте с чувствами героя в начале атаки. Что изменилось?	Умение сопоставлять и оценивать поведение героя

Интерпретационный	Почему Толстому важно передать переживания Николая через прямую речь героя?	Понимание авторской идеи
Уточняющий	Правильно ли я поняла, что Толстой считает поведение Николая трусостью и осуждает его? Обоснуйте свое мнение	Умение опровергать ошибочную точку зрения, понимание авторской позиции (автор не осуждает героя и не считает его трусом), умение обосновать свое мнение
Интерпретационный	Почему этому эпизоду предшествует несколько небольших эпизодов, в которых говорится о незапланированной атаке русских, о споре генерала и полковника («турнир храбрости»), кратко о том, что батарею Тушина забыли, что начальство само не знает, что делать? Какую мысль позволяет понять читателю Толстой кратким перечислением столь разных эпизодов? Как эти эпизоды связаны с эпизодом ранения Николая?	Умение определять основные идеи разных эпизодов, устанавливать смысловые связи между эпизодами с учетом авторской позиции
Интерпретационный	Почему Л. Н. Толстой, передавая мысли Николая, заменяет слово ЛЮДИ словами ФРАНЦУЗЫ и РУССКИЕ? Какую мысль помогает понять такая замена?	Понимание функциональной значимости используемых автором приемов в раскрытии его концепции
Интерпретационный Оценочный	Вернитесь к списку возможных проблем анализируемого фрагмента. Какие проблемы раскрываются в этом эпизоде? Какие проблемы (проблему) вы бы добавили?	Понимание проблематики эпизода, оценивание информации с позиций ее полноты и достоверности, умение делать вывод на основе проанализированной информации
Интерпретационный	Как решает эти проблемы Л. Н. Толстой? К какому выводу автор подводит читателя?	Умение делать вывод на основе проанализированной информации, понимание авторской позиции
Интерпретационный	Как связаны с этим эпизодом следующие за ним (рассказ об отчаянии генерала, который не может остановить отступление русских, о подвиге батареи Тушина, подвиге роты Тимохина, о разговоре Долохова и полкового командира)?	Умение определять основные идеи разных эпизодов, умение устанавливать смысловые связи между эпизодами с учетом авторской позиции, умение делать выводы и обобщения
Уточняющий	В этом эпизоде Л. Н. Толстой заменяет слово ЛЮДИ словами РУССКИЕ и ФРАНЦУЗЫ. Как вы думаете, появится ли снова в романе Толстого слово ЛЮДИ в эпизодах военной тематики?	Умение на основе полученной информации прогнозировать дальнейшее развитие сюжета с учетом авторской позиции
Интерпретационный	Прочитайте предлагаемые вам эпизоды, обоснуйте появление в них слова ЛЮДИ.	Понимание функциональной значимости используемых автором приемов в раскрытии его концепции

Интерпретационный	Какие проблемы раскрываются в этих эпизодах? К какому выводу автор подводит читателя?	Умение определять основные идеи разных эпизодов, устанавливать смысловые связи между эпизодами с учетом авторской позиции, делать выводы и обобщения
Интерпретационный Практический	Сопоставьте все проанализированные нами эпизоды. Сформулируйте отношение Толстого к войне. Насколько актуальна в наше время его позиция?	Умение определять основные идеи разных эпизодов, устанавливать смысловые связи между эпизодами с учетом авторской позиции, устанавливать актуальность проблем произведения Л. Н. Толстого для нашего времени

Напоминаем о необходимости сочетания при анализе эпизода вопросов, ориентированных на формирование логических умений обучающихся, их интеллектуальное развитие, с вопросами, конструирующими личностное переживание и формирующими аксиологическую сферу личности.

Формирование познавательного интереса и приобщение к нравственно-эстетическим ценностям через осмысление межтекстовых взаимодействий произведений

Сопоставительный анализ – достаточно сложный вид учебной деятельности, но результативный в достижении предметных, метапредметных и личностных результатов. Работа по сопоставительному анализу способствует формированию у обучающихся познавательных универсальных учебных действий: умение находить аналогии, ассоциации, выделять существенное и второстепенное, определять элементы сопоставления, устанавливать причинно-следственные связи, осмысливать знакомое с новых позиций. При проведении сопоставительного анализа формируется понимание специфики авторского видения проблемы, развивается системность мышления и осмысление произведения в контексте эпохи.

Анализ внутритекстовых связей и межтекстовых взаимодействий обогащает интерпретацию и расширяет смысл художественных произведений, позволяет осмыслить «вечные» темы, мотивы, проблемы, сюжеты, образы. Понять вечность и актуальность размышлений разных авторов, создававших свои произведения в различные эпохи о добре и зле, нравственном выборе, свободе и ответственности, о смысле жизни, взаимоотношениях человека и общества, человека и природы, о конфликте поколений и др.

Именно поэтому сопоставительный анализ необходимо использовать на уроках литературы, начиная с пятого класса (даже раньше), с целью формирования интеллектуальной и духовной сферы личности обучающегося.

Учитель должен уметь сделать эту работу интересной, потому что увлекательная познавательная деятельность и самостоятельно сделанные выводы способствуют возникновению эмоциональных переживаний, ведущих к восприятию нравственных ориентиров, предлагаемых автором. Однако сопоставительный анализ требует большей подготовки. У педагога некоторые затруднения вызывает подбор материала для сравнения: нужно не просто предлагать обучающимся два текста, важно продумывать систему вопросов и заданий, которые направят ученика на самостоятельное открытие смыслов.

Навык сопоставительного анализа сводится не к умению дать правильный ответ, а к умению организовать самостоятельную поисковую деятельность обучающихся. Начинать обучение сопоставительному анализу необходимо с пятого класса, как и рекомендовано во ФГОС. Вычленим главное из требований к результатам освоения ООП по литературе:

5 класс: умение «сравнивать героев одного или нескольких произведений (в том числе разных авторов), выявлять сходства и различия их поступков, характеров, отношения к жизни, к людям, к природе» [10].

6 класс: умение «сопоставлять тематически близкие произведения (в том числе разных видов искусства), сравнивать образы, сюжеты, героев, языковые средства» [10].

7 класс: умение «сравнивать произведения одной тематики, одного жанра (в том числе разных авторов), сопоставлять произведения, их фрагменты, образы персонажей, сюжеты разных художественных произведений, проблемы, жанры,

художественные приемы, языковые средства, произведения художественной литературы с произведениями других видов искусства» [10].

8 класс: умение «сопоставлять произведения отечественной и зарубежной литературы и их фрагменты на основе общего тематического, жанрового, проблемного сходства; сравнивать героев, эпизоды, сюжеты, темы, проблемы, художественные средства выразительности, особенности языка, сопоставлять произведения художественной литературы с произведениями других видов искусства» [10].

9 класс: умение «сопоставлять произведения и их фрагменты (с учетом внутритекстовых и межтекстовых связей), образы персонажей, литературные явления и факты, сюжеты, темы, проблемы, жанры, художественные приемы, эпизоды текста, особенности языка, художественные произведения с произведениями других видов искусства» [10].

В 5-6-х классах учим видеть, ЧТО и КАК сравнивать, учим находить сходства и различия на уровне фактов, деталей, описаний, избегая «сравнения всего со всем».

В 5-м классе ученикам предлагаются задания, формирующие умения сравнивать поведение и поступки разных героев внутри *одного* произведения (с помощью наводящих вопросов), сопоставлять слова героя с его последующими действиями (обещал – сделал?), сравнивать описание внешности, предметов, природы для поиска различий, а затем – сходств.

Учащиеся могут заполнять таблицы на выявление общего и различного, составлять диаграммы Венна, выявляя сходство и различие, оформлять краткое пояснение к таблице или диаграмме: «Зачем мы сравнивали?».

Возможны разные варианты заданий, ориентированных на произведения, изучаемые внутри школьного курса. Рассмотрим некоторые из них.

Ученикам предлагается сопоставить поведение героев в момент опасности (сказки «Царевна-лягушка» и «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо»), сравнить мифологических, былинных и литературных героев с позиций источника силы (выход на отличие физической силы и силы духа). Можно сравнивать Геракла с Ильей Муромцем. В конце года можно попросить сравнить с Робинзоном Крузо.

Также необходимо формировать умение сопоставлять поэтические произведения. Например, дать задание на выявление различия в настроении стихотворений А. С. Пушкина «Зимний вечер» и «Зимняя дорога».

Полезной будет и работа по сопоставлению речевых характеристик героев произведения А. П. Чехова «Хирургия», позволяющая понять, как в речи героев отражается их характер, увидеть различия, проявившиеся в речевых характеристиках.

Методические подходы к обучению сопоставительному анализу текстов в 6-м классе несколько отличаются от 5-го класса: анализ в 6-м классе выходит за рамки только литературы. В этом возрасте при сохранении наивно-реалистического подхода в восприятии художественного текста (обучающиеся еще не готовы к сложной теории), ученики уже способны увидеть авторскую идею через сопоставление образов и языковых средств. Согласно требованиям ФГОС

к сопоставлению образов героев добавляется сопоставление произведений литературы с произведениями других видов искусства (живопись, музыка, иллюстрация). Например, изучая произведение А. С. Пушкина «Дубровский», можно сопоставить иллюстрации разных художников к роману (например, Б. Кустодиева, Д. Шмаринова).

При проведении сопоставительного анализа необходимо использовать вопросы, помогающие обучающимся выстроить собственное исследование. Например, попросить их найти в тексте фразу, которая соответствует изображению на выбранной ими иллюстрации или сравнить образ Дубровского в произведении А. С. Пушкина и на иллюстрации, указать сходство и различие. Можно попросить сопоставить изображение одного эпизода разными художниками в аспекте соответствия авторскому видению (можно сопоставить с личностным читательским восприятием).

На ЕГЭ по литературе ученикам предлагается прочитать фрагмент произведения, предложенный в КИМ, и сопоставить его (в указанном направлении анализа) с фрагментом названного произведения. Содержание второго фрагмента ученик должен вспомнить. Примеры таких заданий мы давали в первом разделе наших методических рекомендаций. Напомним одну из формулировок: «Опираясь на приведенный фрагмент произведения Н. В. Гоголя «Шинель» (эпизод посещения значительного лица), сопоставьте образ Акакия Акакиевича с образом Самсона Вырина (героя произведения А. С. Пушкина «Станционный смотритель») в эпизоде встречи с ротмистром Минским в Петербурге. В чем Вы видите сходство характеров героев?»

Выполнение подобных заданий вызывает большие затруднения у выпускников. Это связано как с незнанием содержания произведения, предлагаемого для сопоставления, так и с неумением проводить сопоставительный анализ.

Напомним алгоритм проведения сопоставительного анализа (рис. 9): ответ на вопрос, указание сходства/различия – аргументация сходства/различия – пример из 1-го произведения – объяснено, как пример подтверждает сходство/различие – пример из 2-го произведения – объяснено, как пример подтверждает указанное сходство/различие.

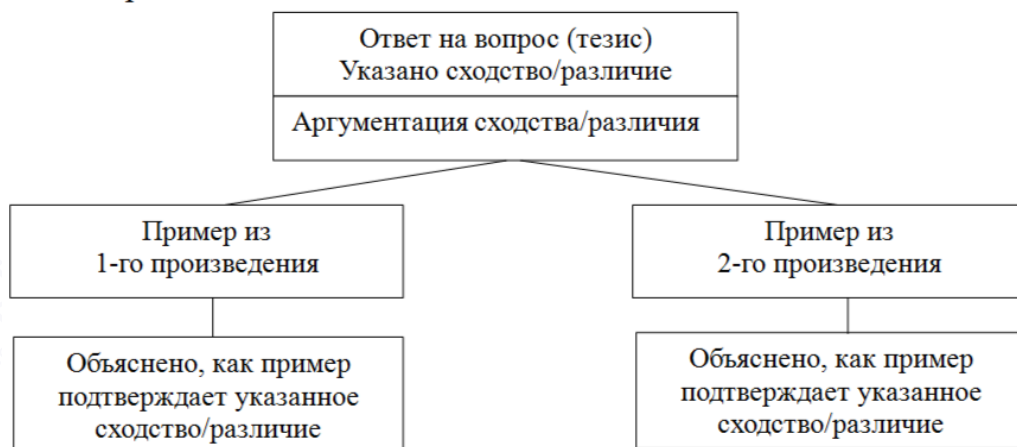


Рис. 9. Схема сопоставительного анализа

Формирование аналитических умений, необходимых для выполнения подобных заданий, можно начинать с пятого класса и продолжать во всех классах. От учителя требуется умение подбирать эпизоды из разных произведений и определять направление анализа. Рассмотрим примеры таких заданий.

Учащихся пятых классов можно попросить прочитать предложенный фрагмент из рассказа В. Астафьева «Васюткино озеро» и сопоставить героя с героем произведения Л. Н. Толстого «Кавказский пленник».

Рассмотрим возможные примеры вопросов, позволяющих обучающимся понять логику организации сопоставительного анализа.

1. Сопоставьте поведение Васютки в этом фрагменте с поведением Жилина, героя рассказа Л. Н. Толстого «Кавказский пленник». Что общего в характерах героев, попавших в экстремальную ситуацию?

2. Приведите пример из произведения Л. Н. Толстого, подтверждающий вашу мысль.

3. Обоснуйте связь примера с высказанным вами утверждением (тезисом).

4. Приведите пример из произведения В. Астафьева, подтверждающий мысль о схожести характеров героев, попавших в экстремальную ситуацию.

5. Обоснуйте связь примера с высказанным вами утверждением (тезисом).

6. Сделайте вывод.

В шестом классе можно поработать с фрагментами из рассказа Б. Екимова «Ночь исцеления» и Б. Васильева «Экспонат № ...». Учащиеся читают фрагмент произведения Б. Екимова, выполняют задания и отвечают на вопросы.

1. Сопоставьте поведение героя рассказа Б. Екимова в этом фрагменте с поведением детей, героев рассказа Б. Васильева «Экспонат № ...». Чем различается отношение героев к памяти о войне?

2. Приведите пример из произведения Б. Екимова, подтверждающий вашу мысль.

3. Прокомментируйте этот пример, обоснуйте его связь с высказанным вами утверждением.

4. Приведите пример из произведения Б. Васильева, подтверждающий разницу поведения героев и их отношения к памяти о войне и к людям, пережившим эту трагедию.

5. Обоснуйте связь примера с высказанным вами утверждением (тезисом)

6. Сделайте вывод.

Полезной при проведении сопоставительного анализа может быть работа с таблицей. Рассмотрим примеры такой деятельности. Учащиеся должны сопоставить калмыцкую сказку (текст перед ними), рассказанную Пугачевым в романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка», с легендой о Данко (содержание должны вспомнить) и определить, в чем различие их звучания.

Предлагаем обучающимся заполнить таблицу. Содержание первой строки формулируем все вместе, остальные строки ученики заполняют самостоятельно.

Сопоставительный анализ фрагментов произведений

	Калмыцкая сказка	Легенда о Данко
Позиция сопоставления	Идея жизни для себя Допустимо убийство («живая кровь»)	Идея жизни для людей. Можно пожертвовать собой ради счастья других
Пример		
Объяснение примера		

Работу можно усложнить выбором произведений. Учащимся выпускных классов предлагается сопоставить образ Одинцовой (фрагмент текста перед учениками) с образом героини рассказа И. А. Бунина «Чистый понедельник» (текст необходимо вспомнить). Они должны ответить на вопрос: «В чем различие героинь, переживших любовную драму?» Все вместе заполняем две первых строки. Остальные обучающиеся заполняют самостоятельно.

Сопоставительный анализ образов героев

	Одинцова	Героиня рассказа Бунина
Ответ на вопрос	Одним из наиболее значительных различий между Одинцовой и героиней рассказа «Чистый понедельник» является различие в их стремлениях	
Обоснование ответа (аргументация)	Одинцова стремится к спокойной и благополучной жизни	Героиня чистого понедельника стремится к экзистенциальным целям, к Богу
Пример		
Объяснение примера		

Возможен другой прием формирования навыка сопоставительного анализа: работа со схемой (сохранен стиль авторского сочинения).

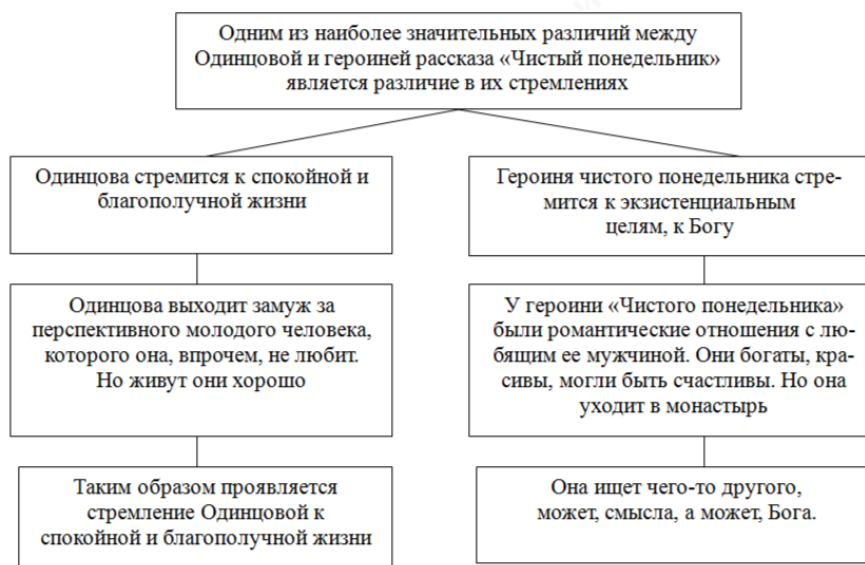


Рис. 10. Сопоставление образов героев

Работа с таблицами и схемами формирует логические умения формулировать тезис, подбирать к нему вспомогательные тезисы (давать обоснование ответа), подбирать примеры и объяснять их связь с тезисом. Однако логично и связно выстроить схему текста-рассуждения невозможно без понимания замысла автора каждого произведения, без интеллектуального его осмысления и эмоционального оценивания.

Можно поработать и с текстом сочинения. Учащимся предлагается проверить сочинение по критериям ЕГЭ. Цветом выделить смысловые части текста-рассуждения. Утверждение (тезис/ответ на вопрос) – красный. Обоснование ответа – сиреневый. Пример – синий. Объяснение примера – зеленый. Стиль автора сочинения сохранен, если учащиеся увидят ошибки, они должны их отметить и объяснить.

Текст сочинения

Одним из наиболее значительных различий между Одинцовой и героиней рассказа «Чистый понедельник» является различие в их стремлениях. Одинцова стремится к спокойной и благополучной жизни, в то время как героиня «Чистого понедельника» стремится к каким-то экзистенциальным целям, к Богу.

Так, например, в конце романа «Отцы и дети» Одинцова выходит замуж за перспективного молодого человека, которого она, впрочем, не любит. Но живут они хорошо, мирно. Таким образом проявляется стремление Одинцовой – она выбирает спокойную и благополучную жизнь.

У героини же «Чистого понедельника» были романтические отношения с молодым, жизнерадостным, явно не бедным мужчиной, о котором говорили, что он был неприлично красив. И сама она очаровывала людей своей индийской красотой, была умна, состоятельна. То есть вроде бы все способствовало их взаимному счастью. Но героиня прерывает эти отношения и уходит в монастырь. Она ищет чего-то другого, может, смысла, а может, Бога.

Особого разговора требует сопоставительный анализ поэтических текстов, так как обычно обучающиеся просто пересказывают стихотворение.

В пятом классе федеральной рабочей программой предусмотрено изучение темы «Стихотворения отечественных поэтов XIX–XX вв. о родной природе и о связи человека с Родиной». Рассмотрим систему вопросов, способствующих организации познавательной деятельности обучающихся при анализе стихотворений С. А. Есенина и Н. М. Рубцова.

1. Как в стихотворении С. А. Есенина «Край любимый! Сердцу снятся...» и стихотворении Н. М. Рубцова «Тихая моя родина» показана связь человека с Родиной?

2. Подтвердите примером из стихотворения С. А. Есенина ваше утверждение (ответ на вопрос/тезис).

3. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение.

4. Подтвердите примером из стихотворения Н. М. Рубцова ваше утверждение.

5. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение.

6. Сделайте вывод

При изучении в восьмом классе темы «Человек и эпоха в поэтических произведениях XX века» можно обратиться к произведениям Е. А. Евтушенко и А. С. Кушнера. Рассмотрим систему вопросов, позволяющих организовать познавательную деятельность обучающихся при анализе стихотворений этих поэтов.

1. Как в стихотворении Е. А. Евтушенко «Идут белые снеги» и стихотворении А. С. Кушнера «Времена не выбирают» показана связь человека с эпохой и Родиной?

2. Подтвердите примером из стихотворения Е. А. Евтушенко ваше утверждение (тезис).

3. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение.

4. Подтвердите примером из стихотворения А. С. Кушнера ваше утверждение.

5. Объясните, как этот пример доказывает высказанное вами при ответе на вопрос утверждение.

6. Сделайте вывод

Приведенные нами примеры в большей степени ориентированы на формирование логических умений, позволяющих последовательно выстраивать текст-рассуждение. Такое аналитическое умение проверяется заданиями ОГЭ и ЕГЭ, поэтому необходима система работы на всех уровнях образования. Однако предложенные нами задания формируют и аксиологическую сферу личности, так как ориентируют обучающихся на создание текстов-рассуждений, в которых рассматривается актуальная для всех времен тематика. Выполняя задания, ученики рассуждают о теме мужества человека, его поведении в экстремальной ситуации, об ответственности за свою судьбу; говорят о важности памяти о героях, совершивших великий воинский подвиг, о необходимости бережного отношения к другим людям, об умении приходить на помощь человеку. Также задания позволяют задуматься о связи человека и природы, о неразрывности его судьбы с эпохой. То есть сопоставительные задания, если при их создании тщательно продумано направление анализа, ориентированы на развитие как интеллектуальной, так и аксиологической сферы личности обучающегося.

Алгоритм создания текста-рассуждения при сопоставительном анализе хорошо закрепляется заполнением таблицы. Рассмотрим ситуацию, в которой обучающийся отмечает несколько позиций (элементов) сопоставления и к каждой подбирает примеры из разных текстов. Указание на одну позицию сопоставления и один пример из каждого текста условно. Оно связано с тем, что обучающимся бывает трудно увидеть более одной позиции сопоставления и подобрать более одного примера. Способность ученика выделять большее количество позиций сопоставления и примеров свидетельствует о его хорошей подготовке.

Обучающиеся должны сопоставить стихотворение М. Ю. Лермонтова «Молитва» со стихотворением А. К. Толстого «Я задремал, главу понуря...» (тексты предоставлены им для работы) и заполнить таблицу. Можно организовать работу с уже заполненной таблицей, попросить учеников объяснить логику ее заполнения. Можно дать задание заполнить таблицу.

Таблица 8

Сопоставительный анализ поэтических произведений

	Стихотворение М. Ю. Лермонтова	Стихотворение А. К. Толстого
Ответ на вопрос	В представленных стихотворениях М. Ю. Лермонтова и А. К. Толстого лирические герои переживают трудные моменты жизни	
Обоснование ответа (аргументация)	они уставшие и поникшие, на что указывают строки обоих произведений.	
Пример	У Лермонтова читаем: «В минуту жизни трудную теснится ль в сердце грусть...».	«Я задремал, главу понуря, и прежних сил не узнаю».
Объяснение примера		Лирическому герою А. К. Толстого нужно духовно пробудиться, расстаться с покоем:
Ответ на вопрос	Также обоим героям помогла молитва, которую они произнесли	
Пример	Лермонтов писал: «С души как бремя скатится, сомненье далеко»	Толстой: «Да вспряну я, тобой подъятый»
Объяснение примера	Финалы двух стихотворений убеждают, что их мольба не напрасна	

Актуальность работы по формированию навыков сопоставительного анализа подтверждается формулировками тем уроков, предлагаемых федеральными образовательными программами (приказ № 704). Обратимся к программам пятого и шестого классов. Мы делаем именно такой выбор, чтобы подчеркнуть, что сопоставительная деятельность предусмотрена уже с этого возраста. Выбираем несколько тем [10]:

- Мифы народов России и мира. Переложение мифов разными авторами (урок 6)
- Духовно-нравственный опыт народных сказок (урок 13)
- Л. Н. Толстой. «Кавказский пленник». Жилин и Костылин. Сравнительная характеристика образов (урок 43)
- Произведения отечественной литературы о природе и животных. Связь с народными сказками. Авторская позиция (урок 63)
- Война и дети в произведениях о Великой Отечественной войне (урок 74)
- Произведения отечественных писателей XX – начала XXI вв. на тему детства. Тематика и проблематика. Авторская позиция (уроки 75–79)
- Образы детства в литературных произведениях (урок 96)
- Отражение древнегреческих мифов в поэмах Гомера (урок 5)
- Тематика русских былин. Традиции в изображении богатырей (урок 8)
- А. С. Пушкин. «Песнь о вещем Олеге». Связь с фрагментом «Повести временных лет» (урок 22)

- Произведения отечественных писателей на тему взросления человека (уроки 79–81)
- Контрольная работа. Тема семьи в произведениях XX – начала XXI вв. (урок 87)
- Произведения современных зарубежных писателей на тему взросления человека (уроки 97–101)

Заключение

В данных методических рекомендациях мы проанализировали особенности организации интеллектуальной и духовно-нравственной деятельности обучающихся на уроках литературы при работе с текстом. Более подробно остановились на формировании умения логично отвечать на вопрос, не отступая от сформулированной в нем проблемы, на совершенствовании умения обучающихся создавать текст-рассуждение, на приемах развития навыков анализа эпизода, умений подбирать другой эпизод этого же произведения и анализировать его в соответствии с заданием. Также мы рассмотрели приемы совершенствования умений проводить сопоставительный анализ эпизодов разных произведений и поэтических текстов. Мы выбрали именно эти направления текстовой деятельности потому, что считаем их ведущими в работе по формированию познавательных универсальных учебных действий и в достижении предметных и личностных результатов.

Полезным в формировании умений обучающихся создавать собственный аналитический текст считаем предлагаемый выше алгоритм: ответ на вопрос – первый пример – обоснование его связи с ответом – второй пример – обоснование его связи с ответом – вывод.

Деятельность по такому алгоритму развивает умение понимать смысл вопроса и давать связанный с вопросом ответ, понимать содержание текста и подбирать примеры, подтверждающие тезис рассуждения, комментировать примеры, обосновывая их связь с тезисом.

Важной информацией методических рекомендаций считаем алгоритм текстовой деятельности, построенный по логике последовательного перехода от первоначального эмоционального впечатления читателя к аналитической деятельности, дающей литературоведческое знание и способствующей интеллектуальному осмыслению обучающимися содержания текста. Завершением деятельности по такому алгоритму должно стать новое эмоциональное переживание, выводящее на осмысление нравственных ценностей, значимых для автора.

Особое значение в осуществлении такой деятельности имеет умение учителя задавать вопросы и с их помощью конструировать впечатление (эмоциональное восприятие), соответствующее ценностям ориентирам, утверждаемым автором произведения.

В методических рекомендациях предлагались задания, которые учитель может использовать в своей практической деятельности. Особое внимание рекомендуем обратить на приемы организации эвристической беседы, сопоставительного анализа и диалога с писателем.

Актуальна и деятельность, формирующая умения понимания информации текстов разных форматов, поэтому в методических рекомендациях предлагалась работа с таблицами и схемами.

Остановимся на умениях учителя, востребованных при организации интеллектуальной и духовной деятельности обучающихся.

Педагогу важно четко понимать результат, к которому должна привести организованная им на уроке работа, подбирать задания, соответствующие поставленным на уроке целям и учитывающие необходимость сочетания интеллектуальной и духовно-нравственной деятельности учеников. Также учитель должен уметь формулировать вопросы, создающие эмоциональное впечатление обучающихся, соответствующее концепции автора и остающееся в их памяти. Самое же важное, он не должен забывать соединять на уроке литературы логику «освоения духовных ценностей с логикой освоения знаний о литературе как искусстве слова» [8].

Список литературы

1. Дейкина А. Д., Левушкина О. Н., Борисова К. М. Понятие текстовая деятельность в методике обучения русскому языку // Наука и школа. 2023 № 1. С. 162–171. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-1-162-171. <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-tekstovaya-deyatelnost-v-metodike-obucheniya-russkomu-yazyku/viewer>.
2. Долинина Т. А. Потенциал изучения литературных произведений в контексте системно-деятельностного подхода // Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Екатеринбург / науч. ред. Н. А. Юшкова; ГАОУ ДПО СО «ИРО». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2024. С. 11–23.
3. Долинина Т. А. Формирование читательской грамотности на уроках различных учебных дисциплин: методические рекомендации / Т. А. Долинина; Министерство образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», кафедра филологического образования. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2025. 60 с.
4. Долинина Т. А. Изучение литературы в школе как вида искусства в контексте аксиологического подхода // Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Екатеринбург / науч. ред. Н. А. Юшкова; ГАОУ ДПО СО «ИРО». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2025. С. 4–18.
5. Долинина Т. А., Зернова Н. Р., Юшкова Н. А. Функциональность предметных и метапредметных результатов по русскому языку и литературе в соответствии с требованиями ФГОС к результату образования: методические рекомендации / Министерство образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2026. 45 с.
6. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации Проблемы семиосоциопсихологии / отв. ред. д-р филос. наук, проф. И. Т. Левыкин. М.: Наука, 1984. 227 с.
7. Зинин С. А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2018. 232 с.
8. Лейдерман Н. Л. Уроки для души. О преподавании литературы в школе. Статьи: Издательство Тюменского государственного университета, 2006. 328 с.
9. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 (зарегистрирован 12.07.2023 № 74223). URL: https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_OOO.pdf (дата обращения: 20.06.2026).
10. О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27.12.2023 № 704 (зарегистрирован 11.02.2025 № 81220). URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/02/prikaz-ot-09.10.2024-%E2%84%96-704.pdf> (дата обращения: 11.04.2025).

А. С. Пушкин

Зимнее утро

Мороз и солнце; день чудесный!
Еще ты дремлешь, друг прелестный –
Пора, красавица, проснись:
Открой сомкнуты негой взоры
Навстречу северной Авроры,
Звездою севера явись!
Вечор, ты помнишь, вьюга злилась,
На мутном небе мгла носилась;
Луна, как бледное пятно,
Сквозь тучи мрачные желтела,
И ты печальная сидела –
А нынче... погляди в окно:
Под голубыми небесами
Великолепными коврами,
Блестя на солнце, снег лежит;
Прозрачный лес один чернеет,
И ель сквозь иней зеленеет,
И речка подо льдом блестит.
Вся комната янтарным блеском
Озарена. Веселым треском
Трещит затопленная печь.
Приятно думать у лежанки.
Но знаешь: не велеть ли в санки
Кобылку бурую запречь?
Скользя по утреннему снегу,
Друг милый, предадимся бегу
Нетерпеливого коня
И навестим поля пустые,
Леса, недавно столь густые,
И берег, милый для меня.

И. Бунин

Бледнеет ночь

Бледнеет ночь... Туманов пелена
В лощинах и лугах становится белее,
Звучнее лес, безжизненной луна
И серебро росы на стеклах холоднее.

Еще усадьба спит... В саду еще темно,
Недвижим тополь матово-зеленый,

И воздух слышен мне в открытое окно,
Весенним ароматом напоенный...

Уж близок день, прошел короткий сон -
И, в доме тишине не нарушая,
Неслышно выхожу из двери на балкон
И тихо светлого восхода ожидаю...

Л. Н. Толстой «Кавказский пленник»

Эпизод 1

Жил так Жилин с товарищем месяц целый. Хозяин всё смеётся: «Твоя, Иван, хорош, – моя, Абдул, хорош». А кормил плохо – только и давал, что хлеб пресный из просяной муки, лепёшками печёный, а то и вовсе тесто непечёное.

Костылин ещё раз писал домой, всё ждал присылки денег и скучал. По целым дням сидит в сарае и считает дни, когда письмо придёт, или спит. А Жилин знал, что его письмо не дойдёт, а другого не писал.

«Где, – думает, – матери столько денег взять за меня заплатить. И то она тем больше жила, что я посылал ей. Если ей пятьсот рублей собрать, надо разориться вконец; Бог даст – и сам выберусь».

А сам всё высматривает, выпытывает, как ему бежать.

Ходит по аулу, насвистывает; а то сидит, что-нибудь рукодельничает, или из глины кукол лепит, или плетёт плетёнки из прутьев. А Жилин на всякое рукоделье мастер был.

Слепил он раз куклу, с носом, с руками, с ногами и в татарской рубахе, и поставил куклу на крышу.

Пошли татарки за водой. Хозяйская дочь Динка увидела куклу, позвала татарок. Составили кувшины, смотрят, смеются. Жилин снял куклу, подаёт им. Они смеются, а не смеют взять. Оставил он куклу, ушёл в сарай и смотрит, что будет?

Подбежала Дина, оглянулась, схватила куклу и убежала.

Наутро смотрит, на зорьке Дина вышла на порог с куклой. А куклу уж лоскутками красными убрала и качает, как ребёнка, сама по-своему прибаюкивает. Вышла старуха, забранилась на неё, выхватила куклу, разбила её, услала куда-то Дину на работу.

Сделал Жилин другую куклу, ещё лучше, отдал Дине. Принесла раз Дина кувшинчик, поставила, села и смотрит на него, сама смеётся, показывает на кувшин.

«Чего она радуется?» – думает Жилин. Взял кувшин, стал пить. Думал вода, а там молоко. Выпил он молоко.

– Хорошо, – говорит.

Как взрадуется Дина!

– Хорошо, Иван, хорошо! – и вскочила, забила в ладоши, вырвала кувшинчик и убежала.

И с тех пор стала она ему каждый день крадучи молока носить. А то делают татары из козьего молока лепёшки сырные и сушат их на крышах, – так она эти

лепёшки ему тайком принашивала. А то раз резал хозяин барана, – так она ему кусок баранины принесла в рукаве. Бросит и убежит.

Эпизод 2

Была раз гроза сильная, и дождь час целый, как из ведра, лил. И помутились все речки. Где брод был, там на три аршина вода пошла, камни ворочает. Повсюду ручьи текут, гул стоит по горам. Вот как прошла гроза, везде по деревне ручьи бегут. Жилин выпросил у хозяина ножик, вырезал валик, дощечки, колесо оперил, а к колесу на двух концах кукол приделал.

Принесли ему девчонки лоскутков, – одел он кукол: одна – мужик, другая – баба; утвердил их, поставил колесо на ручей. Колесо вертится, а куколки прыгают.

Собралась вся деревня: мальчишки, девчонки, бабы; и татары пришли, языком щёлкают:

– Ай, урус! Ай, Иван!

Были у Абдула часы русские, сломанные. Позвал он Жилина, показывает, языком щёлкает. Жилин говорит:

– Давай починю.

Взял, разобрал ножичком, разложил; опять сладил, отдал. Идут часы.

Обрадовался хозяин, принёс ему бешмет свой старый, весь в лохмотьях, подарил. Нечего делать – взял: и то годится покрыться ночью.

С тех пор прошла про Жилина слава, что он мастер. Стали к нему из дальних деревень приезжать: кто замок на ружье или пистолет починить принесёт, кто часы. Привёз ему хозяин снасть: и щипчики, и буравчики, и подпилочек.

Заболел раз татарин, пришли к Жилину: «Поди полечи». Жилин ничего не знает, как лечить. Пошёл, посмотрел, думает: «Авось поздоровеет сам». Ушёл в сарай, взял воды, песку, помешал. При татарах нашептал на воду, дал выпить. Выздоровел на его счастье татарин. Стал Жилин немножко понимать по-ихнему. И которые татары привыкли к нему, когда нужно, кличут: «Иван, Иван»; а которые всё как на зверя косятся.

Эпизод 3

Прожил так Жилин месяц. Днём ходит по аулу или рукодельничает, а как ночь придёт, затихнет в ауле, так он у себя в сарае копает. Трудно было копать от камней, да он подпилком камни тёр, и прокопал он под стеной дыру, что впору пролезть. «Только бы, – думает, – мне место хорошенько узнать, в какую сторону идти. Да не сказывают никто татары».

Вот он выбрал время, как хозяин уехал; пошёл после обеда за аул, на гору – хотел оттуда место посмотреть. А когда хозяин уезжал, он приказывал малому за Жилиным ходить, с глаз его не спускать. Бежит малый за Жилиным, кричит:

– Не ходи! Отец не велел. Сейчас народ позову!

Стал его Жилин уговаривать.

– Я, – говорит, – далеко не уйду, – только на ту гору поднимусь, мне траву нужно найти – ваш народ лечить. Пойдём со мной; я с колодкой не убегу. А тебе завтра лук сделаю и стрелы.

Уговорил малого, пошли. Смотреть на гору – недалеко, а с колодкой трудно, шёл, шёл, насилу взобрался. Сел Жилин, стал место разглядывать. На полдни [На полдни – на юг, на восход – на восток, на закат – на запад] за сарай лощина, табун ходит, и аул другой в низочке виден. От аула другая гора, ещё круче; а за той горой ещё гора. Промеж гор лес синееется, а там ещё горы – всё выше и выше поднимаются. А выше всех белые, как сахар, горы стоят под снегом. И одна снеговая гора выше других шапкой стоит. На восход и на закат всё такие же горы, кое-где аулы дымятся в ущельях. «Ну, – думает, это всё ихняя сторона».

Стал смотреть в русскую сторону: под ногами речка, аул свой, садики кругом. На речке – как куклы маленькие, видно – бабы сидят, полоскают. За аулом пониже гора и через неё ещё две горы, по ним лес; а промеж двух гор синееется ровное место, и на ровном месте далеко-далеко точно дым стелется. Стал Жилин вспоминать, когда он в крепости дома жил, где солнце всходило и где заходило. Видит – там точно, в этой долине, должна быть наша крепость. Туда, промеж этих двух гор, и бежать надо.

Стало солнышко закатываться. Стали снеговые горы из белых – алые; в чёрных горах потемнело; из лощин пар поднялся, и самая та долина, где крепость наша должна быть, как в огне загорелась от заката.

Стал Жилин вглядываться – маячит что-то в долине, точно дым из труб. И так и думается ему, что это самое – крепость русская.

Уж поздно стало. Слышно – мулла прокричал [Мулла прокричал. – Утром, в полдень и вечером мулла – мусульманский священник – громкими возгласами призывает к молитве всех мусульман]. Стадо гонят – коровы ревут. Малый всё зовёт: «Пойдём», а Жилину и уходить не хочется.

Эпизод 4

Сбежали они с дороги, сели в кусты и ждут. Жилин подполз к дороге, смотрит – верховой татарин едет, корову гонит. Сам себе под нос мурлычет что-то. Проехал татарин. Жилин вернулся к Костылину.

– Ну, пронёс Бог; вставай, пойдём.

Стал Костылин вставать и упал.

– Не могу, ей-богу, не могу; сил моих нет.

Мужчина грузный, пухлый, запотел; да как обхватило его в лесу туманом холодным, да ноги ободраны, – он и рассолодел. Стал его Жилин силой поднимать. Как закричит Костылин:

– Ой, больно!

Жилин так и обмер.

– Что кричишь? Ведь татарин близко, услышит. – А сам думает: «Он и вправду расслаб, что мне с ним делать? Бросить товарища не годится».

– Ну, – говорит, – вставай, садись на закорки – снесу, коли уж идти не можешь.

Подсадил на себя Костылина, подхватил руками под ляжки, вышел на дорогу, поволок.

– Только, – говорит, – не дави ты меня руками за глотку ради Христа. За плечи держись.

Тяжело Жилину, ноги тоже в крови и утомился. Нагнётся, подправит, подкинет, чтоб повыше сидел на нём Костылин, тащит его по дороге.

Видно, услышал татарин, как Костылин закричал. Слышит Жилин – едет кто-то сзади, кличет по-своему. Бросился Жилин в кусты. Татарин выхватил ружьё, выпалил – не попал, завизжал по-своему и поскакал прочь по дороге.

– Ну, – говорит Жилин, – пропали, брат! Он, собака, сейчас соберёт татар за нами в погоню. Коли не уйдём версты три – пропали. – А сам думает на Костылина: «И чёрт меня дёрнул колоду эту с собой брать. Один я бы давно ушёл».

Костылин говорит:

– Иди один, за что тебе из-за меня пропадать.

– Нет, не пойду: не годится товарища бросать.

Подхватил опять на плечи, пошёл. Прошёл он так с версту. Всё лес идёт, и не видать выхода. А туман уж расходиться стал, и как будто тучки заходить стали. Не видать уж звёзд. Измучился Жилин.

В. Г. Распутин. «Уроки французского»

– Вот смотри. – Она легко выскочила из-за стола, за которым сидела, отыскала в сумочке монетки и отодвинула от стены стул. Иди сюда, смотри. Я бью монетой о стену. – Лидия Михайловна легонько ударила, и монета, зазвенев, дуг и отлетела на пол. Теперь, – Лидия Михайловна сунула мне в руку монету. – Бей, бей. Но имей в виду: бить надо так, чтобы твоя монета оказалась как можно ближе к моему. Чтобы их можно было замерить, достать пальцами одной руки. По-другому игра называется: замеряшки. Достанешь, – значит, выиграл. Бей.

Я ударил – моя монета, попав на ребро, покатила в угол.

– О-о, – махнула рукой Лидия Михайловна. – Далекое. Сейчас ты начинаешь. Учти: если моя монета заденет твою, хоть чуточку, краешком, – я выигрываю вдвойне. Понимаешь?

– Чего тут непонятного?

– Сыграем? Я не поверил своим ушам:

– Как же я с вами буду играть?

– А что такое?

– Вы же учительница!

– Ну и что? Учительница – так другой человек, что ли? Иногда надоедает быть только учительницей, учить и учить без конца. Постоянно одергивать себя: то нельзя, это нельзя, – Лидия Михайловна больше обычного прищурила глаза и задумчиво, отстраненно смотрела в окно. – Иной раз полезно забыть, что ты учительница, – не то такой сделаешься бякой и букой, что живым людям скучно с тобой станет. Для учителя, может быть, самое важное – не принимать себя всерьез, понимать, что он может научить совсем немногому. – Она встряхнулась и сразу повеселела. – А я в детстве была отчаянной девчонкой, родители со мной натерпелись. Мне и теперь еще часто хочется прыгать, скакать, куда-нибудь мчаться, что-нибудь делать не по программе, не по расписанию, а по желанию. Я тут, бывает, прыгаю, скачу. Человек стареет не тогда, когда он доживает до ста-

рости, а когда перестает быть ребенком. Я бы с удовольствием каждый день прыгала, да за стеной живет Василий Андреевич. Он очень серьезный человек. Ни в коем случае нельзя, чтобы он узнал, что мы играем в «замеряшки».

– Но мы не играем ни в какие «замеряшки». Вы только мне показали.

– Мы можем сыграть так просто, как говорят, понарошке. Но ты все равно не выдавай меня Василию Андреевичу.

Господи, что творится на белом свете! Давно ли я до смерти боялся, что Лидия Михайловна за игру на деньги потащит меня к директору, а теперь она просит, чтобы я не выдавал ее. Светопреставление – не иначе. Я озирался, неизвестно чего пугаясь, и растерянно хлопал глазами.

– Ну что – попробуем? Не понравится – бросим.

– Давайте, – нерешительно согласился я.

– Начинай.

Мы взялись за монеты. Видно было, что Лидия Михайловна когда-то действительно играла, а я только-только примеривался к игре, я еще не выяснил для себя, как бить монетой о стену ребром ли, или плашмя, на какой высоте и с какой силой когда лучше бросать. Мои удары шли вслепую; если бы вели счет, я бы на первых же минутах проиграл довольно много, хотя ничего хитрого в этих «замеряшках» не было. Больше всего меня, разумеется, стесняло и угнетало, не давало мне освоиться то, что я играю с Лидией Михайловной. Ни в одном сне не могло такое присниться, ни в одной дурной мысли подуматься. Я опомнился не сразу и не легко, а когда опомнился и стал понемножку присматриваться к игре, Лидия Михайловна взяла и остановила ее.

– Нет, так неинтересно, – сказала она, выпрямляясь и убирая съехавшие на глаза волосы. – Играть – так по-настоящему, а то что мы с тобой как трехлетние малыши.

– Но тогда это будет игра на деньги, – несмело напомнил я.

– Конечно. А что мы с тобой в руках держим? Игру на деньги ничем другим подменить нельзя. Этим она хороша и плоха одновременно. Мы можем договориться о совсем маленькой ставке, а все равно появится интерес.

Я молчал, не зная, что делать и как быть.

– Неужели боишься? – подзадорила меня Лидия Михайловна.

– Вот еще! Ничего я не боюсь.

У меня была с собой кой-какая мелочишка. Я отдал монету Лидии Михайловне и достал из кармана свою. Что ж, давайте играть по-настоящему, Лидия Михайловна, если хотите. Мне-то что – не я первый начал. Вадик попервости на меня тоже ноль внимания, а потом опомнился, полез с кулаками. Научился там, научусь и здесь. Это не французский язык, а я и французский скоро к зубам приберу.

Мне пришлось принять одно условие: поскольку рука у Лидии Михайловны больше и пальцы длиннее, она станет замерять большим и средним пальцами, а я, как и положено, большим и мизинцем. Это было справедливо, и я согласился.

Игра началась заново. Мы перебрались из комнаты в прихожую, где было свободнее, и били о ровную дощатую заборку. Били, опускались на колени, ползали по полу, задевая друг друга, растягивали пальцы, замеряя монеты, затем опять поднимаясь на ноги, и Лидия Михайловна объявляла счет. Играла она шумно: вскрикивала, хлопала в ладоши, поддразнивала меня – одним словом, вела себя как обыкновенная девчонка, а не учительница, мне даже хотелось порой прикрикнуть. Но выигрывала тем не менее она, а я проигрывал. Я не успел опомниться, как на меня набежало восемьдесят копеек, с большим трудом мне удалось скостить этот долг до тридцати, но Лидия Михайловна издала пошла своей монетой на мою, и счет сразу подскочил до пятидесяти. Я начал волноваться. Мы договорились расплачиваться по окончании игры, но, если дело и дальше так пойдет, моих денег уже очень скоро не хватит, их у меня чуть больше рубля. Значит, за рубль переваливать нельзя – не то позор, позор и стыд на всю жизнь.

И тут я неожиданно заметил, что Лидия Михайловна и не старается вовсе у меня выигрывать. При замерах ее пальцы горбились, не выстилаясь во всю длину, – там, где она якобы не могла дотянуться до монеты, я дотягивался без всякой натуги. Это меня обидело, и я поднялся.

– Нет, – заявил я, – так я не играю. Зачем вы мне подыгрываете? Это нечестно.

– Но я действительно не могу их достать, – стала отказываться она. – У меня пальцы какие-то деревянные.

– Можете.

– Хорошо, хорошо, я буду стараться.

Не знаю, как в математике, а в жизни самое лучшее доказательство – от противного. Когда на следующий день я увидел, что Лидия Михайловна, чтобы коснуться монеты, исподтишка подталкивает ее к пальцу, я обомлел. Взглядывая на меня и почему-то не замечая, что я прекрасно вижу ее чистой воды мошенничество, она как ни в чем не бывало продолжала двигать монету.

– Что вы делаете? – возмутился я.

– Я? А что я делаю?

– Да нет же, она тут и лежала, – самым бессовестным образом, с какой-то даже радостью отперлась Лидия Михайловна ничуть не хуже Вадика или Птахи.

Вот это да! Учительница, называется! Я своими собственными глазами на расстоянии двадцати сантиметров видел, что она трогала монету, а она уверяет меня, что не трогала, да еще и смеется надо мной. За слепого, что ли, она меня принимает? За маленького? Французский язык преподает, называется.

Я тут же напроць забыл, что всего вчера Лидия Михайловна пыталась подыграть мне, и следил только за тем, чтобы она меня не обманула. Ну и ну! Лидия Михайловна, называется.

В этот день мы занимались французским минут пятнадцать-двадцать, а затем и того меньше. У нас появился другой интерес. Лидия Михайловна заставляла меня прочесть отрывок, делала замечания, по замечаниям выслушивала еще раз, и мы не мешкая переходили к игре. После двух небольших проигрышей я стал выигрывать. Я быстро приловчился к «замеряшкам», разобрался во всех

секретах, знал, как и куда бить, что делать в роли разыгрывающего, чтобы не подставить свою монету под замер.

И опять у меня появились деньги. Опять я бегал на базар и покупал молоко – теперь уже в мороженных кружках. Я осторожно срезал с кружка наплыв сливок, совал рассыпающиеся ледяные ломтики в рот и, ощущая во всем теле их сытую сладость, закрывал от удовольствия глаза. Затем переворачивал кружок вверх дном и долбил ножом сладковатый молочный отстой. Остаткам позволял растаять и выпивал их, заедая куском черного хлеба.

Ничего, жить можно было, а в скором будущем, как залечим раны войны, для всех обещали счастливое время.

Конечно, принимая деньги от Лидии Михайловны, я чувствовал себя неловко, но всякий раз успокаивался тем, что это честный выигрыш. Я никогда не напрашивался на игру, Лидия Михайловна предлагала ее сама. Отказываться я не смел. Мне казалось, что игра доставляет ей удовольствие, она веселела, смеялась, тормозила меня.

И. С. Тургенев «Муму»

Дорогу он хорошо заметил ещё тогда, когда его везли в Москву; деревня, из которой барыня его взяла, лежала всего в двадцати пяти верстах от шоссе. Он шёл по нѣм с какой-то несокрушимой отвагой, с отчаянной и вместе радостной решимостью. Он шёл; широко распахнулась его грудь; глаза жадно и прямо устремились вперёд. Он торопился, как будто мать-старушка ждала его на родине, как будто она звала его к себе после долгого странствования на чужой стороне, в чужих людях... Только что наступившая летняя ночь была тиха и тепла; с одной стороны, там, где солнце закатилось, край неба ещё белел и слабо румянился последним отблеском исчезавшего дня, – с другой стороны уже вздымался синий, седой сумрак. Ночь шла оттуда. Перепела сотнями гремели кругом, взапуски переклинивались коростели... Герасим не мог их слышать, не мог он слышать также чуткого ночного шушуканья деревьев, мимо которых его проносили сильные его ноги, но он чувствовал знакомый запах поспевающей ржи, которым так и веяло с тѣмных полей, чувствовал, как ветер, летевший к нему навстречу – ветер с родины – ласково ударял в его лицо, играл в его волосах и бороде; видел перед собой белеющую дорогу – дорогу домой, прямую как стрела; видел в небе несчѣтные звѣзды, светившие его пути, и как лев выступал сильно и бодро, так что когда восходящее солнце озарило своими влажно-красными лучами только что расходившегося молодца, между Москвой и им легло уже тридцать пять вѣрст...

Материалы из учебного пособия Т. С. Голубева и Л. С. Геллерштейна «Рассказы по истории СССР» (5 класс)

«Почему же крепостные крестьяне были такими бесправными? Почему их гнали на барщину, заставляли платить оброк, наказывали?»

Тогда всей землей владели царь, бояре, помещики и церковники. Значит и та полоска земли, которую крестьянин обрабатывал для себя, была собственностью землевладельца. За то, что крестьянин жил на ней, вел свое хозяйство,

он должен был работать на барщин и платить оброк. Уйти с этой земли на другое место крестьянин не имел права. Он был прикреплен к ней – «крепок земле», как тогда говорили».

«Крестьян окончательно превратили в крепостных в середине 17 века. Если крепостной крестьянин убегал от помещика, его ловили, жестоко наказывали и возвращали прежнему владельцу».

**Материалы из учебника 8 класса «История России», ч. 2
(Данилов А. А., Кукуркин И. В., Арсентьев Н. М., Токарева А. Я.)**

«Положение крепостных было очень тяжелым. По закону хозяин не мог только убить крепостного; он распоряжался его имуществом, мог продавать крестьян, даже разлучая мать с малолетними детьми. Денежные обязательства крепостных являлись недействительными, они сами не считались гражданами – не присягали императору».

**Материалы из журнала домашнего (помещичьего) управления.
Оп.: Вестник Европы. 1871. Т.I.C.**

№ 417. «Впредь, ежели кто из людей наших высечется плетью на дровнях, дано будет сто ударов, а розгами дано будет семнадцать тысяч, таковым более одной недели лежать не давать; а которым дано будет плетью по полусотни, а розгами по десяти тысяч, таковым более полунедели лежать не давать же; а кто сверх того пролежит более, за те дни не давать им хлеба, столового запаса...»

№ 477. «Ключнице Домне Фроловой за подавание нам худых сливок не давать хлеба семь дней».

№ 510. «Впредь, ежели когда во время езды нашей в гости не положится в карман гребенка, да для чищенья платья не возьмется щетка, то того, кто нас будет одевать, да дневального лакея сечь розгами, давая по пяти тысяч раз нещадно...»

Л. Н. Толстой. «Война и мир», т. 1, ч. 2, гл. 20

Опять, как и на Энском мосту, между эскадром и неприятелем никого не было, и между ними, разделяя их, лежала та же **страшная черта неизвестности и страха, как бы черта, отделяющая живых от мертвых. Все люди чувствовали эту черту, и вопрос о том, перейдут ли, или нет и как перейдут они эту черту, волновал их.**

Никто ничего определенного не говорил, но по эскадрону пронеслась молва об атаке. Раздалась команда построения, потом визгнули сабли, вынутые из ножен. Но всё еще никто не двигался. Войска левого фланга, и пехота и гусары, **чувствовали, что начальство само не знает, что делать, и нерешимость начальников сообщалась войскам.**

«Поскорее, поскорее бы», – думал Ростов, чувствуя, что наконец-то наступило время изведать наслаждение атаки, про которое он так много слышал от товарищей-гусаров.

– С Богом, г'ебята, – прозвучал голос Денисова, – г'ысью, маг'ш!

В переднем ряду заколыхались крупы лошадей. Грачик потянул поводья и сам тронулся.

Справа Ростов видел первые ряды своих гусар, а еще дальше впереди виднелась ему темная полоса, которую он не мог рассмотреть, но считал неприятелем. Выстрелы были слышны, но в отдалении.

– Прибавь рыси! – послышалась команда, и Ростов чувствовал, как поддает задом, перебивая в галоп, его Грачик.

Он вперед угадывал его движения, и ему становилось все веселее и веселее. Он заметил одинокое дерево впереди. Это дерево сначала было впереди, на середине той черты, которая казалась столь страшною. А вот и перешли эту черту, и не только ничего страшного не было, но все веселее и оживленнее становилось. «Ох, как я рубану его», – думал Ростов, сжимая в руке эфес сабли.

– Ур-р-а-а-а!! – загудели голоса.

«Ну, попадись теперь кто бы ни был», – думал Ростов, вдавливая шпоры Грачику, и, перегоняя других, выпустил его во весь карьер. Впереди уже виден был неприятель.

Высвободив ногу, он поднялся. «Где, с какой стороны была теперь та черта, которая так резко отделяла два войска?» – спрашивал он себя и не мог ответить. «Уже не дурное ли что-нибудь случилось со мной? Бывают ли такие случаи, и что надо делать в таких случаях?» – спросил он сам себя, вставая; и в это время почувствовал, что что-то лишнее висит на его левой онемевшей руке. Кисть ее была как чужая. Он оглядывал руку, тщетно отыскивая на ней кровь. «Ну, вот и люди, – подумал он радостно, увидав несколько человек, бежавших к нему. – Они мне помогут!» Впереди этих людей бежал один в странном кивере и в синей шинели, черный, загорелый, с горбатым носом. Еще два и еще много бежало сзади. Один из них проговорил что-то странное, нерусское.

«Что это за люди? – все думал Ростов, не веря своим глазам. – Неужели французы?» Он смотрел на приближавшихся французов, и, несмотря на то, что за секунду скакал только затем, чтобы настигнуть этих французов и изрубить их, близость их казалась ему теперь так ужасна, что он не верил своим глазам. «Кто они? Зачем они бегут? Неужели ко мне? Неужели ко мне они бегут? И зачем? Убить меня? Меня, кого так любят все?»

«А может – и убить!» Он более десяти секунд стоял, не двигаясь с места и не понимая своего положения. Передний француз подбежал так близко, что уже видно было выражение его лица. И разгоряченная, чуждая физиономия этого человека, который со штыком наперевес, сдерживая дыханье, легко подбегал к нему, испугала Ростова. Он схватил пистолет и, вместо того чтобы стрелять из него, бросил им в француза и побежал к кустам что было силы. Не с тем чувством сомнения и борьбы, с каким он ходил на Энский мост, бежал он, а с чувством зайца, убегающего от собак. Одно нераздельное чувство страха за свою молодую, счастливую жизнь владело всем его существом. Французы отстали. Ростов остановился. «Что-нибудь не так, – подумал он, – не может быть, чтоб они хотели убить меня». А между тем левая рука его была так тяжела, как будто двух-

пудовая гиря была привешена к ней. Он не мог бежать дальше. **Француз** остановился тоже и прицелился. Ростов зажмурился и нагнулся. Одна, другая пуля пролетели, жужжа, мимо него. Он собрал последние силы, взял левую руку в правую и побежал до кустов. В кустах были **русские** стрелки.

Л. Н. Толстой. «Война и мир», т. 1, ч. 2, гл. 20

Офицер, товарищ Тушина, был убит в начале дела, и в продолжение часа из сорока человек прислуги выбыли семнадцать, но **артиллеристы** всё так же были веселы и оживлены. Два раза они замечали, что внизу, близко от них, показывались **французы**, и тогда они били по ним картечью. **Маленький человек**, с слабыми, неловкими движениями, требовал себе беспрестанно у денщика *еще трубочку* и, рассыпая из нее огонь, выбегал вперед и из-под **маленькой ручки** смотрел на **французов**. – Круши, **ребята!** – приговаривал он и сам подхватывал орудия за колеса и вывинчивал винты.

... В дыму, оглушаемый беспрерывными выстрелами, заставлявшими его каждый раз вздрагивать, Тушин, не выпуская своей носогрелки, бегал от одного орудия к другому, то прицеливаясь, то считая заряды, то распорядясь перепряжкой убитых и раненых лошадей, и **покрикивал своим слабым, тоненьким, нерешительным голоском**. Лицо его все более и более оживлялось. Только когда **убивали или ранили людей**, он морщился и, отворачиваясь от убитого, сердито **кричал на людей**, как всегда мешкавших поднять раненого или тело.

Л. Н. Толстой. «Война и мир», т. 3, ч. 2, гл. 31

Перекатная пальба пушек и ружей усиливалась по всему полю, в особенности влево, там, где были флешы Багратиона, но из-за дыма выстрелов с того места, где был Пьер, нельзя было почти ничего видеть. Притом, наблюдения за тем, как бы **семейным** (отделенным ото всех других), **кружком людей**, находившихся на батарее, поглощали все внимание Пьера. Первое его бессознательно-радостное возбуждение, произведенное видом и звуками поля сражения, заменилось теперь, в особенности после вида этого одиноко лежащего солдата на лугу, другим чувством. Сидя теперь на откосе канавы, он наблюдал окружавшие его **лица**. К десяти часам уже **человек** двадцать унесли с батареи; два орудия были разбиты, чаще и чаще на батарею попадали снаряды и залетали, жужжа и свистя, дальние пули. Но **люди**, бывшие на батарее, как будто не замечали этого; со всех сторон слышался веселый говор и шутки.

... Пьер замечал, как после каждого попавшего ядра, после каждой потери все более и более разгоралось общее оживление. Как из придвигающейся грозовой тучи, чаще и чаще, светлее и светлее вспыхивали на **лицах всех этих людей** (как бы в отпор совершающегося) молнии скрытого, разгорающегося огня. Пьер не смотрел вперед на поле сражения и не интересовался знать о том, что там делалось: он весь был поглощен в созерцание этого, все более и более разгорающегося огня, который точно так же (он чувствовал) разгорался и в его душе.

Л. Н. Толстой. «Война и мир», т. 3, ч. 2, гл. 39

Несколько десятков тысяч человек лежало мертвыми в разных положениях и мундирах на полях и лугах, принадлежавших господам Давыдовым и казенным крестьянам, на тех полях и лугах, **на которых сотни лет одновременно собирали урожаи и пасли скот крестьяне деревень Бородина, Горок, Шевардина и Семеновского.** На перевязочных пунктах на десятину места трава и земля были пропитаны кровью. Толпы **раненых и нераненых разных команд людей, с испуганными лицами,** с одной стороны брели назад к Можайску, с другой стороны – назад к Валуеву. Другие толпы, измученные и голодные, ведомые начальниками, шли вперед. Третьи стояли на местах и продолжали стрелять. Над всем полем, прежде столь весело-красивым, с его блестками штыков и дымами в утреннем солнце, стояла теперь мгла сырости и дыма и пахло странной кислотой селитры и крови. Собрались тучки, и стал накрапывать дождик на убитых, **на раненых, на испуганных, и на изнуренных, и на сомневающихся людей.** Как будто он говорил: «Довольно, довольно, люди. Перестаньте... Опомнитесь. Что вы делаете?»

Л. Н. Толстой. «Война и мир», т. 3, ч. 3, гл. 5

Силы двенадцати языков Европы ворвались в Россию...

Событие это – оставление Москвы и сожжение ее – было так же неизбежно, как и отступление войск без боя за Москву после Бородинского сражения. Каждый **русский человек,** не на основании умозаключений, а на основании того чувства, которое лежит в нас и лежало в наших отцах, мог бы предсказать то, что совершилось.

Сознание того, что это так будет, и всегда так будет, лежало и лежит в **душе русского человека.** И сознание это и, более того, предчувствие того, что Москва будет взята, лежало в русском московском обществе 12-го года.

Уезжали, и первые уехали богатые, образованные люди, знавшие очень хорошо, что Вена и Берлин остались целы и что там, во время занятия их Наполеоном, жители весело проводили время с обворожительными французами, которых так любили тогда русские мужчины и в особенности дамы. Они ехали потому, что для **русских людей** не могло быть вопроса: хорошо ли, или дурно будет под управлением французов в Москве. **Под управлением французов нельзя было быть:** это было хуже всего.

... они уезжали каждый для себя, а вместе с тем только вследствие того, что они уехали, и **совершилось то величественное событие, которое навсегда останется лучшей славой русского народа.**

Л. Н. Толстой. «Война и мир», т. 4, ч. 4, гл. 9

Это были два прятавшиеся в лесу француза. Хрипло говоря что-то на непонятном солдатам языке, они подошли к костру. Один был повыше ростом, в офицерской шляпе, и казался совсем ослабевшим. Подойдя к костру, он хотел сесть, но упал на землю. Солдаты окружили французов, подстелили больному шинель и обоим принесли каши и водки.

Рамбаль отказывался от еды и молча лежал на локте у костра, бессмысленными красными глазами глядя на русских солдат. Изредка он издавал протяжный стон и опять замолкал. Офицер русский, подошедший к костру, послал спросить у полковника, не возьмет ли он к себе отогреть французского офицера; и когда вернулись и сказали, что полковник велел привести офицера, Рамбаль встал и хотел идти, но пошатнулся и упал бы, если бы подле стоящий солдат не поддержал его.

Рамбаля окружили, подняли двое на руки, перехватившись ими, и понесли в избу. Он обнял шеи солдат и, когда его понесли, жалобно заговорил: – Oh, mes braves, oh, mes bons, mes bons amis! Voilà des **hommes!** oh, mes braves, mes bons amis!¹ – и, как ребенок, головой склонился на плечо одному солдату.

Морель, маленький коренастый француз, с воспаленными, слезившимися глазами, обвязанный по-бабьи платком сверх фуражки, был одет в женскую шубенку. Он, видимо, захмелев, обнявши рукой солдата, сидевшего подле него, пел хриплым, перерывающимся голосом французскую песню. Солдаты держались за бока, глядя на него.

– Ну-ка, ну-ка, научи, как? Я живо перейму... – говорил шутник-песенник, которого обнимал Морель.

Vive Henri Quatre,
Vive ce roi vaillant!²

пропел Морель, подмигивая глазом. Ce diable à quatre...

– Виварика! Вифсерувару! сидябляка... – повторил солдат, взмахнув рукой и действительно уловив напев.

– Вишь ловок! Го-го-го-го-го!.. – поднялся с разных сторон грубый, радостный хохот. Морель, сморщившись, смеялся тоже.

– Дай ему каши-то; ведь не скоро наестся с голоду-то.

Опять ему дали каши; и Морель, посмеиваясь, принялся за третий котелок. Радостные улыбки стояли на всех лицах молодых солдат, смотревших на Мореля.

Старые солдаты лежали с другой стороны костра, но изредка, приподнимаясь на локте, с улыбкой взглядывали на Мореля.

– **Тоже люди,** – сказал один из них, уворачиваясь в шинель.

– **И полынь на своем кореню растет.**

Звезды разыгрались в черном небе. То вспыхивая, то потухая, то вздрагивая, они хлопотливо о чем-то радостном, но таинственном перешептывались между собой.

1. О молодцы! О мои добрые, добрые друзья! **Вот люди!** О мои добрые друзья!

2. Да здравствует Генрих Четвертый! Да здравствует сей храбрый король!

Виктор Астафьев. «Васюткино озеро»

Эпизод 1

«Тайга, наша кормилица, хлипких не любит!» – вспомнились ему слова отца и дедушки. И он стал припоминать все, чему его учили, что знал из рассказов рыбаков и охотников. Перво-наперво надо развести огонь. Ладно, что спички захватил из дома. Пригодились спички.

Васютка обломал нижние сухие ветви у дерева, ошупью сорвал пучок сухого мха-бородача, искрошил мелко сучки, сложил все в кучу и поджег. Огонёк, покачиваясь, неуверенно пополз по сучкам. Мох вспыхнул – вокруг посветлело. Васютка подбросил еще веток. Между деревьями зашарахались тени, темнота отступила подальше. Монотонно зудя, на огонь налетело несколько комаров – веселее с ними.

Надо было запастись на ночь дровами. Васютка, не щадя рук, наломал сучьев, приволок сухую валежину, выворотил старый пенёк. Вытащив из мешка краюшку хлеба, мальчик вздохнул и с тоской подумал: «Плачет, поди, мамка». Ему тоже захотелось плакать, но он переборол себя и, ошипав глухаря, начал перочинным ножиком потрошить его. Потом сгреб костер в сторону, на горячем месте выкопал ямку и положил туда птицу. Плотно закрыв ее мхом, присыпал горячей землей, золой, углями, сверху положил пылающие головни и подбросил дров.

Через час примерно он раскопал глухаря. От птицы шел пар и аппетитный запах: глухарь упрел в собственном соку – охотничье блюдо! Но без соли какой же вкус?! Васютка через силу глотал пресное мясо.

– Эх, дурило, дурило! Сколько этой соли в бочках на берегу стоит! Что стоило горсточку в карман сыпануть? – укорял он себя.

Потом вспомнил, что мешок, который он взял для шишек, был из-под соли, и торопливо вывернул его. Из уголков мешка он выковырял щепотку грязных кристалликов, раздавил их на прикладе ружья и через силу улыбнулся:

– Живем!

Поужинав, Васютка сложил остатки еды в мешок, повесил его на сук, чтобы мыши или кто-нибудь еще не добрался до харчей, и принялся готовить место для ночлега.

Он перенес в сторону костёр, убрал все угольки, набросал веток с хвоей, моху и лёг, накрывшись телогрейкой.

Снизу подогревало.

Занятый хлопотами, Васютка не так остро чувствовал одиночество. Но стоило лечь и задуматься, как тревога начала одолевать с новой силой. Заполярная тайга не страшна зверьём. Медведь здесь редкий житель. Волков нет. Змей – тоже. Бывает, встречаются рыси и блудливые песцы. Но осенью корма для них полно в лесу, и едва ли они могли бы позариться на Васюткины запасы. И всё-таки было жутко. Он зарядил одноствольную переломку, взвел курок и положил ружье рядом. Спать!

Эпизод 2

Мысль, которая вчера вечером беспокоила Васютку, снова полезла в голову: «Откуда в озере столько белой рыбы?» Он не раз слышал от рыбаков, что в некоторых озёрах будто бы водится белая рыба, но озёра эти должны быть или были когда-то проточными. «А что, если!..»

Да, если озеро проточное и из него вытекает река, она в конце концов приведет его к Енисею. Нет, лучше не думать. Вчера вон обрадовался: Енисей, Енисей! – а увидел шиш болотный. Не-ет, уж лучше не думать.

Покончив с уткой, Васютка ещё полежал у огня, пережидая, когда уляжется туман. Веки склеивались. Но и сквозь тягучую, унылую дремоту пробивалось: «Откуда всё же взялась в озере речная рыба?»

– Тьфу, нечистая сила! – выругался Васютка. – Привязалась как банный лист. «Откуда? Откуда?» Ну, может, птицы икру на лапах принесли, ну, может, и мальков, ну, может... А, к лешакам все! – Васютка вскочил и, сердито треща кустами, натываясь в тумане на валежины, начал пробираться вдоль берега. Вчерашней убитой утки на воде не обнаружил, удивился и решил, что ее коршун утащил или съели водяные крысы.

Васютке казалось, что в том месте, где смыкаются берега, и есть конец озера, но он ошибся. Там был лишь перешеек. Когда туман растворился, перед мальчиком открылось большое, малозаросшее озеро, а то, возле которого он ночевал, было всего-навсего заливом – отголоском озера.

– Вот это да! – ахнул Васютка. – Вот где рыбищи-то, наверно... Уж здесь не пришлось бы зря сетями воду цедить. Выбраться бы, рассказать бы. – И, подбадривая себя, он прибавил: – А что? И выйду! Вот пойду, пойду и...

Тут Васютка заметил небольшой комочек, плавающий у перешейка, подошел ближе и увидел убитую утку. Он так и обомлел: «Неужто моя? Как же её принесло сюда?!» Мальчик быстро выломал палку и подгрёб птицу к себе. Да, это была утка-связь с окрашенной в вишнёвый цвет головкой.

– Моя! Моя! – в волнении забормотал Васютка, бросая утку в мешок. – Моя уточка! – Его даже лихорадить начало. – Раз ветра не было, а утку отнесло, значит, есть тягун, озеро проточное!

И радостно и как-то боязно было верить в это. Торопливо переступая с кочки на кочку, через бурелом, густые ягодники, продирался Васютка.

Поднимался ветер.

Далеко впереди Васютка заметил уходящую в глубь тайги желтую бороздку лиственного леса. Значит, там речка. От волнения у него пересохло в горле. «Опять какая-нибудь кишка озёрная. Мерещится, и всё», – засомневался Васютка, однако пошел быстрее. Теперь он даже боялся остановиться попить: что, если наклонится к воде, поднимет голову и не увидит впереди яркой бороздки.

Пробежав с километр по едва приметному бережку, заросшему камышом, осокой и мелким кустарником, Васютка остановился и перевёл дух. Заросли сошли на нет, а вместо них появились высокие, обрывистые берега.

– Вот она речка! Теперь уж без обмана! – обрадовался Васютка.

Правда, он понимал, что речушки могут впадать не только в Енисей, но и в какое-нибудь другое озеро, но он не хотел про это думать. Речка, которую

он так долго искал, должна привести его к Енисею, иначе... он обессилеет и пропадёт.

Пошел дождь. Сначала капли были крупные, редкие, потом загустело кругом, полилось, полилось. Васютка заметил пихту, широко разросшуюся среди мелкого осинника, и залег под нее. Не было ни желания, ни сил шевелиться, разводить огонь. Хотелось есть и спать. Он отковырнул маленький кусочек от черствой горбушки и, чтобы продлить удовольствие, не проглотил его сразу, а начал сосать. Есть захотелось еще сильнее. Васютка выхватил краюшку из мешка, вцепился в нее зубами и, плохо разжёвывая, съел всю.

Дождь не унимался. От сильных порывов ветра качалась пихта, стряхивая за воротник Васютке холодные капли воды. Они ползли по спине. Васютка скорчился, втянул голову в плечи. Веки его сами собой начали смыкаться, будто повесили на них тяжелые грузила, какие привязывают к рыболовным сетям.

Когда он очнулся, на лес уже спускалась темнота, смешанная с дождем. Было все так же тоскливо, сделалось ещё холоднее.

Он засунул руки в рукава, прижался плотнее к стволу пихты и снова забился тяжелым сном. На рассвете Васютка, стуча зубами от холода, вылез из-под пихты, подышал на озябшие руки и принялся искать сухие дрова. Осинник за ночь разделся почти донага. Будто тоненькие пластики свёклы, на земле лежали темно-красные листья. Вода в речке заметно прибыла. Лесная жизнь примолкла. Даже кедровки и те не подавали голоса.

Расправив полы ватника, Васютка защитил от ветра кучу веток и лоскуток бересты. Спичек осталось четыре штуки. Не дыша, он чиркнул спичку о коробок, дал огоньку разгореться между ладонями и поднес к бересте. Она стала корчиться, свернулась в трубочку и занялась. Потянулся хвостик черного дыма. Сучки, шипя и потрескивая, разгорались. Васютка снял прохудившиеся сапоги, размотал грязные портянки. Ноги издрябли и сморщились от сырости. Он погрел их, высушил сапоги и портянки, оторвал от кальсон тесёмки и подвязал ими державшуюся на трёх гвоздях подошву правого сапога.

Греясь возле костра, Васютка неожиданно уловил что-то похожее на комариный писк и замер. Через секунду звук повторился, вначале протяжно, потом несколько раз коротко.

«Гудок! – догадался Васютка. – Пароход гудит! Но почему же он слышится оттуда, с озера? А-а, понятно».

Мальчик знал эти фокусы тайги: гудок всегда откликается на ближнем водоеме. Но гудит-то пароход на Енисее! В этом Васютка был уверен. Скорей, скорей бежать туда! Он так заторопился, будто у него был билет на этот самый пароход.

В полдень Васютка поднял с реки табун гусей, ударил по ним картечью и выбил двух. Он спешил, поэтому зажарил одного гуся на вертеле, а не в ямке, как это делал раньше. Осталось две спички, кончались и Васюткины силы. Хотелось лечь и не двигаться. Он мог бы отойти метров на двести – триста от речки. Там, по редколесью, было куда легче пробираться, но он боялся потерять речку из виду.

Мальчик брёл, почти падая от усталости. Неожиданно лес расступился, открыв перед Васюткой отлогий берег Енисея. Мальчик застыл. У него даже дух захватило – так красива, так широка была его родная река! А раньше она ему почему-то казалась обыкновенной и не очень приветливой. Он бросился вперед, упал на край берега и жадными глотками стал хватать воду, шлёпать по ней руками, окуная в неё лицо.