

Т. А. Долинина

**Системно-деятельностный подход
на уроках русского языка и литературы**

Методические рекомендации



**ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**
Свердловской области

Министерство образования и молодежной политики Свердловской области
Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования Свердловской области
«Институт развития образования»
Кафедра филологического образования

Т. А. Долинина

**Системно-деятельностный подход
на уроках русского языка и литературы**

Методические рекомендации

Екатеринбург
2024

ББК 74.268.19=411.2

Д 64

Рецензенты:

М. Л. Жигулина, заведующий Центром развития управленческих и педагогических команд ГАОУ ДПО СО «ИРО»;

Н. А. Сидорова, учитель русского языка и литературы в.к.к., МАОУ «Лицей № 21», г. Первоуральск.

Автор:

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

Д 64 Долинина, Т. А.

Системно-деятельностный подход на уроках русского языка и литературы: методические рекомендации / Т. А. Долинина; Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», кафедра филологического образования. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2024. – 52 с.

Методические рекомендации разработаны для учителей русского языка и литературы с целью практического и методического сопровождения их деятельности по использованию приемов системно-деятельностного подхода при работе с текстом на уроках русского языка и литературы.

В методических рекомендациях организация текстовой деятельности рассматривается как организация деятельности, соответствующей методологии системно-деятельностного подхода, анализируется роль текстовой деятельности в формировании логических умений обучающихся, рассматриваются приемы организации исследовательской деятельности, способствующей осмыслению функций языковых единиц в тексте. Особое внимание уделяется приемам формирования исследовательских учебных действий при работе с эпизодом художественного произведения.

Предлагаются теоретические и практические материалы. Даются примеры заданий, формирующих базовые логические и исследовательские действия, а также развивающие навык работы с информацией текста. Универсальные учебные действия, формируемые предлагаемыми заданиями, востребованы при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку и литературе.

Рекомендации могут быть использованы при реализации дополнительных образовательных программ, проводимых кафедрой филологического образования, а также могут использоваться учителями русского языка и литературы как дополнительный материал на уроках и как материал для проведения факультативов по дисциплинам филологического цикла и при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку и литературе.

Утверждено Научно-методическим советом ГАОУ ДПО СО «ИРО» от 25.11.2024 № 11

ББК 74.268.19=411.2

© ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2024

Содержание

Текстовая деятельность в контексте системно-деятельностного подхода	4
Роль текстовой деятельности в формировании логических умений.....	8
Организация исследовательской деятельности, способствующей осмыслению обучающимися функций языковых единиц в тексте.....	22
Особенности организации исследовательской деятельности обучающихся при работе с эпизодом	33
Приложение 1	41
Приложение 2	46
Список литературы	51

Текстовая деятельность в контексте системно-деятельностного подхода

Системно-деятельностный подход является методологической основой ФГОС, так как именно такой подход ориентирован на достижение не только предметных, но и метапредметных, а также личностных результатов.

А. Г. Асмолов отмечал, что процесс обучения должен восприниматься «не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта» [2]. Полноценное же развитие личности достигается только активной, эмоционально насыщенной деятельностью, которая обеспечивает удовлетворение потребностей человека.

Системно-деятельностный подход – это подход, при котором в учебном процессе главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной деятельности обучающегося. Категория «деятельность» рассматривается как система, нацеленная на результат, поэтому основной задачей педагога становится организация учебной деятельности, позволяющей формировать у учащихся потребности и способности в осуществлении творческого преобразования учебного материала. Ведущими же профессиональными умениями учителя должны стать умения организации познавательной самостоятельной деятельности обучающихся, конструирования эвристической ситуации, использования проблемных вопросов, применения приемов системно-деятельностного подхода. Также актуальным становится умение педагога использовать при оценивании результативности деятельности учащихся требования ФГОС и ФОП к предметным, метапредметным и личностным результатам обучающихся, формулировать критерии оценивания.

Системно-деятельностный подход предполагает использование приемов технологии проблемного обучения и технологии развития критического мышления.

Использование приемов технологии проблемного обучения требует от учителя умения создания проблемной ситуации, организации деятельности обучающихся по формулированию проблемы и актуализации знаний, выявлению дефицитов знаний, организации поиска решения проблемы, а также ситуаций, способствующих развитию умений описывать полученные результаты.

Использование приемов технологии развития критического мышления требует от учителя умения организации ситуаций актуализации имеющихся знаний, мотивирующих к получению новых знаний, организации деятельности по постановке целей обучения, ситуаций, активизирующих деятельность по получению, усвоению и осмыслению новых знаний, по соотнесению целей и результатов и постановке новых целей.

Результатом работы в технологиях системно-деятельностного подхода становится умение обучающихся понимать возникшее противоречие, формулировать проблему, рассматривать явление с различных позиций, находить пути решения проблемы, актуализировать имеющиеся знания, описывать полученные

результаты. Важнейшие результаты – творческое овладение знаниями, умениями, развитие логических умений (сравнивать, обобщать, подбирать аргументы и подтверждать их примерами, делать выводы).

Системно-деятельностный подход предусматривает использование разных приемов: «Инсерт», «Чтение с остановками», «Синквейн», «Фишбоун», «Кластер» и т. д. Однако необходимо знать, что выбор приема во многом зависит от особенностей текста, с которым предстоит работа.

Например, интеллект-карта используется при работе с текстами, насыщенными фактической информацией, дающей возможность неоднозначной трактовки, содержащей материал для дискуссии. А прием «Толстые и тонкие вопросы» результативен при интерпретации информации текстов, в которых фактический материал объяснен с помощью логических умозаключений и/или содержится информация, дающая возможность неоднозначной трактовки, есть основания для дискуссии и отвлеченных размышлений. Система вопросов разных видов может использоваться как при работе с художественными произведениями, так и с научными (учебными) текстами. А вот опорные сигналы составляются к текстам, насыщенным специальной терминологией, содержащим понятия, у которых есть общепринятые графические изображения, включая буквенные изображения научных формул. Этот прием будет успешен при структурировании информации учебных и научных текстов. Прием «Фишбоун» полезен при создании аналитического рассуждения, его можно использовать для развития умения формулировать тезис, подбирать доводы и примеры, делать вывод при проведении анализа текста. Кластер результативен при работе с текстами, насыщенными фактической информацией, не содержащей предметов для дискуссии и не дающей возможности неоднозначной трактовки. Его не рекомендуется использовать при работе с художественным текстом, так как литературное произведение перевести в схему трудно. Однако кластер полезен для структурирования и запоминания объемной информации, например, для запоминания обучающимися героев и проблематики романа Л. Н. Толстого «Война и мир».

Формы организации учебной деятельности при выполнении рекомендуемых нами заданий могут быть различны: работа в парах, групповая и индивидуальная работа, возможна и фронтальная эвристическая беседа. Весьма полезным может оказаться и использование достаточно традиционных учебных упражнений: составление планов, тезисов, анализ эпизода, анализ текста, написание сочинений и др. При этом необходимо правильно организовать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся. Выбирает форму работы и используемый прием учитель.

В данных методических рекомендациях мы будем говорить не столько о приемах, используемых на уроках русского языка и литературы, сколько об организации умственной текстовой деятельности обучающихся при работе с текстом.

Особенности организации учебной деятельности на уроках русского языка и литературы определяются текстоцентрическим подходом к изучению этих

предметов. При таком подходе текст становится не только дидактическим материалом, работа с ним развивает умения воспринимать текст как художественное произведение, создает условия для формирования познавательных универсальных действий обучающихся, а также для развития личности учащегося.

Работа с текстом на уроках русского языка и литературы требует от учителя понимания функций текста в учебном процессе. Выделяется группа функций, направленных на организацию на уроке учебного процесса: когнитивная, кумулятивная, коммуникативная, контролирующая. Также выделяются функции текста, ориентированные на формирование системы ценностей обучающихся: аксиологическая, эстетическая, эмотивная, креативная. Вторую группу функций выполняют художественные тексты. Функции текста в учебном процессе определяются деятельностью учителя, направленной на организацию деятельности обучающихся.

В контексте системно-деятельностного подхода актуальным становится термин «текстовая деятельность», введенный Т. М. Дридзе [9]. Болотнова Н. С. определила понятие текстовой деятельности как «систему действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их» [4]. Борисова К. М. предлагает следующее определение: «Вид учебной деятельности, связанный с восприятием, интерпретацией и созданием текстов и реализуемый в коммуникативном, речевом, когнитивном и мировоззренческом аспектах» [5]. Текстовая деятельность обучающихся является необходимой для активного добывания и усвоения знаний и для развития их мышления [8].

Текстовая деятельность – это вид учебной деятельности, связанный с восприятием, интерпретацией и созданием текстов и реализуемый прежде всего в следующих аспектах: коммуникативном, речевом, когнитивном и мировоззренческом (ценностном) [8]. Организация текстовой деятельности на уроках русского языка и литературы позволяет достигать необходимых по ФГОС результатов: предметных, метапредметных и личностных.

В данных методических рекомендациях, учитывая требования ФГОС к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения основной образовательной программы, мы будем рассматривать текстовую деятельность как вид учебной деятельности, ориентированный на понимание текста как «сложно построенного смысла» (Ю. М. Лотман), а также на формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся и на достижение личностных результатов.

Работа с художественным произведением требует понимания его диалогического характера. Особенности чтения как диалога были описаны В. Ф. Асмусом в статье «Чтение как труд и творчество» (1961). Рассматривая чтение как акт творчества, который может быть описан триадой АВТОР – ОБРАЗ – ЧИТАТЕЛЬ, Асмус утверждает: «Содержание художественного произведения воспроизводится, воссоздается самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной деятельностью читателя». Он говорит, что чтение – это особая деятельность сознания читателя, что «ум читателя во время чтения активен» [3].

Об особенностях организации «деятельности ума» (В. Ф. Асмус) читателя, способствующей формированию познавательных учебных действий и достижению личностных результатов, мы и будем говорить в методических рекомендациях.

Е. С. Романичева и Г. В. Пранцова [14] делают из сказанного В. Ф. Асмусом важные для работы с текстом выводы:

- для постижения содержания художественного текста необходимо, чтобы в воображении читателя возник художественный образ;
- если художественный образ воссоздается «по ориентирам», заложенным в тексте, то читатель должен уметь увидеть эти ориентиры (читай: художественные особенности произведения);
- постижение идеи (как элемента содержания) должно идти вслед за постижением художественных особенностей, так как именно последние – «ориентиры» для «воспроизведения» содержания;
- глубина интерпретации обусловлена уровнем читательской культуры воспринимающего.

Все сказанное позволяет нам задуматься о том, что при обучении восприятию художественного произведения необходимо уметь организовать текстовую деятельность обучающихся, способствующую развитию их умения видеть «ориентиры, данные в самом произведении» (художественные особенности) и подсказывающие читателю правильное осмысление художественного произведения как «сложно построенного смысла» (Ю. М. Лотман).

Организация «умственной, душевной деятельности читателя» [3] требует понимания существующих проблем. Анализ результатов ВПР, ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку и литературе позволяет их выделить.

Обучающиеся не знают содержание изучаемых произведений, не понимают функциональную значимость языковых единиц и используемых автором приемов в тексте, то есть они не видят «ориентиров, данных в самом произведении», не умеют определять основания (позиции для сопоставления в соответствии с заданием). Анализ текста заменяется пересказом или дается формальный анализ. Слабо развиты базовые логические и исследовательские действия: понимание вопросов, выстраивание ответов, поиск информации, аргументация высказанного положения, оценивание собственных результатов.

Обозначенные проблемы станут для нас направлениями деятельности, теми позициями, по которым мы будем давать рекомендации и предлагать возможные варианты заданий.

Роль текстовой деятельности в формировании логических умений

Правильная организация текстовой деятельности позволяет совершенствовать следующие логические умения обучающихся: выделять главное, формулировать тезис, сравнивать, обобщать, подбирать аргументы и подтверждать их примерами, определять смысловые связи между частями текста, делать выводы.

Все названные умения проверяются заданием КИМ ЕГЭ по русскому языку: написанием сочинения в соответствии с логической структурой текста-рассуждения. Об особенностях организации текстовой деятельности при обучении выполнению подобного задания поговорим более подробно.

В рассуждении требуется сформулировать тезис, к тезису подобрать доводы, их подтвердить примерами и сделать вывод (рис. 1).

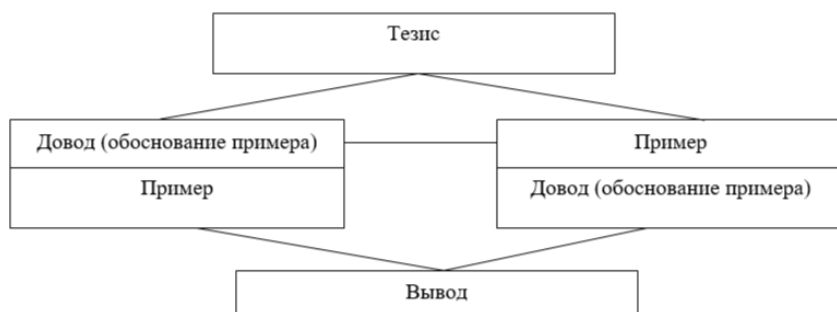


Рис. 1. Схема текста-рассуждения

Сопоставим схему текста-рассуждения со схемой текста сочинения (рис. 2), написанного в соответствии с требованиями КИМ ЕГЭ.

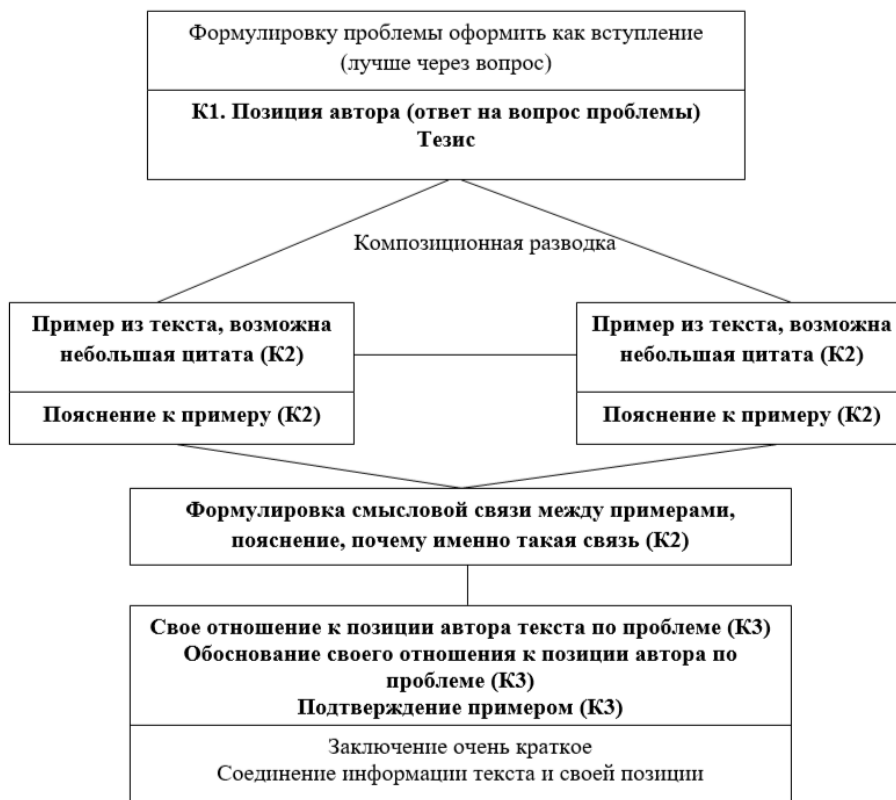


Рис. 2. Схема сочинения ЕГЭ

Обучающиеся должны понять, что проблема – это вопрос, волнующий автора. Весь текст посвящен авторскому исследованию этого вопроса (проблемы).

В КИМ 2024-2025 года обучающимся не нужно формулировать проблему, она уже предлагается. На основании текста и названной проблемы они должны сформулировать позицию автора. Позиция автора – это его отношение к проблеме (эмоциональная составляющая). Это ответ автора на волнующий его вопрос, это авторское решение проблемы (логическая составляющая). Ключевые слова (состав сказуемого вопроса и состав сказуемого ответа) должны совпадать. Иногда автор говорит о том, что возможны разные пути решения проблемы, но он на протяжении всего текста подсказывает читателю, какой выбор для него предпочтительнее.

В тексте-рассуждении позиция автора – это тезис, который он доказывает.

Сформулировав позицию автора, обучающиеся должны дать комментарий к ней (к тезису рассуждения), то есть проанализировать, как автор доказывает справедливость своей позиции по указанной проблеме. Очень удобно комментарий начинать с композиционной разводки. Композиционная разводка – это предложение, в котором мы объясняем в обобщенной форме, как автор доказывает справедливость своей позиции.

Комментарий всегда должен проводиться с опорой на содержание текста. Для доказательства своей позиции автор приводит доводы (если текст публицистический) или описывает события, поступки героев (если текст художественный). Ученик должен сформулировать два примера-иллюстрации на основе приведенных автором доводов или описанных событий/поступков героев. К каждому примеру-иллюстрации необходимо дать пояснение, то есть рассказать, что дает автору использование каждого примера-иллюстрации или что они помогают понять читателю.

Затем обучающимся предстоит объяснить, как эти примеры связаны между собой, что позволяет сделать автору или понять читателю такая связь. Правильно установить смысловые связи между примерами-иллюстрациями помогает знание смысловых отношения между частями сложного предложения (между частями текста существуют такие же смысловые отношения), а также понимание значений союзов, союзных слов, вводных слов.

После этого необходимо сделать вывод, то есть выразить свое отношение к позиции автора и объяснить его, подтвердив примером из жизни или читательского опыта.

Подготовка к выполнению подобных заданий ЕГЭ формирует очень значимые умения текстовой деятельности, поэтому должна выйти за пределы подготовки к ЕГЭ и стать работой по формированию познавательных универсальных учебных действий в процессе текстовой деятельности.

Умения формулировать тезис анализируемого текста, определять доводы и примеры, используемые автором текста, обосновывать их значимость и убедительность – это определяющие умения текстовой деятельности, поэтому работу по их формированию необходимо проводить на всех предметах, а не только на уроках русского языка.

Умение определять смысловые отношения между доводами и примерами и объяснять их значение для понимания читателем авторской позиции – это очень сложное логическое умение и требует серьезной работы по его формированию. Рассмотрим особенности такой работы.

Необходимо постоянно актуализировать понимание обучающимися функциональной значимости союзов, союзных слов, вводных слов, учить видеть союзы и вводные слова в тексте и объяснять их роль в каждой конкретной ситуации. Это значимо, потому что именно союзы, союзные слова и вводные слова – это те языковые единицы, которые помогают читателю понять, какие смысловые отношения выстраивает автор между частями текста, то есть более точно осмыслить его позицию. Формирование функциональной грамотности связано с пониманием роли изучаемых языковых единиц в тексте.

Обучающиеся должны помнить, что функция союзов – выражение синтаксических связей: сочинительных и подчинительных.

Можно попросить их составить таблицу разрядов союзов по значению (таблица 1), помогающую понять роль союзов в отражении ключевых отношений текста, в передаче авторской позиции (разряд союза называет его функцию).

Таблица 1

Разряды союзов по значению

Сочинительные союзы	
Соединительные	и, да (=и), и...и..., не только... но и, как... так и, тоже, также
Разделительные	или, либо, то... то, не то... не то, или... или, то ли... то ли.
Противительные	а, но, да (= но), однако, зато <i>Противительные союзы предупреждают, что после них прозвучит мысль, наиболее значимая для автора</i>
Градационные	не только, но и, не столько... сколько, не то чтобы... а.
Пояснительные	то есть, а именно
Присоединительные	тоже, также, да и, и притом, причем
Подчинительные союзы	
Временные	когда, пока, едва, лишь, в то время как, до тех пор пока, лишь только, чуть, чуть лишь
Причинные	так как, потому что, оттого что, ввиду того что, благодаря тому что, вследствие того что, ибо (устар.), в связи с тем что, ведь
Условные	если (кабы, коли, ежели – устар.), если бы, раз, ли, как скоро
Целевые	чтобы, для того чтобы, дабы (устар.), с той целью чтобы, с тем чтобы, затем чтобы
Следствия	так что
Уступительные	хотя, несмотря на то что, пусть
Сравнительные	как, словно, будто, точно, чем, как будто, подобно тому как, нежели (устар.)
Изъяснительные	что, как, чтобы

Помним, что некоторые союзы могут быть многозначны и могут, выполняя различные функции, входить в разные разряды.

Также помним, что в текстах с ярко выраженной проблемой и позицией автора (тезисом, справедливость которого доказывается), смысловые части (примеры-иллюстрации) чаще бывают связаны противительными, пояснительными, соединительными отношениями, а также отношениями причины, следствия, изъяснения.

Работу с функциями вводных слов и словосочетаний мы ограничим анализом тех, значения которых способствуют оформлению мысли и выражению отношения автора (таблица 2).

Таблица 2

Роль вводных слов в оформлении мысли

Оформление мысли	
1. Связь мыслей, порядок	
а) перечисление	во-первых, во-вторых, далее, наконец, главное, кроме того, повторяю и т. д.
б) противопоставление	напротив, наоборот, с одной стороны, с другой стороны и т. д.
в) включение дополнительной информации, примера	Например, к примеру
г) следствие, вывод	Значит, итак, стало быть, следовательно и др.
2. Способ оформления мысли	другими словами, иначе говоря, короче говоря и др.

Работу по осмыслению функций союзов, вводных слов и вводных словосочетаний необходимо проводить в следующей последовательности: сначала закрепляем понимание роли союзов и вводных слов в предложении, затем их роль в соединении предложений. При установлении связи между предложениями полезно вспомнить связи между частями бессоюзного сложного предложения. Два предложения, связь между которыми мы определяем, можно объединить в сложное и определить смысловые связи. Для этого необходимо определить, какие союзы или союзные слова следует поставить между предложениями, это будет подсказкой к смысловым отношениям. Также можно объединить эти предложения в бессоюзное сложное, подсказкой станет определение знака препинания, который ставится между частями созданного нами бессоюзного сложного предложения, так как постановка знака препинания определяется смысловыми отношениями между частями предложения.

После закрепления умения устанавливать связь между предложениями можно развивать умение устанавливать связи между абзацами текста и переходить к формированию умения устанавливать связи между аргументами, предлагаемыми автором для подтверждения своей позиции.

Приведем возможный вариант такой работы на примере текста Г. И. Беленького (приложение 2, текст 1). Работаем с первым абзацем: определяем, как связаны первое и второе предложения, второе и третье.

В современном мире нет человека, который не соприкасался бы с искусством. Его значение в нашей жизни велико. Книга, кино, телевидение, театр, музыка, живопись прочно вошли в нашу жизнь и оказывают на нее огромное влияние.

Важно помочь увидеть, что второе предложение конкретизирует, поясняет смысл первого, третье – второго. Третье можно рассматривать и как пример ко второму. При затруднениях можно использовать прием создания бессоюзного сложного предложения.

После этого предлагаем определить, как связаны между собой абзацы. Важно помочь понять, что в первом нам сказали, о влиянии искусства на человека, значит, во втором должны рассказать, как проявляется это влияние, то есть второй абзац поясняет, конкретизирует содержание первого.

Работаем со вторым абзацем. Для большей результативности задаем вопрос: «Как именно влияет искусство на человека?». И готовимся отмечать, какие формы влияния нам назовут.

Соприкосновение с миром искусства доставляет нам радость и бескорыстное наслаждение. Но неправильно было бы видеть в произведениях писателей, композиторов, художников только средство получения удовольствия. Конечно, мы нередко идем в кинотеатр, садимся к телевизору, берем в руки книгу, чтобы отдохнуть и развлечься. Да и сами художники, писатели, композиторы так строят свои произведения, чтобы поддержать и развить интерес и любопытство зрителей, читателей, слушателей. Но значение искусства в нашей жизни намного серьезнее. Оно помогает человеку лучше увидеть и понять окружающий мир и самого себя.

Первый способ влияния автор назовет в первом предложении: «...доставляет радость и бескорыстное наслаждение». Второе предложение начинается союзом *НО*, то есть следующий способ влияния будет противопоставлен первому, а также автор считает его более значимым. Читатель ожидает, что ему назовут это второе влияние, однако вводное слово *конечно* в третьем предложении возвращает нас к первому, так как вводное слово указывает на уточнение информации, а новая информация звучала в первом предложении. Читая содержание третьего, мы понимаем, что это пример к первому. Связь между третьим и четвертым предложением соединительная, то есть они связаны друг с другом, вместе относятся к первому и являются примерами, подтверждающими его справедливость. Следующее предложение начинается с союза *НО*, это подсказывает, что сейчас назовут второе влияние, так как еще раз возникли отношения противопоставления. Однако ожидания не оправдываются. Автор еще раз скажет только о значимости второго влияния. Последнее предложение конкретизирует смысл предшествующего: в нем называются два очень важных для автора влияния: «помогает человеку лучше увидеть и понять окружающий мир и самого себя».

При работе со вторым абзацем можно отметить, что союз *НО*, прозвучавший во втором предложении, не позволял делить абзац на части, пока не будет названо влияние, которое противостоит первому. Также следует сказать и о том, что при написании сжатого изложения важно сохранить информацию о трех способах влияния. Если мы ее потеряем, смысл второго абзаца будет искажен. Информацию о примерах к первому способу влияния можно сократить.

После проведенной работы предлагаем определить, как связаны между собой второй и третий абзацы. Если нам подробно рассказали значимость первого влияния, а второе и третье влияния только назвали, то именно об этих влияниях

должны нам рассказать в следующем абзаце. Задаем себе вопрос: «Как же искусство помогает человеку понять мир и самого себя?»

Ответ ищем в третьем абзаце, анализируя смысловые связи предложений этого абзаца.

Искусство способно сохранять характерные черты эпохи, дарить людям возможность общаться друг с другом через десятилетия и века, становясь своеобразным хранилищем памяти для последующих поколений. Оно незаметно формирует взгляды и чувства, характер, вкусы человека, пробуждает любовь к прекрасному. Именно поэтому в трудные минуты жизни люди нередко обращаются к произведениям искусства, которые становятся источником духовной силы и мужества.

Важно помочь обучающимся увидеть, что первое и второе предложения третьего абзаца поясняют смысл последнего предложения второго абзаца. Первое показывает, как искусство помогает понять мир, а второе объясняет, как оно способствует пониманию себя. Третье предложение связано с двумя первыми отношениями следствия. При написании сжатого изложения необходимо сохранить все три предложения, но объем каждого можно сократить.

Работа по установлению смысловых связей может показаться сложной. Все может измениться при правильной организации исследовательской деятельности обучающихся. Важным условием является систематичность такой работы. Изучили союзы – провели исследование их роли в тексте. Изучили вводные слова и вводные словосочетания – провели анализ их роли в тексте. Проводить исследование должны сами обучающиеся, но не просто находить эти языковые единицы в тексте, а объяснять их роль в организации структуры текста и в отражении позиции автора. Систематичность делает работу понятной, привычной и достаточно легко выполняемой. Важность работы по определению функциональной значимости союзов, союзных слов, вводных слов и словосочетаний важна еще и тем, что актуализируется умение использовать ранее полученные знания для решения практических задач.

Проведенная работа позволила собрать материал для написания сжатого изложения.

Возможный вариант сжатого изложения:

Значение искусства в нашей жизни велико, оно прочно вошло в нашу жизнь и оказывает на нее большое влияние.

Искусство доставляет нам радость и наслаждение. Мы нередко обращаемся к произведениям искусства, чтобы отдохнуть и развлечься. Да и сами художники и писатели стремятся поддержать и развить наш интерес и любопытство. Однако искусство служит не только для развлечения. Его значение намного серьезнее. Оно помогает человеку лучше понять окружающий мир и самого себя.

Искусство дарит людям возможность общаться через десятилетия и века. Оно формирует характер человека и пробуждает любовь к прекрасному. Именно поэтому в трудные минуты жизни люди обращаются к произведениям искусства, которые становятся источником духовной силы.

Проведенная работа позволила собрать и материал для написания сочинения на ЕГЭ. Теперь необходимо сформулировать позицию автора, выделить примеры, которые автор использует для доказательства своего мнения, и объяснить их значимость, а также понять, какая смысловая связь определяет авторское отношение к описываемому. Дополнение, пояснение, уточнение или следствие? Все эти виды связей мы называли, анализируя текст. Однако автор настаивает на противопоставлении. Об этом говорит союз *НО* (как мы отмечали, после него будет главное для автора), а также предложение про более важное, чем развлечение, значение искусства в нашей жизни.

Мы специально рассматриваем результаты работы по установлению смысловых связей на примере текста для изложения (ОГЭ), а потом сопоставляем его с текстом сочинения (ЕГЭ), чтобы была понятна взаимосвязь разных форм работы, требующих сформированности общих универсальных учебных действий, общих умений текстовой деятельности.

Рассмотрим возможный вариант работы с сочинением ЕГЭ по тексту Г. И. Беленького. Предлагаем обучающимся прочитать сочинение.

1) Почему произведения искусства так значимы для нас? 2) Г. И. Беленький считает, что произведения искусства доставляют нам не только «радость и бескорыстное наслаждение», но и помогают понять «мир и самого себя».

3) Влияние искусства он подтверждает рассказом о том, что мы хотим получать удовольствие от произведений искусства («мы нередко идем в кино-театр, садимся к телевизору, берем в руки книгу, чтобы отдохнуть и развлечься»). 4) Усиливает эту мысль Беленький уточнением, что и сами писатели стремятся поддержать и развить наш интерес и любопытство. 5) Эти размышления Беленького заставляют нас задуматься над тем, что и мы часто воспринимаем искусство как средство развлечения.

6) Однако не только в этом видит главное влияние искусства на человека Г. И. Беленький. 7) Самое важное, по его мнению, заключается в том, что искусство «помогает человеку лучше понять окружающий мир и самого себя». 8) И он поясняет, как это происходит: искусство позволяет людям общаться через века, формирует характер человека.

9) Сопоставляя достаточно поверхностное представление о влиянии искусства на человека с глубоким осмыслением его воздействия, автор заставляет читателя понять, как серьезно влияние искусства на человека.

10) Я, как и Г. И. Беленький, считаю, что искусство помогает человеку понять мир и самого себя, потому что позволяет отличить добро от зла, определить свое поведение в этом мире.

11) У А. П. Чехова есть рассказ «Дома». 12) Главный герой узнает от гувернантки, что его маленький сын берет с его стола сигары. 13) Он пытается объяснить Сереже, что курить вредно, но не находит нужных слов. 14) И тогда герой рассказывает сыну сказку о принце, который курил, поэтому заболел и не смог защитить своего отца, когда пришли враги. 15) Сережа внимательно слушает, а потом говорит, что курить не будет. 16) Мальчик уходит спать,

а его отец размышляет о том, почему Сережа не услышал тех правильных слов, что он ему говорил сначала, а наивную сказку понял сразу.

18) Думается, что именно через личностное сопереживание искусство и помогает нам понять окружающий мир, себя и принять правильное решение.

После прочтения сочинения обучающиеся отвечают на вопросы.

1. Назовите номер предложения, в котором сформулирована позиция автора. Оцените ее соответствие сформулированной проблеме.
2. Назовите номера предложений, в которых дается первый пример-иллюстрация.
3. Назовите номер предложения, в котором дано пояснение к первому примеру-иллюстрации. Оцените соответствие примера авторской позиции и правильность пояснения.
4. Назовите номера предложений, в которых дается второй пример-иллюстрация.
5. Назовите номер предложения, в котором дано пояснение ко второму примеру-иллюстрации. Оцените соответствие примера авторской позиции и правильность пояснения.
6. Назовите номер предложения, в котором указана смысловая связь между приведенными примерами-иллюстрациями.
7. Какое пояснение к смысловой связи дает автор сочинения? Оцените правильность такого пояснения.
8. В каком предложении сформулировано собственное отношение к позиции автора?
9. Назовите номер предложения, в котором дается обоснование собственного отношения к позиции автора, или часть предложения, в которой звучит обоснование. Почему эта часть фразы может считаться обоснованием?
10. Назовите номера предложений, в которых приводится пример, подтверждающий позицию пишущего сочинение.
11. Назовите номер предложения, связывающего текст и собственный пример автора сочинения.

Предлагаемые вопросы способствуют организации деятельности с текстом сочинения, формируют умение находить информацию в соответствии с заданием и обосновывать свое мнение, умение оценивать выделенную информацию на соответствие критериям, актуализируют понимание структурных и содержательных особенностей написания сочинения в соответствии с заданием.

Можно использовать еще один прием, позволяющий увидеть смысловые отношения текста. Предлагаем просто посмотреть на текст об изменении отношения человека к своим мечтам и выделить союзы или союзные слова (возможно, вводные слова или вводные словосочетания), которые встречаются в тексте и служат для связи его смысловых частей. Какие смысловые отношения между абзацами?

Всю свою жизнь люди чего-то желают, и по мере взросления человека его желания становятся все более сложными и замысловатыми. Маленький Даня хочет просто большую красную машинку. А выросший Даниил Борисович мечтает о семейном счастье и хочет найти себе прекрасную жену. Она должна быть красивой и умной, хорошо готовить и внимательно слушать все рассуждения мужа.

Но после исполнения желания человек зачастую о нем забывает и тут же начинает хотеть чего-то еще. Когда Даниил Борисович женится, он, вполне вероятно, через несколько лет после свадьбы уже и забудет о том, в чем именно состояла его мечта. Он привыкнет и к уму своей жены, и к ее красоте. Перестанет удивляться и радоваться этому. И начнет мечтать о чем-то другом.

*Но если всю свою жизнь мы будем бесконечно мечтать то об одном, то о другом, то о третьем, **то** когда же нам чувствовать себя счастливыми? **Наверное**, в этом и заключается секрет счастливых людей. Они умеют замечать, как их желания исполняются, и все время помнят о том, что когда-то то, что они сейчас имеют, было лишь невероятной мечтой.*

(По материалам интернета)

В предлагаемом тексте мы видим отношения противопоставления и отношения следствия. Обучающийся имеет право выбрать любые, все зависит от сформулированной проблемы и позиции автора. Противопоставляет автор стремление человека к какой-то цели и его неумение ценить достигнутое. Отношения следствия связывают другие примеры. Следствием неумения ценить достигнутое оказывается невозможность чувствовать себя счастливым.

Пока для работы мы предлагали тексты для изложения на ОГЭ, так как их небольшой объем позволял сделать объяснение более лаконичным. После такой подготовки можно начать работу с текстом большего объема (приложение 2, текст 2).

В тексте С. Львова также используются два вида связей смысловых частей текста. Противопоставляются две точки зрения на причины жизненных неудач человека: «среда заела» и убеждение, что за свою судьбу человек отвечает сам. Автор согласен со второй точкой зрения. Но в этом тексте используются и следственные связи. Был упорный труд Демосфена для достижения цели, а следствием стал успех.

Автор убежден, что человек сам определяет свою судьбу.

Задания, подобные работе с предложенным нами текстом из интернета и размышлениями С. Львова, дают возможность творческого подхода к текстовой деятельности, развивают умение из возможных вариантов решения предложенной задачи выбирать наиболее результативное. На наш взгляд, в тексте Львова определяющими являются отношения противопоставления, но все зависит от того, как сформулированы будут проблема и позиция автора.

Текстовая деятельность при написании сочинения на ЕГЭ ограничена определенными рамками (критериями оценивания). Казалось бы, такие ограничения противоречат системно-деятельностному подходу. Но, как мы уже отмечали, строгость критериев формирует необходимые учащимся очень четкие

логические умения, востребованные в дальнейшей речевой деятельности для создания собственных связных и непротиворечивых текстов, а также умения базовых исследовательских действий.

Проанализируем пример исследовательской деятельности при работе с художественным текстом. В таком тексте автор не высказывает своего мнения прямо, не приводит доводов для его подтверждения. Позиция автора проявляется через образы героев, их поступки. Читатель должен понять, кто из героев вызывает авторскую симпатию, а чьи поступки или отношение к жизни он не принимает. Авторское отношение к описываемому позволяет понять его позицию. Аналитическая работа с художественным текстом формирует умение понимать имплицитную (скрытую) информацию.

Предлагаем вариант работы с текстом через вопросы, сформулированные в соответствии с критериями оценивания ЕГЭ. Для работы используем произведение Б. Екимова (приложение 2, текст 3).

Предлагается следующая проблема: «Может ли человек влиять на окружающий мир?» Эта проблема – вопрос, волнующий автора. Именно на него он будет отвечать, рассказывая о героях, их поступках и жизненных позициях, их влиянии или отсутствии влияния на окружающий мир.

Вопросы для работы и пояснения к ним

1. Как автор отвечает на волнующий его вопрос?

Состав сказуемого в вопросе позволяет определить состав сказуемого в ответе (автор считает, что...)

2. Какой первый пример приводит автор, чтобы доказать справедливость своего мнения?

Формулируем первый довод (пример-иллюстрацию).

3. Объясните, что дает автору или помогает понять читателю такой пример.

Обосновываем первый довод.

4. Какой второй пример приводит автор, чтобы доказать справедливость своего мнения?

Формулируем второй довод (пример-иллюстрацию).

5. Объясните, что дает автору или помогает понять читателю такой пример.

Обосновываем второй довод.

6. Как связаны между собой мысли, высказанные автором? Почему именно так? Что такая связь позволяет сделать автору? Что позволяет понять читателю?

Называем и объясняем смысловую связь между примерами-иллюстрациями.

7. Согласны ли вы с позицией автора?

При ответе на вопрос указываем, С ЧЕМ и ПОЧЕМУ согласны.

8. Примером подтвердите правильность вашего решения согласиться с автором.

9. Обоснуйте, почему этот пример значим, что он помогает понять вам или вашим читателям.

10. Одним предложением установите связь между текстом и вашим примером.

После работы с текстом можно поработать с сочинением, написанным по этому тексту. Обучающиеся читают сочинение и отвечают на вопросы, предложенные после текста.

1) *О вечности добра и зла говорится часто. 2) Но задумываемся ли мы, почему мир, окружающий одного человека, добр, а рядом с другим человеком царит зло? 3) Может ли человек влиять на окружающий мир? 4) Над этой проблемой заставляет нас задуматься Б. Екимов. 5) Сам автор убежден, что добро и зло окружающего мира зависят от человека.*

6) *Чтобы убедить нас в справедливости своей точки зрения, он рассказывает о двух очень непохожих друг на друга героях.*

7) *Валентина привыкла жить по законам человечности. 8) Она убеждена, что мир добр, верит, что ее кошка может пожалеть маленького цыпленка. 9) И окружающий Валентину мир таков. 10) Кошка не съедает цыпленка, она даже заботится о нем. 11) Этот пример позволяет читателю понять, что добрый человек создает вокруг себя добрый мир.*

12) *Сосед Володя убежден, что мир жесток, что всем на свете правит сила и злоба. 13) Мир, окружающий его, соответствует этим представлениям. 14) Его кошка, хотя и очень боится хозяйского наказания, ведет себя так, как и предсказывает Володя. 15) Читая этот пример, мы убеждаемся, что зло порождает зло.*

16) *Сравнение двух героев и мира вокруг них позволяет читателю понять, что человек может влиять на окружающий его мир, что добро и зло вокруг создаются тобой.*

17) *Позиция автора, на первый взгляд, кажется спорной. 18) Вспомните произведение А. Платонова «Юшка», детей и взрослых, которые обижали Юшку лишь за то, что он на зло не отвечал злом. 19) Смерть Юшки, казалось бы, опровергает мысль о том, что твое отношение к людям определяет их отношение к тебе. 20) Однако без Юшки жить всем стало хуже. 21) Рассказ не случайно завершается появлением в городе девушки, о которой заботился Юшка, «кормивший ее с детства, никогда не евший сахара, чтоб она ела его». 22) Сейчас она появилась, чтобы отблагодарить своего спасителя, и осталась лечить людей, помогать им. 23) Доброта продолжила жить в городе. 24) Люди поняли ее силу.*

25) *Думаю, что Б. Екимов прав: «Добро и зло окружающего мира зависят от тебя самого».*

1. Назовите номера предложений, в которых сформулировано вступление к сочинению.
2. Назовите номер предложения, в котором сформулирована позиция автора. Оцените правильность ее формулировки ее соответствие проблеме.
3. Назовите номер предложения, в котором сформулирована композиционная разводка.
4. Назовите номера предложений, в которых дается первый пример-иллюстрация.

5. Назовите номер предложения, в котором дано пояснение к первому примеру-иллюстрации. Оцените соответствие примера авторской позиции и правильность пояснения.
6. Назовите номера предложений, в которых дается второй пример-иллюстрация.
7. Назовите номер предложения, в котором дано пояснение ко второму примеру-иллюстрации. Оцените соответствие примера авторской позиции и правильность пояснения.
8. Назовите номер предложения, в котором указана смысловая связь между приведенными примерами иллюстрациями.
9. Какое пояснение к смысловой связи дает автор сочинения? Оцените правильность такого пояснения.
10. В каком предложении сформулировано собственное отношение к позиции автора? Проанализируйте особенности построения этого предложения.
11. Назовите номера предложений, в которых дается обоснование собственного отношения к позиции автора.
12. Назовите номера предложений, в которых приводится пример, подтверждающий позицию пишущего сочинение.
13. Назовите номер предложения, в котором автор сочинения соединил текст Б. Екимова и свою позицию.

Текстовую деятельность по анализу сочинения можно организовать в другом формате. Например, обучающимся предлагается прочитать фрагмент произведения Н. Тэффи «Два» (приложение 2, текст 4) и составить для своих товарищей вопросы, которые помогут им правильно провести анализ произведения и написать по нему сочинение (выше мы предлагали подобные вопросы).

После этого можно попросить прочитать тексты сочинения ОГЭ и ЕГЭ по произведению Н. Тэффи и отметить, что общего в подходах к написанию сочинения, а что изменилось. Проверяется умение обучающихся видеть преемственность работы по формированию их умения создавать собственный аналитический текст по произведению. Для успешности полезно проанализировать критерии оценивания сочинения ОГЭ (13.2) и ЕГЭ.

Затем можно попросить их составить вопросы, позволяющие правильно проанализировать текст сочинения ЕГЭ и дать на них ответы (выше мы предлагали подобные вопросы). Можно дать задание составить лаконичную рецензию на написанное сочинение.

ОГЭ

Обучающимся предлагается написать сочинение-рассуждение. Они должны объяснить, как понимают смысл финала текста: «Победитель рыскал без толку между столиками и так вилял хвостом, с такою силою, что даже весь набок поворачивался. Получил раза два здорового тумака, но даже не визгнул, так был счастлив».

Финал текста помогает нам понять, что истинное счастье в умении быть добрым, даже если жизнь очень жестока.

Н. Тэффи показывает, насколько сурова была послереволюционная жизнь. О ее тяжести свидетельствует повторение слов «скверный» в 1 предложении, а также содержание предложений 2 и 3.

Также автор говорит, что в это время важно было просто выжить. Именно поэтому Тэффи подчеркивает право «ресторанного» пса на защиту своей территории и своей «кости», называя его «законным». Но, несмотря на кажущуюся правоту, ресторанный пес мучается, так как обидел более слабого (предложения 16-22). Поэтому он старается исправить положение.

Он «приводит» изгнанного им пса и даже позволяет ему забрать кость (предложения 26-28). 25 предложение помогает нам понять, что добрый поступок делает пса счастливым.

Текст Н. Тэффи заставляет задуматься о том, что доброта возможна даже в жестокое время и о том, что не победа над противником, а умение быть милосердным делает нас счастливыми.

ЕГЭ

1) Истину о необходимости милосердия знает каждый. 2) А нужно ли быть добрым к другим, если тебе каждый день самому приходится бороться за выживание? 3) Тэффи убеждена, что доброта будет жить всегда.

4) Произведение построено на антитезе. 5) Автор противопоставляет праву в жестокое время бороться за «свою кость» любыми средствами то доброе, что есть в душе у любого живого существа.

6) Трудность суровой послереволюционной жизни Н. Тэффи подчеркивает повторением слова «скверный», уточнением, что пес «ел даже огрызки от соленых огурцов», и лаконичным выводом: «Совсем, видно, пропадать приходится».

7) И мы понимаем, что невыносимо трудная жизнь дает право «ресторанному» псу быть жестоким. 8) Тэффи подтверждает это право на защиту своей территории и своей «кости», называя пса «законным».

9) Однако противопоставляет оправданной жестокости доброту, способность сопереживать, стыдиться собственной безжалостности. 10) С этой целью она рассказывает о поведении пса после победы. 11) Даже кость он теперь грызет «вяло, без жизни, без темперамента».

12) Победа над нарушителем не радует, и пес старается исправить положение: «приводит» изгнанного им противника и даже позволяет ему забрать кость. 13) И мы вместе с автором одобряем его поступок.

14) Использование приема противопоставления права на жестокость в бесчеловечное время и милосердного отношения к слабому позволяет читателю почувствовать сложность выбора, который должен сделать «ресторанный» пес, и порадоваться его победе над собой.

15) Я тоже считаю, что доброе отношение к другому, сопереживание должны проявляться всегда, даже если тебе самому очень трудно. 16) Соню Мармеладову жизнь поставила в невыносимые условия, но она думает не о себе, а о других. Сначала о маленьких детях ее семьи, потом о Раскольникове. Она не дает себе права на жизнь для себя. Конечно, в тексте Тэффи говорится о собаке, а у Достоевского изображен человек, но я думаю, что в произведении речь идет о человечности. Именно поэтому я и вспомнила Соню Мармеладову.

Предлагаемые нами задания по организации текстовой деятельности учащихся формируют умение находить информацию в соответствии с заданием и обосновывать свое мнение, развивают базовые логические умения (формулировать тезис, подбирать аргументы и подтверждать их примерами, сопоставлять информацию текста с внетекстовыми знаниями, обобщать), а также учат актуализировать имеющиеся знания. Также задания развивают умения рассматривать информацию текста с различных позиций, видеть «ориентиры», позволяющие установить смысловые связи содержательных частей текста.

Формы организации учебной деятельности при выполнении рекомендуемых нами заданий могут быть различны: работа в парах, групповая или индивидуальная работа, возможна и фронтальная эвристическая беседа. Выбирает форму работы и используемый прием учитель.

Организация исследовательской деятельности, способствующей осмыслению обучающимися функций языковых единиц в тексте

Посредством эффективно организованной исследовательской текстовой деятельности достигаются предметные результаты, такие как расширение научных знаний о языке, его единицах, их взаимосвязи и функциональной значимости, а также о функциональной значимости используемых изобразительно-выразительных средств.

Часто принято считать, что определение функциональной значимости языковых единиц связано только с определением в тексте роли изобразительно-выразительных средств. Однако текстоцентрический принцип изучения русского языка требует и понимания роли морфологических и синтаксических единиц в тексте, понимания значимости использования грамматических форм, то есть соединения линий языка и речи в процессе обучения.

Рассмотрим пример задания, которое можно предлагать ученикам на начальном этапе формирования умения понимать роль слова в тексте.

Обучающимся дается текст и вопросы к нему. Это фрагмент текста И. С. Тургенева. Фрагмент специально деформирован. Мы убрали все слова, помогающие более точно раскрыть образ героя.

Ему отвели над кухней каморку; он устроил ее себе сам, по своему вкусу: соорудил в ней кровать, под кроватью находился сундук, в уголку стоял столик, а возле столика – стул на трех ножках.

Вопросы и задания для обучающихся:

– Получили ли мы информацию о комнате? Какую?

– Можем ли мы судить о характере хозяина комнаты по этому описанию?

После этого ученикам предлагается подлинный текст и вопросы к нему.

Герасиму отвели над кухней каморку; он устроил ее себе сам, по своему вкусу: соорудил в ней кровать из дубовых досок на четырех чурбаках, истинно богатырскую кровать, сто пудов можно было положить на нее – не погнулась бы; под кроватью находился дюжий [прочный, большой, тяжелый] сундук, в уголку стоял столик такого же крепкого свойства, а возле столика – стул на трех ножках, да такой прочный и приземистый, что сам Герасим, бывало, поднимет его, уронит и ухмыльнется.

По И. Тургеневу

Вопросы и задания для обучающихся

1. Можем ли мы судить о хозяине комнаты по этому описанию? Совпадает ли ваше первоначальное представление о хозяине комнаты и то, которое сложилось после прочтения второго текста? Что изменилось? Почему?
2. Назовите детали, которые позволяют нам понять, каким человеком является Герасим.
3. Как автор их описывает? Почему именно так?

4. Какие языковые средства использовал И. Тургенев при описании мебели, стоящей в комнате Герасима? Как использование этих средств помогает понять характер героя?
5. Расскажите о роли детали в создании образа героя на примере этого текста. Свое мнение подтвержайте примерами из текста.
6. Что повлияло на то, что образ героя стал более конкретным, индивидуальным?

На следующем этапе формирования понимания обучающимися роли языковых единиц в тексте можно использовать задания, позволяющие организовать текстовую деятельность через анализ умения писателя точно подбирать слово, учитывая его лексическое значение (оттенки лексического значения) и грамматическое значение.

Обратимся к тексту В. Некрасова (приложение 2, текст 5). Сначала необходимо понять основную идею текста и отношение автора к изображаемым событиям. Для этого необходимо восстановить содержание фрагмента. В. Некрасов рассказывает о событиях Великой Отечественной войны, о том периоде, когда русская армия сумела остановиться и перестала отступать. Герой-повествователь ищет ответ на вопрос: «Что может помочь русскому народу одолеть противника, который имеет лучшее техническое оснащение?» Помогает найти ответ разговор двух солдат о родной земле, за которую они идут умирать. В рассказе одного из солдат звучит такая любовь к этой земле, что герой-повествователь понимает: «скрытая теплота патриотизма» и есть то чудо, которое поможет победить врага. Этот текст о силе патриотизма.

Теперь необходимо понять, как работа со словом помогает автору выразить свою идею. Вспомним слова В. Ф. Асмуса [2]: «Содержание художественного произведения воспроизводится, воссоздается самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении». А также обратимся к высказыванию Е. С. Романичевой и Г. В. Пранцовой [14]: «...если художественный образ воссоздается «по ориентирам», заложенным в тексте, то читатель должен уметь увидеть эти ориентиры (читай: художественные особенности произведения)». Все эти утверждения подчеркивают значимость работы с точно подобранным словом как важнейшим «ориентиром», оставленным автором.

Разберем несколько примеров из текста В. Некрасова. Обратимся к спору Игоря с Георгием Акимовичем. В этом споре часто встречается словосочетание «не умеем воевать». Такое повторение говорит о том, что автор просит читателя обратить на это словосочетание особое внимание. Спрашиваем у учащихся, почему автор использует слова «не умеем». Он мог бы взять слова «не можем», «не способны», но выбрал именно эти. Просим сопоставить лексические значения всех перечисленных слов. Помогаем учащимся понять, что выбор словосочетания связан с его значением, так как автору очень важно показать читателю, что русские люди не теряют надежды на победу. Слова «не можем», «не способны» свидетельствуют о безысходности ситуации, а слова «не умеем» дают надежду на то, что потом научимся.

Характеризуя сражающийся город, автор говорит: «А город пылал». Он не сказал: «А город горел». Почему? Обращаем внимание обучающихся на стилистическую окраску слов. Думаем, зачем В. Некрасову понадобились слова возвышенного стиля. Также обращаем внимание учеников на то, что слово «пылать» ассоциируется для нас со словосочетаниями «пылающее сердце», «пылающее знамя», «пылающий восход (закат)», а такое восприятие слова помогает почувствовать нестигаемую силу города, который сам пылает и сражается. И еще один очень интересный эксперимент можно провести с этими словами. Слово «горел» имеет и совершенный вид «сгорел», а слово «пылал» показывает продолжительность и незавершенность действия, «спылать» город не может, «допылать» мы тоже не говорим. При работе полезно обратиться к словарям.

Продолжаем работу и предлагаем познакомиться с заданием, позволяющим при анализе текста определить позицию автора, опираясь на «ориентиры» на уровне морфологических единиц.

В приложении 1 мы дали фрагмент автореферата диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук Алексеевой О. В. «Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка» [1], так как считаем, что знакомство с работой этого автора поможет вам понять значимость реализации функционального принципа изучения морфологии. Предлагаем прочитать этот фрагмент.

На основе системы упражнений, разработанной Барановым М. Т., Алексеева О. В. предлагает в своей научной работе систему заданий, направленных на формирование умения определять роль изучаемых языковых единиц. Рассмотрим примеры таких заданий [1]:

1. Найдите в тексте прилагательные. Какие текстообразующие функции они выполняют? Какова их роль в создании выразительности текста?
2. Сравните функции союзов в тексте.
3. Сравните два текста, различающиеся грамматическими формами. Какой из них более выразительный и почему?
4. При редактировании текста «оживите» повествование.

При выполнении подобных заданий формируется понимание роли морфологических единиц и грамматических форм в выражении авторской позиции, а также умение учащихся сознательно выбирать языковые средства для выражения своего замысла при создании собственного текста. Отметим и прагматическую значимость такой работы: проверка понимания функциональной значимости языковых единиц текста является основной задачей задания 13.1 ОГЭ (сочинения на лингвистическую тему).

Использование заданий, ориентирующих на определение функциональной значимости морфологических единиц, требует от учителя умения организовать познавательную самостоятельную деятельность учащихся, создания эвристической ситуации и умения задавать проблемные вопросы. О приемах создания проблемной ситуации при определении роли наречий и роли местоимений вы можете узнать, прочитав статьи Левушкиной О. Н. [11] и [12] (приложение 1).

Говоря о результативности подобных заданий, мы можем отметить, что они развивают умение обучающихся актуализировать имеющиеся знания и использовать их для решения практической задачи.

Рассмотрим возможные приемы организации познавательной учебной деятельности при определении роли обстоятельств в тексте. Предлагаемые нами приемы работы можно использовать и при формировании понимания роли деепричастий и наречий в тексте. Отвечаем на вопрос: «Как синтаксические (морфологические) единицы помогают автору повествовательного текста выразить свое отношение к происходящему, создать характер героя, соответствующий его замыслу?» Вопрос сложный, так как привычные для описательного текста языковые единицы, создающие образность, в повествовании будут замедлять динамику движения. Поэтому при работе с повествовательным текстом мы говорим об особой роли обстоятельств, если анализируем роль синтаксических единиц, или о роли деепричастий и наречий, если анализируем роль морфологических единиц.

Используем идею работы со смысловой моделью «обстоятельства» старых риторик. О значимости работы с топами «место», «время», «условия» говорил еще Аристотель. Проанализируем пример использования этих топов в повествовании, исследуем, как смысловая модель помогает развивать содержание текста. Возьмем образец из старой риторики, предлагаемый для работы в учебнике Михальской А. К. [13].

Дается фрагмент повествовательного текста, требуется развить («оживить») этот фрагмент с помощью топа «Как? Где? Когда?».

Ястреб, преследовавший голубя (как, где, почему преследовал?), был пойман крестьянином (как, почему, где крестьянин мог поймать его?).

Как результат работы предлагается следующий текст:

Ястреб яростно преследовал голубя на глазах крестьянина, занимавшегося у себя на дворе домашними работами. Дерзость хищника, который проносился за своей жертвой по двору и залетел под навес, обратила на себя внимание человека, пробудила в нем сострадание к птице, исстари принимаемой за символ любви и кротости. Крестьянин захотел поймать и наказать преследователя.

Используя прием работы со смысловой моделью «обстоятельства», мы разработали подобное задание, которое позволяет организовать работу по пониманию смысловой значимости обстоятельств (деепричастий, наречий).

Предлагаем вниманию обучающихся фрагмент легенды о путешествии аргонавтов. Объясняем, что мифы и легенды требовали лаконичного сюжета, что характеры героев проявлялись только в поступках. Авторское отношение ярко не проявлялось.

Волны несли «Арго». Ясон держал голубя. Как только скалы разошлись, он выпустил птицу. Голубь полетел. Скалы сдвигались.

После прочтения учениками фрагмента объясняем, что хотим придать тексту эмоциональность и показать характер или настроение героя. В этом нам

помогут обстоятельства (деепричастия/наречия). Называем те языковые единицы, которые изучаются на уроке. Необходимо каждое предложение «оживить» обстоятельствами (деепричастиями/наречиями). Для этого от сказуемого необходимо задать вопросы «Как? Каким образом?», ответить на вопрос и словами ответа дополнить текст. Создается необходимое нам настроение. Очень важно заранее определить, какое настроение и отношение к описываемому мы хотим передать. Вопросы задаем не ко всем сказуемым. Выбираем те, которые будут удачно (для передачи настроения) сочетаться с наречиями или деепричастиями.

Например, мы хотим передать тревогу, напряжение. Задаем вопросы: «Несли как? Держал как? Сдвигались как?»

Тогда у нас получается следующий текст:

Распевая грозную песню смерти, волны несли «Арго». Напряженно вглядываясь в морскую даль, Ясон держал голубя. Как только скалы разошлись, он выпустил птицу. Голубь полетел. Скалы сдвигались, грозя раздавить птицу.

Попробуем изменить настроение. Теперь нам необходимо показать безмятежное спокойствие. Вопросы сохраняются. Обстоятельства (деепричастия/наречия) подбираем другие.

Волны, лениво перешептываясь, несли «Арго». Ясон, спокойно вглядываясь в даль моря, держал голубя. Как только скалы разошлись, он выпустил птицу. Голубь полетел. Скалы неторопливо сдвигались.

Рассмотрим еще один вариант подобной работы. Сначала учитель предлагает обучающимся на основе фрагмента народной сказки создать фрагмент литературной. Он объясняет, что литературная сказка требует проявления авторского отношения и индивидуализации характера героя, и просит прочитать фрагмент русской народной сказки.

На третью ночь приходит черед Иванушке-дурачку идти. Положил он пирог за пазуху, взял веревку и пошел. Пришел в поле, сел на камень.

Затем педагог организует работу по командам. У каждой команды свое задание, другие его не знают. Каждая команда создает характер Иванушки в соответствии с заданием (задания раздает учитель). Иванушка может оказаться ленивым, трудолюбивым, озорным, рассеянным, деловым, соблюдающим семейные традиции и др. Команда создает текст своей сказки в соответствии с заданием, затем произносит его для всех. Все остальные угадывают характер героя.

Условия выполнения задания:

- в созданном тексте не должны звучать слова из задания (если сказано, что характер веселый, то это слово и образованные от него произносить нельзя);
- в созданном тексте не должны появляться новые события, звучат только уже названные глаголы;
- характер героя передается только через деепричастия, причастия или наречия;
- не должны появляться слова, придающие характеру героя другой смысл, не прозвучавший в задании.

Необходимо учесть, что обучающиеся могут увидеть только развлекательную сторону задания, начнут придумывать новый сюжет, забавные ситуации. Наша цель не развлечение. Мы должны показать роль обстоятельств (деепричастий/наречий) в тексте и научить подбирать слова в соответствии с поставленной целью. Поэтому совместно с учениками создаем критерии оценивания результата работы. В критериях должны отразиться условия задания.

Критерии оценивания:

- узнаваемость характера героя;
- точность использования обстоятельств (деепричастий/наречий): не должно быть слов, добавляющих другие качества характера героя;
- отсутствие дополнительных событий;
- целостность и логичность изложения;
- правильность речи.

Возможные варианты выполнения задания и их комментарий

Иванушка должен быть ленивым:

1) На третью ночь приходит черед Иванушке-дурачку идти на ненавистную службу. 2) Недовольно ворча, положил он пирог за пазуху, взял веревку и пошел, жалуясь на судьбу-злодейку, не дающую ему на теплой печке полежать. 3) Спотыкаясь в темноте о каждую кочку и проклиная ночного грабителя, пришел он в поле, сел на холодный камень, зябко поджав под себя промокишие от влажной травы ноги.

Удачно оформлено только второе предложение (без первого деепричастного оборота): «положил он пирог за пазуху, взял веревку и пошел, жалуясь на судьбу-злодейку, не дающую ему на теплой печке полежать».

Все остальные включения создают другой характер. Это сердитый, ворчливый, плохо видящий в темноте, замерзший и промокший человек.

Иванушка должен чтить семейные традиции:

1) На третью ночь приходит черед Иванушке-дурачку идти. 2) Положил он матушкой испеченный пирог за пазуху, взял веревку и, испросив родительского благословения, пошел. 3) Пришел он в поле и сел на камень, обдумывая, как лучше выполнить поручение отца.

В этом тексте лишним оказывается слово «обдумывая» в третьем предложении, так как Иванушка не только чтит традиции, но и размышляет, прежде чем действовать. Хотя грубого нарушения нет, потому что размышляет он о выполнении поручения отца.

Подобная работа позволяет обучающимся понять, что авторское отношение, настроение героев может передаваться не только через использование прилагательных. Другие морфологические и синтаксические единицы тоже могут выполнять эти функции. Также подобная текстовая деятельность позволяет

не только сформировать понимание функциональной значимости отдельных частей речи в тексте, но и учит подбирать слово в соответствии с целью, то есть точности словоупотребления.

Продолжим исследование функций синтаксических единиц в тексте. Рассмотрим синтаксические особенности фрагмента произведения В. Некрасова (приложение 2, текст 5). Помним, что основная идея текста – показать, что чудом, позволяющим победить более сильного противника, оказывается негибкая стойкость советских солдат.

Спрашиваем у обучающихся, помогает ли использование разных типов и видов предложений расставлять необходимые автору смысловые акценты. Затем организуем их исследовательскую деятельность. Можно разделить учащихся на команды. Каждая команда проводит исследование синтаксических особенностей своего фрагмента текста, соотнося их с основной идеей текста.

1 команда

(1) Стоял сентябрь. (2) Мы уже десятый день на этом сталинградском заводе. (3) Десятый день немцы бомбят город. (4) Бомбят – значит, там еще наши. (5) Значит, идут бои. (6) Значит, есть фронт. (7) Это лучше, чем в июле, когда мы отступали...

Вопросы

1. Каковы особенности построения первого предложения?
2. Какого эффекта позволяет достичь используемый автором прием?
3. Каковы особенности построения предложений 3, 4, 5, 6?
4. Какого эффекта позволяет достичь прием парцелляции?
5. Как связаны предложения 2, 3, 4, 5, 6?
6. Как приемы повтора и парцелляции помогают передать мысль автора о том, что советские солдаты давно и упорно держат оборону, что бои жестоки и что оборона стала той крепкой цепью, которую враг не разорвет?
7. Каковы особенности построения 7 предложения? Что позволяет автору передать интонацию размышления?
8. Можем ли мы утверждать, что построение предложений первого абзаца позволяет усилить мысль о том, как трудно это стояние, но стояние и противостояние уже есть.

Возможный вариант ответа

Инверсия позволяет на первое место поставить слово «стоял» и тем самым привлечь к нему внимание, усилить его значение. «Стоял сентябрь» – стоят солдаты. Они стоят и больше не отступают.

Очень интересно построение предложений с третьего по шестое. Они поделены на лаконичные предложения, хотя можно было бы использовать одно сложное. Парцелляция позволяет автору привлечь внимание к каждому предложению, усилить его смысл. Очень важно, что слова из одного предложения повторяются в другом. Это позволяет как бы «зацепить» предложения друг за друга

и, несмотря на их краткость, создать из них единую цепь. Символическую цепь, которую враг не сможет прорвать. Прием повтора привлекает внимание к наиболее значимым для автора словам, помогает показать, как долго («десятый день», «десятый день») и трудно («бомбят», «бомбят») идут бои.

Седьмое предложение построено иначе: нет лаконичности, это сложное предложение, даже ритм у него иной. Все это позволяет привлечь внимание читателя теперь к этому предложению, вместе с повествователем сделать вывод.

Мы можем сказать, что построение предложений первого абзаца позволяет усилить мысль о том, как трудно это стояние, но стояние и противостояние уже есть.

2 команда

(24) Они шли и пели, тихо, вполголоса. (25) Я даже не видел их, я только слышал их шаги по асфальту и тихую, немного даже грустную песню про Днепр и журавлей. (26) Я подошел. (27) Бойцы расположились на отдых вдоль дороги, на примятой траве, под акациями.

Вопросы:

1. В первом абзаце автору было важно показать динамику и жестокость боев. Какое настроение ему важно передать в рассказе о солдатах, поющих тихую песню о том, что им дорого?
2. Меняется ли ритмическое звучание и темп повествования в предложениях 24, 25, 27 по сравнению с предложениями первого абзаца?
3. Какую роль в замедлении ритма играют уточняющие члены предложения?
4. Как связано содержание этого абзаца с тем, что автор замедляет темп повествования?
5. Какую роль в передаче настроения солдат и повествователя играют детали, уточненные автором?
6. Сделайте вывод о роли уточняющих членов предложения в передаче лирического настроения.

Возможный вариант ответа

Содержание абзаца отличается от содержания предшествующих абзацев. В. Некрасову очень важно замедлить действие и ввести в повествование мотив личностных переживаний, размышлений, раскрыть душевное состояние тех солдат, от которых зависит победа нашего народа. Изменить темп повествования ему помогает целая серия уточнений. Уточняющие обстоятельства, используемые автором, позволяют не только замедлить темп, но и выделить те детали, которые так значимы для этих солдат, идущих на смерть за свою Родину. И грустная песня про Днепр и журавлей, и акации у дороги становятся символами России, значимыми для читателя.

3 команда

(37) А город пылал, и красные отсветы прыгали по стенам цехов, и где-то совсем недалеко трещали автоматы то чаще, то реже, и взлетали ракеты, и впереди неизвестность и почти неминуемая смерть.

Вопросы:

1. Почему В. Некрасов в рассказе о сражающемся городе не использует лаконичные предложения, а соединяет все предложения в одно?
2. Какую роль в 37 предложении играет союз *И*?
3. Какую роль играют глаголы?
4. Какую роль играют наречия?
5. Как осуществляется переход от личного к общему? Способствует ли этому построение предложения?

Возможный вариант ответа

Интересно построено и 37 предложение. Теперь автор небольшие по объему предложения объединяет в одно. Такое объединение позволяет создать общую картину боя. Повторение союза «и» показывает одновременность всего происходящего. Читатель видит масштабность описываемого. В его воображении возникает панорама битвы. Сражается город – сражается Россия. Очень важен переход от личного к всеобщему. И осуществляется этот переход через объединение отдельных предложений в одно при помощи соединительного союза.

4 команда

(40) Все зашевелились, загрели котелками. (41) И пошли. (42) Пошли медленным, тяжелым шагом. (43) Пошли к тому неизвестному месту, которое на карте их командира отмечено, должно быть, красным крестиком.

(44) Я долго стоял еще и прислушивался к удалявшимся и затихшим потом совсем шагам солдат.

Вопросы:

1. Какую мысль автору важно выразить в этом абзаце?
2. Проанализируйте построение предложений 41, 42, 43. Почему автор использует неопределенно-личные предложения? Влияет ли их использование на лаконичность и динамичность речи?
3. Какую роль в этих предложениях играют повторы?
4. Сопоставьте их размер. Какую роль играют в предложениях обстоятельства и придаточное предложение?
5. Объясните, как построение этих предложений позволяет автору передать невозможность остановить движение солдат?
6. Какова роль придаточного предложения в 43 предложении?

Возможный вариант ответа

В данном абзаце автору важно показать, что невозможно остановить движение солдат, идущих на бой с врагом. Необходимо отметить особенности 41–43 предложений. Автор использует неопределенно-личные предложения. Это позволяет сделать акцент на действии и увеличить количество тех, кто идет на врага. Повтор сказуемого придает повествованию динамичность. Объем пред-

ложений постепенно увеличивается за счет использования обстоятельств и придаточного предложения. Такой прием и повторение слова «пошли» усиливает движение солдат, подчеркивает невозможность остановить их в этом движении.

Очень важно объединить результаты исследовательской деятельности всех команд и помочь обучающимся понять, что для создания образа сражающегося города и изображения мужества солдат автор использует различные языковые единицы. Такая работа способствует осознанию учениками роли синтаксиса в передаче основной идеи текста, формирует умение на морфологическом и синтаксическом уровнях видеть данные автором «ориентиры». Систематическое выполнение подобных заданий формирует умения, востребованные при написании обучающимися сочинения 13.1 на ОГЭ (сочинение на лингвистическую тему).

При работе с изобразительно-выразительными средствами также очень важно не просто их выделить, а определить их функциональную значимость. Необходимо научить учеников воспринимать изобразительно-выразительные средства как «ориентиры», позволяющие через создание выразительности и образности текста передавать идею автора, его позицию.

Рассмотрим примеры заданий, которые можно предлагать обучающимся на начальном этапе формирования умения понимать роль изобразительно-выразительных средств в тексте.

Работаем с фрагментом произведения Д. Н. Мамина-Сибиряка.

Дом стоял в конце Нагорной улицы. Он был в один этаж и выходил на улицу пятнадцатью окнами. Что-то добродушное и вместе с тем уютное было в физиономии этого дома (как ни странно, но у каждого дома есть своя физиономия).

Небольшие светлые окна, заставленные цветами и низенькими шелковыми ширмочками, смотрели на улицу с самой добродушной улыбкой, как могут смотреть хорошо сохранившиеся старики.

Вопросы для обучающихся:

1. Определите авторское отношение к описываемому дому.
2. Что помогло вам сделать такой вывод?
3. Назовите приемы и языковые средства, которые использовал автор, чтобы сделать понятным читателю свое видение дома.
4. Вы назвали несколько используемых автором изобразительно-выразительных средств: эпитеты, олицетворение, сравнение. Какой основной прием использует автор для создания образа дома? Можем ли мы его назвать текстообразующим? Почему? Докажите, что остальные «работают» на него.
5. Опишите любое здание вашего города так, чтобы мы поняли ваше к нему отношение. Прямо отношение выражать нельзя. Оно должно проявиться в выборе изобразительно-выразительных средств. Одно из них должно стать текстообразующим.

Обратите внимание на то, что мы сначала задаем вопрос, позволяющий понять отношение автора к описываемому, и только затем выходим на разговор

об изобразительно-выразительных средствах, помогающих автору сделать его позицию понятной читателю.

Очень важным является вопрос о текстообразующей функции олицетворения. Необходимо на эту функцию обратить внимание обучающихся. Также важным оказывается последнее задание, позволяющее сформированные в результате исследовательской деятельности знания перевести в умения создания собственного текста.

Проведем подобную работу с фрагментом текста М. Горького.

Говорила бабушка, как-то особенно выпевая слова. Когда она улыбалась, ее темные, как вишни зрачки, расширялись, вспыхивая невыразимо приятным светом, улыбка весело обнажала белые зубы, и, несмотря на множество морщин в темной коже щек, все ее лицо казалось молодым и светлым... Вся она – темная, но светилась изнутри – через глаза – неугасимым, веселым и светлым светом. Она сутулая, почти горбатая, очень полная, а двигалась легко и ловко, точно большая кошка, – она и мягкая такая же, как этот ласковый зверь.

– Как относится рассказчик к бабушке? Почему вы так решили?

– Назовите приемы и языковые средства, которые использовал автор, чтобы сделать понятным читателю свое отношение к бабушке.

– Вы назвали несколько используемых автором изобразительно-выразительных средств: эпитеты, антитезу, сравнение. Какой основной прием использует автор для создания образа бабушки? Можем ли мы его назвать текстообразующим? Почему? Докажите, что остальные «работают» на него.

– Опишите дорогого вам человека так, чтобы мы поняли ваше к нему отношение. Помните, что нельзя отношение выражать прямо, например, говорить, что вы его любите. Отношение должно проявляться в подборе деталей и использовании средств выразительности, но нельзя говорить, например, что у человека добрый взгляд. Прямые характеристики не используем. Ваше отношение должно проявиться в выборе изобразительно-выразительных средств. Одно из них должно стать текстообразующим.

Необходимо понимать, что предлагаемые задания развивают не только умения, востребованные на уроках русского языка, но и умения, необходимые при анализе текстов на уроках литературы, так как ориентированы на восприятие текста в единстве содержания и формы.

Еще раз отметим и прагматическую значимость такой работы: проверка понимания функциональной значимости языковых единиц текста является основной задачей задания 13.1 ОГЭ.

Познавательная деятельность, направленная на осмысление функций языковых единиц в тексте, способствует формированию умения обучающихся видеть «ориентиры», данные автором в тексте, с их помощью понимать и интерпретировать смыслы текста, анализировать его в единстве содержания и формы. Важнейшие результаты – умение рассматривать языковые единицы с различных позиций, находить пути решения проблемы, актуализировать имеющиеся знания, описывать полученные результаты.

Особенности организации исследовательской деятельности обучающихся при работе с эпизодом

Как мы уже отмечали, использование технологий системно-деятельностного подхода требует организации активной, разносторонней и в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности ученика. Это полностью соответствует функциям текста. Основная задача педагога: организация учебной деятельности, позволяющей формировать у обучающихся потребность и способность в осуществлении творческого преобразования учебного материала. Работа с художественным произведением позволяет организовать такую деятельность (рис. 3).



Рис. 3. Схема анализа эпизода

Считаем очень важной правильную организацию учебной деятельности с эпизодом. Небольшой объем эпизода позволяет организовать как фронтальную, так и групповую работу с текстом на уроке, создать ситуацию, активизирующую познавательную и исследовательскую деятельность учащихся. При работе с эпизодом необходимо учить школьников видеть место эпизода в произведении, связи с другими эпизодами этого произведения и связи, если они есть, с эпизодами других произведений, важно учить понимать, какую роль играет эпизод в раскрытии идеи автора. Эпизод должен анализироваться в единстве содержания и формы по «ориентирам», заложенным автором.

Диалогический характер чтения художественного произведения и каждого его эпизода диктует необходимость использования на уроках литературы проблемных вопросов, создания проблемных ситуаций. Эти достаточно традиционные приемы при умении учителя работать с проблемными вопросами позволяют организовать учебную деятельность, ориентированную на триаду АВТОР – ОБРАЗ –ЧИТАТЕЛЬ, на совершенствование умственной и душевной деятельности читателя.

В своей работе учителя часто используют проблемные вопросы. Поговорим подробнее об особенностях работы с такими вопросами, поскольку их формулировка вызывает наибольшие затруднения. Проблемный вопрос может быть открытым, альтернативным, корректным и некорректным, интерпретационным (чаще всего), творческим, оценочным, практическим и т. д. Заранее готового ответа на такой вопрос нет, он требует самостоятельности мышления. Например, вопрос о том, какой наказ дает отец Петру Гриневу имеет воспроизводящий характер, а проблемным является вопрос: «Как раскрывается мотив наказа отца в русской литературе?»

К проблемному вопросу предъявляются определенные требования: в вопросах проблемного характера заложено познавательное противоречие, которое обучающийся должен осмыслить, предложив свою версию его разрешения; проблемный вопрос предполагает различные варианты ответов; он должен быть трудным, противоречивым, но разрешимым для обучающихся. Проблемный вопрос должен помочь увидеть несоответствие между ранее усвоенными теоретическими положениями и новыми фактами, которые обучающиеся пытаются объяснить с помощью этих положений. Иногда новые факты могут отрицать старые положения.

Работа с проблемным вопросом на уроках может стать более успешной, если будут созданы определенные условия: сообщение учителем парадоксального факта; создание ситуации, при которой возникает противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и его практической неосуществимостью; ситуации, при которой возникает противоречие между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретических знаний; ситуации альтернативного выбора; приведение двух противоположных оценок, точек зрения на одни и те же факты и явления.

Рассмотрим, как используются вопросы разных типов при анализе образа героя (с учетом авторского к нему отношения). Анализируется образ Николая Ростова в эпилоге.

Сначала задаются проблемные (интерпретационные) вопросы, способствующие созданию проблемной ситуации:

– Можно ли Николая Ростова считать любимым героем Л. Н. Толстого? Обычно учащиеся предполагают, что к любимым автором героям Николай Ростов не относится. Тогда задаем следующий вопрос.

– Почему же тогда автор показывает его любовь к природе, его умение чувствовать музыку? А мы с вами раньше отмечали, что умением любить природу, чувствовать музыку Л. Н. Толстой наделяет любимых героев. И княжна Марья влюбляется в него, почувствовав его «благородную, твердую, самоотверженную душу».

После создания проблемной ситуации необходимо организовать деятельность обучающихся по ее разрешению. Предлагаем школьникам проанализировать характер и поступки героя, описанные Л. Н. Толстым в эпилоге («Война и мир», эпилог, часть первая, глава 7). Задаем простые (констатирующие) вопросы. Эти вопросы позволяют собрать материалы для разрешения проблемной ситуации. Все ответы обязательно просим подтвердить текстом.

– С чего начинает свою деятельность Николай как хозяин? Что или кто был для него главным в хозяйстве?

Помогаем найти информацию о том, что сначала Николай старался понять мужиков, разобраться в том, что они считают хорошим, а что дурным, обращаем внимание на то, что он учился у мужиков, постепенно сроднялся с ними.

– Как Николай управлял имением? Как относился к хозяйствам мужиков?

Помогаем найти информацию о том, что он одинаково следил за своими и мужицкими полями, что увеличивал количество скота в крестьянских хозяйствах.

– Как он относился к мужикам? Как думал, что относится? Как относился на самом деле?

Помогаем понять слова Л. Н. Толстого о том, что Николай «воображал себе, что он терпеть не может мужика», но «он всеми силами души любил этот наш русский народ и его быт и потому только понял и усвоил себе тот единственный путь и прием хозяйства, которые приносили хорошие результаты».

– Как он относился к тому делу, которым занимался?

Помогаем увидеть, что он его любил.

– Как Николай относился к словам графини Марьи о том, что он делает добро своих подданных? Почему именно так?

Помогаем учащимся понять, что Николай осознал зависимость благополучия помещика от благополучия мужика, что он сумел сделать по отношению к своим крепостным то, что не смог Пьер, что смог сделать, но потерял к этому интерес князь Андрей. Также отмечаем, что Николай очень объективно относился к своей деятельности, считал ее своей обязанностью и не хотел красивых слов.

– Как мужики относились к нему?

Анализируем цитату: «... и долго после его смерти в народе хранилась набожная память об его управлении. «Хозяин был... Наперед мужицкое, а потом свое. Ну и потачки не давал. Одно слово — хозяин!»

Обобщая собранный материал, делаем вывод о характере Николая, о том новом, что мы узнали в этом герое в эпилоге. Можно рассказать учащимся о Константине Левине, герое произведения «Анна Каренина». Рассказать об отношении автора к этому герою. Попросить сопоставить Николая и Левина. Затем можно задать уточняющий (проблемный) вопрос:

– Правильно ли я понимаю, что в проанализированном нами эпизоде сливаются «мысль народная» и «мысль семейная»?

Можно продолжить разговор об этом герое, предлагая подобрать и проанализировать другие эпизоды, в которых Толстой говорит нам об этом герое. Этому может помочь вопрос, ориентирующий на поиск информации:

– Показывал ли автор и раньше нам глубину этого характера? Подбираем примеры из текста.

Организуем работу обучающихся с помощью проблемных вопросов, ориентирующих на поиск информации и ее интерпретацию. Размышляем, почему Николай никогда не стремился служить в штабе, почему он не убивает во время атаки молодого французского офицера, почему у него дрогнула рука и почему

он не понимает, за что ему дали Георгиевский крест. Также обсуждаем отношение Николая к Марье. Обращаем внимание на искренность его чувств (эпизод в эпилоге, часть первая, глава 15). Обсуждаем проигрыш Николая в карты и то, как он стремился вернуть поместье, заложенное отцом для уплаты карточного долга Николая, хотя отец уже ушел из этой жизни. Анализируем его разговор с Пьером, решаем, чем является ответ Николая Пьеру: слепым бездумным подчинением власти или обдуманное решение, верностью долгу, присяге.

Работу над образом завершаем проблемными вопросами:

– Можно ли Николая считать любимым героем Толстого?

– Какую идею автор связывает с образом Николая?

При работе с вопросами важно чередовать их виды, так как каждый вид вопроса ориентирован на достижение конкретных целей. Мы использовали для работы много простых вопросов (ответ на них есть в тексте). Такой выбор связан с тем, что основная цель нашей работы – формирование умения вдумчивого чтения и извлечения из текста материала, позволяющего понять характер героя. Простые вопросы очень часто используются при работе с эпизодом. Однако мы завершили систему вопросов уточняющими и интерпретационными (проблемными). Они позволили вывести беседу на уровень обобщения собранного материала.

Такое подробное описание анализа эпизода через использование вопросов разных видов проведено нами, чтобы показать, что организация на уроке литературы подобной исследовательской деятельности полностью соответствует принципам системно-деятельностного подхода.

Кроме уже названных метапредметных познавательных действий, представленная организация учебной работы позволяет достигать и личностных результатов. Лев Николаевич, рассказывая о Николае Ростове в эпилоге, показал нам пример добросовестного служения своей семье и любимому делу, показал, как ответственность перед близкими сливается с ответственностью за тех, от кого зависит благополучие твоей семьи. Такое соединение в произведении «мысли семейной» и «мысли народной» о многом может заставить задуматься учащихся, если учитель правильно и без назидательности организует беседу.

Рассмотрим особенности организации учебной деятельности при анализе эпизода подписания Тильзитского мира (роман Л. Н. Толстого). Результативным будет использование двух форм организации деятельности: фронтальной и групповой. Рассмотрим приемы соединения двух форм организации учебной деятельности.

Все события, описанные в этом эпизоде, показаны через восприятие Николая Ростова. Это тот «ориентир», который поможет нам правильно выстроить анализ. Работу начинаем с фронтальной беседы. Сначала необходимо выяснить знание учениками исторического контекста, поэтому спрашиваем, победой или поражением России является подписание Тильзитского мира. Затем проверяем знание текста и понимание связей эпизодов между собой: выясняем, почему Николай приезжает в Тильзит и какой эпизод предвещает анализируемый нами эпизод. После этого важно помочь учащимся увидеть «ориентир», заложенный автором и позволяющий нам правильно выстроить аналитическую деятельность. Необходимо спросить, какой основной прием изложения материала в эпизоде.

Если обучающиеся затрудняются, можно уточнить, спросив, кто видит все происходящее, а также попросить задуматься над вопросом, почему автор показывает эти события через восприятие именно Николая Ростова. После этого следует спросить, что же видит Николай в эпизоде посещения госпиталя и эпизоде заключения Тильзитского мира?

Обучающиеся должны отметить, что в госпитале он видит боль, страдания, безысходность, смерть; в Тильзите он видит поведение русских и французских офицеров и поведение императоров (реакцию императора Александра на просьбу о помиловании Денисова, поведение Александра I и Наполеона при награждении Лазарева).

На основе ответов учеников выделяем направления работы команд, формулируем вопросы для команд.

Первой команде предлагается проанализировать эпизод посещения Николаем госпиталя.

1. Что видит Николай в госпитале?
2. Какие приемы помогают Толстому показать безысходность происходящего?
3. Почему этот эпизод предваряет эпизод подписания Тильзитского мира?
4. Какую роль эпизод играет в противопоставлении «жизни настоящей» и «жизни ложной»?

Вторая команда анализирует поведение офицеров в Тильзите.

1. Почему появление Николая в Тильзите Л. Толстой предваряет рассказом о Борисе Друбецком?
2. Почему увиденное раздражает Николая?
3. Какие приемы помогают Толстому передать состояние Николая?
4. Какую роль играет эпизод в противопоставлении «жизни настоящей» и «жизни ложной»?

Третья команда анализирует поведение императоров.

1. С каким настроением Николай готовится к встрече с императором?
2. Все ли складывается так, как представлялось Николаю?
3. Какие детали помогают понять театральность происходящего? (ответ императора на просьбу о помиловании Денисова, награждение Лазарева).
4. Какую роль играет эпизод в противопоставлении «жизни настоящей» и «жизни ложной»?

После подведения итогов групповой работы можно продолжить фронтальную беседу. Необходимо выяснить, видит ли Николай неискренность, театральность всего происходящего, какие чувства он испытывает, какие приемы использует Толстой, чтобы показать противоречивость этих чувств, как в этой противоречивости раскрывается характер героя. Следует обратить внимание учащихся на то, что приемы, позволяющие понять состояние героя, – это тоже «ориентиры», помогающие нам осмыслить авторскую концепцию. Можно еще раз попросить задуматься над вопросом, почему автор показывает эти события через восприятие именно Николая Ростова.

Затем необходимо обсудить, какое решение принимает Николай, осуждаем ли мы его за это решение, осуждает ли его автор. Также важно попросить ответить

на вопрос о том, какую роль этот эпизод играет в осмыслении характера героя. Важно, чтобы обучающиеся поняли сложность переживаний Николая Ростова: он понимает ложность всего происходящего, видит театральность поведения своего кумира, не может найти ответ на вопрос, во имя чего все страдания и смерти, которые он видел в боях и в госпитале, но он давал присягу и должен оставаться верным ей: «Мы солдаты, наше дело маленькое: выполнять приказы...»

Необходимо помочь понять, что Николай сделал свой выбор: он остается верным присяге. А также заставить обучающихся задуматься над вопросом, заслуживает ли признания его выбор: верность присяге, когда герой понимает слабость того, перед кем он преклонялся.

После этого необходимо провести работу, способствующую осмыслению внутренних связей эпизодов произведения. Связи эпизодов – это тоже «ориентиры», заложенные автором. Следует обсудить, в каких еще эпизодах герои Толстого переосмыслили свои убеждения и принимали решение. Обучающиеся должны понять, что сближает этот эпизод с эпизодом «Небо Аустерлица», размышлениями князя Андрея после встречи с Наташей и с разговором Николая и Пьера в первой части эпилога, в главе XIV. Важно привести учеников к пониманию, что автор показывает разный выбор своего пути героями: отказ от желания славы и любви всех людей, желание служить для блага России в комитете Сперанского князя Андрея; два полностью противоположных понимания своего долга перед Отечеством в ситуации, когда все плохо и возможен бунт, Пьером и Николаем. Показать, что Толстой понимает их выбор, так как каждый выбор – это поиск пути не только к своему счастью, но и к решению проблем государства.

Необходимо развить и идею противопоставления Толстым «жизни настоящей» и «жизни ложной», поэтому следует сравнить этот эпизод с эпизодом посещения Наташей театра. Затем необходимо проанализировать начало главы, следующей за эпизодом подписания Тильзитского мира, слова Толстого о том, что «... настоящая жизнь людей с своими существенными интересами здоровья, болезни, труда, отдыха, с своими интересами мысли, науки, поэзии, музыки, любви, дружбы, ненависти, страстей шла, как и всегда, независимо и вне политической близости или вражды с Наполеоном Бонапарте и вне всех возможных преобразований».

Проведенная работа способствует развитию умения вдумчивого чтения, умения проводить анализ эпизода, опираясь на ориентиры, заложенные автором, способствует пониманию роли эпизода в произведении, значимости связей эпизодов. Также такая деятельность заставляет задуматься над важными общечеловеческими проблемами: нравственного выбора, важности умения понять собственные заблуждения, а также над значимостью умения остаться верным долгу и присяге, даже если ты понимаешь существующие проблемы. От учителя при этом требуется умение конструировать эвристическую ситуацию.

Рассмотрим еще один пример анализа эпизода через организацию исследовательской деятельности обучающихся. Проанализируем эпизод знакомства

Базарова с Фенечкой. Работа интересна тем, что позволяет изменить представление о Базарове как нигилисте, только отрицающем все и все разрушающем. Также эпизод позволяет увидеть правоту как «отцов», так и «детей».

Анализ можно начать с вопроса о том, с какой целью между эпизодами назревающего и разгоревшегося конфликта появляется эпизод знакомства Базарова с Фенечкой. Затем важно обсудить композиционные особенности главы IX, выделить ее смысловые части. Кольцевая композиция главы – необходимый нам «ориентир». Дальнейшую работу можно организовать на основе полученных результатов предшествующей деятельности.

Делим класс на группы. Первая группа подбирает материал о характере Базарова, раскрывающемся в его разговорах с Аркадием (особое внимание началу и завершению главы). Вторая группа подбирает материал о том, как раскрывается характер Базарова в его разговоре с Фенечкой.

Глава начинается с размышлений Базарова о том, почему некоторые деревья в саду плохо принялись, с его советов, какие деревья лучше высадить в саду. Вопросы, предлагаемые этой группе, должны вывести учащихся на парадоксальность ситуации: нигилист и «разрушитель» рассуждает о том, что сделать, чтобы сад разросся. Завершается глава размышлениями Базарова о плохом управлении помещьем Николаем Петровичем Кирсановым, о мужиках, которые «надуют» отца Аркадия, и утверждением, что «природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник». Этот разговор прерывается звуками виолончели (играет Николай Петрович) и смехом Базарова по этому поводу.

Созданию проблемной ситуации и достижению личностных результатов поможет вопрос о том, можно ли оправдать смех Базарова, понявшего, что сорокалетний отец семейства, не умеющий управлять хозяйством, играет на виолончели. А также вопрос: «Можно ли понять Аркадия, обидевшегося на Базарова?». Эти вопросы позволяют осознать, что оба героя по-своему правы и так бывает в жизни часто. Затем следует спросить учащихся, на чьей стороне они и на чьей автор.

Важно, чтобы ученики второй группы, анализирующие общение Базарова с Фенечкой, обратили внимание на простоту и естественность его поведения, на то, что Митя не испугался Базарова, а также на слова Дуняши: «Дети чувствуют, кто их любит».

Вопросы при организации обсуждения результатов работы команд необходимо выстраивать так, чтобы обучающиеся поняли сложность и противоречивость характера Базарова, увидели соединение жесткости и тщательно скрываемого умения понимать другого человека, способности героя любить. Например, можно использовать такой вопрос: «Как в этом эпизоде проявляется расхождение теории Базарова с его человеческими качествами?»

После подведения итогов работы групп можно попросить учащихся прочитать высказывания Базарова: «Порядочный химик в двадцать раз полезнее всякого поэта»; «Да зачем же я стану их признавать [авторитеты]? И чему я буду верить? Мне скажут дело, я соглашусь, вот и все»; «Аристократизм, либерализм, прогресс, принципы, подумаешь, сколько иностранных... и бесполезных слов! Русскому человеку они даром не нужны»; «Мы действуем в силу того, что

мы признаем полезным»; «Это уже не наше дело [строить]... Сперва нужно место расчистить...»

Следует обсудить, как эти высказывания характеризуют героя. Также можно попросить познакомиться с мнением Николая Петровича о Базарове: «Базаров умен и знающ». После этого предложить ответить на вопрос: «Какие высказывания подтверждаются анализируемым нами эпизодом, а какие противоречат тому, что мы узнали о Базарове в этом эпизоде?»

Такая работа позволит обучающимся осознать сложность и противоречивость характера Базарова и осмыслить роль этого эпизода в понимании мысли автора о невозможности жизни только по законам разума и практической пользы.

Значимым будет напоминание о том, что в финале романа автор расскажет о судьбе каждого героя и о том, чем занимается Аркадий. После этого задать вопрос: «Повлияло ли знакомство с Базаровым на характер Аркадия или он полностью похож на своего отца и дядю?» Важно, чтобы учащиеся увидели фразу: «Дела их начинают поправляться. Аркадий сделался рьяным хозяином, и «ферма» уже приносит довольно значительный доход». Эта фраза позволяет задуматься над тем, связаны ли такие изменения с влиянием Базарова или, наоборот, это проявление еще более тесной связи с «отцами».

Описанная нами деятельность формирует критическое мышление учащихся, умение увидеть противоречия различных позиций, выделять подтекст, понимать позицию автора.

Работа с эпизодом ориентирована на создание учителем проблемной ситуации, на организацию исследовательской деятельности обучающихся. Также она способствует творческому овладению обучающимися знаниями, формирует умения рассматривать явление с различных позиций, находить пути решения проблемы, развивает логические навыки, поэтому полностью соответствует технологиям системно-деятельностного подхода.

Работа с текстом, как мы уже отмечали, требует «деятельности ума» [3] читателя. Именно поэтому основной задачей на уроках литературы является организация текстовой деятельности обучающихся в контексте системно-деятельностного подхода, деятельности, формирующей умение понимать и интерпретировать смыслы текста через созданные автором образы и используемые художественные приемы, способствующие пониманию проблематики произведения и концепции автора. Именно поэтому ведущими профессиональными умениями учителя, должны стать умения организации познавательной самостоятельной деятельности обучающихся, конструирования эвристической ситуации, использования проблемных вопросов, применения приемов системно-деятельностного подхода. Также актуальным становится умение учителя использовать при оценивании результативности деятельности обучающихся требования ФГОС и ФОП к предметным, метапредметным и личностным результатам учеников, формулировать критерии оценивания.

Приложение 1

Фрагмент автореферата диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук Алексеевой О. В. «Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка» [1]

Организуется работа с текстом «Дуб и ветер» (по Л. Жарикову), в котором словесные ряды в тексте образуют грамматические формы – глаголы прошедшего времени и настоящего времени и лексические языковые единицы, организующие семантические поля образов.

Красивый и могучий дуб рос на высокой горе. Ни у кого не было сил покорить его. Однажды налетел на него ветер, дунул с одной стороны, с другой, старался пригнуть к земле. А дуб стоит и смеется каждым своим листиком. Кто-то подсказал ветру, что погубить дуб может молния. Побежал ветер звать на помощь молнию. Расколось небо, грянул гром, блеснула саблями молния. Загорелась вершина дуба, но пошел дождь и залил огонь. А дуб все растет, шелестит листочками. Спросил тогда ветер у дуба:

– В чем твой секрет? Почему я не могу погубить тебя?

– Я корнями за родную землю держусь. В этом моя сила, - ответил дуб.

Текст «Дуб и ветер» является повествованием художественного стиля. На основе речеведческого анализа текста ученики заполняют таблицу:

Тип речи	Схема строения текста	Особенности употребления глагольных форм	
		прош. вр.	наст. вр.
Повествование	Завязка – Рос могучий дуб	рос не было сил	
	1 шаг в развитии действия – Первый натиск ветра-разбойника	налетел дунул старался пригнуть	стоит смеется
	2 шаг в развитии действия – За помощью к молнии	подсказал побежал	
	3 шаг в развитии действия – Вторая попытка победить дуб	расколось грянул блеснула загорелась пошел залил	растет шелестят
	Кульминация – Секрет дуба	спросил ответил	не могу победить держусь

Основной вопрос беседы при анализе текста – позиция автора и знаки его присутствия на уровне композиции, лексики, грамматических форм. Два художественных образа данного текста – дуб и ветер – образуют вокруг себя соответствующие лексические поля. Найдите ключевые слова характеристики образов.

Дуб	Ветер
красивый и могучий	налетел, дунул
стоит и смеется	старался пригнуть
растет, шелестит листочками	побежал звать молнию

– Как автор относится к героям повествования? (Автор противопоставляет героев: дубом он любит – «красивый и могучий», а ветер у него похож на врага-захватчика – «налетел», «дунул», «старался пригнуть». Автор гордится дубом, который выстоял в испытаниях).

– Как автор показывает стойкость дуба в испытаниях? Найдите глаголы и задумайтесь, нет ли особенностей употребления глагольных форм – знаков авторского мнения и оценки? (В рассказе о событиях прошлого преобладают глаголы прошедшего времени, на их фоне выделяются глаголы настоящего времени: натиск ветра – дуб стоит и смеется, еще натиск ветра с громом и молнией – дуб стоит, шелестит листочками).

– В каком фрагменте текста тоже употребляются глаголы настоящего времени? (В кульминации – высшей точке развития действия.)

– С какой целью употребляет автор глаголы настоящего времени? (С помощью глаголов настоящего времени автор создает образ непобедимого дуба. Глаголы настоящего времени выражают идею вечности жизни, если «держаться корнями за родную землю»).

В ходе анализа текста «Дуб и ветер» мы выделили словесные ряды глаголов на основе общего признака – текстообразующей роли: первый ряд составили глаголы прошедшего времени совершенного вида (организуют повествование), второй ряд включил глаголы настоящего времени несовершенного вида (фрагменты описания дуба, кульминация повествования – в прямой речи). Глаголы настоящего времени выполняют в тексте и выразительно-изобразительную функцию – переносное употребление глаголов настоящего времени рассматриваем как знак авторской позиции, помогающей нам, читателям, увидеть главное в тексте. Авторскую позицию отражает и прием противопоставления образов текста, поэтому выделяем словесные семантические ряды «образа дуба» и «образа ветра».

Словесные ряды, выражающие предметно-логическую информацию, выполняют в тексте функцию сообщения, а эмоционально-экспрессивные ряды – функцию воздействия. В данном тексте эти ряды не изолированы друг от друга – они пересекаются.

Урок характеристики текста. Роль причастий в художественном тексте. О. Н. Левушкина [1]

Дидактические цели: формировать умения проводить различные виды анализа текста, интерпретировать художественный текст, выявлять роль причастий в художественном тексте.

Ход урока

I. Эмоциональное включение

– Слышали вы когда-нибудь, как скрипят двери в доме? Какое впечатление производит этот звук? Можно ли любить скрип дверей?

– Составьте ассоциативный портрет словосочетания *скрип двери*. (Возможные ассоциации: старый дом, домашнее тепло, родные люди, бабушка и дедушка, несмазанные петли, неприятный звук и др.)

II. Чтение фрагмента текста

– А вот в повести Н. В. Гоголя «Старосветские помещики» дверной скрип назван пением.

Послушайте фрагмент этого произведения.

(1) Но самое замечательное в доме – были поющие двери. (2) Как только наставало утро, пение дверей раздавалось по всему дому. (3) Я не могу сказать, отчего они пели: перержавевшие ли петли были тому виною или сам механик, делавший их, скрыл в них какой-нибудь секрет, – но замечательно то, что каждая дверь имела свой особенный голос: дверь, ведущая в спальню, пела самым тоненьким дискантом; дверь в столовую хрипела басом; но та, которая была в сенях, издавала какой-то странный дребезжащий и вместе стонущий звук, так что, вслушиваясь в него, очень ясно наконец слышалось: «Батюшки, я зябну!» (4) Я знаю, что многим очень не нравится этот звук; но я его очень люблю, и если мне случится иногда здесь услышать скрип дверей, тогда мне вдруг так и запахнет деревнею, низенькой комнаткой, озаренной свечкой в старинном подсвечнике, ужином, уже стоящим на столе, майскою темною ночью, глядящею из сада, сквозь растворенное окно, на стол, уставленный приборами, соловьем, обдающим сад, дом и дальнюю реку своими раскатами, страхом и шорохом ветвей... и боже, какая длинная навевается мне тогда вереница воспоминаний! (Н. Гоголь)

III. Эмоциональная характеристика текста

– Опишите ваши впечатления от этого текста. (Созерцание, умиление, добрые чувства.)

– Что рассказчик говорит о чувствах, которые обычно вызывает скрип дверей у людей? Какие чувства вызывает этот звук у рассказчика?

– Почему рассказчик любит звук поющих дверей? С чем связан этот звук в сознании рассказчика?

IV. Языковая характеристика текста. Лингвистическое исследование

– Чем отличается стиль изложения в этом фрагменте? (Возвышенный, витиеватый слог очень отличается от современной разговорной речи).

– Какие языковые средства позволяют создать возвышенный стиль? (Сложные предложения, осложненные конструкции, обилие причастий.)

– Выпишите причастия из текста в таблицу.

Заполненная таблица выглядит примерно так:

Действительные причастия настоящего времени	Действительные причастия прошедшего времени	Страдательные причастия настоящего времени	Страдательные причастия прошедшего времени
поющие (двери) ведущая (дверь) дребезжащий (звук) стонущий (звук) стоящий (ужин) глядящая (ночь) обдающий (соловей)	перержавевшие (петли) делавший (механик)		озаренная (комната) растворенное (окно) установленный (стол)

– Как вы думаете, почему в тексте больше всего действительных причастий настоящего времени? (*Примерный ответ.* Для рассказчика действие происходит здесь и сейчас, он слышит эти звуки – поющие,дребезжащие, стонущие – в настоящем времени и связывает их с дорогими воспоминаниями о майской темной ночи, глядящей из сада, о стоящем на столе ужине, о соловье, обдающем раскатами сад, дом и реку, и все это настолько близко рассказчику, что тоже существует в настоящем времени).

– Подчеркните грамматические основы во втором предложении.

– В третьем и четвертом предложениях выделите причастные обороты, объясните знаки препинания при них. (В тексте семь причастных оборотов, стоящих после определяемого слова и поэтому выделяющихся запятыми).

V. Речеведческая характеристика текста

– Сформулируйте тему данного фрагмента текста (Поющие двери.)

– Назовите ключевые слова, словосочетания и фразы, которые помогают автору раскрыть эту тему. (*Примерный ответ.* «Каждая дверь имела свой особенный голос»; «пела самым тоненьким дискантом»; «хрипела басом»; «издавала какой-то странный *дребезжащий* и вместе *стонущий* звук»; «я его (этот звук) очень люблю»; «запахнет деревнею, низенькой комнаткой»; «...боже, какая длинная навевается мне тогда вереница воспоминаний!»)

– Сформулируйте основную мысль этого фрагмента. (*Примерный ответ.* Старый дом навевает воспоминания об уюте родного дома, о гармонии и любви).

VI. Сопоставление текстов

– Прочитайте миниатюру М. М. Пришвина «Поющие двери».

Глядя на улыбки с пчелами, летающими туда и сюда в солнечном свете: туда легкими, сюда обремененными цветочной пылью, – легко представляешь себе мир людей и вещей согласованных, вещей, обжитых до того, что они, как двери в «Старосветских помещиках», поют.

На пасеке я всегда вспоминаю старосветских помещиков, как они были для Гоголя: в смешных старичках с их поющими дверями Гоголю чудилась возможность гармонической и совершенной любви людей на земле.

– Как М. М. Пришвин трактует образ поющих дверей в повести Н. В. Гоголя? Символом чего они являются в понимании Пришвина? Согласны ли вы с этим?

– Поющие двери у Гоголя – символ гармонической и совершенной любви на земле. Бывало ли у вас такое чувство? Что бы вы назвали символом любви и счастья?

– Как бы вы об этом рассказали? Составьте план небольшого высказывания на эту тему. Какие ключевые слова помогут раскрыть тему? Какова будет основная мысль вашего высказывания? Будут ли в вашем высказывании играть какую-то роль причастия?

VII. Рефлексия

– Что нового обнаружили для себя на уроке? Чему научились?

На дом: написать сочинение на одну из тем: «Мой символ любви и счастья» или, как у Пришвина, – сам символ вынести в заглавие.

Задания для учителей (слушателей курсов)

1. Выделите основные этапы урока. Объясните цель каждого этапа. Охарактеризуйте особенности организации читательской деятельности на каждом этапе.
2. Охарактеризуйте особенности приема лингвокультуроведческой характеристики текста.

Текст 1

Текст для изложения (открытый банк заданий ОГЭ)

В современном мире нет человека, который не соприкасался бы с искусством. Его значение в нашей жизни велико. Книга, кино, телевидение, театр, музыка, живопись прочно вошли в нашу жизнь и оказывают на нее огромное влияние.

Соприкосновение с миром искусства доставляет нам радость и бескорыстное наслаждение. Но неправильно было бы видеть в произведениях писателей, композиторов, художников только средство получения удовольствия. Конечно, мы нередко идем в кинотеатр, садимся к телевизору, берем в руки книгу, чтобы отдохнуть и развлечься. Да и сами художники, писатели, композиторы так строят свои произведения, чтобы поддержать и развить интерес и любопытство зрителей, читателей, слушателей. Но значение искусства в нашей жизни намного серьезнее. Оно помогает человеку лучше увидеть и понять окружающий мир и самого себя.

Искусство способно сохранять характерные черты эпохи, дарить людям возможность общаться друг с другом через десятилетия и века, становясь своеобразным хранилищем памяти для последующих поколений. Оно незаметно формирует взгляды и чувства, характер, вкусы человека, пробуждает любовь к прекрасному. Именно поэтому в трудные минуты жизни люди нередко обращаются к произведениям искусства, которые становятся источником духовной силы и мужества.

(По Г. И. Беленькому)

Текст 2

Человек совершил проступок или даже преступление. Или просто не оправдал надежд, которые на него возлагали. Или тех, которые он возлагал на себя сам. Не состоялся. Казался чем-то, оказался ничем. Ищут объяснений. Ищет их и он сам. Чаще не столько объяснения, сколько оправдания.

Окружающие винят семью, школу, коллектив, обстоятельства. И он сам винит семью, школу, коллектив, обстоятельства.

В прошлом веке для таких объяснений и оправданий была найдена формула «Среда заела».

Однако и до сих пор мы нередко прибегаем к этой классической формуле, облакая ее в иные слова, если хотим объяснить разочаровывающее, а иногда и пугающее поведение человека. Но не следует забывать, какую роль в своей собственной судьбе играет сам человек, забывать о важной, а может быть важнейшей, части воспитания – самовоспитании.

Да, родители, семья, школа, все и всяческие коллективы дают человеку или недодают ему очень многое. **Но** из всех обстоятельств, формирующих человека, важнейшее – собственное сознательное отношение к собственной жизни, к собственным мыслям и планам, и прежде всего – к собственным действиям.

Современники и потомки издавна помнили и чттили тех, кто упорным трудом самовоспитания определил свою судьбу, преодолев неблагоприятные условия.

В Древней Греции было немало замечательных ораторов. **Но** больше всех запомнили Демосфена. Демосфен родился в 384 г. до н. э. Рано потерял отца, опекуны жестоко обманули его, присвоив отцовское наследство. Демосфен решил добиться справедливости. Он стал судебным оратором и добился приговора суда в свою пользу, но состояние его отца было к тому времени уже растрчено. **Тогда** Демосфен надумал стать оратором политическим и потерпел жестокую неудачу. В Древней Греции от оратора требовались звучный голос, безукоризненная дикция, выразительные жесты и мимика. А Демосфен говорил тихо, картавил, был неуклюж, нервно подергивал плечом. **Но** он превозмог эти недостатки.

Предания рассказывают, как он развил силу голоса: заставлял себя говорить громко и звучно на берегу моря, стараясь заглушить прибой, брал в рот камешки, чтобы научиться чисто произносить звуки. Он упражнялся в жестах и мимике перед высоким зеркалом. Подвешивал над плечом меч, чтобы уколы отучили его от нервного подергивания. **И наконец**, покори́л слушателей содержанием и красотой своих речей.

Первую политическую речь Демосфен произнес, ратуя за сохранение независимости Афин против попыток македонского царя Филиппа II подчинить Афины своей власти. **Потом** он еще не раз произносил речи против царя Филиппа II – «филиппики», они сохранились в истории как образцы непревзойденного красноречия, благородного по содержанию и прекрасного по форме, и на долгие века стали примером для ораторов. Само имя «Демосфен» обрело значение нарицательное. История жизни Демосфена, упорство, с которым он победил обстоятельства, преодолел препятствия и сумел стать тем, кем стремился, поучительна и для нашего времени.

(По С. Львову)

Текст 3

Она держала цыпленка в ладонях, отогревая, прижимая:

– (2) Маленький... (3) А его быют... (4) Чего ж с тобой делать, мой хороший?
(5) В коробку тебя да грелку. (7) Может, оклемаешься.

(8) Сосед Володя сказал как отрезал:

– (9) Сдохнет. (10) Кохай его не кохай.

(11) Добросердечная Валентина это понимала не хуже соседа, но все равно жалко. (12) И тут взгляд ее остановился на кошке, которая в своем укромном углу, возле печки, кормила котят. (13) Котятки лишь вывелись, еще слепые, все трое в мамку: белыми, желтыми и черными пятнами – трехцветные, говорят, к счастью. (14) Потому и оставили. (15) Люди разберут.

(16) Каким-то безотчетным движением, цыпленку ли сострадав, котяткам завидуя, Валентина подошла к дружному семейству, присела возле него и выпустила из рук цыпленка.

(17) Птенец шагнул раз и другой, пискнул и потянулся ближе к теплу кошачьему. (18) Мурка поглядела на него прищуренно и, что-то поняв или ничего не поняв, просто услышав жалобный писк, мягко пригребла птенца лапой поближе к себе. (19) Птенец приник к ее горячему брюху и даже под лапу залез: там теплей. (20) Пискнув еще раз, уже потише, он замер, угреваясь.

(21) Сосед, уже собравшийся уходить, остановился, сказал усмехнувшись:

– (22) Сейчас она позавтракает.

– (23) Наша Мурка хорошая... – возразила ему хозяйка. – (24) Она маленького не тронет. (25) У нее свои маленькие. (26) Она их жалеет. (27) Она и чужого приголубит. (28) Для всех – мамушка... – негромко объясняла ли, внушала Валентина, не поднимаясь с корточек и глаз не отводя от счастливого семейства.

(29) Котят кормились, порою теряя сосок и тогда попискивая; цыпленок дремал в тепле. (30) Кошка смежила глаза, наслаждаясь своим счастливым материнством.

(31) Сосед уже от порога вернулся, поглядел и сказал:

– (32) Приголубит. (33) Это она наелась и спит. (34) А как проснется – хрум-хрум...

(35) Наутро цыпленок никуда не делся, мирно проспав возле новой мамы.

(36) И пошло-поехало: греется, спит возле кошки, забираясь под лапу для тепла.

(37) Сосед Володя стал приходить на дню три раза. (38) И с порога, не здороваясь, шел прямо к печке.

– (39) Не сожрала? (40) Должна сожрать. (41) Потому что зверь...

(42) Хозяйка пела свое:

– (43) Мурочка... (44) Она у нас умная. (45) Она маленьких не обижает. (46) Мама – она мама и есть.

(47) У хозяина свое объяснение:

– (48) Легкая у Валентины рука... (49) Вот она ей сказала, под бок подпихнула, и Мурка послушалась...

(50) Сосед в конце концов не выдержал и решил проверить, как говорится, на собственном опыте. (51) Как раз у него клушка высидела цыплят. (52) Он взял одного, отчаянно запищавшего, и сунул под нос своей кошке. (53) Она у него обходилась без имени. (54) А нынче была с кошененком, с одним. (55) Остальных потопил. (56) Цыпленка ей сунул под бок, приказал:

– (57) Не жрать. (58) Не жрать его, а воспитывать. (59) А если сожрешь, я с тебя шкуру спущу.

(60) Кошка смотрела на хозяина и вроде все понимала, зная тяжелую руку его.

(61) Володя сунул цыпленка кошке под бок. (62) Поглядел. (64) Все вроде шло хорошо. (63) Но сторожить не будешь. (64) Дела ждут. (65) Он ушел. (66) Скоро вернулся. (67) Открыл дверь, кошка, шмыгнув под ногами, умчалась прочь. (68) Цыпленка, конечно, не было. (69) Сожрала. (70) И, между прочим, правильно сделала. (71) Потому что – зверь. (72) Но вот за то, что хозяйка не послушалась, за это, конечно, – смерть. (73) А кошка улизнула. (74) Конечно, до поры. (75) У Володи на это дело рука легкая.

(По Б. Екимову)

Текст 4

(1) В маленьком садике при скверном ресторанчике маленького и скверного Туапсе завтракали мы в тугие, голодные времена – предбеженские.

(2) Тощий ресторанный пес бродил между столиками, стучал хвостом по голым ребрами «ни от какой работы не отказывался» – ел даже огрызки от соленых огурцов. (3) Совсем, видно, пропадать приходится.

(4) И вдруг в другом углу садика появился другой пес. (5) Видно, только что прошмыгнул в калитку.

(6) Остановился у столика, за которым старик пилил ножом какую-то жареную кожу, остановился и присел. (7) И по всей позе видно было, что он сам сознает, как дело его незаконно.

(8) Старик взглянул на него и бросил ему через голову кость. (9) Не успел пес лязгнуть зубами, как в один прыжок тот другой, ресторанный и законный, был уже на нем. (10) Пыль, визг, вихрь, шерсть, хвосты, зубы. (11) Через секунду уже на другой стороне улицы тихое повизгивание, и уныло поджатый хвост медленно скрывается в воротах. (12) Победитель вернулся, полизал себе бок, разыскал незаконную кость, погрыз, задумался, опять погрыз, вяло, без жизни, без темперамента. (13) А ведь это все-таки была ко-о-о-сть. (14) Ведь не огуречный огрызок, а ко-о-о-сть. (15) Да еще, поди, с мясом.

(16) Задумался чего-то пес. (17) Морду отвернул, заскулил. (18) Неужто жалеет того, что прогнал? (19) Отряхнулся, подошел к столу, минутку постоял, да и отошел. (20) И работа, значит, на ум не идет. (21) Лег у стены. (22) Печальный, совсем расстроился. (23) Вдруг фыркнул носом, вскочил и деловито, трусцой побежал через улицу.

(24) Через минуту пес, уже спокойный, совсем другой походкой вернулся в ресторан. (25) Морда у него была слегка смущенная, но очень добрая и даже веселая.

(26) На почтительном расстоянии следовал за ним тот – нарушитель прав, злодей и преступник. (27) Злодей уже не боялся, но явно старался держать себя скромно. (28) Разыскал историческую кость, забился с нею скромно под забор, явно подчеркивая, что к клиентам соваться не будет.

(29) Победитель рыскал без толку между столиками и так вилял хвостом, с такою силою, что даже весь набок поворачивался. (30) Получил раза два здорового тумака, но даже не визгнул, так был счастлив.

(По Н. Тэффи)

Текст 5

(1) Стоял сентябрь. (2) Мы уже десятый день на этом сталинградском заводе. (3) Десятый день немцы бомбят город. (4) Бомбят – значит, там еще наши. (5) Значит, идут бои. (6) Значит, есть фронт. (7) Это лучше, чем в июле, когда мы отступали...

(8) Игорь часто спорит с Георгием Акимовичем:

–(9) Не умеем мы воевать.

– (10) А что такое уметь, Георгий Акимович?

– (11) Уметь? (12) От Берлина до Волги дойти – вот что значит уметь.

– (13) Отойти от границы до Волги тоже надо уметь.

(14) Георгий Акимович смеется мелким сухим смешком. (15) Игорь начинает злиться.

– (16) Мы будем воевать до последнего солдата. (17) Русские всегда так воюют. (18) Но шансов у нас все-таки мало. (19) Нас сможет спасти только чудо. (20) Иначе нас задавят. (20) Задавят организованностью и танками.

(21) Чудо?..

(22) Недавно ночью шли мимо солдаты. (23) Я дежурил у телефона и вышел покурить. (24) Они шли и пели, тихо, вполголоса. (25) Я даже не видел их, я только слышал их шаги по асфальту и тихую, немного даже грустную песню про Днепр и журавлей. (26) Я подошел. (27) Бойцы расположились на отдых вдоль дороги, на примятой траве, под акациями. (28) Мигали огоньками сигарок. (29) И чей-то молодой, негромкий голос доносился откуда-то из-под деревьев:

– (30) Нет, Вась... (31) Ты уж не говори. (32) Лучше нашей нигде не сыщешь. (33) Ей-Богу... (34) Как масло земля – жирная, настоящая. – (35) Он даже причмокнул как-то по-особенному. – (36) А хлеб взойдет – с головой закроет...

(37) А город пылал, и красные отсветы прыгали по стенам цехов, и где-то совсем недалеко трещали автоматы то чаще, то реже, и взлетали ракеты, и впереди неизвестность и почти неминуемая смерть.

(38) Я так и не увидел того, кто это сказал. (39) Кто-то крикнул: «Приготовиться к движению!» (40) Все зашевелились, загремели котелками. (41) И пошли. (42) Пошли медленным, тяжелым шагом. (43) Пошли к тому неизвестному месту, которое на карте их командира отмечено, должно быть, красным крестиком.

(44) Я долго стоял еще и прислушивался к удалявшимся и затихшим потом совсем шагам солдат.

(45) Есть детали, которые запоминаются на всю жизнь. (46) И не только запоминаются. (47) Маленькие, как будто незначительные, они проникают в тебя, начинают прорастать, вырастают во что-то большое, значительное, вбирают в себя всю сущность происходящего, становятся как будто символом.

(48) И вот в песне той, в тех простых словах о земле, жирной, как масло, о хлебах, с головой закрывающих тебя, было что-то... (49) Я даже не знаю, как это назвать. (50) Толстой называл это «скрытой теплотой патриотизма».

(51) Возможно, это и есть то чудо, которого так ждем мы все, чудо более сильное, чем немецкая организованность и танки с черными крестами...

(По В. Некрасову)

Список литературы

1. Алексеева, О. В. Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 372 с. <https://www.dissercat.com/content/realizatsiya-funktsionalnogo-printsipa-pri-izuchenii-morfologii-v-shkolnom-kurse-russkogo-ya/read>
2. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4. С 18–22.
3. Асмус, В. Ф. Чтение как труд и творчество. Вопросы литературы. 1961 № 2. [Электронный ресурс]. <https://dzen.ru/a/ZwYh67rcy2FphbfB>
4. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
5. Борисова, К. М. Значение текстовой деятельности в контексте различных подходов в методике обучения русскому языку / К. М. Борисова. — Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы XXVI Междунар. науч. конф. (г. Казань, апрель 2022 г.). – Казань : Молодой ученый, 2022. – С. 8–12. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/434/17065/> (дата обращения: 16.10.2024).
6. Дейкина, А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: моногр. М: МПГУ, 2019. 212 с.
7. Дейкина, А. Д., Скрябина, О. А. О когнитивной составляющей в формировании языковых и речевых умений учащихся // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: материалы Междунар. наун-практич. конф. Казань, 04-06 октября 2016 г. / под ред. Р. Р. Замалетдинова, Т. Г. Бочиной, Е. А. Горобец. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный ун-т, 2016. С. 117–121.
8. 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>
9. 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.
10. Левушкина, О. Н. Функции текста при обучении русскому языку. Язык и образование. Преподаватель XXI век № 4 2011. С. 177–181. <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-teksta-pri-obuchenii-russkomu-yazyku/viewer>
11. Левушкина, О. Н. Роль местоимений в художественном тексте (VI класс) / О. Н. Левушкина // Русский язык в школе. – 2016. – №2. – С. 26–29. – Текст : электронный. – <https://www.riash.ru/jour/article/view/288/288> (дата обращения: 05.10. 2021).
12. Левушкина, О. Н. Урок характеристики текста. Роль причастий в художественном тексте / О. Н. Левушкина // Русский язык в школе. – 2016. – № 9. –

- С. 30–32. – Текст: электронный. – <https://www.riash.ru/jour/article/view/430/430>
(дата обращения: 05.10.2021).
13. Михальская, А. К. Основы риторики. 10-11 кл.: Учеб. Для общеобразоват. Учреждений. – 2-е изд., с измен. – М.: Дрофа, 2001. – 496 с.
14. Романичева, Е. С., Пранцова, Г. В. Современные стратегии чтения. Теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – М.: Форум, 2017.