Дорога к книге
Развитие читательской грамотности в современном образовании

ИРО
ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Свердловской области

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

Дорога к книге. Развитие читательской грамотности в современном образовании

Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции
(28–29 ноября 2024 г.) г. Екатеринбург

Екатеринбург
2024

УДК 373
ББК 74.268.0

под редакцией:
Т. А. Долининой, заведующего кафедрой филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО»;
О. А. Переваловой, доцента кафедры филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО».

Д 69 Дорога к книге. Развитие читательской грамотности в современном образовании: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (28–29 ноября 2024 г.) г. Екатеринбург / Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования»; под ред. Т. А. Долининой, О. А. Переваловой; ГАОУ ДПО СО «ИРО». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2024. –268 с.

В сборнике представлены статьи филологов, методистов, практикующих учителей и специалистов сферы образования – участников Всероссийской научно-практической конференции «Дорога к книге. Развитие читательской грамотности в современном образовании» (28–29 ноября 2024 г.). Материалы книги посвящены широкому кругу вопросов современной методической науки, связанных с формированием читательской грамотности у обучающихся разных уровней образования: ДОО, НОО, ООО, СОО, ВО. Статьи, вошедшие в настоящее издание, выполнены в рамках актуальных направлений методики преподавания и раскрывают важность метапредметности, текстоцентричности, функциональности, цифровизации, современных образовательных технологий и визуализации в развитии читательской грамотности обучающихся.

Издание адресовано преподавателям филологических дисциплин, методистам, учителям разных учебных предметов, педагогам дошкольного и дополнительного образования, а также студентам педагогических вузов.

Подготовлено кафедрой филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО».

УДК 373
ББК 74.268.0

© ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2025

Содержание

Предисловие **6**

Метапредметный характер формирования читательской грамотности **9**

С. В. Арсениев. Развитие навыков работы с профессионально ориентированными текстами на русском языке студентов-нефилологов 9

С. Д. Томилова, Л. Н. Якина. Психологическая проза А. Г. Алексина в практике развития творческого потенциала студентов (технология педагогической литературной гостиной-семинара) 14

Р. Б. Стихина. Пространство для книг в школе 27

Е. В. Вознюк. Роль читательского клуба в формировании круга чтения школьников 33

Н. В. Марьина, Л. В. Рубцова. Литературная игра: метапредметный характер читательской грамотности 44

М. А. Чертовикова, Е. С. Малянда. Историко-культурный контекст как ключ к пониманию художественного произведения: формирование читательской грамотности через интеграцию литературы и истории 50

О. В. Мутыгулина, Е. А. Суслова. Формирование читательской грамотности через сравнительный анализ документального и художественного текста 64

Н. С. Лобарева. Роль читательской грамотности в формировании универсальных учебных действий учащихся на уроках математики 69

О. В. Быкова, К. А. Молодцова. Внеклассное чтение на английском языке как инструмент формирования читательской грамотности обучающихся 74

Цифровизация и визуализация на уроках литературы как средство формирования читательской грамотности **84**

О. А. Перевалова. «Что делать нам с бессмертными стихами?» (Н. С. Гумилев): Приемы работы с поэтическим текстом на уроке литературы 84

М. В. Волкова. Мультимодальный подход к анализу стихотворения Ю. Д. Левитанского «Как показать зиму» на уроке литературы в старшей школе 96

В. Д. Павлова. Интертекстуальный подход к изучению биографии поэтов первой половины XIX в. (Из опыта работы в 9 классе) 111

Н. Г. Поцелуева. «Жил да был художник…»: Портрет Пауля Клее в стихотворении Арсения Тарковского 118

Е. А. Кузнецова. Цифровизация на уроках литературы при изучении драматического произведения (Из опыта работы в 10 классе) 135

Г. В. Турченкова. Экранизация как средство формирования активного читателя 143

К. А. Земских, Л. В. Зайцева. Новый взгляд на старый плакат: Приемы визуализации как средство формирования читательской грамотности 149

С. *А. Битюцкая.* Библиотека цифрового образовательного контента (Платформа ЦОС «Моя школа») как инструмент формирования интереса к чтению на уроках литературы среди обучающихся с ОВЗ и инвалидностью 155

Формирование универсальных учебных действий на уроках русского языка и литературы 165

Т. И. Анохина, Н. А. Сидорова. Читательская грамотность в средней школе: связь текстоцентричности и орфографического навыка 165

Н. А. Колтышева. Формирование читательских компетенций при подготовке к написанию сочинения-рассуждения ЕГЭ по русскому языку 180

Э. Ю. Комарова. Воспитание культуры речи обучающихся как обязательное условие формирования нравственных установок: возможности и препятствия. 187

С. А. Тарасов. Взаимосвязь русской и зарубежной литератур в программе средней школы 195

Т. Е. Коптяева. Хрупкий мир подростка в рассказе Аллы Вельц «Дерево, море и серебряная ложка» 205

С. В. Климкина. От книги к спектаклю: школа начинающего театрального критика 211

Т. А. Сафронова. Формирование читательских компетенций: как научить подростка слышать и чувствовать хорошую поэзию 221

Развитие читательской грамотности у дошкольников 228

С. Д. Томилова, Т. А. Демина. Формирование интереса к книге у дошкольников посредством современных технологий 228

С. В. Никитина, Е. П. Галинникова, М. С. Мещерякова, Ю. А. Коурова. Формирование интереса к чтению у дошкольников посредством использования технологии составления интеллект-карт 239

Л. Ю. Козырина. Интерактивная театрализованная детско–взрослая деятельность как эффективный инструмент формирования у детей дошкольного возраста любви к литературе и чтению 248

М. А. Буракова. Приобщение к чтению детей дошкольного возраста с ОВЗ посредством современных образовательных технологий и организации взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений 253

Л. П. Гимадиева. Современные приемы, технологии при формировании предпосылок обучения грамоте и литературного развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи на занятиях учителя-логопеда в рамках реализации ФГОС ДО и ФАОП ДО 262

Предисловие

Тенденции российского образования задают курс на достижение обучающимися не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов. В этом аспекте важно осознавать необходимость системы работы по развитию читательской грамотности, являющейся основой речевой деятельности во всех ее разновидностях, а также значимость метапредметности, текстоцентричности, функциональности, цифровизации, современных образовательных технологий и визуализации в развитии читательской грамотности обучающихся.

Метапредметный характер читательской грамотности проявляется на каждом уроке, независимо от изучаемого предмета, поскольку работа с текстом имеет универсальный характер. Овладение различными видами речевой деятельности представляет собой и условие усвоения знаний, формирования умений и компетенций, и результат образовательного процесса.

Решая проблему формирования читательской грамотности, ГАОУ ДПО «Институт развития образования Свердловской области» начиная с 2018 года проводит фестиваль «Открывая книгу – открываем мир», цель которого – знакомство с успешными практиками актуализации интереса школьников к чтению. За семь лет проведения фестиваля сложилась прочная методическая традиция, которая позволяет его участникам обсуждать актуальные вопросы формирования читательской грамотности. В рамках фестиваля проводится конкурс работ обучающихся и методических разработок учителей «Читатель года». Завершается фестиваль научно-практической конференцией.

В 2024 году научно-практическая конференция обрела название – «Дорога к книге. Развитие читательской грамотности в современном образовании» – и подтвердила статус всероссийской с международным участием. Научно-практическая конференция проводилась в течение двух дней в формате онлайн, что позволило привлечь внимание преподавателей филологических дисциплин, методистов, учителей разных учебных предметов, педагогов дошкольного и

дополнительного образования, психологов и логопедов из 40 регионов Российской Федерации и Республики Болгария. Конференция открывалась пленарным заседанием, на котором был очерчен круг актуальных вопросов формирования читательской грамотности, впоследствии ставший основой работы 12 секций и 2 творческих лабораторий. На заседаниях секций, посвященных особенностям формирования читательской грамотности в соответствии с требованиями обновленных ФГОС ДОО, НОО, ООО и СОО, были представлены к обсуждению доклады, содержащие как методические размышления, так и презентацию практического опыта. Практико-ориентированные доклады подтвердили ценность конференции, способствующей повышению квалификации ее участников. Очевидно, что тенденция к методическому осмыслению приемов, способов и практик формирования читательской грамотности на разных уровнях образовательной системы является одной из ведущих тенденций современного образования.

В данный сборник вошли статьи, написанные по итогам прозвучавших на конференции докладов, в которых утверждалась мысль о необходимости системной работы по формированию читательской грамотности на всех ступенях обучения (ДОО, НОО, ООО, СОО, ВО), подчеркивалась ведущая роль системно-деятельностного подхода в современном образовательном процессе. В материалах, представленных в сборнике, рассматриваются особенности деятельности по формированию универсальных учебных действий на уроках литературы и русского языка, на уроках различных учебных дисциплин, в проектной и внеурочной деятельности, а также на развивающих занятиях в организациях дошкольного образования. Кроме того, материалы сборника позволяют познакомиться с научно-методическими подходами к развитию читательской грамотности школьников и с системой работы образовательных организаций, способствующей формированию читательских компетенций школьников и дошкольников.

Сборник статей адресован специалистам в области педагогики и методики, учителям-практикам, преподавателям и студентам высших учебных заведений и всем, кто интересуется проблемами формирования читательской грамотности.

Авторы представленных статей гарантируют, что не нарушают закон об охране авторского права и иных законодательных норм и несут ответственность за подбор и достоверность приведенных фактов, точность и корректность цитат, имен собственных, статистических и иных сведений, а также за использование данных, не предназначенных для открытой печати. Работы представлены в авторской редакции. Составители сборника не несут ответственности за содержание предоставленных для публикации материалов.

О. А. Перевалова, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО», член оргкомитета конференции «Дорога к книге. Развитие читательской грамотности в современном образовании»

УДК 372.881.161.1
ББК 74.489.8

С. В. Арсениев,
Университет национальной
и мировой экономики,
София
S. V. Arseniev,
University of National
and World Economy,
Sofia
E-mail: sarseniev@unwe.bg

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМИ ТЕКСТАМИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ
DEVELOPING SKILLS OF WORKING WITH PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTS IN RUSSIAN FOR NON-PHILOLOGICAL STUDENTS

Аннотация. *Статья посвящена вопросу развития навыков работы с профессионально ориентированными текстами на русском языке студентов-нефилологов. Рассмотрены этапы изучения иностранных языков в неязыковом вузе, характерные особенности профессионально ориентированных текстов, критерии их отбора. Указаны тематические области и источники отбора этих текстов, этапы работы с ними.*

Ключевые слова: *профессионально ориентированные тексты, критерии отбора текстов, работа с текстами.*

Abstract. *The article is devoted to the issue of developing skills of working with professionally-oriented texts in Russian for non-philological students. The stages of learning foreign languages in a non-linguistic university, the characteristic features of professionally oriented texts, and the criteria for their selection are considered. The thematic areas and sources of the selection of these texts, the working stages are indicated.*

Keywords: *professionally-oriented texts, text selection criteria, working with texts.*

Высокий уровень владения иностранными языками является необходимым условием успешной реализации в любой сфере деятельности, в которой ведется работа с иноязычными источниками информации. В области межгосударственных отношений, конкретнее в работе дипломатов, это еще и обязательное условие. Поэтому обучение студентов по специальностям «Международные отношения» и «Европейская экономика и политика» в Университете национальной и мировой экономики (УНСС) включает в себя подготовку по двум иностранным языкам. Такова и одна из целей, которая содержится в программе Европейского союза (ЕС) о многоязычии,

основывающейся на понимании факта, что гражданам следует владеть кроме своего официального (государственного) языка еще двумя иностранными языками, что способствует стимулированию языкового многообразия [3, с. 173].

В неязыковых вузах особое внимание уделяется практической направленности обучения иностранным языкам – формированию у студентов умений и навыков использовать иностранные языки в профессиональных целях, что подразумевает высокий уровень подготовки по видам иноязычной речевой деятельности [4, с. 91]. В УНСС обучение по иностранным языкам протекает в два этапа – на I/II и III/IV курсах бакалавриата.

Первый иностранный язык изучается в течение первых четырех семестров (3 учебных часа в неделю). После II курса студенты бакалавриата сдают государственный экзамен. Обычно в качестве первого языка студенты выбирают тот язык, который изучали в школе с наибольшим количеством часов (чаще всего английский). На следующих двух курсах изучается второй иностранный язык при большей учебной нагрузке (6 учебных часов в неделю).

Ежегодно часть третьекурсников ориентируется на изучение русского языка в группах, насчитывающих в последние годы от 15 до 20 человек. Немалая их часть не проходила вообще или в незначительном объеме программу по русскому языку в средней школе (условно элементарный уровень). В первые два семестра, благодаря навыкам студентов в освоении иностранных языков, удается достигнуть уровня А2.

На последнем курсе бакалавриата, обычно со второй половины VII семестра, начинается работа студентов с неадаптированными текстами по специальности, то есть с профессионально ориентированными текстами.

В определениях профессионально ориентированных текстов, данных различными авторами, присутствуют обязательные компоненты: принадлежность текстов к конкретной профессиональной области; источник расширения профессионального опыта обучающегося с помощью профессионально-значимой информации [2, с. 114]; средство получения практических знаний, необходимых в будущей профессии [1, с. 158]. К этому

следует добавить, что профессионально ориентированные тексты имеет четкую структуру, терминологию конкретных профессиональных областей, которые присущи языкам для специальных целей. Последнее понятие используется для описания функциональной разновидности языка, призванной обеспечить адекватное и эффективное общение специалистов в какой-либо предметной области [8, с. 96].

Для успеха использования профессионально ориентированных текстов в процессе подготовки студентов необходимо определить критерии их отбора. С. К. Фоломкина, подчеркивая значение текста как основной коммуникативной единицы, формулирует следующие критерии составления и отбора текстов на начальном периоде обучения: соответствие адаптированных текстов жанровым и структурным характеристикам исходных текстов; сохранение функциональных стилей оригинала; доступность в лексическом плане; законченность и завершенность, мотивация студентов [7, с. 79–82].

Подготовка студентов на основе профессионально ориентированных текстов в принципе исключает использование адаптированного иноязычного материала. Именно умение работать с неадаптированными текстами, осмысливать и использовать профессиональную информацию, содержащуюся в них, является одним из важных этапов иноязычного обучения в неязыковых вузах. И. Попова приводит три основных критерия, сформулированных М. Степановой, отбора профессионально ориентированных текстов для студентов-нефилологов [5, с. 115]: 1) аутентичность; 2) тематическая направленность, соответствующая профессиональным интересам студента; 3) содействие созданию положительной мотивации.

К трем перечисленным критериям следует добавить необходимость принимать во внимание еще один критерий – степень соответствия отобранных текстов языковым и речевым возможностям студентов. Работа с текстом, содержащим большой объем новой лексики, в том числе терминов, затрудняет чтение и ориентацию в тексте – наличие до 10% новых слов допустимо и не препятствует полному и точному пониманию текста без словаря [7, с. 80].

На основе перечисленных критериев осуществляется отбор профессионально ориентированных текстов в следующих областях:

1. История дипломатии и международных отношений. Выбор данной области связан с выполнением студентами программы первых трех лет обучения. Накопленные знания по специальным дисциплинам позволяют постепенно перейти к использованию освоенного терминологического аппарата, но уже на русском языке. Анализируется лексика и грамматические особенности, разъясняется терминология.

2. Дипломатические протокол и этикет, дипломатическая переписка, особенности консульской службы. Особое внимание уделяется дипломатическому протоколу и этикету и дипломатической переписке. Последняя включена в письменный государственный экзамен по русскому языку: выпускники должны подготовить вербальную или личную ноту в связи с определенным событием. Кроме перечисленных ранее аспектов анализа текста, акцентируются особенности дипломатического стиля.

В качестве источников профессионально-ориентированных текстов используются: учебники и пособия на русском языке: «История международных отношений» Н. Д. Афанасьева, С. С. Захарченко, И. Б. Могилева; «Русский язык для дипломатов» А. К. Перевозниковой; «Предложно-падежная система» под редакцией Т. А. Недосуговой; специализированные издания (журналы «Международная жизнь», «Международные процессы», «Вестник МГИМО», тексты на русском болгарского журнала «Международни отношения»); специализированные интернет-ресурсы.

В работе с иноязычными текстами разного уровня сложности можно выделить три основных этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый – и соответствующие задания к ним [6, с. 161–163]. *Дотекстовые задания*: стимулирование мотивации студентов, подготовка к восприятию текста, в частности работа над языковыми и речевыми трудностями, опора на фоновые знания, план работы с текстом. *Текстовые задания*: определение идеи текста, выделение эксплицитной информации, ответы на вопросы. *Послетекстовые*

задания: проверка понимания прочитанного, анализ, осмысление и интерпретация текста в целях использования профессиональной информации.

Работа с иноязычными профессионально-ориентированными текстами является одним из условий удачного будущего трудоустройства. Успешная карьера дипломата, госслужащего, сотрудника неправительственной организации в Болгарии затруднительна без умения работать с текстами на иностранном, а еще лучше на иностранных, языках, осмысления их содержания, использования содержащейся в них информации. Приобретенные навыки и умения помогают студентам, будущим работникам разных ведомств и организаций, эффективно работать с иноязычными текстами по своей профессии и формировать собственную точку зрения. Европейская языковая рамка рекомендует использование двух (как минимум) иностранных языков. Со своей стороны русисты, работающие в УНСС, прилагают все усилия, чтобы одним из них был русский язык.

Список литературы и источников

1. Безземельная О. А. Работа с профессионально ориентированным текстом на занятиях по иностранному языку с обучающимися в неязыковом вузе // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2023. № 1 (99). С. 157–161.
2. Борновалова Н. В. Профессионально-ориентированный текст педагогического дискурса: лингвоструктурные особенности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 2. С. 111–120.
3. Иванова Д. Българската езикова политика: съвременност и ретроспекции // Научни трудове на ПУ «Паисий Хилендарски». Филология. 2011. Том 49. кн. 1. сб. Б. С. 171–185.
4. Нескина С. А. Обучение чтению и профессиональная коммуникация как цель подготовки по иностранному языку специалистов неязыкового вуза // Нива Поволжья. 2008. № 3(8). С. 91–94.
5. Попова И. Д. Критерии отбора текстов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вестник Камчатского государственного технического университета. 2012. № 20. С. 113–117.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2006. 238 с.
7. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа,1987. 205 с.
8. Хомутова Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 11 (71). С. 96–106.

УДК 372.882
ББК 74.489.4

С. Д. Томилова,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»,
Екатеринбург
S. D. Tomilova,
FGAOU VO Ural State
Pedagogical University,
Yekaterinburg
E-mail: tomilova.s@mail.ru

Л. Н. Якина,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»,
Екатеринбург
L. N. Yakina,
FGAOU VO Ural State
Pedagogical University,
Yekaterinburg
E-mail: lilia.yakina@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОЗА А. Г. АЛЕКСИНА В ПРАКТИКЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ (ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ГОСТИНОЙ-СЕМИНАРА)
PSYCHOLOGICAL PROSE OF A. G. ALEXIN IN THE PRACTICE OF DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS (TECHNOLOGY OF THE PEDAGOGICAL LITERARY LOUNGE-SEMINAR)

Аннотация. *В статье отражен опыт работы со студентами педагогических вузов – будущими педагогами начальной школы. Показывается важность комплексного освоения педагогических компетенций – через нетрадиционную образовательную практику студентов и творческую работу в жанре читательского дневника. Привлекая литературное наследие мастера прозы для детей А. Г. Алексина в процесс реализации воспитательно-образовательных задач посредством литературоведческого и методического осмысления студентами рассказов и повестей, поднимающих вопросы нравственной проблематики, семейных, детско-родительских взаимоотношений, педагог способствует развитию высокого уровня читательской грамотности будущих педагогов.*

Ключевые слова: *педагогические вузы; методики работы с детской книгой; литературные гостиные; семинары; А. Г. Алексин; восприятие произведения; нравственные ценности; читательские дневники*

Abstract. *The article reflects the experience of working with students of pedagogical universities - future primary school teachers. It shows the importance of complex development of pedagogical competencies - through non-traditional educational practice of students and creative work in the genre of a reader's diary. By involving the literary heritage of the master of prose for children A.G. Aleksin in the process of implementing educational tasks through literary and methodological comprehension by students of stories and novellas raising issues of moral problems, family, child-parent relationships, the teacher contributes to the development of a high level of reading literacy of future teachers.*

Keywords: *pedagogical universities; methods of working with children's books; literary lounges; seminars; A. G. Aleksin; family values; moral education; reader's diaries*

В 2024 году кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства во взаимодействии с ИИЦ – Научной библиотекой реализовано внелекционное образовательное событие – педагогическая литературная гостиная-семинар «“С добром надо спешить”: проводник вечных ценностей писатель А. Г. Алексин» к Международному дню учителей в Год семьи в России, к 100-летию со дня рождения классика советской литературы для детей (1924–2017).

Литературная гостиная является одной из действенных форм внелекционной работы со студентами, будущими педагогами, и представляет собой творческое событие, органично включающее семинарскую практику в обучение студентов методике работы с детской художественной книгой.

Идея комплексного освоения педагогических компетенций – через нетрадиционную образовательную практику студентов и творческую работу в жанре читательского дневника педагога привлечь литературное наследие мастера прозы для детей А. Г. Алексина в процесс реализации воспитательно-образовательных задач посредством литературоведческого и методического осмысления студентами рассказов и повестей, поднимающих вопросы нравственной проблематики, семейных, детско-родительских взаимоотношений.

Цель педагогической литературной гостиной-семинара – закрепление умений студентов в области методики работы с детской книгой с обучающимися для реализации задач нравственного развития на основе обращения к произведениям А. Г. Алексина, адресованным юным читателям, посредством использования творческого подхода в организации читательской деятельности на уроках внеклассного чтения.

Задачи:

1) способствовать развитию у студентов навыков педагогической адаптации рассказов и повестей А. Г. Алексина с нравственной проблематикой, темами морали и выбора;

2) содействовать развитию творческих умений студентов использовать возможности читательской деятельности с обучающимися (чтение, анализ текста, обсуждение) в качестве методов освоения нравственных ценностей, позитивных моделей взаимоотношений на материале произведений А. Г. Алексина;

3) актуализировать творческий формат «читательский дневник педагога» как методическое пособие, созданное на основе анализа литературного произведения для организации последующего чтения обучающимися (дальнейшего эффективного применения в профессиональной деятельности).

Выбор материала обоснован тем, что в прозе А. Г. Алексина нашли отражение лучшие черты литературы 50–80 годов XX века: интерес к внутреннему миру ребенка, желание скрупулезно исследовать движения его души, стремление к поиску связей между событиями личной жизни ребенка и общими вопросами бытия. В произведениях А. Г. Алексина отчетливо ощущается лирико-философская тональность, создаваемая за счет раскрытия внутреннего мира героя, углубленного психологизма, эстетически убедительного утверждения авторской идеи. Эти особенности прозы развивают у читателя образное мышление, способность к переживанию, вызывают непосредственную эмоциональную реакцию на художественный текст.

Во многих произведениях А. Г. Алексина изображаются, на первый взгляд, обычные события из жизни подростков (школьные будни, выступление на новогоднем вечере, домашнее сочинение, письмо от незнакомого человека, поход по местам боевой славы, семейные ссоры), но в этих обычных событиях подросток для себя открывает сложный мир человеческих взаимоотношений. Неожиданные повороты сюжета показывают остроту внутреннего конфликта героя. Перед ним встают «недетские» нравственные проблемы: предательство, измена, ложь, двуличие, ответственность, самопожертвование. Фактически в центре внимания читателя оказывается не столько сюжет, сколько психологический портрет персонажа, который, попав в ситуацию нравственного выбора, должен принять решение самостоятельно. Здесь проявляется типичная

особенность прозы А. Алексина, отмеченная О. Н. Челюкановой, – ослабленность событийной стороны и перенесение акцента на внутренние переживания ребенка [7, с. 485].

Природа внутренних конфликтов в произведениях А. Алексина носит психологический характер – это следствие постепенного «врастания» (Л. С. Выготский) ребенка в культуру человечества, постижения им тех или иных аспектов окружающего мира. Выражая своими произведениями любовь к ребенку, внимание к его внутреннему миру, А. Г. Алексин подчеркивает признание самоценности детства как определенного жизненного этапа, когда мир познается не только рационально, но и эмоционально, и поступки героев мотивированы логикой не взрослого, а ребенка, находящегося в процессе самопознания и формирования нравственных ценностей [2, с. 195]. И здесь автор является продолжателем традиций русской детской литературы XIX и XX веков.

Душевная жизнь ребенка показана психологически сложной, напряженной, поскольку ему приходится решать недетские проблемы и сталкиваться с предательством, ложью, трусостью, эгоизмом. Принимая решения в процессе нравственных испытаний, он взрослеет, становится самостоятельным, у него появляется чувство ответственности за себя и за других. Можно сказать, что психологические конфликты в прозе А. Алексина («А тем временем где-то», «Третий в пятом ряду», «Мой брат играет на кларнете», «Поздний ребенок») носят инициальный характер и готовят подростка к взрослой жизни.

Используя различные средства психологического анализа (внутренний монолог, контраст и сопоставление, введение героя-рассказчика), писатель создает ряд глубоких характеров детей разных возрастов, которые, несмотря на их индивидуальные качества, имеют сходство. Герои попадают в ситуации, в которых проявляются их лучшие качества: нравственная чистота, нетерпимость ко всякого рода неправдивости, бескомпромиссность, стремление найти ответ на все волнующие вопросы, что делает их притягательными для читателей-подростков не только советского, но и сегодняшнего времени.

В ходе литературной гостиной студенты представляли итоговые творческие работы в жанре «читательский дневник педагога», выполненные в процессе подготовки к семинару на основе прочтения литературных произведений А. Г. Алексина для детей и подростков с актуализацией тематики Года семьи в России и предназначенные в дальнейшем для применения методического материала в практической деятельности педагога.

Студентам были предложены следующие темы для обсуждения ключевых вопросов литературной гостиной-семинара:

1. Ценностные установки педагога как условие личностно-профессиональной готовности к реализации процесса нравственного воспитания обучающихся.

2. Теоретические основания – особенности художественных текстов А. Г. Алексина для младших школьников и подростков; герои, поступки, мотивы и конфликты в произведениях автора; воспитательный потенциал рассказов и повестей.

3. Читательские и методические навыки по организации урока внеклассного чтения (работа с содержанием рассказа по выбору студента, элементы анализа текста) в решении задач развития личностно и социально значимых качеств обучающихся.

4. Нравственные уроки прозы А. Г. Алексина в контексте истории советской детской литературы и современности для сохранения, а также для формирования ценностных ориентаций взрослеющей личности.

5. Роль книги и педагога в интеллектуально-эмоциональном, эстетическом, нравственном развитии детей; передаче, освоении и сохранении традиционных ценностей.

Будущие педагоги при выборе художественных текстов для чтения обучающимися руководствовались пониманием того, что произведения детской литературы должны способствовать развитию эмоциональной сферы и личностных особенностей детей. Обсуждение с детьми младшего и среднего школьного возраста характеров и поступков литературных героев, условий их

жизни и взаимоотношений в семье и школе является предпосылкой становления системы личностных смыслов учеников, развития рефлексии, переживания и эмпатии, что способствует постижению многообразия окружающего мира [6, с. 299–301].

В период подготовки студентами выполнялись творческие задания.

1. О самом главном. Анализ цитат из книг А. Алексина [1].

Какие философско-педагогические, социально-психологические проблемы рассматривает автор? Какая из проблем для Вас представляется наиболее значимой с позиции педагога?

«Жить только собой – это полбеды... Гораздо страшнее, живя только собой, затрагивать походя и чужие судьбы» («Безумная Евдокия»).

«Правильно понять» чаще всего просят тогда, когда поступают неправильно» («Раздел имущества»).

«Чаще всего мы относимся к людям так, как они относятся к нам. Мы склонны не то чтобы прощать, а просто не замечать несправедливости человека по отношению к другим, если к нам он благосклонен и справедлив» («Дневник жениха»).

2. Микроисследование творческого кредо А. Г. Алексина. Обзор трех-четырех произведений автора по принципу смежности темы, сюжета, затронутых проблем.

В чем, на Ваш взгляд, заключается ценность книги в нравственном становлении человека?

«Главным героем моих повестей и рассказов, кои благостными, полагаю, не назовешь, неизменно была семья, поскольку человечество состоит из семей. А уж через семью пролегают все проблемы – нравственные, социальные, экономические». «Пусть это прозвучит слишком возвышенно, но капитанами кораблей юности являемся мы, взрослые, и писатели подчас прежде всего... Значит, от нас зависит, сядет ли иной из этих кораблей на мель или отправятся все они в большое плавание - по курсу доброты и сердечности, мужества и великодушия, готовности к подвигу и борьбе за свои убеждения, к защите того,

кто в этой защите нуждается». «Я, как многие служители литературы и искусства, пытался своими произведениями взрастить сердечность в душах своих читателей. Служить Детству и Доброте – самое первое наше предназначение» (см.: [1]).

3. Самостоятельное чтение рассказа или повести по выбору. Литературоведческий анализ текста произведения А. Г. Алексина.

4. Разработка и оформление читательского дневника педагога.

Авторами разработки был предложен адаптированный формат читательского дневника педагога как творческой литературно-методической работы студентов. Читательский дневник педагога рассматривается при этом как методическое пособие, в котором объединены читательское впечатление, литературный и методический, дидактический материалы (тексты, иллюстрации, творческие задания, мотивирующие приемы и другое) в соответствии с идеей организации читательской деятельности с детьми и привлечением методов воспитательной работы педагога на основе содержания рассказа или повести А. Г. Алексина.

Методика литературной гостиной-семинара включала рекомендации «Особенности выполнения работы в жанре читательского дневника педагога», которые профессионально ориентировали студентов в разработке содержания практико-ориентированного пособия.

Будущему педагогу предлагалось обратить внимание на следующие аспекты:

– творческий подход в соответствии с педагогическими задачами;

– идейно-художественные особенности литературного произведения, авторского стиля писателя;

– неоднократное обращение и отсылки к литературному тексту;

– средства выявления и «заострения», обсуждения вопросов нравственной проблематики рассказа, повести;

– приемы, вовлекающие детей в процесс осмысления и обсуждения образов, нравственных тем и проблематики литературного произведения;

– возможные выводы в обсуждении смысловых линий произведения;

– взаимосвязь текстовой, наглядно-предметной составляющих для повышения интереса к книге.

Мотивирующую функцию выполняли сформулированные критерии оценки методической разработки по пятибалльной шкале:

1. постановка педагогической цели, задач, направленность беседы, литературного часа;

2. целесообразное использование литературного материала для младших школьников и подростков в реализации эстетической и дидактической функций детской книги;

3. анализ рассказа, повести (герои, характеры, мотивы, нравственные противоречия, внешние и внутренние конфликты, предложенные автором пути их разрешения);

4. методическое решение в разработке диалога с детьми в соответствии возрастным особенностям: предложенные методы, приемы, формы активности; выбор нравственных тем и проблем, поставленных автором произведения (характеристики и поступки героев, конфликт-противоречие, пути его разрешения, изменение нравственных оценок и подобное), жизненные связи;

5. грамотность и эстетичность представления материала.

Участники были заранее ознакомлены с ходом проведения литературной гостиной-семинара «“С добром надо спешить”: проводник вечных ценностей писатель А. Г. Алексин», которая была реализована по следующему плану-схеме:

1. Вступительная часть, предполагающая введение в тему, проблематику; постановку цели и задач, ознакомление с этапами и формой творческой работы студентов и критериями ее оценки. Оформляется виртуальная и традиционная выставки детской литературы – творческий портрет писателя.

Завязка, включающая эпизод, запускающий в движение сюжет литературной гостиной-семинара:

1) работа с цитатами А. Г. Алексина. Обращение к формулировке писательского кредо А. Г. Алексина: «Я, как многие служители литературы и

искусства, пытался своими произведениями взрастить сердечность в душах своих читателей. Служить Детству и Доброте – самое первое наше предназначение. И если мы хотим, чтобы Доброта и Красота спасли Мир, мы должны уберечь для юных ВЕЧНОЕ и не допустить, чтобы они перепутали бессмертное с модным и мимолетным» (см.: [1]).

2) приемы театрализации (инсценирование фрагментов драматической повести А. Г. Алексина «Безумная Евдокия» артистами студенческого коллектива Института филологии и межкультурной коммуникации «Театр им. Ф. Ф. Погорелова).

2. Развитие действия, представляющее собой основную часть события, которое реализуется через слово, деятельность, демонстрацию: обсуждение драматической повести «Безумная Евдокия» А. Г. Алексина для старших школьников; презентация работ студентов «Читательский дневник педагога».

К дискуссии по содержанию повести предложены следующие темы:

1) Проблемы детства и взросления, затронутые автором в произведении.

2) Подростки в столкновении с миром взрослых.

3) Образ педагога и образ матери, семейные отношения.

4) Поступки героев – личное и общественное как осознанный выбор в контексте педагогики советской эпохи и реалиях современности.

5) Роль семьи и школы в нравственном становлении личности.

3. Заключительная часть – рефлексивная, включающая размышления о педагогической позиции писателя, его литературном творчестве, об идейно-нравственной преемственности поколений: о творческом методе в детской литературе, нашедшем отражение в произведениях А. Г. Алексина, способствующих формированию у обучающихся ценностных ориентаций.

Методические пособия, разработанные и представленные студентами на мероприятии в формате «читательский дневник педагога», показали сформированность у них читательской компетенции, под которой мы, вслед за Э. А. Орловой, понимаем «совокупность знаний и навыков, обеспечивающих индивиду возможность без затруднений пользоваться преимуществами

письменной культуры, то есть эффективным образом выбирать, организовывать, анализировать, использовать имеющиеся в ее рамках источники, относящиеся к сложившимся стилям, жанрам, формам, релевантные решению различных классов задач, с использованием как традиционных, так и новых технологий работы с текстами» [5, с. 31].

Защита студентами творческих работ подтвердила актуальность произведений А. Г. Алексина для современных читателей, которая связана, в первую очередь, с психологизмом его прозы. Фрагмент читательского дневника (рубрика «Отзыв читателей»): «*Лучшие герои А. Г. Алексина, попадая в сложные ситуации, одерживают одну из самых трудных побед – победу над собой. Читая, ты не можешь не сочувствовать, не сопереживать им*». И это важно для современного взрослеющего человека, поскольку, по мнению психологов, дает возможность переживать те ситуации, которых ему не хватает в реальной жизни, эмоционально воспринимать их, осваивая и присваивая себе разные формы эмоционального отклика, формируя умение различать эмоциональные, ценностно-смысловые оттенки и нюансы отношений между людьми [4, с. 57].

В своих отзывах о повести «Безумная Евдокия» студенты отмечали: «*Произведение «Безумная Евдокия» оказывает большое впечатление на читателя, поднимая важные и актуальные вопросы. Повесть помогла задуматься о том, какое влияние оказывает педагог на семью; как воспитание влияет на характер человека. Анатолий Алексин показывает две стороны медали – индивидуальность и особенность и влияние этих качеств на социум. К данному произведению необходимо несколько раз возвращаться в течение жизни. Подросткам будет полезно прочитать его и задуматься над тем, какие последствия могут быть у юношеского максимализма. Родителям повесть поможет задуматься о том, что несет в себе гиперопека, и о том, какая тонкая грань между индивидуальностью и индивидуализмом*».

В ходе мероприятия студенты выявили такую важнейшую черту прозы А. Г. Алексина, как противопоставление мира детей и мира взрослых. Вступая в борьбу со злом, отстаивая добро и справедливость, герой-подросток оказывается

не только в мире сверстников («А тем временем где-то», «Мой брат играет на кларнете», «Очень страшная история»), но и в мире взрослых («А тем временем где-то», «Раздел имущества», «Звоните и приезжайте»), среди которых находит единомышленников и противников, примирение или компромисс с последними для него невозможен. Для писателя взрослые важны едва ли не больше, чем дети: они становятся резонаторами той атмосферы, в которой формируется подросток. В ряде повестей герой-подросток превосходит взрослых по своим нравственным качествам.

Было отмечено, что многие произведения А. Г. Алексина интересны тем, что в них нашли отражения внутрисемейные отношения подростков и представителей старшего поколения – родителей, бабушек и дедушек («Бумажный кораблик», «Раздел имущества», «Безумная Евдокия», «Третий в пятом ряду», «А тем временем где-то», «Поздний ребенок»): «*Автор делает акцент на том, как важно в семье слышать и понимать друг друга, на том, как взаимодействие между детьми и взрослыми может влиять на их развитие и самосознание*». Действительно, семья – это источник психического развития ребенка. Именно родителями закладываются нравственные основы его личности. По мнению психологов, жизненные ценности родителей предопределяют нравственную позицию формирующейся личности. Проблемы культурного развития, возникшие в детстве, нередко становятся привычными или усугубляются на последующих этапах онтогенеза [3, с. 10–11].

Особенно интересными для современных студентов, будущих педагогов, оказались те произведения Анатолия Алексина, в которых в центре внимания находятся учителя и показываются их взаимоотношения с подростками («Сигнальщики и горнисты», «А тем временем где-то», «Безумная Евдокия»): «*Лучшие из учителей зачастую в повестях оказываются странными для окружающих (“безумная” Евдокия из одноименной повести, стремящаяся воспитать в школьниках главное – человечность, доверчивая Нина Георгиевна из повести “А тем временем где-то…”, неоднократно пережившая предательство, но сохранившая умение любить и прощать). Чудаковатые*

внешне, но имеющие непоколебимые жизненные принципы, эти героини надолго остаются в душе читателя».

В то же время не всегда позиция учителя по отношению к детям признается правильной. Так, в одном из читательских дневников педагога при анализе особенностей характеров героев повести «Третий в пятом ряду» и мотивов их поступков студентка отметила: «*Вера Матвеевна представляет собой строгого педагога, который придерживается жестких принципов. Она считает, что ученики должны следовать установленным правилам и стандартам. Например, когда Ваня Белов объявляет голодовку в знак протеста против несправедливой оценки, Вера Матвеевна воспринимает это как вызов своему авторитету: "Она не могла понять, почему он так себя ведет, и считала его поступок лишь капризом". Это подчеркивает ее неспособность увидеть истинные мотивы Вани и его благородные намерения… Вера Матвеевна эмоционально дистанцируется от своих учеников, что также мешает ей понять Ваню: "Я стремилась привести все сорок три характера своих учеников к общему знаменателю в те годы". Это стремление к унификации приводит к тому, что она не учитывает индивидуальность каждого ученика… Ключевым моментом для Веры Матвеевны становится происшествие с ее внучкой Елизаветой, когда девочка попадает в больницу. Ожидая операции, Вера Матвеевна вспоминает о Ване Белове и начинает переосмысливать его поступки. Она понимает, что Ваня действовал не ради себя, а ради других и что его доброта и смелость были частью его характера: "Теперь, когда я до конца поняла его… Он не может ее не спасти!" Это прозрение подчеркивает ее эволюцию как педагога и человека*».

Технология педагогической литературной гостиной-семинара, предложенные образовательные формы методической и творческой деятельности студентов позволяют максимально приблизить процесс обучения к практической деятельности учителя в области методики работы с произведением детской художественной литературы, успешно реализуют взаимосвязь предметной и операциональной сторон профессиональной подготовки педагога.

Продуктивность технологии педагогической литературной гостиной-семинара и подходов к разработке ее содержания подтверждена их тесной связью с профессиональными задачами в сфере развития детского чтения, представленными самостоятельными творческими решениями студентов в создании методических пособий в формате читательского дневника педагога.

Список литературы и источников

1. Алексин А. Проза. [Электронный ресурс] URL: https://lib.ru/PROZA/ALEKSIN/ (дата обращения: 15.01.2025).
2. Долженко Л. В. Рациональное и эмоциональное в русской детской литературе 50–80 годов XX в. (Н. Н. Носов, В. Ю. Драгунский, В. П. Крапивин): монография. Волгоград: Перемена, 2001. 239 с.
3. Дубровина И. В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. 2018. № 1. С. 6–16.
4. Климова Т. А., Лутковская Е. В. Детская литература и культура переживания // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. «Педагогика и психология». № 3 (53). С. 55–63.
5. Орлова Э. А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения. М.: МЦБС, 2008. 72 с.
6. Рудыхина О. В., Гусева Ю. Е., Семенова Г. В. Проблематика социального исключения в межличностных отношениях в контексте детской художественной литературы. [Электронный ресурс] // Психология человека в образовании. 2022. т. 4. № 3. С. 294–308. URL: https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-294-308 (дата обращения: 02.10.2024).
7. Челюканова О. Н. Смыслообразующая доминанта в телевизионном фильме «Поздний ребенок» (по одноименной повести А. Алексина) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2017. Т. 22. № 3. С. 484–490.

УДК 373
ББК 74.24

Р. Б. Стихина,
МАОУ – гимназия №13,
Екатеринбург
R. B. Stihkina,
MAOU – gymnasium No. 13,
Yekaterinburg
E-mail: darirlem@list.ru

ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ КНИГ В ШКОЛЕ
SPACE FOR BOOKS AT SCHOOL

Аннотация. *В статье анализируется проблема формирования функциональной грамотности обучающихся, рассматриваются вопросы особенностей гимназического образования (гуманитарная составляющая). Утверждается, что системная работа с книгой, проводимая в гимназии № 13, способствует формированию читательской грамотности не только обучающихся, но и педагогического коллектива. Приводятся конкретные примеры эффективных форм работы.*
Ключевые слова: *функциональная грамотность, язык, культура, литература, книжная полка, фестиваль, книга, учитель.*

Abstract. *The article analyzes the problem of the formation of functional literacy of students, discusses the specifics of gymnasium education (humanitarian component). It is argued that the systematic work with the book carried out at gymnasium No. 13 contributes to the formation of reading literacy not only among students, but also among the teaching staff. Specific examples of effective forms of work are given.*
Keywords: *functional literacy, language, culture, literature, bookshelf, festival, book, teacher.*

Термин «функциональная грамотность» был введен в 1957 году ЮНЕСКО наряду с такими понятиями, как «грамотность» и «минимальная грамотность». Под функциональной грамотностью изначально подразумевалось наличие базовых навыков чтения, счета и письма. В 1978 году это определение было дополнено: «Функционально грамотным считается только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для дальнейшего развития общины (социального окружения)» (см.: [5]). Функциональная грамотность помогает «вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [1, с. 342], найти свое место в современной жизни,

которое гармонично отражало бы две важнейшие идеи: принятие индивидом общества и принятие обществом индивида (см.: [7]).

Выстраивая систему работы в гимназии № 13, мы сформулировали следующее определение: функциональная грамотность – это способность человека использовать навыки чтения и письма в условиях его взаимодействия с социумом (оформить счет в банке, прочитать инструкцию, заполнить анкету), то есть это тот уровень грамотности, который дает возможность человеку вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В частности, сюда выходят способности свободно использовать навыки чтения и письма в целях получения информации из текста и в целях передачи такой информации в реальном общении, общении при помощи текстов и других сообщений.

Важной составляющей функциональной грамотности является читательская грамотность, которая включает в себя «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, посредством текста расширять свои знания и возможности и участвовать в социальной жизни» [3, с. 37]. Формирование читательской грамотности как компетенции возможно только при условии понимания письменного текста, то есть мыслей автора, его отношения к описанной ситуации, умения размышлять о прочитанном, осуществлять рефлексию – поддерживать определенный уровень гуманитарной культуры.

Образовательная программа гимназии № 13 направлена на формирование гуманитарно-лингвистической культуры обучающихся. В гимназии углубленно изучаются предметы гуманитарного цикла, уделяется особое внимание языковым дисциплинам как универсальному средству добывания разнообразной информации и общения. Учебный план гимназии нацелен на обеспечение и защиту конституционного права детей на образование, создания правовых гарантий для развития гимназического образования как системного, определение прав и обязанностей, полномочий и ответственности физических и юридических лиц в образовании и правовое регулирование отношений

участников образовательных отношений. Традиционно доминантой гимназического образования является углубленное изучение английского и русского языков. Кроме того, гимназия предоставляет обучающимся возможность изучать некоторые предметы на английском языке; знакомиться с русской и иноязычной литературой и культурой, предоставляет возможность изучать второй иностранный язык.

В течение нескольких лет в гимназии складывалась система преподавания русского языка и литературы (см.: [6]). Содержание обучения русскому языку отобрано и структурировано на основе компетентностного подхода: развиваются и совершенствуются языковая и лингвистическая (языковедческая), коммуникативная и культуроведческая компетенции. Углубленный курс русского языка со 2 по 11 классы направлен на совершенствование речевой деятельности обучающихся на основе овладения знаниями об устройстве русского языка и особенностях его употребления в разных условиях общения, на базе усвоения основных норм русского литературного языка, речевого этикета. Содержание обучения ориентировано на развитие личности обучающегося, воспитание культурного человека, владеющего нормами литературного языка, способного свободно выражать свои мысли и чувства в устной и письменной форме, соблюдать этические нормы общения.

В условиях современных требований к российским школам мы понимаем, что работать, используя только возможности образовательных программ, недостаточно для достижения поставленных целей. Поэтому в гимназии № 13 активно реализуются проекты, направленные на развитие функциональной грамотности вообще и читательской грамотности в частности.

Один из проектов – «Гимназия читающая». Мы считаем, что чтение – это технология интеллектуального развития, способ обретения культуры, посредник в общении, средство для решения жизненных проблем. Без чтения невозможно интеллектуальное развитие и самообразование, которое продолжается в течение всей жизни. Важнейшая роль в осуществлении проекта отводится школьной библиотеке, сотрудничеству с библиотеками города, а также созданию «уголков

чтения» по всему пространству гимназии. Книги в школе живут давно. Книга в школе уважаема и почитаема. Книгой пропитан сам дух школы.

Книгу поддерживает и наш театральный проект: в гимназии работает четыре театральных коллектива, реализуется проект «Гимназия театральная». На протяжении 25 лет в гимназии проводится «Фестиваль сценического воплощения произведений классической и современной литературы имени В. С. Рутминского». Виктор Сергеевич Фалеев (Рутминский – его псевдоним) – известный уральский филолог, автор книг о поэзии, поэт-переводчик. Начиная с 1981 года в гимназии № 13 он читал лекции о русской поэзии для учителей, а с 1992 года выступал и перед старшеклассниками с курсом лекций «Поэзия Серебряного века». Виктор Сергеевич был выдающимся человеком, энциклопедически образованным, обладал редким даром рассказчика, популяризатора и просветителя. Именно в те годы возникла идея создания фестиваля, который объединяет учеников с книгой, позволяет детям превратиться в героев произведений, учит чувствовать и сопереживать.

Сегодня «Фестиваль имени В. С. Рутминского» – традиционное событие для гимназии. В начальной школе он проходит как конкурс чтецов, при этом произведения отбираются самими ребятами, проходят отборочные чтения в каждом классе, все включены в процесс создания проекта. Начиная с 5 класса ребята готовят к фестивалю не только поэтические, но и прозаические произведения отечественной и мировой литературы. Главная особенность проведения фестиваля – это не просто выразительное чтение, это логически и эстетически выстроенный творческий проект класса по выбранной тематике. Ребята совместно с учителем литературы начинают готовиться к фестивалю за полгода, вместе выбирают тему, читают книги, предлагают для сценического воплощения произведения и их фрагменты, спорят, творят, создают видеоряд, подбирают музыкальное сопровождение, оформляют афишу, придумывают декорации.

В гимназии уверены, что книга должна быть важна не только учителю литературы, потому что «развитый интеллект, эрудиция, общая культура

личности – это фундамент, на котором строится любая педагогическая технология» (см.: [5]). Поэтому, вопреки недостатку времени у учителей и необходимости постоянного повышения ими квалификации, изучения методической литературы, все педагоги гимназии № 13 – активные читатели литературы художественной. В гимназии на протяжении нескольких лет развивается проект для учителей «Летняя книжная полка». В основе проекта – рекомендации коллег. Задача каждого – рассказать о книге так, чтобы ее действительно захотелось прочитать. Работая в малых группах, коллеги делятся своими впечатлениями о прочитанном, выбирают текст, который готовы предложить для чтения другим. В процессе представления книги важно избежать пересказа сюжета, создать интригу. Затем группы объединяются, укрупняются, снова происходит отбор. В финале обсуждения, как правило, образуется 6–7 групп, которые по очереди презентуют 1–2 книги, представляя автора, название и объясняя, почему эту книгу надо прочитать в отпуске. Так создается список, который затем размещается в новостном разделе системы ГИС СО «ЕЦП» и сопровождается выходными данными книги и ссылками для приобретения в электронном формате (аудиофайл или электронный текст) и в традиционном печатном виде. На второй год существования проекта возникла необходимость сделать аналогичную полку с лучшими фильмами, среди которых не только художественное кино, но и документальное. В последние годы в гимназии используется форма рекомендаций от каждой кафедры с аннотацией к книгам или фильмам.

Следующий этап – обсуждение прочитанных летом произведений, потому что это позволяет быть в одном информационном и культурном поле. Благодаря проекту в гимназии № 13 был создан виртуальный читательский клуб среди учителей. Нечасто, примерно раз в месяц, мы делимся с коллегами в нашем гимназическом клубе «ПроЧтение» информацией о прочитанных книгах, следим за финалистами разных литературных премий, чтобы не пропустить новинки.

Недавно в гимназии № 13 зародился еще один проект – «Книжная полка директора». Все прочитанные директором школы книги остаются жить на

книжной полке коллектива. Она открыта, доступна и востребована. Вдохновившись примером директора, классные коллективы стали создавать свои книжные полки, начали обмениваться книгами. Практически в каждом классе и в коридорах гимназии появились настоящие полки с художественными произведениями. Приятно наблюдать, как после уроков, забравшись на удобный диванчик, ребята погружаются в увлекательный мир ее величества книги.

Таким образом, представленная выше система работа гимназии № 13 видится нам действенным способом формирования функциональной грамотности всех участников образовательного процесса, ведь развитие компетенций учеников невозможно без развития компетенций учителя.

Список литературы и источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Логвина И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения: Кн. для учителя. Нарва: Tartu Ülikool, 2012. 58 с.
3. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9 классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе по шести направлениям функциональной грамотности в учебном процессе и для проведения внутришкольного мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся / под ред. Г. С. Ковалевой. М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 360 с.
4. Поташник М. М., Левит М. В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. М.: Педагогическое общество России, 2017. 208 с.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 468 с. [Электронный ресурс] URL: https://archive.org/details/Entsyklopedia-obrazovatelnyh-tehnologiy-Selevko-1-tom-2006/page/n467/mode/2up (дата обращения: 15.01.2025).
6. Толочко Н. Б. «… всего живого ненарушаемая связь…» (К 100-летию гимназии № 13 Екатеринбурга). Екатеринбург, 2019.
7. Функциональная грамотность младшего школьника: кн. для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Рос. учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.

УДК 372.882
ББК 74.2

Е. В. Вознюк,
МАОУ Политехническая гимназия,
Нижний Тагил, Свердловская обл.
E. V. Vosnyuk,
MAOU Polytechnical Gymnasium,
Nizhny Tagil, Sverdlovskaya obl.
E-mail: voznyuk.jenia@yandex.ru

РОЛЬ ЧИТАТЕЛЬСКОГО КЛУБА В ФОРМИРОВАНИИ КРУГА ЧТЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
THE ROLE OF A READERS' CLUB IN FORMING THE SCOPE OF READING OF SCHOOL CHILDREN

Аннотация. *В статье анализируется роль читательского клуба в формировании круга чтения и нравственных установок обучающихся. Автор рассматривает актуальность заявленной формы работы, представляет опыт планирования, организации и проведения заседаний читательского клуба со школьниками среднего и старшего звена. Приводятся фрагменты работы с текстами произведений. Отмечается целесообразность и полезность предложенной формы внеурочной деятельности.*
Ключевые слова: *читательская грамотность, круг чтения, нравственные установки, читательский клуб, формы работы с текстом*

Abstract. *The article analyzes the role of the reading club in the formation of the circle of reading and moral attitudes of students. The author examines the relevance of the stated form of work, presents the experience of planning, organizing and holding meetings of the reader's club with middle and senior school students. The fragments of the work with the texts of the works are given. The expediency and usefulness of the proposed form of extracurricular activities is noted.*
Keywords: *reading literacy, the scope of reading, moral attitudes, a readers' club, ways of working with texts*

Литература в наибольшей степени способствует формированию духовного облика и нравственных ориентиров молодого поколения, так как занимает ведущее место в эмоциональном, интеллектуальном и эстетическом развитии обучающихся, в становлении основ их миропонимания и национального самосознания. Цели изучения предмета «Литература» в основной школе состоят в формировании у обучающихся потребности в качественном чтении, культуры читательского восприятия, понимания литературных текстов и создания собственных устных и письменных высказываний; в развитии чувства причастности к отечественной культуре и уважения к другим культурам, аксиологической сферы личности на основе высоких духовно-нравственных

идеалов, воплощенных в отечественной и зарубежной литературе (подробнее об этом: [5, с. 4–5]).

Сегодня очень много говорится о снижении интереса к чтению, о неумении учащихся понимать прочитанное и просто о нежелании читать. Учителя литературы осознают эту проблему острее всех, так как сталкиваются с ней напрямую. Современные школьники не любят читать, а читают, не осмысливая и не усваивая даже событийного содержания художественного текста.

Идея формирования школьника как читателя прописана в Федеральном государственном стандарте общего образования, согласно которому обучение предмету «Литература» должно отражать «осознание значимости чтения и изучения литературы для дальнейшего развития ученика; формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества, многоаспектного диалога; воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать свое мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развернутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать свое досуговое чтение; развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции» [4, с. 15–16)]; а одной из составляющих читательской компетентности является круг чтения.

В школьную программу вводятся занятия по формированию читательской грамотности. Каждый учитель ищет способ заинтересовать чтением, научить понимать, расшифровывать скрытые смыслы, выносить из них нравственные уроки, а главное, помочь сформировать круг чтения. Уроки литературы способствуют решению поставленных задач, но на них учитель с учениками ограничены требованиями программы. Кроме того, не все ученики готовы раскрыть в формальной обстановке урока свои мысли по поводу прочитанного по разным причинам (стеснение, неуверенность в себе, страх оказаться неправым, смешным, опасение не найти понимание), но это не означает, что у

учеников нет желания высказаться. Тогда «договаривание» переносится на перемену, на «после урока»: появляются ученики, которые ищут общения по поводу прочитанного (по программе или нет) вне урочного времени, в неформальной обстановке. Это свидетельствует прежде всего о доверии ученика учителю, о желании поделиться своими мыслями, о вовлеченности в процесс чтения. Широкие возможности для продолжения зародившегося на уроке диалога открываются во внеурочной деятельности: в живом разговоре о прочитанном важна свободная обстановка, доверительная интонация – читательский клуб обеспечивает их в полной мере.

Приведем пример из нашей практики. Семь лет назад с восьмиклассниками мы решили попробовать организовать читательский клуб, собирались раз в четверть, заранее договариваясь, что читаем для обсуждения. Первое заседание посвятили теме «Я люблю читать?». Приглашены были только желающие. У учеников был выбор: поделиться любой прочитанной книгой или не прочитать ничего и рассказать, почему не читают. На первую же встречу клуба, к удивлению его организаторов, пришли и те, кто решил рассказать о прочитанном, и те, кто не читал ничего. Кроме того, на встречу клуба были приглашены родители учеников. Получилось три часа живого общения об очень разных произведениях: от прочитанных на уроках, до таких, о которых нельзя было и подумать (стихотворения Э. По, например). Дети показали умение слушать друг друга, которого так не хватает на уроке, и задавать вопросы, и отвечать, и спорить, и молчать, и думать. Постепенно встречи клуба стали регулярными, а два года назад появилось название, придуманное ребятами: «Клуб разноцветных ворон» (каждый принес в класс свою нарисованную ворону, стая красовалась на стенах кабинета целый год).

Наш читательский клуб – открытая и свободная площадка. Мы всегда размещаем общедоступное объявление, приглашаем учителей, классных руководителей, родителей. В присутствии взрослых гостей ребята уже давно не комплексуют. Часто и состав обсуждающих разный: есть завсегдатаи, есть и те,

кто бывает выборочно, в зависимости от интереса к книге, есть и те, кто уходит после первого посещения или появляется через год.

В течение первых шести лет мы проводили по пять встреч в год: по одному заседанию в четверть и заключительное заседание в июне – на свежем воздухе, например, в парке. В прошлом году ребята, прожив пятый класс с клубом, заявили, что хотят встречаться чаще. Решили попробовать раз в месяц. Получилось 7 раз. Обстоятельства, не зависящие от нас, вносили свои коррективы. Встречи клуба происходят в разных местах школы: в Пушкинском кафе, в классе, в комнате психологической разгрузки (в мягких креслах-тюках, на полу на ковриках и пледах, где можно лечь, сесть, поставить на пол миску с печеньем и конфетами, расслабиться). За месяц до встречи определяем произведение.

Первое в году произведение – это уже правило – рекомендации юных читателей по впечатлениям лета. Кстати, для летнего чтения рекомендуем скромный список обязательных произведений (по программе) и большой (до 100 названий) список «Читаем с удовольствием», который поделен на рубрики: «Любимые книги моих родителей, когда они были детьми», «Приключения», «Фэнтези», «Детективы», «Девчачьи истории». Интересной всем кажется рубрика «Пирожки из печки» – о новых книгах для детей и подростков.

На первом в учебном году уроке литературы ученики рассказывают о книге, которую прочитали летом и которой хочется поделиться. Это может быть не просто рассказ: презентация, чтение любимого отрывка, буктрейлер. Главная задача – заинтересовать остальных, предложить прочитать вместе, обсудить. Слушаем всех желающих, голосованием выбираем книгу для первой встречи клуба, решаем, какие из оставшихся тоже хотим обсудить в течение года и примерно распределяем по четвертям. Каждую вторую или третью встречу книгу предлагает учитель. Это важно особенно сначала, ведь наша задача – формировать круг чтения, не руководствоваться только эмоциональным желанием прочитать книгу, похожую на предыдущую. К примеру, обсудили в пятом классе «Время всегда хорошее» А. Жвалевского и Е. Пастернак, поступили

предложения прочитать «Календарь ма(й)я» В. Ледерман, но это произведение уже следует отдать для самостоятельного прочтения, а в клубе обсудить совершенно другую книгу. Впоследствии ребята понимают, что читать подряд две книги схожих жанров или тематики не так интересно, как разных. Например, семиклассники в начале года из пяти приключенческих романов выбрали один, из шести детективных – тоже один. Учитель должен внимательно анализировать выбор учеников и обращать их внимание на произведения, которые необходимо обсудить. Однако не стоит говорить ребенку, что книга, которую он прочитал, поверхностна и не заслуживает внимания, так можно навсегда оттолкнуть его от себя, от взрослого, от чтения, так никогда не сформируешь умного читателя. Важно понимать, почему сейчас ребенку интересна именно эта книга.

В конце второй четверти обязательно выбираем для обсуждения в клубе что-то рождественское или новогоднее и всегда создаем уютную, наполненную запахом мандаринов и сладостей обстановку, хотя произведения не всегда праздничные, но говорим о чуде нового, о чуде любви, дружбы. Две–три встречи проводим без предварительного прочтения, берем короткое произведение, которое читаем сразу в клубе и обсуждаем. Непосредственность первого восприятия, чтение с остановками, повторное обращение к тексту – совершенно живой ненавязчивый процесс обучения чтению. Часто потом ребята еще неделю живут этим произведением, обсуждают. Пробовали и так: берем книгу-сюрприз, читаем в клубе начало или одну–две главы. Обсуждаем. Пытаемся вжиться в текст, посмотреть, как он сделан, а потом каждый решает, хочет дочитать или нет.

Построение обсуждения зависит от книги. Учитель может заранее продумать ход обсуждения, вопросы, но ориентироваться стоит прежде всего на то, что выделят в произведении ученики. В начале занятия проводим блиц-опрос: сформулируйте 1–3 вопроса, которые вам обязательно хочется обсудить; назовите ассоциации, вызванные книгой; назовите одним словом впечатление от книги; выберите геометрическую фигуру или цвет, ассоциирующиеся с книгой. Стоит отметить, что ведущим встречи может быть не только учитель, но и кто-то из учеников, проявляющих инициативу или предложивших книгу для чтения в

клубе. Для учеников это непростой и интересный способ проявить себя, так как необходимо подготовиться к обсуждению, продумать вопросы, удивить своими открытиями.

В процессе обсуждения активно применяем известные ребятам с уроков приемы технологии критического мышления, которые помогают систематизировать информацию (кластеры, таблицы), помогают читать осознанно, вдумчиво (чтение с остановками, работа с «тонкими» и «толстыми» вопросами), уметь вести продуктивную дискуссию, интерпретировать новую информацию (таблицы ПМИ), давать рефлексивную оценку (синквейн, эссе) [2, с. 17–18]. Кроме обсуждения прочитанного, практикуем визуализацию. Это результат обсуждения в зрительных образах, поэтому у нас всегда есть краски, маркеры, карандаши, бумага, клей, ватман, цветная бумага. В завершении встречи предлагается что-то написать, нарисовать, склеить и разместить на общем листе. В итоге всегда получается яркое зрительное воплощение разговора. Размещаем его на стене в классе.

Популярное чтение с остановками использовали в 6 классе для знакомства с книгой «Лис», созданной австралийской детской писательницей Маргарет Уайлд в соавторстве с художником Роном Брукс [3]. «Лис» – это притча. Пес, потерявший глаз, спас сороку с обгоревшими крыльями. Она стала его глазами, он – ее крыльями. Вдвоем они были счастливы, пока не появился третий. Лис, никого не любивший и никем никогда не любимый, опасный, способный разрушить все самое светлое и доброе. Заранее книгу не читаем. Делаю распечатки текста частями каждому. Договариваемся не заглядывать вперед. Читаем медленно, останавливаясь, размышляя, задавая вопросы и отвечая на них. Предполагаем, что будет дальше. Дочитываем. Пытаемся определить идеи, основные проблемы. Кажется, все становится понятным. На лицах радость, ведь все понятно. А теперь второе чтение. На слайдах тот же текст, только как в книге, на фоне иллюстраций и с авторским расположением. Он не всегда размещен привычным образом, иногда с большими разрывами, иногда с самого края страницы, иногда в центре, иногда вообще перевернут и «лежит» на боку.

Пытаемся понять не только текст, но и роль его размещения, роль иллюстраций, цвета, всех зрительных образов. Юные читатели увлекаются этой игрой с текстом, задают вопросы, предполагают, делают открытия. Например, на вопрос, почему на первой странице начало повествования «положено на бок», шестиклассники отвечают, что так художник усилил впечатление перевернутости нормальной жизни пса и птицы. Слова «Через выгоревший лес» будто обведены дважды, шрифт крупнее. Это все не просто так. Лес с точки зрения ребят – символ жизни, пожар – символ неуправляемой стихии, смерти, потерь. И мы уже догадываемся, что нам дальше расскажут о тех, кто что-то потерял в этом пожаре. Пес бежит «по горячему пеплу», значит, ему больно, лапы обжигает, но он несет, «бережно держа в огромной ласковой пасти, птицу». Это предложение – богатейший материал для работы со словом. Ребята говорят о том, что «огромная пасть» – это что-то зловещее, угрожающее, но между этими двумя словами стоит прилагательное «ласковой», оно будто разрывает шаблонное восприятие, заставляет задуматься, почему «огромная пасть» становится «ласковой». И еще вопрос: почему пока «птица»? Почему не сразу «сорока»? Птица – мечта? Мечта о том, что больше не будет одинок? А он одинок: образ пещеры над рекой, куда он приносит птицу, говорит об этом. Ведь пес должен быть с людьми. Что произошло в его собачьей жизни, что он ушел от них? Предательство? Потеря? Через два предложения мы узнаем, что пес слеп. Его прогнали за ненадобностью? Он никому не нужен. И ребята говорят, что каждый человек обязательно должен быть кому-то нужен. Они уже знают законы притчи, прекрасно понимая, что это история не о собаке, не только о ней. «Он приносит ее [птицу] в свою пещеру над рекой и пытается лечить ее обгоревшее крыло». Текст все еще на боку. Но шрифт из печатного становится более мягким, приближается к курсиву. Почему? Может быть, так подчеркивается теплота, попытка помочь, наладить что-то уютное, сокровенное для птицы и себя? Текст встает в привычное положение. Почему? Может быть, потому что пес сейчас в своем убежище, появилось ощущение безопасности, надежности, жизнь начинает налаживаться. Но Сорока отказывается от помощи. «Я больше никогда

не смогу летать», – шепчет она. Почему отказывается? Она потеряла самое важное в своей жизни и отчаялась. Принимаем это предположение.

И Пес и Сорока в притче имена собственные. Почему Сорока? Не ворона, не голубка, не… И здесь есть возможность поработать с символикой образа сороки. В христианстве сорока – спутник дьявола, по преданию, она отказалась войти в Ноев ковчег, она символ распутства, лживости и предательства. В славянской мифологии это мистическая птица, способная к предсказаниям. В европейском фольклоре сороки ассоциируются с неудачей и смертью. В фольклоре коренных американцев они считаются обманщиками, но часто могут быть хранителями секретов и мудрости. Вряд ли ребята это знают, поэтому у них своя, привычная ассоциация: сорока-воровка. Она ничему не противоречит. Тогда вопрос: псу кажется, что он нашел спасение от одиночества, что он стал нужен кому-то, как, возможно, раньше. Что украдет у него сорока? Что будет дальше? Но это спрашивает читатель, а Пес ни о чем не спрашивает, он говорит Сороке: «Я слеп на один глаз, но жизнь все равно прекрасна». Почему псу дана слепота? Почему только на один глаз? Ответы самые разные: он не видит в сороке опасности сразу, он видит одним глазом самое важное – жизнь прекрасна. А теперь обращаем внимание на иллюстрацию к этой части текста: Два огромных валуна (сверху и снизу) – пещера. Верхний валун занимает треть страницы. Он навис над маленькими фигурками забившейся в глубине пещеры сороки и стоящего к нам спиной пса. По краям два тонких ствола, не дающих никакой опоры валунам. Что помогает понять иллюстрация? Хрупкость жизни, мечты, надежды. Валуны исчезнут уже на следующих иллюстрациях, пока сорока и пес будут счастливы, но появятся снова в более угрожающем варианте, они почти сомкнутся, когда придет Лис и его «запах, кажется, заполнит всю пещеру – запах зависти, злобы ... и одиночества». Изменится и цветовая гамма иллюстрации.

Выше показан пример работы лишь с одной страницей текста, с одной иллюстрацией. Если проводить такую работу систематически, в какой-то момент у учителя отпадает необходимость формулировать вопросы, так как они

возникают у ребят, которые самостоятельно ведут разговор, вступают в диалог с текстом, с автором. Учитель лишь наблюдатель, но не сторонний. Ребятам важно и его мнение. В конце разговора о произведении М. Уайлд «Лис» шестиклассники говорят о самом важном, что они поняли и почувствовали, открыли для себя: жизнь ради себя не делает нас счастливыми, главное – быть кому-то нужным, чувствовать ответственность за тех, кто рядом. Очень важно иметь дом – место, куда всегда, даже совершив ошибку, можно вернуться, так как там тебя ждут. Впоследствии притча вспоминается учениками на уроках по повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель», когда заходит речь о блудном сыне.

Говоря о книге Марины Аромштам «Когда отдыхаю ангелы», ребята особенно выделили мысль: «Это очень важно – узнать про ангелов. Но слова должны за что-то зацепиться. За что-то внутри. Иначе они скользнут мимо» [1, с. 120]. Эти слова – как девиз читательского клуба. Мы стараемся найти или сформировать в себе то, за что можно «зацепиться», то есть, говоря педагогическим языком, формируем нравственные установки.

Еще один интересный опыт. Десятиклассница выбрала для итоговой выпускной работы мангу «Тетрадь смерти» Ооба Цугуми. Взяли мангу для проекта, добавили сопоставление с «Преступлением и наказанием» Ф. М. Достоевского. Работа над проектом вышла за рамки работы с ученицей. Разговор в клубе получился серьезный и правильный. Главный герой манги Лайт Ягами – лучший школьник Японии – находит магическую тетрадь, которую оставил в мире людей бог смерти. Если вписать в тетрадь чье-то имя, человек умрет. Лайт решает построить новый идеальный мир, где будут жить только добрые и ответственные люди, уничтожив всех преступников. Идея настолько захватывает личность героя, что он теряет границы, теряет себя. Его борьба со злом ведет к преступлениям. Наказание тоже грядет. Десятиклассники быстро нашли сходство между Лайтом и Родионом Раскольниковым, сходство в сюжете, в развитии конфликта, в проблемах, поднятых в манге и в романе, в идеях, которые независимо друг от друга в разные эпохи в разных странах транслируют

разные писатели. И это еще один нравственный урок современному юношеству. Теперь слова о «вечных проблемах» для них не пустой звук. Произошло своеобразное возвращение от современной литературы к классике, и «программное произведение» перестало быть только обязательным для прочтения. С мангой интересно поработать и в плане анализа иллюстраций. Это ведь по сути своей комиксы, а значит, иллюстрация играет одну из ведущих ролей в выражении авторского замысла.

Интересной получилась и встреча, основанная на поисках связей между романом С. Кинга «Кладбище домашних животных» и рассказом Л. Андреева «Елеазар». И снова «возвращение» от современности к классике, причем в пользу последней. Для старшеклассников это было вторым открытием за год: наши классики не скучны, их произведения актуальны и вдохновляют современных писателей.

В формате читательского клуба важны две характеристики: свобода и заинтересованность. Нужно создать для школьников атмосферу приятной возможности поговорить о себе с заинтересованными в них взрослыми, ведь разговоры о книгах – это разговоры в большей степени о тех, кто их читает. Ученикам не с кем поговорить о себе, о своих мыслях и чувствах, поэтому формат клуба учит не только говорить о прочитанном, но и, говоря о себе, говорить не только о себе, как бы парадоксально это ни звучало. Не менее важно и то, что в разговорах в формате клуба, в отличие от урока, нет правильных и неправильных ответов.

Таким образом, работа читательского клуба помогает формировать круг чтения обучающихся, помогает формировать грамотного и думающего читателя с развитым критическим мышлением. Живая свободная форма клуба позволяет ненавязчиво привести школьников к осмыслению не только книги, но и себя, своих проблем и вопросов, трудностей, с которыми они встречаются. Практика показала, что ученикам, умным и любознательным, важны внимание и мнение взрослых, они готовы читать и думать вместе с ними, ведь их волнует одно и то

же: добро, любовь, дружба, понимание, честь, счастье – все нравственные основы, на которых держится мир.

Список литературы и источников

1. Аромштам М. С. Когда отдыхают ангелы. М.: Абрикобукс, 2022. 224 с.
2. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб.-метод. пособие. СПб.: КАРО; 2009. 84 с.
3. Уайлд М. Лис / Пер. Семеновой Г. М. СПб.: Речь, 2017. 40 с.
4. ФГОС Основное общее образование. [Электронный ресурс] URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/
5. Федеральная рабочая программа ООО. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс] / ФГБНУ Институт стратегии развития образования. М., 2022. 123 с. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_%D0%A4%D0%A0%D0%9F_%D0%9B%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0_5-9-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B.pdf

УДК 372.882
ББК 74.2

Н. В. Марьина,
МАОУ гимназия № 155,
Екатеринбург
N. V. Marina,
MAOU Gymnasium №155,
Yekaterinburg
E-mail: tigrra-natasong@endey.ru

Л. В. Рубцова,
МАОУ СОШ №1 им. С. С. Алексеева,
Екатеринбург
L. V. Rubcova,
MAOU SOSH №1 nim. S. S. Aleksejewa,
Yekaterinburg
E-mail: rubtz.l@yandex.ru

ЛИТЕРАТУРНАЯ ИГРА: МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ХАРАКТЕР ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
LITERARY GAME: THE SUBJECT-SPECIFIC NATURE OF READING LITERACY

Аннотация. *В статье анализируется проблема метапредметности литературной игры, основанной на смысловом чтении. Статья посвящена описанию литературной игры, а именно тех ее этапов, которые отражают командную работу игроков. Авторы отмечают, что совместная деятельность обучающихся и наставников на определенных этапах литературной игры предполагает эффективный обмен знаниями, обучение и достижение согласия на пути к общей цели. Делается вывод об эффективности такой формы сотрудничества (сотворчества), как литературная игра.*
Ключевые слова: *метапредметные результаты, читательская грамотность, смысловое чтение, литературная игра, сотрудничество, сотворчество, команда*.

Abstract. *The article analyzes the problem of meta-subjectivity of a literary game based on semantic reading. The article is devoted to the description of the literary game, namely those stages of it that reflect the teamwork of the players. The authors note that the joint activity of students and mentors at certain stages of the literary game involves an effective exchange of knowledge, learning and reaching agreement on the way to a common goal. The conclusion is made about the effectiveness of such a form of cooperation (co-creation) as a literary game.*
Keywords: *meta-objective results, reading literacy, semantic reading, literary play, collaboration, co-creation, team.*

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования включают в себя большое количество умений. Мы остановимся на смысловом чтении и умении организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов (подробнее об этом: [3, с. 9]).

Смысловое (рефлексивное) чтение заключается в овладении следующими умениями: предвосхищать содержание предметного плана текста по заголовку, опираясь на предыдущий опыт; понимать основную мысль текста; формировать систему аргументов; прогнозировать последовательность изложения или текста; сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по теме; выполнять смысловое свертывание выделенных фактов и мыслей; понимать назначение разных видов текста; понимать имплицитную (подразумевающую, невыраженную) информацию текста; сопоставлять иллюстративный материал с информацией текста; выражать информацию текста в виде кратких записей; различать темы и подтемы специального текста; ставить перед собой цель чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию; выделять не только главную, но и избыточную информацию; пользоваться разными техниками понимания прочитанного; анализировать изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения, получения и переработки информации и ее осмысление; понимать душевное состояние персонажей текста и сопереживать (подробнее об этом: [4, с. 104]).

Все перечисленные выше умения на том или ином этапе демонстрируются участниками литературной игры, о которой пойдет речь в данной статье.

19 октября 2024 года в МАОУ Гимназии № 155 города Екатеринбурга в рамках X Открытой гуманитарной конференции «Малахитовая шкатулка» состоялась литературная игра «Дети синего фламинго», посвященная творчеству уральского детского писателя, поэта, сценариста, журналиста и педагога Владислава Петровича Крапивина (14 октября – день его рождения). В игре принимали участие обучающиеся двух возрастных категорий: 1) 3–4 классов, читавшие повесть «Болтик»; 2) 6–7 классов, читавшие повесть «Дети синего фламинго».

Целью литературной игры являлось создание условий для формирования у детей потребности в качественном чтении и развития чувства причастности к отечественной культуре во внеклассной групповой деятельности, что является

неотъемлемой частью интеллектуального развития обучающихся, реализации их личностного потенциала.

Нам близка точка зрения одного из лидеров отечественной психологической науки А. Н. Леонтьева, который подчеркивал: «Учение – это не просто накопление в голове ученика знаний, умений и навыков. Это перестройка всей детской психики, скачок в духовной жизни ребенка, серия своего рода “взрывов”, ломающих прошлый круг представлений и открывающих для ребенка новые перспективы. Сами по себе знания менее важны, чем то, какое место они заняли в сознании ребенка, а особенно – “какой личностный смысл они приобрели для него и как вооружили его для жизни”» [2, с. 64].

Литературная игра «Дети синего фламинго» предполагает совместное творчество членов команды, то есть сотворчество, самореализацию интеллектуально-креативных возможностей каждого в интересах общего дела: необходимо создать команду – группу единомышленников, которые готовы совместно читать, анализировать, интерпретировать художественное произведение, создавать творческие «продукты» на его основе. При сотворчестве-сотрудничестве происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия (консенсуса). Как правило, этот процесс требует наличия руководителя. Руководителем в данном случае выступает учитель литературы или классный руководитель обучающихся.

На всех этапах игры участники должны были в сотрудничестве-сотворчестве решать командные задачи, ориентированные на достижение метапредметных результатов.

На самом трудоемком отборочном заочном этапе необходимо было, во-первых, качественно прочитать текст, во-вторых, в заявке на участие в игре сообща ответить на вопросы и по содержанию текста, и по анализу изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения, в-третьих, придумать название команды, девиз, единый атрибут, в-четвертых, создать эмблему, в-пятых, подготовить качественное представление команды.

Мы создали такую форму заявки, которая способна показывать результат осмысленного чтения. Для этого включили в нее следующие вопросы и задания:

– Придумайте название команды, оно должно быть связано с произведением «Болтик» (для 3–4 классов) / «Дети синего фламинго» (для 6–7 классов).

– Ответьте на вопросы:

1. Какого персонажа команда считает самым сильным и почему?

2. Какой эпизод из произведения впечатлил команду больше всего и почему?

Название команды – это своего рода знак качества. Интересный, оригинальный заголовок всегда говорит об осмысленной работе с текстом. Так, среди названий команд мы встречаем такое: «*Помощницы Женьки*». Данное название не просто отражает понимание читателями трудной жизненной ситуации главного героя, оно идентифицирует их с высоконравственной личностью, желающей оказать помощь в такой ситуации. Когда читатель восхищается второстепенным персонажем, не менее сильным, чем главный, чувствуется глубина его понимания душевного состояния каждого из героев.

На вопрос «Какого персонажа команда считает самым сильным и почему?» одна из команд ответила: «*Юлька Гаранин – самый сильный персонаж, потому что он не побоялся остаться на острове и был хорошим напарником Жене. Мальчик быстро находит решение в трудной ситуации: кусает лампочку, чтобы огонь попал на порох и отпугнул нападавших на его друзей представителей стражи. Гаранин проявляет себя как заботливый человек: он заботится о птенце фламинго, который остается на острове, кормит его, не дает погибнуть*».

Вопрос «Какой эпизод из произведения впечатлил команду больше всего и почему?» помогает авторам игры понять, что читателями текст прочитан полностью и они, понимая душевное состояние персонажей, сопереживают им в трудных или в счастливых ситуациях. Одна из команд так ответила на этот вопрос: «*В произведении есть много моментов и событий, которые нас очень*

сильно поразили и удивили. Но эпизод, который произвел на нас все-таки наибольшее впечатление – это когда мальчики нашли скульптуру на острове, а, изучив ее, поняли, что на ней изображены они. Наверное, этот момент нас поразил больше всего, потому что такого мы не ожидали. Количество вопросов только увеличилось, даже несмотря на то, что приближался уже конец произведения».

Итак, отборочный заочный этап, направленный на осмысленное командное чтение, показывает, что только в совместной деятельности возможно решение поставленных задач.

На отборочном очном этапе игрокам предстояло публично выступить с представлением команды (конкурс «Представление команды» включал в себя презентацию названия, девиза, общего атрибута, эмблемы); по окончании представления команды составляли предложения про персонажей произведения, используя данные для конкурса фразеологизмы, демонстрируя знание текста и способность к его интерпретации (название конкурса «Острый язык – дарование…»).

На основном (игровом) этапе команды проходили 4 станции: «Книжный червь» (разгадывание кроссворда); «Ходячая энциклопедия» (чтение карточек с цитатами и определение героя, которому принадлежат слова); «Дружеское плечо» (собирание пазлов – трех иллюстраций); «Глаза разбегаются» (просмотр карточек с изображением предметов и объяснение связи данных предметов с героями произведения и с конкретной ситуацией из текста). Пожалуй, самым сложным заданием с точки зрения осмысленного чтения являлись не пазлы, не кроссворд и не карточки с цитатами, а карточки с предметами. Это задание, отправляя обучающихся к конкретному эпизоду со всеми персонажами, участвовавшими в нем, требует очень внимательного чтения, развитой памяти, ассоциативного мышления и умения сформулировать внятный, четкий ответ с опорой на одно-единственное слово, которое не является ключевым. Деятельность обучающихся на всех станциях подразумевала достижение цели общими командными усилиями, но вместе с тем ответственность за получаемые

баллы ложилась на каждого члена команды, каждый должен был внести свою лепту в общее дело.

Мы не можем не прийти на основе всего выше сказанного к выводу: литературная игра «Дети синего фламинго» – это эффективная форма сотворчества, обеспечивающая достижение метапредметных результатов, выражающихся во владении смысловым чтением и умением организовывать сотрудничество и совместную деятельность с учителем и со сверстниками, способствующая развитию интеллектуальных и творческих способностей обучающихся.

Список литературы и источников

1. Крапивин В. П. Дети синего фламинго: повесть. М.: ЭНАС-КНИГА, 2021. 224 с.
2. Леонтьев А. Н. Развитие целостной личности ребенка. Педагогика сотрудничества. В помощь педагогам и родителям. М.: Амрита, 2023. 280 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2013. 48 с.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

УДК 372.8
ББК 74.26

М. А. Чертовикова,
МАОУ ПГО «СОШ №13 с УИОП»,
Полевской, Свердловская обл.
M. A. Chertovikova,
MAOU PGO «SOSH No. 13 with UIOP»,
Polevskoy, Sverdlovskaya obl.
E-mail: migvesni@mail.ru

Е. С. Малянда,
МАОУ ПГО «СОШ №13 с УИОП»,
Полевской, Свердловская обл.
E. S. Malyanda,
MAOU PGO « SOSH No. 13 with UIOP»,
Polevskoy, Sverdlovskaya obl.
E-mail: maliandai@mail.ru

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ КАК КЛЮЧ К ПОНИМАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОРИИ
HISTORICAL AND CULTURAL CONTEXT AS A KEY TO UNDERSTANDING A WORK OF ART: FORMATION OF READING LITERACY THROUGH THE INTEGRATION OF LITERATURE AND HISTORY

Аннотация: *В статье рассматривается проблема формирования читательской грамотности через интеграцию литературы и истории. На примере программного материала показаны возможности соединения литературы и истории, способствующего формированию целостного представления об историко-культурном контексте эпохи изучаемого произведения. Данный подход обеспечивает достижение как предметных, так и метапредметных результатов и раскрытие воспитательного потенциала изучаемой информации.*
Ключевые слова: *предметный результат, метапредметные умения, читательская грамотность, работа с текстом, историко-культурный контекст.*

Abstract: *The article examines the problem of the formation of reading literacy through the integration of literature and history. Using the example of the program material, the possibilities of combining literature and history are shown, contributing to the formation of a holistic view of the historical and cultural context of the era of the work under study. This approach ensures the achievement of both subject and meta-subject results and the disclosure of the educational potential of the information being studied.*
Keywords: *subject result, meta-subject skills, reading literacy, working with text, historical and cultural context.*

О том, что одной из значимых целей современного образования является метапредметный результат, говорится уже давно. Со студенческой скамьи педагог знает, что задача школы – научить учиться, что современному образованному человеку важно овладеть способами получения и обработки информации. И информационный поток, обрушивающийся на современного

школьника, действительно немаленький. Но важно понимать, какая это информация и всегда ли сегодняшний школьник способен ее правильно воспринять. И если не способен, то кто будет нести за это ответственность? На каких предметах обучающиеся испытывают бóльшие трудности? Только ли чтение художественной литературы становится сегодня камнем преткновения?

В Концепции современного литературного образования говорится об объективных трудностях изучения литературы как предмета школьной программы и как вида искусства. Этот же документ определяет и цель литературного образования: «формирование читателя, способного к полноценному восприятию литературного произведения и подготовленного к самостоятельному общению с художественным текстом» [3]. Все мы понимаем, что «необходимо: усилить компонент, направленный на формирование читательских компетенций, способности осмысленно воспринимать художественный текст», что «основным видом работы при изучении произведения литературы становится его анализ» [3]. Но всегда ли наши ученики готовы действительно анализировать произведение, а не подменять анализ пресловутым «я художник, я так вижу», считая приоритетным только собственное мнение, основанное на собственном жизненном опыте, не всегда сопряженном с широким кругозором? Чаще всего, «анализируя» произведение или его эпизод, школьники основываются на наивно-бытовой оценке героя или события. Стоит задуматься, почему так происходит.

Еще одно разумное положение Концепции современного литературного образования: произведения, предложенные для изучения современным школьникам, «не всегда соответствуют возрасту обучающихся», это тексты, «написанные для более зрелой читательской аудитории», а «в образовательных программах по литературе уделяется недостаточное внимание произведениям о жизни и проблемах современных детей и подростков» [3]. Мы могли бы сказать, что эти недостатки свойственны старому ФГОС и учебникам, составленным под его цели и задачи. Однако и обновленный ФГОС не устранил недостатков прежнего, и потребности нового взгляда на преподавание литературы как

учебного предмета и изучение литературы как вида искусства мало учтены в новых вариантах учебников. Мы понимаем, что многие положения Концепции литературного образования так и остаются декларативными. При подборе содержания программы не учитываются возрастные особенности и потребности современного подростка. Также очевидно, что фундаментальные ценности, которые несет в себе литература как вид искусства, приходят в противоречие с ценностями сиюминутными, прагматическими. Именно поэтому сегодня очень важно найти средства для привлечения подростков к изучению литературного произведения, необходимо найти аргументы и методики для возникновения интереса к русской классике и произведениям современной литературы.

И в изучении исторического материала тоже не все и не всегда просто: язык документа (особенно если он отдален от сегодняшнего дня и языка десятками, а то и сотнями лет) остается безликим – перед глазами нет яркого примера, визуализации. Согласно теории поколений, современные школьники ориентированы на себя, им нужны яркие примеры и понимание важности и интересности информации, только в этом случае они готовы работать с ней. Именно поэтому мы попытались решить отмеченные выше проблемы с помощью интеграции литературы и истории. Понимая сложность восприятия литературного материала, предложенного программой и учебником, начинаем с планирования результата: Чему мы хотим научить? Почему именно этому? – стандартные вопросы, заложенные содержанием образования. Далее определяем содержание и стратегию нашей работы в рамках ФГОС и ООП – интеграция истории и литературы, подбор исторических текстов и документов, облегчающих понимание художественного текста. Определяем, как мы, педагоги, можем помочь нашим ученикам постичь не только важную информацию, определенную образовательным стандартом, но и ее воспитательный потенциал. Все это приводит к формированию девиза нашей совместной работы: «Читая литературу – мыслим исторически!»

Обратимся к некоторым страницам учебника литературы для 6 класса под редакцией В. Я. Коровиной [4, с. 9–16]. Школьникам предложено познакомиться

с эпосом Гомера, в фрагментами поэм «Илиада» и «Одиссея». На семи страницах дано описание щита Ахилла, даны интересные вопросы для отработки метапредметных умений при чтении текста-описания. Но этого, на наш взгляд, недостаточно, потому что изучение эпоса – как раз самое время поговорить о зарождении жанров драмы, трагедии и комедии (потом возвращаться ко времени античного театра нелогично), и это хороший повод объединить усилия учителей литературы и истории, чтобы дать возможность проявиться естественной для этого возраста жажде творчества и деятельности.

В результате шестиклассники изготовили котурны, чтобы стать голосом богов, чтобы «свысока оценить» поступки героев (через себя пропущенное понимание резонерства). В гекзаметре для детей было изложено краткое содержание произведений Эсхила «Прометей прикованный», Софокла «Царь Эдип» и идея комедии Аристофана «Птицы».

Так первый день драмы закончился миром, покоем.
Спор равновеликих не мог завершиться иначе.
Теперь в спор с богами вступать будут люди,
И в этой трагедии выжить им уж не удастся, –

к такому выводу артисты приводят зрителя «после первого дня театра», объясняя рождение жанра драмы. Всем присутствующим мы задаем вопросы об особенностях конфликта между Зевсом и Прометеем, выводим на понимание общественного конфликта, а также на особенность жанра драмы: столкновение равновеликих сил, в котором никто не гибнет.

После представления «второго дня» греческого театра (Софокл «Царь Эдип») хор провозглашает:

Нет среди смертных того, кто однажды хотя бы
Смог избежать предсказанья судьбы, воли рока.
Так среди жанров трагедии жанр появился,
Где в столкновеньи с божественной вечною силой
Гибнет герой, с волей рока играть захотевший.

Третий день греческого театра объясняет причину появления жанра комедии: прекращаются все конфликты, что символизирует восстановление

гармонии мира. Маски переворачиваются – становятся комическими: мир выворачивается наизнанку (птицы – боги), но все ликуют и радуются, начинается карнавал. Это время для решения бытовых вопросов (значит, и конфликт бытовой). Благодаря шестиклассникам (на мероприятие были приглашены все желающие) ребята старших классов теперь понимают, почему «Гроза» и «На дне» – драма, а «Вишневый сад» – комедия.

Еще одним поводом интеграции литературы и истории стала комедия Д. И. Фонвизина «Недоросль», предложенная для изучения в 7 классе УМК под редакцией Г. С. Меркина. Произведение, не простое для понимания и в 9 классе. Анализ нескольких вариантов методических подходов к изучению комедии Д. И. Фонвизина показал, что на произведение отводится от двух до четырех уроков (с 7 по 9 класс) [2]. Основной акцент сделан на работу с несколькими эпизодами, составление речевой характеристики, выявление черт классицизма в комедии «Недоросль», но предложенные подходы не позволяют семиклассникам (да и не только) увидеть место комедии в истории русской литературы, понять взаимосвязь эпизодов, а также не подготавливают подростков к выстраиванию линейки образа недорослей в русской литературе. Ребята не соотносят события, описанные в произведении, с русской историей, поэтому некоторые эпизоды и фразы комедии «Недоросль» остаются за пределами внимания и интереса школьников. Мы предлагаем следующий методический вариант изучения комедии Д. И. Фонвизина «Недоросль».

1 урок. Краткие сведения из биографии Д. И. Фонвизина. Особенности комедии эпохи классицизма (из программы 6 класса ученики уже немного знают об особенностях жанра комедии). Мы говорим о тематике и проблематике комедии, анализируем афишу (говорящие фамилии – требование произведения классицизма).

2 урок. Проблематика комедии «Недоросль» и первоначальное представление о героях (форма работы – групповая). Ученикам предлагаются следующие задания: дайте представление

– 1 группа – об отношении Простаковой к Митрофанушке; ответьте на вопросы: как воспитывается Митрофанушка, что для родителей главное в воспитании? (проблема воспитания в комедии). Расскажите об этом, опираясь на содержание указанных явлений и действий (перескажите кратко и дайте оценку): д. 1, явл. 2, 4, 6; д. 2, явл. 4; д. 3, явл. 3; д. 4, явл. 8;

– 2 группа – об отношении Простаковых-Скотининых к образованию и учителям. Расскажите об этом, опираясь на содержание указанных явлений и действий (перескажите кратко и дайте оценку): д. 1, явл. 6; д. 2, явл. 4, 6; д. 3 явл. 5, 6, 7; д. 4, явл. 8;

– 3 группа – об отношении Простаковых-Скотининых к крепостным. Расскажите об этом, опираясь на содержание указанных явлений и действий (перескажите кратко и дайте оценку): д. 1, явл. 5; д. 2, явл. 4, 6; д. 3, явл. 4; д. 5, явл. 4;

– 4 группа – о невоспитанности и неблагодарности Митрофанушки по отношению к другим людям – родителям, дядюшке, учителям, няньке Еремеевне. Расскажите об этом, опираясь на содержание указанных явлений и действий (перескажите кратко и дайте оценку): д. 1, явл. 4; д. 2, явл. 4; д. 5, явление последнее.

3 урок. Речевая характеристика персонажей комедии как средство создания комической ситуации. Перед началом работы обучающимся предлагается поработать с «Кодексом дворянской чести» и, в том числе, с этой позиции оценить речевое поведение персонажей. В поле зрения учащихся были такие речевые маркеры, как просторечия, вульгаризмы, грубая и бранная лексика, книжная лексика – все это обучающиеся соотносили с обликом дворянина (отвечали на вопрос: можно ли назвать персонажа образцовым дворянином?), так как еще при изучении вводной темы «Классицизм как направление в литературе и искусстве» мы договорились, что любое произведение эпохи классицизма – это учебник жизни в государстве.

4 урок (из часов внеклассной работы). Комедия «Недоросль» в историко-культурном контексте (учимся мыслить исторически): сопоставительная работа

текста комедии с историческими документами, раскрывающими смысл поступков персонажей и причину выбора жанра произведения Д. И. Фонвизиным.

Принимая во внимание сложность произведения для семиклассников, предлагаем им проблемные вопросы: 1. Как исторические реалии времени нашли отражение в комедии «Недоросль»? 2. Почему в эпоху классицизма, когда комедия была отнесена к низким жанрам, говоря о дворянах, Д. И. Фонвизин обращается именно к жанру комедии? 3. Какова идея произведения? 4. Какая информация, кроме имеющейся в учебнике, необходима для ответа на эти вопросы?

Именно четвертый урок по изучению комедии – это территория соприкосновения литературы с историей. Начинается «перекрестная» работа с фрагментами художественного текста и текстом исторического документа: указами Петра I и Петра III, фрагментом частного письма. Такая работа обеспечивает формирование метапредметных умений извлекать нужную информацию, представленную в разных форматах, из разных источников, анализировать и систематизировать ее – это позволяет сделать художественное произведение понятным и интересным, а текст исторических документов сопроводить яркими примерами.

Вниманию учеников предложены опорная схема (рис. 1) и коллаж (рис. 2), опираясь на которые, ребята должны составить короткий связный рассказ об основных идеях эпохи классицизма:

МИР > ЛИЧНОСТЬ
МИР = ГОСУДАРСТВО
ИСКУССТВЕННОСТЬ > ЕСТЕСТВЕННОСТЬ
ДОЛГ > ЧУВСТВО
РАЗУМ > ЭМОЦИИ
АНТИЧНОСТЬ = ЭТАЛОН, ОБРАЗЕЦ

Рис. 1. Опорная схема

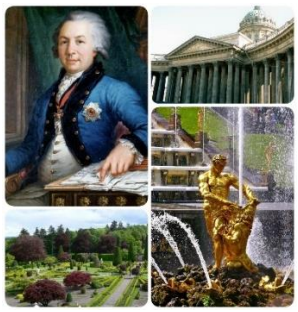


Рис. 2. Коллаж

Выводом проделанной учениками работы станет идея воспринимать комедию «Недоросль» как учебник жизни в государстве. Именно с этой позиции мы будем работать, двигаясь к пониманию характеров героев и главной идее произведения.

Приступая к работе с текстом комедии, в первую очередь предлагаем ребятам вывести определение литературного типа «недоросль». Это важно, потому что впереди ребят ждут недоросли Петруша Гринев, Алкид и Фемистоклюс из «Мертвых душ», затем Илюша Обломов и Петя Ростов – благодатный материал, который незаметно копится для выполнения сопоставительного аналитического задания на ОГЭ и ЕГЭ по литературе, заданий в разделе «Культура» на экзамене по истории.

Предлагая поработать с фрагментом указа Петра I от 31 июля 1703 года и Табелью о рангах, создаем условия для получения информации не просто о заинтересованности государства в образованных людях, но и контроле за дворянином, ученики с удивлением узнают, что молодые люди начинали служить с 15 лет.

Уже знакомую сцену примерки кафтана изучаем в другом аспекте. На вопрос, почему кафтану уделено так много внимания, ответ ищем в историческом документе. На столах у семиклассников Указ Петра I от 14 января 1700 года, необходимо выделить в нем ключевые фразы, помогающие понять, кто должен был носить эту одежду. Общими усилиями приходим к выводу, что Митрофана готовят к службе, но по реакции на кафтан мы видим, что ни Митрофан, ни его родители к этому не готовы. Попутно замечаем, что тема кафтана связана и с Милоном, но честь его мундира не запятнана. Так, благодаря историческим

документам, становится понятно, почему комедия начинается именно с этой сцены.

Не менее интересен и вопрос о женитьбе дворянина. Даже далекий от литературы человек знает фразу: «Не хочу учиться – хочу жениться!» Обращаясь к 4 явлению 2-го действия, спрашиваем у ребят, мог ли Митрофанушка жениться. В ответ получаем массу мнений и разные эмоции – значит, удалось заинтересовать ребят. Вспомним и знаменитую сцену экзамена Митрофанушки. Для чего его экзаменуют? Работая с текстом указа Петра I от 20 января 1722 года, семиклассники понимают, что дворянин мог жениться, равно как и получить наследство, только при условии, что он образован. Мы выводим смысл указа: хочешь жениться – иди учиться.

И еще один важный аспект, который не будет понятен ни в 7, ни в 9 классе без помощи исторических знаний. Это вопрос о своеволии Простаковой. Почему она наказана? Неужели за попытку выдать Софью за Митрофана? Так в те времена редкая девушка шла замуж по любви. И явно не просто дружеское наставление слышит Простакова от Правдина в 4 явлении 5-го действия. О какой вольности дворянства она толкует, о каком Указе? И снова ребятам предлагается поработать с историческими документами: это фрагмент частного письма и указ Петра III от 18 февраля 1762 года. Речь идет об освобождении дворян от двадцатипятилетней службы для того, чтобы они могли повышать свою образованность и заботиться об образовании своих детей. Вот когда становится понятна причина отчуждения имения у госпожи Простаковой. А также благодаря историческому факту школьники понимают смысл фамилии героини – слишком упрощает она представление о государственной миссии дворянина.

Помимо формирования метапредметных умений обучающихся, мы не забываем и о предметной составляющей. Подводя итоги, обязательно просим перечислить исторические документы, которые помогли понять смысл ключевых сцен комедии. А отвечая на вопрос, почему же история о дворянах (!) написана в жанре комедии, семиклассники уже с уверенностью говорят, что Простаковы и Скотинин не соответствуют облику образцового дворянина, служащего

государству, они нарушают многие правила жизни в государстве, именно поэтому Д. И. Фонвизин выбирает жанр комедии. Однако мы также понимаем, что это высокая комедия, так как у Простаковых-Скотининых есть оппоненты в лице положительных героев, образцовых дворян.

Далее, изучая фрагменты поэмы А. С. Пушкина «Полтава», собирая черты Петра I, описанного поэтом, ребята уже с удовольствием параллельно работают с историческим текстом. Это помогает сделать вывод о чертах реализма в поэме, о мастерстве А. С. Пушкина, воссоздавшего образ Петра как полководца и монарха.

МАОУ ПГО «СОШ № 13 с УИОП» города Полевского реализует программы углубленного изучения русского и английского языков. В рамках традиционного фестиваля «Русская осень», посвященного русскому языку и литературе, мы не ограничиваемся только этими предметами и во внеклассной работе тоже ориентируемся на метапредметный результат. Одной из любимых форм заключительных мероприятий (помимо литературного бала старшеклассников) стали метапредметные квесты. Учащимся 9–11 классов, например, было предложено поработать с иллюстрациями к роману в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Для этого мы использовали такой методический прием, как сторителлинг – предъявление яркой детали («картинки») в тексте или на художественном полотне, который эмоционально вовлекает слушателей в мыслительную работу: добывать информацию, открывать новые знания (см.: [8]). Этот прием позволяет сделать процесс обучения увлекательным и захватывающим. Как утверждают ученые (в частности, А. Симмонс в книге «Сторителлинг. Как использовать силу историй» [6]), люди в силу эмоциональной природы восприятия информации не реагируют на сухие факты. Именно эмоции не позволяют взглянуть на факт под нужным углом, принять верное решение, а грамотно (то есть к месту и ко времени) поданная деталь («история») заставит анализировать факты, ускользнувшие от внимания как ненужные, получить важную информацию, скрытую между строк. И снова на помощь приходит знание историко-

культурного контекста. Итак, по роману в стихах «Евгений Онегин» команды получили несколько иллюстраций и задания к ним.

1. Всем известны иллюстрации Лидии Тимошенко к роману в стихах «Евгений Онегин», сопровождающие строчки: «Надев широкий боливар, // Онегин едет на бульвар». Рассмотрите иллюстрацию Лидии Тимошенко, кто из двух персонажей Онегин? По какой черте (детали) вы отличили его от Пушкина-автора? С помощью толкового словаря игроки выясняют значение слова «боливар», работают с изображением мужских головных уборов времен А. С. Пушкина, выбирают боливар.

2. Далее предлагается рассмотреть иллюстрацию самого А. С. Пушкина на полях романа и тоже ответить на вопрос, кто из двух изображенных персонажей Онегин? Как вы его узнали?

3. И, наконец, предлагается иллюстрация к роману Дмитрия Белюкина и задание: «Как вам кажется, внимателен ли художник к исторической и художественной детали?»

4. На уроке в 9 классе можно предложить еще одну иллюстрацию Дмитрия Белюкина и задать вопрос: «Какая деталь важна на этой иллюстрации? Почему на этой иллюстрации Д. Белюкина автор уже без головного убора? Постарайтесь аргументировать свое мнение строками романа». В этом случае ответом будут служить строки: «Всегда я рад заметить разность // Между Онегиным и мной».

Иногда инициатором взаимодействия выступает история или обществознание, как это было с уроком по повести Ольги Громовой «Сахарный ребенок» [1], который мы разработали к 30 октября – дню жертв политических репрессий. И снова мы шли от планирования результата. Чему хотим научить? И почему именно этому? Важно было сформировать чувство исторической памяти, создать условия для формирования законопослушного, но нравственно-устойчивого гражданина; сформировать понятие о нравственных ценностях, о справедливости. Мы тщательно подбирали эпизоды повести, в которых ярко описано чувство обиды от сознания социальной несправедливости. Подбирали государственные документы, дающие представление о том, кого называют

репрессированным, определяющие причины и меру наказания. Мы подбирали эпизоды, воссоздающие исторический фон как образ социума, и те, что создают облик семьи Нудольских как культурный и нравственный портрет интеллигентного человека того времени. И вновь через соединение языка художественного текста и указа мы создали условия для формирования у обучающихся живого представления образа времени. В создании эмоционального фона помогла и элегия Масне, упомянутая в повести, – она стала музыкальным рефреном всего урока. Все присутствующие на уроке ушли потрясенными, пережившими своеобразный катарсис от понимания, что и повесть Ольги Громовой – это тоже учебник жизни, только в тоталитарном государстве. Это учебник, формирующий умение оставаться человеком в любых обстоятельствах.

Знакомясь с творчеством О. Мандельштама, продолжая разговор о сталинских репрессиях в 11 классе, мы обратили внимание на стихотворение «Ленинград» [5, с. 132]. Какой же была стратегия выбора содержания разговора на этот раз? Осип Эмильевич сам подсказал ее – мы решили сопоставить два восприятия одного города, два образа одного города и посмотреть, через какие художественные приемы поэт представил их. Работа началась с документов 20–30 годов XX века. Реакцию на документ, отраженную в лирическом тексте, мы изучали, работая с образами двух городов – Петербурга и Ленинграда.

Одиннадцатиклассникам было дано задание сделать историческую справку о Петербурге-Ленинграде, найти образы, символизирующие Петербург и Ленинград. Другая группа получила задание создать ассоциативный портрет этих городов. Третья группа поработала с текстом стихотворения и собрала все детали, касающиеся каждого города-образа.

«Историки» «столкнули» образы Петра и Ленина, отметив определенную долю власти насилия в каждом. Символами городов, соответственно, стали Медный всадник и крейсер «Аврора». Отметили, что с 26.01.1924 года по 06.02.1991 года Петербург назывался Ленинградом. Группа, создававшая ассоциативный портрет Петербурга-Ленинграда, поделилась информацией, что

детство О. Э. Мандельштама прошло в Петербурге (семья переехала туда из Варшавы, когда Осипу было 6 лет). Естественно, Петербург в восприятии ребенка – это город белых ночей, великих творцов (поэтов, художников, музыкантов, зодчих). «И все же именно Петербург, в котором поэт не родился, не умер и, по существу, не так уж много прожил, – именно Петербург составил в его творчестве не просто особую тему, но большой историософский и глубоко интимный сюжет, связавший в одно историю города, страны и его личную судьбу», – пишет Ирина Захаровна Сурат [7]. Были представлены картины самых живописных мест Петербурга: Эрмитаж, Летний сад с его скульптурами, Исаакиевский и Казанский соборы – все, что иллюстрирует мощь разума и талант человека. Ленинград был представлен Московской площадью, на которой стоит самый большой в мире памятник Ленину, Ленинской площадью, крейсером «Аврора», печально известной гостиницей «Англетер», проспектом Стачек с панно защитникам Нарвской заставы. Вспомнили и времена сталинских репрессий, в том числе, репрессии в отношении самого О. Мандельштама; рассказали и о героическом облике жителей блокадного Ленинграда. Таким образом сложился противоречивый образ города XX века.

«Литературоведы» предложили свою трактовку образов Петербурга и Ленинграда. Они отметили, что с образом Петербурга связан мотив рождения, это колыбель детства («знакомый до слез»), созданию этого образа способствуют анафора, риторические обращения – именно поэтому с Петербургом связан мотив речи. Ленинград – это город насилия («… так глотай же скорей // Рыбий жир ленинградских ночных фонарей» [5, с. 132]), с Ленинградом лирический герой не разговаривает – это пространство безмолвия, это пространство повеления (синтаксическая роль глаголов повелительного наклонения). Поговорили мы и о необычной роли инверсии в разрушении фразеологизма. Сначала мы видим фразеологизм «знакомый до слез» – это своего рода ментальный языковой код, помогающий отличить своего от чужого: только носитель языка понимает тонкость смысла, игру слов в идиоме. И этот фразеологизм используется там, где речь идет о Петербурге. А вот уже «…где к

зловещему дегтю подмешан желток» [5, с. 132] – это пространство Ленинграда. Мы помним фразеологизм про ложку дегтя в бочке меда, в стихотворении Мандельштама это уже не фразеологизм – метафора, фразеологизм «разрушен» Ленинградом, это город чужих идей, образов, событий – это пространство «не знает» о ложке дегтя. Речь зашла о Ленинграде, и инверсия разрушила фразеологизм, так поиграла словами, что исконный смысл фразы приобрел второй, «зловещий» оттенок. Знакомое из фольклора выражение «дорогие гости» в пространстве Ленинграда превращается в «гостей дорогих» – и фразеологизм с его историей, ментальным смыслом разрушен: слишком дорогой ценой платят за визит этих «гостей». Разрушение языка превращается в разрушение культурного прошлого народа. Исторические события разрушили культурный облик города, инверсия разрушила фразеологизм. К такой мысли мы приходим, сопоставляя исторический факт и художественный текст.

Таким образом, ориентируясь на требования ФГОС, мы изменили роли ученика и учителя на уроке: учитель только создает условия для активной познавательной работы обучающихся, а дальше – как в пословице: дорогу осилит идущий.

Список литературы и источников

1. Громова О. Сахарный ребенок. М.: КомпасГид, 2022. 216 с.
2. Колеганова Ю. Ю. Система уроков по комедии Д. И. Фонвизина «Недоросль» в 7 кл. [Электронный ресурс] URL: https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2011/11/18/sistema-urokov-po-komedii-nedorosl-v-7-klasse (дата обращения: 15.12.2024).
3. Концепция преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации. URL: http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFlMAAOd.pdf (дата обращения: 15.12.2024).
4. Литература. 6 класс: учеб. в 2 ч. / под ред. В. Я. Коровиной. М.: «Просвещение», 2024. Ч. 1. 319 с.
5. Мандельштам О. Э. Полное собрание сочинений и писем: в 3 т. Т.1. СПб.: Интернет-издание, 2020. 700 с.
6. Симмонс А. Сторителлинг. Как использовать силу историй. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 272 с.
7. Сурат И. З. Этюды о Мандельштаме. [Электронный ресурс] URL: https://magazines.gorky.media/znamia/2007/5/etyudy-o-mandelshtame.html (дата обращения: 15.12.2024).
8. Троцевич Н. Сторителлинг в образовании: техники и советы для создания ярких историй. [Электронный ресурс] URL: https://4brain.ru/blog/storitelling-v-obrazovanii-tehniki-i-sovety-dlja-sozdanija-jarkih-istorij/ (дата обращения: 15.12.2024).

УДК 372.8
ББК 74.26

О. В. Мутыгулина,
МАОУ ПГО «СОШ–лицей 4 “Интеллект”»,
Полевской, Свердловская обл.
O. V. Mutygulina,
MAOU PGO «SOSH-Lyceum 4 “Intellect”»,
Polevskoy, Sverdlovskaya obl.
E-mail: oxana839@bk.ru

Е. А. Суслова,
МАОУ ПГО «СОШ–лицей 4 «Интеллект»,
Полевской, Свердловская обл.
E. A. Suslova,
MAOU PGO « SOSH -Lyceum 4 “Intellect”»,
Polevskoy, Sverdlovskaya obl.
E-mail: suslova_e_a@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
FORMATION OF READING LITERACY THROUGH COMPARATIVE ANALYSIS OF DOCUMENTARY AND FILM TEXTS

Аннотация. *В статье представлен опыт учителей по проведению интегрированных уроков, способствующих развитию читательской грамотности у обучающихся основной и средней школы. Прием сопоставительного анализа документального и художественного текстов, используемый на данных уроках, помогает формировать отношение к историческим событиям, развивать эмоциональный интеллект, стимулирует развитие ассоциативного мышления и воображения, способствует развитию умения обобщать, делать выводы и сопоставлять различные явления и факты, способствует формированию критического мышления.*

Ключевые слова: *читательская грамотность, интеграция, метапредметные результаты, художественный текст, документальный текст, эмоциональный интеллект.*

Abstract. *The article presents the experience of teachers in conducting integrated lessons that promote the development of reading literacy in primary and secondary school students. The method of comparative analysis of documentary and fiction texts used in these lessons helps to form an attitude towards historical events, develop emotional intelligence, stimulates the development of associative thinking and imagination, promotes the development of the ability to generalize, draw conclusions and compare various phenomena and facts, and promotes the formation of critical thinking.*

Keywords. *reading literacy, integration, meta-subject results, fiction text, documentary text, emotional intelligence.*

С начала 2000-х годов, когда отечественные образовательные учреждения впервые приняли участие в международных программах по оценке достижений учащихся PISA, в российской педагогике появился термин «читательская грамотность». Читательская грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты для достижения своих целей, для расширения

своих знаний и возможностей, для участия в жизни общества (подробнее об этом: [1, с. 37]). Составляющие читательской грамотности – это не только предметные, но и метапредметные, и личностные результаты. Особая роль в обновленных ФГОС отводится достижению метапредметных результатов, включающих такие умения, как овладение навыками работы с информацией: это восприятие и создание текстов различных форматов с учетом назначения информации и ее целевой аудитории. В обновленных ФГОС ООО на уровне целеполагания, планируемых результатов обучения зафиксирована направленность образования на формирование у обучающихся умений и навыков читательской грамотности как интегративного (цельного) умения.

Несмотря на то, что вопросам обучения чтению в образовании всегда придавалось большое значение, велик процент детей, плохо владеющих составляющими читательской грамотности. Можно не обращаться к международным исследованиям, достаточно посмотреть на результаты итогового собеседования в 9 классе, чтобы понять, что у многих обучающихся затруднения вызывают и пересказ текста, и построение монологического высказывания, и учет речевой ситуации, посмотреть на результаты ЕГЭ по русскому языку и литературе, чтобы увидеть, что с заданиями, связанными с анализом текста, справляется также небольшой процент выпускников, поэтому проблема формирования читательской грамотности остается актуальной.

В своей педагогической деятельности мы пытаемся решить проблему: как сделать так, чтобы работа по формированию читательской грамотности была максимально продуктивной. Мы глубоко убеждены, что учащиеся обязаны уметь анализировать и интерпретировать разные виды информации. Наука исследует факты, искусство исследует душу, поэтому один из приемов, который мы используем чаще всего на интегрированных уроках истории и литературы – сопоставление исторического документа и художественного текста. Это один из способов, позволяющих формировать отношение к историческим событиям, развивать эмоциональный интеллект (анализируем факты и «проживаем» ситуацию с героями художественных произведений). Кроме того, особое

внимание в деле формирования читательской грамотности уделяется работе с множественным текстом – текстами, взятыми из разных источников, имеющими разных авторов, опубликованными в разное время, но относящимися к одной проблематике [1, с. 37]. На интегрированных уроках обучающимся как раз и предлагается работа с множественным текстом.

В качестве примера нашей деятельности по формированию читательской грамотности в среднем звене представляем фрагмент интегрированного урока, который посвящен возникновению государства у восточных славян, – «По былинам сего времени, а не по замышлению Бояна». В современных условиях необходимо формировать критическое отношение к информации, поэтому работу начинаем с составления вопросов для сопоставления текстов. Используя методы эвристической беседы и прием мозгового штурма, формируем умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности (см.: [3]). В ходе работы все вопросы фиксируются, для анализа выбираются наиболее важные, с которыми ребята работают в процессе исследования, а результаты представляют как мини-проекты. Важно, чтобы ученики видели разницу между историческим и художественным текстом, понимали, что на содержание текста влияют позиция автора и время создания, поэтому первые задания могут быть сформулированы следующим образом: ответьте на вопрос: «Чем отличаются тексты?»; найдите информацию и составьте короткий рассказ (5–6 предложений) об авторах произведений; узнайте, когда были созданы произведения, предположите, как это могло отразиться на их содержании.

Работая с художественным текстом, мы уделяем большое внимание художественному слову. Сравнивая образ волхва в летописи и балладе, выходим на личность А. С. Пушкина, который в «Песне о вещем Олеге» провозгласил независимость поэзии и духовную свободу поэта от мирской власти царей.

Еще один прием, способствующий формированию читательской грамотности, который мы используем при анализе, – сопоставление черновиков и окончательной редакции литературного произведения. При изучении баллады

А. С. Пушкина используем прием заполнения лакун (пропуски слов, к которым автор возвращался неоднократно), пока не нашел необходимое. Известно, что в черновом варианте было сочетание слов «престарелый кудесник». Ребята отвечают на вопрос: что меняется в характере героя с заменой слова «престарелый» на «вдохновенный»? Также важное место в балладе отводится прощанию князя с конем, воспоминаниям о нем. Снова работаем с черновым вариантом: в первоначальном тексте читаем: «Он по полю едет на смирном коне», в окончательной редакции: «Князь по полю едет на верном коне» [2, с. 100], предлагаем ответить на вопрос: что достигается заменой слова? Размышляя над вопросом, почему А. С. Пушкин так долго искал это слово, выходим на личность поэта, разбираем факты его биографии.

В качестве еще одного примера по формированию читательской грамотности представляем фрагмент урока «Кавказ в жизни и творчестве М. Ю. Лермонтова». В 9 классе ребята уже самостоятельно составляют вопросы, так как владеют навыками познавательной, учебной, исследовательской и проектной деятельности, способны и готовы к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применяют различные методы познания. В ходе обсуждения приходим к выводу, что люди по-разному могут относиться к событиям, проводим сопоставительный анализ воспоминаний А. П. Ермолова и стихотворения М. Ю. Лермонтова «Синие горы Кавказа, приветствую вас…», отмечаем, что А. П. Ермолов был государственным человеком, а М. Ю. Лермонтов в первую очередь был поэтом.

В качестве примера интегрированного урока для обучающихся старшего звена представляем фрагмент урока «“Крепость не пала. Крепость истекла кровью…” Оборона Брестской крепости», где анализируем документальную повесть С. Смирнова «Брестская крепость» и художественную Б. Васильева «В списках не значился». Со страниц книги Сергея Смирнова ребята узнают о том, какой была крепость накануне Великой Отечественной войны, а из художественного произведения – какое впечатление она произвела на Николая Плужникова – главного героя повести Б. Васильева. Используя приемы

маркировки текста, приходим к выводу, что в этом эпизоде мы отчетливо видим, как главный герой удивляется несовпадению между своим представлением о Брестской крепости и ее настоящим обликом.

Сопоставляя тексты, интерпретируя информацию, обсуждая этические и эмоциональные проблемы, учащиеся глубже познают самих себя, свой эмоциональный мир, эмоциональный мир окружающих людей (здесь мы говорим не только о формировании читательской грамотности, но и о формировании личностных результатов). На таких уроках литература помогает выявить историческую истину во всей полноте. Художественные тексты выступают в роли исторических источников, откуда заимствуются яркие образы и меткие слова. В этих случаях материал художественного произведения воспринимается учащимся не как литературная цитата, а как неотделимый элемент изложения, что позволяет очеловечить историю.

Литература имеет свойство «нащупывать» и фиксировать реальность, улавливать на бессознательном уровне существующее в обществе настроение. Такая работа позволяет производить многоуровневый детальный анализ как документального, так и художественного текстов, стимулирует развитие ассоциативного мышления и воображения, способствует развитию умения обобщать, делать выводы и сопоставлять различные явления и факты, способствует формированию критического мышления.

Список литературы и источников

1. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9 классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе по шести направлениям функциональной грамотности в учебном процессе и для проведения внутришкольного мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся / под ред. Г. С. Ковалевой. М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 360 с.
2. Пушкин А. С. Песнь о вещем Олеге // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 2. Л.: Наука, Ленинград. отд., 1977. С. 100–102.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 468 с. [Электронный ресурс] URL: https://archive.org/details/Entsyklopedia-obrazovatelnyh-tehnologiy-Selevko-1-tom-2006/page/n467/mode/2up (дата обращения: 15.01.2025).

УДК 372.8
ББК 74.26

Н. С. Лобарева,
МБОУ СОШ № 55,
Нижний Тагил, Свердловская обл.
N. S. Lobareva,
MBOU SOSH № 55,
Nizhny Tagil, Sverdlovskaya obl.
E-mail: nata140484@mail.ru

РОЛЬ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
THE ROLE OF READING LITERACY IN THE FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS

Аннотация. *В статье анализируется проблема формирования читательской грамотности и метапредметных умений на уроках математики в средней общеобразовательной школе. Автор анализирует результаты оценочных процедур по диагностике уровня сформированности функциональной грамотности, метапредметных умений и образовательных результатов учащихся по математике. Автор делает вывод о прямой зависимости между уровнем сформированности читательской грамотности и уровнем образовательных результатов по математике.*

Ключевые слова: *функциональная грамотность, читательская грамотность, универсальные учебные действия, математическая грамотность*.

Abstract. *The article analyzes the problem of the formation of reading literacy and meta-subject skills in mathematics lessons in secondary schools. The author analyzes the results of evaluation procedures for diagnosing the level of functional literacy, meta-subject skills, and educational outcomes of students in mathematics. The author concludes that there is a direct relationship between the level of reading literacy and the level of educational outcomes in mathematics.*

Keywords: *functional literacy, reading literacy, universal learning activities, mathematical literacy.*

Согласно определению PISA под читательской грамотностью понимается способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением, для того чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Читательская грамотность является основой, базой для формирования остальных видов функциональной грамотности и предметных образовательных результатов всех предметных областей, в том числе и математических дисциплин (см.: [4]).

В 2022 году одна из школ города Нижнего Тагила приняла участие в исследовании уровня сформированности функциональной грамотности учащихся начального и основного уровня общего образования. Результаты

мониторинга показали, что у учащихся начального уровня образования читательская грамотность сформирована на среднем уровне (35 %), у учащихся основного уровня показатель оказался на низком уровне и составил всего 26 % (рис. 1).

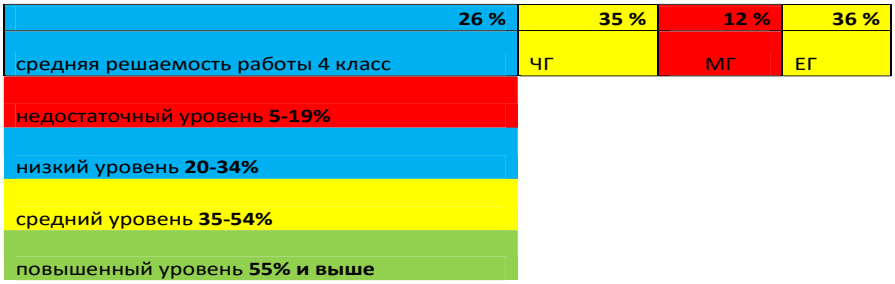


Рис. 1. Результаты диагностики функциональной грамотности 4-е классы

В это же время с помощью метапредметных диагностических работ (МДКР) был изучен уровень сформированности универсальных учебных действий у этих же учащихся (рис. 2) и проанализированы итоги выполнения всероссийских проверочных работ (ВПР) по математике. При анализе результатов МДКР особое внимание уделялось уровню сформированности умения работать с текстовой информацией. На параллели 4-х классов навык был сформирован на базовом и повышенном уровнях, средний балл ВПР по математике у данных учащихся составил 4,2 балла.

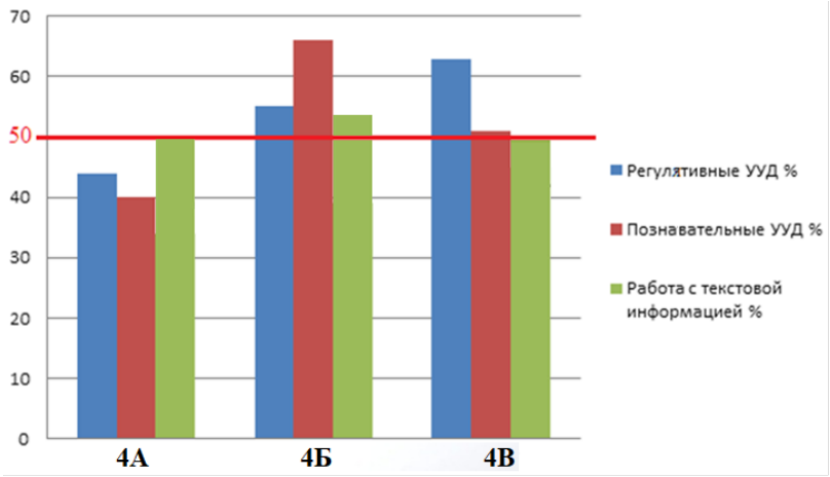


Рис. 2. Результаты диагностики УУД 4-е классы

У учащихся 6–8 параллелей результаты оказались хуже. Навык работы с текстовой информацией был сформирован преимущественно на базовом и пониженном уровнях (рис. 3). Менее всего сформированными оказались

следующие умения: сверять действия с эталоном с целью исправить ошибки; осуществлять поиск информации для выполнения заданий; понимать текст, опираясь не только на содержащуюся в нем информацию; использовать формальные элементы текста (например, подзаголовки, названия) для поиска нужной информации; ориентироваться в соответствующих возрасту словарях и справочниках; работать с несколькими источниками информации; сопоставлять информацию, полученную из нескольких источников (рис. 4, рис. 5). Следует отметить, что результаты мониторинга коррелируют с результатами ВПР по математике: средний балл у обучающихся 6–8 классов составил 3,1 балла.

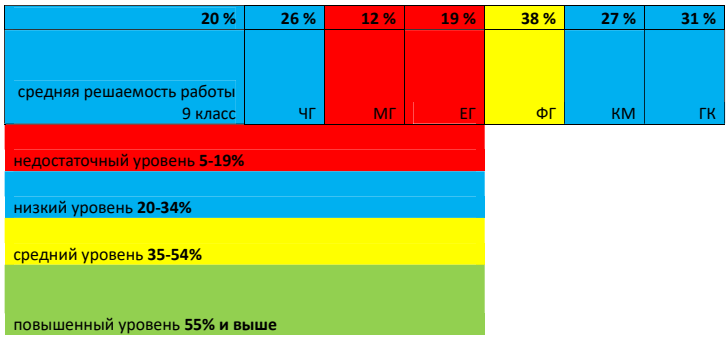


Рис. 3. Результаты диагностики функциональной грамотности 6–8-е классы

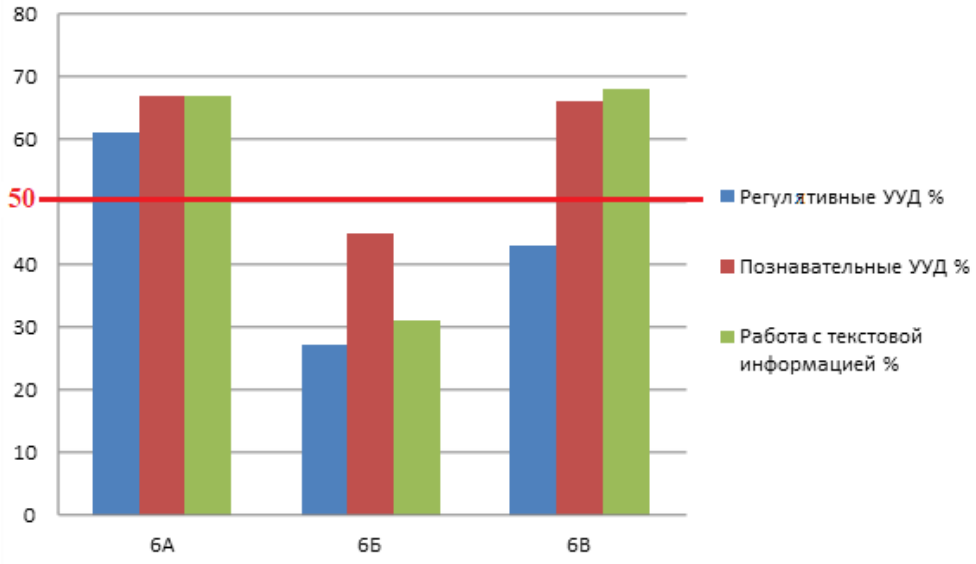


Рис. 4. Результаты диагностики УУД 6-е классы

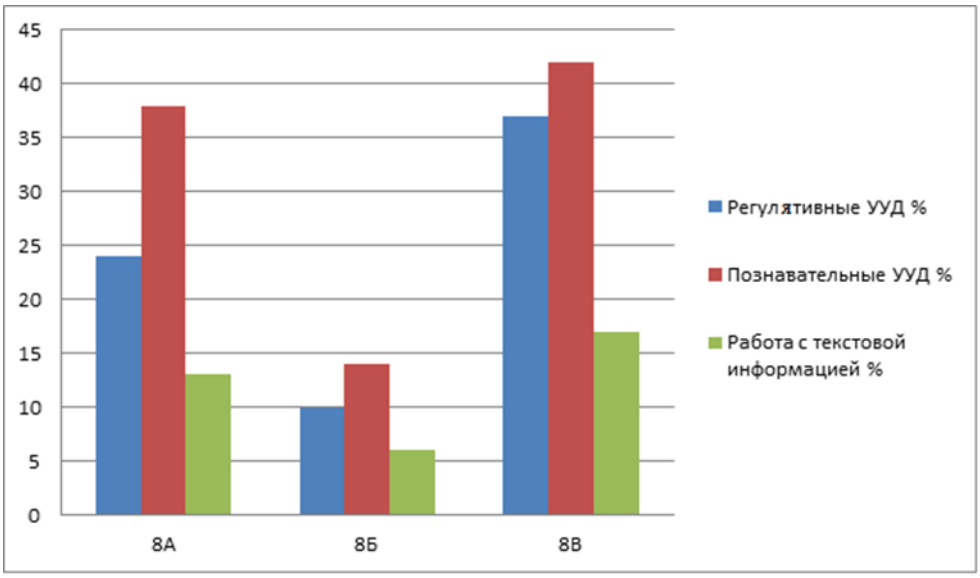


Рис. 5. Результаты диагностики УУД 8-е классы

По итогам проведенных исследований можно сделать вывод о прямой зависимости между уровнем сформированности читательской грамотности и уровнем образовательных результатов по математике. Так, чем лучше развиты у учащихся читательские действия, связанные с использованием информации из текста, тем выше у данных учащихся образовательные результаты по математике. Этой зависимости есть логическое объяснение. Определенные читательские действия формируют отдельные читательские умения, необходимые для освоения математики.

Читательские действия, связанные с нахождением и извлечением информации из текста, проявляются в умении находить и извлекать одну или несколько единиц информации, расположенных в разных фрагментах текста (см.: [1]). Без данного умения невозможно верно записать условия, с которых начинается любая задача по геометрии. Читательские действия, связанные с интеграцией и интерпретацией информации из текста отражаются на читательских умениях устанавливать скрытые связи между событиями или утверждениями (знание связи между определениями понятий математических объектов, их свойствами и различными представлениями (аналитическими, графическими), предполагающее умение логически правильно определять каждый из видов знания, опираясь на его существенные признаки). Без читательских действий, связанных с осмыслением и оценкой содержания и

формы текста невозможно развить умение понимать, оценивать и преобразовывать учебную информацию с помощью знаний связи между различными представлениями математических объектов для конструирования нового математического объекта (см: [3]). Читательские действия, связанные с использованием информации из текста, помогут развить умения применять знания в новой ситуации и умение создавать новые связи, которые могут иметь форму вывода, следствия, гипотезы.

Таким образом, для современного учителя математики развитие математической грамотности возможно лишь при условии повышения уровня читательской грамотности при работе с математическими текстами. Поэтому и учителя, в том числе математики, должны повышать свою функциональную грамотность (эта мысль звучит в трудах, например, А. Г. Асмолова [2]). Данный тезис приобретает еще большее значение в виду того, что сегодня особая роль отводится оценке функциональной грамотности учащихся при проведении внешних оценочных процедур образовательных результатов учащихся.

Можно выделить следующие компоненты математической грамотности, оцениваемые при подготовке учащихся к ГИА и ВПР: умение распознавать проблемные вопросы, которые возникают в окружающей действительности и могут быть решены средствами математики; умение формировать эти вопросы на языке математики; умение решать проблемы, используя математические факты и методы; умение подвергать анализу и использовать математические методы решения; умение толковать полученные итоги с учетом заданного вопроса; умение выражать и делать запись результатов решения.

Список литературы и источников

1. Антонова Н. А. Формирование читательской грамотности как педагогическая проблема // Инновации в образовании. 2023. № 2. С. 12–27.
2. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 32 с.
3. Иванова Т. А., Ульянова В. И. Методика работы с задачей на уроке математики в контексте ФГОС ООО нового поколения // Подготовка будущего учителя к проектированию современного урока: монография. Саранск: Морд. гос. пед. инст., 2016. С. 207–225.
4. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению // Отдел оценки качества общего образования ИСМО РАО. 2010. [Электронный ресурс] URL: http://www.centeroko.ru

УДК 372.881.111.1
ББК 74.268.1

О. В. Быкова,
МАОУ СОШ № 1 с УИОП «Полифорум»,
Серов, Свердловская обл.
O. V. Bykova,
MAOU SOSH № 1 «Poliforum»,
Serov
E-mail: olga.shabysheva@yandex.ru

К. А. Молодцова,
МАОУ СОШ № 21,
Серов
K. A. Molodtsova,
MAOU SOSH № 21,
Serov, Sverdlovskaya obl.
E-mail: zolotaya1@list.ru

ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
EXTRACURRICULAR READING IN ENGLISH AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' READING LITERACY

Аннотация. *В статье рассматривается важность развития читательской грамотности у обучающихся и роль уроков английского языка в ее формировании. Авторы делится практическим опытом работы с книгой для чтения по английскому языку для 7 класса. В статье отмечается значение летнего чтения. Авторы описывают практику внедрения летнего чтения среди учеников. Отмечается, что внеклассное чтение на английском языке способствует формированию читательской грамотности и общему культурному развитию обучающихся.*

Ключевые слова: *читательская грамотность, летнее чтение, иностранный язык, мотивация, внеклассное чтение, навыки чтения, анализ текста.*

Abstract. *The article discusses the importance of developing reading literacy among students and the role of English language lessons in its formation. The authors share practical experience working with a reading book of English language for the 7th grade. The article emphasizes the significance of summer reading. The authors describe the practice of implementing summer reading among students. It is noted that extracurricular reading in English contributes to the development of reading literacy and the overall cultural growth of learners.*

Keywords: *reading literacy, summer reading, foreign language, motivation, extracurricular reading, reading skills, text analysis*.

На сегодняшний день множество ученых отмечают наличие кризиса чтения. Причины этого явления могут быть разнообразными, однако одной из ключевых является утрата интереса к чтению как способу досуга и к книге как источнику информации и знаний.

Понятие читательской грамотности включает в себя способность осознанного восприятия прочитанного, его применения, анализа, чтения с целью достижения личных целей, а также развития знаний, умений и навыков, что способствует активному участию в социальной жизни (см.: [2]). Читательская грамотность играет ключевую роль в том, чтобы обучающиеся могли мыслить, анализировать и делать выводы на основе прочитанного.

Современная школа, включая образовательные стандарты и программы, предлагает различные инструменты для формирования читательской грамотности, которые могут быть эффективно реализованы через содержание учебных предметов, так как большинство из них ориентировано на текст. Предмет «Иностранный язык» не является исключением и, более того, уроки иностранного языка обладают значительным потенциалом для развития читательской грамотности. Ключевым элементом урока английского языка является самостоятельная работа обучающегося с текстом. Читательская грамотность является основным направлением функциональной грамотности [4]. Формирование читательской грамотности на уроках иностранного языка включает в себя развитие у обучающихся следующих навыков:

– способность находить и извлекать нужную информацию из текста, что подразумевает умение ориентироваться в его содержании (определять основную тему, общую цель или назначение текста; выбирать или создавать заголовок; формулировать тезис, отражающий общий смысл текста; объяснять структуру текста; находить в нем необходимую информацию и т. д.);

– умение интегрировать и интерпретировать информацию, то есть преобразовывать текст, используя различные формы представления данных: формулы, графики, диаграммы, таблицы; сравнивать и противопоставлять информацию разного характера, содержащуюся в тексте; выявлять аргументы, подтверждающие выдвинутые тезисы и т. д.;

– способность осмысливать и оценивать прочитанное, что включает в себя реакцию на содержание текста; оценку утверждений, сделанных в тексте, с учетом собственных представлений и опыта.

Независимо от полученного задания, первоочередной задачей обучающегося является его прочтение. Важную роль в процессе формирования высокого уровня читательской грамотности может сыграть внеклассное чтение.

В школе № 1 «Полифорум» города Серова имеются классы с углубленным изучением английского языка. В этих классах занятия проходят 6 раз в неделю. Углубленное изучение реализуется по УМК «Английский язык» (под редакцией О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой). Книга для чтения является составной частью указанного учебно-методического комплекса по английскому языку для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением английского языка. Данное пособие содержит уникальные материалы для развития читательской грамотности обучающихся.

Изложим практический опыт работы по пособию на примере книги для чтения 7 класса [1]. Это пособие по своей структуре отличается от аналогичных книг для чтения, предлагаемых обучающимся на предыдущих уровнях обучения, хотя во многих моментах преемственность сохраняется. Книга для чтения в 7 классе состоит из двух частей. Структура и содержание первой части являются инновационными. В этом классе обучающимся на уроках домашнего чтения предлагается не просто серия несвязанных рассказов, как это было ранее, а единое произведение с постоянными персонажами. Это несколько сокращенная и незначительно адаптированная повесть известной английской писательницы Инид Блайтон «Великолепная пятерка на острове сокровищ». Предполагается, что обучающиеся самостоятельно работают с текстами и заданиями дома, а в классе учитель организует обсуждение подготовленного материала, при необходимости читая с учениками определенные отрывки вслух. Как уже упоминалось, предлагаемая повесть представляет собой аутентичный текст, содержащий определенные лексические и грамматические сложности.

Вся вторая часть пособия является дополнительным материалом, который можно прочитать и на отдыхе во время каникул, и в свободное время дома. В нее включены более простые аутентичные тексты, повествующие об интересных людях и фактах. Предваряют каждый из десяти текстов пять вопросов, ответы на которые обучающимся предлагается найти в самих текстах.

Организация внеклассного чтения на уроках английского языка по данному пособию предоставляет возможность комбинировать различные формы работы: индивидуальную, групповую и фронтальную. Например, обучающиеся могут самостоятельно читать новую главу и выполнять задания на понимание текста, в группах готовить презентацию о персонаже или театрализованную постановку одной из сцен, а весь класс может участвовать в обсуждении или викторине по прочитанной повести. Работа по повести проходит в несколько этапов.

Этап 1 – это презентация повести. Главная задача на этом этапе – пробудить у детей интерес к произведению. Для этого дети, например, пытаются определить жанр по обложке книги или по иллюстрациям к книге угадать, о чем идет речь. Читателям предлагается расположить названия глав в логическом порядке и попытаться угадать, в чем заключается сюжет. Предлагаем прочитать или прослушать увлекательные отрывки из рассказа, чтобы угадать, что происходит и что должно произойти.

Этап 2 – работа с повестью. Это самый длительный этап, в течение которого дети могут постепенно знакомиться с содержанием произведения. Организовать его можно по-разному. Детям лучше читать новые тексты про себя на уроке или дома. Если в тексте есть диалоги, их прочтение для каждой роли сделает задание более увлекательным и привнесет элементы драматизации.

Некоторые отрывки имеют аудиосопровождение, так что ребята могут читать и слушать их, чередуя текстовые вступления с новыми главами. Это позволяет развить навыки аудирования. Аудиозаписи также можно использовать для выполнения домашних заданий, предлагая обучающимся параллельно читать и прослушивать главы.

Мы предлагаем нашим читателям вести читательский дневник. Это может быть как традиционный блокнот с заметками, так и более современный вариант – блог. Здесь читатель может в нескольких предложениях изложить содержание главы, изложить свое мнение о персонажах и событиях, вписать любое понравившееся ему выражение. Ведение такого дневника на английском языке поможет развить навыки письма и лучше понять сюжет.

Работа над главой проходит в 3 этапа, каждый из которых характеризуется своей формой.

На первом этапе, перед чтением текста, основными действиями будут: прогнозирование сюжета, введение словарного запаса. Рекомендуется вводить только ключевые слова, без них невозможно понять событие. Необходимо развивать умение понимать смысл текста с небольшим процентом незнакомых слов и угадывать значение слова из контекста.

На втором этапе могут отрабатываться разные типы чтения. Например, при первом прочтении обучающихся можно попросить проверить свои прогнозы по содержанию, что не требует детального понимания текста; учащиеся выполняют задания на проверку понимания – отвечают на вопросы, определяют, верны ли утверждения, расставляют события по порядку, определяют, кому принадлежит высказывание. Помимо заданий на понимание, представленных в книге для чтения, учитель может составить свои в нужном ему формате. Так, например, при подготовке к экзамену по английскому языку (ОГЭ) можно проработать часто вызывающее затруднения задание «Определите, какие из приведенных утверждений по тексту верны, какие нет и о каких нет информации»;

Третий этап начинается после прочтения текста. Обучающиеся читают текст вслух, по возможности по ролям и обсуждают прочитанное. Обсуждение является одним из важнейших элементов повествовательной работы, способствует развитию навыков устной и интерактивной речи, выполняет образовательные функции. Далее происходит пересказывание содержания главы. Пересказ учит быть подробным, лаконичным, от лица персонажей, развивать навыки устных монологов, обогащать словарный запас, а также подчеркивать

главное, развивать воображение и умение видеть ситуацию другими глазами. Удачной формой также может быть пересказ с фактической ошибкой, которую должен найти слушатель. Такой вид деятельности интересен для отвечающего и позволяет удержать внимание аудитории.

Этап 3 – подведение итогов. Этот этап представляет максимальный диапазон творчества учителя и учеников. Дети выполняют обобщающие задания на основе прочитанных историй: в форме командных викторин, используют кроссворды, логические слова и видео-вопросы (на основе иллюстраций) для создания презентаций, рекламирующих книги, которые они читают (индивидуально или в группах). Мы создаем галерею образов героев на основе текста произведения. Либо интервью с персонажами произведения в парах. По выбору обучающегося, возможно подготовить театральную постановку эпизода. Одним из вариантов может быть творческое письмо: конкурс на лучшее продолжение произведения или окончание альтернативного варианта, или написание пьесы по мотивам произведения.

Чтобы обеспечить непрерывное развитие читательской грамотности у обучающихся, важно не ограничиваться только внеклассным чтением в течение учебного года. Летние каникулы предоставляют уникальную возможность для самостоятельного развития навыков чтения на иностранном языке. Во-первых, отсутствие учебных нагрузок позволяет сосредоточиться на чтении без стресса и давления со стороны учителей и родителей. Во-вторых, чтение в летний период способствует поддержанию уровня владения языком, предотвращая «забывание» материала, изученного в течение учебного года. Наконец, летнее чтение может стать источником удовольствия и мотивации для дальнейшего изучения английского языка (см.: [3]).

При выборе книг для летнего чтения следует учитывать несколько факторов:

1. Уровень сложности: книги должны соответствовать уровню владения английским языком ученика. Слишком сложные тексты могут вызвать разочарование, а слишком простые – скуку.

2. Интересная тематика и разнообразие жанров: важно выбирать книги, соответствующие интересам учеников. Это может быть литература о приключениях, фантастике, истории или науке. Разнообразие жанров поможет развить разные аспекты читательской грамотности. Например, художественная литература развивает воображение и эмоциональную сферу, а научно-популярная – логическое мышление и аналитические способности.

3. Доступность: книги должны быть доступны либо в библиотеке, либо в электронном виде через интернет-ресурсы.

На протяжении нескольких лет мы внедряем практику летнего чтения на английском языке среди своих учеников. Наша программа включает несколько ключевых шагов, которые представлены на экране. Остановимся подробнее на каждом из них.

Выбор книги. Перед началом летних каникул составляется список рекомендованной литературы, который включает книги разных уровней сложности и жанров. Ученики могут выбрать одну или несколько книг из этого списка в зависимости от своих интересов и возможностей. Мы рекомендуем ученикам книги издательства Macmillan, в котором представлены несколько серий ридеров от уровня Starter до Upper Intermediate. Коллекция включает популярную классику, современные книги, оригинальную художественную литературу, пьесы, автобиографии и научно-популярную литературу. Большинство книг также доступны в виде электронных книг и аудио для скачивания.

Для стимулирования чтения мы используем систему поощрений: сертификаты, похвальные листы, возможность участия в конкурсах чтецов.

Для проверки понимания прочитанного мы используем различные задания, которые помогают углубить понимание текста и развить читательскую грамотность:

1. Составление плана книги. Напишите краткий план сюжета, включая основные события и поворотные моменты.

2. Письменный отзыв. Напишите рецензию на книгу, в которой оцените сюжет, персонажей и ваше общее впечатление.

3. Презентация книги.

4. Создание комиксов. Нарисуйте комикс, иллюстрирующий ключевые моменты книги или представляющий альтернативную концовку истории.

5.Создание постера. Сделайте постер с изображением ключевых персонажей, цитатами из книги и ключевыми темами.

6. Визитка персонажа. Создайте визитную карточку для одного из персонажей, включая его биографию, интересы и черты характера.

7. Создание буктрейлера.

Эти задания помогают ученикам глубже понять текст и развить разнообразные навыки, включая критическое мышление и креативность.

Мы используем онлайн-ресурсы для поддержки летнего чтения: онлайн-библиотеки, аудиокниги, онлайн-словари.

Таким образом, работа по организации летнего чтения обучающихся может быть представлена в несколько этапов.

Этап 1 – подготовка списка литературы.

Этап 2 – организация встреч и обсуждений после каникул. После окончания летних каникул мы организуем встречи, на которых обучающиеся делятся своими впечатлениями о прочитанных книгах. Эти обсуждения помогают закрепить материал, улучшить навыки устной речи и повысить уровень взаимопонимания между учениками.

Этап 3 – проведение конкурсов и викторин. Для повышения интереса к чтению проводим конкурсы и викторины, основанные на содержании прочитанных книг, что дополнительно стимулирует учеников к активному участию в программе летнего чтения.

Мы считаем, что летнее чтение на английском языке способствует:

– Поддержанию языковой практики. Регулярное чтение на английском языке помогает поддерживать активный словарный запас и грамматические навыки, предотвращая их снижение в период каникул.

– Расширению словарного запаса. Чтение разнообразной литературы позволяет обучающимся встречать новые слова и выражения в контексте, что способствует лучшему запоминанию и усвоению.

– Развитию навыков аудирования. Возможность прослушивания аудиокниг способствует развитию навыков аудирования.

– Развитию навыков критического мышления. Анализ прочитанного текста, выявление основной идеи, анализ стиля автора, понимание подтекста способствуют развитию критического мышления.

– Повышению мотивации к изучению английского языка. Выбор интересной книги повышает мотивацию к чтению и изучению языка.

– Повышение уверенности в себе. Когда ученик успешно читает книгу на английском языке, он чувствует гордость за свои достижения. Это укрепляет уверенность в собственных силах и мотивирует продолжать изучение языка.

– Культурной осведомленности. Чтение литературы на английском языке открывает доступ к культуре англоговорящих стран. Ученики знакомятся с традициями, обычаями и образом жизни людей, говорящих на этом языке, что способствует развитию межкультурной компетенции.

Несмотря на преимущества летнего чтения, мы столкнулись с рядом трудностей:

1. Отсутствие мотивации. Некоторые ученики могут испытывать недостаток мотивации к чтению на иностранном языке, особенно если они считают этот процесс скучным или трудным.

2. Недостаток времени. Лето – это время отдыха, и многие ученики предпочитают проводить его активно, занимаясь спортом, путешествуя или общаясь с друзьями. Найти время для чтения может быть непросто.

3. Нехватка ресурсов. Не всегда легко найти подходящие книги, особенно в небольших городах или сельских районах. Электронные ресурсы могут быть недоступны из-за отсутствия интернета или технических средств.

Для преодоления этих трудностей мы предлагаем следующие меры:

1. Использование аудиокниг. Аудиокниги позволяют совмещать чтение с другими видами активности. Это делает процесс чтения менее обременительным.

2. Привлечение родителей. Родители могут сыграть важную роль в поддержке ребенка, помогая ему выбрать интересные книги и создавая условия для чтения дома.

Таким образом, летнее чтение на английском языке – это мощный инструмент формирования читательской грамотности, который имеет множество преимуществ. Систематический подход, разнообразные виды заданий и мотивационная система помогают обучающимся поддерживать и улучшать свои языковые навыки в период летних каникул, а также развивать критическое мышление.

В заключение отметим, что внеклассное чтение на английском языке значительно способствует формированию читательской грамотности и общему культурному развитию обучающихся. Оно играет ключевую роль в языковой практике, повышая уровень уверенности учеников в своих знаниях. Внеклассная литература обогащает учебный процесс, предоставляя возможности для глубокого анализа и обсуждения прочитанного, что, в свою очередь, развивает критическое мышление и аналитические способности обучающихся.

Список литературы и источников

1. Афанасьева О. В. Английский язык: 7 кл.: кн. для чтения. М.: Просвещение, 2023. 94 с.
2. Баранова А. Д. Формирование функциональной читательской грамотности школьников. Из опыта работы // Педагогическая наука и современное образование. СПб., 2022. С. 8–12.
3. Браже Т. Г. О литературе в школе. Книга для учителя. СПб.: МИРС, 2008. 394 с.
4. Ковалева Г. С., Красновский Э. А. Новый взгляд на грамотность // Русский язык: изд. дом «Первое сентября». 2005. №14. URL: http://rus.1september.ru/article.php?ID=200501401 (дата обращения 01.12.2024).

Цифровизация и визуализация на уроках литературы как средство формирования читательской грамотности

УДК 372.882
ББК 74.268.3

О. А. Перевалова,
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»,
Екатеринбург
O. A. Perevalova,
GAOU DPO SO
«Institute of Education Development»,
Yekaterinburg
E-mail: olgaaperevalova@yandex.ru

«ЧТО ДЕЛАТЬ НАМ С БЕССМЕРТНЫМИ СТИХАМИ?» (Н. С. ГУМИЛЕВ): ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ
«WHAT SHOULD WE DO WITH IMMORTAL POEMS?» (N. S. GUMILYOV): TECHNIQUES OF WORKING WITH POETIC TEXT IN A LITERATURE LESSON

Аннотация. *В статье анализируется проблема работы с поэтическим текстом на уроке литературы и представлены пути ее решения с помощью приемов визуализации. Отмечается, что приемы визуализации способствуют формированию читательской грамотности. Автор предлагает способы работы с поэтическим текстом, позволяющие формировать универсальные учебные действия на уроках литературы и развивать читательские умения обучающихся.*

Ключевые слова: *поэтический текст, алгоритм анализа, доминантный анализ, М. Л. Гаспаров, визуализация*

Abstract. *The article analyzes the problem of working with poetic text in literature lessons and presents ways to solve it using visualization techniques. It is noted that visualization techniques contribute to the formation of reading literacy. The author suggests ways of working with poetic text that allow the formation of universal educational activities in literature lessons and the development of students' reading skills.*

Keywords: *poetic text, analysis algorithm, dominant analysis, M. L. Gasparov, visualization*

«Что делать нам с бессмертными стихами?» [2, с. 350] – вопрос, звучащий в стихотворении Н. С. Гумилева, отражает проблему, встающую перед учителем литературы, когда приходится говорить о поэзии. Этот вопрос, по первому впечатлению, напоминает знаменитую фразу из программного стихотворения В. А. Жуковского: «Что наш язык земной пред дивною природой?» [4, с. 84]. Между поэтами – столетие, у Н. С. Гумилева речь уже идет не о создателе, а о читателе, изменилась точка зрения: стихи – это и есть природа: «розовая заря»,

«холодеющие небеса», «тишина» и «неземной покой» – все это «ни съесть, ни выпить, ни поцеловать» [2, с. 350]. Поэзия остается непонятным явлением, но уже не «молчание понятно говорит» [4, с. 85], а воспринимать поэзию человеку позволяет «шестое чувство» [2, с. 350]. Спустя еще одно столетие к триаде «язык – поэзия – читатель» добавляется учитель, перед которым стоит трудная задача помочь ученику развить «шестое чувство» – научить воспринимать поэтический текст в единстве формы и содержания, слышать музыку стиха, выражать свои чувства и мысли по поводу стихотворения и с помощью стихотворения. Задачи и определяют главный проблемный вопрос, встающий перед современным учителем литературы: «Как это сделать?»

Лирика по природе своей диалогична, требует вступления читателя в непосредственный диалог с автором – сотворчества. Подходить к работе с поэтическим текстом на уроке литературы только с прагматической точки зрения недопустимо: лирика оставляет широкое поле для интерпретации, не позволяет заранее определить однозначный результат наблюдения над единицами текста. В разговоре о лирике стоит опираться на непосредственное читательское восприятие, эмоциональное и личностное. В ходе самостоятельной деятельности после первого знакомства с текстом ученик может обратить внимание на что-то необычное, удивляющее именно его. Эти «точки» удивления могут стать основой для создания вопросов к тексту произведения, а вопросы – основой для анализа. Ученик сможет сосредоточить внимание на собственных эмоциях, научится различать и называть их, выявлять и анализировать их причины, следовательно, у него будет развиваться эмоциональный интеллект.

Технологизированный подход к работе с поэтическим текстом обедняет его восприятие. Не существует универсального подхода к анализу лирики. Любой алгоритм подлежит корректировке при работе с конкретным текстом на конкретном уроке литературы в соответствии с целью и задачами урока, с учетом возраста учеников – выбор инструментария для работы с поэтическим текстом остается за учителем и учениками, главное помнить, что каждый элемент стиховой формы подчинен единой художественной цели. При таком восприятии

анализа поэтического текста получится неповторимая, индивидуальная интерпретация произведения разного уровня глубины, но не оторванная от заложенных автором смысловых ориентиров.

Эффективным приемом начала урока может стать визуализация. Например, учитель может предложить ученикам ряд картин художников, писавших в разных стилях, и попросить вспомнить стихотворные строки, которые могут возникнуть при пристальном взгляде на картины, и попробовать объяснить свои ассоциации. Скорее всего, ассоциации учеников не совпадут – так интереснее. Но найдутся и точки пересечения. Они могут стать началом анализа текста. Визуальные образы определят взгляд на текст, на те его единицы, которые стоит выбрать в качестве доминантных для анализа, потому что ни на одном уроке не стоит задача объять необъятное.

В качестве доминант для работы со стихотворением А. С. Пушкина «Няне» [7, с. 315] учитель может выбрать, во-первых, контекст (история Арины Родионовны, пребывание А. С. Пушкина в Михайловском в 1824–1826 годах, общение поэта с няней), во-вторых, образную структуру стихотворения, понимание которой как раз и углубляется привлечением контекста, и лексические средства художественной-выразительности (эпитет, олицетворение, сравнение, метафора), создающие образы лирического героя и няни. Работа с иллюстрациями поможет задуматься о восприятии биографического сюжета читателем-современником. Анализ выделенных доминант позволит пятиклассникам увидеть взаимосвязь элементов художественного текста и самостоятельно понять смысл стихотворения.

В качестве доминант анализа лермонтовской молитвы 1839 года можно выбрать анализ жанра и фоники. В ходе работы с поэтическим текстом следует обратить внимание на название, его функцию, связь с содержанием, вспомнить особенности жанра молитвы и сделать вывод о том, что поэт отходит от традиций, передает не слово молитвы, а чувство молитвы. Охарактеризовать чувство молитвы поможет анализ элементов фонического уровня: четырехстопный ямб, чередование женских и мужских полных рифм,

перекрестная рифмовка, аллитерация и ассонанс – все создает образ «созвучья слов живых» [5, с. 179] и помогает передать отношение к ним лирического героя. На рисунке 1 представлен рабочий лист, который поможет ученикам зафиксировать наблюдения над текстом стихотворения.

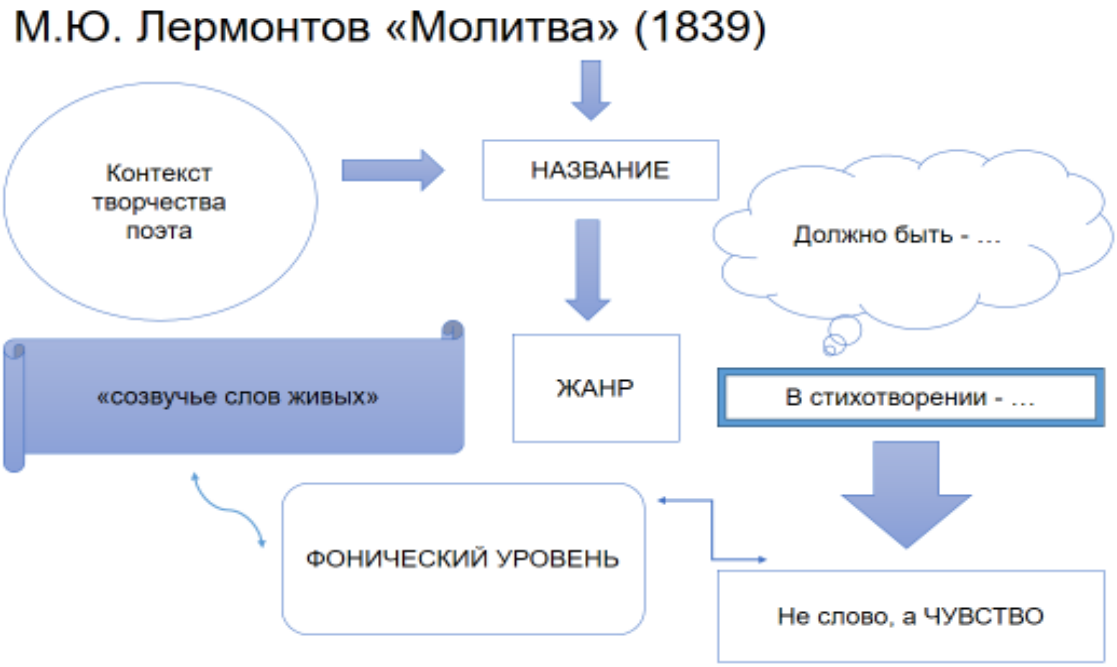


Рис. 1. Рабочий лист для анализа стихотворения М. Ю. Лермонтова «Молитва»

В качестве доминанты анализа стихотворения Ф. И. Тютчева «Волна и дума» [8, с. 172] можно выбрать анализ элементов синтаксиса. Все стихотворение – это одно предложение – сложное бессоюзное – состоит преимущественно из неполных простых предложений, в которых нет ни одного глагола (здесь можно вспомнить, что «безглагольным» поэтом обычно называют А. А. Фета, а не Ф. И. Тютчева), в этом предложении ключевую роль играет прием синтаксического параллелизма. Синтаксический параллелизм позволяет увидеть соотнесенность мира природы с миром чувств человека и психологический параллелизм, свойственный философии поэта, охарактеризовать настроение лирического субъекта, понять замысел автора.

Итак, доминантный анализ позволяет не только выделить особенности художественного мира, созданного автором в поэтическом тексте, обозначить яркие его детали, но и сформировать важные познавательные умения – выделять

существенные для восприятия конкретного поэтического текста элементы, устанавливать их взаимосвязи и интерпретировать их. Кроме того, анализ доминант позволяет сделать урок литературы динамичным, сосредоточить внимание на значимых особенностях художественного мира конкретного поэта. Доминантный анализ, по нашему мнению, можно отнести к «простым приемам», о которых писал М. Л. Гаспаров, имея в виду, что начинать анализ любого стихотворения следует со «взгляда на текст», расширяя по необходимости «поле зрения» [1, с. 10].

Методика М. Л. Гаспарова тоже сочетает визуализацию с интерпретацией. Анализ «от чтения по частям речи» [1, с. 15] предполагает, что надо выписать по группам сперва все существительные, потом прилагательные, а затем глаголы: образы, их характеристику и мотивы. Группы частей речи, рассмотренные отдельно друг от друга, позволяют увидеть взаимосвязь единиц разных уровней, выделить сюжет стихотворения, являющийся «последовательностью взаимосвязанных мотивов» [1, с. 15], и охарактеризовать специфику художественного мира стихотворения (интерпретировать).

Приведем пример анализа стихотворения по методике М. Л. Гаспарова (подробнее об этом: [1, с. 15–18]). Возьмем еще одно произведение А. С. Пушкина «Если жизнь тебя обманет…» [7, с. 239] и предложим поработать с девятиклассниками. При делении на части речи получится таблица (табл. 1).

Таблица 1

Анализ по частям речи (А. С. Пушкин «Если жизнь тебя обманет…»)

Строфа	**Существительные**	**Прилагательные**	**Глаголы**
1 строфа	Жизнь - День уныния День веселья	- - - -	Обманет Не печалься, не сердись Смирись Верь, настанет
2 строфа	Сердце, будущем Настоящее - -	- Уныло Мгновенно Мило	Живет Пройдет Пройдет, будет

Проанализируем существительные. Главное слово первой строфы «жизнь» (отвлеченное понятие) конкретизируется словосочетаниями «день уныния» и «день веселья» (антитеза). Жизнь состоит из дней, наполненных разными событиями. День – конкретный временной промежуток. «Жизнь» здесь не только череда событий, но и судьба (переносное значение). Во второй строфе главное слово «сердце» (переносное значение, сфера мысли, души – все, что определяет человека), субстантивированные причастия «будущее» и «настоящее» указывают на отвлеченный характер времени. Так, существительные делятся на две тематических группы: время (день, настоящее, будущее) и человек (жизнь, сердце); жизнь человека показана как поток времени, в котором дни сменяют друг друга, а будущее – настоящее.

Прилагательных в этом небольшом поэтическом тексте всего три. Они используются только во второй строфе и только в краткой форме, конкретизируют образ настоящего, которое «уныло» и «мгновенно», но с течением времени и это восприятие изменится: то, что кажется сейчас унылым, в будущем станет милым. Краткие прилагательные отражают динамику настроений жизни.

Глаголов в восьмистишии А. С. Пушкина больше всего. Первый же глагол в стихотворении задает мотив обмана жизнью человека (редкий случай для этого текста – слово в переносном значении, олицетворение), остальные глаголы первой строфы показывают реакцию на обман – как надо относиться к жизни: «не печалься», «не сердись», «смирись», «верь». Вторая строфа открывается глаголом настоящего времени, единственным в стихотворении, «живет» (мотив жизни) и продолжается глаголами будущего времени: «пройдет», «пройдет» (прием лексического повтора) и «будет». Преобладание глаголов будущего времени над настоящим, а также использование глаголов в форме повелительного наклонения, указывающих на действия, которые требуется совершить, а значит, являющихся переходом от настоящего к будущему, позволяют понять смысл стихотворения. Чего бы ни случилось плохого в жизни, все пройдет, переживется, будет хорошо.

В стихотворении А. С. Пушкина нет образов природы, только образ стремительно движущегося времени жизни: от настоящего к будущему, которое быстро станет прошедшим («что пройдет» – «то будет мило» = станет прошедшим, превратится в воспоминание). Жизнь человека стремительна, относиться к невзгодам следует философски: они пройдут и забудутся, а «день веселья … настанет».

В небольшом по объему стихотворении выражен оптимистический настрой всей поэзии А. С. Пушкина. Произведение удивляет тем, что практически все слова в стихотворении употребляются в прямом значении, средств художественной выразительности почти нет, как и конкретных образов, а художественный мир поэта отражен.

Учитель может организовать работу с поэтическим текстом на уроке литературы иначе – предложить ученикам выполнить визуализированный анализ стихотворения. Приведем пример. На рисунке 2 представлен еще один результат работы со стихотворением А. С. Пушкина: здесь нет анализа частей речи, внимание сосредоточено на образе времени, на настроении, однако выводы те же, что и в результате применения алгоритма М. Л. Гаспарова.

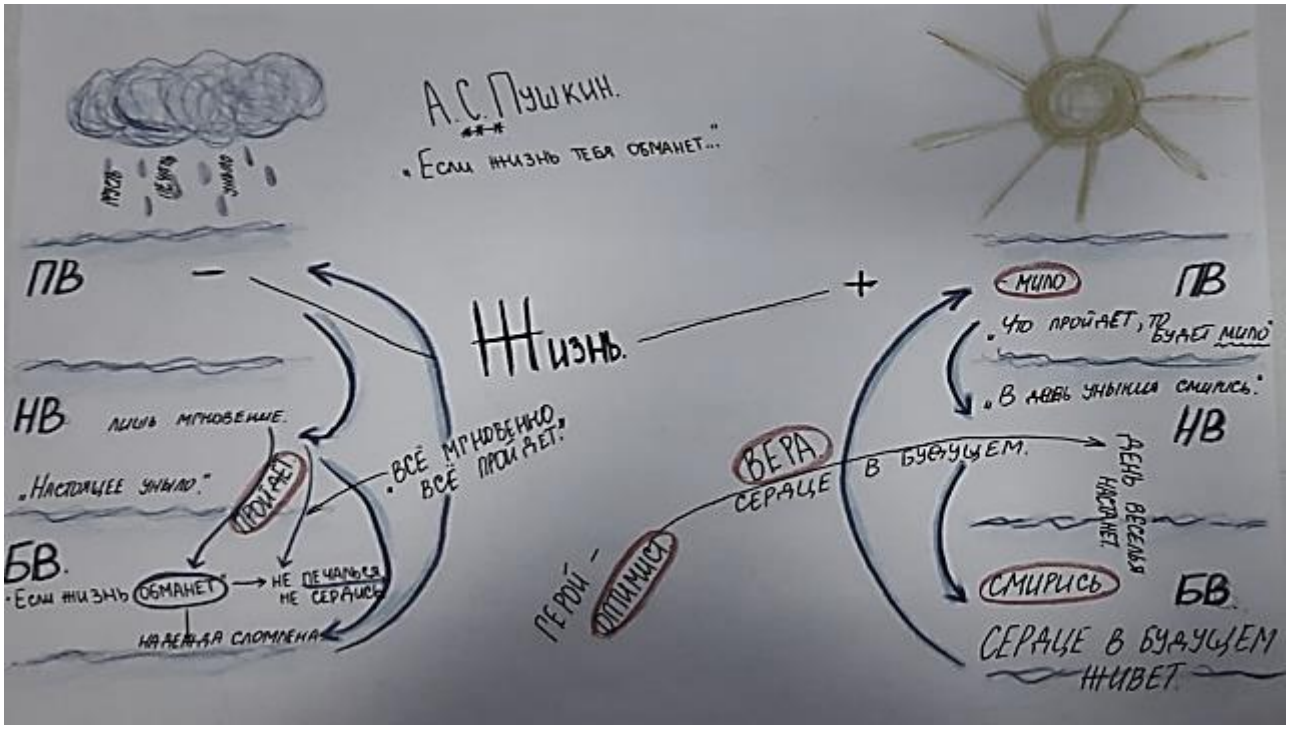


Рис. 2. Пример визуализированного анализа стихотворения

Вспомнив умозаключения Ю. М. Лотмана, согласно которым текст представляет собой цепочку знаков, сложное устройство, хранящее многообразные коды (подробнее об этом: [6]), вспомнив тысячелетнюю историю фигурных стихов и утверждения о том, что в памяти человека все хранится картинками, мы разработали творческую форму анализа стихотворения. Основой предлагаемого подхода к анализу поэтического текста стало понимание, что обучающиеся на уровне основного общего образования более ориентированы на эмоциональное, а не на аналитическое восприятие поэтического в частности и художественного текста вообще.

Опишем получившуюся методику работы с поэтическим текстом.

Работа с текстом начинается со слушания и молчаливого прочтения. Затем с помощью активизации ассоциативного мышления можно представить возникающий при знакомстве со стихотворением образ или образы. Система вопросов позволяет стимулировать воображение обучающихся и углублять первоначальные представления о смысле текста. При ответе на вопросы следует кратко фиксировать мысли рядом с текстом стихотворения, с теми словами, которые позволяют дать подобный ответ. Текст, таким образом, прочитывается еще раз медленно, с карандашом.

Следующий шаг связан с определением ключевых слов в стихотворении, эмоциональных сигналов, влияющих на восприятие поэтического текста читателем: «Как выделенные слова укрупняют, конкретизируют возникший у Вас ранее образ?», «Если нарисовать образ / образы, что может получиться?». После подобных вопросов следует предложить обучающимся рисование словом или средствами изобразительного искусства.

Следующий этап работы с поэтическим текстом на уроке связан с последовательными ответами на группы вопросов:

– Какие художественные приемы / выразительные средства / особенности размера, рифмы, композиции, строфики, жанра помогают представить образ / образы? Зачем автор их использовал?

– Есть ли в поэтическом произведении лирический герой? Какой он? Какие у него мысли и чувства? Как он соотносится с образом?

– Нужно ли, чтобы понять образы, обратиться к контексту или к интертексту? Какие смыслы появятся?

– Какие мысли и чувства возникают, когда читаешь стихотворение? О чем это стихотворение? Какая мысль в нем заключена?

Вопросы предваряют творческую работу (индивидуальная или групповая – в зависимости от конкретной цели образовательной деятельности) – лаконичное и наглядное представление результатов анализа поэтического текста на листе бумаги в виде разнообразных схем, графических изображений, коллажей и т. п. По окончании оформления результатов анализа поэтического текста происходит публичная презентация, требующая самостоятельного выбора формата выступления, учета особенностей аудитории, составления объемного устного монологического высказывания. При необходимости работа с поэтическим текстом может быть продолжена в виде оформления письменного высказывания по результатам анализа.

Приведем пример работы с поэтическим текстом в описанном выше направлении – представим два очень похожих варианта результата работы со стихотворением А. А. Фета «Я пришел к тебе с приветом…» [9, с. 254] на уроке литературы в 8 классе: схему (рис. 3) и карту (рис. 4) стихотворения.

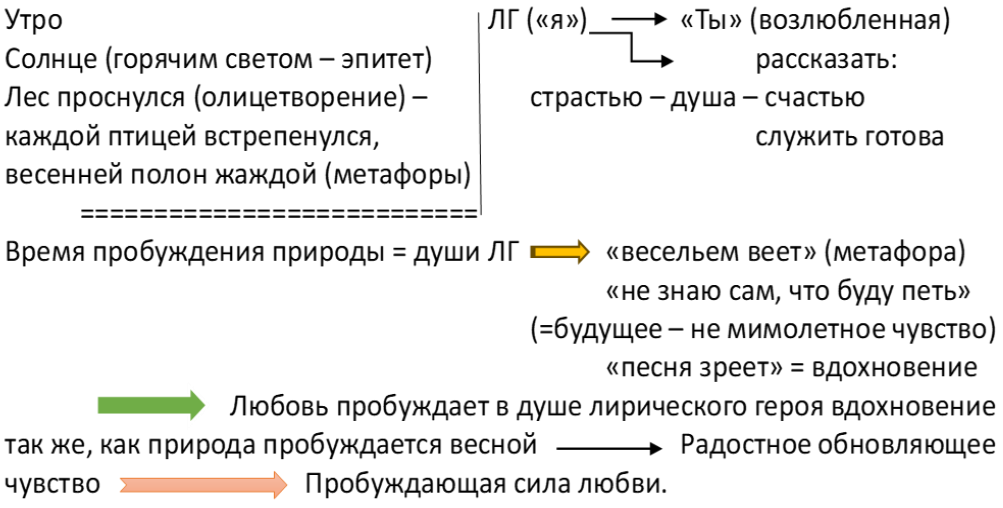


Рис. 3. Схема – результат визуализированного анализа стихотворения А. А. Фета «Я пришел к тебе с приветом».

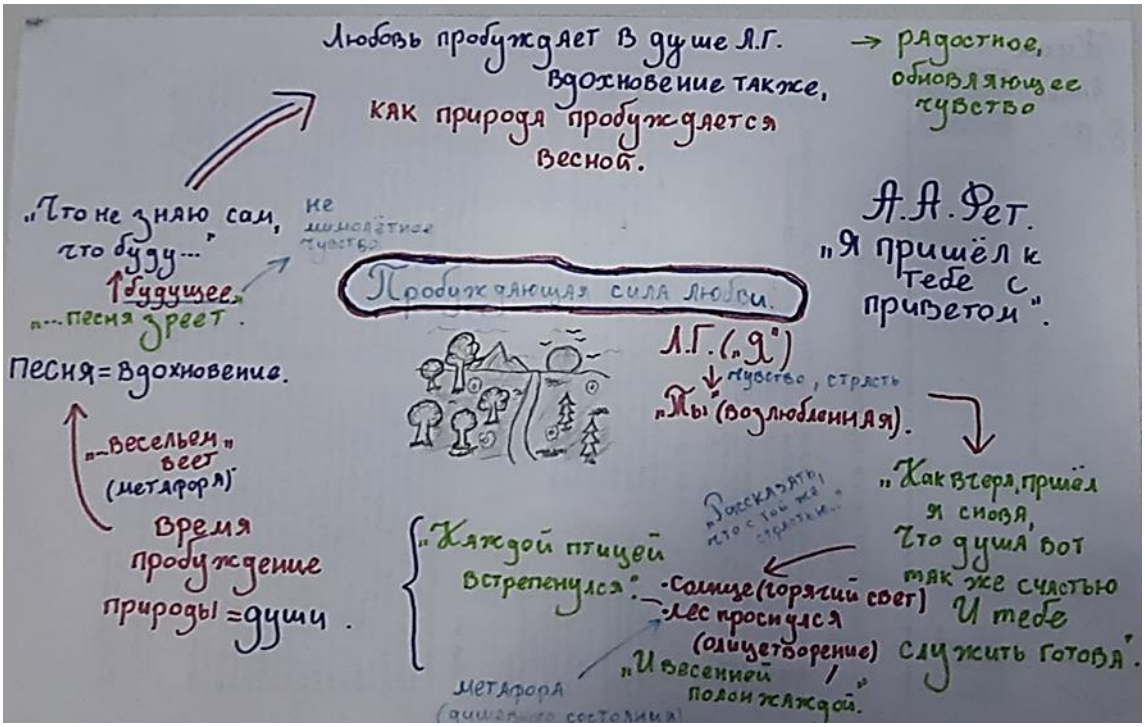


Рис. 4. Карта стихотворения А. А. Фета «Я пришел к тебе с приветом»

Выбор способа визуализации остается за учеником, не может быть определен заранее, так как отражает особенности личности.

Ход размышлений на уроке может быть задан следующим образом:

1. На что вы обратили внимание? Подчеркните эти слова, строки или строфы.

2. Представьте картину стихотворения: какой образ возникает при прочтении? Опишите этот образ. Какие ассоциации он вызывает? Вы представили один образ или несколько? Связано ли это со строением стихотворения, с делением на строфы? Какие эмоции вы испытываете? Какую палитру вы бы выбрали для рисования этого образа? Например, при прочтении представляется такая картина: яркое солнце освещает лес (темно-зеленые ели, светло-зеленые листочки на ветках берез), по тропинке вдоль леса к дому бодрым шагом идет человек, он улыбается от полноты чувств. Картина приятна глазу, хочется улыбаться вместе с идущим человеком.

3. Далее работа с ключевыми словами. Например, ключевые слова: «я» (лирический герой) – «пришел» «рассказать» (стремление): «солнце», «лес»,

«счастью», «весельем», «песня». Ключевые слова помогают конкретизировать образ лирического героя, определить его стремления и чувства.

4. Затем обратим внимание на художественно-выразительные средства, приемы, особенности композиции, элементы фоники, важные для образа, и определим их роль в тексте. Например, представить образ помогают лексические средства художественной выразительности (олицетворение, метафоры, эпитеты). Они позволяют соотнести состояние природы с психологическим состоянием человека и понять чувства лирического героя.

5. Затем скажем, что лирический герой – центральный образ стихотворения, лирический сюжет связан с ним, а для понимания смысла стихотворения А. А. Фета привлечение контекста и интертекста не требуется.

6. В финале сосредоточим внимание обучающихся на возникших мыслях и чувствах, определим основную мысль стихотворения и выберем форму презентации анализа.

Таким образом, в результате аналитической деятельности с привлечением приемов визуализации происходит интерпретация разного уровня глубины, но работа с поэтическим текстом ведется на уровне анализа, повышается мотивация обучающихся, воспринимающих поэтический текст через призму личности, поэзия, действительно, превращается в диалог автора и читателя, развивается аналитическое, творческое, эстетическое мышление, формируется умение вычленять имплицитную информацию. Эмоциональное постижение текста (желаемое) сопрягается с аналитическим. Не будет одинаковых / готовых / заранее известных решений – итоговый визуальный образ стихотворения неповторим, отражает личность ребенка, его восприятие, ведь, если перефразировать слова поэта Е. А. Евтушенко [3, с. 221], стихов неинтересных в мире нет.

Подобный подход к работе с поэтическим текстом на уроке литературы позволяет формировать эмоциональное отношение к лирике, выражать читательское восприятие, формулировать вопросы, позволяющие выстроить ход анализа поэтического текста, составлять и корректировать алгоритм работы,

действовать в соответствии с ним, владеть способами рефлексии, оценивать итоги своей деятельности и развивать эмоциональный интеллект.

Разговор, начатый вопросом из стихотворения Н. С. Гумилева: «Что делать нам с бессмертными стихами?», хочется завершить, перефразируя слова М. Л. Гаспарова: «Что делать? – Видеть и чувствовать, а затем отдать себе отчет “в том, почему это видишь, какие слова стихотворного текста вызывают в воображении эти образы и чувства, какие обороты и созвучия их подчеркивают и оттеняют”, а затем “изложить такой самоотчет в связной устной или письменной форме” – “это и значит сделать анализ стихотворного текста” [1, с. 19]». И с этой мыслью пойти на урок литературы.

Список литературы и источников

1. Гаспаров М. Л. «Снова тучи надо мною…». Методика анализа стихотворного текста // Русская речь. 1997. № 1. С. 9–20.
2. Гумилев Н. С. Стихотворения и поэмы. М.: Современник, 1989. 461 с.
3. Евтушенко Е. А. Избранные произведения: в 2-х т. М.: Худож. лит., 1975. Т. 1. 512 с.
4. Жуковский В. А. Звезда любви. М.: ИД Комсомольская правда, 2013. 238 с.
5. Лермонтов М. Ю. Сочинения: в 2-х т. М.: Правда, 1988. Т. 1. 720 с.
6. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. Структура стиха: пособие для студ. Л.: Просвещение, 1972.
7. Пушкин А. С. Полное собр. соч.: в 10 т. Л.: Наука, Ленингр. отд., 1977–1979. Т. 2. 399 с.
8. Тютчев Ф. И. Велик грядущий день: Избранное. М.: ИД «Истоки», 2003. 560 с.
9. Фет А. А. Лирика: Стихотворения. М.: Эксмо, 2005. 384 с.

УДК 372.882
ББК 74.268.3

М. В. Волкова,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Москва
M. V. Volkova,
FGBOU VO «Moscow
Pedagogical State University»,
Moscow
E-mail: marina.gaura@yandex.ru

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ СТИХОТВОРЕНИЯ Ю. Д. ЛЕВИТАНСКОГО «КАК ПОКАЗАТЬ ЗИМУ» НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

A MULTIMODAL APPROACH TO ANALYZING LEVITANSKY'S POEM «HOW TO SHOW WINTER» IN A HIGH SCHOOL LITERATURE LESSON

Аннотация. *В статье раскрываются принципы мультимодального подхода к анализу художественного текста на уроке литературы в старших классах, дается расширенное понимание термина «иммерсивность» как способа, условия и средства погружения читателя (учителя или школьника) в художественный текст, а также как нового профессионального и личностного качества учителя. Мультимодальный подход к анализу художественных произведений только формируется, термин «мультимодальность» еще не имеет четких границ, являясь предметом междисциплинарных дискуссий и исследований культурологов, социологов и методистов. Автор статьи выявляет возможности и демонстрирует примеры реализации индивидуального подхода к обучению с учетом каналов восприятия художественного текста при изучении стихотворения Ю. Д. Левитанского «Как показать зиму».*

Ключевые слова: *иммерсивность, мультимодальность, каналы восприятия информации, мультимодальный подход, мультимодальное сочинение, текст, художественный текст, Ю. Д. Левитанский.*

Abstract. *The article reveals the principles of a multimodal approach to the analysis of a literary text in a high school literature lesson, provides an expanded understanding of the term «immersiveness» as a way, condition and means of immersing the reader (teacher or student) in a literary text, as well as as a new professional and personal quality of the teacher. A multimodal approach to the analysis of artistic works is just being formed, the term «multimodality» does not yet have clear boundaries, being the subject of interdisciplinary discussions and research by cultural scientists, sociologists and methodologists. The author of the article identifies the possibilities and demonstrates examples of the implementation of an individual approach to learning, taking into account the channels of perception of the literary text when studying the poem by Yu. D. Levitansky «How to show winter».*

Keywords: *immersiveness, multimodality, channels of information perception, multimodal approach, multimodal composition, text, artistic text, Yu. D. Levitansky.*

К поэтическим текстам самостоятельно современный школьник практически не прибегает. Пространство урока становится одной из немногих возможностей привлечь внимание к лирическим произведениям. Анализ

поэтического текста сложен: учащиеся часто не осознают единства содержания и формы, оставаясь на поверхности текста, школьникам недостает развитости эмоций и ассоциативного мышления. Анализ лирического произведения – сложная работа и для учителя (подробнее об этом в нашей статье: [2]). Одним из выходов решения проблемы является обращение к текстам, удобным для применения к ним непривычного для школьного анализа подхода, который мы называем мультимодальным. Его особенностью является использование уникальной способности современных школьников воспринимать поликодовый текст. Необходимо отметить, что подход новый, он только складывается, термин «мультимодальность» пока не имеет четких границ, являясь предметом междисциплинарных дискуссий и исследований культурологов, социологов и методистов.

Базовыми для мультимодального подхода мы считаем следующие принципы и положения:

1. Встраивание литературного канона в полимедийную среду: литература воспринимается как *равная другим* единица в системе искусств [*курсив наш. – М. В.*].

2. Текст, имеющий открытую структуру, рождает свободу творчества.

3. Триада «автор – текст – читатель» должна расшириться в тетраду «автор – текст – читатель – новый текст», причем порождаемый школьниками текст может быть любой природы. Так, классическое школьное сочинение может становиться мультимодальным (с термином «мультимодальность» и с новым подходом к сочинению на уроке литературы можно познакомиться в нашей статье [1]: мы предлагаем рассматривать школьное сочинение как самостоятельную творческую работу, выполненную в любой модальности, доступной учащимся).

Итак, у учителя возникает много задач: помимо учета трудностей, связанных с анализом текста лирического произведения, необходимо, во-первых, научиться самому читать тексты всех типов, во-вторых – вовлечь учеников в анализ и создание текстов. При этом важно учитывать интересы

учащихся как целой группы, так и каждого школьника, чтобы диалог текст – ученик состоялся. Вышеперечисленное возможно при условии смены роли учителя: преподаватель находится не над процессом анализа текста, а внутри, становясь посредником в возникающем диалоге, то есть моделирует иммерсивную среду.

Значение слова «иммерсивность» – свойство контента погружать пользователя в содержание – в рамках мультимодального подхода необходимо расширить. Так можно назвать способ, условие и средство погружения читателя (учителя или школьника) в художественный текст. К перечисленному выше стоит добавить и следующее: новое профессиональное и личностное *качество* преподавателя, необходимое для осуществления предложенной технологии, – тоже иммерсивность. Учителю нужно не только овладеть методикой создания иммерсивности, но и самому быть иммерсивным – незаметно для учащихся вовлекать их в урок, погружать в него для получения образовательных результатов.

Учет описанных нами теоретических положений предоставляет возможность сделать более точным отбор лирических произведений для изучения на уроке с точки зрения заложенного в текстах потенциала для мультимодального анализа. Ими могут стать стихотворения Ю. Д. Левитанского. Он воспринимается старшим поколением как поэт-фронтовик, автор текстов бардовских песен и песен из советских фильмов – в целом к ситуации применимо «досадное выражение» «поэт второго ряда» [7]. Молодежь в лучшем случае знает стихотворение «Каждый выбирает для себя». А тем не менее Ю. Д. Левитанский – самобытный поэт, творчеством которого заинтересовать старшеклассников стоит и можно.

Во-первых, творчество этого поэта имеет синтетический характер, что объясняется и временем (в 60–70 годы XX века были сильны интеграционные процессы в культуре), и индивидуальными особенностями мировосприятия художника слова [5, с. 170].

Во-вторых, для современных школьников, с детства владеющих гаджетами, привычно соединение звука, картинки, видеоряда и буквенного текста. И, как отмечает Е. А. Ивлиева, «в молодежном дискурсе в сети нет никаких рамок для творчества и самовыражения, кроме ограничений по длине сообщения» [4, с. 538].

В-третьих, при работе с произведениями Ю. Д. Левитанского можно опереться на взаимодействие разных каналов восприятия информации.

Покажем этапы анализа лирического произведения на уроке литературы в 10 и 11 классах при изучении стихотворения Ю. Д. Левитанского «Как показать зиму». Считаем целесообразным выбор этого художественного текста, удобного для заявленной выше работы: можно показать «художественный эффект, возникающий в результате синтетического взаимодействия нескольких видов искусства» [6, с. 10]. Сложившийся в ходе нашей многолетней практики подход к анализу лирических произведений (рис. 1) предполагает, что объектом внимания учителя и старшеклассников становится одно стихотворение, исследование текста ведется в глубину и ширину, а этапы занятия варьируются в зависимости от конкретного произведения (подробнее об этом: [2]).

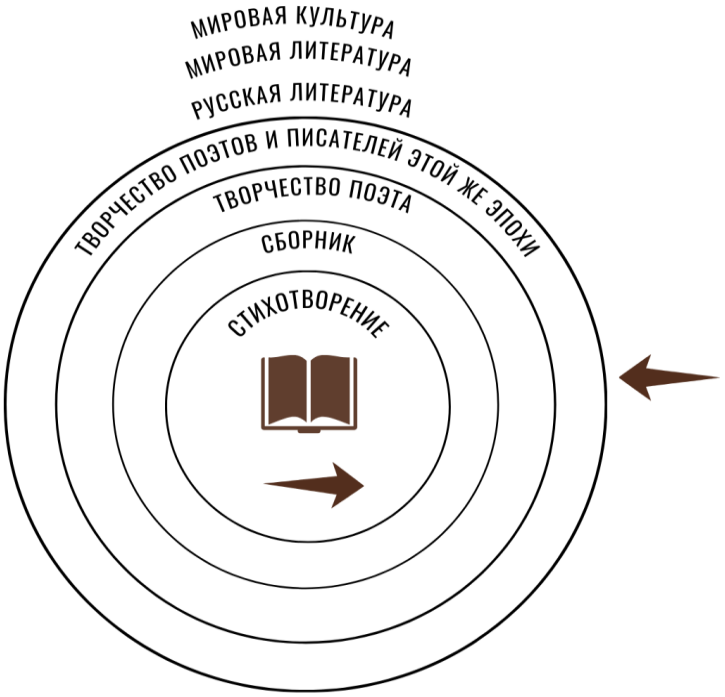


Рис. 1. Подход к анализу лирического произведения

Апробация предложенного подхода к анализу стихотворения Ю. Д. Левитанского «Как показать зиму» проходила в 2022–2023 и 2023–2024 годах на базе учебного центра «Кузница 100-балльников», поэтому необходимость учитывать формат ЕГЭ по литературе стала особенностью предложенных заданий и обусловила дополнительную сложностью их создания и выполнения. Образовательным результатом было определено формирование умения старшеклассников создавать письменные работы разных видов в формате ЕГЭ по литературе.

Приведем примеры некоторых методов и приемов работы на уроке:

– брейншторминг;

– работа с ассоциациями;

– анализ текста через другие знаковые реальности;

– сопоставление способов выражения разных видов искусства.

На этапе, который можно назвать восприятием к восприятию текста, учитель создает неожиданную завязку урока, имеющую несколько функций:

– удивить учащихся, привлечь их внимание,

– организовать деятельность,

– подготовить к предстоящей постановке цели урока,

– связать жизненные впечатления с наблюдением над сложным для изучения текстом.

Урок начинается с появления на экране стоп-кадра видеозаписи поезда, несущегося на зрителя. Учитель воссоздает жизненную ситуацию и задает вопрос:

– Представьте себя зимой на железной дороге. Мимо проносится поезд. Что вы испытываете, когда поезд оставляет вас за поворотом?

Фрагмент видеозаписи из сети Интернет на 40 секунд вызывает недоумение, которое учителю стоит озвучить:

– Сегодня нам предстоит понять, как связаны убегающий поезд и стихотворение, с которым будем работать.

До знакомства с текстом предлагаем несколько цитат об отношении Ю. Д. Левитанского к музыке, о значении ритма в жизни поэта (табл. 1).

Таблица 1

Отношение Ю. Д. Левитанского к музыке

Текст	Цель использования текста
«...у него своя рифма, свои краски, а главное – то неуловимое свое, что делает поэта, – свой талант жить, и думать о жизни, и выражать это сильными и волнующими стихами». *М. Луконин* [11]	Поэт о поэте-современнике
«Ему все время снилось, что играет на разных музыкальных инструментах. Он часто просил купить какую-нибудь кассету с классической музыкой… Музыкальное жило в нем – сонатное построение книг, такие вещи очень глубинные. <...> флейта была его любимым инструментом. Он сам музыку сочинял – придумывал песенки на свои мелодии». *И. Машковская, жена Ю. Д. Левитанского* [11]	Семья о поэте
Я играл на бутылках, на деревянных ложках, я был барабанщиком в нашем отряде, но откуда это воспоминанье о скрипке, это шершавое ощущенье смычка, это воспоминанье о чем-то, что не случилось? *Ю. Д. Левитанский «Воспоминание о скрипке»* [11]	Поэт о себе
– Творчество – попытка говорить на языке, могущем восходить к некой «высшей силе»? – Для меня таким «языком» всегда была поэзия, просто потому, что этот «род искусства» мне близок. Хотя интуитивно я ощущаю наивысшим сложнейшим, прекраснейшим языком – музыку. Выше музыки, наверное, ничего доступного человеческому творчеству нет. *Из интервью Ю. Д. Левитанского* [11]	Поэт о творчестве
«Идея ритма давно меня занимала – начать хотя бы с того, что без ритма не существует поэзии. И в самой жизни нашей есть ритмы явные и есть трудноуловимые, однако всю человеческую жизнь можно представить себе как целую систему ритмов». *Ю. Д. Левитанский* [11]	Поэт о связи поэзии и жизни человека

«Ритм – это человек. В нем, в ритме, и осуществляется и живет поэтическая индивидуальность, неповторимость ее интонации, все ее модуляции и оттенки, ее речь живая, и голос, и жест. Поэзии нет без ритма, как нет дерева без ствола и ветвей… Рифмы – они как цветы на дереве, и может не быть их вовсе. В ритме, как в генетическом коде, заключена программа. Без рифмы поэзия умеет вполне обходиться, а без ритма поэзии нет». *Ю. Д. Левитанский* [11]	Поэт о главенстве ритма над рифмой
«И вот рождается стихотворение, где поэт пропевает осанну: “Только ритмы, одни только ритмы, бесконечное множество ритмов, их биенье, круженье, теченье…” <...> А в конце, говоря о смерти как состоянии в отсутствие ритма, он над ней водружает “величавые ритмы прощальной молитвы, колокольного звона тяжелые мерные ритмы, звуки траурных маршей, написанных в ритме рыданья”». *Е. Д. Кривицкая* [11]	Искусствовед, музыковед о стилистике поэта

Стоит отметить, что этап знакомства с биографическими подробностями достаточно продолжителен. Это оправдывается задачей погрузить старшеклассников в художественный мир поэта, подготовить к размышлениям о стилистической манере писателя. Ю. Д. Левитанский, не будучи музыкантом, музыкален настолько, что для понимания его лирики необходимы хотя бы начальные знания о принципах создания классической музыки. Именно поэтому на уроках, посвященных изучению стихотворения «Как показать зиму» [9, с. 108–109], школьникам будут необходимы первичные представления о том, как строится сонатно-симфонический цикл [10, с. 20–22]. Помощниками учителю станут ученики, имеющие музыкальное образование. Можно заранее дать индивидуальное задание: подготовить краткое описание устройства сонатно-симфонического цикла.

На описываемом уроке мы ограничились теоретическими выкладками по теме, поскольку музыкальный аспект изучения творчества поэта не был основным. Закономерным стало использование аудио- и видеофрагментов, фотографий, так как аудиальный канал восприятия информации по распространенности является следующим за визуальным. В таблице 2 перечислены материалы, помогающие провести интермедиальный анализ

стихотворения, то есть проанализировать текст не только через привычные словесные образы, но и через другие знаковые реальности.

Таблица 2

Материалы для проведения интермедиального анализа

В начале	В финале
«Диалог у новогодней елки» (музыка С. Никитина; исполнители: В. Толкунова и Л. Серебренников; фрагмент архивной видеозаписи передачи «Голубой огонек»)	«Как показать зиму» (песня в исполнении Елены Камбуровой)
Фотографии Э. Гладкова «В мастерской Вадима Сидура»	Сергей Кичигин: чтение стихотворения, видеоролик монотеатра «Зеленая лампа»
Фрагмент из фильма «Москва слезам не верит» (режиссер В. В. Меньшов)	Александр Вертинский: чтение стихотворения, видеоролик цикла «Поэзия за рулем»
Дополнительное домашнее задание: посмотреть телепередачу и подумать над вопросом «Что означает выражение “роковые глаголы”?» Юрий Левитанский. Роковые глаголы (передача «Библейский сюжет» канала «Культура»)	

На этапе изучения нового материала учащимся были предложены для обсуждения следующие вопросы:

– Как в тексте «музыкального» Левитанского представлены время, пространство, звук, цвет?

– С какой целью в лирический сюжет стихотворения введена женщина?

– Как Ю. Д. Левитанский «втягивает» читателя внутрь текста?

– Как рождается ощущение подглядывания за состоянием героини (и кто она – женщина? елка?)? (О мотиве подглядывания в стихотворении «Как показать зиму» можно прочитать в работе С. И. Чупринина «Евангелие от Сизифа» [12, с. 92–107].)

– Почему автор настаивает, что «речь о елке»?

В ходе урока учащиеся заполняли разработанные для занятий рабочие листы, которые позволяют зафиксировать наблюдения над текстом. Школьники прежде всего видят незатейливую историю одиночества «женщины с худеньким плечом» [9, с. 108]. Но медленное чтение позволяет подняться до философского

наполнения произведения. Поэтому важным этапом работы с художественным текстом является собирание смыслов.

Для ответа на вопрос «Как рождественский архетип представлен в текстах других авторов и жанровых формах смежных искусств?» необходимо обратиться к картине Данцига Мая Вольфовича «Елочка», сказке Х. К. Андерсена и мультфильму по ней «Ель» (1984), сказке А. И. Куприна «Жизнь» (сопоставительный анализ сказок проводился ранее на рождественских уроках). Проанализировав рождественский архетип, старшеклассники пришли к выводу: стихотворение «Как показать зиму» не зарисовка увиденного, а рождественская история, которая позволяет прозреть и увидеть время, сделать философское обобщение о быстротечности жизни.

Следующая важная часть занятия – рассмотрение места в сборнике, в который автор включил текст. Литературовед В. А. Куллэ отмечает, что для Ю. Д. Левитанского «единицей измерения являлся не сборник стихов, а именно книга, обладающая чрезвычайно сложной, но целостной структурой» [8].

– Стихотворение «Как показать зиму» входит в сборник «Кинематограф» (1970). Как Ю. Д. Левитанский использует киноязык?

Школьники быстро реагируют на заданный вопрос: они подготовлены к ответу на него на этапе работы с организацией пространства. Наличие в названии стихотворения слова «показать» тоже приводит в выводу, что автор действует словно кинооператор. Название сборника прямо отсылает к искусству кино.

И. С. Кадочникова, исследователь творчества Ю. Д. Левитанского, при рассмотрении особенностей сборника указывает на «три структурные модели, восходящие к поэтике кинематографа, – сценарий, музыкальная форма, цветовая композиция» [6, с. 10]. «Цветовая композиция «Кинематографа» Ю. Левитанского основана на ритмичном чередовании черно-белых и цветных кадров. Они сопряжены с хронологическим и тематическим пластами книги. За счет монтажа цветных и нецветных кусков достигается эффект подобия словесного текста кинематографическому», – пишет литературовед [6, с. 10].

Подробнее остановимся на первых двух структурных моделях.

Особенностью композиции сборника «Кинематограф» являются монтажность и музыкальность. Принцип киномонтажа и принцип сонатной циклической формы одновременно используются Ю. Д. Левитанским [5, с. 171]. На этом этапе урока происходит знакомство с понятием сонатно-симфонического цикла и особенностью решения его Левитанским (рис. 2).

Рис. 2. Музыкальная композиция сборника Ю. Д. Левитанского «Кинематограф»

Стихотворение соответствует третьей части симфонии – скерцо. Так называется небольшое музыкальное произведение, написанное в темпе аллегро (от итал. allegro – веселый, живой), то есть исполняемое быстро, скоро. В его основе внезапность чередования музыкальных образов. Обратим внимание на особый смысл образа вьюги. Об этом пишет И. С. Кадочникова: «Вьюга (аналог скерцо на уровне природных звуков) символизирует мировой хаос, за которым главные герои книги – мужчина и женщина – не могут увидеть друг друга» [6, с. 13]. В стихотворении «Как показать зиму» вьюга трансформируется в метель, «медленно кружащую». И все-таки на оптимистичный, жизнеутверждающий конец возникающего перед читателем фильма о любви указывает возвращение к исходной музыкальной теме аллегро.

Итак, перед читателем разворачивается фильм о любви, который становится философским обобщением человеческой жизни. «Кинематограф» –

это «чередование снов, воспоминаний, “фрагментов сценария”», в котором <...> «ретроспектива человеческой жизни накладывается средствами киномонтажа на извечную смену времен года» [8]. «...мифопоэтический подтекст годового круга (лето – осень – зима – весна; жизнь – замирание жизни, смерть – воскресение) ориентирует книгу на музыкальность» [6, с. 12].

На рисунке 3 представлен фрагмент презентации к уроку: на слайде аллегорически изображено значение музыкальной композиции сборника «Кинематограф».

Рис. 3. Значение музыкальной композиции сборника «Кинематограф»

Итак, с помощью биографических деталей учитель вовлекает школьников в мир поэта, от звука – слова – акустики движется к визуальному, а с искусством кино через наблюдение над цветом и движением (цветописью и ритмом) выходит на философское звучание стихотворения – к разговору о Вечности и времени.

Одним из домашних заданий было создать развернутый ответ на вопрос (объем 5–10 предложений): «Какую роль в стихотворении Ю. Д. Левитанского играет категория времени?» Задание сложное, требующее от старшеклассников философских обобщений.

Работы учащихся 10–11 классов показывают высокую степень владения материалом, речевую свободу старшеклассников даже при наличии ограничения форматом. Приведем несколько сочинений старшеклассников.

В стихотворении Ю. Д. Левитанского «Как показать зиму» описывается счастливый период, которому суждено неизбежно завершится. Автор изображает мимолетное счастье. Елка получила надежду на то, что она кому-то нужна, была «в ожиданье близких перемен». И может показаться, что мечта сбылась: в один из праздничных вечеров дерево было объектом всеобщего внимания («… в блеске мишуры и канители…»). Но после рождественского вечера елка была выброшена во двор. Та, которая еще недавно была «елочкой», стала никому не нужной так же быстро, как и была доставлена в дом женщины.

И именно благодаря описанию быстротекущего времени автор дает читателям возможность понять, что в жизни наступил серьезный перелом.

(Арсений Д.)

В философском стихотворении «Как показать зиму» Ю. Д. Левитанский раскрывает тему быстротечного времени. Автор постоянно обращается к образу елочки. Сначала ее приносят с рынка, и, стоя на балконе, она предвкушает «близкие перемены» – ждет короткой славы, блеска, «полета», ощущение свободы, которые уйдут после окончания праздников. У елки есть характер, чувства («вздрагивает елочкино тело»). Читатель видит, как ее жизнь завершается – звучит рефрен «Здесь речь о елке // В ней-то все и дело». Автор показывает конец цикла. Люди, обращая внимание на «нелепую разную кутерьму», не замечают ценности жизни, радости и счастья, которые она приносит. Для этого поэт использует психологический параллелизм – сравнивает судьбу елочки и женщины, акцентируя внимание на их чувствительности и одиночестве.

(Анна В.)

Стихотворение Ю. Д. Левитанского «Как показать зиму» относится к философской лирике. Автор рассуждает о быстротекущем времени. С помощью олицетворения «время пролетело» поэт передает переживания героини о том, что прошлое уже не вернуть. Ю. Д. Левитанский раскрывает одиночество женщины, которая больше не чувствует сердечного тепла в своей жизни: есть лишь воспоминания.

(Надежда З.)

Урок требует яркого финала. По закону кольцевой композиции учащимся было предложено вернуться к образу, с которого начиналось занятие:

– Как связаны стремительно едущий поезд и стихотворение Ю. Д. Левитанского «Как показать зиму?»

После выслушанных ответов учитель предлагает цитаты двух поэтов о лирике Ю. Д. Левитанского. Л. Костюков пишет: «Левитанский зачем-то разгонял стихотворение и по вертикали. <...> …первая треть стихотворения обычно великолепна; поезд набирает ход – и это приращение энергии ощущается в каждой строке. Далее идет середина ровного хода, осмысленная, эмоциональная, что-то добавляющая к сказанному, но – по какому-то высшему и сугубо внутреннему поэтическому счету – не необходимая. Концовка не акцентирована – тормозить поезд было бы нелепо, он и скрывается за поворотом» [7]. В. Губайловский, споря, отвечает: «Если убрать оценочные определения, то получается действительно очень похоже. Да, так и есть. И самое главное здесь – “поезд скрывается за поворотом”. И остается спросить, а хотел ли поэт его тормозить? Не в том ли его цель, чтобы поезд вылетел за поворот и оставил нас стоящими на насыпи смотреть ему вслед?» [3]. Читатель-зритель «остается в своем времени, а стихи, настоящие, подлинные стихи, с легкостью проходят времена и двигаются дальше. И мы встречаемся с ними сегодня. И передадим их дальше по лестнице времени. А Левитанский снова вернется – как

поезд, который скрылся за поворотом, чтобы появиться на виток выше, стремительно поднимаясь по серпантину. Куда…» [3].

Таким образом, мультимодальный подход позволяет получить более осмысленное чтение исходного художественного текста, помогает старшеклассникам осознать единство содержания и формы литературного произведения, за счет воздействия на разные каналы восприятия информации делает образовательный процесс более личностно-ориентированным, усиливает субъектность его участников. Подобные уроки позволяют развивать читательскую грамотность и эмоциональный интеллект учащихся. Более того, они становятся событием в школьной жизни старшеклассников.

Стоит учитывать, что подобная работа требует значительных временных затрат как на уроке, так и в процессе подготовки к нему. Для создания иммерсивной среды учителю рекомендуется выделить спаренные уроки для проведения занятия по анализу стихотворения Ю. Д. Левитанского.

Представленная методическая разработка может быть применена на уроках литературы в старшей школе не только базового, но и профильного уровня, при подготовке к олимпиадам по литературе, на элективах и спецкурсах, а также может стать основой для внеурочных мероприятий, посвященных творчеству Ю. Д. Левитанского.

Список литературы и источников

1. Волкова М. В. Технологический подход к анализу лирических произведений на уроке литературы в старшей школе (на примере изучения стихотворения Б. А. Ахмадулиной «Свеча») // Филологические чтения: материалы VII Всерос. с междунар. уч. науч. конф. «Филологические чтения: Человек. Текст. Дискурс», посвящ. 225-летию со дня рожд. А. С. Пушкина, Ярославль, 31 мая – 1 июня 2024 г.) / сост. Е. А. Федорова; ред. М. А. Кротова. Ярославль: ЯрГУ, 2024. С. 44–53.
2. Волкова М. В. Мультимодальное сочинение как новая практика в литературном образовании старшеклассников. [Электронный ресурс] // Цифровой и аналоговый текст в пространстве современного образования: конфликт или паритет?: сб. науч. ст. / ФНЦ ПМИ; под общ. ред. чл.-корр. РАО В. И. Панова; ред.-сост. Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова. М.: ФНЦ ПМИ, 2025. С. 53–58.
3. Губайловский В. А. Форма глагола // Дружба народов. 2006. № 12. URL: https://magazines.gorky.media/druzhba/2006/12/forma-glagola.html (дата обращения: 10.12.2024).
4. Ивлиева Е. А. Основные приемы лингвистической экономии в интернет-дискурсе (на материале испанских социальных сетей) // Филологические науки: вопросы теории и практики. 2022. № 2. С. 537–543.

5. Кадочникова И. С. «Я люблю эти дни, когда замысел весь уже ясен…» (Структурные модели в книготворчестве Ю. Левитанского) // Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология. 2008. Вып. 1. С. 169–178.
6. Кадочникова И. С. Синтез искусств в лирике Ю. Левитанского и А. Тарковского: автореф. дис. … канд. филол. наук / УдГУ. Ижевск, 2011. 26 с.
7. Костюков Л. В. Несколько проклятых вопросов // Дружба народов. 2006. № 12. URL: https://magazines.gorky.media/druzhba/2006/12/neskolko-proklyatyh-voprosov.html (дата обращения: 10.12.2024).
8. Куллэ В. А. Поэт личного стыда // Новый мир. 2001. № 11. URL: https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2001/11/poet-lichnogo-styda.html (дата обращения: 12.12.2024).
9. Левитанский Ю. Д. Окно, горящее в ночи. М.: Эксмо, 2012. 320 с.
10. Музыкальная литература зарубежных стран: учеб. для дет. музык. шк.: второй год обучения / В. Н. Брянцева. М.: Музыка, 2003. 182 с.
11. Официальный сайт поэта Юрия Левитанского. URL: https://levitansky.ru/ (дата обращения: 15.01.2025).
12. Чупринин С. И. Крупным планом: Поэзия наших дней: проблемы и характеристики. М.: Сов. писатель, 1983. 287 с.

УДК 372.882
ББК 74.268.3

В. Д. Павлова,
ГБОУ СОШ № 232,
Санкт-Петербург
V. D. Pavlova,
GBOU SOSH No. 232,
Saint Petersburg
E-mail: nikaberenika@bk.ru

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ БИОГРАФИИ ПОЭТОВ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В. (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В 9 КЛАССЕ)
INTERTEXTUAL APPROACH TO STUDYING THE BIOGRAPHY OF POETS OF THE FIRST HALF OF THE XIX CENTURY (FROM THE EXPERIENCE OF WORKING IN THE 9TH GRADE)

Аннотация. *Статья описывает опыт интертекстуального подхода при изучении биографии поэтов на уроках литературы в 9 классе (А. С. Грибоедов, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов). Представлены способы погружения в историко-культурный и литературный контекст, в котором пишущий автор становится героем произведения, а также образом мифологического сознания. Привлекается и литература эпохи постмодернизма, произведения которой откликаются на классику и переосмысляют ее, вступая в живой диалог текстов.*

Ключевые слова: *интертекст, интертекстуальный анализ, первая половика XIX в., методика преподавания литературы, функциональная грамотность.*

Abstract. *The article describes the experience of an intertextual approach in studying the biographies of poets in literature lessons in the 9th grade (A. S. Griboyedov, A. S. Pushkin, M. Yu. Lermontov). The methods of immersion in the historical, cultural and literary context are presented, in which the writing author becomes the hero of the work, as well as an image of mythological consciousness. The literature of the postmodern era is also involved, the works of which respond to the classics and rethink them, entering into a lively dialogue of texts.*

Keywords: *intertext, intertextual analysis, first half of the 19th century, methods of teaching literature, functional literacy.*

Программа по литературе 9 класса представляет собой изучение таких литературных произведений, которые стали в свое время «культурным взрывом» (Ю. М. Лотман [4]). Интертекстуальный подход помогает понять обучающимся те новаторство и следование традициям, которые совмещает в себе текст и благодаря которым он остается в фонде классической русской литературы («Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на разных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат» [3, с. 418]).

Так, мы включаем изучаемый текст в литературное и культурное поле, что позволяет нам сопоставлять его с другими произведениями, написанными до этого или после. Интертекстуальный подход позволяет увидеть предложенный для анализа текст в другом тексте, который изучен школьниками или может быть доступнее для восприятия, – на уровне стиля, направления, композиции, системы героев или отдельно взятого героя, сюжета, манеры повествования. Думается, такой же подход может быть применен и в изучении биографии поэтов. Обычно использованные информационные технологии и время не наращивают смыслов для постижения изучаемого произведения данного автора. Перед учителем встает непростая задача: так умело технологизировать изучение биографии поэта, чтобы обучающиеся узнали новое и о жизни литературного деятеля, и о его творчестве. То, что станет стимулом при дальнейшем разговоре о произведениях поэта. Нам представляется, что сделать это можно, обратившись не только к текстам, написанным изучаемым поэтом и каким-либо документам, связанным с ним, но и к воспоминаниям о поэте, произведениях, где он упоминается, – так автор становится героем, то есть вписанным в культуру и литературу последующей эпохи и бытующим в ней. Мы можем говорить и о преемственности эпох, и об их сложном взаимодействии.

Нужно оговорить, что в данной статье представлен интертекстуальный подход при изучении жизни и творчества трех авторов: А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова. Список авторов может и должен продолжаться новыми разработками уроков или мотивационных этапов занятия по предлагаемому подходу.

Урок по биографии А. С. Грибоедова проведем в формате работы в группах по 4-5 человек. Каждая группа получает текст, в котором тем или иным способом представлен образ Грибоедова.

Задача каждой группы – представить Грибоедова в призме предложенного для работы текста (послужной список, письмо Нине Чавчавадзе, стихотворения А. С. Грибоедова «Прости, Отечество!», Б. Окуджавы «Грибоедов в Цинандали», Н. Якимчука «Грибоедов в Цинандали», Д. Кедрина «Грибоедов», вальс

А. С. Грибоедова, портреты писателя, надпись на надгробии (рис. 1)). В то время как одна группа комментирует прочитанное и пытается составить образ автора, другие группы слушают и записывают себе в тетрадь ключевые слова, факты из жизни писателя. Учитель может сделать рабочий лист для удобства.

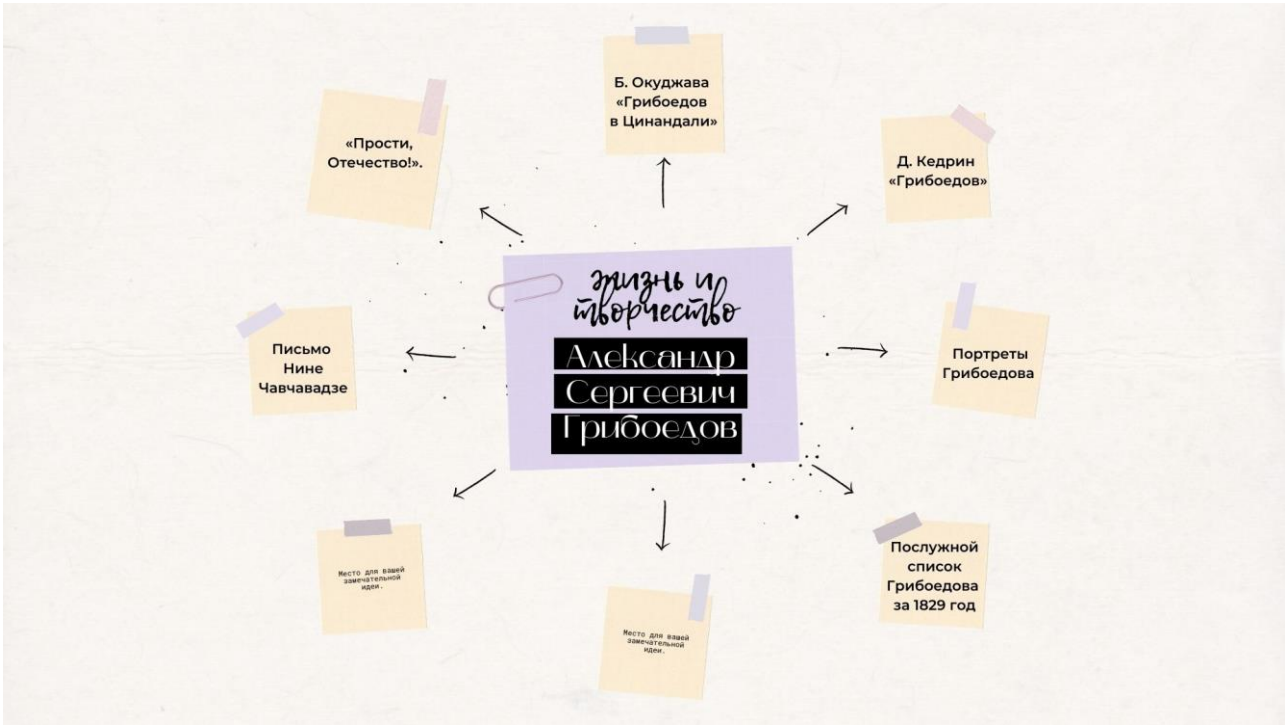


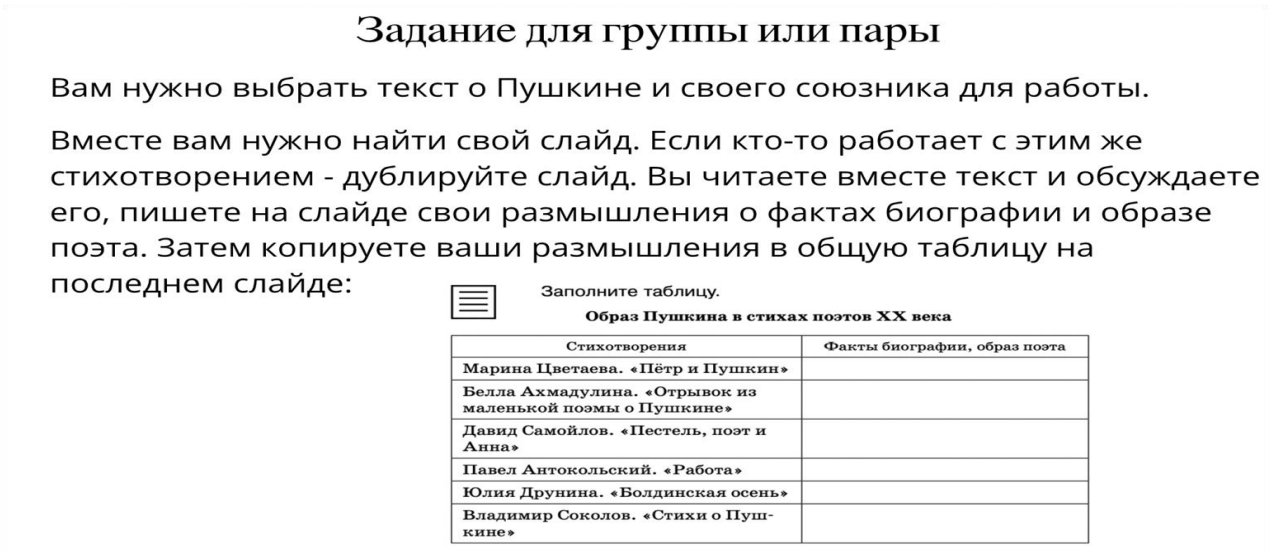
Рис. 1. Схема для работы на уроке по биографии А. С. Грибоедова

Девятиклассники интерпретируют Грибоедова как лирического героя стихотворений Б. Окуджавы (говорят о возможности соотнести с романтическим героем того «острослова», который, «срывая очки, как винтовку с плеча, / и уже позабыв о себе», кричит «про любовь навсегда, сгоряча / прямо в рожу орущей толпе!..» [6, с. 288]) и Д. Кедрина. Письмо самого Грибоедова Нине Чавчавадзе 1829 г. представляет собой невероятно поэтичное послание, которое способен создать поэт, тонко и остро чувствующий мир. Размышления старшеклассников о лиричности грибоедовских текстов и гармонии его мироощущения подтверждает сообщение о вальсе поэта-композитора. Масштабный послужной список Грибоедова изображает его в совсем ином свете: перед нами живой человек, награды и звания которого составлены по образцу современного резюме. Реакция на события и мировосприятие Грибоедова девятиклассники находят в воспоминаниях современников о нем. Таким образом, Грибоедов

предстает перед обучающимися не просто как автор одной комедии в стихах, а как поэт, писатель, герой и литературная личность.

Осмысление творчества и биографии А. С. Пушкина можно проследить в стихотворениях XX–XXI вв., с которыми девятиклассникам предлагается поработать в парах. Урок предполагает формат стендовых докладов-сообщений.

Если занятие проходит в очном формате, то приветствуется работа с флип-чартами, пробковой или магнитной досками – с тем учебным пространством, где обучающиеся могут представить свою работу. Если же урок проводится в дистанционном формате, то основной инструмент изучения материала – Google-презентация, к которой есть онлайн-доступ у каждого девятиклассника. Суть такой работы состоит в том, что школьники в парах знакомятся с выбранным ими текстом поэта XX–XXI вв., в котором фигурирует фамилия Пушкина или его образ. Идея взята из практикума (рабочей тетради) УМК под редакцией И. Н. Сухих [1, с. 244]. Дана инструкция для работы с презентацией и слайдами (рис. 2). Ученики читают и интерпретируют произведения авторов XX в.: М. Цветаева «Петр и Пушкин», Б. Ахмадулина «Отрывок из маленькой поэмы о Пушкине», Д. Самойлов «Пестель, поэт и Анна», П. Антокольский «Работа», Ю. Друнина «Болдинская осень», В. Соколов «Стихи о Пушкине». В итоге мы получаем готовую таблицу, в которую пары учеников занесли интерпретацию и анализ образа поэта.



Задание для группы или пары

Вам нужно выбрать текст о Пушкине и своего союзника для работы.

Вместе вам нужно найти свой слайд. Если кто-то работает с этим же стихотворением - дублируйте слайд. Вы читаете вместе текст и обсуждаете его, пишете на слайде свои размышления о фактах биографии и образе поэта. Затем копируете ваши размышления в общую таблицу на последнем слайде:

Заполните таблицу.

Образ Пушкина в стихах поэтов XX века

Стихотворения	Факты биографии, образ поэта
Марина Цветаева. «Пётр и Пушкин»	
Белла Ахмадулина. «Отрывок из маленькой поэмы о Пушкине»	
Давид Самойлов. «Пестель, поэт и Анна»	
Павел Антокольский. «Работа»	
Юлия Друнина. «Болдинская осень»	
Владимир Соколов. «Стихи о Пушкине»	

Рис. 2. Инструкция для работы обучающихся

Девятиклассники приходят к выводу о том, что в стихотворениях последующих эпох поэт Золотого века и возвышен, и осмеян, и представлен героем или даже объектом философских размышлений и споров с современниками. После такого знакомства с Пушкиным беседа с 9-классниками о фигуре автора в романе в стихах «Евгений Онегин» пройдет гораздо «объемнее», продуктивнее и интереснее.

Изучение биографии М. Ю. Лермонтова стоит, на наш взгляд, построить на разговоре об эволюции романтизма в мировой литературе и культуре. Девятиклассники уже изучили истоки романтизма, его деление на элегический и байронический, южные поэмы Пушкина, написанные вслед за восточными поэмами Байрона. В начале урока обучающимся предлагается к чтению небольшое по объему стихотворение Дж. Байрона «Строки, адресованные преподобному Бичеру в ответ на его совет чаще бывать в обществе». Лучше подготовить основу для успешного чтения: спросить у школьников, каков адресат текста, кем является преподобный и тогда какой характер может носить лирическое высказывание героя Байрона. Поразмышляв, приходим к следующему: послание адресовано священнику, что указывает на исповедальный характер текста. Перед нами текст, в котором героем оказывается невероятно искренний человек, разочаровавшийся в общении с окружающими и миром. После первого вывода необходимо рассказать о личности Байрона, представить и его как героя иного произведения. Вначале он оказывается вписан в рассуждения П. Вайля: «Байрон был, вероятно, первой суперзвездой современного типа. В нем сошлось все, что выводит на первые полосы газет и в заголовки теленовостей. Родовитость – как у принца Чарльза, богатство – как у Гетти, красота – как у Алена Делона, участь изгнанника – как у Солженицына, причастность к революциям – как у Че Гевары, скандальный развод – как у Вуди Аллена. Не забудем и талант» [7]. Затем фигура Байрона появляется в стихотворении Лермонтова «Нет, я не Байрон, я другой…». И дальнейший разговор строится на противопоставлении двух поэтов-романтиков. Рождающийся напряженный разговор о мировосприятии Лермонтова в этом

стихотворении позволит прийти к осмыслению его поздней лирики, в которой романтизм доведен до абсолюта и невозможности бытования в последующей литературе в первозданном виде или варианте лирики первой половины XIX в.

Несомненно, необходимо указать те ресурсы, которые помогут учителю собрать материалы для использования при интертекстуальном подходе на уроке. Прежде всего, обратиться к методическим рекомендациям к учебнику, по которому строится предметная программа. В нашем случае это УМК под редакцией И. Н. Сухих [1]. В пособии для учителя и практикуме приведено множество современных стихотворений и текстов XXI в., которые обращаются к поэтам классической литературы как к историческим личностям или же героям собственного произведения. Помимо этого, дополнительные материалы можно найти в научно-популярных изданиях (работы П. Вайля, И. Н. Сухих, А. Архангельского и др.).

Более научно-направленным становится поиск фамилии изучаемого поэта в Национальном корпусе русского языка в поэтическом подкорпусе [5]. На материале НКРЯ можно построить целое исследование. Если написать в поиске «Тютчев», то обнаружим, что его фамилия фигурирует в текстах последующих десятилетий и веков только как эпиграф к собственному тексту. Функцию такого упоминания и необходимо исследовать: является ли это подтверждением философичности лирики самого Тютчева или целостности поэтической системы, где все образы взаимосвязаны между собой? Такой урок-исследование или урок-дискуссию можно организовать уже в 10 классе, когда обучающиеся будут готовы работать под углом «интертекстуального зрения».

Таким образом, старшеклассники, которые представляют поэтов только как написанные в учебнике имена рядом с перечисленными стихотворениями к заучиванию наизусть или висящими под потолком кабинета по русскому языку и литературе, смогут приблизиться к пониманию поэтического мира автора и будут готовы к более продуктивному разговору о его произведениях, об их восприятии и анализе.

Фигура автора может быть осмыслена обучающимися и как историческая личность, описанная в текстах, и как лирический герой, и как фигура текста. А сами тексты предстанут в масштабе живого непрекращающегося диалога друг с другом:

Я все еще в процессе –
Я все еще пишусь [2].

Список литературы и источников

1. Александр Сергеевич Пушкин // Литература. 9 класс: практикум / под ред. И. Н. Сухих, С. П. Белокуровой. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 416 с. С. 231–332.
2. Арбенин К. Уже написан Вертер… URL: http://ctuxu.ru/article/selected_poetry/russia_xx/rubezh_vekov/arbenin/arbenin2.htm#24 (дата обращения: 30.11.2024).
3. Барт Р. От произведения к тексту // Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / пер. с фр., сост. Г. К. Косиков. М.: Прогресс, 1994. С. 413–423.
4. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: «Гнозис»; Издательская группа «Прогресс», 1992. 272 с.
5. Национальный корпус русского языка. URL: https://ruscorpora.ru/new/ (дата обращения: 01.11.2024).
6. Окуджава Б. Ш. Стихотворения. СПб.: Акад. проект, 2001. 711 с.
7. Романтизм в литературе. Английский романтизм. URL: https://levelvan.ru/pcontent/romantism-7/england (дата обращения: 01.12.2024).

УДК 372.882
ББК 74.268.3

Н. Г. Поцелуева,
МАОУ Гимназия № 10,
Новосибирск
N. G. Potselueva,
MAOU Gymnasium № 10,
Novosibirsk
E-mail: potseluevanatasha@yandex.ru

«ЖИЛ ДА БЫЛ ХУДОЖНИК…»: ПОРТРЕТ ПАУЛЯ КЛЕЕ В СТИХОТВОРЕНИИ АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО
«ONCE UPON A TIME THERE WAS AN ARTIST...»: PORTRAIT OF PAUL KLEE IN A POEM BY ARSENY TARKOVSKY

Аннотация. *Статья посвящена изучению стихотворного портрета швейцарского художника Пауля Клее (1879–1940) авторства русского поэта и переводчика Арсения Тарковского (1907–1989). Утверждается, что построфный анализ стихотворения поэта XX века на уроке литературы способствует восприятию взаимосвязи двух видов искусств: литературы и живописи, а использование при этом цитат двух художников, интересных фактов их биографий, отражающих историю культуры XX века, в том числе авангардного искусства, создает условия для формирования высокого уровня читательской грамотности.*

Ключевые слова: *текст, авангард, стихотворный портрет, построфный анализ, А. Тарковский, П. Клее.*

Annotation. *The article is devoted to the study of a poetic portrait by the Swiss artist Paul Klee (1879–1940), authored by the Russian poet and translator Arseny Tarkovsky (1907–1989). It is argued that the line-by-line analysis of a poem by a poet of the twentieth century in a literature lesson contributes to the perception of the relationship between two types of art: literature and painting, and the use of quotations from two artists, interesting facts of their biographies reflecting the history of culture of the twentieth century, including avant-garde art, creates conditions for the formation of a high level of reading literacy.*

Keywords: *text, avant-garde, poetic portrait, strophic analysis, A. Tarkovsky, P. Klee.*

Творчеству российского поэта XX века Арсения Тарковского в современном литературном образовании школьников отводится незавидная роль: его имя перечисляется в списке других поэтов, изучение творчества которых предполагается по выбору. Однако обратить внимание старшеклассников на творчество этого самобытного поэта мы считаем важной частью формирования культурного кругозора учеников, тем более что в творчестве Арсения Тарковского поднимаются так называемые «вечные темы». При выборе произведения для изучения мы остановились на стихотворении о художнике, потому что его анализ позволит построить разговор на уроке литературы на пересечении двух видов искусств: литературы и живописи. Построить разговор

мы предлагаем на основе работы с высказываниями А. Тарковского и П. Клее: текстами стихотворений поэта, фрагментами интервью, лекций, дневниковых записей и писем. Работа с текстами разной природы способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, подготавливает их к непосредственному анализу поэтического текста, не существующего вне контекста и интертекста. Представим эскиз методической разработки урока.

В поэтическом наследии Арсения Тарковского есть три стихотворения, посвященные художникам: «Пауль Клее» (1957), «Пускай меня простит Винсент Ван Гог…» (1958) и более позднее «Феофан Грек» (1975). Можно предположить, что все эти тексты объединяют несколько мотивов: «это образцы самоотверженного служения своему делу, примеры подвижничества» (А. Тарковский) [12, с. 462] – и близкое родство художников и самого поэта. В небольшом эссе «О поэтическом языке» Арсений Тарковский писал: «Мне кажется, что для поэзии очень важно, чтобы поэт был двойником своих стихов» [12, с. 316]. Эту же мысль находим в стихотворениях поэта: «Я шесть веков дышу его огнем / И ревностью шести веков изранен» («Феофан Грек» [11, с. 273]); «А эта грубость ангела, с какою / Он свой мазок роднит с моей строкою…» («Пускай меня простит Винсент Ван Гог…» [11, с. 173]). В письме к сыну Андрею Тарковский писал: «Как бы мы ни мудрили, мы обречены на заимствование… из пространства и времени, ибо другого ящика с тюбиками для нашей палитры нет» [9, с. 255].

Перед нами сложная, но интересная задача: мы не просто читаем стихотворение поэта о художнике и не просто знакомимся с творчеством Тарковского или гениального художника-авангардиста XX века Клее, мы находимся на пересечении двух видов искусств, поэтому наша работа – слушать равноправный диалог художника и поэта. Эпическое начало в стихотворении позволит нам соединить поэзию с прозой и даст возможность звучать одновременно голосам двух творцов. Биографическое пространство – это этапы жизни и творчества Клее, которые будут представлены через цитаты самого художника, интересные биографические факты. А через пространство

биографии мы выйдем к художественному пространству текста, созданному уже поэтом.

«Чтобы достичь жизненной гармонии на картине, ее нужно сложить из фрагментов, которые сами по себе неполны и гармонично вступают в действие только с последним мазком» [3]. По мнению швейцарского художника Пауля Клее, «последний мазок» на картине завершает работу, гармонизируя все составляющие творения. Этот акт завершения едва ли не важнее, чем весь творческий процесс, включая замысел. Как последний мазок на картине, так и последняя картина художника превращает фрагментарность жизни в завершенный текст. Ответственная мысль Пауля Клее о точке пересечения творчества и жизни в жизнетворении звучит в его словах: «Когда смотрите на какое-нибудь значительное произведение искусства, помните, что нечто более значительное, возможно, было принесено в жертву» [3]. Завершенная картина – только один из возможных вариантов, случившихся в реальности путем отсечения других вариантов и усечения вариантов самой жизни.

О неразрывном единстве творчества и судьбы художника читаем в сонете «Рукопись» Арсения Тарковского:

Я кончил книгу и поставил *точку*
И рукопись перечитать не мог.
Судьба моя сгорела между строк,
Пока душа меняла оболочку [11, с. 208].

«Точка» Тарковского и «последний мазок» Клее – рубеж, черта, граница, акт рождения творения и умирания творца одновременно.

Построфный анализ – удобный метод работы, принципиально не завершенная форма, к которой можно возвращаться снова и снова, так как невозможно поставить точку и завершить разговор, в основе которого открытый диалог. Каждую строфу мы превратили, во-первых, в одну из составляющих радуги «разноцветных карандашей» художника Пауля Клее, а во-вторых, в точку схождения двух голосов: художника и поэта, посвящающих нас в тайны своего творчества.

Жил да был художник Пауль Клее
Где-то за горами, над лугами.
Он сидел себе один в аллее
С разноцветными карандашами… [11, с. 133].

Анализ первой строфы можно начать с высказывания П. Клее: «Гений – это ошибка системы» [3]. Эти слова станут подступом к биографической справке о нем. Музыкально одаренный, родившийся в семье виолончелиста и хористки за два десятилетия до окончания XIX века, Клее решил в музыке карьеру не делать, считая, что на этом поприще уже Моцарт и Бах достигли вершины, а вот в живописи еще есть, куда двигаться. Поэтому в XX век Клее войдет как один из самых авангардных художников, теоретиков и педагогов в живописи. Клее всегда бережно относился к своему внутреннему ребенку. Детским воспоминаниям и играм придавал огромную важность, призывал современных художников почаще заглядывать в детскую в поисках художественных откровений. Обрывки своих фантастических младенческих снов и первые открытия он тщательно фиксировал в дневнике, который начал вести с девятнадцати лет. Клее вспоминал, как в девять лет приходил в ресторан, владельцем которого был его дядя, усаживался за мраморный стол и закрывал глаза. Он водил пальцем по резным узорам, покрывавшим столешницу, пока эти линии в его воображении не складывались в причудливые формы и невиданных существ. Когда он взялся составлять каталог собственных работ, включил в него свои первые детские работы – начиная с трехлетнего возраста (см.: [4, с. 51–53]).

Арсений Тарковский писал: «Стихотворный портрет – это немного проза. Но такой род поэзии мне представляется вполне законным и многообещающим» [12, с. 463]. Стихотворение «Пауль Клее» начинается с узнаваемого фольклорного мотива («Жил да был…»), поэтому это не просто «немного проза», это еще и немного сказка. Сказочный зачин ведет за собой сказочно волшебное пространство («Где-то за горами», «над лугами»). Фольклорно неопределенное «где-то» превращает фигуру реального художника в сказочного героя. А жил ли, а был ли такой художник? Полное имя в

стихотворении появляется один раз, а вот фамилия звучит целых пять раз, причем три из них в конце стиховой строки, в положении рифмы. Имя «Клее» зовет рифму: «в аллее», «злее», «в музее» (возможно, это является одним из объяснений использования сплошной женской рифмы в стихотворении). Пространственные предлоги первой строфы создают ощущение целого мира, внешнего и внутреннего («за горами» – далеко, «над лугами» – высоко, «в аллее» – внутри). Он вне и внутри, но еще и над миром («над лугами»). Художник – бог, творец с разноцветными карандашами, как радуга, высоко распростершаяся над миром. Слово «один» только подчеркивает его особенность и уникальность.

Вторая строфа стихотворения:

Рисовал квадраты и крючочки,
Африку, ребенка на перроне,
Дьяволенка в голубой сорочке,
Звезды и зверей на небосклоне [11, с. 133].

Клее начинал свой путь как рисовальщик («рисовал квадраты и крючочки»): линию чувствовал лучше, чем цвет. Что такое линия? Линия – это точка, «движущаяся свободно, как бы прогуливаясь по собственной воле, без цели» [4, с. 4], – так звучит один из афоризмов художника. Разнообразным маршрутам «точки», которые и составляют рисунок, Клее посвятил свою книгу «Педагогические эскизы», заглянув на страницы которой, можно увидеть то ли черновые наброски, иллюстрирующие объяснение педагога, то ли эскизы художника, разрабатывающего основы графического искусства. Поражает скрупулезность, с которой художник с азов изучает и сам создает теорию, вскрывая все механизмы движения на картине: «Раскладывать элементы по отдельности и монтировать их в подгруппы, анализировать и собирать в единство – одновременно в различных местах, создавать зрительную полифонию и приводить к спокойствию путем балансировки движения – все это очень важные аспекты формы, и их необходимо знать, но они – еще не искусство.

Сокровенная же тайна принадлежит, вне сомнения, столь высокой сфере, что нашему ограниченному интеллекту ее постигнуть не дано» [5, с. 21].

Первые эксперименты Клее с цветом появились в 1914 году после путешествия на север Африки, в Тунис. Поездка продолжалась только семнадцать дней, но впечатления от света и цвета, от архитектуры, сливающейся с ландшафтом, глубоко проникли в сознание художника. Он записал в дневнике: «Меня захватил цвет, я не буду больше отказываться от него. Я знаю, что оказался в его власти навсегда. В этом суть благословенного мгновения. Цвет и я – одно целое. Я живописец» [3]. С этого «благословенного мгновения» линия, цвет и музыка встретились на его рисунках и картинах. Чем сильнее художник, тем более он узнаваем. Так случилось и с Клее. Его нельзя перепутать ни с кем. Будто он обрел тот язык, на котором отныне и станет говорить с миром.

Клее не избежал обвинения в неумении писать, в инфантилизме и примитивизме. Он понимал, что художники, выбирающие свой путь, идут непростой дорогой: «Вначале, наверное, я всех разочарую: от меня ждут того, что легко может сделать подготовленный человек. Но меня утешает то, что помехой здесь является скорее моя искренность, нежели недостаток таланта или способностей. Я чувствую, что рано или поздно доберусь до чего-то ценного, только начать я должен не с гипотез, а с особых случаев, пусть незначительных. Для меня очень важно начать с мелочей…» [3].

Приведем реплики учеников (13–14 лет, занимаются в художественной школе, любят рисовать), встретившихся впервые с одним из рисунков Пауля Клее: «*Не прочитывается логика композиции ни с первого раза, ни потом…*»; «*Это пейзаж! Я так в детстве деревья рисовала…*»; «*Изображение выходит за пределы рамки, не умещается в границах картины…*»; «*Видны следы от кисти и карандаша…*»; «*Все линии на разном уровне. “Ровных линий нет в природе”, – так говорят нам учителя в художественной школе*»; «*Все линии спонтанные. Живые. Он избегает симметрии…*»; «*Контрастность соседних цветовых пятен. И они не сливаются, а создают цветовую композицию…*»; «*Теплый и даже горячий центр рисунка, холодная периферия. Пространство возникает*

благодаря цвету: теплее – ближе, холоднее – дальше и глубже…»; «*Чем дольше смотришь, тем больше хочется смотреть…*».

Приведем один из самых эмоциональных фрагментов знаменитой «Йенской лекции» 1924 года Пауля Клее, где он рассуждает о том, как рождается на полотне сложный баланс меры-линии, веса-тона, качества-цвета, как при помощи этих трех формальных средств – меры, веса и качества – создается произведение искусства, как выращивается «крона дерева», как и почему «в результате попадания в специфическое измерение живописного искусства» происходит искажение естественных форм, как перерождается природа в искусстве и как результат этого процесса воспринимает сам художник и зритель-обыватель: «Тогда как художник все еще прикладывает свои усилия, чтобы сгруппировать формальные элементы чисто и логично, чтобы каждый был на своем месте и не сталкивался с другими, обыватель, заглядывающий через плечо, произносит обескураживающее: “Но это немного не похоже на дядю”. Художник, если у него крепкие нервы, думает себе: “К черту дядю! Я должен завершить свое здание... Этот новый кирпич тяжеловат и, кажется, немного перевешивает левую часть, необходимо добавить справа противовес нужного размера, чтобы восстановить баланс”. И он добавляет с этой стороны и с той, пока наконец на весах не установится равновесие. И он успокаивается, только когда в конце концов преодолевает колебание своей уникальной чистой структуры из хороших элементов, когда оно отступает, оставляя место противоположностям, представленным на картине в качестве контраста. Но рано или поздно у самого художника, без участия обывателя, может возникнуть ассоциация идей. Тогда ничто не должно сдерживать его в том, чтобы принять ее, если она приходит на нужной волне. Признание этой материальной ассоциации может ясно и существенно дополнить однажды сформулированный предмет. Если художнику повезло, эти естественные формы могут вписаться в небольшой зазор в формальной композиции, как будто они всегда там присутствовали. Поэтому тема в меньшей степени связана с вопросом существования объекта, нежели с его внешностью в какой-то момент – с его природой. Я только надеюсь, что

обыватель, всегда ищущий на картине любимый предмет, будет, что касается меня, постепенно вымирать и останется лишь призраком, не способным предотвратить свою слабость» [3].

В. А. Подорога, российский философ, художественный критик, в статье «Пауль Клее как тополог» объясняет природу тех трудностей, с которыми сталкивается заинтересованный зритель рисунков Клее, называя их «странными цветовыми и графическим конструкциями» [7, с. 181]. В работах Клее «отсутствуют знаки телесной ориентации, нет “рассказов”, “фигур”, “рамы”, открывающей глубину, упорядочивающей движение взгляда, увлекающей все наше тело в пространство, где все легко узнаваемо, где мы видим, как могут видеть нас самих…» [7, с. 181]. Философ пишет, что в классической живописи, которая вся построена на узнавании и на обмене, взгляд на полотно возвращается «обновленным дополненным силами созерцания» [7, с. 182]. Мы узнаем то, что видим. Наш глаз созерцающий, то есть понимающий.

Графика Клее при всей своей кажущейся простоте и намеренной «экономии выразительных средств» не облегчает нам понимания. Живопись отказалась выполнять свою изобразительную функцию, то есть говорить нам о чем-либо, разговаривать с нами. Избегать материальное в пользу идеального – вот задача художника Клее. Цвет стал светом, а свет – музыкой. Точка стала линией, а линия – движением. Густота стала тоном, а тон – интенсивностью и силой.

Австрийский поэт-модернист XX века Райнер Мария Рильке, хорошо знавший художника, писал о творчестве Клее как о «сговоре искусств за спиной природы». Музыка и живопись создают новые законы для графики, в которой действуют не законы земного притяжения, а космические соответствия, в которых реальному зрителю не на что опереться. Будто эти картины предстоят не перед нами, зрителями, а перед самой Вечностью. «Есть слова в языке, которые уже сами по себе поэзия, потому что в них уже есть произведенный выбор: звезда, корабль, соль... Они уже снаряжены и поплывут тотчас же, как их спустить на воду» (А. Тарковский) [10].

Вторая строфа – многогранный мир образов на картинах Клее: абстрактные вещи (квадраты и крючочки), разные пространства (Африка – далекое, небосклон – высокое, перрон – пограничное), герои (ребенок, дьяволенок, звезды, звери). Все через запятую в стихотворении поэта, все рифмуется в творчестве художника. Перед нами детский мир, в котором в неожиданном порядке и гармонии встречаются, как в необычайном сне или в веселой игре, разнообразные места, предметы и лица, реальные и выдуманные.

Отвечая на вопрос о том, что такое поэзия, А. Тарковский формулирует: «Жизнь есть сложная категория в силу своего неизбранного изобилия. Познать ее можно только посредством выбора, избрания, гармонизации» [10]. «Неизбранное изобилие» жизни превратилось у Тарковского в гармоничный текст. Строфа выглядит пестрой, несмотря на единственное цветное пятно – «голубая сорочка» дьяволенка, рубашка, распашонка мальчика. Все слова окрашиваются в сознании читателя «разноцветными карандашами».

Анализ третьей строфы логично начать со слов П. Клее: «Есть логика в том, что я начинаю с хаоса, и это наиболее естественное начало» [3].

Не хотел он, чтоб его рисунки
Были честным паспортом природы,
Где послушно строятся по струнке
Люди, кони, города и воды… [10, с. 134].

25 апреля 1919 года в немецком городе Веймар была образована Высшая школа Строительства – Баухаус. Буквально с немецкого «дом строительства». Первым директором и вдохновителем школы стал немецкий архитектор Вальтер Гропиус, который сформулировал ее главный принцип так: «Мы хотим вместе придумывать и создавать новое здание будущего…– здание, которое, подобно храмам… станет кристальным символом новой, грядущей веры» [3]. В 1921 года Клее переехал в Веймар и в течение десяти лет преподавал в Баухаусе живопись вместе с Василием Кандинским. Клее пришлось формулировать для студентов принципы своего творчества, которые стали впоследствии основными принципами всего современного искусства: субъективная природа вдохновения,

изображение реальности, которая стоит за видимым миром, важнейший характер случайного, внутренняя динамика статических объектов – «формы в движении» – это динамические процессы, которые можно фиксировать как в музыке, так и в графическом исполнении, деформация естественных форм: только так могут ожить символы искусства.

«Наш стих («традиционный» стих) связан с нашей физиологией – с сердцебиением, с дыханием. Ритм – это живая основа человеческого существования. Не говоря уж о ритме в музыке, о ритме стиха, даже наша рифма существует не только в качестве украшения стиха или средства запоминания, но главным образом как одна из ритмических опор произведения стихотворного искусства» (А. Тарковский) [10].

Третья строфа – декларация непослушания**.** Что противопоставлено тому, что «не хотел» Клее, это и будет его эстетическим кредо:

– *Честный* (паспорт) – отсутствие штампов, стереотипов, клише;

– *Послушно* (строятся) – непокорность и своенравность;

– *По струнке* (строятся) – живут вольно, свободно, хаотично.

В мире художника все перемешано, все живет без границ вольной и свободной жизнью: мир людей и животных, стихийный мир природы и искусственный мир творений человека.

Арсений Тарковский не просто поэт, он переводчик. Для него выбор формы стихового текста – задача первостепенной важности. Метр, строфа, рифма – это язык, на котором будет говорить переводимый им автор. Для своего стихотворения поэт выбрал ритм пятистопного хорея со сплошной женской рифмой: Х5 жжжж. Более традиционный вариант – с чередованием женской и мужской рифмы: Х5 жмжм. Благодаря монотонии женской рифмы с ее открытым слогом создается особая мелодичность, напевность. Текст звучит музыкально, то есть так, как звучат картины художника. Как отмечал В. М. Жирмунский, «обычно мужская рифма следует за женской, давая впечатление завершения, более отчетливого окончания» [2, с. 256]. Мужская рифма работает как эквивалент точки. Как мы можем заметить, из-за отсутствия рифмового

чередования создается ощущение последовательности и неторопливости повествования («Жил да был – сидел – рисовал – не хотел – хотел – понял …»).

М. Л. Гаспаров о ритме пятистопного хорея писал в своем исследовании «Метр и смысл»: «Кроме традиции лирического пятистопного хорея… существует и традиция эпического пятистопного хорея, которая с ней взаимодействует. Ее примета – склонность к сплошным женским окончаниям…» [1, с. 243]. Значит, в анализируемом стихотворении А. Тарковского эпическая версия пятистопного хорея. Прецедентный текст, написанный в этом размере, – стихотворение М. Ю. Лермонтова «Выхожу один я на дорогу» [6, с. 222]. Со стихотворением Тарковского его роднит ряд пространственных (и других) мотивов:

«Выхожу один я на дорогу…» – «Он сидел себе один в аллее…»;

«Пустыня внемлет богу…» – «Африку…» (рисовал);

«И звезда с звездою говорит…» – «Звезды и зверей…» (рисовал);

«Спит земля в сиянье голубом…» – «Дьяволенка в голубой сорочке…»

«Я б хотел забыться и заснуть!» – «Он хотел, чтоб …»

Четырехчастный сюжет своего стихотворения (жизнь – творчество – смерть – бессмертие) А. Тарковский накладывает на знакомое всем стихотворение М. Ю. Лермонтова. Интертекстуальные переклички на уровне ритма углубляют звучание сюжета, в основе которого жизнь художника, не лишенная трагизма, усиливают философский подтекст.

Сюжетная линия стихотворения А. Тарковского не совпадает со строфическим членением. Начало следующей композиционной части может прийтись на конец предыдущей строфы и не закончиться в следующей. Так случилось в эпизоде «Смерть», который слился с эпизодом «Бессмертие». Как использование неточной рифмы («лугами – карандашами», «вместе – кости») в первой и седьмой строфах, так и смещение в структуре строфы выполняет определенную задачу: способом деструкции формальных признаков стихового текста представить некоторое подобие художественного мира самого Пауля Клее.

Стихотворение не только на смысловом уровне, но и на уровне строения – портрет художника Клее и воспроизведение его эстетической системы.

Он хотел, чтоб линии и пятна,
Как кузнечики в июльском звоне,
Говорили слитно и понятно.
И однажды утром на картоне… [11, с. 134].

Преподавая в Баухаусе, самой авангардной школе XX века, которая видела роль художника не в украшении мира, а в его изменении, Клее раскрыл свой талант педагога и теоретика искусства. Его лекции – художнический перформанс: на доске цветными мелками и обеими руками он иллюстрировал теорию цвета, равновесия и баланса. Сюжеты картин – маятники, водяные колеса, башни, падающие звезды, кристаллические абстракция. Все эти «линии и пятна» - практические методы обучения студентов, придуманные педагогом в качестве иллюстраций и упражнений. Никогда не бросая музыку, П. Клее думал, как музыка и цвет связаны между собой, размышлял о гармонии и контрасте, о законах соединения и разделения цвета, о том, «чтоб линии и пятна… говорили слитно и понятно». «Цвета не играют одноголосных партий… скорее они образуют трехголосные аккорды», – писал Клее [3]. Он создал собственную философию живописи, в центре которой цветовые ритмы, энергия звука, динамика формы и баланс композиции.

Художник «хотел, чтобы линии и пятна» превратились в музыку самой природы. «Слитно и понятно» – это язык гармонии и созвучий, понятный и без слов. Это музыка самой жизни. Простая, первичная, начальная. Что может быть проще бесконечной песни кузнечика, который оживляет знойное марево лета? Звон кузнечика – это и есть метафора самого жаркого летнего месяца, июля. Сравнение языка линий и пятен на картине со стрекотом кузнечиков в июльском звоне – главный акцент на полотне строфы.

Внутри одной строфы меняется тема. От мотива творчества к мотиву смерти. И задан сдвиг через образ кузнечика:

И однажды утром на картоне

Проступили крылышки и темя:
Ангел смерти стал обозначаться.
Понял Клее, что настало время
С музой и знакомыми прощаться [11, с. 134].

«Крылышки и темя» – трогательно нежный, детский образ ангела смерти. Крыластый и лобастый ангел смерти стал проявляться сразу после упоминания кузнечика. В строфе мотивы жизни и смерти: утро, лето, картон (картина), муза, время… Попробуем предположить, что ангелом смерти Тарковский делает кузнечика, героя своего стихотворения «Загадка с разгадкой» (1983):

Головастый внук Хирона,
Полувсадник-полуконь… [11, с. 199].

Только одним упоминанием родства кузнечика с Хироном, Тарковский создает и разворачивает перед читателем генеалогию образа и связанные с ним смысловые доминанты: «внук Хирона» – маленький кентаврик, правнук Кроноса, бессмертного титана времени, сын Гиппы, дочери Хирона, чье имя переводится как «кобыла» и связано с поэтическим источником вдохновения Гиппокреной. Он же крылатый Пегасик, от удара копытом которого забил «конский ключ», Иппокрена. Его стрекотание часто называют музыкой и связывают с поэтическим творчеством, с наследием цикад и с музами (миф Платона о рождении цикад).

Кузнечик своей мордочкой напоминает коня, детскую деревянную лошадку, спутника всех детских забав. В стихотворении «Жизнь, жизнь» (1965) кузнечик снова предшествует появлению героя. На этот раз лирический герой сравнивает себя с мальчиком – всадником, оседлавшим конька-кузнечика, подошедшего ему «по росту»:

Я век себе по росту подбирал.
Мы шли на юг, держали пыль над степью;
Бурьян чадил; кузнечик баловал,
Подковы трогал усом, и пророчил,
И гибелью грозил мне, как монах.
Судьбу свою к седлу я приторочил;

Я и сейчас в грядущих временах,
Как мальчик, привстаю на стременах [11, с. 235].

Кузнечик, баловник и монах, пророк, грозящий гибелью, предсказывающий смерть, конек апокалипсиса.

То, что Арсений Тарковский находит для ангела смерти подобное сравнение говорит о его собственной системе образов и одновременно о его художнической интуиции в отношении Клее. «Иногда стихи вырастают как бы из ничего, случайно… Но читателю при их прочтении важно видеть идею их замысла, их цель. Иначе стихотворению более чем трудно встретить отзыв в душе читателя» (А. Тарковский) [10].

Необходимо вспомнить, что Пауль Клее в конце жизни, создал целую коллекцию ангелов, многие из них датированы 1939 годом. Клее к этому времени вынужден был покинуть Германию, не мог получить гражданства в родной Швейцарии, был отлучен новой нацистской властью от преподавания, а его искусство признано дегенеративным. Тогда смертельно больной художник создает серию рисованных ангелов. По рисункам видно, что художник по своему обыкновению разрабатывает очень простой, незамысловатый мотив, с которым может справиться даже ребенок: острые, поднятые вверх за спиной крылья, опущенные глаза, склоненная голова и добрые, печально грустные лица:

Если б Клее был намного злее,
Ангел смерти был бы натуральней… [11, с. 134].

Вспомним, что в коллекции Клее есть и перчаточные куклы, составившие домашний театр для сына художника – Феликса. Часть из них будет утрачена в годы войны, а часть сейчас хранится в Центре Клее в Берне. Кстати, перчаточная кукла – образ смерти – не погибла. Среди ангелов Клее есть один особый, с лошадиной мордочкой, похожей на кузнечика – «Новый Ангел». Этого ангела Клее придумал и нарисовал в 1920 году, задолго до своей личной трагедии. «Новый ангел» привлек внимание немецкого философа, теоретика культуры Вальтера Беньямина, который купил рисунок у Клее и до самой своей смерти не расставался с ним. Философ сотворил из него символ времени, назвав «Ангелом

истории». Ангел смерти, проступивший на картоне художника – тот самый «Ангел истории», чья история больше самого случайного рисунка, в котором впоследствии отразятся черты всех ангелов Клее и самой истории. Сейчас рисунок хранится в Национальном музее Израиля, в Иерусалиме.

Мы не можем знать, насколько хорошо Арсений Тарковский был знаком с творчеством Пауля Клее, но чем больше мы вглядываемся в большой исторический контекст жизни и творчества художника, тем больше мы убеждаемся, что поэт угадал его.

Попрощался и скончался Клее.
Ничего не может быть печальней!
Если б Клее был намного злее,
Ангел смерти был бы натуральней,

И тогда с художником все вместе
Мы бы тоже сгинули со света,
Порастряс бы ангел наши кости!
Но скажите мне: на что нам это? [11, с. 134].

С приходом к власти Гитлера жизнь художника изменилась. Нацисты устроили обыск в его мастерской, конфисковали сотни его рисунков, изъяли из музеев картины, объявили некомпетентным преподавателем и уволили из Художественной академии Дюссельдорфа, в которой Клее работал после распада Баухауса.

«Может быть, я заблуждаюсь, но мне кажется, что прежде всего стихи нужны поэту для того, чтобы их написать, а не для того, чтобы их читали. Это, так сказать, второе дело» (А. Тарковский) [10]. Художник пишет так, как видит, как устроен его глаз. Каков художник, таков и образ его жизни и смерти! Ангел смерти натуральный? Нет, художественный!

На погосте хуже, чем в музее,
Где порой вы бродите, живые,
И висят рядком картины Клее -
Голубые, желтые, блажные... [11, с. 134].

В июне 2005 года в швейцарском городе Берн, на родине художника, был открыт Центр Пауля Клее. Открытие Центра Клее стало одним из важнейших событий в музейной жизни XXI века. «Впервые наследие одного из крупнейших мастеров XX века представлено в таких впечатляющих масштабах», – писали журналисты. Около 4000 картин, акварелей, рисунков, а также документов и вещей из личного архива художника экспонируются в новых условиях. Центр Клее – больше, чем музей, это территория искусства, на которой каждый человек сможет почувствовать себя причастным к процессу создания художественного произведения.

Согласно замыслу итальянского архитектора Ренцо Пьяно, прославившего свое имя многими чудесными проектами по всему миру, постройка музейного пространства Центра Клее представляет собой «некую ландшафтную скульптуру, плавные линии которой повторяют контуры поросших деревьями холмов на заднем фоне и гармонично вписываются в окружающий пейзаж». Но сам бы Пауль Клее в архитектурном контуре музея увидел бы ту самую линию, «которая вышла на прогулку», чтобы создать рисунок. «...Поэзия меньше всего – литература; это способ жить и умирать» (А. Тарковский) [10].

Первая и последняя строфы стихотворения А. Тарковского меняют героев и пространство: *«Он сидел себе один в аллее» – «Где порой вы бродите, живые».* Произошел переход от художника к зрителям, от сказочного пространства к музейному, от неподвижности *(«сидел»)* к движению *(«бродите»),* и, наконец, от сказки к реальности, а радуга цветных карандашей превратилась в картины *(«Голубые, желтые, блажные...»).* Из всех карандашей остались только голубой и желтый: высокое голубое небо, обещающее вечность, и раскаленное желтое солнце, согревающее своим теплом. Блажной – это тоже цвет. Какой? Здесь можно подобрать разные эпитеты: взбалмошный, неистовый, своенравный.

Стихотворение «Жил да был художник Пауль Клее» о преодолении «натуральной» смерти. Художник живет в своих холстах и смотрят на него и на них живые люди, находящиеся рядом с живым художником.

Художественное наследие Клее насчитывает более девяти тысяч работ. «И в самом деле можно поверить, – пишет С. Пургин, – в то, что художнику удалось соединить разные порядки бытия, перекинув мост из своего времени к его истоку и вечному творческому изобилию» [8, с. 233].

Построфный анализ стихотворения А. Тарковского «Пауль Клее», сопряженный со знакомством с историей живописи XX века и биографией художника и с интерпретацией интертекстуальных связей, способствует не только развитию читательских умений, но и всестороннему развитию личности учеников старшей школы.

Список использованной литературы и источников

1. Гаспаров М. Л. Метр и смысл. Об одном из механизмов культурной памяти. М.: РГГУ, 1999. 297 с.
2. Жирмунский В. М. Теория стиха. М.: Сов. писатель, 1975. 664 с.
3. Клее П. О современном искусстве: Лекция. [Электронный ресурс] URL: http://contemporary-artists.ru/About_contemporary_art.html?ysclid=max54i5q2t600639059 (дата обращения: 20.12.2024).
4. Клее П. Педагогические эскизы / Пер. с нем. Л. Монаховой. М.: Д. Аронов, 2005. 71 с.
5. Крейнина Ю. Малер и Клее: на пути к разгадке природы динамической формы в музыке и изобразительном искусстве // Ученые записки Российской Академии музыки им. Гнесиных. 2015. № 4. С. 14–22.
6. Лермонтов М. Ю. Сочинения: В 2-х т. М.: Правда, 1988. Т. 1. 720 с.
7. Подорога В. Пауль Клее как тополог. // Подорога В. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию. М.: Ad Marqinem, 1995. С. 181–207.
8. Пургин С. «Юмористический космос» Пауля Клее и его темпоральные основания // Логос. 2021. Т. 31. № 6. С. 217–240.
9. Тарковская М. Осколки зеркала. М.: Вагриус, 2006. 416 с.
10. Тарковский А. А. «Я полон надежд и веры в будущее русской поэзии». Беседу вел Кирилл Ковальджи [Электронный ресурс] // Вопросы литературы. 1979. №6. С. 196–213. URL: https://voplit.ru/article/ya-polon-nadezhd-i-very-v-budushhee-russkoj-poezii-besedu-vel-kirill-kovaldzhi/ (дата обращения: 20.12.2024).
11. Тарковский А. А. Стихотворения. Поэмы. М.: ООО «Олимп»; ООО «Издательство АСТ», 2015. 330 с.
12. Тарковский А. А. Стихотворения разных лет. Статьи. Заметки. Интервью. М.: Государственный литературный музей, 2017. 610 с.

УДК 372.882
ББК 74.268.3

Е. А. Кузнецова,
МБОУ СОШ №3,
Кашин, Тверская обл.
E. A. Kuznetsova,
MBOU SOSH No. 3,
Kashin, Tverskaya obl.
E-mail: eakyz74@mail.ru

ЦИФРОВИЗАЦИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В 10 КЛАССЕ)
DIGITALIZATION IN LITERATURE LESSONS WHEN STUDYING A DRAMATIC WORK (FROM WORK EXPERIENCE IN THE 10TH GRADE)

Аннотация. *Статья представляет разработку урока литературы по драме А. Н. Островского «Гроза». В материале описывается опыт использования на уроке литературы фрагментов спектаклей по пьесе «Гроза», поставленных современными театральными режиссерами (А. Могучий, У. Баялиев), для углубления понимания основных эпизодов драмы А. Н. Островского старшеклассниками. Предложена интерпретация театральных произведений по мотивам драмы «Гроза», показаны формы работы на уроке с текстами разной природы.*

Ключевые слова: *текст, драма, анализ, интерпретация, цифровизация, А. Н. Островский*.

Abstract. *The article presents the development of a literature lesson on A. N. Ostrovsky's drama «The Thunderstorm». The article describes the experience of using fragments of performances based on the play «The Thunderstorm» staged by modern theater directors (A. Moguchy, U. Bayaliev) in literature lessons to deepen the understanding of the main episodes of A. N. Ostrovsky's drama by high school students. The interpretation of theatrical works based on the drama «Thunderstorm» is proposed, the forms of work in the lesson with texts of different nature are shown.*

Keywords: *text, drama, analysis, interpretation, digitalization, A. N. Ostrovsky.*

Современный урок литературы, основной задачей которого остается раскрытие перед учащимися идеи произведения, использует сегодня различные средства. Музыкальные композиции, фрагменты театральных постановок, актерское чтение известных эпизодов художественных произведений помогают сделать учебное занятие более интересным и насыщенным. Ребята знакомятся с многообразием трактовок того или иного произведения, обращают внимание на особенности видения одного и того же эпизода разными людьми. Такие возможности урочной деятельности стали реальностью благодаря процессу цифровизации, то есть внедрению современных цифровых технологий в образовательный процесс. Сейчас ни один урок литературы «не может быть подчинен цели просто мотивировать школьников ознакомиться с содержанием

того или иного литературного текста – он должен вести к расширению понимания текста через использование возможностей цифровой эпохи» [6, с. 13].

При изучении драматического произведения цифровые технологии являются своеобразным помощником в раскрытии как содержания произведения, так и его идеи. Любая пьеса создается для сцены, поэтому при изучении драмы важно показать ребятам ее «жизнь» на театральных подмостках. Изначально будучи «синтетическим и динамическим искусством», «театр как форма передачи смысла в наибольшей степени соответствует задачам именно современного образования», а «драматический канон», по мнению А. А. Ткаченко, «может послужить главным ресурсом для трансформации» процесса обучения литературе в школе, адаптации его «к специфике мировосприятия современных подростков» [6, с. 15].

Пьеса А. Н. Островского «Гроза» знакомит читателя с укладом жизни купечества, с законами патриархальной семьи. Казалось бы, перечисленные вопросы не касаются современного школьника. Тем не менее обращение к оцифрованным театральным постановкам, помогающим расширить круг восприятия текста, делает пьесу русского драматурга понятной подростку. Что волнует нашего десятиклассника? Ему осталось совсем немного – и он покинет дом родителей, станет взрослым человеком. Перспективы самостоятельной жизни весьма заманчивы. Готов ли к этой жизни наш десятиклассник? С обсуждения этой проблемы можно начать разговор о раскрытии темы воли в пьесе А. Н. Островского «Гроза».

Тема рассматривается после двух уроков, которые были посвящены знакомству с системой образов пьесы и характеристике уклада жизни в доме Кабановой и Дикого (см.: [4, с. 101–103]). Анализ эпизодов позволил сформировать у десятиклассников представления о взаимоотношениях между героями произведения и образом их жизни.

Основные выводы, сделанные учениками после анализа уклада жизни Кабановой и Дикого (монолог Кулигина: д. 3, явл. 3), звучат следующим образом:

– Члены семьи Кабановой и Дикого находятся в состоянии психологического насилия;

– Отсутствует взаимопонимание и уважение между членами семьи;

– Избежать насилия пытаются, используя лицемерие, обман;

– Желание жить на воле является одним из основных желаний героев пьесы.

Третий урок изучения драмы А. Н. Островского начинается с чтения эпизода, в котором Катерина произносит знаменитую фразу: «Отчего люди не летают!» Слова главной героини позволяют определить тему урока, на котором разговор пойдет о концепте воли – свободы в пьесе А. Н. Островского. Начинаем анализ пьесы в выбранном направлении с предположения, что в образе птицы Катерину привлекает свобода полета, независимость.

Далее следует конкретизировать значение концепта воля – свобода. Как правило, на вопрос: «Как вы понимаете значение слова свобода или воля?» – ребята отвечают: «Я могу делать то, что хочу». На вопрос «Что такое неволя, несвобода?» – «Я не могу делать то, что хочу». Важно скорректировать понимание учащимися слова воля. Можно предложить школьникам представить, что получится, если каждый начнет делать то, что захочет. Воображаемые варианты отталкивают учеников от их принятия. Ребята единогласно говорят, что при дозволении каждому делать все, что ему вздумается, возникнет хаос. Подтвердить это предположение можно, опираясь на значение слова «воля», зафиксированное в словаре В. И. Даля: «Воля – данный человеку произвол действий, простор в поступках» [3, с. 140]. Ученики обращают внимание на синоним «воли» – «произвол», значение которого тоже конкретизируется: произвол – своеволие, самовластие, необоснованность, отсутствие логичности. Этот вывод служит благодатной почвой, для того чтобы провести с десятиклассниками небольшое наблюдение – ответить на вопрос: «Можно ли зависимого человека считать свободным?», а для этого поставить себя в ситуацию зависимого человека. Ребята делают важный вывод: зависимый от чего бы то ни было человек не может быть свободным, а они, в отличие от человека с

зависимостями / пагубными привычками, свободны – они могут выбрать, как поступить.

Следующим этапом работы на уроке становится определение степени свободы героев пьесы А. Н. Островского. Стоит обратить внимание на ближайшее окружение главной героини – ее ровесников Варвару и Тихона. Ученики быстро определяют, что полностью свободы лишен Тихон. Его характеризуют слова: «Я не делаю то, что хочу» (Тихон: «Да я, маменька, и не хочу своей волей жить» (д. 1, явл. 5) [5, с. 91]; «Вот видишь ты, вот всегда мне за тебя достается от маменьки! Вот жизнь-то моя какая!.. То все приставала: “Женись да женись, я хоть бы поглядела на тебя на женатого”. А теперь поедом ест, проходу не дает – все за тебя». (д. 1, явл. 6) [5, с. 92]). Итогом такого положения Тихона в семье становится его пьянство, распутство, лицемерие.

Обсудив образ Тихона, обращаем внимание на образы его жены и сестры. На уроке предлагается сравнить девушек, обратить внимание на схожие черты в их жизни, воспитании, социальном статусе. Делаются следующие выводы: Катерину и Варвару объединяет социальная среда – купечество, богатство, – возраст, желание жить на воле. Чтобы охарактеризовать воспитание героинь, нужно проанализировать монолог Катерины (д. 1, явл. 7), в котором она рассказывает о своей жизни в отеческом доме. Ребята отмечают главный принцип воспитания Катерины: «Я жила не об чем не тужила, точно птичка на воле…. Что хочу, бывало, то и делаю» [5, с. 93]. Далее ученики составляют своеобразное расписание дня Катерины в доме ее родителей: встанет рано, принесет водицы; польет цветы; сходит в церковь; выполнит «работу»: вышивание, шитье по бархату; послушает рассказы богомолок, странниц; сходит в сад, а затем снова в церковь. Выделяют рассказ Катерины о состоянии во время молитвы: «… И до смерти я любила в церковь ходить! Точно, бывало, я в рай войду и не вижу никого, и время не помню, и не слышу, когда служба кончится» (д. 1, явл. 7) [5, с. 94]. Этот рассказ указывает на религиозность молодой женщины, ее набожность, а также позволяет сделать вывод о том, что Катерина воспитана с точки зрения важных для православного человека морально-нравственных установок.

Далее сопоставляем жизнь Катерины в доме родителей и в доме Кабановой. На первый взгляд, жизнь в доме Кабановой – полная противоположность тому, что было в доме родителей Катерины, однако это не так, что подтверждает реплика Варвары: «Да ведь и у нас то же самое» [5, с. 94]. Опираясь на текст пьесы, пытаемся объяснить эту фразу героини вместе с учениками. Жизнь незамужней Варвары действительно похожа на прежнюю жизнь Катерины. Варвара в доме матери живет «точно птичка на воле»:

Варвара. Я со двора пойду.

Кабанова (ласково). А мне что! Поди! Гуляй, пока твоя пора придет. Еще насидишься! (д. 2, явл. 7) [5, с. 108].

Вокруг дома Кабановой – сад: «Я теперь гулять пойду; а ужо нам Глаша постелет постели в саду, маменька позволила. В саду, за малиной, есть калитка…» (д. 2, явл. 9) [5, с. 109]. Варвара и Катерина в доме занимаются вышиванием, шитьем, делают это по личному желанию: «А вот что сделаю: я начну работу какую-нибудь по обещанию; пойду в гостиный двор, куплю холста, да и буду шить белье, а потом раздам бедным… Вот и засядем шить с Варварой и не увидим, как время пройдет; а тут Тиша приедет» (д. 2, явл. 8) [5, с. 109]. В доме Кабановой вопросам религии уделяется много внимания. О состоянии Катерины во время молитвы уже после замужества отзывается Борис: «Я один раз только и был у них с дядей. А то в церкви вижу, на бульваре встречаемся. Ах, Кудряш, как она молится, кабы ты посмотрел!» (д. 3, явл. 2). Анализ выбранных реплик героев пьесы позволяет ученикам сделать вывод: жизнь в доме Кабановой мало отличается от жизни в доме родителей Катерины.

Сделанный вывод открывает возможность для знакомства с фрагментом постановки режиссера Уланбека Баялиева (театр им. Е. Б. Вахтангова, 2016 г., интервал записи спектакля: 24.47–31.30 [2]). «В этой сцене Варвара пробуждает и вновь оживляет душу Катерины» [6, с. 130], сначала срывает с нее тугой тюрбан, надетый Кабанихой, а после окунает в бочку с водой. Женщины становятся на одну ступень и по очереди окунают друг друга в воду, что подчеркивает сходство их судеб. Важно обратить внимание, как обыграна фраза

Катерины «Отчего птицы не летают», которую не понимает Варвара: она не знает, что такое быть свободной. Но этого не знает и Катерина, привыкшая делать только то, что захочет.

Далее ребята отмечают, что в доме Кабановой у Катерины изменился социальный статус, она – замужняя женщина, которая не всегда может делать то, что хочет, есть определенные правила и традиции, которые необходимо выполнять. Но для главной героини такая жизнь – и есть жизнь «из-под неволи». Варвара и Катерина решают проблему жизни «из-под неволи» по-разному. На уроке читаем и анализируем диалог Катерины и Варвары (д. 2, явл. 2):

Варвара. Ты какая-то мудреная, бог с тобой! А по-моему: делай, что хочешь, только бы шито да крыто было…

Катерина. Эх, Варя, не знаешь ты моего характеру! Конечно, не дай бог этому случиться! А уж коли очень мне здесь опостынет, так не удержат меня никакой силой. В окно выброшусь, в Волгу кинусь. Не хочу здесь жить, так не стану, хоть ты меня режь! [5, с. 102–103].

Здесь важно отметить, что обе героини предлагают сомнительный способ решения проблемы: одна призывает лицемерить, другая – свести счеты с жизнью. Для Катерины, говорившей ранее о любви бывать в церкви и молиться, это странно.

Для понимания характера Катерины, ее отношения к воле необходимо проанализировать еще один эпизод, рисующий ее в детстве. Для размышления можно задать следующие вопросы: «Был ли в детстве Катерины момент, когда ей в чем-то отказывали? Делали не так, как она хотела?», позволяющие провести анализ эпизода: «Такая уж я зародилась, горячая! Я еще лет шести была, не больше, так что сделала! Обидели меня чем-то дома…» (д. 2, явл. 2) [5, с. 101]. Ребятам можно предложить ответить на следующие вопросы: «Что могло обидеть шестилетнего ребенка? Что могли чувствовать родные в ту ночь, когда отсутствовала Катерина? С каким чувством рассказывает Катерина об этом случае в детстве?». Школьники предполагают, что в шесть лет Катерина могла обидеться на какой-либо запрет родителей. Для родителей же ночь, проведенная в поисках ребенка, могла стать кошмаром. Катерина описывает поступок в шестилетнем возрасте с чувством гордости. У нее нет сожаления о

произошедшем или раскаяния. Ребята отмечают, что горделивый тон рассказа Катерины не совпадает с ее образом убежденной христианки, которой видятся ангелы во время молитвы. Вывод напрашивается следующий: Катерина привыкла делать то, что хочет. Она своего рода раба желаний. Вырвавшись на волю, она не способна себя сдерживать. Стремление удовлетворить свои желания Катерина перебороть не в состоянии. Она не может не делать то, что хочет.

Хорошим дополнением к обозначенным выводам является просмотр фрагмента спектакля режиссера А. Могучего (Сцена с ключом: БДТ им. Г. А. Товстоногова, 2016, интервал записи: 50.48 – 54.32 [1]). Вопросы для анализа сцены: «Что может символизировать красный цвет платья Катерины? Какие ассоциации вызывает Варвара? Как можно интерпретировать образ женщины, стоящей за спиной Катерины? Чего не хватает Катерине, чтобы выбросить ключ?» Ответом на последний вопрос станет понимание «силы воли», то есть таких возможностей характера человека, которые помогают ему избавиться от рабства собственных желаний. Школьники делают вывод, что силы воли у Катерины нет. Здесь можно обратиться к тексту, где героиня пьесы признается в этом (д. 3, сц. 2, явл. 3): «Нет, нет! Ты меня загубил!.. Ну, как же ты не загубил меня, коли я, бросивши дом, ночью иду к тебе. … Кабы была у меня своя воля, не пошла бы я к тебе» [5, с. 122]. Анализ сцены позволяет сделать вывод, что Катерина, не способная сопротивляться своим желаниям, попадает в зависимость от другого человека. Эта зависимость продолжает мотив смерти, который окружает главную героиню.

Подводя итог работе на уроке, следует подчеркнуть, что пьеса А. Н. Островского пестрит героями, мечтающими о воле, свободе, но герои не понимают, как правильно распорядиться этой свободой. Неумение быть свободным человеком приводит к трагедии. В качестве домашнего задания можно предложить старшеклассникам поразмышлять над следующими вопросами: «Почему автора так заинтересовал вопрос свободы в 1859 году, в год написания драмы «Гроза»? Как можно научиться быть свободным человеком?».

Таким образом, использование цифровых технологий (просмотр фрагментов современных спектаклей разных режиссеров) при изучении пьесы А. Н. Островского «Гроза» способствует углублению понимания проблематики произведения и характеристики героев, позволяет «оценить, какое общество представлено в классическом произведении, что в нем отражает конкретную эпоху, а что обладает универсальным содержанием» [6, с. 22]. Кроме того, цифровизация, становясь неотъемлемой частью процесса обучения школьников литературе, решает проблему как организации урока в системно-деятельностном подходе, так и выбора форм анализа текстов разной природы, а значит, позволяет современному учителю выполнять требования ФГОС СОО.

Список литературы и источников

1. Гроза: видеозапись спектакля // Большой драм. театр им. Г. А. Товстоногова, реж. Могучий А., 2016. [Электронный ресурс] URL: https://vk.com/video450886723_456239340
2. Гроза: видеозапись спектакля // Гос. акад. театр им. Е. Б. Вахтангова, реж. Баялиев У., 2016. [Электронный ресурс] URL: https://vkvideo.ru/video-46598842_456240490
3. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М.: Эксмо, 2005. 736 с.
4. Лобастов Н. А. Записки сельского учителя. Ч. 2. М.: РОФ изучения наследия П. А. Столыпина, 2016. 374 с.
5. Островский А. Н. Гроза: Пьесы. Екатеринбург: У-Фактория, 2003. 384 с.
6. Ткаченко А. А. Уроки литературы и театр: возможности цифровой эпохи: учеб.-метод. пособие. М.: Линка-Пресс, 2024. 272 с.

УДК 372.882
ББК 74.268.3

Т. Г. Турченкова,
МАОУ «СОШ № 48»,
Новоуральск, Свердловская обл.
T. G. Turchenkova,
MAOU «SOSH № 48»,
Novouralsk, Sverdlovskaya obl.
E-mail: tatjana.turchenckova@yandex.ru

ЭКРАНИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОГО ЧИТАТЕЛЯ
FILM ADAPTATION AS A MEANS OF FORMING AN ACTIVE READER

Аннотация*: В статье описывается опыт использования экранизации как способа привлечения подростков к чтению. Автор утверждает, что взаимодействие читательского и зрительского опыта обучающихся значимо в процессе их литературного развития, и предлагает способ организации системной деятельности по формированию активного читателя.*
Ключевые слова: *текст, экранизация, читательская грамотность.*

Abstract: *The article describes the experience of using film adaptations as a way to attract teenagers to reading. The author argues that the interaction of students' reading and spectator experiences is significant in the process of their literary development, and suggests a way to organize systematic activities to form an active reader.*
Keywords: *text, film adaptation, reading literacy.*

Полноценное чтение – это разносторонний процесс, включающий понимание, поиск информации, комментирование текста. В последние десятилетия цифровые технологии вытеснили книгу, изображение заменило слово. Это обоснованно – подросткам легче усвоить зрительный образ, чем печатный текст: у слова нет свойств звука, цвета, движения, читателю нужно оживлять литературные образы в своем сознании, что непросто сделать современному ребенку в силу слаборазвитого творческого мышления. Поэтому возникает проблема непонимания художественного слова и равнодушия к нему. В этой ситуации важен выбор приемов работы с текстом, синтез литературы с различными видами искусства (см.: [1]). Сравнение литературного произведения и его экранизации может стать одним из направлений работы школьного педагога-библиотекаря.

Представим опыт работы с экранизацией литературных произведений. Изначально мы провели анкетирование обучающихся, которые находятся на своеобразных рубежах развития: пятые классы – ступень, «завершающая»

детство, когда дети не различают реальность и художественный вымысел; седьмые классы – период пика «нравственного эгоцентризма», когда подростки глубоко личностно истолковывают смысл произведения, игнорируя позицию автора; девятые и одиннадцатые классы – две границы «эпохи связей, осознания причин и следствий» [4, с. 98].

Школьникам предложили подумать над такими вопросами (с вариантами формулировок в зависимости от класса):

1. Какая книга (книги) тебе нравится больше других и почему?

2. Какой фильм (фильмы) тебе нравится больше других и почему?

3. Представь, что по каким-либо причинам тебе нужно отказаться от книги или от фильма. От чего ты откажешься и почему?

Проанализировав анкеты, мы сделали следующие выводы:

1. У каждого подростка свой мир книг, который зависит от возраста, характера, друзей и того, что происходит вокруг. Школьные программы по литературе не всегда интересны современным подросткам.

2. Фильмотека школьников намного больше, чем их библиотека. Это объяснимо: на выбор фильмов влияет много факторов: возраст, друзья, то, что показывают по телевизору, да и просто модные новинки. В 5-х классах на вкусы подростка еще влияют родители, позже, в 7-х классах, мнение друзей становится важнее, а к старшим классам (10–11) подростков уже интересует кино из ТВ и интернета.

3. Киноопыт и читательский опыт в сознании современного ученика не пересекаются. Подростки выбирают книги, чтобы узнать что-то новое о мире, расширить свои знания, а фильмы смотрят, чтобы повеселиться, расслабиться и получить удовольствие.

4. У школьников на каждой ступени развития меняются предпочтения в области литературы и искусства: если в 5 классе 65 % учеников предпочитают книгу, то к 7-му классу этот интерес угасает; в 9 классе нарастает отторжение от книги: основная часть (75 %) выбирает фильм; к 11 классу восстанавливается интерес к книге: только чуть более 40 % учащихся выбирают фильм.

На основе полученных результатов была разработана и протестирована годичная программа клуба «Кино и книга», ориентированная на две возрастные группы (5–6 классы). После тестового периода мы провели исследование, чтобы узнать, побуждает ли просмотр фильмов по книгам желание прочитать саму книгу.

Полноценная работа над экранизацией подразумевает ряд этапов. Мы организовали деятельность по этапам, которые предлагает Л. П. Прессман [5, с. 41]:

1. Перед началом демонстрации фильма определяем цель просмотра: «Зачем я смотрю фильм? Что это даст мне для понимания произведения?».

2. Небольшое вступительное слово об истории создания фильма и предыдущих экранизациях (если они есть) этого произведения и других кинематографических работах режиссера.

3. Демонстрация фильма возможна до чтения книги; используется для введения в тему и предстоящего восприятия литературного произведения.

4. Беседа с обсуждением: начинается с выяснения общего впечатления, продолжается по предложенным заранее вопросам. Обсуждение завершается созданием проблемной ситуации, мотивирующей обращение подростков к литературному источнику. Итог подобной работы – возвращение к тексту и вдумчивое его прочтение.

Для работы в группах использовались следующие приемы (см.: [2, 3, 6]):

1. «Предсказание»: прием эффективен, когда знакомство с экранизацией происходит до чтения книги. До просмотра сообщается название предлагаемого фильма и ставится вопрос: «О чем будет фильм?». Ответ предполагает краткость: например, «о несчастной любви», «о спасении мира», «о крепкой дружбе». Это задание подготовит учеников к восприятию кинокартины.

2. Использование отдельных фрагментов (3–5 мин.) фильма:

2.1. для иллюстрации ключевых моментов художественного произведения;

2.2. для создания проблемной ситуации на уроке и выполнения соответствующих заданий, например:

– сопоставление видеофрагмента и текста с указанием отличий;

– поиск ответов на вопросы, прозвучавшие во фрагменте;

– «озвучивание» сцены (поиск соответствующего видеоряду монолога, диалога). Этот прием можно применять как в самом начале просмотра фильма, так и во время просмотра любого из его эпизодов. Необходимо заранее выбрать подходящий эпизод, отключить звук и дать подросткам задание озвучить происходящее;

– прием «назад в прошлое»: после просмотра фрагмента рабочим группам дается задание представить себе прошлое персонажей. На доске нарисована таблица, подписаны колонки: например, детство, семья, обучение. Представитель каждой группы обучающихся заполняет графы ключевыми словами, обговоренными в его команде;

– «домысливание»: можно выполнять во время просмотра разных фрагментов фильма. Суть приема: демонстрация фильма прекращается в кульминационной точке развития сюжета, обучающимся предлагается представить свой вариант дальнейшего развития событий.

3. «Аудиовизуальные подсказки»:

– Почему именно эти эпизоды из произведения выбрал режиссер для экранизации?

– Как цвет, звук, освещение, особенности кадра влияют на восприятие?

– Каким образом фильм эмоционально воздействует на зрителя? На какие размышления наводит?

– Почему выбран тот или иной размер кадра?

Перед началом просмотра фильма рекомендуется познакомить учеников с книгой, по мотивам которой он был снят. Это помогает учащимся лучше понять характеры героев, их действия, разобраться в основных конфликтах, вынести моральные уроки, которые заложены в произведении.

Работа со словом просто необходима. Подростки анализируют текст, находят яркие эпитеты, которые автор использует для характеристики персонажей. Важно также дать задание нарисовать отдельные сцены или портреты героев. Это поможет детям создать собственный визуальный образ произведения, который потом можно будет сопоставить с экранизацией. Чтобы ребята не просто копировали то, что видели, лучше выбрать экранизацию, которую они еще не смотрели. Подростки думают, о чем фильм, и сравнивают, похожа ли его главная идея на ту, что в книге. Они как будто играют в «найди отличия» между книгой и фильмом, только вместо картинок сравнивают истории.

Следующий этап работы подводит подростков к ответу на вопрос: «Почему различаются произведения искусства?» Когда мы смотрим фильм по книге и сравниваем экранизацию с текстом, то как будто открываем секреты автора, видим, как он задумал историю, а потом режиссер ее по-своему интерпретировал. Анализ экранизации показывает, насколько по-разному представляют себе одни и те же события разные деятели искусства, как они их изображают и относятся к ним. Кроме того, можно на конкретных примерах увидеть, как даже небольшие изменения в тексте приводят к значительным изменениям в понимании и оценке того, что происходит в произведении.

После апробации разных подходов к сопоставлению фильма и книги, можно сделать следующие выводы:

1. Для полноценного развития литературных способностей обучающихся необходимо показывать связь между экранизациями и произведениями художественной литературы, применять разнообразные методики работы с текстами разной природы.

2. Использование фильмов на библиотечных уроках качественно меняет отношение подростков к художественной литературе. Фильмы «оживляют» для них книги, увлекают, страшат, смешат, а значит, способствуют развитию эмоционального интеллекта.

3. Школьники учатся сравнивать, сопоставлять и противопоставлять книгу и фильм-экранизацию, делают самостоятельно выводы. Детям открывается духовный смысл произведений.

Опыт использования экранизации на библиотечных уроках убеждает в том, что это вполне приемлемый вид работы, позволяющий оптимизировать обучение, сделать его увлекательным, реализовать потребности творческого самовыражения обучающихся. Это инновационные формы работы, удачно дополняющие традиционные способы решения задач литературного образования. Прием вписывается в систему новых требований к уровню образования, позволяет формировать навыки интерпретации и целостного анализа произведения у школьников.

Кино и книга дополняют и обогащают друг друга, у них одна цель – развитие и рост души человека, совершенствование его внутренних качеств. Задача тоже одна – воспитание активного читателя и вдумчивого зрителя.

Список литературы и источников

1. Гусева Л. С. Взаимодействие читательской и зрительской деятельности на уроках литературы как средство повышения интереса к чтению. [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. № 1.1 (135.1). С. 9–11. URL: https://moluch.ru/archive/135/37684/ (дата обращения 31.10.2024).
2. Маранцман В. Г. Содружество искусств на уроках литературы // Искусство анализа художественного произведения / Сост. Т. Г. Браже. М.: Просвещение, 1971. С. 166–211.
3. Поличко Г. А. Основы кинематографических знаний на уроках литературы в средней школе: Программа спецкурса для факультетов русского языка и литературы педагогических вузов. Курган, 1980. 239 с.
4. Полторан Л. Д. Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников: дис. … канд. пед. наук / ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1980. 270 с.
5. Прессман Л. П. Кинофильм-экранизация на уроках литературы // Литература в школе. 1964. №1. С. 35–57.
6. Романова Т. Н. Экранизация как прием раскрытия идейно-художественного содержания литературного произведения [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekranizatsiya-kak-priem-raskrytiya-ideyno-hudozhestvennogo-soderzhaniya-literaturnogo-proizvedeniya (дата обращения 31.10.2024)

УДК 372.882
ББК 74.268.3

К. А. Земских,
ГБОУ школа № 589,
Санкт-Петербург
K. A. Zemskikh,
GBOU School № 589,
Saint-Petersburg
E-mail: ks.shirokikh@gmail.com

Л. В. Зайцева,
ГБОУ школа № 589,
Санкт-Петербург
L. V. Zaitseva,
GBOU School № 589,
Saint-Petersburg
E-mail: dudona76@yandex.ru

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА СТАРЫЙ ПЛАКАТ: ПРИЕМЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
A NEW LOOK AT THE OLD POSTER. VISUALIZATION TECHNIQUES AS AN EDUCATION TOOLS OF FORMING READER LITERACY

Аннотация. *В статье рассматривается роль учебных плакатов в формировании читательской грамотности на уроках литературы и русского языка. Авторы выделяют различные виды плакатов и подчеркивают важность учебного как инструмента для визуализации информации и повышения интерактивности обучения. Утверждается, что создание плакатов развивает у учащихся креативность, критическое мышление и навыки работы с данными разной природы, что способствует более глубокому пониманию текстов и формированию читательской компетенции.*
Ключевые слова: *текст, учебный плакат, читательская грамотность, визуализация.*

Abstract. *The article examines the role of educational posters in the formation of reading literacy in literature and Russian language lessons. The authors identify different types of posters and emphasize the importance of educational as a tool for visualizing information and enhancing the interactivity of learning. It is argued that the creation of posters develops students' creativity, critical thinking and skills of working with data of different nature, which contributes to a deeper understanding of texts and the formation of reading competence.*
Key words*: text, educational poster, reading literacy, visualization.*

Плакаты (постеры), используемые на уроках литературы и русского языка, играют значительную роль в процессе формирования читательской грамотности, обеспечивая визуальное восприятие текста и способствуя более глубокому пониманию изучаемого материала. Выделяют различные виды плакатов: рекламные, информационные, социальные, культурно-художественные, политические, инструктивные и учебные. Говоря об образовательном процессе,

из многообразия видов плакатов сосредоточим внимание на одном – учебном. Актуальность возобновления использования данного вида инфографики вызвана несколькими ключевыми факторами, которые отражают изменения в образовательной среде и потребности обучающихся.

Традиционные методы обучения все чаще не справляются с задачами, стоящими перед современными учениками. Учитывая разнообразие стилей обучения и предпочтений, внедрение постеров как визуального средства поможет привлечь внимание, облегчить усвоение материала и привнести в образовательную деятельность интерактивный элемент, тем самым реализуя потребность в инновационных методах обучения.

Дискуссии о том, могут ли дети воспринимать линейный художественный текст, представляя героев и ситуации в своем сознании, ведутся уже несколько лет. Мнение, что у современных обучающихся не развито креативное мышление, поэтому им необходима визуализация, накладывается на суждение о том, что именно новые синкретичные виды текста (комиксы, мемы, инфографика) стимулируют творческий процесс и генерацию образов в голове ребенка. Принимая во внимание факт, что 90 процентов информации человек получает через работу зрительных анализаторов, понимаем: визуальные элементы становятся важными в образовательных стратегиях, поскольку помогают обрабатывать данные более эффективно. Для поколения, распространенным способом коммуникации которого являются «записанные» устные высказывания и их пиктографические изображения, особенно понятным станет так называемый «креолизированный» текст, то есть семиотическая мозаика, «самодостаточно» рождающая смысл, так как «те визуальные компоненты, которые его организуют, уже существуют в дискурсе, и смысл рождается в соединении несоединимого этих дискурсов, двух или более смысловых ипостасей» [3; с. 70]. В современной лингвистике даже встречается остроумное определение «наскального» текста [1]. Информационный поток огромен, визуальное представление облегчает понимание и запоминание ключевых концепций, что является одним из важных аспектов формирования и развития читательской грамотности.

Создание плакатов требует от обучающихся навыков креативности и аналитического подхода. Они учатся проводить фактологическую экспертизу, критически подходить к достоверности материалов и представлять свои идеи в сжатом и доступном формате, что развивает глобальные компетенции и функциональную грамотность, а также помогает вовлекать подростков с клиповым мышлением в учебный процесс.

Авторы статьи полагают, что с понятием «плакат» знаком каждый; более того, инструмент прочно ассоциируется с советским периодом педагогики. Однако и он имеет свое развитие, эволюцию. Новизна учебного заключена в его природе, которая позволяет работать с ресурсами по-новому. Даже в современном контексте просматриваются исторические корни, например, народный лубок и «Окна Сатиры РОСТА», подчеркивающие связь с традициями визуального искусства. Эти традиции остаются актуальными и сегодня, отражаясь в особенном принципе создания школьного плаката, который включает в себя продуманную композицию, гармоничное сочетание текста и изображения, а также внимание к эстетическим аспектам. Чтобы эффективно применять инфографику в школе, нужно располагать материал по степени важности на листе, учитывая особенности синтеза текста и изображения:

1. заметное название – броский заголовок или строгая тема;

2. рисунок, располагающийся по центру и занимающий до 2/3 листа;

3. восприятие текста человеческим мозгом (сначала крупный объект по центру, далее под ним, потом все, что изображено / написано в верхней части листа, только потом – в нижней).

Формирование функциональной грамотности у учащихся с использованием учебного плаката напрямую связано с оттачиванием навыков интерпретации и анализа текстовой информации. Особые жанровые требования (лаконизм, силуэтность) провоцируют ясность изложения информации в заведомо ограниченном количестве знаков (см.: [2]). Представленные в сжатом и упрощенном формате данные, рисунки и грамотно подобранные подписи к ним способны побудить детей к более глубокому осмыслению прочитанного. Они

побуждают интерес к литературным произведениям, позволяя не только воспринимать текст, но и исследовать его смыслы. Например, когда обучающиеся работают над созданием постера, посвященного персонажам или темам произведения, они учатся выделять ключевые эпизоды, делать выводы о наиболее важных аспектах авторской позиции, так как полезное пространство плаката-основы ограничено, четко формулировать мысли для аргументации позиции. Это способствует развитию читательской компетенции, так как учащиеся начинают анализировать текст, сравнивать его с визуальными образами, представленными в инфографике.

Рассмотрим методический пример. Плакат создается обучающимися в течение длительного периода: нескольких недель, месяцев, а в ряде случаев и нескольких лет, что приводит к углублению знаний и сведений со стороны проектной команды разработчиков не только для собственной пользы, но и для будущих поколений учеников. На уроке литературы или в ходе внеурочной деятельности на программах словесности семиклассники рисуют плакат, позволяющий обобщить материал, например, по теме «Система образов в рассказе “Бежин луг”». Через календарный год другой параллели семиклассников предложено доработать продукт, исправить фактические ошибки, добавить важные, на их взгляд, сведения и обсудить их с повзрослевшими авторами.

Подростки учатся задавать вопросы к тексту, обосновывать свои выводы, а также обсуждать прочитанное с другими участниками учебного процесса. В результате такого взаимодействия, выполнение задания становится как интеллектуальным, так и социальным опытом, что создает условия для формирования уверенности в собственных силах и улучшения навыков публичного выступления, влияющих на успешное достижение образовательных результатов. Так, плакат будет обучать критическому мышлению и интервозрастной коммуникации, попутно способствуя развитию мышления образного.

Совсем недавно появилась новая разновидность плаката, получившая название «книгля» (книга-рисунок, книга-плакат). Слово произошло от одноименного киевского издательства «Knigli», которое изначально специализировалось на необычном коммерческом интерьерном постере – иллюстрации к книге, составленной из текста. Однако концепция «книгли» (уже ассимилированного слова, получившего форму единственного числа) быстро приобрела популярность как форма школьного творческого текста, собранного в рисунок. Новшество стало знаковым для современного образовательного процесса и свидетельствует о возможности реинтерпретации смысловой сути плаката в контексте школьного обучения. Создание книгли трудоемкое, требует определенных знаний композиции, умения проектировать и навыков рисунка, однако станет необычным заданием для старших школьников и вызовет у них интерес.

Согласно требованиям ФГОС ООО устное собеседование в девятом классе требует от обучающихся навыков четкого выражения мыслей и структурирования фактов и идей. Разработка плакатов или участие в ней позволяет подросткам визуально организовать свои идеи, что помогает лучшему усвоению и запоминанию учебного материала, а также повышает уверенность в себе во время выступлений. Использование плакатов на уроках и во внеурочной деятельности предоставляет множество преимуществ, особенно в подготовке к устному собеседованию. Разработчики контрольно-измерительных материалов отсылают нас к фотографиям и репродукциям, предлагая учащимся обратить внимание на них под определенным углом зрения. Аннотация к каждому снимку подсказывает тему монолога выпускника, но, несмотря на это, многие из экзаменуемых испытывают значительные трудности в выстраивании высказывания, проблемы начинаются даже не с понимания смысла, а с объема высказывания. Для развития навыка описания визуального элемента, безусловно, подойдет фокусирование на текстах разной природы, которые должны обновляться, чтобы не потерять актуальность в глазах подростка.

В последние годы появляются сравнительно новые способы работы с линейным и графическим текстом вследствие цифровизации образовательной среды появились сервисы для создания интерактивных плакатов. Эта разновидность содержит текстовую, аудио- и видеоинформацию и позволяет учителю и обучающемуся взаимодействовать сиюминутно, в данный момент.

Один из доступных сервисов создания интерактивного плаката – «ThingLink» («Связь вещей»). Инструменты сайта помогают создавать интерактивные объекты. Чтобы «оживить» картинку, нужно добавить на нее специальные метки-ссылки, при нажатии на которые можно перейти к дополнительным материалам разной природы: текстам, изображениям, аудио или видеофайлам.

Таким образом, использование плакатов в образовательном процессе, особенно на уроках литературы и русского языка, представляет собой мощный инструмент для визуализации и синтеза знаний. Кроме того, процедура создания плаката формирует у учащихся критическое мышление, развивает компетенции функциональной грамотности, в том числе навыки работы с разнородными данными.

Итак, плакат не просто носитель информации, а полноценный инструмент, делающий образовательный процесс более увлекательным и результативным.

Список литературы и источников

1. Афанасова Н. В. «Наскальный» текст Интернета и его значение в формировании орфографической грамотности школьников // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/naskalnyy-tekst-interneta-i-ego-znachenie-v-formirovanii-orfograficheskoy-gramotnosti-shkolnikov (дата обращения: 06.12.2024).
2. Рахлеева О. А. К проблеме проектирования плаката как элемента визуальной коммуникации // Система ценностей современного общества: научный журнал. 2015. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-proektirovaniya-plakata-kak-elementa-vizualnoy-kommunikatsii (дата обращения: 06.12.2024).
3. Сосновский И. З. Использование коммуникативного потенциала текстов новой природы в образовательном процессе // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 66–70.

УДК 37.04:004.9
ББК 74.244.6–268.4

С. А. Битюцкая,
ГКОУ «Волгоградский центр образования
детей-инвалидов»,
Волгоград
S. A. Bityutskaya,
GKOU «Volgograd Center for the Education
of Disabled Children»,
Volgograd
E-mail: sveta3011@yandex.ru

БИБЛИОТЕКА ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА (ПЛАТФОРМА ЦОС «МОЯ ШКОЛА») КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

DIGITAL EDUCATIONAL CONTENT LIBRARY (MY SCHOOL DEC PLATFORM) AS A TOOL FOR GENERATING INTEREST IN READING IN LITERATURE LESSONS AMONG STUDENTS WITH DISABILITIES

Аннотация. *В статье рассматривается проблема развития читательского интереса при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в условиях дистанционного обучения. Автор анализирует платформу Цифрового образовательного контента «Моя школа» (ЦОС «Моя школа») в качестве вспомогательного инструмента на уроках литературы для успешного освоения теоретического материала и повышения читательской грамотности обучающихся. Статья посвящена основным аспектам практического применения Библиотеки образовательного контента на базе ЦОС «Моя школа», преимуществ для учителя и обучающихся в ходе образовательного процесса и реализации рабочей программы. Автор дает рекомендации по применению предложенных инструментов в ежедневной деятельности учителя.*

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, цифровая образовательная среда, цифровой образовательный контент, моя школа, дистанционное образование, инклюзивное образование, индивидуальный образовательный маршрут*

Abstract. *The article deals with the problem of developing reader interest in teaching children with disabilities in distance learning. The author analyzes the platform of Digital educational content «My School» (DEC «My School») as an auxiliary tool in literature lessons for the successful development of theoretical material and improving the reading literacy of students. The article is devoted to the main aspects of the practical application of the Library of educational content based on the DEC «My School», the benefits for teachers and students during the educational process and the implementation of the work program. The author gives recommendations on the use of the proposed tools in the daily activities of the teacher.*

Keywords: *information and communication technologies, digital educational environment, digital educational content, my school, distance education, inclusive education, individual educational route*

Стратегия развития информационного общества Российской Федерации [3], разработанная до 2030 года, в соответствии с Конституцией РФ [2], а также Федеральным государственным образовательным стандартом [5]

создала в нашей стране особую номенклатуру, при которой каждому гражданину вне зависимости от его физических, психических и интеллектуальных возможностей стало доступно получение образования с применением различных информационных-коммуникационных средств в целях формирования полноценного информационного общества и достижения главной цели – обеспечение стратегических национальных приоритетов развития. Благодаря данной стратегии полноценное школьное образование стало доступно не только детям с нормой развития и возможностей здоровья, но также и группам населения, по тем или иным причинам лишенным возможности обучения в традиционной школе.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью требует особого подхода как в плане организации рабочего места, так и в вопросах оформления и реализации индивидуального образовательного маршрута. В связи со спецификой образовательного процесса на первый план выходит необходимость использования дистанционных информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в учебной деятельности. На это напрямую указывает статья 79 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4].

Информационно-коммуникационные технологии вывели процесс получения образования на качественно новый уровень. С помощью внедрения интерактивных средств удалось значительно расширить возможности передачи учебной информации, промежуточного и итогового контроля исполнения и усвоения теоретического материала, повысить мотивацию обучающихся, упростить освоение рабочей программы для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, что может быть осложнено в традиционных условиях в силу физических, интеллектуальных и ментальных ограничений обучающихся. Разнообразие методов передачи информации, включая визуальные средства, повышает в значительной мере интерес учеников к изучению литературных произведений, а также общий интерес к книге и изучению биографии авторов классических произведений.

Благодаря активному развитию информационных технологий и их внедрению в образовательный процесс ежедневно расширяется база возможностей для детей, обучающихся по индивидуальному образовательному маршруту. Однако, несмотря на высокие показатели внедрения интернет-технологий в школах, процент практического применения интерактивных средств ИКТ для образования по-прежнему остается недостаточно высоким ввиду отсутствия достаточной методологической основы на местах. Во многом это обусловлено скромным уровнем осведомленности и подготовленности педагогического персонала в области применения информационных технологий на уроке. Несмотря на хорошую оснащенность школ и высокий процент интеграции интерактивных систем с учебным процессом, не всегда удается полностью задействовать предоставленный арсенал, что ставит Россию лишь на десятое место по развитости ИКТ среди стран большой двадцатки [1] и, таким образом, обусловливает актуальность данной темы. В связи с этим можно выделить следующую цель: повысить уровень внедрения инструментария ЦОС «Моя школа» [7] для всестороннего обучения детей с ОВЗ и инвалидностью, а также для повышения интереса к чтению.

Для достижения указанной цели поставлены следующие задачи:

– познакомиться с современной платформой ЦОС «Моя школа» как ресурсом, соответствующим ФГОС и рекомендованным Министерством просвещения РФ для работы с обучающимися;

– изучить возможности платформы для повышения читательской грамотности и интереса к книге в целом;

– обозначить пути интеграции готового образовательного контента с текущими рабочими программами (на примере уроков литературы в 5–9 классах).

В соответствии с нормами и требованиями обновленного ФГОС ООО, а также в соответствии с принципами инклюзивного образования педагоги современной школы должны учитывать новые реалии и требования, предъявляемые к организации образовательной деятельности. Педагоги должны

обеспечить социализацию учащихся, что включает в себя не только общение в коллективе, но и свободное ориентирование в обычной жизни, развитие бытовых навыков. Еще одно требование – обеспечение индивидуального подхода, для этого при необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, что особенно актуально для работы с особенными детьми. Кроме того, учитель должен обеспечить доступность образования в соответствии с требованиями и возможностями каждого обучающегося и организовать урок в рамках реализации системно-деятельностного подхода.

Проблема развития читательского интереса у детей с ОВЗ и инвалидностью обусловлена несколькими факторами. Важную роль среди них играет отсутствие внутренней и внешней мотивации к обучению ввиду осознания собственных ограниченных возможностей здоровья, а также сложности при традиционном освоении литературных произведений, вызванные физической неспособностью взять в руки книгу и ментальными проблемами: неспособностью длительное время удерживать внимание на одном предмете, осознавать сюжет или интерпретировать его содержание в соответствии с общепринятыми литературными требованиями. В этой связи особое значение приобретают интерактивные инструменты обучения, помогающие учителю объяснить, а ученику воспринять и перевести полученную информацию в доступную форму [6].

В целях поддержки учителей создано немало инструментов и методических материалов, в числе которых конструктор рабочих программ, примерные рабочие программы и методические библиотеки. Поставленные задачи удается решить, в частности, используя контент Цифровой образовательной среды «Моя школа» [7] в рамках уроков литературы, проводимых с применением дистанционных образовательных технологий. Данный проект реализуется в соответствии с национальным проектом «Образование» и направлен на создание и развитие образовательной среды, а также реализации цифровой трансформации системы образования [1].

Один из компонентов платформы «Моя школа» – Библиотека цифрового образовательного контента, или Библиотека Академии Минпросвещения. Данная платформа активно развивается наравне с такими ресурсами, как РЭШ, «Я.Класс», «Яндекс.Учебник», «Учи.ру» и другими. Она оснащена богатым теоретическим, видео- и интерактивным контентом, позволяющим успешно освоить литературоведческие аспекты, развить читательскую грамотность, а вместе с ней развить читательский интерес обучающихся.

Каталог Библиотеки обширен и включает в себя разработки для большинства предметов, в том числе для уроков литературы в 5–9 классах. Несомненным преимуществом платформы, на наш взгляд, является ее укомплектованность в соответствии с требованиями обновленного ФГОС. Каждый урок разбит на ключевые этапы и включает в себя целеполагание, актуализацию знаний, материалы для освоения нового, для контроля первичного усвоения, итоговый контроль, а также проверку знаний в формате ГИА. Кроме того, многие уроки комплектуются дополнительными материалами для развития межпредметных связей. Это существенно ускоряет подготовку и позволяет сделать занятие интересным для ученика.

Практика применения инструментов платформы Цифрового образовательного контента позволила выделить ряд преимуществ как для педагога, так и для обучающихся. Несомненным подспорьем в ежедневной деятельности педагога являются: высокое качество проработки материала (хорошие видео, заранее подготовленные вопросы, грамотно подобранный теоретический материал); точное соответствие разработанных уроков актуальным рабочим программам; согласованность поурочных материалов с планом рабочей программы, что существенно сокращает время на поиски нужного материала (особенно хочется отметить заслугу разработчиков, включивших ссылки на уроки непосредственно в УТП – это помогает не тратить время на поиски в каталоге); разнообразие заданий, что позволяет сделать каждый урок литературы запоминающимся и интересным для обучающихся с любым уровнем подготовки; задания, подобранные для каждого урока,

соответствуют требованиям ОГЭ и ЕГЭ, что не только улучшает вовлеченность обучающихся в процесс освоения материала, но и обеспечивает преемственность получаемых сведений с контрольно-измерительными материалами итоговой аттестации.

Для учащегося платформа также становится полезным инструментом в ежедневной работе на уроках. В практической деятельности были отмечены следующие положительные моменты: рост мотивации – детям нравятся видеолекции, тематические ребусы, интерактивные задания, при выполнении которых они могут почувствовать собственное активное участие, ощутить свою значимость в ходе занятия; непосредственное вовлечение в процесс открытия новых знаний, проведения исследований на уроках – разнообразные задания помогают более эффективно формулировать цели урока, создаются комфортные условия для оперативной проверки знаний и анализа собственных результатов; особую роль здесь играет иллюстративный материал, всплывающие подсказки к заданиям, справочные материалы для самоанализа и более глубокого погружения в произведение.

Поступательно следуя от одного вида работы к другой, обучающийся получает возможность всесторонне исследовать произведение, углубиться в исторические реалии изучаемой эпохи, а также сопоставить данное произведение с фактами биографии писателя, оценить степень автобиографичности того или иного произведения и так далее. Все это способствует не просто прочтению, но углубленному изучению материала, а также наработке межпредметных связей (например, с изобразительным искусством, кинематографией, музыкой).

Практика включения разработок Библиотеки ЦОК в уроки литературы показала наибольшую эффективность на этапах актуализации знаний и освоения нового материала. Яркие иллюстрации, необычные задания задают позитивный тон урока, настраивают на исследовательскую работу, при этом создают в некоторой степени игровой настрой, так что урок не воспринимается как скучная повинность, а приобретает характер насыщенной беседы, полной новых

открытий. При этом каждый этап урока направляет обучающегося на исследовательскую работу, в полной мере реализуя системно-деятельностный подход. Ученик самостоятельно открывает новые понятия, раскрывает суть произведений и, как следствие, повышает собственный уровень читательской грамотности, учится улавливать подтекст произведения, грамотно интерпретировать замысел автора.

В ходе открытия новых знаний платформа помогает разбавить речь учителя, наполнить ее визуальным рядом (фото, картины или видео). Вместе с интерактивными ресурсами можно также применять собственные наглядные материалы (презентации, карточки), за счет чего удастся комбинировать разные инструменты представления информации.

Наиболее интересными заданиями для обучающихся являются, на наш взгляд, задачи, актуализирующие знания о ранее пройденных произведениях (рис. 1).

Рис. 1. Пример актуализации знаний по ранее изученным произведениям

Задания могут быть представлены в виде ребусов (рис. 2), набора ключевых слов, иллюстраций к произведениям, по которым необходимо вспомнить название.

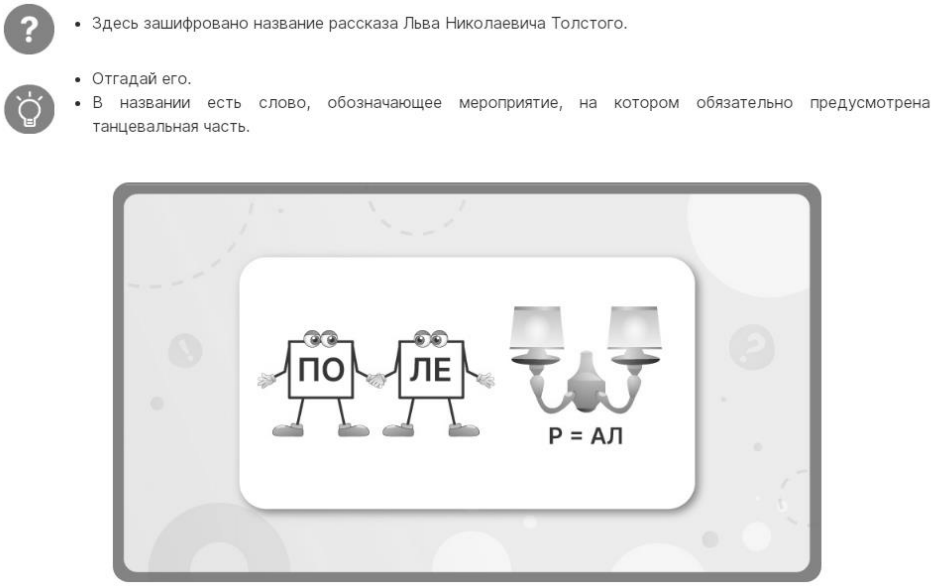


Рис. 2. Ребус на тему литературного произведения с сопутствующим заданием

В ходе открытия новых знаний детям интересно прослеживать связь произведения и ее автора с исторической эпохой, поэтому здесь наибольший отклик находят задачи, связанные с прослушиванием музыки рассматриваемого периода, изучением объектов живописи художников-современников, а также картин, отражающих эпоху (рис. 3, 4). Все это в совокупности помогает обучающимся лучше погрузиться в изучаемое произведение и, как следствие, повысить мотивацию к его прочтению.

Рис. 3. Репродукция картины, отражающей исследуемую эпоху

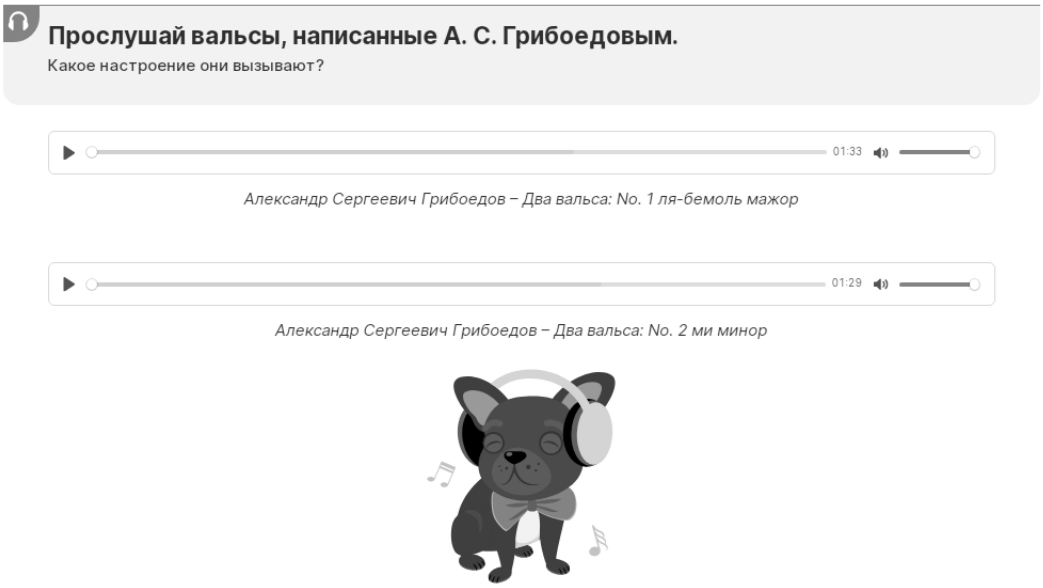


Рис. 4. Фрагменты музыкальных произведений для прослушивания на уроке

Безусловно, грамотно организовать работу обучающихся как в индивидуальном режиме, так и в рамках традиционного класса учитель может и без привлечения дополнительных перечисленных средств, однако обозначенная платформа помогает существенно облегчить процесс подготовки к уроку, наработать именно ту методическую базу, которая требуется в соответствии с обновленным ФГОС. Вместе с тем существенно расширяются возможности подачи материала (кроме того, что содержится в учебнике), а значит повышается и итоговое качество урока как ступени в подготовке к государственной итоговой аттестации.

Платформа ЦОС «Моя школа» показала себя динамичной, постоянно развивающейся площадкой, что положительно сказывается на богатстве материалов для урока. В то же время ввиду регулярных обновлений некоторые материалы могут удаляться, редко наблюдаются сбои при запуске заданий или видеолекций, могут наблюдаться периодические сбои в работе тестов (например, после решения вопросов не загружаются итоги теста). Безусловно, платформа требует постоянной работы, но мы уверены, что в течение ближайших лет ресурс будет доведен до требуемого высокого уровня.

Данная платформа успешно может быть использована не только для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, но и для детей с нормой развития в

традиционных классах, оборудованных интерактивной доской или проектором для демонстрации онлайн-материалов.

Список литературы и источников

1. Витомскова Е. В., Федотова Е. В. Формирование цифровой образовательной среды в общеобразовательной организации [Электронный ресурс] // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2023. Том 1 (19). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-v-obscheobrazovatelnoy-organizatsii/viewer (дата обращения: 15.11.2024).

2. Конституция Российской Федерации (1993). [Электронный ресурс] URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102027595& (дата обращения: 27.11.2024).

3. «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»: Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 [Электронный ресурс] URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201705100002 (дата обращения: 28.11.2024).

4. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 29.12.2012 № 279-ФЗ. [Электронный ресурс] URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745 (дата обращения: 28.11.2024).

5. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. [Электронный ресурс] URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 28.11.2024).

6. Федотова В. С. Учитель как субъект цифровой образовательной экосистемы [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практика. 2022. Т. 7. Вып. 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-kak-subekt-tsifrovoy-obrazovatelnoy-ekosistemy/viewer (дата обращения: 28.11.2024).

7. ЦОС «Моя школа». [Электронный ресурс] URL: https://myschool.edu.ru/

Формирование универсальных учебных действий на уроках русского языка и литературы

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.0

***Т. И. Анохина*,**
МАОУ «Лицей № 21»,
Первоуральск, Свердловская обл.
***T. I. Anokhina*,**
MAOU «Lyceum No. 21»,
Pervouralsk, Sverdlovskaya obl.
E-mail: anohina@licey21.su,

***Н. А. Сидорова*,**
МАОУ «Лицей № 21»,
Первоуральск, Свердловская обл.
***N. A. Sidorova*,**
MAOU «Lyceum No. 21»,
Pervouralsk, Sverdlovskaya obl.
E-mail: sidorova@licey21.su

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: СВЯЗЬ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОСТИ И ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА
READING LITERACY IN SECONDARY SCHOOL: THE RELATIONSHIP BETWEEN TEXT-CENTRICITY AND SPELLING SKILL

Аннотация. *В статье рассматривается проблема формирования читательской грамотности в школе. Для повышения уровня языковой культуры школьника предлагается разработать урок на основе текста с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Развитию коммуникативной компетенции должны способствовать дидактические материалы, построенные на основе дифференцированного подхода, который позволит отработать более актуальные для каждой группы учеников орфограммы с помощью упражнений разного уровня сложности, в том числе развивающих самостоятельную творческую работу обучающихся.*

Ключевые слова. *Читательская грамотность, текстоцентричность, орфографический навык, психолингвистика, дифференцированный подход, индивидуальный подход.*

Abstract. *The article deals with the problem of the formation of reading literacy in school. To increase the level of the student's language culture, it is proposed to develop a text-based lesson taking into account the individual characteristics of the students. Didactic materials based on a differentiated approach should contribute to the development of communicative competence, which will allow you to work out orthograms that are more relevant for each group of students using exercises of different levels of complexity, including those that develop independent creative work of students.*

Keywords. *Reading literacy, textocentricity, spelling skills, psycholinguistics, differentiated approach, individual approach.*

Одним из требований ФГОС является формирование функциональной грамотности. Р. Н. Бунеев писал: «Функционально грамотная личность – это личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [3, с. 35]. Обучение русскому языку всегда занимало ведущее положение в образовании подрастающего поколения, поскольку язык есть средство общения и средство формирования языковой личности, успешно коммуницирующей в обществе. Поэтому важной задачей педагогов является формирование следующих компетенций: лингвистической, языковой и коммуникативной. Данный вопрос значим для развития личности школьника, поскольку при проверке экзаменационных работ наиболее ярко выделяются пробелы в знаниях учащихся. Чтобы ликвидировать подобные «лакуны», необходимо формировать грамотность, в том числе орфографическую как наиболее заметную в письменных текстах.

При проведении общего анализа орфографических умений экзаменуемых отмечается следующий факт: «Экзаменуемые более успешно справляются со многими заданиями части 1, требующими проведения орфографического и пунктуационного анализа заданных языковых единиц, чем с правильным орфографическим и пунктуационным оформлением собственного текста» [8, с. 14]. Таким образом, наблюдается изолирование теоретических знаний от их практического применения в речевой деятельности, что говорит о недостаточной сформированности читательской грамотности.

Почему же возникает подобная ситуация? В своей статье «Безграмотность и ее причины» Л. В. Щерба выделяет три основные причины: отсутствие дисциплины ученика, появление новых методов обучения грамотному письму, из-за разработки которых учителя забывают о своих «питомцах» и малая начитанность школьника [9, с. 62]. В современных исследованиях отмечаются несколько иные обстоятельства, хотя низкая читательская активность учащихся по-прежнему занимает важное место среди них. В качестве основных причин

орфографической безграмотности современных школьников Ю. С. Вохмина отмечает следующие: несформированность языковой компетенции; недостаточное развитие навыков языкового анализа, чтения; низкая мотивация к обучению; особенности мышления, связанные с незрелостью разных отделов головного мозга и, следовательно, «сложных психических процессов речи, различных видов памяти, внимания, мышления, обусловленных соматическими причинами» [5, с. 459]. К ним можно добавить недостаточную сформированность устной речи учащихся, неподходящие условия организации орфографической деятельности, неразвитый фонематический слух [6].

Опираясь на исследование, проведенное нами в марте–апреле 2022 года, также выделим несколько основных причин орфографических ошибок, отмеченных респондентами. К ним относятся несформированность учебно-языковых умений; незнание орфографических правил и неумение их применять; неправильная закрепленность в сознании лексики, используемой при переписке в интернете; психофизическая усталость учащихся; отсутствие четкой закрепленности орфографической нормы в словарях в некоторых случаях. Помимо этого, часто выделялись нежелание учащихся изучать и понимать орфографические правила; отсутствие у них мотивации, интереса к урокам русского языка; просчеты системы российского образования; однообразные, скучные уроки, устаревшие методы преподавания [1, с. 18]. Данное исследование подтвердило существование причин безграмотности 2014–2016 гг., а также расширило их список.

Каким образом учитель русского языка может сократить разрыв между теорией и практикой, повышая уровень владения языком школьников? В МАОУ «Лицей № 21» (г. Первоуральск) уже несколько лет успешно проводится эксперимент по внедрению внеурочных занятий «Учимся для жизни» в учебный план обучающихся. Команда педагогов-словесников проводит уроки, посвященные формированию читательской грамотности в 5–9 классах, где отдается предпочтение работе с текстом.

Текстоцентричность является универсальным методом формирования лингвистической компетенции, поскольку позволяет отработать многие умения и навыки с точки зрения как содержания, так и формы. Безусловно, развитой орфографической и пунктуационной грамотности не может быть без прочного, глубокого знания основ грамматики. Усвоение орфографических правил невозможно без определенного уровня грамматической теории, которая зачастую является фундаментом орфографического правила. «Тесная связь орфографии и грамматики обусловливает необходимость систематического сопровождения орфографического анализа грамматическим анализом, а именно анализом грамматических категорий, морфемным анализом слова, выявлением его синтаксической функции» [8, с. 14–15].

Занятия по формированию орфографического навыка должны быть связаны с работой по развитию речи учащихся, поскольку на таких уроках дети учатся выражать собственные мысли посредством правильного написания слов, согласования их друг с другом. Орфографическое действие словно уходит в тень: оно перестает занимать ведущую роль, отдавая первенство содержанию будущего текста. Также при формировании орфографического навыка учителю следует учитывать самостоятельную деятельность учащихся: постановка конкретной учебной задачи, выбор подходящего пути ее решения – все это необходимо выполнять без посторонней помощи. С помощью деятельностного подхода цель обучения орфографии с наибольшей долей вероятности может быть достигнута.

Проанализировав различные УМК, которые могут служить подспорьем для учителей, работающих над формированием читательской грамотности, мы не можем не отметить УМК под редакцией Г. Г. Граник, где большое внимание уделяется работе с текстом: авторским либо собственного сочинения. Например, в упражнении 658 авторы задают написать текст, описывающий происходящее в комиксе Херлуфа Бидструпа; при работе со стихотворением Н. М. Рубцова «Воробей» предлагается написать в классе сочинение-миниатюру по предложенным темам (упражнение 667); на следующем уроке планируется уже

домашнее сочинение по заданному началу, в котором учащимся необходимо описать фантастический пейзаж. Помимо сочинений, Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко и С. М. Бондаренко вводят в систему заданий объяснительный диктант с продолжением и создание лингвистического проекта. Особенностью тем, предложенных в УМК Г. Г. Граник, является полимодальная направленность: авторы предоставляют на выбор несколько тем, которые подходят для учащихся-визуалов («Этот неприметный воробей»), учащихся-аудиалов («Журчание ручья»), учащихся-кинестетов («Улыбка весны»).

В остальных анализируемых УМК (под редакцией Л. М. Рыбченковой, Р. Н. Бунеева, Т. А. Ладыженской, В. В. Бабайцевой) частота использования творческих заданий заметно ниже, чем в УМК Г Г. Граник, однако в рабочих программах тоже предполагается работа над развитием речи. Многократно в заданиях авторы данных учебников останавливаются на уровне создания предложений (например, при разграничении паронимов с приставками пре- и при-) без перехода к использованию их в определенной коммуникативной ситуации. Чтобы достичь высоких результатов обучения русскому языку, педагогу необходимо учитывать индивидуальные особенности школьников (ведущую модальность восприятия, индивидуальный латеральный профиль), являющиеся своеобразным «ключом»: знание данных характеристик позволит подобрать форму подачи материала так, что он не встретит сильного сопротивления мозга и, следовательно, увеличит шансы на быстрое, но качественное освоение темы.

Нам хотелось бы также выделить три метода, наиболее подходящих для разных учащихся с точки зрения психолингвистики (правополушарных / левополушарных, визуалов / аудиалов / кинестетов).

1. Блочный метод. Разработкой данного метода как условия формирования орфографической грамотности учащихся занималась Г. Г. Быкова. В своей диссертации она предлагает деление орфограмм на 12 блоков и специально разработанный комплекс упражнений по закреплению каждого из них [4, с. 14]. В орфографии блоком называют сходные между собой и объединенные по

одному принципу орфограммы. При блочном методе изучение взаимосвязанных тем может осуществляться одновременно или с опережением. И в том, и в другом случае взаимосвязанные темы подаются не разрозненно (как в учебниках, где темы по орфографии лишь сопровождают основной материал по фонетике, лексике, морфологии), а обобщенно. Реализовать блочный метод можно при помощи создания специальных рабочих тетрадей, куда можно вносить не только правила и примеры, но и рисунки, схемы, таблицы и т. д. Таким образом, тематические блоки по орфографии, специально подобранный языковой материал и различные приемы работы с ним позволят сформировать систему знаний и перейти к автоматизированному написанию слова с той или иной орфограммой.

2. Игровой метод. В современных публикациях разъясняется развивающий потенциал игровых уроков, перспектива и целесообразность дальнейшей работы в этом направлении. Так, психологи некоторых школ выяснили, что у ребят, которые в течение года «посещали игровые уроки русского языка, улучшилась память, повысилась грамотность, удвоились внимательность и наблюдательность, появилось живое любопытство, стремление к чему-то новому и неизведанному, они стали принимать верные решения, руководствуясь логичными выводами» [2, с. 31]. Игровая форма уроков, посвященных правописанию, в отличие от традиционной, позволит создать условную ситуацию для работы над формированием функциональной грамотности. Увлекательной работой может стать составление и чтение лингвистических сказок, решение кейсов, детективных квестов в художественной форме (например, «Тайна чередующихся гласных» Н. Сычевой, «Фантастическая орфография» С. Лавровой), совмещающие две цели: обучение через развлечение.

3. Проблемный метод. Преодоление неграмотности – это способность «силой воли и разума восстановить в своем сознании системы языковых уровней, правила выбора их единиц в письменной речи, хотя бы фрагментарно осознать языковую иерархию» [7, с. 152]. Следовательно, традиционное пассивное усвоение правил несколько устарело. В современных исследованиях детям

предлагается самостоятельно поработать над формулированием правила с опорой на таблицы и проблемные вопросы, чтобы учащиеся могли лично подумать, сопоставить и прийти к выводу. Только этот «выстраданный» процесс запомнится и закрепится в сознании на длительный промежуток времени.

Использование психолингвистического подхода в обучении правописанию повышает эффективность урока и поддерживает внутренний позыв у обучающихся к нему, поскольку знание ведущих модальностей восприятия и типов мышления открывает возможности для индивидуализации и дифференциации учебной деятельности, которые недостаточно представлены в учебно-методических комплексах. Объединение этих методик работы над орфографическим навыком позволит достигнуть более высокого уровня усвоения правил, хотя данное утверждение нуждается в практическом подтверждении – длительном экспериментальном обучении с помощью нового инструмента.

На уроках русского языка словарно-орфографическая работа занимает одно из ведущих мест. Знакомство с новыми словами необходимо организовывать так, чтобы задействовать все способы восприятия информации. Чтобы закрепить зрительный облик слова, в первую очередь советуем обращаться к поиску слова в орфографическом словаре для изучения его нормативного написания, значения и этимологии. Для более наглядного и эмоционального приобщения к слову учитель может использовать методику опорных сигналов В. Ф. Шаталова и предложить детям создать рисунок-ассоциацию к слову, оживить его. Затем, используя прием «орфографического чтения» и методику П. Тоцкого, дети запоминают звуковую оболочку слова, дружно проговаривая слово по слогам так, чтобы четко слышать звуки. Запись слова в тетради станет заключительным аккордом, активирующим запоминание его графического образа благодаря моторной памяти. Впоследствии слово можно вводить в контекст словосочетаний и предложений. Словарные диктанты можно модернизировать как физкультминутки, используя достижения М. Сорокиной и Н. Полыгаловой, и

заменить их на тематические игры с мячом, хлопками, подключая кинестетический и аудиальный каналы восприятия.

Процесс формирования орфографических умений проходит поэтапно в результате овладения учащимися основными теоретическими языковыми обобщениями, а также на основе умения производить морфологический и словообразовательный анализ слова. Для формирования орфографического умения необходимо использовать набор различных упражнений, тщательно продумывать их порядок и степень соответствия проходимому в системе уроков материалу. Нарастание степени сложности должно привести к постепенному автоматизированию действий, выработанных в работе с готовым языковым материалом и отработанных в творческом письме.

В своей работе мы используем электронную рабочую тетрадь, посвященную теме «Правописание приставок». В этом проекте мы попытались воплотить блочный метод построения информации. Была выбрана орфограмма «Правописание приставок» и рассмотрена специфика ее изучения в соответствии с тремя принципами русской орфографии. Таким образом, в тетради появилось 3 мини-блока, вынесенные в названия глав: 1) «Неизменяемые приставки»; 2) «Приставки на -З (-С)»; 3) «Приставки ПРЕ- и ПРИ-». Для формирования целостного представления о теме «Правописание приставок» рекомендуется отрабатывать все разделы одним блоком.

Опишем одну из глав данной тетради – «Приставки на -З (-С)». Она состоит из трех уровней сложности, соотносящихся со словом, словосочетанием и предложением, текстом. Задания распределялись согласно процентному соотношению латеральных профилей детей в классе следующим образом: по два задания для лево- и правополушарных кинестетов, по два задания для левополушарных аудиалов и визуалов, по одному заданию для правополушарных аудиалов и визуалов. Ролевая составляющая сборника подходит для учащихся с образным мышлением, использование виммельбухов (картинок с излишним количеством элементов) развивает зоркость учеников, подготавливая их к поиску орфограмм в слове.

Перейдем к характеристике заданий и их краткому описанию.

На первом уровне используются следующие задания: «Орфодомино», «Орфошашки», «Раскраска», «Пантомима», «Песня», «Словесный мяч», «Объяснение правила», «Лабиринт», «Ребусы», «Филворд». Большинство этих заданий не новы, кроме «Орфошашек» и «Орфодомино», поскольку учащиеся уже сталкивались с подобной формой заданий при решении занимательных упражнений. Выбор именно этих типов заданий зависел от легкого уровня сложности (идет работа со словом, знанием правил) и от ведущей репрезентативной системы. Например, решение филворда (нахождение слова в сетке из букв и выделение его цветом) позволит закрепить буквенный облик слова, в задании «Песня» учащемуся предстоит на слух определить слово с изучаемой орфограммой, а при выполнении «Пантомимы» – показать либо разгадать слово с приставкой на -З (-С).

Некоторые задания, например, «Лабиринт», направлены на развитие когнитивных функций, которые необходимы при решении орфографических задач: концентрация внимания, пространственная ориентация, способность мыслить логически, моторика рук, усидчивость, стойкость.

Правила «Орфошашек» и «Орфодомино» аналогичны традиционным, однако, в первом случае, чтобы занять место противника, необходимо назвать слово, приставка которого указана на клетке; во втором случае, чтобы выиграть, необходимо построить последовательную цепочку из фишек, соединяя одинаковые буквы на прилегающих половинках.

На втором уровне используются следующие задания: «Тримино», «Паззлы», «Шифр», «Превращение», «Крестики-нолики», «Дискуссия», «Тест наоборот», «Лингвистический крокодил», «Прятки», «Пропущенное звено». Здесь используется более сложный языковой материал, увеличивается количество слов, которые необходимо ввести в контекст словосочетаний и предложений.

Усвоение алгоритма решения орфографических задач позволит проверить задание «Пропущенное звено». «Тримино» – это усложненная версия домино:

учащимся необходимо составить фигуру с совпадающими написаниями. «Паззлы» используются как наглядное пособие для задания «Дополни недостающее звено». Суть задания «Превращение»: ученику следует превратить словоформу, словосочетание, предложение в одно слово с определенной приставкой. Задание на поиск языкового материала в минимальном контексте называется «Лингвистический крокодил», поскольку ученикам необходимо догадаться о том, что это за слово, по его признакам. В задании «Прятки» необходимо найти приставки в словах, однако задача усложняется благодаря использованию слов с несколькими приставками и созвучными корнями. Эти задания позволят отработать навык морфемного разбора.

Задание «Крестики-нолики» можно использовать для того, чтобы закрепить пройденную тему, развить критическое мышление. Также оно подходит для того, чтобы проверить уровень погружения в тему. Предварительно подготовлено 9 карточек со словами, связанными с темой. Они расположены сеткой 3 на 3. Учителю необходимо попросить учеников составить предложение таким образом, чтобы были задействованы карточки, как в игре «Крестики-нолики»: три карточки по вертикали, по горизонтали или по диагонали. Для понимания глубины проникновения в тему можно усложнить задание, попросив учащегося добавить примеры, пояснения, уточнения.

«Дискуссия» строится по проблемному вопросу, например, «розвальни, розыск, раздать, рассказ, рассыпать, россказни, россыпь – почему приставка одна, а пишем по-разному?». Учащимся необходимо сформулировать тезис и аргументировать его. Если игра командная, то после первого монолога необходимо заслушать контраргументы. По итогам дискуссии выбирается победитель.

В задании «Тест наоборот» учащиеся могут познакомиться с набором слов, которые часто встречаются в экзаменационных контрольно-измерительных материалах. Суть упражнения: ученик должен самостоятельно придумать вопрос к предложенным вариантам ответа. Чтобы верно выполнить это задание, учащийся должен понимать все предложенные варианты ответа, разбираться в

теме. При групповых занятиях можно устроить взаимопроверку с соседом, устроить голосование на наиболее точно сформулированный вопрос. Это задание можно использовать для актуализации знаний, повторения изученного, развития речи.

На третьем уровне используются следующие задания, связанные с созданием собственных текстов: «Орфокроссворд», «ПРИкреатиВКИ», «Превращение с усложнением», «Приставучее бинго», «Озвучка», «Монолог», «Лингвистическая сказка», «Найди ошибку», «Третий лишний», «Затрудненный текст». Данные упражнения условно относятся к повышенному уровню сложности, поскольку учащимся необходимо не только продолжить работу с предложенным педагогом языковым материалом, но и попытаться грамотно написать либо произнести несколько предложений, объединенных одной темой, идеей и ключевыми словами, соотносящимися с изучаемой орфограммой. Следовательно, уровень «Текст» связан с большим количеством заданий, связанных с развитием речи, способности использовать изученную теорию на практике. Например, в заданиях «Монолог», «Лингвистическая сказка» учащимся предлагается устно создать текст на лингвистическую тему, однако разная форма заданий подходит для разных стратегий мышления; создание письменного креативного текста (например, в тексте все слова должны начинаться на одну и ту же букву) отрабатывается в заданиях «ПРИкреатиВКИ» и «Превращение с усложнением», где нужно развернуть историю одной из приставок (например, «Приставка ПРЕ- очень любит все преувеличивать, поэтому постоянно накручивает себя»). Аудиалам предлагается озвучить отрывок из мультфильма, используя изучаемые приставки.

В дидактических материалах также используется упражнение «Приставучее Бинго», позволяющее закрепить и отработать ключевую теорию по теме. Учитель распечатывает краткие объяснения для написания той или иной буквы в слове (например, «Приставка С», «Буква З в приставке», «Исключение из правил»). Ученики получают поле «Бинго» с записанными не по порядку ответами. После того, как ведущий, которым может быть учитель или «сильный»

ученик, вытягивает объяснение и зачитывает его вслух, ученик отмечает верный ответ, не озвучивая свой выбор. Первый, кто закроет все ответы на своей карточке, громко произносит слово «бинго», он объявляется победителем.

В задании «Затрудненный текст», которое направлено на визуальный канал восприятия, необходимо прочитать текст и выделить слова с приставками на –З (-С). Приведем пример зашифрованного текста: «П0ЭТΣПΣНЊЊ0 М0N ПЬ07ŸΔKN П0 П0ЭΣΔKŸ N ΣIθ 0КЬΣЭTN0ЭTṘM Ḃ0ԌƆΔN Ḃ ПЬNḂЫΨKŸ. Ṙ ŸЖΣ ЊΣ ЭNđΣΔ đ0МÆ Ḃ ЂΣЭП0ΔΣϚЊ0М ŸНЬЫЊNN. ḂЫṄđṘ ЊÆ ŸΔNԚŸ Ḃ 0ΨΣЬΣđЊ0Ṅ ЬÆϚ, ТŸТ ЖΣ ЭТ0ΔKЊŸΔƆṘ Э М0Δ0đЫМ ПÆЬЊΣМ NϚ 7Σ0Δ070Ḃ. Ṙ П0Ϛđ0Ь0ḂÆΔƆṘ». Если учащиеся будут испытывать сложности с расшифровкой, то учитель может предложить ключ (алфавит и символы, которые заменяют буквы). Поиск ошибок и нахождение лишнего звена в цепочке слов также связаны с затрудненным текстом.

В качестве завершающего этапа изучения темы предлагаем использовать настольную игру, задания которой позволят повторить и обобщить рассмотренный материал, поскольку они дублируют по форме некоторые из тренировочных упражнений. В дополнение к этой работе можно использовать кубик Блума. Например, учитель предлагает ученикам продолжить предложение с помощью опорного слова на кубике. Ученики могут придумывать задания друг для друга, используя языковой материал, представленный на карточке, а также оценивать друг друга (в частности, «сильные» ученики могут помочь учителю оценить «слабых»).

Таким образом, наша разработка включает дидактические материалы творческого характера, успешное решение которых выступает в качестве показателя усвоения приобретенных знаний, умений, навыков. Литературный элемент способствует развитию нравственности и эстетического вкуса учащихся. Дав представленные задания на уроках русского языка, педагог сможет повысить уровень культуры школьников за счет комплексного подхода к проблеме ведущего принципа русской орфографии.

Мы предполагаем, что использовать данный сборник дидактических материалов можно следующим образом. После изучения определенной подтемы, например, «Правописание приставок ПРЕ- и ПРИ-», педагог проводит диагностический срез, чтобы выявить уровень знаний и сформированности умений у учащихся, с помощью концентрированного текста – текста, наполненного орфограммами, например, «*Премудрый профессор Преображенский, преподававший химию в прекрасном столичном университете, прибыл в приамурский поселок претворить в жизнь припорошенную годами мечту*». Полную версию можно использовать в качестве диктанта либо текста для выборочного списывания. Тексты, которые предлагаются в данной работе, связаны единой сюжетной линией о профессоре Тимофее Преображенском, его близком друге и семье сыщиков, открывшей детективное агентство «ПУР». Это название расшифровывается следующим образом: «Пришел, Увидел и Раскрыл», отражая основные разделы правописания приставок. На наш взгляд, жанр детектива с вкраплениями фантастики сможет заинтересовать обучающихся и вовлечь их в процесс расследования орфографических загадок. Помимо диагностических работ, предполагается мониторинг промежуточных и итоговых результатов, что позволит отследить изменения уровня учеников. Если ребенок показал повышенный результат на промежуточном срезе, то учитель может добавить в индивидуальную рабочую тетрадь (тетрадь-конструктор) задания повышенного уровня сложности для каждого типа модальности, тем самым выполняя требования ФГОС о принципах дифференциации и индивидуализации обучения.

Чтобы подтвердить высказанные ранее предположения, была проведена апробация дидактических материалов на базе МАОУ «Лицей №21» (г. Первоуральск). По итогам первого диагностического текста, связанного с правописанием приставок на -З (-С), из 27 человек на уровне «Слово» остановилось 7 человек, на уровне «Словосочетание и предложение» – 13 человек, на уровне «Текст» – 7 человек. Следующий урок был посвящен разбору ошибок, повторению теоретических сведений и отработке их с помощью

специально подобранных для каждой из групп заданий. После проведения данного тренинга по теме «Приставки на -З (-С)» был проведен промежуточный срез, показавший изменение уровня знаний и умений обучающихся: больше половины ребят каждого уровня смогли улучшить свои результаты (уровень «Слово» – 3 человека, уровень «Слово и словосочетание» – 10 человек, уровень «Текст» – 14 человек). Закрепив свои навыки дополнительными упражнениями, на контрольном срезе ученики подтвердили свои успехи.

Результаты апробации дидактических материалов доказывают эффективность нашей разработки. Орфография должна стать не сводом правил, а интересной живой наукой, требующей индивидуальных открытий и поисков. Упражнения с простым переписыванием слов (например, «напишите существительные в форме родительного падежа множественного числа: кочерга, вожжа, лихач, каланча…») непродуктивны в школьной практике, поскольку учащиеся начинают скучать, действуя по определенному алгоритму длительное время.

Что значит «быть грамотным»? Уметь читать или писать? Когда мы слышим словосочетание «грамотный человек», то чаще всего представляем человека, умеющего писать согласно нормам грамматики и правописания. Перед учителем русского языка и литературы стоит важная задача – сформировать основу грамотности, которая станет базой для дальнейшего развития языковой личности. Таким образом, орфография как одна из ее составляющих играет важную роль для формирования грамотности функциональной.

Список литературы и источников

1. Анохина Т. И. О современных орфографических ошибках и их вероятных причинах // Актуальные проблемы филологии. 2022. № 25. С. 13–20.
2. Барановская И. А. Об игровых уроках при изучении русского языка // Русский язык. М.: «Первое сентября», 2019. №11–12. С. 29–31.
3. Бунеев Р. Н. Понятие функциональной грамотности // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. мат-лов в помощь учителям, администрации школ и ДОУ, работникам органов управления образованием, методистам, преподавателям ИПК, педколледжей и педвузов, студентам пед. учеб. заведений / под науч. ред. А. А. Леонтьева. М.: Изд. Дом Рос. акад. образования: Баласс, 2003. С. 34–36.

4. Быкова Г. Г. Блочный метод обучения как условие формирования орфографической грамотности учащихся (на материале 5 класса): автореф. дис. … канд. пед. наук / БашГУ. Уфа, 2006. 28 с.
5. Вохмина Ю. С. О традиции и новаторстве в обучении правописанию учащихся средних классов общеобразовательной школы [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-traditsii-i-novatorstve-vobuchenii-pravopisaniyu-uchaschihsya-srednih-klassov-obscheobrazovatelnoy-shkoly (дата обращения: 28.11.2024).
6. Пазова Л. М. Орфографическая безграмотность и пути ее преодоления [Электронный ресурс] // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2014. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/orfograficheskayabezgramotnost-i-puti-eyo-preodoleniya (дата обращения: 28.11.2024).
7. Старолетов М. Г. Грамотность как осознанный выбор индивида [Электронный ресурс] // Языковое бытие человека и этноса. 2001. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gramotnost-kak-osoznannyy-vybor-individa (дата обращения: 28.11.2024).
8. Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по русскому языку. М.: ФИПИ, 2021. 42 с.
9. Щерба Л. В. Безграмотность и ее причины // Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. С. 56–62.

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.0

Н. А. Колтышева
МБОУ Гимназия № 5,
Екатеринбург
N. A. Koltysheva
MBOU Gymnasium № 5,
Yekaterinburg
E-mail: koltisheva.na@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
DEVELOPMENT OF READING COMPETENCES IN PREPARATION FOR WRITING AN ESSAY-REASONING ESSAY FOR THE UNIFIED STATE EXAM IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация. *В статье представлен опыт применения стратегиального подхода к работе с текстом в процессе подготовки к написанию сочинения-рассуждения в формате ЕГЭ по русскому языку. Утверждается, что использование стратегий чтения эффективно и обусловлено тем, что во время подготовки к решению текстовых заданий в формате итоговой аттестации происходит завершение формирования читательских умений обучающихся.*
Ключевые слова: *смысловое чтение, стратегии чтения, сочинение-рассуждение, читательская грамотность.*

Abstract. *The article presents the experience of applying a strategic approach to working with text in the process of preparing for writing an essay in the format of the Unified State Exam in Russian. It is argued that the use of reading strategies is effective and is due to the fact that during the preparation for solving text tasks in the format of final assessment, the formation of students' reading skills is completed.*
Keywords*: semantic reading, reading strategies, essay-reasoning, reading literacy.*

Сегодня любой современный педагог признает важность понятия «смысловое чтение», знает о стратегиях смыслового чтения и их эффективности при обучении любому предмету. Могу утверждать, что без овладения технологией смыслового чтения невозможно полноценно подготовить к итоговой аттестации по русскому языку и литературе, так как и в ОГЭ, и в итоговом сочинении, и в ЕГЭ по русскому языку исходным для создания собственного текста является осмысление и понимание чужого текста разной направленности. Именно в момент подготовки к экзаменационным испытаниям мы заканчиваем в школе формирование читательских компетенций: поиск и нахождение информации, интеграция и интерпретация информации, осмысление и оценка содержания и формы текста, использование информации текста.

Обратимся непосредственно к заданию по созданию сочинения-рассуждения по русскому языку ЕГЭ. Задание № 27 требует серьезных навыков работы с анализом текста: «Сформулируйте позицию автора (рассказчика) по указанной проблеме. Прокомментируйте, как в тексте раскрывается эта позиция. Включите в комментарий два примера-иллюстрации из прочитанного текста, важные для понимания позиции автора (рассказчика), и поясните их. Укажите и поясните смысловую связь между приведенными примерами-иллюстрациями. Сформулируйте и обоснуйте свое отношение к позиции автора (рассказчика) по проблеме исходного текста. Включите в обоснование пример-аргумент, опираясь на читательский, историко-культурный или жизненный опыт» [2]. Экзаменуемый должен проанализировать сформулированную проблему на основе предложенного текста. Проблема – ценностное понятие, содержание которого нельзя раскрыть, если сформулировать только его словарное значение, не поясняя его, не переводя его в поле личностных смыслов автора текста. Именно этим объясняется значимость комментария для оценивания сочинения выпускника. Разработчики КИМов отказались от оценивания примеров-иллюстраций с опорой на литературный материал, и фокус сместился непосредственно на анализ незнакомого текста. Задание № 27 выявляет уровень овладения смысловым чтением, нужным метапредметным навыков, который связан с критическим мышлением. Для выполнения этого задания выпускник должен владеть одним из видов смыслового чтения – изучающим, то есть критическим чтением, которое имеет целью извлечение полной и точной информации с последующей интерпретацией содержания текста.

«Критическое чтение – вид коммуникативного чтения; предполагает оценку прочитанного путем соотнесения содержания текста с личной точкой зрения читателя, его знаниями, собственным жизненным опытом. Такое чтение предусматривает полное и точное понимание текста, позиции автора, литературных приемов и особенностей авторского стиля. Этот вид чтения базируется на чтении с полным пониманием содержания текста и интегрирует различные виды чтения, предполагает высокий уровень развития умений чтения,

способность анализировать содержание, стиль, языковую форму, подвергать критической оценке прочитанное» [1].

Ознакомившись с текстом, выпускнику следует выяснить, как проблема раскрывается в тексте. Проблема – это вопрос. Поэтому нужно сначала ответить на три основных вопроса: «О чем прочитанный текст? Какие вопросы задает автор? К какому выводу приходит автор по каждому из этих вопросов?». Ответы на эти вопросы – это позиция автора. Для того чтобы не ошибиться в определении позиции автора, нужно выделить в тексте, как пишет Т. В. Старикова, «смысловой предмет (о чем говорится в тексте) и смысловой предикат (что об этом говорится). В этом и помогает технология смыслового чтения. Первый и последний абзац содержат основной смысл текста и выводы. В оставшейся части содержатся, как правило, аргументы к утверждению. Начальные предложения абзацев так же, как и ключевые слова, содержат основную информацию» [5].

Процесс чтения должен завершаться формированием собственного критического мнения, которое отразит собственное отношение обучающегося к содержанию текста. Это мнение может отличаться от авторского. «В результате у школьников формируются способности выражать свое отношение к прочитанному, давать оценку той информации, которую они получили, оценивать героев произведения. Учащиеся, вступая в диалог с автором текста, спорят с ним или соглашаются с его мнением, строят свой текст» [5]. Таким образом, смысловое чтение способствует улучшению понимания содержания текста, как главного, так и второстепенного, и формирование навыков осмысления текстовой информации.

Одним из главных путей развития читательской грамотности является стратегиальный подход к обучению смысловому чтению. Для работы с текстом на каждом из этапов выбираем свои стратегии. «Стратегии смыслового чтения, – пишет Т. В. Старикова, – разные комбинации приемов, которые используют ученики для восприятия графически оформленной текстовой информации, а также ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с

коммуникативно-познавательной задачей» [5]. По определению Н. Н. Сметанниковой, «путь, программа действий читателя по обработке различной информации текста является стратегией» [4]. «Стратегия – это в первую очередь систематизированный план, программа действий и операций, осознанно применяемая для управления обучением с целью его улучшения» [5].

Для того чтобы выбрать максимально эффективную стратегию, нужно владеть определенным набором стратегий. Выбор должен быть обусловлен видением цели чтения, знаниями и опытом в области содержания текста и умениями, опытом использования различных стратегий. В нашей работе мы ориентируемся на описание стратегий и приемов смыслового чтения, данные в работе Н. Н. Сметанниковой [4]. Представим конкретный пример, как можно работать с текстом ЕГЭ, используя стратегии смыслового чтения. Для работы был выбран известный текст А. П. Чехова о необходимости делать добро (текст представлен в типовых экзаменационных вариантах под редакцией Р. А. Дощинского и И. П. Цыбулько, 2024). Работа проводилась в несколько этапов согласно стратегиальному подходу к работе с текстом.

1. Работа с текстом до чтения. Знакомство учащихся с автором текста и предположение, о чем будет данный текст, исходя из ранее полученных знаний о творчестве А. П. Чехова. Учащиеся вспоминают о нравственной направленности текстов А. П. Чехова. Использование стратегии «Ориентиры предвосхищения» позволяет на данном этапе формировать умение прогнозировать содержание текста. Развитие антиципации – умения предполагать, прогнозировать содержание текста – позволяет повысить мотивацию к прочтению текста. «Антиципация, по определению А. Э. Мильчина, – предвосхищение последующего содержания или плана текста и предваряющие чтение вопросы. С помощью антиципации – догадки, мысленного предвосхищения содержания и плана последующего изложения – читатель “забегает мыслью вперед”. Он не только понимает то, о чем говорит автор в тексте, читаемом в данный момент, но и предполагает, догадывается – по логике развития мысли автора, – о чем тот должен сказать вслед за этим. Читатель превращается в своеобразного соавтора.

Он сам “продолжает” авторский текст, сам мысленно “пишет” продолжение». Строя гипотезу, ученик привлекает знания из прошлого опыта. Итог – «высокая интеллектуальная активность»: текст осмысливается глубоко и критически [3].

2. Работа с текстом во время чтения. Чтение текста вслух по абзацам с остановками, нахождение ключевых слов. Используем технологии «Чтение в кружок», «Толстые и тонкие вопросы». Формируем умения воспринимать и понимать, найти и извлечь информацию. На этом этапе важно сформировать у обучающегося понимание текста, чтобы ученик впоследствии мог его интерпретировать. Основные стратегии на этапе текстовой деятельности – диалог с автором, комментированное чтение.

Стратегия «Чтение в кружок». Цель стратегии: проверка понимания читаемого вслух текста. Каждый «член кружка» читает по абзацу текст, слушающие задают вопросы, чтобы проверить понимание читаемого текста. Вопросы могут быть как «тонкие», так и «толстые». Эта стратегия хороша тем, что в случае неверного толкования смысла прочитанного обучающимся фрагмента, слушающие могут скорректировать его – создается коллективная интерпретация текста, что особенно значимо для тех учеников, кто не всегда может глубоко и самостоятельно проанализировать текст. Кроме того, во время «Чтения в кружок» выделяются ключевые слова, необходимые для последующей формулировки позиции автора.

3. Работа с текстом после чтения. Стратегии послетекстовой деятельности:

1) Краткий пересказ по ключевым словам. Учащиеся пересказывают друг за другом. Возможно составление плана текста (табл. 1). Цель: уяснение логической цепочки мыслей автора.

Таблица 1

Составление плана текста

№ абзаца	Ключевые слова	Вопросный план	Тезисный план
1			

2) Определение темы, микротем, основной и дополнительных позиций автора. Построение логической схемы текста. Используем технологию

«Мозговой штурм» (желательна работа в мини-группах с последующим общим обсуждением). В процессе такой работы отрабатываем навык умения находить информацию в тексте и извлекать ее.

4. Этап непосредственной подготовки к написанию сочинения-рассуждения ЕГЭ.

1) Определение позиции автора и связи обозначенной проблемы с сформулированной позицией.

На данном этапе возможно применение стратегии «Трехчастный дневник» (табл. 2). Работа с ней учит осмысливать и оценивать, а также интегрировать и интерпретировать информацию.

Таблица 2

Стратегия «Трехчастный дневник»

№ п/п	Фразы из текста, которые произвели наибольшее впечатление	Что заставило написать эту фразу? Какие мысли, вопросы. ассоциации и воспоминания она вызвала?	Вопросы к учителю

2) Поиск примеров в тексте к определенной позиции автора. Установка вида логической связи между примерами. Используем стратегию «Цитаты» для отработки навыков извлечения информации, осмысления, интеграция и использования. Возможны устная или письменная формы работы.

3) Создание схемы-опоры будущего сочинения:

– проблема;

– 2 примера и их логическая связь;

– позиция автора.

Возможно проговаривание своей позиции по данной проблеме с приведением доводов. Соединив все, получаем устный текст сочинения ЕГЭ.

В конце урока стоит вернуться к стратегии «Ориентиры предвосхищения» с тем, чтобы отрефлексировать свои прогнозы и, возможно, еще раз восхититься философской глубиной текстов А. П. Чехова.

В ходе описанной выше работы ученики извлекают, осмысливают, используют информацию, интегрируют ее в собственный текст. Таким образом, во время подготовки к написанию сочинения в формате ЕГЭ можно развивать у обучающихся все группы читательских умений.

Список литературы и источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Единый государственный экзамен по русскому языку: Демонстрационный вариант [Электронный ресурс] // ФГБНУ «ФИПИ». URL: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory (дата обращения: 24.12.2024).
3. Мильчин А. Е. Мыслительные приемы, ведущие к глубокому пониманию текста. [Электронный ресурс] URL: https://www.elitarium.ru/myslitelnye_priemy_ponimanije_teksta/ (дата обращения: 24.12.2024).
4. Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. М.: Баласс, 2013. 126 с.
5. Старикова Т. В. Использование стратегий смыслового чтения при подготовке учащихся к выполнению текстовых заданий в итоговой аттестации по русскому языку в 9–11-х классах. [Электронный ресурс] URL: https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2020/01/06/ispolzovanie-strategiy-smyslovogo-chteniya-pri-podgotovke (дата обращения: 24.12.2024).

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.0

Э. Ю. Комарова,
ФГАОУ ВО «УрФУ имени
первого Президента России Б.Н. Ельцина»,
Екатеринбург
E. Yu. Komarova,
FGAOU VO «URFU named
after the first President of Russia B. N. Yeltsin»,
Yekaterinburg
E-mail: komarova_lina@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ УСТАНОВОК: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРЕПЯТСТВИЯ.

EDUCATION OF STUDENTS' SPEECH CULTURE AS A PREREQUISITE FOR THE FORMATION OF MORAL ATTITUDES: OPPORTUNITIES AND OBSTACLES.

Аннотация. *В статье рассматриваются возможные пути решения проблемы воспитания культуры речи школьников. Предлагаются методы повышения уровня речевой культуры, предполагающие включение школьников в деятельность, направленную на осознанный отказ от использования ненормативной лексики. Утверждается необходимость создания условий для использования литературного слова как инструмента не только речевого и нравственного воспитания, но и формирования критического мышления, правосознания, а также профилактики отклоняющегося поведения.*

Ключевые слова: *нравственные ценности, нецензурная лексика, культура речи, нравственность, языковая политика.*

Abstract. *The article discusses possible ways to solve the problem of educating the speech culture of schoolchildren. Methods of improving the level of speech culture are proposed, involving the inclusion of schoolchildren in activities aimed at consciously avoiding the use of profanity. It is argued that it is necessary to create conditions for the use of the literary word as a tool not only for speech and moral education, but also for the formation of critical thinking, legal awareness, and the prevention of deviant behavior.*

Keywords: *moral values, obscene language, culture of speech, morality, language policy*.

В соответствии с принятым Указом Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» воспитание в духе уважения к традиционным ценностям рассматривается как ключевой инструмент государственной политики в области образования и культуры, необходимый для формирования гармонично развитой личности. В качестве одной из задач реализация стратегического национального приоритета «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» является защита и поддержка русского языка как языка

государствообразующего народа, обеспечение соблюдения норм современного русского литературного языка (в том числе недопущение использования нецензурной лексики), противодействие излишнему использованию иностранной лексики (см.: [6]).

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года в качестве приоритетной задачи государства в сфере воспитания детей определяет развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [7].

В целях реализации государственной политики защиты и поддержки русского языка Правительством Российской Федерации 12.06.2024 утверждена Концепция государственной языковой политики [5]. Одним из основных направлений государственной языковой политики в сфере обеспечения условий для сохранения и развития русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения является усиление контроля за публичным исполнением и противодействие распространению через средства массовой информации продукции, содержащей не соответствующие нормам современного русского литературного языка слова и выражения (в том числе нецензурную лексику).

Понятие нравственность, согласно толковому словарю С. И. Ожегова, включает в себя внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами, позволяют определить вектор развития человека [8]. Если в обществе существуют определенные правила поведения, то они возникли именно потому, что они соответствуют понятию нравственности. Это означает, что общество ожидает соблюдения тех норм и правил поведения, которые им установлены.

Что касается культуры речи, то на сегодняшний день существуют законодательно закрепленные правила, нарушение которых влечет определенную степень ответственности. С точки зрения Кодекса об

административных правонарушениях Российской Федерации, поведение в общественных местах, сопровождающееся нецензурной бранью, расценивается как нарушение общественного порядка, выражающее явное неуважение к обществу, и квалифицируется как мелкое хулиганство [2]. В то же время, сегодня в любом общественном месте употребление ненормативной лексики населением, значительную часть которого составляют подростки и даже дети младшего школьного возраста, превращается в укореняющуюся антинорму. Нецензурные слова и выражения, которые вырываются из уст подрастающего поколения, носят характер обыденной речи. Можно с уверенностью сказать, что такое положение возникло не само по себе, а в результате многолетней речевой вседозволенности и распущенности. Например, в 90-х годах XX века мат начал без стеснения использоваться в литературе, театре, на телевидении, даже словарь мата был издан в двух томах. В этой культурной среде происходила социализация поколения сегодняшних родителей, тех, кому сейчас по 30 лет.

Языковая деградация, как снижение уровня культуры общения, происходит на протяжении последних десятилетий. Здесь мы сталкиваемся с упрощением и сокращением слов, возникновением сленгового способа выражения мыслей, засорение речи словами-паразитами и усиление эффекта ненормативной лексикой. Сегодня можно наблюдать состояние формирующейся привычки к такому положению вещей. Редко, кто считает необходимым сделать замечание в ответ на услышанную бранную речь. Существующая же мера ответственности в виде административного штрафа в размере от пятисот до одной тысячи рублей или административный арест на срок до пятнадцати суток является явно недостаточной, чтобы воздействовать на ситуацию.

Продолжая бездействовать, проходить мимо, безответственно относиться к собственной культуре речи, проявлять безразличие в отношении сквернословящих, мы незримо подбираемся к духовному разложению. В этой связи вновь хочется обратиться к толкованию понятия нравственность. В толковом словаре Ефремовой нравственность определяется как внутренние – духовные и душевные – качества человека, основанные на идеалах добра,

справедливости, долга, чести, которые проявляются в отношении к людям и к природе [1].

Таким образом, снижение духовных качеств человека делает процесс формирования нравственных ценностей затруднительным, а их утрата приведет к невозможности формирования таких ценностей вообще.

Соответственно, чтобы предотвратить духовное разложение, необходимо повышать уровень культуры речи. Относительно обучающихся следует говорить не столько о повышении, сколько о воспитании культуры речи, как об обязательном условии формирования нравственных ценностей.

В августе 2024 года Указом Президента Российской Федерации образован Совет при Президенте Российской Федерации по русскому языку [4]. 5 ноября 2024 года в формате видеоконференции с участием Президента России В. В. Путина состоялось первое заседание Совета, на котором Владимир Путин в ответ на заявление члена Совета Екатерины Гусевой о необходимости борьбы с языковой распущенностью и сквернословием предложил бороться с матом, «повышая культуру языка и культуру речи». Обозначение проблемы на уровне главы государства, свидетельствует об ее актуальности.

Формирование культуры речи детей и подростков напрямую зависит от поведения взрослых, поэтому нами был проведен опрос на тему «Культура речи» среди населения города Екатеринбурга в возрасте от 18 лет. Цель опроса заключалась в том, чтобы, во-первых, собрать сведения об отношении к существующей проблеме и к собственному речевому поведению, а во-вторых, определить возможные пути решения проблемы.

В опросе приняли участие 65 человек (18 мужчин, 49 женщин), из них 83 % (54 человека) – респонденты в возрасте 40 лет и старше, 9 % (6 человек) опрошенных в возрасте 36–40 лет, 7,7 % (5 человек) – молодежь в возрасте 18–35 лет. Отметим, 48 % опрошенных (33 человека) воспитывают несовершеннолетних детей. Проведенный опрос дал следующие результаты.

88 % опрошенных считают недопустимым использовать нецензурные слова и выражения в качестве нормативной лексики. 98 % – против того, чтобы в общественных местах использовалась нецензурная брань.

На вопрос о том, где чаще всего приходится слышать нецензурную брань, 59 человек (88 %) ответили – на улице, второй по полярности ответ – в образовательных учреждениях – так ответили 24 человека (35,8 %). 85 % респондентов (57 человек) чаще всего слышат непечатные выражения от подростков, при этом 98 % опрошенных высказались против того, чтобы допускать сквернословие в общении с детьми.

На вопрос о том, в каких ситуациях респонденты чаще всего употребляют сами нецензурную брань, 27 человек (40,3 %) ответили, что не используют в своей речи таких выражений, оставшиеся 60 % используют ненормативные выражения в разных случаях, чаще всего для выражения эмоций – 27 человек. Один из вопросов был связан с причинами употребления ненормативной лексики. Те же 27 человек утверждают, что не употребляют таких выражений. 12 человек ответили, что так проще найти общий язык с друзьями и коллегами, 9 человек уверяют, что использование таких выражений делает их речь более эффектной, 7 человек ответили, что так выражаются их близкие или друзья.

Отвечая на вопрос о возможности использовать нецензурные слова в речи женщинами, 79 % опрошенных выразили категорическое осуждение женщин, широко использующих в речи ненормативную лексику. 89,6 % опрошенных, утверждают, что и мужчинам непозволительно выражаться в присутствии женщин.

На вопрос о знании способов, направленных на ограничение или запрет использования сквернословия, 13 опрошенных ответили, что им такие способы не известны. О наличии административных мер знают 15 респондентов.

Из предлагаемых мер воздействия повторяющимися ответами были: личный пример, повышение культуры в образовательных учреждениях, беседы с молодежью и подростками о негативном влиянии ругательств на здоровье, агитация, социальная реклама, запрет использования нецензурных слов, в том

числе и замена этих слов звуком, в СМИ, телевизионных передачах, социальных сетях, фильмах, вплоть до блокировки каналов, допускающих нарушения такого правила.

Проведенное исследование демонстрирует, с одной стороны, критическую ситуацию, поскольку все респонденты констатируют большое количество использования нецензурной брани подростками, в том числе в образовательных учреждениях. Опрос показывает, что больше половины опрошенных используют нецензурную брань в своей речи в той или иной ситуации, а значит подают негативный пример для подрастающего поколения несмотря на то, что в общении с детьми практически все опрошенные не допускают сквернословия. Наличие знаний о мерах ответственности лишь у 15 опрошенных подтверждают, что данные меры используются не эффективно. В целом полученные результаты показывают, что воспитание культуры речи обучающихся, проведение с ними просветительских мероприятий о вреде использования скверных слов и выражений, необходимо так же, как и повышение культуры речи в обществе.

Представленный в статье анализ законодательства показывает, что на сегодняшний день нет нормативно закрепленных программ, предлагаемых государством к реализации, направленных на воспитание культуры речи обучающихся. Вопрос об ужесточении ответственности на законодательном уровне не рассматривается. В этой связи целесообразно рассматривать иные формы воспитательного и просветительского воздействия на обучающихся. В качестве одной из форм можно назвать социальную рекламу с использованием высказываний известных писателей и публицистов, цитат из литературных произведений о красоте и богатстве русского языка. Важно, чтобы такая реклама стала повсеместной, оказалась доступной для понимания, простой для восприятия.

Современная действительность демонстрирует новые формы досугового взаимодействия такие как «квиз», «челлендж». В образовательных учреждения обозначенные формы можно было бы использовать для организации досуговых

литературных мероприятий, предложив самим обучающимся разработать ключевые правила соревнований и игр, и определения победителей.

Предложить обучающимися поразмышлять над тем, что такое здоровый образ жизни, нацелив их на то, что культура речи является его неотъемлемой частью. Работу следует выстраивать так, чтобы обучающиеся не только сформировали для себя понятие здорового образа жизни, но и старались его придерживаться. В этой части необходимо поддерживать ребят и помогать им следовать выработанному понятию, в том числе, и собственным примером.

Без тени сомнения можно сказать, что путь формирования культуры речи обучающихся таит в себе множество трудностей. Одной из первых можно назвать доступность информации, контроль над которой на сегодняшний день полномасштабно не реализуется. Другая трудность – это сформированная, в определенной степени, привычка обучающихся и молодежи в целом использовать ненормативную лексику в разговорной речи без осознания того, что она является разрушительной. Кроме того, низкий уровень читательской активности детей и подростков, не готовность и, в какой-то степени, неспособность понять ими содержания той литературы, которая могла бы оказать положительное влияние на формирование их культуры речи.

Несмотря на данные препятствия, работу проводить необходимо, пробовать различные методы и находить наиболее эффективные. Как писал академик Д. С. Лихачева, «учиться хорошей, спокойной, интеллигентной речи надо долго и внимательно – прислушиваясь, запоминая, замечая, читая и изучая. Но хоть и трудно – это надо, надо» [3, с. 58].

Необходимо отметить, что воспитание культуры речи – это не только формирование нравственных ценностей и здорового образа жизни, это также составляющая и правовой культуры. Можно сказать, что – это часть фундамента, без которого невозможно достичь высокого уровня правосознания. Культура речи – это, в первую очередь, проявление ответственного поведения, это свидетельство того, что обучающийся знает установленные правила, понимает их важность и старается их соблюдать. «Наша речь – важнейшая часть не только

нашего поведения, но и нашей личности, наших души, ума, нашей способности не поддаваться влияниям среды, если она “затягивает”» [3, с. 58]. Формирование такого навыка в процессе воспитания культуры речи приведет к умению соблюдать и другие правила, что соответствует задачам Стратегии развития воспитания в Российской Федерации.

Список литературы и источников

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. [Электронный ресурс] URL: https://www.efremova.info/ (дата обращения: 06.12.2024).
2. Кодекс об административных правонарушениях Российской Федерации. [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/ (дата обращения: 06.12.2024).
3. Лихачев Д. С. Письма о добром. М.; СПб.: Наука; Логос, 2006. 321 с.
4. «О Совете при Президенте Российской Федерации по реализации государственной политики в сфере поддержки русского языка и языков народов Российской Федерации»: Указ Президента Российской Федерации от 22.08.2024 г. № 716. [Электронный ресурс] URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202408220043 (дата обращения: 06.12.2024).
5. «Об утверждении Концепции государственной языковой политики РФ»: Распоряжение Правительства РФ от 12.06.2024 № 1481-р. [Электронный ресурс] URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202406140048 (дата обращения: 06.12.2024).
6. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»: Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809. [Электронный ресурс] URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019 (дата обращения: 06.12.2024).
7. «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»: Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. [Электронный ресурс] URL: http://government.ru/docs/18312/ (дата обращения: 06.12.2024).
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс] URL: https://slovarozhegova.ru/about.php (дата обращения: 06.12.2024).

УДК 372.882
ББК 74.268.3

С. А. Тарасов,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский
государственного университет»;
МБОУ «СОШ № 3»,
Санкт-Петербург; Шебекино, Белгородская обл.
S. A. Tarasov,
FGBOU VO «St. Petersburg State University»;
MBOU «SOSH No. 3»,
Saint-Petersburg; Shebekino, Belgorodskaya obl.
E-mail: zarechna54@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУР В ПРОГРАММЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ
THE RELATIONSHIP BETWEEN RUSSIAN AND FOREIGN LITERATURE IN THE SECONDARY SCHOOL CURRICULUM

Аннотация. *В статье анализируется проблема представления зарубежной литературы в курсе средней школы (10–11 классы). Представлены основные авторы, творчеству которых уделяется внимание согласно федеральной рабочей программе среднего образования по литературе. Автор анализирует возможности внедрения в учебный план элективного курса, направленного на изучение творчества зарубежных писателей с целью формирования более широкого круга чтения школьников. Делается вывод о необходимости изучения не только русской, но и зарубежной классики в средней школе.*

Ключевые слова: *зарубежная литература, русская литература, элективный курс, круг чтения.*

Abstract. *The article analyzes the problem of the presentation of foreign literature in the secondary course school (grades 10–11). The main authors whose work is given attention according to the federal work program of secondary education in literature are presented. The author analyzes the possibilities of introducing an elective course into the curriculum aimed at studying the work of foreign writers in order to inform a wider range of reading students. The conclusion is made about the need to study not only Russian, but also foreign classics in secondary school.*

Keywords: *foreign literature, Russian literature, elective course, reading circle.*

Литература в современном школьном образовании играет значимую роль в процессе развития гармоничной личности и воспитания гражданина своей страны. Этот учебный курс помогает обучающимся познакомиться с разнообразными произведениями мировой и отечественной литературы, что способствует развитию их эстетического восприятия и формированию художественного вкуса. Важным аспектом изучения литературы также является развитие навыков критического мышления и анализа, которые необходимы для полноценного общения с произведениями искусства.

В произведении искусства мы воспринимаем художественную картину жизни не только через эмоции, но и на рациональном уровне. Литература считается «учебником жизни» [9, с. 71], ведь она дает нам не только эстетическое наслаждение. Изучая язык художественных произведений, обучающиеся постигают эстетическую ценность слова и овладевают стилистически разнообразной русской речью. Это, в свою очередь, способствует развитию их языкового чутья и пониманию тонких нюансов языка.

В контексте сегодняшней системы обучения литературе основная задача заключается в том, чтобы помочь обучающимся в понимании искусства слова, познакомить их с разнообразием русской классической и зарубежной литератур. Зарубежные литературные произведения являются важной составляющей школьного курса литературы.

Цель изучения литературы в старшей школе на уровне среднего общего образования указана в Федеральной рабочей программе по литературе для 10–11 классов образовательных организаций (далее – ФРП СОО) и заключается в том, что необходимо сформировать «чувства причастности к отечественным культурным традициям, лежащим в основе исторической преемственности поколений, и уважительного отношения к другим культурам» [8, с. 4]. Уже в этой формулировке отмечается, что необходим комплексный подход к изучению литературы: рассматривать нужно творчество не только отечественных писателей, но и зарубежных, чтобы знакомить школьников с другими культурами. Эта же мысль подтверждается и другими целями, указанными в ФРП СОО по литературе: развитие «ценностно-смысловой сферы личности на основе высоких эстетических идеалов», осознание «ценностного отношения к литературе как неотъемлемой части культуры и взаимосвязей между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности» [8, с. 4].

Таким образом, достижение указанных в ФРП СОО целей изучения литературы предполагает развитие навыков чтения, которые позволяют человеку знакомиться с литературным наследием России и мира. Это основывается на

знании литературных произведений, анализе вопросов, которые они поднимают, понимании языковых средств выразительности в литературных текстах и способствует улучшению разговорной и письменной речи обучающихся.

Литературное развитие школьников неразрывно связано с идейно-нравственным и эстетическим воспитанием. Оторвать одно от другого невозможно. Изучение мировой литературы в ее взаимосвязи с русской литературой дает более полное понимание самого процесса развития, смены методов и направлений, соотнесения разных национальных литературных явлений позволяет обучающимся лучше усвоить систему основных теоретических понятий, оценить идейно-эстетическую значимость и отечественной, и зарубежной литератур. Подобное сопоставление разнонациональных литератур развивает умение обучающихся самостоятельно анализировать литературное произведение и ориентироваться не только в литературе, предложенной в учебном курсе, но ив литературном потоке вообще.

Проблема изучения иностранной литературы в школе в основном связана с тем, что национальная специфика требует знакомства с характерными чертами менталитета той нации, к которой принадлежит явление. Часто в сознании читателей появляются искаженные представления о том или ином авторе, произведении, вызванные непониманием контекста: исторического, философского, национального.

Исследователи Т. С. Баженова и Е. Г. Доценко в статье «Зарубежная литература в филологическом классе: от мифа к литературе и обратно» отмечают: преподавание зарубежной литературы в школе «сегодня <…> – вопрос престижа, и практически каждое уважающее себя учебное заведение ныне на той или иной основе включает данный предмет в свой учебный план» [2, с. 4].

Традиционно в рамках изучения русской литературы в курсе школьной программы рассматривается и зарубежная литература. Однако профильный уровень, который распространен в старшей школе, предполагает более глубокое изучение взаимосвязей между предметами внутри одного профиля, в нашем

случае – между русской и зарубежной литературой. Значительную роль в методике преподавания литературы в школе играют работы В. Г. Маранцмана и В. Я. Коровиной, которые подчеркивают важность обращения к зарубежной литературе. Согласно мнению В. Я. Коровиной, основная цель литературного образования заключается «в том, чтобы познакомить учащихся с классическими образцами мировой словесной культуры, обладающими высокими художественными достоинствами, выражающими жизненную правду, общегуманистические идеалы, воспитывающими высокие нравственные чувства у человека читающего» [3, с. 4].

В пояснительной записке к программе по литературе для 10–11 классов под редакцией В.Г. Маранцмана указывается на то, что «невозможно осознать своеобразие национальной культуры вне сопоставления русской и мировой литературы, тем более что необходимо представить основные вехи развития литературы в ее лучших образцах» [4, с. 4]. Анализируется взаимодействие русской и зарубежной литератур на нескольких уровнях: выявление схожих тем в произведениях писателей разных стран, сравнение литературных персонажей, проведение сравнительного анализа переводов поэтических текстов с их оригинальными версиями, а также рассмотрение влияния творчества зарубежных авторов на развитие русской литературы.

Одной из ключевых проблем современного школьного литературного образования является недостаточное количество часов, отведенных на изучение зарубежной литературы. В некоторых учебных программах этот предмет вообще отсутствует, что существенно обедняет понимание обучающимися мирового литературного наследия. Это приводит к тому, что изучение зарубежной классики становится факультативным и зависит от личной инициативы учителя. Решение этой проблемы видится во внедрении обязательного изучения произведений зарубежных авторов, расширении отведенного на это времени и создании соответствующих учебно-методических комплексов (например, программ элективных курсов). Это позволит сформировать у обучающихся комплексное представление о мировом литературном процессе, развить их

аналитические навыки и критическое мышление.

Для создания условий, необходимых для улучшения ситуации с преподаванием зарубежной литературы на уровне среднего общего образования, необходимо обязательное включение изучения произведений западноевропейских классиков в школьный учебный план. Важно связывать этот материал с русской литературой, поскольку это позволяет обучающимся лучше понять особенности мирового литературного процесса. В большинстве школьных программ зарубежная литература все же представлена, хотя и в разных объемах. Это позволяет надеяться на постепенное развитие данного направления в образовании и улучшение ситуации в будущем.

С 1 сентября 2023 года во всех школах начали действовать Федеральная образовательная программа (далее – ФОП) и Федеральная рабочая программа (ФРП), благодаря которым содержание образования стало единым по всей стране. Не исключением стал и учебный предмет «Литература».

Проанализировав ФРП СОО по литературе, мы выделили, что количество часов на изучение зарубежной литературы в целом невелико и составляет около 4 % (3,92 %) и в 10, и в 11 классе [8].

В 10 классе курс литературы базового уровня представлен тремя разделами: «Литература второй половины XIX века» (69 часов), «Литература народов России» (1 час), «Зарубежная литература» (4 часа). В рамках последнего раздела обучающимся предлагается освоить зарубежную прозу, поэзию и драматургию второй половины XIX века (не менее одного произведения каждого рода литературы по выбору: из прозы в содержании примерной рабочей программы указаны романы Ч. Диккенса «Дэвид Копперфильд», «Большие надежды» и Г. Флобера «Мадам Бовари», из поэзии – стихотворения А. Рембо, Ш. Бодлера, из драматургии – пьесы Г. Гауптмана «Перед восходом солнца», Г. Ибсена «Кукольный дом». Однако при этом составители не запрещают учителю выбирать другие тексты для изучения [8]. Разумеется, четырех часов, отведенных на раздел зарубежной литературы в 10 классе, крайне мало для достаточного освоения того объема, который предлагается для изучения.

В 11 классе курс литературы базового уровня также представлен несколькими разделами: «Литература конца XIX – начала XX века» (11 часов), «Литература XX века» (60 часов), «Проза второй половины XX – начала XXI века» (3 часа), «Поэзия второй половины XX – начала XXI века» (2 часа), «Драматургия второй половины XX – начала XXI века» (1 час), «Литература народов России» (2 часа), «Зарубежная литература» (4 часа). В рамках изучения зарубежной литературы школьникам предлагается освоить прозу, поэзию и драматургию XX века (также не менее одного произведения каждого рода литературы по выбору: из прозы это могут быть, например, произведения А. Камю, Ф. Кафки, Р. Брэдбери, Дж. Оруэлла, Э. М. Ремарка, Дж. Сэлинджера, Г. Уэллса, О. Хаксли, Э. Хемингуэя и других, из поэзии – Г. Аполлинера, Т. С. Элиота и других, из драматургии – Б. Брехта, М. Метерлинка, О. Уайльда, Т. Уильямса и других) [8]. Как и в случае с зарубежной литературой в 10 классе, четырех часов для качественного анализа тех текстов, которые предлагает программа, в 11 классе недостаточно.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что раздел зарубежной литературы в ФРП СОО по литературе по большей части носит обзорный характер. Если в 5–6 классах список произведений разнообразен, а тексты художественных произведений анализируются чаще всего в полном объеме (см. Федеральную рабочую программу основного общего образования по литературе [7]), то к 9 классу знакомство с произведениями выносится на самостоятельное чтение [7], а к 10–11 классам учителю приходится останавливаться исключительно на одном тексте для его анализа. Впрочем, на уровне основного общего образования объем часов для изучения зарубежной литературы также невелик: 42 часа (в 5 классе – 8 часов, в 6 классе – 11 часов, в 7 классе – 7 часов, в 8 классе – 5 часов, в 9 классе – 11 часов) из 442 часов, отведенных на курс литературы в основной школе (9,5 %).

В первую очередь стоит отметить, что малое количество учебных часов, отведенных на изучение зарубежной литературы, приводит к тому, что освоение данного предмета часто приходится на конец учебного года. Это обстоятельство,

в свою очередь, не позволяет уделить достаточное количество времени для глубокого и всестороннего анализа литературных произведений зарубежных авторов.

Во-вторых, необходимо учитывать, что список произведений, предлагаемых для изучения, может быть сокращен в связи с повышением сложности восприятия некоторых из них в зависимости от возрастных особенностей школьников. Это может привести к поверхностному изучению определенных произведений, что, в свою очередь, затрудняет формирование у обучающихся полного представления о развитии мирового литературного процесса.

Ограниченное количество часов, выделяемых на изучение зарубежной классической литературы, и затрудненность глубокого анализа произведений не позволяют сформировать у обучающихся целостное видение развития мировой литературы. Это подчеркивает важность переосмысления подхода к преподаванию литературы как учебного предмета с целью обеспечения более качественного и глубокого изучения зарубежной литературы.

Изменить количество часов, выделенных на изучение зарубежной литературы в старшей школе, нельзя, однако это не значит, что о мировой классике можно забывать. Помочь в изучении литературы может элективный курс.

С переходом на профильное обучение открывается возможность для углубленного изучения зарубежной литературы в старших классах. Благодаря элективным курсам учитель и обучающиеся могут выбирать программу в соответствии с собственными предпочтениями и учебными целями. Это помогает школьникам лучше понять и оценить мировую литературу, стимулирует их интерес к предмету.

В сборнике программ элективных курсов по литературе для 10–11 классов под редакцией Г. М. Вялковой [1] разработаны разнообразные программы элективных курсов, отличающиеся по тематике и сложности, чтобы удовлетворить разные интересы и уровни подготовки обучающихся. Если

рассмотреть структуру и принцип изложения материала в этих программах, то можно выделить три основных типа элективных курсов:

1. Курсы, основанные на изучении отдельных произведений зарубежной литературы, которые позволяют глубоко погрузиться в анализ конкретного произведения, его темы и проблематики.

2. Курсы, охватывающие определенные периоды или эпохи в истории зарубежной литературы, что дает возможность изучить характерные черты и особенности литературных течений, а также их влияние на мировую культуру.

3. Курсы, ориентированные на изучение творчества определенного автора или группы авторов, что позволяет школьникам познакомиться с произведениями разных жанров и стилей, а также проследить эволюцию творчества писателя или писательской группы.

Согласно другой классификации, представленной в том же пособии, предлагается деление элективных курсов согласно принципам изучения литературы:

1. «на основе историко-литературного принципа (программа элективного курса “Западноевропейская литература XIX в.” И. Г. Блосфельда; программа элективного курса “Зарубежная литература XIX – XX веков” М. Б. Ладыгина);

2. на основе взаимосвязанного изучения русской и зарубежной литературы (программа элективного курса “Сопоставительное изучение русской и англоязычной литературы” А.В. Леденева и Т.В. Леденевой);

3. на основе национальной идентичности (например, затрагивающий только английскую, или только французскую литературу, в зависимости от предпочтений учителя и учащихся)» [5].

Элективный курс «Западноевропейская литература XIX века» И. Г. Блосфельда охватывает обзорные и монографические разделы, что способствует ознакомлению обучающихся с произведениями западной художественной литературы. На уроках можно оценить их место в контексте общеисторического литературного процесса, а также определить их значимость для прошлого и настоящего [1].

В рамках элективных курсов педагог способен использовать межпредметные и внутрипредметные связи. Взаимовлияния и связи между зарубежными и русскими писателями помогают школьникам лучше понять эволюцию мирового литературного процесса. Важным аспектом программы является формирование у обучающихся способности «сопоставить произведения литературы с произведениями живописи (иллюстрациями к ним), с кино- и телеэкранизациями, с музыкальными произведениями, созданными на их основе» [1, с. 7].

Недостаточное изучение зарубежной литературы в школе в том числе может стать причиной неуспешной сдачи Единого государственного экзамена по литературе. Согласно кодификатору, в ЕГЭ по литературе также включены произведения зарубежной литературы второй половины XIX–XX веков (проза, поэзия и драматургия), причем количество авторов достаточно велико: Ч. Диккенс, Э. Золя, Дж. Сэлинджер, Ш. Бодлер и другие [6].

Анализ Федеральной рабочей программы среднего общего образования по литературе показал, что количество часов, отведенных на изучение зарубежной литературы, недостаточно для глубокого и полного анализа произведений, включенных в курс литературы. По этой причине школьники сталкиваются с трудностями при изучении отечественной литературы при сдаче ЕГЭ по литературе. Помочь увеличить время для изучения зарубежной литературы в школе, чтобы выработать навыки анализа художественного произведения другой страны, а также сформировать определенные компетенции возможно с помощью дополнительных часов в рамках элективных курсов.

Список литературы и источников:

1. Вялкова Г. М. Литература. 10–11 классы: сборник программ элективных курсов. Волгоград: Учитель, 2009. 135 с.
2. Доценко Е. Г, Баженова Т. С. Зарубежная литература в филологическом классе: от мифа к литературе и обратно // Филологический класс. 1997. № 2. С. 13–18.
3. Коровина В. Я. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. М.: Просвещение, 2008. 255 с.
4. Маранцман В. Г. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования 10–11 классы. М.: Просвещение, 2007. 176 с.
5. Пешкова Ю. Н. Роль и место зарубежной литературы в системе литературного образования учащихся гуманитарного профиля. [Электронный ресурс]. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-zarubezhnoy-literatury-v-sisteme-literaturnogo-obrazovaniya-uchaschihsya-gumanitarnogo-profilya (дата обращения: 02.12.2023).
6. ФИПИ – Федеральный институт педагогических измерений. Демоверсия, кодификатор и спецификация ЕГЭ по литературе. [Электронный ресурс]. URL: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-10 (дата обращения: 05.12.2023).
7. ФРП ООО – Федеральная рабочая программа основного общего образования по литературе (для 5–9 классов образовательных организаций). М., 2022. [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_ФРП_Литература_5-9-классы.pdf (дата обращения: 05.11.2023).
8. ФРП СОО – Федеральная рабочая программа среднего общего образования по литературе (базовый уровень, для 10–11 классов образовательных организаций). М., 2023. [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_ФРП-Литература-10-11-классы.pdf (дата обращения: 05.11.2023)
9. Сигов В. К. Чернышевский // Детская литература: учеб. для вузов / под науч. ред. В. К. Сигова. Москва: Издательство Юрайт, 2025. С. 71.

УДК 372.882
ББК 74.268.3

Т. Е. Коптяева,
МАОУ СОШ № 44,
Екатеринбург
T. E. Koptyaeva
MAOU SOSH No. 44,
Yekaterinburg
E-mail: tanyakoptyaeva@eandex.ru

ХРУПКИЙ МИР ПОДРОСТКА В РАССКАЗЕ АЛЛЫ ВЕЛЬЦ «ДЕРЕВО, МОРЕ И СЕРЕБРЯНАЯ ЛОЖКА»
THE FRAGILE WORLD OF A TEENAGER IN ALLA WELTS' SHORT STORY «THE TREE, THE SEA AND THE SILVER SPOON»

Аннотация: *В статье рассматриваются методические подходы к работе с произведениями современной литературы для подростков в урочной и внеурочной деятельности. Утверждается важность работы с текстом актуальных для подростков произведений в процессе формирования высокого уровня читательской грамотности.*
Ключевые слова: *текст, современная литература для подростков, методические подходы к анализу, задания для послетекстовой работы.*

Abstract: *The article discusses methodological approaches to working with works of modern adolescent literature in regular and extracurricular activities. The importance of working with the text of works relevant to teenagers in the process of forming a high level of reading literacy is argued.*
Keywords: *text, contemporary literature for teenagers, methodological approaches to analysis, tasks for post-text work*.

Для тех, кто ищет небольшой, но мастерски написанный рассказ для урока по современной литературе, для подготовки к олимпиаде, для подготовки к ЕГЭ и ОГЭ, хорошим помощником станет фестиваль короткого рассказа «КОРА». Этот фестиваль придумали писатель Алексей Олейников и главный библиотекарь Центральной городской детской библиотеки им. А. П. Гайдара города Москвы Татьяна Рудишина при активном участии директора библиотеки Надежды Эрихман. На сайте Фестиваля в разделах «Короткие списки», «Итоги фестиваля Кора» можно найти интересные рассказы (см.: [4]).

В 2021 году в короткий список «Коры» вошел рассказ Аллы Вельц «Дерево, море и серебряная ложка». Рассказ отличается своим лиризмом, авторской попыткой проникновения в сложный и очень хрупкий мир современного подростка, интересной образной системой, актуальной проблематикой. Представим опыт работы над этим рассказом на уроках литературы в 8–11 классах и при подготовке старшеклассников к муниципальному туру олимпиады.

Для осмысления прочитанного обучающимся были предложены следующие вопросы:

1. Какое настроение у героини в начале рассказа? Чем оно вызвано? С чем ей впервые пришлось столкнуться? Обратите внимание на ее фразу: «Ночами напролет я лежу в кровати с открытыми глазами, исследуя пустоту внутри» [1].

2. Важную роль в рассказе играет образ дерева. Какие художественные приемы лежат в основе его создания? Зачем автор использует эти тропы? Как дерево помогает героине преодолеть пустоту, которая образовалась у нее внутри?

3. Есть ли еще в рассказе герои, которые приходят девочке на помощь?

4. Почему, на ваш взгляд, рассказ заканчивается такой деталью, как качели?

5. Поразмышляйте, о чем рассказ Аллы Вельц «Дерево, море и серебряная ложка»? Какие проблемы современных подростков он затрагивает?

Рассказ А. Вельц можно назвать лирическим, потому в нем на первое место выходит не событийность, а «погружение» во внутренний мир подростка. Очень важно в этом рассказе не то, что происходит вовне, а то, что происходит внутри.

В начале рассказа героиня грустит, печалится, чувствует себя несчастной и очень одинокой из-за смерти своей «старой доброй собаки с седым ухом», с которой она приезжала на лето на море – к дяде и тете: «Нам обеим здесь очень нравилось. И вот снова настало лето, и я приехала к ним одна» [1].

Внутри героини образовалась пустота, из нее как будто ушла вся радость жизни. Эта пустота особенно остро ощущается по ночам: «Ночами напролет я лежу в кровати с открытыми глазами, ... слушаю лай далеких собак, среди которых нет той, которая мне нужна. Ночами напролет я лежу в кровати с открытыми глазами, исследуя пустоту внутри... Ночью не помогает ничего, кроме сна. Но он все время где-то задерживается» [1]. Глубину ее переживаний, ее незатихающую тоску передают сны, в которых собака жива: неслучайно девочка видит ее бегущей по пляжу и пытается догнать, чувствует «прикосновения ее влажного носа пятке». После таких снов сердце героини неспокойно: «Вчера утром я проснулась, осторожно села в кровати, подождала, пока сердце успокоится...» [1]. А еще повторы слов и фраз: «Вчера утром я проснулась...»,

«...во второй раз за утро проснулась от прикосновения влажного носа к голой пятке» [1]. Мы видим, что героиня рассказа впервые в жизни столкнулась со смертью, которая забирает у нее самое дорогое. Как жить с этой пустотой внутри?

Кажется, что никто ее не может понять, даже слоновое дерево, с которым у нее особые отношения, неслучайно она обвиняет его в эгоизме. Но так ли это?

Образ слонового дерева играет в рассказе важную роль, неслучайно автор создает его с помощью таких художественных приемов, как олицетворение («Дерево помахало мне веткой»; «Зимой оно впадает в спячку, как медведь, иногда ворочается и рычит, иногда видит меня во сне»; «Дерево в темноте скрипело простуженным басом, вздыхало и звало меня. Наверное, хотело извиниться за свой топорный эгоизм»; «Оно откашлялось, вздохнуло и преподнесло моей ушной раковине абсолютную, совершенную, непроницаемую пустоту»; «Не подмигивая, не гримасничая, не показывая признаков дружелюбного отношения, оно вперило в меня тысячеглазый взгляд глубочайших глубин и заставило застыть с серебряной ложкой во рту» [1]) и сравнение («...но листья, как глаза, все выдавали...»). Дерево всегда позволяло героине «в трудные минуты прижиматься щекой» к своей шершавой коре и обнимать свой ствол, который, в отличие от фиалок, выдерживал любые ее прикосновения. Но в это лето девочка сомневается, что дерево сможет ей помочь, поэтому в душе у ней рождается «ненависть к его шуршащей, манящей, летящей сущности». Эгоистом в этом рассказе предстает не дерево, а главная героиня, погруженная в свои переживания. Именно дерево, умеющее все понимать и все прощать, поможет героине преодолеть тоску, одиночество, пустоту в сердце и обрести внутренний покой: «Так мы стояли, я обнимала его, оно молчало внутри, но листья, как глаза, все выдавали. Так мы стояли, и так мне хотелось стоять всегда. Ни по кому не скучать, ничего не помнить» [1]. Дерево молча учит героиню стойкости, смирению, умению преодолевать жизненные трудности.

Образ моря – композиционный «водораздел» в рассказе, который отделяет бытийный план рассказа от житийного, вечного. Море дарит героине

разноцветные камни, как некую опору под ногами, мягко прикасается, будто гладит, белой пеной, трижды приносит заброшенную ложку обратно, гоня страшные мысли о смерти. Оно рождает в душе героини приятие жизни со всеми ее испытаниями, страданиями и радостями.

Но не только природа откликается на тоску и горе девочки, родные тоже стараются заполнить образовавшуюся в ней пустоту любовью и заботой. Тетя отпаивает ее свежезаваренным чаем с грушевым вареньем, а дядя достает качели. Неслучайно рассказ заканчивается символическим образом качелей. Если море помогает понять героине, что в мире все течет и изменяется, что жизнь не стоит на месте, что боль, которая образовалась у нее в душе уйдет, что жизнь – это дар, от которого не стоит оказываться, то качели будто освобождают душу девочки от тоски и рождают в ней снова желание жить.

Рассказ Алла Вельц «Дерево, море и серебряная ложка» о том, как трудно подростку пережить смерть родного, близкого друга, и том, что несмотря на потери, тоску, боль от всего этого, жизнь продолжается. Нельзя вести себя эгоистично, потому что рядом всегда есть те, кто способен понять, принять, утешить, прийти на помощь (природа и люди), только от нее не стоит отказываться.

Для послетекстовой работы старшеклассникам можно предложить задания разной направленности.

Основой для творческого задания может стать миниатюра Анастасии Орловой «Ночь» из сборника «Обожаю ходить по облакам»: маленькие рассказы не только для маленьких». В ее лирической зарисовке, в отличие от рассказа Аллы Вельц, с помощью метафоры и олицетворения создается совсем иной образ ночи. Задания для учеников:

1. Читая миниатюру А. Орловой, понаблюдайте, как ночь влияет на настроение и внутренний мир героя, как она постепенно в его воображении обретает лицо, характер, как происходит их знакомство друг с другом: «Я увидел ночь! Сегодня я в первый раз увидел ночь! Мы приехали к морю, а там рано темнеет. Я смотрю на ночь, и у меня все внутри расширяется. И я становлюсь

глубоким, как ночь, широким, как ночь. А на лице у ночи, как и у меня, веснушки. Я смотрю на нее во все глаза. И ночь рассматривает меня своим круглым глазом – она тоже видит меня впервые» [3].

2. Используя такие же средства выразительности речи, как в миниатюре А. Орловой, создайте свою миниатюру (8–10 предложений) о том, какие явления природы вас «расширяют», делают «глубокими», вдохновляют, потрясают. Не забудьте дать ей название.

Для развития аналитических навыков можно взять задание на сопоставление (поиск сходств и различий) рассказа А. Вельц и стихотворений современных поэтов, например, Д. Сиротина «Это – ночь» или Мальвины Матрасовой «Я есть».

Дмитрий Сиротин

Это – ночь

Но дождемся с тобою рассвета.
Будет тихой зима.
Будет ласковым лето.
Пусть вовек не исторгнуть
Всего, что сегодня гнетет,
Но – еще рассветет.
Верь и помни, еще рассветет.

Это – путь.
Мы идем, как идем, все едино.
Но еще не конец. Даже не середина.
Ночь-паук опускает
Все глубже во мрак нашу тень…
Но – однажды уходит и ночь.
Возвращается день [5].

Мальвина Матрасова

Я есть

Только бы не забыть,
Не растерять в быту,
Способность вот так любить
И веру в свою мечту.
Только бы продолжать
В будущее смотреть,
Памяти не давать
Смыслами завладеть.
Лишь бы сегодня жить,
Лишь бы не жить вчера!
Только «я есть» говорить,
И никогда – «была»... [2].

Кроме того, можно предложить обучающимся задания, которые направлены на подготовку к ЕГЭ и ОГЭ по русскому языку и литературе. Примеры заданий:

1) Подумайте, в каких произведениях русской и зарубежной классической и современной литературы природе лечит душевные раны человека? Приведите примеры-аргументы.

2) В каких произведениях классической и современной литературы значимые детали, как в рассказе А. Вельц, вынесены в название?

В конце статьи хотелось бы обратить внимание на то, что рассказ А. Вельц вызывает у старшеклассников подлинные чувства и эмоции. Во время чтения рассказа учителем в аудитории подростков вдруг наступала «мертвая тишина», было ощущение, что все ребята обратились в слух, значит рассказ их заинтересовал, увлек, незаметно «повел за собой». Несомненно, именно это стало причиной того, что за откликом эмоциональным, последовал отклик интеллектуальный. Развивая читательские умения, учителю важно не забывать и о развитии эмоционального интеллекта обучающихся.

Список литературы и источников

1. Вельц А. Дерево, море и серебряная ложка. URL: https://korafest.ru/wp-content/uploads/2021/02/%D0%90%D0%BD%D0%BD%D0%B0-%D0%92%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%86-%D0%94%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE_%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B5_%D0%B8_%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B1%D1%80%D1%8F%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%BA%D0%B0_%D0%90%D0%BB%D0%BB%D0%B0_%D0%92%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%86.pdf (дата обращения: 02.12.2024).
2. Матрасова М. Я есть. URL: https://stihi.ru/2016/07/27/6174 (дата обращения: 02.12.2024).
3. Орлова А. Ночь. URL: https://epampa.yuniko.ru/orlova/pooblakam3.html (дата обращения: 02.12.2024).
4. Официальный сайт Фестиваля короткого рассказа «Кора». URL: https://korafest.ru/ (дата обращения: 02.12.2024).
5. Сиротин Д. Это – ночь. URL: https://stihi.ru/2024/02/19/2878 (дата обращения: 02.12.2024).

УДК 372.882
ББК 74.268.3

С. В. Климкина,
МАОУ гимназия № 2,
Екатеринбург
S. V. Klimkina,
MAOU gymnasium № 2,
Yekaterinburg
E-mail: svklim76@mail.ru

ОТ КНИГИ К СПЕКТАКЛЮ: ШКОЛА НАЧИНАЮЩЕГО ТЕАТРАЛЬНОГО КРИТИКА
FROM BOOK TO PLAY: THE SCHOOL OF THE THEATRE CRITIC NEWCOMER

Аннотация. *В статье* показывается *использование театральных технологий в контексте метапредметного подхода. Дается описание этапов системы работы по изучению жанра театральной рецензии на уроках литературы. Представлены формы работы с обучающимися среднего и старшего возраста, направленные на формирование их активной познавательной деятельности, актуализацию полученных знаний для решения проблем и развитие читательских умений.*
Ключевые слова: *театральная рецензия, отзыв, метапредметная направленность.*

Abstract. *The article shows the use of theatrical technologies in the context of a meta-objective approach. The stages of the system of work on studying the genre of theatrical reviews in literature lessons are described. The forms of work with middle-aged and older students aimed at forming their active cognitive activity, updating the acquired knowledge to solve problems and developing reading skills are presented.*
Keywords: *theatrical review, review, meta-subject orientation.*

Одной из задач современной школы является формирование и самоопределение личности. Школьный возраст – время, когда отстаивание собственных позиций становится определяющим в процессе формирования мировоззрения. На уроках словесности реализуется возможность выразить свою позицию, рассмотреть окружающий мир через литературные образы, приобщиться к силе слова. Есть речевые жанры, обучение которым в наибольшей мере может способствовать овладению приемами аргументации. Одним таких жанров является рецензия.

Традиционно рецензию рассматривают в системе жанров литературной критики и в системе школьных сочинений. Изучением и разработкой рецензии как жанра литературной критики занимались и продолжают заниматься многие ученые (В. И. Баранов, Ю. А. Бельчиков, А. Г. Бочаров, В. Н. Вакуров, Л. П. Гроссман и другие). Рецензию рассматривали как жанр школьного

сочинения О. Ю. Богданова, Л. А. Гдалевич, А. А. Глазунова, Т. А. Ладыженская, В. Г. Маранцман, В. Н. Мещеряков, В. Л. Никольский и другие методисты [3, с. 3]. На протяжении нескольких столетий театральная рецензия является «зеркалом» происходящего в сфере театра. Однако за последние десятилетия жанр театральной рецензии претерпел существенные изменения. Со времен возникновения авторами театральной критики являлись профессиональные искусствоведы. Сегодня оценить сценические постановки берутся журналисты, не имеющие специального образования, блогеры.

Слово «рецензия» латинского происхождения («recensio») и в переводе означает «просмотр, сообщение, оценка, отзыв о чем-либо». Рецензия – это жанр, основу которого составляет отзыв (прежде всего – критический) о произведении художественной литературы, искусства, науки, журналистики и тому подобное. В какой бы форме ни был дан такой отзыв, суть его – выразить отношение рецензента к исследуемому произведению (см.: [4]).

Представим систему обучения рецензированию, которая включает в себя как обучение написанию творческих работ вообще, так и знакомство с разными видами рецензирования: например, устный отзыв на ответы одноклассников, рецензия на спектакль. На протяжении нескольких лет гимназия № 2 сотрудничает с ведущими театрами города Екатеринбурга. В рамках культурно-образовательного проекта можно говорить о воспитании внимательного зрителя. Внимательный зритель – личность с эмоциональным восприятием окружающего мира, способная вести диалог, который требует аргументации на основе произведений высокого эстетического уровня. Воспитание внимательного зрителя требует длительной кропотливой работы, поэтому важен не только результат, но и сам процесс. Процесс обучения рецензированию проходит в несколько этапов.

1 этап. Содержание обучения учитывает психолого-педагогические особенности юных зрителей. На первом этапе помогаем освоить язык театра как вида искусства. Начинаем знакомство с разного типа локаций: места в зрительном зале, сцена, авансцена, гримерка, кулисы; параллельно добавляем

информацию о том, какие типы амплуа существуют, что такое сценография. Знакомим учеников с правилами поведения зрителей, с правилами диалога зрителей и актеров. Чтобы диалог был результативным, нужно научиться слушать и слышать актера, научиться понимать язык движений. Данная работа проводится на параллели 5–6 классов. На уроках словесности знакомим детей с такими жанрами, как аннотация и отзыв. Отзыв – впечатление, которое произвели книга, фильм, спектакль. В отзыве высказывается мнение о сюжете и героях произведения, но отсутствуют детали разбора. Ребята учатся писать сначала отзывы о книге, а затем уже о спектакле. На первом этапе в работу на уроке можно включить следующие задания:

1. Сравните высказывания школьников о прочитанном литературном произведении. Определите, что у них общего и чем они отличаются, в какой форме они приведены. Обоснуйте свое мнение.

2. Устно обсудите с одноклассником книгу по следующему плану: а) Почему я выбрал именно эту книгу? Б) Что можно сказать об оформлении книги: об обложке, иллюстрациях? В) Какова тема и основная мысль произведения? Г) Кто из героев особенно понравился и почему? Д) Какова моя общая оценка книги? Над какими вопросами она заставила задуматься? Е) Кому могу посоветовать прочитать эту книгу?

3. Прочитайте тексты (даны тексты: аннотация и отзыв). Определите, к каким жанрам можно их отнести. Укажите жанровые особенности. Ответьте на вопросы: «Захотелось ли вам прочитать эти произведения? Что именно вызвало у вас интерес?».

4. Закончите предложения: например, «Мне нравится, что…», «Эпизод, который мне понравился больше всего, …».

Кроме того, можно познакомить обучающихся с вариантами написания отзыва о мультфильме, кинофильме, спектакле. Обсуждение особенностей таких отзывов способствует пониманию, на что следует обращать внимание при написании отзыва: находки режиссера, отступление от текста исходного

произведения, графические образы, игра актеров, костюмы, сценография, музыкальное оформление.

Результаты нашей работы. Совместное посещение и обсуждение спектаклей: спектакль «Кукла. Блокадная история» (режиссер Н. Бабушкин, Театр кукол), спектакли «Русалочка», «Питер Пэн в Кенсингтонском саду» (режиссер Роман Феодори, ТЮЗ), «Тимур и его команда» (режиссер П. Пронин, ТЮЗ). Перед посещением спектаклей ребята читали книги, рисовали афиши, среди учащихся 5-х классов был проведен конкурс афиш, выставка которых была организована в открытом пространстве гимназии. Кроме того, состоялась встреча с режиссером спектакля «Кукла. Блокадная история» Николаем Бабушкиным. Предлагаем фрагмент отзыва о спектакле «Русалочка» (режиссер Роман Феодори, ТЮЗ).

«Спектакль «Русалочка» потрясающий. Представление завораживает с самой первой сцены. Все, что происходит на сцене, как будто происходит на дне морском. Рыбы и русалки, плавающие на разной глубине, пузыри воздуха, струящиеся ткани создают жизнь подводного царства. Декорации, освещение, музыка – все таинственное, волшебное, завораживающее. Конец этой истории очень удивил нас. Когда влюбленная Русалочка сделала свой выбор и превратилась в морскую пену, многие не сдержали слез!

(ученики 6 «Б» класс МАОУ гимназии № 2).

2 этап (7–8 классы). Учим школьников прочитывать драматический текст, что совпадает со школьной программой: произведения Н. В. Гоголя «Ревизор», Д. И. Фонвизина «Недоросль», А. С. Грибоедова «Горе от ума». Объективная оценка драматического произведения складывается из умения прочитывать афишу, определять роль ремарок, речевую характеристику персонажей, проблематику, тему драматического произведения. В 7 классе на уроках русского языка в соответствии с ФРП и ФГОС нового поколения изучаются особенности публицистического стиля. В 7 классе раздел «Рецензия» является вводной частью к более детальному изучению этого жанра в старшей школе, кроме того, позволяет дифференцировать данный жанр от изученных ранее жанров: отзыва

и аннотации. На данном этапе определяются жанровые особенности рецензии. Цель рецензии – оценка спектакля (то есть интерпретации художественного текста), а не книги.

Примеры заданий:

1. Проанализируйте содержание схемы «Структурные части рецензии», сделайте вывод об основных этапах подготовки к написанию рецензии.

Вступление. Основные задачи: предварительное мнение о книге; формулировка темы, краткие сведения об авторе или истории создания. Особенности речевого оформления – могут быть использованы следующие формулировки: «Многим знакомы книги… Поводом для создания послужила история… Автор ставит сложные вопросы, связанные с…».

Основная часть. Задачи: аргументированный анализ содержания и авторской позиции, подкрепление выводов примерами (портрет героя, описание места действия, внутреннего мира героя). Особенности речевого оформления: «Автор полагает (убежден, считает… Подробнее стоит остановиться на эпизоде…».

Заключение. Основные задачи: общий вывод о проблематике, художественных особенностях произведения, об отношении автора рецензии к произведению. Особенности речевого оформления: «Обобщим сказанное… Анализ произведения позволяет утверждать… Закончить хочется словами одного из героев книги…».

2. Напишите рецензию на одно из самостоятельно прочитанных произведений, используя схему: «Основная тема книги… Действие происходит… История создания… Главные герои… Основная мысль произведения раскрывается… Закончить хочется словами одного из героев книги…».

Предлагаем прочитать фрагмент рецензии на спектакль «Чучело» (режиссер Г. Лифанов, ТЮЗ):

«Звенит третий звонок, гаснет свет, поднимается занавес и на сцену выходит женщина в строгом черном платье. Это взрослая Лена Бессольцева (народная артистка РСФСР Любовь Ворожцова).

В одну из суббот октября мы классом ходили на спектакль «Чучело», поставленный режиссером Григорием Лифановым по повести В.Железникова «Чучело». Спектакль «Чучело» – это трогательная история, которая не оставит равнодушным никого. Удивило, что главную героиню играли четыре актрисы. Видимо, боль Лены настолько велика, что эмоций одной актрисы было мало, чтобы показать чувства страдающей девочки. Темный фон, редкие синие полосы, пронзающие пространство. На протяжении всего спектакля мы слышим две музыкальные темы. Нежная, лирическая – тема Лены Бессольцевой, вторая – тема толпы, которая лишена мелодичности.

Данный спектакль должен посмотреть каждый и вынести важный урок: не быть жестоким, уметь защищать свое достоинство, отвечать за свои поступки. Большая благодарность создателям спектакля за настоящие эмоции».

(Мария Л., Полина Г., ученицы 7 класса МАОУ гимназии № 2)

3 этап (9–11 классы). Только после первых двух этапов мы рекомендуем, работу над жанром театральной рецензии. Уникальность этого этапа заключается в том, что во время работы по созданию рецензий идет формирование личностных качеств: умения брать ответственность за сказанное слово, способности высказывать собственное мнение, готовности оценивать свое поведение и поступки, а также поведение и поступки других людей с позиции нравственных и правовых норм, – становление внутренней позиции и нравственного самосознания личности, осознание особенностей этического поведения. Театр – вид искусства, нуждающийся не только в осмыслении, но и в быстром отклике зрителя: спектакль происходит «здесь и сейчас», поэтому непременным требованием к театральной рецензии является то, что она пишется именно на спектакль, а не на пьесу.

Работа над рецензией позволяет ответить на вопрос: для чего подростку XXI века читать и анализировать произведения, написанные даже не в прошлом, а в позапрошлом веке, смотреть поставленные по ним спектакли? Отвечая на этот вопрос, зритель-подросток ощущает свою включенность в исторический процесс, в процесс нравственного поиска, ориентируется на общепринятые моральные ценности и нормы в ситуациях нравственного выбора, оценивая поведение и поступки героев. Кроме того, работа над данным жанром помогает в профориентации. За последние годы более 20 выпускников гимназии связали свою жизнь с театром и выбрали творческие профессии: актер, режиссер, театральный продюсер, театральный критик, сценограф и другие.

На уроках знакомим ребят с планом рецензии, с ее особенностями. «В композиционном плане, – пишет Ю. Д. Кравченко, – для рецензии типична схема цельного и связного текста “зачин – основная часть – концовка”, которую конкретизируют следующие структурно-смысловые компоненты: описание предмета анализа; формулирование основного тезиса; краткая характеристика объекта анализа; положительная оценка темы, содержания, приемов создания анализируемого объекта; описание недостатков объекта; формулирование выводов» [1]. На основании описанной Ю. Д. Кравченко схемы предлагаем обучающимся примерный план рецензии: 1. Название спектакля, режиссер, театр (основные сведения), дата постановки. 2. Данные об авторе пьесы, режиссере-постановщике. 3. Сюжетная линия произведения, главные эпизоды (следует аргументировать выбор). 4. Творческий замысел автора и его реализация. 5. Жанровые особенности постановки, композиция спектакля. 6. Оценка актерской игры. 7. Основные проблемы, поднимаемые автором, их актуальность. 8. Особенности режиссерской интерпретации текста (неожиданное использование средств театрализации, особенности сценографии, музыкального сопровождения, спецэффектов). 9. Общее впечатление рецензента о спектакле (Насколько постановке присуща новизна режиссерской интерпретации, оправдались ли ваши ожидания относительно увиденного?).

Алгоритм написания театральной рецензии:

1. До того как написать рецензию на спектакль, изучите материал (пьесу), который служит основой постановки, для того чтобы во время просмотра вы не следили за сюжетом, а оценивали интерпретацию режиссера-постановщика.

2. Определите мысль, которая будет красной нитью проходить через весь текст рецензии.

3. Проанализируйте идею постановки. Какую мысль хотел донести до зрителей режиссер, каковы тема, идея постановки, какая атмосфера царила на спектакле? Выделите основные события, обратите внимание на наиболее важные эпизоды.

4. Оцените игру актеров, указывая действующих лиц и фамилии исполнителей, актерские находки. Отметьте креативные режиссерские решения, мизансцены.

5. Расскажите о сценографии спектакля: цветовых и световых решениях, декорациях. Отметьте работу хореографа, костюмера и гримера.

6. Сделайте авторское заключение и выводы. Интересный прием для этой части – прямое обращение к читателям.

Советы по написанию рецензии:

1. Посмотрите спектакль сами. Во время спектакля делайте записи в блокнот, чтобы при написании рецензии у вас было достаточно материала для критики.

2. Пишите рецензию хотя бы через день после просмотра спектакля. Это позволит вам объективно подойти к оценке постановки.

3. Если спектакль вам лично не понравился, умейте находить хорошие моменты и интересные режиссерские находки.

4. Если вы пишете рецензию на постановку по пьесе драматурга-классика, укажите на новизну видения произведения данным режиссером в отличие от других.

5. Не забывайте, что спектакль – это работа целой постановочной группы (режиссера-постановщика, художника по свету, композитора), поэтому уделите внимание всем составляющим спектакля.

6. Обязательно приводите аргументы. Помните, что любая рецензия на спектакль – пример грамотного и логического изложения материала, поэтому следите за стилем, структурой статьи и отсутствием грамматических ошибок.

Основные ошибки написания театральной рецензии: употребление фраз субъективной оценки: «нравится» – «не нравится», «впечатлил меня», «порадовал актер»; пересказ сюжета вместо анализа спектакля; акцент на деталях, которые не несут особой смысловой нагрузки; неграмотное использование терминов. Причиной ошибок старшеклассников при написании рецензии может быть неточное представление о стилистических особенностях жанра, неразграничение ими публицистического и медийного дискурса. «Ориентация на публичность ограничивает языково-стилистический диапазон нормами литературного языка или отдельными, несистемными выходами за его пределы, – пишут Н. В. Орлова и Е. Е. Толкушкина. – Вектор медийности допускает неограниченность стилевого диапазона в целях создания экспрессивности» [2, с. 208].

Приведем пример рецензии, победившей в I конкурсе рецензий на репертуарные спектакли Екатеринбургского театра юного зрителя.

«Открытое окно» (фрагмент рецензии на спектакль ТЮЗ «Питер Пэн в Кенсингтонском саду», режиссер Р. Феодори)

«Несколько лет назад в последних числах октября в Екатеринбургском ТЮЗе состоялась премьера спектакля «Питер Пэн в Кенсингтонском саду» по мотивам одноименной повести Джеймса Мэтью Барри. Режиссером спектакля стал Роман Николаевич Феодори – российский театральный режиссер, автор десятков театральных постановок в России и в мире. <…>

Так, два года назад, при первом просмотре, посетили печальные мысли о том, как непродолжительно детство с его беззаботностью, играми и весельем и как болезненно взросление и уход из отчего дома. Второй просмотр навеял уже совсем другие мысли. Это мысли о том, что в мире не только закрытые окна. Если закрыты ставни в одном окне, кто-то обязательно откроет их в другом. Этот кто-то, вероятно, станет новым человеком в твоей судьбе.

Новым, но таким же любящим, внимательным и заботливым, а главное – ждущим. И если тебе вновь захочется выпорхнуть в окно и улететь в таинственный Кенсингтонский сад, он уже никогда не закроет своего окна и будет ждать тебя всегда.

Этот кто-то обязательно будет воспринимать тебя таким, какой ты есть. Возможно, он будет отчасти ребенком, и в его сердце всегда будет теплиться воспоминание о детстве. Этот кто-то даст тебе чувство свободы. Ведь только чувство свободы и крылья за спиной дают нам уверенность и желание неизменно возвращаться туда, откуда ты родом, и находить окно открытым».

(Елизавета Г.).

Значимый результат, которого мы добились на протяжении нескольких лет сотрудничества: зрительный зал становится для гимназического сообщества местом дискуссий на очень важные темы. В этих дискуссиях на равных принимают участие и учителя, и гимназисты, и выпускники, и родители. И каждый раз после спектакля мы – зрители и актеры, представители разных поколений – говорим о важном. О современном театре, который учит вести диалог с самим собой. Об ответственности за свои поступки. О трудном выборе между комфортом и совестью. Почему нам нужны эти диалоги после спектакля? Потому что они запускают в каждом участнике процесс внутренних изменений, которые создают особое пространство – пространство взаимного уважения, чести и достоинства.

Список литературы и источников

1. Кравченко Ю. Д. Жанр рецензии и его современная трансформация [Электронный ресурс] // Русский язык: исторические судьбы и современность: мат. III Междунар. конгр. исслед. рус. яз. М.: МГУ, 2007. С. 389. URL http://www.philol.msu.ru/~rlc2007/pdf/13.pdf. (дата обращения: 09.12.24).
2. Орлова Н. В., Толкушкина Е. Е. Театральная рецензия как жанр публицистического и медийного дискурса // Коммуникативные исследования. 2014. № 2. С. 204–212.
3. Сальникова О. А. Обучение рецензированию как способу выражения аргументированной оценки: дис. … канд. пед. наук / МПГУ. М., 1999. 224 с.
4. Тертычный А. А. Жанры периодической печати: учеб. Пособие. М.: Аспект Пресс, 2000. 214 с.

УДК 372.882
ББК 74.268.3

Т. А. Сафронова,
МАОУ гимназия № 2,
Екатеринбург
T. A. Safronova
MAOU gymnasium No. 2,
Yekaterinburg
E-mail: vesta.safronova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ: КАК НАУЧИТЬ ПОДРОСТКА СЛЫШАТЬ И ЧУВСТВОВАТЬ ХОРОШУЮ ПОЭЗИЮ
FORMATION OF READING COMPETENCIES: HOW TO TEACH A TEENAGER TO HEAR AND FEEL GOOD POETRY

Аннотация. *В статье показывается опыт погружения подростков, обучающихся в творческом объединении дополнительного образования «Студия гитары», в мир поэзии через изучение авторской песни, написание обучающимися песен собственного сочинения, взаимодействие с гимназическими и городскими литературными проектами, выступление на различных фестивалях поэзии и авторской песни. Представлены формы работы с обучающимися среднего и старшего школьного возраста, направленные на формирование творческой активности, актуализацию полученных знаний для решения проблем современности.*
Ключевые слова: *креативная педагогика, развитие творческих способностей детей, взаимное обучение, сотворчество*.

Abstract: *The article shows the experience of immersing teenagers studying at the creative association of additional education «Guitar Studio» into the world of poetry through the study of an author's song, writing songs of their own composition by students, interacting with gymnasium and city literary projects, performing at various poetry and author's song festivals. The forms of work with students of middle and high school age aimed at the formation of creative activity, updating the acquired knowledge to solve the problems of modernity are presented.*
Keywords: creative pedagogy, development of children's creative abilities, mutual learning, co-creation.

Прогресс XXI века привел к значительным достижениям в материальной сфере и инновациям, параллельно вскрыв проблемы в духовно-нравственном развитии человечества: достижения науки и техники, материальные блага способны дать комфорт и удобства, но не имеют возможности заменить духовное и эстетическое наслаждение, которое дает, к примеру, хорошая поэзия со всей ее глубиной и красотой лирических текстов.

Какова роль поэзии в формировании молодого поколения с точки зрения современной педагогики? Подросток, соприкасающийся с прекрасной вдохновляющей поэзией и имеющий возможность не только слушать, но и

публично исполнять поэтические произведения, совершенствует устную речь и расширяет кругозор, но что еще более значимо, он учится принимать разные точки зрения, понимать чувства других людей, у него развивается эмпатия. Невозможно переоценить и тот момент, когда подросток переходит к самостоятельному творческому поиску и пробует написать свои первые стихи или тексты песен. Это меняет его взгляд на всю поэзию в целом: анализ любых поэтических строк начинает происходить совершенно под иным углом. Развивается критическое мышление, подросток учится выражать свои мысли и чувства через слово, упражняется в использовании в текстах различных литературных приемов и средств художественной выразительности. «Поэты – самые внимательные к языку люди. И профессиональным филологам есть чему у них поучиться» [2, с. 7].

Представим опыт коллектива дополнительного образования «Студия гитары» МАОУ гимназии № 2 города Екатеринбурга по приобщению подростков к поэзии. В процессе воспитательно-образовательной деятельности наряду с достижением цели по созданию условий музыкального и художественно-эстетического развития личности, а также решением задач, связанных с формированием практических навыков инструментального и вокального исполнительства, ставятся и решаются важнейшие задачи креативной педагогики и педагогики сотрудничества, используются методы, направленные на развитие творческих способностей подростков: метод взаимного обучения, эмоционального воздействия, сотворчества, создания эффекта удивления, создания ситуации успеха, постановки творческих задач, создания проблемных и поисковых ситуаций, а также творческий подход к решению поставленных задач, опирающийся на самостоятельный поиск путей решения проблемных ситуаций вместо использования уже известных моделей, развитие творческих способностей и навыков самовыражения через создание обучающимися собственных песен и стихотворений. Приобщение подростков к миру поэзии осуществляется и через взаимодействие с творческими проектами гимназии «Литературная гостиная» и «Открытое пространство».

Делая свои первые шаги в освоении музыкального инструмента (шестиструнная гитара), обучающиеся студии соприкасаются и с поэзией. Существенную часть песенного репертуара «Студии гитары», на котором происходит обучение, составляет авторская песня, в которой, как известно, текст первичен, а музыка вторична. Это песни Владимира Высоцкого, Булата Окуджавы, Ады Якушевой, Юрия Визбора, Александра Дольского, песни и романсы на стихи Сергея Есенина, песни композитора Сергея Никитина, написанные на стихи таких поэтов, как Дмитрий Сухарев, Борис Пастернак, Юнна Мориц. И если на уроке литературы порой ребенку бывает непросто погрузиться в сложный поэтический текст, то после уроков в неформальной обстановке, в атмосфере музыки и творчества сделать это гораздо легче. Педагог в попытке получить эмоциональный отклик обучающихся на текст песни использует различные методы и приемы: от анализа текста и поиска в нем историко-литературного и биографического контекстов, идеи и проблематики, художественных изобразительных средств до необычных историй, впечатляющих фактов, связанных с созданием и исполнением песни, с историями из жизни автора.

Уже в первый год обучения подростку предлагается совершить попытку написания своей первой песни, ведь взяв гитару в руки, человек способен сказать этому миру что-то очень важное, да и путь песни до широкого зрителя гораздо короче и проще, чем путь стихотворного текста без музыки. Такое предложение заставляет подростка глубже задуматься о таких понятиях, как рифма, ритм, жанр, идея песни. Студиец совершает попытки исследовать свои эмоции и чувства, размышляя о том, как можно выразить их в тексте песни. Все это кардинально меняет его взгляд на поэзию. Анализируя тексты песен известных авторов, подросток отмечает, что послужило поводом к написанию той или иной песни, какой личный опыт автора, событие из его жизни, чувства и эмоции или размышления на конкретную тему легли в основу песни.

Вместе с педагогом обучающиеся пытаются ответить на вопрос: а сложно ли писать стихи? Например, Анна Ахматова на вопрос о том, трудно ли писать

стихи, отвечала: «А что ж трудного, когда диктуют!» [3]. Владимир Маяковский, напротив, сравнивал поэзию с добычей радия: «В грамм добыча, в год труды. Изводишь единого слова ради тысячи тонн словесной руды» [4, с. 121]. Владимир Высоцкий писал, что песня может мучить его: «Она все время тебя гложет, пока ты ее не напишешь» [1]. Знакомясь с высказываниями поэтов о своем ремесле, ученик понимает, что в творческом процессе важно быть честным и искренним, не допускать, как писал Б. Ш. Окуджава, чтобы «в извечном поединке меж “слыть” и “быть” верх одерживало первое» [6, с. 150], важно балансировать между верой в себя и здоровой самокритикой, рефлексией, помня, что «лишь редким счастливчикам удается вознестись над собою пусть на мгновение и увидеть себя со стороны» [5].

Для некоторых ребят написание первой песни становится единственным опытом, и они больше не возвращаются к этому процессу, для других – наоборот – началом творческого пути. За все годы существования студии (с 2012 года) ее участниками написано более шестидесяти песен на разные темы, половина из них – за последние четыре года. Обучающиеся студии – неоднократные лауреаты и дипломанты городских, областных и региональных конкурсов поэзии и авторской песни.

Взаимодействие обучающихся и педагога обеспечивается с помощью так называемого метода взаимного обучения. Дети легче принимают предлагаемый материал, зная, что педагог пойдет навстречу и учтет их пожелания при выборе песен для разучивания и исполнения. Так в репертуар студии попадают современные песни, которые отражают интересы и предпочтения молодых людей. Изучая песни современных авторов, мы и в них вдруг обнаруживаем поэтические строки поразительной красоты и художественной ценности. Но важнее всего то, что оставление за подростками права на самостоятельный отбор песен, позволяет ему выражать свои интересы и предпочтения, ощущать свободу выбора.

Важнейшим этапом на пути развития способности подростков слышать и чувствовать хорошую поэзию является взаимодействие коллектива «Студии

гитары» с учителем литературы Т. Д. Кочубей и активное участие в литературных проектах гимназического и городского уровня, которые разрабатывает, курирует и реализует этот педагог, находящийся в постоянном поиске новых идей и подходов к обучению. Проекты Т. Д. Кочубей «Литературная гостиная» и «Открытое пространство» реализуются на территории гимназии и за ее пределами (городские библиотеки, музеи) и являются уникальными творческими площадками, на которых подростки имеют возможность исполнять стихи и песни известных и неизвестных авторов – от классиков до современников, а также стихи и песни собственного сочинения. Обучающиеся студии гитары, исполняя песни на этих поэтических встречах, поют их вместе или представляют свои сольные проекты. Весь процесс от выбора произведения до его исполнения наполнен мыслью, поиском, творчеством, бесконечными репетициями, огромным желанием высказаться, самореализоваться. Следует особо отметить, что, попадая на такие мероприятия впервые, дети не всегда внимательно слушают других участников, проявляют недостаточную вовлеченность, но раз за разом концентрация их внимания и интерес к происходящему увеличиваются, и вот уже мы видим и эмоциональный отклик на хорошие стихи (слезы, улыбки), и получаем вопросы: «А есть ли в городе еще мероприятия, на которых можно послушать поэзию?». Этот пример, на наш взгляд, подтверждает эффективность как работы студии, так и проводимых в гимназии мероприятий.

В последнее время в коллективе «Студия гитары» появилась новая тенденция: писать песни на выбранную тему всем вместе. Так родилось уже три проекта: прощальная песня для ребят-студийцев, заканчивающих и покидающих гимназию «Гитара жила в кабинете…», песня на открытие недели психологии «Психологические советы от “Студии гитары”» и песня «Школа», которая является потрясающим по своей глубине творческим проектом и раскрывает истинные мысли обучающихся о детстве, взрослении и обучении. Приведем текст песни полностью.

Школа

Когда-нибудь ты станешь взрослым
И будет поздно понять всю прелесть детства.
Нет, понять можно, конечно,
Но это будет не так уже важно,
Поэтому пока ты в детстве
На этом самом чудесном месте,
Ощути всем своим сердцем,
Как мир вокруг дружен и слажен.
И понятен, как домик из кубиков
Или школа из пустых коробок,
Которую ты так тщательно, старательно
Наполнял жизнью и смыслом!
Лесенка, еще лесенка,
Четыре этажа, учиться так весело
А в окне будет солнце, и дождик
И радуга коромыслом.
Припев:
Школа… Школа прекрасное место!
Школа… Лучшее, может, из всех на Земле!
Школа… Место, где наше детство
Счастливо даже вполне, счастливо даже вполне.
Школа… Здесь обретают крылья.
Школа… Сказки становятся былью.
Школа… Здесь все мы когда-то были.
Жили не тужили, смеялись и дружили.

Ты подрос. Картинки в учебниках,
В Новых тетрадях так много белого.
Ты веришь в чудо и добрых волшебников,
Ты и сам волшебник добрый и смелый.
Добрый и смелый, а еще щедрый,
Поделился вчера с друзьями конфетами!
Одноклассники, звонки, перемены,
Как не любить все это?
Учитель – Бог и вторая мама,
Шесть падежей? Не слишком ли много.
И ты склоняешь слова упрямо,
Хотя упорство тебе еще незнакомо.
Лесенка, еще лесенка,
Четыре этажа, учиться так весело.
Про школу все наши песенки
Поем и ножки свесили.

Припев.

Еще вчера все было понятно.
Учитель учит, мама приготовила ужин,
Возвращаться домой приятно,
Тебя любят, ты очень нужен.
Ты нужен, но сильно загружен
Ты устал, недоспал, простужен,
И порой как будто не ясно, зачем все это нужно?
Система уравнений, Египет древний
Сила тяжести, тока, и сила ветра.
Но Ломоносов шел в Москву из деревни
Пешком 743 километра!
Зачем? Он хотел учиться,
Нам и представить такое сложно,
Но ты или летаешь как птица,
Или рожден исключительно ползать.
Так что вперед, дружище,
Где-то там ждут твои вершины!
Мы легких путей не ищем,
Мы знаем, «здесь Вам не равнина».
Лесенка, еще лесенка,
Не отставай, держи равновесие.
«Белый снег, серый лед»
Кто идет, тот дойдет!

(Злата Е., Елизавета Б., Дарья Ш., Арина К., обучающиеся 9 класса, под руководством Т. А. Сафроновой)

Отличительной чертой студии является то, что она представляет собой полноценную творческую лабораторию, где постоянно проводятся эксперименты: от подбора по слуху простейшего аккомпанемента к песне до создания мелодий и текстов, авторских песен, видеороликов, постановок отдельных номеров и целых отчетных концертов. И соприкосновение с поэтическими текстами здесь играет далеко не последнюю роль. Подростки

учатся слушать и слышать поэзию, понимать и любить ее. Важно и то, что в приоритете воспитательной работы с обучающимися студии формирование сплоченного коллектива, развитие культурных и нравственных качеств обучающихся. Мы считаем, что реализуемые в гимназии № 2 формы внеурочной деятельности способствуют всестороннему развитию личности обучающихся, и немаловажную роль в этом процессе играет существующая тринадцатый год «Студия гитары», девиз которой: «Наслаждайся музыкой и поэзией!».

Список литературы и источников

1. Высоцкий В. С. Монологи. URL: http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/monologi/004.htm (дата обращения: 03.12.2024).
2. Зубова Л. В. Языки современной поэзии. М.: НЛО, 2010. 384 с.
3. Касперович Н. Жизнь как случай: Интервью с А. Городницким [Электронный ресурс] // Огонек. 23.03.2008. URL: https://www.kommersant.ru/doc/2300497 (дата обращения: 03.12.2024).
4. Маяковский В. В. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 7. М.: Гос. Изд-во худож. лит., 1957. 552 с.
5. Окуджава Б. Ш. Путешествие дилетантов. URL: https://lib.ru/PROZA/OKUDZHAWA/diletanty.txt (дата обращения: 03.12.2024).
6. Окуджава Б. Ш. Частная жизнь Александра Пушкина, или Именительный падеж в творчестве Лермонтова // Окуджава Б. Ш. Заезжий музыкант: проза. М.: Олимп, 1993. С. 145–154.

УДК 372.411
ББК 74.14

С. Д. Томилова,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»,
Екатеринбург
S. D. Tomilova,
FGAOU VO Ural State
Pedagogical University,
Yekaterinburg
E-mail: tomilova.s@mail.ru

Т. А. Демина,
МАОУ лицей № 180,
Екатеринбург
T. A. Demina,
MAOU Lyceum No. 180,
Yekaterinburg,
E-mail: tanya_demi72@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К КНИГЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
FOSTERING INTEREST IN BOOKS AMONG PRESCHOOLERS THROUGH MODERN TECHNOLOGY

Аннотация. *В статье рассматривается проблема поиска новых путей формирование интереса к чтению у детей дошкольного возраста в современных условиях. Уточняются понятия «интерес к чтению», «критерии интереса к чтению», описываются возможности использования электронно-цифровой среды при выборе форм, методов и приемов приобщения детей к художественной литературе и фольклору. Дан пример применения технологии продуктивного чтения в дошкольном возрасте. Описаны преимущества интерактивного чтения при ознакомлении с произведениями.*

Ключевые слова*: дошкольное образование, речевое развитие, развитие интереса к чтению, технология продуктивного чтения, интерактивное чтение*.

Abstract. *The article discusses the problem of finding new ways to form an interest in reading among preschool children in modern conditions. The concepts of «interest in reading» and «criteria of interest in reading» are clarified, and the possibilities of using an electronic digital environment in choosing forms, methods, and techniques for introducing children to fiction and folklore are described. An example of the use of productive reading technology in preschool age is given. The advantages of interactive reading when reading the works are described.*

Keywords: *preschool education, speech development, development of interest in reading, productive reading technology, interactive reading.*

Развитию у детей интереса к чтению сегодня уделяется большое внимание как на уровне теоретических исследований, так и на уровне поиска наиболее

эффективных практик организации читательской деятельности. Обусловлено это, в первую очередь, особой ролью данного процесса в развитии когнитивных способностей ребенка, поскольку книга является важнейшим средством познавательного, речевого и эстетического развития детей. Художественная литература и фольклор способствуют формированию у дошкольников целостной картины мира, вызывают эстетические переживания, вводят их в особый мир чувств и эмоциональных открытий, содействуют формированию под влиянием книги принятых в обществе ценностных ориентаций. С другой стороны, развитие современных информационно-коммуникационных технологий закономерно приводит к трансформации традиционных практик и поиску новых приемов, вовлекающих ребенка в процесс чтения.

Большинство исследователей (В. В. Гербова, А. В. Запорожец, Н. С. Карпинская, В. И. Логинова, О. С. Ушакова, О. В. Чиндилова) рассматривает интерес к чтению как разновидность познавательного интереса, поскольку содержание многих художественных и фольклорных произведений содействует познавательному развитию ребенка, открывая перед ним окружающий мир, в том числе и мир человеческих взаимоотношений. В то же время активность духовно-эмоциональной сферы, проявляющаяся в эмоциональной привлекательности созданного автором художественного мира произведения в соответствии с духовными потребностями ребенка, активизация его воображения в процессе чтения (слушания) текста дает возможность удовлетворять художественно-эстетические потребности детей.

Мы считаем, что понятие «интерес к чтению» можно трактовать как положительное, эмоционально окрашенное, активное и избирательное отношение читателя к заключенному в книгах человеческому опыту в соответствии с его духовными потребностями, проявляющееся в выборе видов и жанров художественной литературы и фольклора, предпочтении произведений определенной тематики.

В качестве основных критериев интереса к чтению мы рассматриваем наличие у дошкольников эмоционального отношения к процессу чтения

(слушания) произведения, активную познавательную направленность ребенка на процесс чтения детской литературы, а также творческие проявления в привлекательных для него видах деятельности, возникающей под влиянием прочитанных произведений. Интерес к книге оказывает положительное влияние не только на процесс и итог деятельности ребенка, но и на протекание всех психических процессов, таких как мышление, воображение, память, внимание, которые приобретают особую направленность и активность под влиянием проявления интереса.

Приобщая дошкольников к чтению фольклора и художественной литературы, традиционно педагог использует различные методы и приемы работы с произведением словесного искусства: слушание, беседу, направленную на углубление восприятия произведения, рассматривание иллюстраций к произведению и репродукций картин художников, прослушивание фрагментов музыкальных произведений, создание собственных рисунков и аппликаций к произведению, театрализованную деятельность, словесное творчество. Это многообразие позволяет задействовать в процессе восприятия и осмысления произведения разные типы интеллекта ребенка: лингвистический, логико-математический, музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический, личностный (по терминологии Г. Гарднера) [1].

В эпоху активного использования электронно-цифровой среды творческий педагог может задействовать перечисленные виды интеллекта ребенка, в то же время учитывая его тяготение к виртуальной сфере коммуникации. Воспитатель может построить занятие в интерактивной современной технологической среде, предлагая дошкольникам «тексты новой природы» (Е. А. Казакова) как один из способов вербально-визуальной трансформации литературных произведений (подробнее об этом: [2]). Дополняя вербальный печатный текст средствами визуализации (иллюстрациями, фотографиями, репродукциями картин), видеороликами, аудиофайлами, педагог может удовлетворить стремление ребенка к новым впечатлениям. Согласно нашим наблюдениям, подобное качественное изменение природы вербального текста повышает

мотивацию к чтению у современных детей, а педагогам дает новые ресурсы для формирования у детей умения осваивать культурные ценности в процессе образования. Мотивацию к чтению у дошкольников стимулируют и такие виды цифровых визуализированных продуктов, как презентация книги в формате видео, мотивирующий видеоролик по сказке, литературный буктрейлер (видеоролик из коротких, содержательных, зрелищных моментов, используемых для пробуждения эмоционального отклика и интереса к произведению (сюжету, героям, конфликту, идее, жанру), стимулирующих воображение и задающих ориентиры восприятия: повествовательный, атмосферный, концептуальный), сочинение мультфильма к произведению и другие.

Развитию у детей интереса к чтению способствует и организация аналитической деятельности ребенка, направленной на формирование у детей навыков смыслового восприятия фольклора и литературы. Подобная деятельность будет интересной и продуктивной, если педагог будет понимать, что полноценное восприятие возможно в том случае, если ребенок сможет за словом увидеть, услышать и почувствовать живые образы: картины, звуки, запахи. При грамотно организованной работе с произведением дошкольников привлекают не только занимательные истории, запечатленные в текстовой форме, но и язык художественного произведения. В этом случае дети готовы к эмоциональной и интеллектуальной деятельности в процессе чтения. У них активизируется воображение, они эмоционально откликаются на картины, нарисованные авторским словом, с готовностью включаются в аналитическую деятельность после ознакомления с произведением, то есть у них активизируются все сферы эстетического восприятия (эмоции, воображение, осмысление содержания м особенностей художественной формы).

Развитие у детей навыков смыслового восприятия текста целесообразно организовывать, применяя технологию продуктивного чтения (слушания) предложенную О. В. Чиндиловой, в которой можно выделить этапы читательской деятельности детей:

1. До чтения (мотивация к чтению): рассматривание книги, ее обложки, иллюстраций (прием антиципации: предположение о содержании произведения по заглавию, фамилии автора, по иллюстрациям).

2. Во время чтения: комментированное чтение взрослого, понимание текста и создание его читательской интерпретации.

3. После чтения: достижение понимания на уровне смысла (понимание основной мысли, подтекста). Аналитическая беседа по вопросам, направленным на осмысление содержания и особенностей художественной формы, идеи текста и замысла автора (подробнее об этом: [4; 5]).

После чтения также можно предложить детям повторно обратиться к заголовку и иллюстрациям в книге и задать следующие вопросы: «Тебе понравилось название произведения? А как ты бы его назвал? Почему? Расскажи, что ты видишь на иллюстрации. К какому эпизоду текста она сделана? На что ты обратил внимание после того, как в этот раз рассмотрел иллюстрацию? Ты так же представлял себе героя произведения или по-другому?».

В детском саду лицея № 180 «Полифорум» города Екатеринбурга педагоги используют разнообразные формы, методы и приемы работы с детьми, способствующие литературному развитию дошкольников и формированию у них интереса к книге, – чтение и рассказывание литературных произведений, беседы о прочитанном, театрализацию литературных произведений, литературные гостиные, дидактические игры, литературные проекты. Кроме того, чтение художественных произведений осуществляется посредством использования технологии интерактивного чтения.

Термин «интерактивность» (от английского слова «interact») означает способность взаимодействовать, находиться в режиме диалога. Основоположником теории «интеракции» стал американский философ Дж. Мид. Применительно к педагогики интерактивное обучение принято понимать как диалоговое обучение. Так, А. А. Струнина отмечает такую отличительную особенность диалогового обучения, как его ориентированность на широкое взаимодействие обучающихся с педагогом и друг с другом, на доминирование

активности обучающихся в процессе обучения над активностью педагога, который лишь направляет их деятельность на достижение целей занятия. С точки зрения А. А. Струниной, интерактивное обучение можно понимать как процесс совместного познании обучающимися учебной информации в диалогическом взаимодействии друг с другом и с педагогом (подробнее об этом: [3]). Применительно к дошкольной ступени образования диалог при решении какого-либо задания предполагается не между педагогом и детьми, а между группой детей без участия педагога, или между одним ребенком и группой детей (работа в группах), или между отдельными парами детей (работа в парах).

Таким образом, когда мы говорим об интерактивном чтении, то подразумеваем специальную форму организации познавательной деятельности, в которую оказываются вовлечены практически все дети. Они имеют возможность между собой обсуждать решение какого-либо задания, совместно приходить к общему мнению. По сравнению с традиционной организацией беседы на занятии, где активность принадлежит педагогу, при интерактивном обучении основной акцент делается на активность детей. Данная технология способствует развитию интереса к книге, поскольку ребенок получает информацию не от педагога, а в процессе проявления собственной активности. Роль педагога здесь – создавать ситуации, в которых дети могут почувствовать себя активными.

К интерактивным приемам, способствующим развитию интереса к произведению в процессе ознакомления с ним, можно отнести, например, задание для разных групп детей. При рассматривании книги перед ее чтением одна группа детей может прогнозировать, о каких героях будет в ней рассказываться («Посмотрите на обложку книги. Обсудите в своей группе, кто на ней изображен, и подготовьте небольшой рассказ о героях произведения».), другая группа может совместно обсуждать, о каких событиях будет повествоваться («Посмотрите на иллюстрации в книге. Обсудите в своей группе, кто на них изображен и подготовьте небольшой рассказ о том, что может произойти с этими героями».), третья группа дошкольников может попытаться

определить, основывая свои суждения на изображении героев, какой эмоциональный настрой будет доминировать в произведении («Посмотрите на обложку книги. Какими выглядят дети: веселыми или испуганными? Обсудите в своей группе, чего могли испугаться дети».).

Для детей дошкольного возраста можно использовать и такие приемы интерактивного чтения, как круглый стол, где каждой группе детей можно предложить разные типы заданий («Расскажи о своем любимой книге. Чем она тебе нравится? Почему ты хочешь посоветовать ее прочитать другим детям».), свободные ассоциации («С каким предметами ассоциируются герои произведения и почему?» «Какие вы можете вспомнить нежные стихи об осени? Расскажите стихотворение целиком или запомнившиеся строчки».)*;* составление коллективного читательского дневника; исследовательский проект и другие.

Приемы интерактивного чтения зависят от возраста ребенка. Для малышей важно акцентировать внимание на иллюстрациях: обсуждать их во время чтения и после. С детьми, которые уже умеют читать, акцент смещается на анализ текста: обсуждение сюжета, персонажей и их поступков помогает развивать навыки критического мышления и понимания.

В современном мире наблюдается тенденция к эклектичности: жанры смешиваются, а стили переплетаются. Например, в театральных постановках активно используется видео в качестве декораций, а актеры взаимодействуют с публикой. Аналогично и в чтении – интерактивное чтение сегодня включает разнообразные приемы.

Педагогами детского сада были подготовлены методические рекомендации для родителей воспитанников, направленные на развитие у детей навыков интерактивного чтения.

1. Чтение как совместное приключение.

Регулярно читайте книги вместе с ребенком, превращая это в увлекательное и сближающее занятие. Вместо того чтобы просто предложить книгу, спросите: «Давай почитаем вместе? Выбери, что именно мы сегодня

прочтем?» Такое приглашение стимулирует интерес ребенка, укрепляет эмоциональную связь и делает чтение частью игровой деятельности.

2. Задавайте вопросы для вовлечения в процесс чтения.

Вопросы – это ключ к интерактивности. Даже если ребенок еще не говорит, вы можете задавать простые вопросы о сюжете, персонажах или иллюстрациях. До начала чтения спросите: «Как ты думаешь, о чем эта история?». Во время чтения уточняйте: «Почему герои так поступили?». После завершения обсуждайте: «Чем тебе запомнилась история?». Это поможет ребенку лучше понимать текст и активно включаться в процесс чтения.

3. Внимание к деталям.

Обсуждайте иллюстрации, цвета, эмоции персонажей и окружающие их предметы. Например: «Посмотри, какой у лисы пушистый хвост! А какая хитрая мордочка!» Постепенно ребенок научится замечать нюансы, связывать их с текстом и развивать внимательность.

4. Инсценировка сюжета.

Превратите чтение в театральное представление. Используйте разные голоса для персонажей, воспроизводите их эмоции и действия. Если герой книги весело прыгает, сделайте это вместе с ребенком, а если он грустит, покажите это через выражение лица или голос. Такая активность помогает ребенку лучше понять сюжет и ассоциировать слова с действиями.

5. Эмоциональная связь с героями.

Обсуждайте чувства персонажей, начиная с простых эмоций, таких как радость или грусть. Спрашивайте: «Как ты думаешь, этот герой радостный или грустный? Почему он так себя чувствует?». Постепенно углубляйте обсуждение, связывая сюжет с личным опытом ребенка: «А ты когда-нибудь испытывал что-то подобное?».

6. Похвала и поддержка.

Поощряйте ребенка за его интерес к чтению, за ответы на вопросы или за выбор книги. Например: «Мне нравится, как ты внимательно слушаешь эту

историю!» Обнимите ребенка после завершения чтения, отметив: «Какую интересную книгу ты выбрал!».

7. Обсуждение предпочтений

Если ребенок увлекся книгой, расспросите, что именно ему понравилось: «Что было самым интересным в этой истории? Какой герой тебе запомнился больше всего?». Это стимулирует развитие аналитического мышления и умение выражать свои мысли.

8. Подбор книг по интересам.

Если малыш увлечен определенной темой, например, животными или космосом, выберите книги, которые расширяют его знания в этом направлении. Сходите вместе в библиотеку или книжный магазин, спросите: «Какую книгу ты хотел бы прочитать? Может быть, найдем что-то еще о медведях?».

9. Паузы для размышлений.

Не спешите дочитывать книгу до конца. Делайте остановки, чтобы обсудить прочитанное, пересмотреть иллюстрации или предположить, что будет дальше. Например: «Давай подумаем, что произойдет, когда лиса поделит сыр?».

10. Прогнозирование сюжета.

Помогайте ребенку строить предположения о развитии событий. Спросите: «Как ты думаешь, что случится, когда лиса уйдет?». Такие вопросы развивают воображение и умение логически мыслить, делают чтение более интерактивным.

11. Обсуждение после чтения.

Когда история завершена, продолжайте диалог: «Как ты думаешь, почему герои ссорились? А как бы ты поделил сыр?». Это помогает ребенку осмыслить прочитанное и связать сюжет с реальной жизнью.

12. Изучение нового через книги

Регулярно выбирайте книги, которые знакомят ребенка с неизвестными темами, будь то природа, техника или культура других стран. Например: «Давай почитаем, как делают сыр».

13. Расширение кругозора через путешествия в книгах.

Чтение – это способ показать ребенку мир. Выбирайте книги, рассказывающие о других странах, традициях и событиях. Попросите ребенка найти место действия книги на карте или обсудите особенности описанной культуры.

14. Связь с реальной жизнью.

Помогайте ребенку проводить параллели между сюжетом книги и его личным опытом. Например: «Помнишь, когда мы были в зоопарке? Как думаешь, медвежонок был похож на героя этой книги?».

15. Стимулирование пересказа.

Поощряйте ребенка пересказывать понравившиеся истории, рассказывая их другим людям или даже игрушкам. Это развивает речь, навыки повествования и уверенность: «Можешь рассказать своему медвежонку эту сказку?».

Указанные выше приемы делают чтение не только познавательным, но и эмоционально насыщенным процессом, способствуя развитию у детей аналитического мышления, творческих способностей и интереса к книгам.

На основе опыта работы с технологией интерактивного чтения мы отметили ряд положительных изменений: дети стали глубже осознавать социальные оценки действий сверстников и персонажей литературы, лучше эмоционально реагировали на прочитанные произведения, проявляли интерес к художественной литературе и активно изучали иллюстрации в детских книгах. Они также выражали заинтересованность в драматизации знакомых сказок и умели пересказывать сюжеты литературных произведений.

Представленный педагогический опыт демонстрирует, что участие детей в интерактивном чтении способствует их активному вовлечению в коммуникацию, развитию взаимодействия и социализации. Даже не очень активные малыши начали проявлять инициативу, участвуя в инсценировках и играх. Эта методика способствовала не только активизации их внимания, но и росту познавательного интереса.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение современных технологий действительно дает детям возможность прикоснуться к волшебству

художественного произведения, пробуждает у них интерес к литературе и чтению. Педагоги создают условия для развития воображения, памяти, внимания и других процессов. В результате дети начинают с удовольствием читать, что способствует их интеллектуальному и эмоциональному росту.

Список источников и литературы

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.
2. Казакова Е. И. Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста // На путях к новой школе. 2014. № 1. С. 7–15.
3. Струнина А. А. Формирование готовности будущих педагогов дошкольного образования к применению методов интерактивного обучения: дис. … канд. пед. наук / МПГУ. М., 2010. 181 с.
4. Чиндилова О. В. К вопросу о деятельности детей и взрослых в современном детском саду // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 5. С. 3–8. URL: http://el.school2100.com/upload/iblock/9b7/Chindilova.pdf (дата обращения: 21.11.2024).
5. Чиндилова О. В., Баденова А. В. Наши книжки. Пособия для дошкольников 3–4 и 4–5 лет. М.: Баласс, 2014. 81 с.

УДК 372.411
ББК 74.14

С. В. Никитина,
филиал МБДОУ «Детство» детский сад №155,
Екатеринбург
S. V. Nikitina,
branch of MBDOU «Detstvo» kindergarten No. 155,
Yekaterinburg
E-mail: detsad-155@mail.ru

Е. П. Галинникова,
филиал МБДОУ «Детство» детский сад №155,
Екатеринбург
E. P. Galinnikova,
branch of MBDOU «Detstvo» kindergarten No. 155,
Yekaterinburg
E-mail: detsad-155@mail.ru

М. С. Мещерякова,
филиал МБДОУ «Детство» детский сад №155,
Екатеринбург
M. S. Mescheryakova,
branch of MBDOU «Detstvo» kindergarten No. 155,
Yekaterinburg
E-mail: detsad-155@mail.ru

Ю. А. Коурова,
филиал МБДОУ «Детство» детский сад №155,
Екатеринбург
Yu. A. Kourova,
branch of MBDOU «Detstvo» kindergarten No. 155,
Yekaterinburg
E-mail: detsad-155@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СОСТАВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ
FORMATION OF INTEREST IN READING AMONG PRESCHOOLERS THROUGH THE USE OF INTELLIGENCE MAPPING TECHNOLOGY

Аннотация. *В статье рассматриваются особенности формирования интереса к чтению у детей дошкольного возраста посредством использования технологии составления интеллект-карт. Рассмотрены теоретические основы технологии составления интеллект-карты, ее возможности и преимущества, этапы создания, а также описан опыт практического применения данной технологии в работе воспитателя.*

Ключевые слова: *читательский интерес, дошкольный возраст, современные образовательные технологии, интеллект-карта.*

Abstract. *The article examines the features of the formation of interest in reading in preschool children through the use of smart mapping technology. The theoretical foundations of the technology of drawing up an intelligence card, its capabilities and advantages, the stages of creation are considered, and the experience of practical application of this technology in the work of a teacher is described***.**

Keywords: *reader's interest, preschool age, modern educational technologies, intelligence map.*

Дошкольный возраст является очень важным периодом для включения ребенка в читательскую деятельность, направленную на превращение закодированного в тексте духовного опыта автора в личный, смысловой, познавательный и творческий опыт читателя [5, с. 5]. Именно в этот период у детей формируются предпосылки читательской грамотности, в том числе и таких важных ее компонентов, как интерес к чтению.

Педагогическими условиями, обеспечивающими формирование интереса к чтению, можно считать следующие: формирование круга детского чтения; организация развивающей предметно-пространственной образовательной среды в пространстве детского сада и группах; интеграция видов детской деятельности; использование инновационных технологий, направленных на развитие интереса к книге.

В данной статье мы опишем свой опыт использования инновационной технологии составления интеллект-карт, направленной как на развитие интереса к чтению в целом, так и на формирование умений эффективно воспринимать произведения словесного искусства, понимать их содержание в частности.

В практической детальности педагоги дошкольных образовательных учреждений часто используют схемы и рисунки для лучшего восприятия произведения и его запоминания, но именно в последние годы идею составления интеллект-карт стали изучать и совершенствовать как особый способ мышления.

Интеллект-карты – это не только уникальный и простой метод запоминания информации. Отличительным свойством технологии является задействование в процессе усвоения информации обоих полушарий головного мозга, благодаря чему обеспечивается его наиболее эффективная работа и информация сохраняется как в виде целостного образа, так и в словесной форме (ключевые слова). С помощью используемых при построении карт зрительных образов усиливается глубина впечатления, что существенно увеличивает запоминаемость материала [1, с. 3].

Концепция интеллект-карт («mind map»: «mind» – «ум», «map» – «карта») была предложена в конце 1960-х гг. Тони Бьюзеном, известным британским исследователем в области психологии обучения и развития интеллекта. Он предположил, что благодаря своей структуре подобные карты способны раскрывать интеллектуальный потенциал человека. В основании интеллект-карт был положен принцип ассоциативного мышления [2, с. 210]. Позднее в нашей стране данная технология адаптирована была для работы с дошкольниками В. М. Акименко. Применение технологии в работе с детьми было основано на наглядно-образном мышлении, ведущим в дошкольном возрасте [1, с. 34].

Технология составления интеллект-карт отвечает принципам дошкольного образования и позволяет интегрировать образовательные области познавательного, речевого, социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития. Также она способствует достижению детьми дошкольного возраста целевых ориентиров: ребенок задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей, проявляет любознательность, активность, инициативность, владеет средствами общения, способами взаимодействия. Данный метод обладает уникальной особенностью – позволяет выделять главное в объемной информации, не теряя при этом ее элементов. А сконцентрированная информация, представленная в графической форме, является хорошей опорой для развития монологической речи детей дошкольного возраста [1, с. 35].

Для составления интеллект-карты потребуется следующий материал:

– Лист бумаги. Если это групповая работа, то используется лист формата А3 или А1. Для индивидуальных интеллект-карт достаточно листа формата А4.

– Фломастеры, цветные карандаши, маркеры.

– Различные иллюстрации, связанные с темой интеллект-карты (модели-образы, рисунки детей, картинки, вырезанные из журналов, газет).

Принцип составления интеллект-карты состоит в выделении главного понятия (темы), от которого планируются цели, задачи, актуальность, проблемы, идеи.

Методика составления интеллект-карты:

1. Лист бумаги располагается горизонтально: именно такое расположение наиболее комфортно и позволяет расширять и модернизировать интеллект-карту.

2. В центре пишется (иллюстрируется) и обводится основная идея (тема, мысль, предмет).

3. От центра исходят толстые основные ветви – они означают главные разделы карты. Основные ветви далее делятся на более тонкие ветви, каждая из которых соответствует определенному фрагменту рассматриваемой темы.

4. Каждая ветвь подписывается либо иллюстрируется символом, рисунком, помогающим вспомнить то или иное понятие. Слова пишутся печатными буквами.

5. Ветви уточняются, добавляются символы, иллюстрации. Карта может уточняться настолько, насколько это необходимо для понимания темы. Важное правило: информация считывается по кругу, начиная с центра карты по направлению от правого верхнего угла и далее по часовой стрелке. Содержание данных интеллект-карт меняется в зависимости от тематики недели либо интересов и потребностей детей.

Преимущества интеллект-карт: наглядность (в интеллект-карте она представлена максимально: в виде предметов, объектов, рисунков и порядка действий с ними); привлекательность (хорошая карта имеет свою эстетику, ее рассматривать не только интересно, но и приятно); запоминаемость (благодаря работе обоих полушарий мозга, использованию образа и цвета интеллект-карта легко запоминается); своевременность (интеллект-карта помогает выявить недостаток информации); творчество (интеллект-карта стимулирует творчество, помогает найти нестандартные пути решения задачи); возможность пересмотра (пересмотр интеллект-карты через некоторое время помогает усвоить картину в целом, запомнить еще лучше информацию, дополнить ее новыми идеями).

В детском саду № 155 города Екатеринбурга мы используем технологию составления интеллект-карт в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Эта технология помогает комплексно представить одну тему, на которой фиксируются знания детей о временах года, которые дети получают в процессе ознакомления с художественной и научно-познавательной литературой. В дальнейшей работе предполагается расширение интеллект-карты (включение дополнительных ветвей), так как у детей увеличивается объем приобретенных знаний, а также создание новых карт, более сложного характера.

Технология составления интеллект-карт применяется в трех направлениях:

1. Сбор материала о предмете либо объекте (в данном случае о художественном произведении, героях, авторе). На этом этапе у детей развиваются операции мышления – анализ, синтез, обобщение. Для воспитанников создается образовательная ситуация, которая мотивирует на предстоящую деятельность.

2. Развитие связной речи под влиянием произведений, с которыми познакомились дети (пересказ, рассказ, чтение наизусть), составление рассказов с опорой на интеллект-карту. Это дает возможность детям самостоятельно и последовательно высказывать свои мысли, проявлять активность в беседе, у дошкольников формируется умение отвечать на вопросы полно, распространенно.

3. Создание интеллект-карты как процесс совместного творчества детей и взрослого, а также закрепление и обобщение материала. Построение образовательного процесса с использованием технологии составления интеллект-карт позволяет развивать у дошкольников читательскую грамотность, то есть способность ребенка понимать смысл текстов, размышлять о содержании и обсуждать тексты, умение вести диалог в различных ситуациях общения.

Перед внедрением представляемой технологии в образовательный процесс мы пересмотрели организацию образовательного пространства: определили место для размещения интеллект-карты в группе, пополнили содержание центров активности в группе. Содержание центров меняется теперь не только в

зависимости от тематики недели или интересов и потребностей детей, но и от планирования работы над интеллект-картами. В группе создана картотека иллюстративного материала, библиотека художественной и познавательной литературы, что позволяет нам включать детей в полноценную познавательно-исследовательскую деятельность, обеспечивает условия для самостоятельного поиска ответов на вопросы и результативной деятельности по оформлению интеллект-карт.

Важным в работе с дошкольниками по составлению интеллект-карт является не только создание развивающей предметно-пространственной среды, но и мотивация деятельности. В своей работе мы используем следующие приемы для создания и удержания мотивации воспитанников:

1. «Привлекательная цель». Так как образовательная деятельность с применением интеллектуальных карт – это последовательное выполнение заданий с известной целью, то перед воспитанниками мы ставим понятную и привлекательную для них цель, стремясь достичь которую, они включаются в образовательные действия (пересчитать, сравнить, сориентироваться во времени и пространстве, проявить заинтересованность в выполнении задания, находить решение в затруднительных ситуациях, задавать вопросы). Воспитанники с большим интересом включаются в деятельность, оказывая помощь герою, который в ней нуждается, поэтому актуально использовать проблемные ситуации.

2. «Конференция». Мы сознательно не принимаем участие в обсуждении детей, не отвечаем на возникающие вопросы по ходу выполнения заданий, предусмотренных при создании интеллект-карты. Педагоги дают возможность детям самостоятельно обсудить все версии, независимо от их правильности. Также обращаем внимание на проявление уважения к интересам других детей.

3. «По парам и в команды!». Процесс создания коллективных интеллект-карт предполагает объединение детей в пары, команды. Это способствует эффективному сотрудничеству между воспитанниками. Если воспитанники затрудняются делиться на команды, мы используем различные приемы:

– Прием «Ленты». Педагог держит в руке ленты длиной до одного метра (количество лент наполовину меньше количества участников) так, что концы свешиваются справа и слева. Каждый из участников берет конец ленты и тянет за него, не выпуская, таким образом находит свою пару.

– Прием «Цепочка». Педагог вызывает участников по числу нужных для работы команд. Дети самостоятельно выбирают первых участников команд. Далее первые выбранные дети выбирают вторых, затем вторые выбирают третьих и так далее. Главное для педагога – чтобы каждый воспитанник имел возможность поработать в команде или паре со всеми детьми группы [6, с 125].

Работу по созданию интеллект-карты мы осуществляли в нескольких образовательных направлениях – развитие речи, организация познавательно-исследовательской деятельности, решение проблемных ситуаций. Для лучшего восприятия и усвоения материала мы использовали нетрадиционную технику создания интеллект-карты и выполнили ее из фетра.

Этапы создания интеллект-карты:

– Мотивационный этап. На этом этапе мы определили тему и образовательные задачи, подобрали литературные произведения, а далее познакомили дошкольников с такими авторами, как П. П. Бажов, И. С. Барков, Н. М. Грибачев, Б. В. Заходер, М. М. Пришвин, Н. И. Сладков, В. Г. Сутеев, Л. Н. Толстой и другими, в произведениях которых повествуется о временах года. Для воспитанников создали образовательную ситуацию, мотивируя их на предстоящую деятельность.

– Организационно-поисковый этап. Данный этап направлен на актуализацию ранее известных и получение новых знаний. Мы провели с дошкольниками беседы по сказкам о временах года, играли в различные настольно-печатные и сюжетно-ролевые игры по теме. Также знакомство с художественными произведениями осуществлялось через многообразные формы: рассматривание иллюстраций, просмотр мультфильмов, прослушивание аудио сказок. Подобрали сюжетные картинки к разным сказкам и рассказам, иллюстрации, загадки о героях сказок и раскраски, маски, куклы БИ-БА-БО –

прообразы героев сказок, а также костюмы для театрализованного представления (их было предложено изготовить родителям). Совместно с детьми мы устроили театрализованное представление по сказке В. Г. Сутеева «Яблоко». Дети с большим интересом учили слова, изображали движения и мимику сказочных героев. Главное условие: все игры необходимо соотнести с произведениями и темой интеллект-карты. На данном этапе у дошкольников развивается умение выделять главную мысль, совершенствовать связную речь, формируются умения отвечать на вопросы распространенно.

– Заключительный этап. На этом этапе мы приступили к созданию интеллект-карты. Определили, что карта будет представлять собой квадратное полотно из фетра четырех цветов (желтый, розовый, синий, красный), соединяющееся шнуровками. Четыре стороны разграничивают определенное время года: желтый – осень, синий – зима, розовый – весна, красный – лето. Воспитанники фиксировали полученные знания на карте. В ходе непосредственно образовательной деятельности по развитию речи дети составляли рассказы о временах года, отмечая отличительные признаки сезонных изменений, или вспоминали героев рассказов о природе, место действия и сюжет, или воспроизводили строчки из стихотворений, в которых есть образное описание природы в разные времена года; на занятиях по ознакомлению с окружающим миром интеллект-карта помогала установить причинно-следственные связи и зависимости. На этом этапе мы подводили итог, оценивали деятельность детей. Наши воспитанники осуществляли самооценку, определяли перспективы, отвечая на вопросы: «Что нового узнали? Где пригодятся эти знания? Что можно узнать еще и добавить на интеллект-карту?». На основе данной модели были разработаны сценарии образовательной деятельности с использованием интеллект-карты. Оформленная интеллект-карта в процессе образовательной деятельности может быть расширена и модернизирована через неделю, месяц, год.

Создание интеллект-карт способствует сплочению не только детского коллектива, но и детского-родительского сообщества. Технология составления

интеллект-карт служит средством вовлечения родителей в образовательный процесс детского сада. Использование интеллект-карт во взаимодействии с родителями позволяет повысить педагогическую культуру родителей, сделать их активными участниками образовательного процесса [3, с. 38].

Таким образом, технология составления интеллект-карт позволяет разнообразить образовательный процесс, направить его на развитие самостоятельности, активности, инициативности каждого ребенка. Образовательный процесс, выстроенный на основе использования технологии составления интеллект-карты, не только привлекателен и интересен для детей, но и организован таким образом, что ребенок самостоятельно или со взрослым открывает новые знания, приобретает практический опыт решения игровых и жизненных задач.

Список источников и литературы

1. Акименко В. М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 7. С. 34–37.
2. Бершадский М. Е. Теоретико-практические аспекты работы с картами интеллект-понятий // Народное образование. 2012. № 6. С. 203–212.
3. Бондаренко А. В. Педагогические условия развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2018. № 52. С. 38–40.
4. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2019. 113 с.
5. Гончарова Е. А. Ранние этапы читательского развития: К теории вопроса // Дефектология. 2007. №1. С. 4–11.
6. Микерина А. С. Методика познавательного развития детей старшего дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. Челябинск: Искра-Профи, 2013. С. 106.

УДК 372.411
ББК 74.14

Л. Ю. Козырина,
МАДОУ детский сад № 50,
Ревда, Свердловская обл.
L. Yu. Kozyrina,
MADOU kindergarten No. 50,
Revda, Sverdlovskaya obl.
E-mail: lubovkozyrina@gmail.com

ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕТСКО–ВЗРОСЛАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЛЮБВИ К ЛИТЕРАТУРЕ И ЧТЕНИЮ. INTERACTIVE THEATRICAL CHILDREN'S AND ADULT ACTIVITIES AS AN EFFECTIVE TOOL FOR THE FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S LOVE OF LITERATURE AND READING.

Аннотация. *В статье представлен опыт использования интерактивной театрализованной детско-взрослой деятельности для создания оптимальных условий с целью формирования у детей дошкольного возраста любви к литературе и чтению.*
Ключевые слова: *интерактивный; детско-взрослая театрализованная деятельность; мюзикл; совместное творчество; языковое, речевое и литературное развитие.*

Annotation. *The article presents the experience of using interactive theatrical children's and adult activities to create optimal conditions for the formation of a love of literature and reading in preschool children.*
Keywords: *interactive; child-adult theatrical activity; musical; joint creativity; language, speech and literary development.*

Целью детско-взрослой интерактивной театрализованной деятельности является формирование целостной картины мира; стимулирование языкового, речевого и литературного развития ребенка дошкольного возраста [2]. Создание условий для открытого образовательного пространства, привлечение семей воспитанников в атмосферу совместного творчества актуализирует осознание родителями ценности приобщения детей к художественной литературе и чтению.

Жанр мюзикла представляется нам наиболее эффективным для воспитания и развития ребенка, в том числе литературного. Мюзикл – синтетический жанр, включающий в себя различные виды искусств (музыка, литература, хореография, театр), каждое их которых, взаимодополняя и взаимообогащая друг друга, выступает универсальным средством воспитания и развития ребенка, несет духовные ценности, представленные в художественных образах. Технология «синтез искусств» лежит в основе мюзикла, как одна из самых эффективных и

значимых, так как, в соответствии с теорией Шарля Бодлера о «существовании глубинного и универсального закона общей аналогии», различные виды искусства стремятся «придать друг другу новые силы» [1, с. 164]. Синтез литературы и музыкально-театрализованной деятельности, включающей в себя художественно-речевую деятельность, преследует цель формирования у детей интереса к чтению книг и готовности к их восприятию.

Участвуя в интерактивных детско-взрослых мюзиклах, воспитанники приобщаются к художественной литературе, так как детские мюзиклы основаны на литературных произведениях. Воспитанники участвовали в постановках мюзиклов по мотивам басни И. Крылова «Стрекоза и муравей», сказки Г. Х. Андерсена «Дюймовочка», русских народных сказок «Гуси-лебеди» и «Колобок». Благодаря совместной детско-взрослой творческой деятельности обеспечивается запас художественных впечатлений, развиваются литературная речь, воображение, ассоциативное мышление; создаются условия, способствующие обогащению положительного эмоционального опыта через развитие умения выразительно передавать содержание произведений, которое, в свою очередь, является основополагающим для понимания смысла литературного произведения.

Представим в качестве примера этапы деятельности по постановке интерактивного детско-взрослого мюзикла «Гуси-лебеди»:

1. Буккроссинг и выставка книг русских народных и авторских сказок, которая преследует цель ознакомления детей с жанрами литературы, актуализации традиции семейного чтения.

2. Чтение сказки «Гуси-лебеди», в том числе с родителями. Выбор ролей в мюзикле «Гуси-лебеди» детьми. На данном этапе происходит обсуждение содержания сказки, поступков, поведения и характеров героев.

3. Театральная творческая лаборатория. Дети и родители выступают в роли бутафоров: изготовление атрибутов к спектаклю. Создание детьми эскизов костюмов и их обсуждение с родителями. Дети рисуют афишу, билеты для родителей и детей детского сада. Проходит обсуждение: что такое афиша, для

чего она нужна, что написать и нарисовать на афише? Речь детей обогащается новыми словами: афиша, эскиз, макет, театральная постановка, спектакль, мюзикл, театральные профессии (режиссер, бутафор, декоратор, актер, дирижер…).

4. Виртуальное путешествие в картинную галерею. Ознакомление с образами, которые встречаются в русской народной сказке «Гуси-лебеди» через произведения живописи великих художников.

5. Постановка мюзикла. Дети самостоятельно придумывают реплики и диалоги, выбирают песенки персонажей, движения, позы, мимику. Детям предоставляется возможность импровизации, когда произносят текст.

6. Разучивание вокальных номеров. Работа над четкой артикуляцией, дикцией, правильным дыханием, интонацией, эмоциональностью, мимикой. Использование фонопедических и логоритмических упражнений на основе стихотворений известных поэтов (в том числе собственных разработок, представленных в таблице 1) способствует приобщению дошкольников к великой поэзии.

Таблица 1

Логоритмические упражнения

Дрогнули листочки, закачались клены С золотистых веток полетела пыль... Зашумели ветры, охнул лес зеленый, Зашептался с эхом высохший ковыль... А вдали, чернея, выползают тучи, И ревет сердито грозная река, Подымают брызги водяные кручи, Словно мечет землю сильная рука. (Сергей Есенин «Буря»)	звук [х] и раскачиваются звук [с]сверху вниз, показывая его высоту рукой звук [у] вверх и вниз, показывая его высоту рукой делают штро-бас на связках на звук [а]. на одном дыхании произносят звук [а], делая голосом волну, вверх и вниз, показывая высоту голоса рукой.
Шумели листья, облетая, Лес заводил осенний вой... Каких-то серых птичек стая Кружилась по ветру с листвой. (Иван Бунин)	звук [ш] звук [у] голосом делают волну вверх и вниз, показывая высоту голоса рукой. произносят «кар, чив…», машут руками.

7. Интерактивный мюзикл включает в себя обыгрывание ситуации «Мы пришли в театр» (билетер-ребенок принимает билеты на входе, звучат «три звонка»). В ходе мюзикла проводится интерактивная коммуникативная игра «Я по горенке иду», в которой принимают участие родители с детьми; звучат общие хоры родителей с детьми; дети озвучивают, произнося различные звуки на фоне музыки: «отъезд батюшки и матушки», «звуки дремучего леса».

8. Рефлексия в форме «Посиделки у самовара» предполагает применение технологии интервьюирования, в роли интервьюеров выступают дети и родители. Ребенок-интервьюер задает вопрос взрослым и детям: «Чему нас учит сказка “Гуси-лебеди”?». Родители выступали в роли интервьюера и отвечающего на вопросы: «Какие русские народные сказки вы читаете ребенку?», «Ваш любимый писатель?», «Любимая книга Вашего ребенка?», «Какие литературные достопримечательности есть в нашем городе, куда можно сходить с ребенком?».

Результаты использования интерактивной детско-взрослой театрализованной деятельности можно отследить в ходе диагностики речевого развития детей, из которой видно, что происходит совершенствование звуковой культуры речи, ее грамматического строя, артикуляционного аппарата. Активная речь за счет активизации словарного запаса становится богаче, дети используют в повседневной жизни цитаты из театральной постановки. Ребенок выражает характер литературных и музыкальных образов в продуктивной деятельности: через пение, декламацию, мимику, движения и пластическую импровизацию; проявляет инициативу, самостоятельность и творчество в разных видах деятельности; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных импровизациях, этюдах, продуктивной и творческой деятельности; ребенок заинтересован процессом чтения книг со взрослыми в семье.

Важны и личностные результаты детей: застенчивый малообщительный ребенок, пришедший в детский сад в сентябре, благодаря участию в мюзикле, стал активнее, общительнее и заслужил бурные аплодисменты на премьере мюзикла. По результатам интервьюирования «родитель – родитель» можно

отметить, что родители стали чаще читать детям книги и даже устраивают дома инсценировки сказок.

Интерактивный детско-взрослый театр является эффективным инструментом, влияющим на формирование культуры чтения в семье, на возрождение традиции семейного чтения, что, в свою очередь, является фундаментом для воспитания ребенка, любящего литературу и чтение. Совместная театрализованная деятельность детей и взрослых сплачивает семьи, влияет на развитие личностных качеств ребенка.

Список литературы и источников

1. Ровенко Е. В. Концепция «соответствий» Шарля Бодлера и музыкальность искусства Эжена Делакруа // Научный вестник Московской консерватории. Т. 9. Вып. 1 (март 2018). С. 164–189.
2. ФГОС Дошкольное образование. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid=mb6635fibq247393878 (дата обращения: 15.12.2024).

УДК 372.411
ББК 74.14

М. А. Буракова,
МБДОУ – детский сад
компенсирующего вида № 101,
Екатеринбург
M. A. Burakova,
MBDOU – compensatory
kindergarten № 101,
Yekaterinburg
E-mail: mab.2012@mail.ru

ПРИОБЩЕНИЕ К ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО ВСЕМИ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

INVOLVEMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN READING THROUGH MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND ORGANIZATION OF INTERACTION WITH ALL PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL RELATIONSHIPS

Аннотация. *В статье анализируется проблема формирования интереса у детей дошкольного возраста с ОВЗ и их семей к чтению художественной литературы. Рассматриваются особенности индивидуального развития некоторых категорий детей с ОВЗ, затрудняющие процесс приобщения детей к чтению художественной литературы. Указывается роль современных образовательных технологий в процессе формирования интереса к чтению у детей с ОВЗ.*

Ключевые слова: *чтение, литература, дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), родители, педагоги, современные образовательные технологии.*

Abstract. *The article analyzes the problem of the formation of interest in reading fiction among preschool children with disabilities and their families. The article considers the peculiarities of the individual development of some categories of children with disabilities, which complicate the process of introducing children to reading fiction. The role of modern educational technologies in the formation of interest in reading among children with disabilities is indicated.*

Keywords: *reading, literature, children with disabilities, parents, educators, modern educational technologies.*

На современном этапе развития нашего общества проблема сохранения интереса и любви к художественной литературе актуальна как никогда. К сожалению, в наш век новых информационных технологий роль художественной литературы изменилась, любовь к чтению стала падать. Современным родителям интереснее провести время с ребенком перед телевизором за просмотром мультфильмов или перед гаджетами за компьютерной игрой. Постепенно исчезает интерес к семейному чтению. Однако ценность семейного чтения в дошкольном возрасте нельзя недооценивать. Благодаря совместному чтению

книг родители получают возможность сформировать у ребенка правильные ценности, ненавязчиво наладить контакт и взаимопонимание в семье, организовать интеллектуальный досуг ребенка. Чтение сближает всех членов семьи, способствует развитию духовно-нравственных качеств. Традиции семейного чтения – очень важная часть в системе семейного воспитания. Слушая чтение взрослого, рассматривая вместе с ним иллюстрации, ребенок активно думает, переживает за героев, делает умозаключения и выводы о событиях, происходящих с героем, устанавливает связи своего опыта с опытом других.

Проблема приобщения детей к чтению художественной литературы нашла свое отражение в работах М. К. Боголюбской [1], Л. М. Гурович [2], А. В. Запорожец [3], С. Д. Томиловой [6]. Ценность художественных произведений заключается в их влиянии на всестороннее развитие ребенка. Прежде всего, рассказы, стихи, сказки являются для маленького ребенка, одной из форм познания окружающей действительности, учат мыслить, чувствовать, понимать. Для того, чтобы у ребенка развились читательские умения необходимо его литературное развитие в дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период ребенок получает первые художественные впечатления, у него закладываются интересы, вкусы, потребности [6, с.18].

Особо остро проблема приобщения детей к чтению встает в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья часто жалуются на то, что он не может усидеть на месте и чтение книг ему не интересно. Даже рассматривание картинок и иллюстраций не привлекает внимание особого ребенка. Однако в процессе коррекционной работы невозможно обойтись без книг. Чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций, слушание сказок, рассказов и организация бесед по прочитанному способствуют всестороннему развитию личности ребенка с ОВЗ и коррекции нарушений в развитии.

В ФГОС дошкольного образования подчеркнуто, что дети с ОВЗ имеют право на образование, которое предоставляется в рамках комплексной психолого-медико-педагогической помощи в условиях образовательной

организации. Одним из принципов дошкольного образования является сотрудничество с семьей, оказание помощи родителям в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений в развитии [7]. Федеральная адаптированная образовательная программа для детей с ОВЗ разработана с целью обеспечения условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося с ОВЗ, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья [8]. На ее основе дошкольная образовательная организация разрабатывает и утверждает адаптированную образовательную программу для обучающихся раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в рамках инклюзивного образования, а также в группах компенсирующей направленности. В соответствии с программным содержанием перед педагогами детского сада стоит задача не только обеспечить всестороннее развитие личности ребенка с ОВЗ и скорректировать отклонения в развитии ребенка с ОВЗ, но и организовать помощь и поддержку семьям воспитанников, обеспечить взаимодействие между участниками образовательных отношений (детьми, родителями и педагогами).

Одной из категорий детей с ОВЗ являются дети с нарушением зрения. У детей дошкольного возраста выявляется следующие нарушения зрения: амблиопия, косоглазие, функциональные расстройства зрения. Врожденные и приобретенные нарушения зрения относятся к первичным соматическим дефектам. Эти аномалии вызывают вторичные функциональные отклонения (например, сужение поля зрения, снижение остроты зрения), которые отрицательно сказываются на развитии ряда психических процессов: ощущений, восприятия, представления. Рекомендации по сопровождению ребенка в дошкольной образовательной организации и созданию специальных образовательных условий для ребенка родители получают на ПМПК (подробнее об этом: [4]). Дети с нарушением зрения в дошкольном возрасте могут посещать группы компенсирующей направленности и группы общеразвивающей направленности в условиях инклюзивного образования. Педагоги групп должны

учитывать, что дети с нарушением зрения имеют ряд особенностей, которые затрудняют их успешную социализацию, социальную адаптацию, овладение представлениями об окружающей действительности. У детей имеются особенности в темповой характеристике деятельности, в уровне работоспособности и развитии познавательной деятельности. Специфично развивается речь детей, в речи появляется своеобразный «вербализм» – накопление большого количества слов, не связанных с конкретным содержанием и смыслом. [5, с. 294–296]. Нередко зрительные нарушения, являясь первичным дефектом, усугубляются ТНР (тяжелым нарушением речи) и ЗПР (задержкой психического развития). Педагоги, работающие с детьми, учитывают специфику данных нарушений и подбирают методы и приемы работы с детьми в соответствии с категориями обучающихся с ОВЗ.

Наблюдения за детьми, имеющими нарушения зрения, показывают, что им нелегко дается включение в процесс приобщения к чтению художественной литературы. Детям сложно слушать длинный текст, они быстро утомляются и отвлекаются. При этом использование иллюстраций не повышает мотивацию ребенка к чтению. Также детям сложно понимать эмоциональные состояния персонажей, воспроизводить эмоции с помощью мимики, пантомимы. Активизировать внимание на прочитанном помогают жесты, движения, интонационная выразительность речи взрослого при чтении. Однако произвольный компонент их деятельности (в случае отсутствия признаков сочетанных нарушений и неврологической симптоматики) достаточно сформирован. Ребенок обладает навыками самоконтроля и саморегуляции, может включаться в совместную деятельность со взрослым при условии сформированного интереса к этой деятельности. Поэтому интерес к чтению для ребенка с нарушением зрения важно и нужно формировать, чтобы в дальнейшем ребенок захотел связать свою жизнь с книгой, научился читать самостоятельно или с применением специальных тифлосредств и приспособлений для чтения.

У ребенка с ТНР выявляются дополнительные трудности в процессе приобщения к чтению. У ребенка страдает не только активный, но и пассивный

словарный запас. Содержание произведения часто оказывается для него не понятным. Также взрослым трудно получить обратную связь от неговорящего ребенка, что затрудняет работу над пониманием прочитанного. У ребенка с ЗПР диагностируются не только речевые нарушения, но и трудности в формировании психических процессов: внимания, памяти, мышления, что в свою очередь еще более затрудняет процесс формирования интереса к чтению. У детей с трудом формируются умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью в процессе восприятия художественного или фольклорного произведения, переработкой текста или созданием на его основе собственного речевого продукта, возникают трудности при осмыслении и воспроизведении текста. В работе с описанной выше категорией детей необходимо использовать дополнительный наглядный материал, который поможет сделать процесс чтения более осмысленным.

Исследователи выделяют следующие направления работы в детском саду по приобщению детей к чтению:

– непосредственно образовательная деятельность (чтение произведения, его обсуждение, знакомство с автором, оформление уголка читателя);

– самостоятельная игровая и творческая деятельность детей (использование дидактических игр, игр-драматизаций, инсценировок, решение проблемных задач, экспериментирование, рисование, изготовление поделок);

– взаимодействие с родителями, осуществляемое в проектной деятельности [9, с. 151].

Для достижения стабильных положительных результатов в работе с детьми с ОВЗ используются образовательные технологии на основе деятельностного подхода. Технологии, в которых цели и средства активизации деятельности детей составляют главную идею и становятся основой эффективности результатов, относятся к педагогическим технологиям на основе деятельности, специфичной для ребенка дошкольного возраста [5, с. 25].

При чтении произведения детям с ОВЗ в непосредственной образовательной деятельности возникает необходимость использования

образовательных технологий для привлечения внимания детей к тексту и его осмысления. Для этого текст читается несколько раз с акцентированием внимания на основных персонажах и событиях. В процессе работы с текстом используется технология «моделирования ситуации». Педагог не только читает сказку или рассказ, но и обыгрывает сюжет с помощью игрушек, моделей, картинок. Например, в процессе чтения рассказа М. Пришвина «Листопад» используются игрушки диких животных, сенсорная коробка с натуральными осенними листьями и макет «Осенний лес». Детям предлагается послушать рассказ и выделить главного героя. В процессе чтения текста моделируется ситуация: листья падают с деревьев, шуршат на земле, зайчик выходит из-за елок, останавливается у березки. Дети рассматривают части тела зайки, показывают уши и вместе с зайчиком слушают шелест сухих листьев, превращаются в трусливого зайку и изображают на лице испуг. Затем вводится проблемная ситуация: «Кто может схватить зайку в зубы, если он вдруг наберется храбрости?» – и добавляются персонажи: волк или лиса. Дети играют в сенсорной коробке и получают позитивное подкрепление после чтения рассказа.

Коррекционные задачи решаются через включение игровых упражнений:

– учителя-логопеда: развитие мимической мускулатуры «Изобрази трусливого зайчика, храброго зайчика, злого волка», формирование звукопроизношения «Изобрази, как шуршат листья» («ш»), развитие слухового восприятия «Какие звуки слышишь в лесу?», обогащение словарного запаса, введение в речь слов-предметов, слов-признаков, слов-действий из текста по теме «Деревья. Осень. Дикие животные», формирование фразы при ответах на вопросы;

– учителя-дефектолога: развитие зрительных функций и способностей зрения «Проследи взглядом за полетом листика», развитие зрительного восприятия «Кто спрятался за елкой?», развитие навыков ориентировки в пространстве, оценка глубины пространства «С какой стороны зайчик? Кто ближе-дальше?», развитие осязания и моторик пальцев рук посредством игр с листиками в сенсорной коробке, сравнения хвоинок елок и листьев березы.

В работе с детьми с ОВЗ также используется технология проектной деятельности. Проектная деятельность позволяет раскрыть творческий потенциал детей, активизировать их познавательную активность. Образовательные проекты по чтению в детском саду позволяют не только приобщить детей к чтению художественной литературы, но также создают условия для организации взаимодействия всех участников образовательных отношений (дети, родители, педагоги), повысить компетентность родителей (законных представителей) в вопросах формирования у детей интереса к чтению. Для осуществления этой цели в старшем дошкольном возрасте можно использовать проект «Читаем вместе с мамой и папой», который направлен на возрождение традиций семейного чтения, развития культуры чтения с ребенком.

Родителям предлагается в течение года читать с детьми сказки из трех блоков «Русские народные сказки», «Сказки зарубежных авторов», «Сказки русских авторов». В течение трех месяцев дети с родителями читают сказки из одного блока, а затем участвуют в викторине на знание событий и персонажей сказок. В викторине дети и родители отвечают на вопросы, выполняют игровые задания. По результатам игр в каждом блоке выбирается победитель – лучший знаток сказок.

В конце проекта родители, дети и педагоги приглашаются на итоговое мероприятие в форме игры-бродилки «По страницам сказок». С помощью интерактивной игры дети погружаются в сказочное путешествие с Котом-ученым из стихотворения А. С. Пушкина «Лукоморье». Путешествуя по страницам сказок, дети выполняют интересные задания: спортивная эстафета «Теремок», игра «Волшебный мешочек с предметами сказочных персонажей», исследовательская деятельность «Горошины, на которых не смогла уснуть Принцесса, и бобовое зернышко, из которого Джек вырастил бобовое дерево». В конце путешествия дети по следам невиданных зверей находят сундук с сокровищами и приходят к выводу, что самое ценное сокровище – это книга.

Также в ходе реализации проекта используются современные технологии, которые позволяют проявить активность, самостоятельность и детям, и

родителям. Музейная технология и технология проблемного обучения гармонично вписываются в процесс приобщения детей дошкольного возраста к чтению художественной литературы.

Хорошие результаты дает и использование технологии «книгоиздательство». В ноябре на празднике «День матери» на мероприятии «Книга – лучший подарок» дети совместно с мамами создают книгу из бумаги и выбирают персонажей для своей будущей сказки. Затем в каждой семье организуется семейная творческая мастерская книгоиздательство. Дети с родителями придумывают сказку, оформляют книгу, приносят ее в садик и рассказывают сказку собственного сочинения для детей группы. Каждый автор получает грамоту сказочника с настоящей сургучной печатью.

В основе проекта лежит проблема, а для ее решения необходим исследовательский поиск. Проблема бережного отношения к книгам не теряет актуальности. После создания книг собственного сочинения перед детьми, родителями и педагогами встает проблема: где хранить книги. Дети выяснили, что в современном мире существуют хранилища для книг – библиотека и музей.

Вместе с педагогами и родителями дети пофантазировали на тему «Библиотека будущего» и создали библиотеку для книг из разных конструкторов. Технические возможности разных конструкторов позволили создать особые элементы библиотеки: «вертушку обложек», «передвижную платформу для книг», «книжную горку абонемента». После организации сюжетно-ролевой игры с «Библиотекой будущего» возникла необходимость оставить самые ценные книги в детском саду для будущих поколений.

С помощью родителей в детском саду создан «Музей книг». В музей родители принесли экспонаты по следующим разделам: история возникновения книги, книжки-малышки, старинные книги, книги из «Библиотеки детского сада», тактильные книжки, книжки-игрушки, книжки-раскладушки, музыкальные книжки. Почетное место заняли книги, сделанные своими руками. Дети познакомились с многообразием книг в современном мире и пообещали стать активными читателями и полюбить чтение.

Умение читать родители считают самым важным показателем готовности ребенка к школе. Однако если не познакомить ребенка с увлекательным миром чтения совместно с мамой и папой, то у ребенка никогда не возникнет желания самостоятельно научиться читать, не возникнет стойкого интереса к чтению. Поэтому в дошкольных образовательных организация возникает необходимость пропедевтических мероприятий, которые позволяют сформировать у детей с ОВЗ стойкий интерес к книге.

Список литературы и источников

1. Боголюбская М. К. Художественное чтение и рассказывание в детском саду: Пособие для учащихся дошкольных пед. училищ. М.: Просвещение, 1970. 238 с.
2. Гурович Л. М. Проблема содержания работы по ознакомлению детей с художественной литературой в детском саду // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева., В. И. Яшина. М.: Academia, 1999, 2000. С. 501–510.
3. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. С. 66–77.
4. Семаго Н. Я., Семаго М. М., Дробинская А. О. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования. М.: АРКТИ, 2019. 368 с.
5. Толстикова О. В., Савельева О. В., Иванова Т. В., Овчинникова Т. А., Симонова Л. Н., Шлыкова Н. С., Шелковкина Н. А. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста: метод. пособие. Екатеринбург: ИРО, 2013. 199 с.
6. Томилова С. Д. К проблеме литературного развития детей дошкольного возраста // Языковое образование и речевое развитие детей дошкольного возраста: сб. ст. по итогам Междунар. научно-практ. конф. «Содержание филологического образования в период детства» / УрГПУ. Екатеринбург, 2009. 202 с.
7. ФГОС Дошкольное образование. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid=mb6635fibq247393878 (дата обращения: 15.11.2024).
8. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования. URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1022/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo/?ysclid=mb6bi24fzr544245319 (дата обращения: 12.11.2024).
9. Фишер В. Я., Кухар М. А. Литературное развитие детей дошкольного возраста в условиях обновленного образования // Вестник ТГПУ. 2014. № 11. С. 147–153.

УДК 372.411
ББК 74.14

Л. П. Гимадиева,
МБДОУ детский сад №53,
Асбест, Свердловская обл.
L. P. Gimadieva,
MBDOU kindergarten No. 53,
Asbest, Sverdlovskaya obl.
E-mail: gimadieva.1981@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРИЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПОСЫЛОК ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ И ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО И ФАОП ДО

MODERN TECHNIQUES AND TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PREREQUISITES FOR LITERACY AND LITERARY DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN THE CLASSROOM OF A SPEECH THERAPIST IN THE FRAMEWORK OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD DO AND FAOP DO

Аннотация*: В работе представлен опыт учителя-логопеда по применению современных приемов, технологий при формировании предпосылок обучения грамоте и литературного развития дошкольников с ТНР на занятиях учителя-логопеда и в рамках реализации ФГОС ДО и ФАОП ДО. Приводятся наиболее эффективные игровые приемы и методы по формированию у детей элементов грамоты. Данный материал может быть рекомендован учителям-логопедам, воспитателям общеобразовательных групп, родителям.*
Ключевые слова*: современные технологии, обучение грамоте, литературное развитие.*

Annotation*: The paper presents the experience of a speech therapist teacher in the application of modern techniques and technologies in the formation of prerequisites for literacy and literary development of preschoolers with TNR in the classroom of a speech therapist teacher and within the framework of the implementation of the Federal State Educational Standard DO and FAOP DO. The most effective game techniques and methods for the formation of literacy elements in children are given. This material can be recommended to speech therapists, educators of general education groups, and parents.*
Keywords*: modern technologies, literacy training, literary development.*

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155) содержание образовательной программы дошкольной организации должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей [3]. В числе этих направлений, названных образовательными областями, обозначено речевое развитие. Оно предполагает решение задач дошкольного образования: овладение

речью как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие связной грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки к обучению грамоте. Практически то же самое указано и в федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи в образовательной области «Речевое развитие» [4].

Логопед должен осознавать, что уровень развития воспитанников различен и требует разнообразных подходов, использования всевозможных методик, а мир логопедии, и смежных наук изобилует технологиями, методами, инструментариями. Основной задачей комплексного логопеда является точно и правильно в каждом отдельном случае понять механизм нарушения, подобрать материал, структурированно, качественно проработать индивидуально с каждым ребенком в соответствии с его образовательными потребностями. Подход к выбору технологий не унифицирован, применяемых логопедами технологий и их элементов достаточно, происходит адаптация к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Результативными являются: коррекционные, игровые, здоровьесберегающие и другие технологии с учетом нейроподхода, которые плавно адаптируются и интегрируются в коррекционно-развивающий процесс (подробнее об этом: [1]). Основными задачами коррекционно-развивающей логопедической помощи дошкольникам с тяжелыми нарушениями речи на третьем году коррекции является продолжение работы по совершенствованию лексико-грамматических средств языка, развитию связной речи и речевого общения, развитию фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа и синтеза, обучению грамоте.

На этапе обучения грамоте остановимся подробнее. Необходимо учитывать, что для грамотного чтения и особенно письма, детям с ОНР

недостаточно знать только буквы и уметь их писать. Целесообразно начинать учить буквы только после знакомства с понятиями: звук, слог, слово, предложение, согласные, гласные звуки, твердые и мягкие согласные, звонкие и глухие, после получения отчетливых представлений о том, что звуки сливаются в слоги, слоги в слова, где звуки стоят в определенной последовательности; в противном случае – буквы могут остаться для ребенка бессмысленными знаками, впоследствии пользоваться ими дошкольник с ОНР не сумеет. Подготовка к обучению грамоте, как и обучение грамоте, проводится исключительно на материале звуков, правильно произносимых всеми детьми.

Порядок изучения букв определяется артикуляционной сложностью соответствующего звука и связан с изучением его на фронтальных занятиях. Все упражнения проводятся в игровой форме. Знакомство с буквой осуществляется по определенной, нестрогой схеме: выделение начального звука из слова по картинке, знакомство с печатной буквой, стихотворное описание буквы, сопоставление печатной буквы с рисунком, запоминание характерных особенностей буквы, заучивание стишка (этапы могут варьироваться). Такая схема работы помогает подключить к усвоению буквы различные сенсорные каналы: зрительное, слуховое и тактильное восприятие, что облегчает усвоение букв детям с ослабленным механизмом запоминания.

Перечислим некоторые приемы, которые специалисты применяют для развития узнавания букв**:** нахождение буквы по образцу, нахождение буквы без образца, называние буквы, обведение буквы по трафарету, по контуру, вырезание буквы, воздушное письмо, рисование (конструирование, ниткопись, LEGO, лепка из пластилина, соленого теста), чтение слоговых лент, слов, добавление до слова, работа с разрезной азбукой, печатание букв, слогов, предложений, работа с книгой (Азбука, Букварь). Также помогают в обучении буквам разнообразные занимательные, игровые задания. Например, игра «Вышибала» решает несколько задач: закрепление оптического образа буквы, ориентировка в пространстве, закрепление предложных конструкций, закрепление понятий столбец, строка. Детям предлагается внимательно рассмотреть экраны с буквами. Вспомнить, что

при чтении глаза и рука должны двигаться слева направо и сверху вниз. Далее ребенок показывает первый столбик, второй, третий; первую строчку, вторую, третью. Называет букву, которая находится в первой строке, – третья, букву, которая находится в первом столбике, – вторая или буква, которая находится между буквами И и О. При правильном ответе ребенок наклоняет экран с буквой назад. Буква выбыла из игры. Игра «Угадай, какая буква». Один игрок выбирает карточку с буквой и, не просматривая, лепит ее на лоб, чтобы другие участники могли ее видеть. Другие игроки могут задавать вопросы до тех пор, пока буква не будет отгадана. Варианты вопросов: «Какой звук обозначает моя буква? Гласный или согласный?», «Из скольких элементов состоит моя буква?», «Моя буква похожа на вешалку?», «Моя буква похожа на огурец?». Как только игрок отгадывает свою букву, он становится ведущим и выбирает следующую карточку для другого игрока. Игра продолжается до тех пор, пока все игроки не отгадают свои буквы. Игра «Печатание букв на спине, на ладошке». Дермолексия помогает запомнить зрительный образ буквы, развивает тактильное восприятие, способствует снятию мышечных зажимов, развитию пространственного мышления, моторики рук, эмоционально-волевой сферы, воображения, стимулирует работу обоих полушарий головного мозга. Помимо обычных правил рисования пальцем, можно экспериментировать с разными способами рисования: левой или правой рукой, большим или указательным пальцем. Материал занятий поддерживает высокую сосредоточенность ребенка на совершенно новом и нелегком для него деле усвоения правильных начертаний букв.

Однако при обучении буквам следует учитывать и тот факт, что в процессе печатания букв задействованы не только зрительные, речедвигательные, слуховые, мыслительные, но и моторные, рукодвигательные факторы, что порождает относительно быстро наступающее у старшего дошкольника утомление, преимущественно мышечное. Поэтому на занятиях по обучению грамоте существенная роль отводится физкультминуткам. Они обеспечивают хорошую мышечную разрядку. Проводить их рекомендуется в игровой форме.

Современная методика располагает большим запасом разнообразных занимательных игровых упражнений, заданий, материалов с учетом нейроподхода. Выбрать из них нужные для занятия не представляет особого труда, но педагогически прицельно это можно сделать только с учетом особенностей состава своей группы, своего стиля работы. Например, тренажер «Нейровосьмерка – ручной балансир» в работе с детьми с ТНР направлен на тренировку и развитие глазной мышцы, делает ее более сильной и выносливой при нагрузках. Вместе с этим развиваются навыки периферийного зрения и координации рук. Бесконечная восьмерка максимально эффективно снимает нагрузку с глаз при долгом чтении и письме.

Самым первым учебником для детей является Азбука, или Букварь. С этой книги начинается путь образования, познания родного языка, природы, общества. В группе для детей от 6 до 7 лет рекомендуется посетить или организовать выставку, мини-музей, букварей и азбук разных времен. Рассматривая иллюстрации и изучая тексты азбук и букварей разных эпох, можно не только узнать о различных методиках обучения, но и увидеть, какие ценности хотели привить взрослые детям в каждый исторический момент (см.: [2]).

С целью закрепления знаний о звуках и буквах и литературного развития старших дошкольников можно включать в занятия работу с откидными календарями по произведениям писателей, работам художников, при обучении грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи. Это не только закрепление зрительного образа буквы, фонематических процессов, но и знакомство с произведениями живописи, музыки, что дает возможность узнать и запомнить имена великих поэтов, писателей, великих художников – пополнить необходимый багаж знаний культурного человека.

Например, при знакомстве с буквой А можно поиграть в игру: «Твое слово с буквой А», но это не только, ананас, абрикос, но и А-Асбест – город, в котором вы живете, А – Айвазовский Иван, А – Александрова Татьяна Ивановна, русская детская писательница, художница, автор сказки «О домовенке Кузьке», А – Андерсен Ханс Кристиан, А – Айболит. Воспитанники знакомятся с писателями,

художниками, и их произведениями, погружаясь в мир литературы. Работа с календарем по сказкам А. С. Пушкина при изучении звука и буквы П даст детям возможность окунуться в мир сказок великого русского поэта. Работа с красочным календарем с иллюстрациями В. Сутеева, советского писателя и художника, познакомит с книжной культурой, детской литературой и поможет закрепить знания о звуке и букве С. Продолжая игру, переименуем ее – «Твое слово с буквой С»: С – Свердловская область, С – Сутеев В., С – Самоцветы Урала – здесь можно вспомнить П. П. Бажова и его Хозяйку Медной горы, малахитовую шкатулку.

Многократность повторения, вариативность разнообразных игровых приемов способствуют более прочному усвоению материала и поддержанию интереса к занятиям, к книгам, к чтению, что помогает достичь предполагаемого результата – овладеть начальными навыками чтения. За счет стратегически ориентированного подбора коррекционных методик как нельзя лучше реализуется индивидуально-дифференцированный подход. Задачи коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда тесно связаны с задачами развития и воспитания личности в целом.

Главное условие в работе учителя-логопеда – системность применения технологий, приемов в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, системная работа в тесной связи с родителями, педагогами группы, позволит оптимизировать коррекционно-образовательный процесс для реализации задач речевого, художественно-эстетического, социально-коммуникативного, познавательного, и физического развития детей.

Список литературы и источников

1. Гимадиева Л. П. Многопрофильный подход в работе учителя-логопеда детского сада // Дошкольная педагогика. 2021. № 10. С. 61–62.
2. Ушакова О. С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи: метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2017. 288 с.
3. ФГОС Дошкольное образование. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid=mb6635fibq247393878 (дата обращения: 15.11.2024).
4. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования. URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1022/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo/?ysclid=mb6bi24fzr544245319 (дата обращения: 12.11.2024).

Научное издание

Дорога к книге
Развитие читательской грамотности в современном образовании

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
(28–29 ноября 2024 г.)

под ред. Т. А. Долининой, О. А. Переваловой