АКАДЕМИЯ НАУК РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН
ОТДЕЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК
СТЕРЛИТАМАКСКИЙ ФИЛИАЛ БАШКИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Л.В. Басманова

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5–6 КЛАССАХ

Гилем

Уфа-2016

УДК 327.8.821.161.1(001.8)
ББК 74.268.39 Рус В635
Б 27

Издание осуществлено при содействии
Фонда поддержки научных исследований АН РБ и Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета

Научный редактор:
Р.Ш. Царева, доктор педагогических наук, профессор

Рецензенты:
И.Е. Карпухин, доктор филологических наук, профессор
Э.А. Радь, доктор филологических наук, профессор

Б27 **Басманова Л.В.**
Исследовательская деятельность учащихся на уроках литературы в 5–6 классах. – Уфа: Гилем, Башк. энцикл., 2016. – 124 с.
ISBN 978-5-88185-324-2

В монографии рассматривается историческое и современное состояние проблемы исследовательской деятельности в школьном учебном процессе. Главное внимание уделяется определению сущности и специфики исследовательской деятельности обучающихся на уроках литературы, признакам исследования в процессе литературного образования. В работе представлена система заданий для поисковой деятельности младших подростков. Рассматривается влияние исследовательской деятельности на их литературное и общее развитие.

Книга может быть интересна как специалистам в области школьного литературного образования, так и студентам филологических факультетов педагогических вузов.

УДК 327.8.821.161.1(001.8)
ББК 74.268.39 Рус В635

© Басманова Л.В., 2016
© Издательство «Гилем» НИК «Башкирская энциклопедия», 2016

ISBN 978-5-88185-324-2

Введение

Исследовательская деятельность привлекает все большее и большее внимание теории и практики обучения, является одним из приоритетов современного образования. И это закономерно, так как учебное познание в своем развитии имеет определенную тенденцию к сближению с познанием научным. Обогащение чувственного опыта школьников на основе современной информационной образовательной среды дает возможность гораздо раньше вводить в обучение сложные научные понятия, интенсифицировать учебное познание. Усиливается тенденция вывода за установленные школой границы содержания знаний, поиск учащимися нового, их стремление к открытиям.

Довольно явственно проявляется и тенденция сближения методов обучения с методами научного познания. Все это создает предпосылки для сближения учебной работы школьников с научной как по направленности, так, в известной степени, и по уровню; для внедрения в учебный процесс элементов исследования, поиска.

Указанные тенденции нашли отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования второго поколения. Согласно этому документу, одним из результатов освоения образовательной программы основного общего образования должно стать формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями и приемами.

Большое значение исследовательская направленность обучения имеет в становлении творческой личности. Творчество не сводится к исследованию, но, как убеждает опыт, невозможно без исследования действительности.

Поэтому возникает необходимость выяснить реальные возможности воспитания задатков и стремлений исследователя у школьников в процессе учебно-воспитательной работы.

Большими возможностями в этом отношении располагает литература как предмет школьного изучения. В словесном искусстве поле исследования не только широко, но и бесконечно. Литературу справедливо называют исследованием жизни.

Несмотря на активный интерес педагогики, психологии, школьной практики к проблеме исследовательской деятельности учащихся, ее нельзя признать достаточно разработанной. Во-первых, потому, что не все ясно в самом понимании сущности исследовательской деятельности. Во-вторых, не разработаны ее методические основы в школьном литературном образовании.

При решении отмеченной проблемы необходимо учесть предшествующий опыт теоретического и практического изучения исследовательской деятельности. В связи с этим монография включает исторический обзор развития проблемы исследовательской деятельности школьников в отечественной дидактике и методике преподавания литературы, а также анализ современного состояния данной проблемы.

Изучение истории исследовательской деятельности школьников выявило определенную закономерность в обращении теории и практики обучения к идее исследования. «Это происходит всякий раз, когда на первый план выдвигается задача формирования активной личности, обладающей самостоятельным, творческим мышлением. Именно такие требования предъявляет общество и к современной школе» [Басманова, 2015, с. 32].

Ценный опыт организации исследовательской деятельности по литературе, как и по другим предметам, накоплен творчески работающими учителями. Мы постарались учесть все сделанное в данном направлении, и это послужило базой нашей работы.

Основываясь на концепции исследовательской деятельности учащихся известного ученого-методиста, профессора М.Г. Качурина, мы разработали методические основы исследовательской деятельности на уроках литературы в 5–6 классах. Определили ее сущность и специфику в изучении литературы.

Исследовательская деятельность школьников в учении опирается на присущую человеку от природы, развитую жизненным опытом и воспитанием потребность познания действительности[1]. Эта потребность в условиях школы должна направляться и совершенствоваться учителем и всей организацией учебно-воспитательного процесса, который в идеале воспитывает человека – искателя исти-

[1] Необходимо учитывать, что один из фундаментальных врожденных рефлексов – ориентировочно-исследовательский – лежит в основе человеческого познания вообще (И.П. Павлов).

ны, носителя «проб, проектов, попыток, ожиданий, более или менее далеко уходящих в пространство времени» [Ухтомский, 1950, с. 313].

Возможность исследовательского подхода учащихся к литературе определяется природой словесного искусства, которое, согласно закону, сформулированному В.Г. Белинским, бесконечно в своей исторической жизни, порождает все новые и новые научные наблюдения, открытия и трактовки.

Исследовательская деятельность на уроках литературы опирается на законы читательского восприятия и законы словесного искусства, открытые наукой и постепенно осваиваемые школьниками.

Для развития исследовательских задатков, полученных человеком от природы, наиболее благоприятен возраст 10–12 лет, характеризующийся созреванием основных психофизиологических функций человека. Это вместе с тем возраст становления читательской восприимчивости как основы литературного и эстетического развития школьника.

В пределах данного возраста можно и должно последовательно формировать у обучающихся стремление и умение вести исследовательскую по направленности работу в области литературы.

В дидактике и методике обучения литературе исследовательская деятельность связывается с двумя методами изучения – эвристическим и исследовательским. При этом данные методы рассматриваются одновременно и как ступени (уровни) в развитии самостоятельного мышления и познавательной активности школьников.

Мы обращаем внимание на то обстоятельство, что исследовательская деятельность объединяет эти методы (уровни); эвристический определяется как частично-поисковый, а исследовательский как поисковый [Скаткин, 1984; Лернер, 1981]. Следовательно, можно говорить о движении исследовательской деятельности от частичного поиска к целостному, систематическому, стабильному и о роли этой деятельности в развитии обучающихся, в формировании их исследовательского подхода к художественному произведению, литературе.

В 5-6 классах могут использоваться элементы исследовательской деятельности, тяготеющей к системе и постоянству. Здесь возможно постепенно формировать у школьников понимание учебного труда как интересного и жизненно необходимого, увлекать задачей познания, выдвигаемой учителем или книгой, сосредоточивать духовные и физически силы на решении этой задачи; вместе с учителем и классом постигать ее суть, определять этапы и средства решения.

В последующих классах исследовательская деятельность может стать систематической, охватывающей преподавание в целом, определяющей его направление и характер.

Приобщение детей к исследованию начинается с включения в привычные формы работы отдельных поисковых заданий (5 класс), а затем их использование становится систематическим (6 класс), что создает предпосылки для первоначального формирования исследовательского подхода учащихся к литературе.

Исследовательская деятельность школьников в процессе литературного образования соединяет в себе учебный и научный смысл; она не сводится к решению учениками уже решенных наукой и обществом проблем (хотя включает в себя этот этап), а стимулирует творческое постижение литературы, т.е. такое, которое является новым не только для самих школьников-читателей, но и в известной мере вносит нечто новое в общественное восприятие литературы; результаты деятельности школьников-читателей интересуют науку, позволяя ей полно и всесторонне исследовать историческую жизнь литературы, ее развития в сознании читательских поколений.

Исследовательская деятельность на уроке литературы в 5–6 классах многообразна, но преимущественно осуществляется в двух сферах: в сфере внутренней структуры произведения, каждый элемент которой осмысливается как часть художественного целого; в сфере исторической жизни произведения – его творческой истории, читательского восприятия, движения во времени (на уровне доступном подросткам, но не противоречащим научным представлениям).

Исследовательская деятельность школьников помогает их литературному развитию: готовит к постижению личностной природы словесного искусства, его фундаментальных свойств и закономерностей развития, стимулирует читательское самосознание, пробуждает ответственное отношение к литературе.

Становление и развитие исследовательской деятельности способствует формированию у школьников исследовательского подхода к литературе и жизни. Он характеризуется тем, что учащиеся подходят к изучаемому предмету как области исследования, требующей приложения их сил, заинтересованно осмысляют проблему, выдвинутую учителем, и постепенно начинают выдвигать их сами, отыскивая пути их решения, осваивая научные способы анализа, проявляя пытливость, изобретательность, настойчивость в поисках истины.

Глава I

ИСТОРИЧЕСКОЕ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

1.1. Проблема исследовательской деятельности школьников в истории дидактики и на современном этапе

Интерес к исследованию как дидактическому средству возник еще в античности [Асмус, 1972; Кессиди, 1976; Нерсесянц, 1977 и др.]. Подробно рассматривает в своих работах этапы развития исследовательского обучения от античного времени до наших дней современный ученый, профессор А.И. Савенков. В статье «Истоки практики исследовательского обучения» он вскрывает причины, заставлявшие систему образования отказываться от доминирования догматического содержания и репродуктивных методов обучения в пользу гибкого содержания и продуктивных методов [Савенков, 2005].

Мы обращаемся к опыту отечественной дидактики и выясняем, что возникновение интереса к исследовательской деятельности учащихся в России относится к 60-м годам XIX века. Прогрессивная педагогика в этот период немало сделала для утверждения идей активной познавательной деятельности учащихся.

На сознательности и активности детей основывалась педагогическая система К.Д. Ушинского. Главной задачей школы он считал развитие в ребенке умения и желания самостоятельно учиться не только из книг, но и из жизни. Он полагал, что для этого необходимо предоставлять детям возможность наблюдать предмет, вспоминать, воображать то, что они наблюдали, и выводить из своих наблюдений умозаключения. Благодаря развитой в школе способности самостоятельно приобретать новые познания, человек сможет учиться всю жизнь. [Ушинский, 1948–1952].

В деятельности некоторых педагогов проявляется стремление организовать такого рода самостоятельную работу учеников, которая приблизилась бы к исследованию.

Основоположник передовой методики естествознания А.Я. Герд считал, что нет лучшего средства, возбудить и развить в детях наблюдательность и самостоятельность, как поставить их в положение самостоятельных естествоиспытателей. Он предлагал работы эвристического характера, сущность которых заключалась в том, что ученики под руководством преподавателя наблюдали факты и явления, делали выводы и обобщения и проверяли их доступными опытами.

Для А.Я. Герда главным было то, чтобы ученики по возможности самостоятельно повторяли логический путь настоящего исследования. Будут ли в результате добыты объективно новые сведения или же дети «пере откроют» уже открытое, не имело для него принципиального значения [Герд, 1847].

С точки зрения рассматриваемой проблемы интерес представляет и педагогическая деятельность известного мыслителя-философа Н.Ф. Федорова. С 1854 по 1868 год он работал в уездных училищах России и применял необычный для своего времени метод преподавания истории и географии.

Н.Ф. Федоров стремился вовлечь в процесс активного познания всех детей (это были дети-подростки в возрасте 10–12 лет). «Материал знаний добывался учителем вместе с учениками его сотрудниками из непосредственного изучения родного края, его географических особенностей, растительного и животного мира, его истории, запечатленной в памятниках, опытов самой природы» [Федоров, 1982, с. 9].

Если для Н.Ф. Федорова исследовательская деятельность учеников была основным средством получения знаний о мире, то активный участник общественно-педагогического движения 50–60-х гг. XIX века Н.И. Пирогов всякое проявление самостоятельного труда учащихся рассматривал как хорошую подготовку к дальнейшему восприятию и разработке науки в стенах университета.

Гимназия, по его мнению, должна готовить учащихся к самостоятельному научному труду, упражнять в подобного рода деятельности, поселить в них любовь к самостоятельным занятиям наукой. Для этого необходимо давать ученикам темы для само-

стоятельной разработки. Идеи Н.И. Пирогова воплощались в практической деятельности гимназий Одесского и Киевского округов, попечителем которых он был. Традицией в них стало проведение литературных бесед, на которых учащиеся выступали с результатами своих самостоятельных исследований по той или иной теме [Пирогов, 1985].

Так постепенно прокладывала свою дорогу исследовательская деятельность, обозначались некоторые ее аспекты. И все же это были только отдельные попытки, которые к тому же не получали официальной поддержки, не становились предметом специального научного анализа. В сущности, идея исследовательской деятельности в эту пору не была вычленена из широкого круга дидактических идей, связанных с активностью и самостоятельностью учения. Поэтому в целом в этот период проблема не нашла достаточного теоретического обоснования. Не были разработаны и конкретные пути, приемы исследовательской деятельности школьников.

Особую актуальность приобрела данная проблема в первое десятилетие существования советской школы. Это было время перестройки содержания, принципов, форм и методов обучения в соответствии с ведущей целью новой школы – воспитанием строителя нового общества, борца и труженика. В качестве метода, наиболее соответствующего этой цели, был признан исследовательский.

Известный российский философ, психолог и педагог П.П. Блонский еще до революции выдвигал идею народной школы, в которой воспитывались бы не автоматы, повторяющие чужую волю, а люди, активно владеющие методами познания жизни. В такой школе учитель – «не учитель в обычном смысле слова, но лишь руководитель и спутник: он руководит собственными исследованиями детей, он спутник их путешествий в человеческую жизнь» [Блонский, 1969].

Использование исследовательского метода, по мнению П.П. Блонского, сделает учение интересным, удовлетворяющим интеллектуальные запросы детей, будет содействовать формированию творческих способностей и самой потребности в творчестве.

В разработке этого метода участвовали такие видные педагоги, как С.Н. Боголюбский, Б.В. Всесвятский. Ш.И. Ганелин, В.Ф. Натали, Н.И. Попова, А.П. Пинкевич, Б.Е. Райков, С.П. Сингалевич, В.Ю. Ульянинский, Н.М. Шульман, К.П. Ягодовский, А.А. Яхонтов и др.

Исследовательской в 20-е годы XX века признавалась самостоятельная активная работа ученика с конкретным жизненным материалом, в ходе которой он открывал новые для себя знания, повторяя при этом логический путь настоящего исследователя.

Исследовательская деятельность, в понимании педагогов 20-х годов, должна быть направлена на решение проблем, изученных в науке, и новых только для самих учащихся. Так, А.П. Пинкевич пишет: «Прежде всего, сразу же признаем, что об истинном исследовании в школе не может быть и речи (если и бывают исключения, то они только подтверждают общее правило). Мы стараемся лишь побудить нашего ученика пройти по-школьному, по-детски, но те же, в общем, этапы, которые проходит настоящий исследователь. Он «переоткрывает» новую для него истину, и для нас важно то, что субъективно он – исследователь, он здесь активно мыслит, но, конечно, он действует с известной, большей или меньшей, помощью руководителя» [Пинкевич, 1929, с. 159].

Вместе с тем в педагогической практике 20-х годов встречались примеры такой работы, которая приводила к открытию объективно новых фактов и явлений. Она была связана в основном с краеведением, ориентированным на применение полученных в школе знаний к повседневным практическим надобностям, в частности, на разведку потенциальных богатств края. В педагогической теории была разработана методика экскурсии исследовательского типа.

В работах педагогов 20-х годов отмечалось, что знания, полученные в результате исследовательской деятельности учеников, «усваиваются органически при участии всего существа как духовного, так и физического, и делаются как бы неотъемлемой частью данного познающего субъекта, а не удерживаются механически только памятью, как это бывает при пассивном восприятии. Таким путем самостоятельного приобретения знаний удовлетворяется целиком естественная пытливость детского интеллекта и присущая ему активность» [Ульянинский,1925, с. 75–76].

Значение исследовательской деятельности усматривалось еще в том, что она предполагает применение методов «искания, выведения, собирания», благодаря чему школьник приобретает те навыки, которые дадут ему возможность дальше вне школы самому разбираться с вопросами, которые поставит перед ним жизнь.

При использовании исследовательского метода на первый план выдвигается личность учащегося и его самостоятельная работа, учитель как бы отходит на второй план, но такая перестановка, такая перемена ролей только кажущаяся. Поэтому педагоги большое внимание уделяют решению вопроса о месте и роли учителя в организации исследовательской деятельности школьников. Многие суждения, высказанные на этот счет, не потеряли значения и в наши дни. Рассмотрим наиболее убедительные.

Необходима специальная подготовка самого учителя к исследованию – момент его собственной научной работы, связанной с переживанием исследования, творчества и открытия.

«Первое – нужное для подготовки учителя начало, это – приобщение учащихся в педтехникумах к исследовательской творческой работе. Второе – ознакомление их с историей науки, с научными идеалами, пропитывающими факты и осмысливающими их» [Боголюбский, 1925, с. 72].

Необходимость такой специальной подготовки все более осознается и в современных педагогических вузах.

Роль учителя в 20-е годы XX века определялась как роль организатора и вдохновителя исследовательской работы школьников: «Учащиеся – все же представляют собой сырой материал, который нуждается в определенной обработке, и если бы они остались без такого руководства со стороны учителя, то, может быть, они и могли бы набрести случайно на тот или иной путь исследования, но это было бы сопряжено с громадной затратой сил и времени» [Ульянинский, 1925,с. 76]. В этом высказывании вызывает возражение только словосочетание «сырой материал»; за ним, как можно полагать, нет представления о том опыте познания, которым в той или иной мере наделен каждый ученик; без опоры на этот опыт вряд ли можно сделать что-либо из «сырого материала», но автор прав, утверждая, что долг учителя – оказать помощь в ходе самостоятельной работы детей, в обработке добытых ими материалов. При этом, разумеется, он должен учитывать разнообразие индивидуальностей учеников, выявлять их интересы, группировать их и соответственно этим интересам намечать темы для поиска.

Важной представляется мысль В.Ю. Ульянинского о том, что работа учителя требует большой находчивости, напряжения всех

сил и солидной подготовки. Таким образом, на его долю «приходится гораздо более труда и духовного напряжения при проведении лабораторно-исследовательского метода, чем при обычном наглядно-демонстрационном преподавании» [Ульянинский, 1925, с. 77].

Интерес для нас сегодня представляет и то, как решался в педагогике 20-х годов вопрос о соотношении исследовательской и других видов познавательной деятельности школьников.

Многие ученые рассматривали ее как ведущую в учебном процессе. Однако в работах таких сторонников исследовательского метода, как П.П. Блонский, Б.Е. Райков и др. обращалось внимание на необходимость сочетания исследовательской с другими видами деятельности. Признавалась неправомерность ее универсализации.

Между тем такая универсализация наблюдалась как в педагогической науке, так и в практике преподавания. Следствием этого явилась огромная растрата времени и сил учащихся; основательная проработка только небольшой части программы – всю программу проходить не успевали; «исследовательское» изучение одного предмета в ущерб другим, а в целом отсутствие должного порядка и системы в организации учебного процесса.

Активно разрабатывался в указанный период вопрос об организационных формах обучения. Взамен подвергнутой в те годы критике классно-урочной системы, распространение получили иные формы, последовательно сменившие друг друга: студийная система, лабораторная, метод проектов. Поскольку основной признак всех перечисленных организационных форм – самостоятельное добывание знаний учащимися, то поисковая работа заняла здесь свое почетное место. Вот как выглядела, например, методика обществоведческой работы в лабораторном плане: «Самое существенное, что отличает лабораторный метод работы от методических приемов аудиторной школы – это исследовательский момент работы, момент самостоятельной лабораторной переработки и обработки сырого – экскурсионного, документального, газетного, книжного – материала, освещающего изучаемые проблемы [Сингалевич, 1927, с. 86].

Возможности лабораторной «переработки» при этом явно преувеличивались; недостаточной оказывалась подготовка учащихся не только к исследованию, но и к грамотному сбору материала; недооценивалась руководящая роль учителя, опора на уже имеющий-

ся опыт науки. Все это приводило, как правило, к снижению уровня работы.

Тенденция к универсализации исследовательского метода, усиленная поспешно вводимыми организационными формами, в 20-е годы сопровождалась умалением роли книги в учебном процессе, отказом от применения словесных методов обучения, именуемых догматическими. Воспитание активности и самостоятельности противопоставлялось задаче вооружения учащихся прочными знаниями основ наук.

Эти просчеты теории, отрицательно сказавшиеся на школьной практике, способствовали дискредитации исследовательского метода.

Интерес к исследовательской деятельности как дидактическому средству с новой силой вспыхнул в 60-е годы XX века. Он был обусловлен теми реальными процессами, которые происходят и на современном этапе развития образования, когда на первый план выдвигается задача формирования у подрастающего поколения творческого мышления, творческого отношения к познавательной и практической деятельности.

Исследовательская деятельность заняла свое определенное место в системе методов обучения. Она включена в одну из наиболее признанных систем методов обучения [Скаткин, Лернер, 1965].

В основе двух методов упомянутой системы – эвристического и исследовательского – лежит поисковая деятельность учащихся. Так, эвристический метод рассматривается как частично-поисковый, а исследовательский – как поисковый. В первом случае имеется в виду такая организация познавательного процесса, при которой учитель выдвигает проблему, дробит ее на ряд взаимосвязанных вопросов, каждый из которых является шагом на пути к решению. «Ученик же воспринимает задание, осмысливает его условие, решает часть задачи, актуализируя наличные знания, осуществляет самоконтроль в процессе выполнения шага решения, мотивирует свои действия. Но при этом его деятельность не предполагает планирования этапов исследования (решения), самостоятельного соотнесения этапов между собой. Все это делает учитель» [Дидактика средней школы, 1982, с. 202].

Исследовательский метод предполагает самостоятельное осуществление всех этапов поисковой деятельности. Здесь уже сами учащиеся планируют поиск материалов, истолковывают их и излагают

в определенной логической последовательности. Таким образом, школьники поднимаются от частичного поиска к целостному, уровень их познавательной самостоятельности постепенно повышается.

Мысль о становлении и движении исследовательской деятельности представляется нам плодотворной. Однако в дидактике и методике не выявлены пока этапы этого процесса в соответствии с возрастной эволюцией школьников.

Еще один важный аспект проблемы касается сущности исследовательской деятельности. Создатели рассматриваемой системы методов обучения считают, что исследовательская деятельность учащихся должна быть направлена на решение новых для них проблем. Школьники исследуют проблемы, уже решенные обществом, наукой, и новые только для них самих. На наш взгляд, исследовательская деятельность не должна быть ограничена выяснением известного, эта функция ей может отводиться на начальных этапах; по мере же своего становления и развития исследовательская деятельность может быть направлена на решение объективно новых задач и проблем.

Как видим, проблема исследовательской деятельности школьников нуждается в дальнейшем теоретическом осмыслении, в частности, развитии понятия о сущности исследовательской работы в школе и на этой основе разработке ее методики.

В 60-е годы XX века исследовательская деятельность школьников осуществлялась в образовательных учреждениях различного типа и вида, в этот период значительно активизировались разнообразные школьные кружки, школьные клубы по интересам, вовлекая юное поколение в учебно-исследовательскую деятельность под руководством и при участии высококвалифицированных специалистов науки, техники, производства, искусства.

В последующие десятилетия сложилась организационная структура исследовательской деятельности, включающая специализированные учреждения внешкольной работы (станции юных натуралистов, станции юных туристов, станции юных техников и т.д.); специально созданные отделы научного и технического творчества при дворцах и домах пионеров; школьные кружки, в которых работали учителя, обладающие высоким творческим и исследовательским потенциалом.

В начале 1990-х годов исследовательская деятельность учащихся испытала серьезный спад. «Она перестала существовать как система,

однако учреждения, «точки», наработавшие за предыдущий период значительный организационный и программно-методический потенциал, глубокие традиции, сохранились и продолжили свою работу» [Леонтович, Интернет-портал Исследователь].

Следующий период (примерно 1994–99 гг.), как отмечает А.В. Леонтович, характеризовался глубоким структурным преобразованием системы исследовательской деятельности и ее ресурсного обеспечения. Изменилось понимание смысла и назначения исследовательской деятельности в образовании. Из способа профессиональной ориентации молодежи в области науки и техники исследовательская деятельность стала пониматься как средство развития личности учащихся. Сохранившиеся центры исследовательской деятельности наработали системы ресурсного обеспечения этой образовательной технологии (интеллектуального, организационного обеспечения, многоканального финансирования).

Наблюдался рост юношеских научных исследований, увеличилась численность участников и качество проведения юношеских исследовательских конференций различного уровня в разных регионах России.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования (2010, 2015 гг.) выдвинуло исследовательское и проектное обучение в качестве приоритетов современного образования.

Современная концепция исследовательской деятельности изложена в книге «Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова (М.: Просвещение, 2010).

Исследовательская деятельность здесь рассматривается как путь повышения мотивации и эффективности учебной деятельности в основной школе. Она должна быть направлена не только на повышение компетенции подростков в предметной области определённых учебных дисциплин, не только на развитие их способностей, но и на создание продукта, имеющего значимость для других.

Исследовательская деятельность должна быть организована таким образом, чтобы учащиеся смогли реализовать свои потребности в общении со значимыми для них группами одноклассников, учителей и т.д.

Строя различного рода отношения в ходе целенаправленной, поисковой, творческой и продуктивной деятельности, подростки овладевают нормами взаимоотношений с разными людьми, умениями переходить от одного вида общения к другому, приобретают навыки индивидуальной самостоятельной работы и сотрудничества в коллективе.

Организация исследовательских работ школьников обеспечивает сочетание различных видов познавательной деятельности, прежде всего значимыми и интересными для них новыми видами деятельности, которые им интересно освоить.

В процессе реализации исследовательских работ могут быть востребованы практически любые способности подростков, реализованы личные пристрастия к тому или иному виду деятельности.

Исследовательская деятельность открывает новые возможности для развития интереса подростка как к индивидуальному творчеству, так и к коллективному.

Структура исследовательской деятельности, по мнению авторов пособия, включает следующие компоненты:

– анализ актуальности проводимого исследования;
– целеполагание, формулировку задач, которые следует решить;
– выбор средств и методов, адекватных поставленным целям;
– планирование, определение последовательности и сроков работ;
– проведение исследования;
– оформление результатов работ в соответствии с целями исследования;
– представление результатов в соответствующем использованию виде;

«Итогами исследовательской деятельности следует считать не столько предметные результаты, сколько интеллектуальное, личностное развитие школьников, рост их компетенции в выбранной для исследования или проекта сфере, формирование умения сотрудничать в коллективе и самостоятельно работать, уяснение сущности творческой исследовательской и проектной работы, которая будет рассматриваться как показатель успешности (неуспешности) исследовательской деятельности» [Формирование универсальных учебных действий в основной школе, 2010, с. 87].

Логика построения исследовательской деятельности включает формулировку проблемы исследования, выдвижение гипотезы (для

решения этой проблемы) и последующую экспериментальную или модельную проверку выдвинутых предположений.

Авторы излагаемой концепции полагают, учебное исследование отличается от полноценного научного исследования, когда необходимо получение результатов, характеризующихся очевидной новизной. Важнейшим же результатом исследовательской деятельности школьников является открытие знаний, новых для самих учащихся, но известных в научной среде.

Формирование исследовательской деятельности, по мнению разработчиков концепции, следует начинать с овладения учащимися отдельными компонентами, составляющими этапы исследования. Далее рассматриваются этапы исследовательской деятельности и возможные направления работы с учащимися на каждом из них:

– постановка проблемы, создание проблемной ситуации, обеспечивающей возникновение вопроса, аргументирование актуальности проблемы;

– выдвижение гипотезы, формулировка гипотезы и раскрытие замысла исследования;

– планирование исследовательских работ и выбор необходимого инструментария;

– поиск решения проблемы, проведение исследований с поэтапным контролем и коррекцией результатов;

– представление (изложение) результатов исследования, его организация с целью соотнесения с гипотезой, оформление результатов деятельности как конечного продукта, формулирование нового знания.

В пособии представлены также основные типы заданий, направленных на развитие и оценку личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных и других универсальных учебных действий.

Приведем в качестве примера одно из заданий, направленных на формирование умения проводить теоретическое исследование.

Задание: Сказочные герои.

Цель: формирование умения проводить теоретическое исследование на материале анализа сказочных героев.

Возраст: 14–15 лет.

Учебные дисциплины: литература.

Форма выполнения задания: работа в группах по 4–5 человек.

Описание задания: учащимся предлагается провести теоретическое исследование. Теоретическое исследование – это формулирование общих закономерностей, позволяющих объяснить ранее открытые факты и эмпирические закономерности.

Этапы проведения исследования

1. Формулирование проблемы.

2. Подготовка к проведению исследования:

– предварительный анализ имеющейся информации, выдвижение гипотез;

– отбор материала, который будет использован в исследовании.

3. Проведение исследования:

– анализ и обобщение результатов исследования.

4. Изложение результатов исследования, их представление.

5. Обсуждение, оценка полученных результатов.

В волшебных сказках часто героями становятся внешне непривлекательные персонажи, например Иванушка-дурачок, Емеля («По щучьему велению»). Сначала они спят на печи, ничем не интересуются, а потом сказочно изменяются, совершают героические подвиги и становятся богатыми и счастливыми.

Учащиеся отвечают на вопросы:

1. Почему героя называют не просто Иванушка, а Иванушка-дурачок?

2. С чего начинаются чудесные изменения?

3. Почему именно Иванушка-дурачок побеждает в сказках?

4. Кто и что ему помогает?

5. Какие качества персонажа, особенности его характера позволяют ему совершать подвиги? Как это показано в разных сказках?

6. В волшебных сказках Иванушка-дурачок выполняет трудные задания с помощью друзей-помощников и чудесных предметов. Значит ли это, что роль Иванушки в этих подвигах незначительна и его нельзя считать героем-победителем?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, учащимся нужно вспомнить (прочитать) сказки, героем которых является Иванушка-дурачок; описать, с чего начинается его сказочное преображение, сравнить его поступки с действиями других персонажей, описать его отношения с теми, кто ему помогает и кто ему встречается на пути.

Итак, дидактика XX – начала XXI века внесла большой вклад в теоретическую разработку проблемы исследовательской деятельности. В профессиональный обиход вошел термин «исследовательское обучение», понимаемый как перспективный инновационный подход в образовании. Ему посвящено большое количество работ, раскрывающих общедидактические аспекты организации исследовательской деятельности школьников. Сегодня необходимо, опираясь на достигнутое, разработать методические основы организации исследовательской деятельности учащихся в преподавании конкретных школьных дисциплин, в том числе – литературы.

Для этого необходимо выявить психологические предпосылки исследовательской деятельности школьников.

Теоретические и экспериментальные исследования в области психологии обучения показали, что в основе научного познания и учебного лежит деятельность, имеющая сходную психологическую структуру, осуществляющаяся по одним и тем же психологическим закономерностям [Кудрявцев, 1968; Кулюткин, Сухобская, 1968; Калмыкова, 1981; Матюшкин, 1972, Савенков, 2005 и др.].

Анализируя обучение и научное познание, Т.В. Кудрявцев выделяет в них такие общие компоненты, как сходство цели – обогащение представлений и знаний об окружающем мире; активный контакт с объектом познания или изучения; использование богатых возможностей мышления как важнейшего средства решения возникающих проблем. По мнению психолога, оба процесса (учение и научное познание) можно рассматривать как исследовательскую деятельность, направленную на решение возникающих перед человеком теоретических и практических задач. В ней выделяется четыре следующих этапа:

1) возникновение самой проблемы и возбудительных стимулов к ее решению:

2) осознание (понимание) и «принятие» ее человеком:

3) процесс поиска ответа на поставленную проблему;

4) получение того или иного результата и его оценка с точки зрения требований, предъявленных задачей.

«Можно доказать, что процесс обучения (учения), познания, исследования и мышления тесным образом связаны между собой, взаимопроникают и даже переходят друг в друга. Но если это так,

то не должен ли процесс обучения в своих существенных чертах моделировать их?» [Кудрявцев, 1968, с. 5].

Примером моделирования в учебном процессе продуктивного мышления является проблемное обучение. Сходство же научного познания и учения создает возможность организовать последнее в форме исследования.

Раскрывая смысл такого учения, Н.А. Менчинская считает, что в процессе самостоятельного добывания знаний учащиеся «делают своеобразные «научные открытия», которые не являются таковыми с объективной точки зрения, но субъективно (для учащегося) они обладают всеми признаками открытия. Множество таких «микро открытий» оказывает решающее влияние не только на учебную биографию учащегося, но и на развитие его ума, всей его личности.

В процессе самостоятельного добывания и применения знаний учащиеся овладевают обобщенными способами познавательной деятельности, которые могут быть ими использованы в различных областях знания» [Менчинская, 1970, с. 16].

В приведенном высказывании выражения «научные открытия», «микро открытия» взяты в кавычки, поскольку автор имеет в виду получение субъективно, а не объективно новых знаний школьниками. Такая точка зрения типична для современных психологов. Усматривая сходство учебного и научного поиска, они вместе с тем подчеркивают различия этих процессов.

Действительно, «условия поиска новых знаний у них весьма различны, как различен и уровень мыслительной деятельности, приводящий к открытию» [Калмыкова, 1981, с. 18].

Согласно концепции детерминированности психического развития человека, разработанной С.Л. Рубинштейном, внешние причины действуют через внутренние условия и дают определенный эффект лишь преломляясь через сложившийся у него строй мыслей и чувств [1959, 1960]. В школе внешними причинами являются педагогические воздействия. Они должны осуществляться с учетом внутренних условий учащихся. Следовательно, организуя исследовательскую деятельность школьников, необходимо ориентироваться на эти условия.

В какой степени готовы внутренние условия подростков 10–12 лет к исследовательской работе? Ответить на этот вопрос помогает возрастная психология. Она отмечает, что на данном возрастном

этапе происходят существенные сдвиги в мыслительной деятельности ребят, нарастает с каждым годом способность к абстрактному мышлению. Подростков отличает пытливость ума, они способны уже воспринимать не только то, что лежит на поверхности явлений. По мнению В.А. Крутецкого, этот возраст сензитивен для развития активного, самостоятельного, творческого мышления. «Апелляция учителя к уму подростков, доверие к их интеллектуальным возможностям как нельзя больше соответствует возрастным особенностям личности подростков» [Крутецкий, 1976, с. 114]. Это подтверждают и исследования Н.Д. Левитова. Он отмечает, что учащиеся 10–12 лет особенно активны, «им необходимо на уроке не только слушать, но и действовать… . Даже ленивые подростки становятся активными, когда им на уроке дают ответственные поручения – они стараются с успехом их выполнить [Левитов, 1964, с. 263].

Итак, психология отмечает характерную для интересующего нас возраста познавательную активность. Ее физиологической основой является ориентировочно-исследовательский рефлекс. И.П. Павлов писал о нем: «Едва ли достаточно оценивается рефлекс, или, как я его называю, рефлекс «Что такое?, тоже один из фундаментальных рефлексов… у нас этот рефлекс идет чрезвычайно далеко, проявляясь, наконец, в виде той любознательности, которая создает науку, дающую и обещающую нам высочайшую безграничную ориентировку в окружающем мире» [Павлов, 1951, с. 27]. Действие этого рефлекса проявляется с того момента, когда ребенок начинает чувствовать. Он стремится все исследовать доступными ему средствами и таким образом познает окружающий мир. Эта органическая потребность, сказывающаяся у маленьких детей, в большинстве случаев потом угасает в большей или меньшей степени. Причина кроется в условиях обучения и развития. Исследовательский рефлекс, данный как возможность, необходимо развивать при помощи специальных педагогических средств и превращать в способность.

В современной дидактике очевидно стремление к все более тесному и плодотворному взаимодействию с психологией, физиологией и другими науками.

Однако тенденция эта развивается противоречиво, и как раз состояние проблемы подготовки школьников к исследовательской деятельности демонстрирует это с полной ясностью.

Если в дидактике исследовательская деятельность не вычленена с достаточной отчетливостью из круга самостоятельных работ учащихся, то психология, науковедение настойчиво выясняют специфику исследовательской деятельности, качества, необходимые исследователю, структуру исследовательской деятельности и т.д.

При этом наблюдается и еще одно существенное различие: в дидактике исследовательская деятельность рассматривается путем теоретического анализа, с опорой на имеющийся опыт науки и практики, но без экспериментального анализа. Наиболее показательны в этом отношении как раз самые фундаментальные и ценные работы. Так, в «Дидактике средней школы» [1982], где исследовательский метод впервые представлен как органичная часть целостной системы фундаментальных методов, нет какой-либо опоры на экспериментальную проверку этого метода и наименее убедительными выглядят конкретные примеры исследовательской работы, проводимой учениками.

В трудах психологов, посвященных проблеме исследования, напротив, все суждения и выводы основываются на экспериментах. Но эти эксперименты имеют лабораторный характер, не захватывающий сферу преподавания, массовый учебный процесс. Достаточно сослаться на монографию Я.А. Пономарева, в которой рассматривается значение исследования творческой деятельности человека для развития педагогической теории и практики. Монография интересна и содержательна, весьма плодотворна для выяснения структуры и условий творческого процесса вообще и исследования тех или иных задач – в частности. Здесь сделан вывод принципиальной важности – о необходимости создания педагогики творчества как фундаментальной науки, определяются некоторые важные отправные идеи и методы этой науки.

Особенно важным представляется вывод Я.А. Пономарева о том, что «к полноценной творческой деятельности способен лишь человек, обладающий развитым внутренним планом действий» [Понамарев, 1976, с. 269]. В высшей степени существенно, что автор считает возможным закладывать основы внутреннего плана действий у ребенка в дошкольный период в связи с развитием речи и далее развивать эти основы с помощью целенаправленной системы решения теоретических задач [Там же, с. 270–271].

Но эксперимент, на который опирается монография, строится в основном на задачах по соединению возрастающего числа точек определенным числом прямых линий. Эта задача – удачная модель множества творческих задач. Но тем самым не отменяется необходимость эксперимента на материале предметного преподавания с применением типичных учебных задач.

Именно это мы и предполагаем сделать на материале курса литературы, надеясь тем самым содействовать укреплению связей между дидактикой, психологией и частной методикой в решении проблемы подготовки обучающихся к исследовательской деятельности как одного из средств формирования творческой личности.

1.2. Исследовательская деятельность в методике преподавания литературы

В решении проблемы исследовательской деятельности методика преподавания литературы идет вслед за дидактикой.

Прогрессивная педагогическая мысль всегда отмечала познавательные возможности детей: «Посмотрите, сколько любознательности, сколько жадного стремления к исследованию истины высказывают дети. Инстинкт истины говорит в них чрезвычайно сильнее, нежели во взрослых людях» [Добролюбов, 1952, с. 159].

И передовые методисты, учителя-словесники стремились максимально использовать эти возможности. Противником заучивания учащимися голословных характеристик, определений, суждений был, как известно, В.Я. Стоюнин. Он разработал методику, позволяющую привлечь всех ребят к обсуждению художественного текста, воспитывать активную мысль учащихся и развивать навыки самостоятельного восприятия текста.

Излюбленным методом В.Я. Стоюнина была аналитическая беседа. Вопросы, которые он предлагал, опирались на самостоятельный поиск решения, на самостоятельную мысль учащихся. Известный педагог никогда не давал своим ученикам готовых выводов. Дети делали их из наблюдений над литературными фактами.

Продолжателями традиций В.Я. Стоюнина были В.И. Водовозов и В.П. Острогорский. Пристальное внимание к развитию самостоятельной

мысли учеников проявлял Ц.П. Балталон. В его «Пособии для литературных бесед и письменных работ» учащим и учащимся предлагаются вопросы, составленные так, чтобы чтение из легкой забавы обратилось в «серьезное удовольствие, требующее некоторой вдумчивости, усилий мысли, но зато вознаграждаемое расширением умственной пользы и углублением эстетического наслаждения» [Балталон, 1904, с. 8].

Опыт прогрессивных методистов второй половины XIX века свидетельствует об их стремлении приблизить деятельность учеников к исследовательской, ввести элементы поиска в систему преподавания. Но эти намерения еще не приобрели достаточной четкости. Собственно поисковая, исследовательская работа не была разграничена с самостоятельной. Дело не дошло до более или менее отчетливой методической концепции исследовательской деятельности. Поэтому сколько-нибудь широкого и последовательного ее применения в практике преподавания словесности мы не находим.

В первое десятилетие существования советской школы уровень теоретического осмысления данной проблемы в значительной мере остался прежним, хотя интерес к ней значительно возрос. Об этом свидетельствует выступление К.П. Спасской на одном из педагогических съездов. Она говорила об исследовательском методе: «Если до сих пор этот метод только просачивался в школы, то сейчас он должен захватить школы целиком. Как можно влить исследовательский метод в подход к литературе? Мне представляется, что тут можно идти двумя путями: во-первых, это – исследовательская работа над художественным материалом, а, с другой стороны, это – исследование живой действительности [Спасская, 1925, с. 171].

В одном из номеров журнала «Родной язык и литература в трудовой школе» К.П. Спасская описывает урок, проведенный исследовательским методом.

После чтения стихов И. Бунина «Бушует полая вода» и А. Жарова «Ледоход» учитель предложила ребятам задание: по тексту стихотворения определить, кто, где и когда их написал (имена поэтов не были названы). Выполняя задание, ученики наблюдали, размышляли над образами стихотворений и пришли к выводам: автор первого – зрелый мастер слова, произведение проникнуто грустными мотивами. Второе стихотворение «несет на себе след Октября», очевидно,

написано неопытным поэтом, но «искренний жар» стихотворения захватывает и увлекает [Спасская,1928, с. 170–173].

Ход работы на уроке представлен в статье бегло. Учитель отмечает, что работа школьников на уроке отличалась высокой мыслительной активностью. Они шли от наблюдений к предположениям, находили аргументы для подтверждения выдвинутой совместно гипотезы. Но из описания урока вполне ясно, что учащиеся не располагали ни знаниями, необходимыми для атрибутации стихотворений (не были знакомы с поэзией И. Бунина и А. Жарова), не имели опыта стилистического анализа стихотворений. Кроме того, работа, в ходе которой учитель «прячет» от учеников известные ему имена авторов, может быть тренировочной, игровой, но вряд ли исследовательской – уже потому, что в таком виде лишена научного смысла.

Главным признаком исследовательского метода К.П. Спасская признает логический путь детского исследования от фактов к выводам. Но если только этим определяется значение исследовательского метода, то он теряет смысл как самостоятельный метод. Логику познания ученики могут усвоить через посредство других методов обучения.

Другой подход к поисковой, исследовательской деятельности детей мы находим в статье Е.Г. Кагарова «О привлечении учащихся к сотрудничеству в научной работе». Он убежден, что учитель может приохотить наиболее даровитых и любознательных учеников к маленьким самостоятельным научным исследованиям, к разработке легких вопросов стилистического анализа произведений. «Для учащихся такие занятия под руководством преподавателя имеют громадное образовательное и воспитательное значение: они знакомятся с методами научной работы, проникаются жгучей любовью и преклонением перед образом истины, манящим к себе и ученика, и учителя из своей прекрасной дали» [Кагаров,1923, с. 88–89]. Однако автор статьи, признавая возможным приобщение школьников к исследованию в подлинном смысле этого слова, не пытается вникнуть в его суть, рассмотреть его реальную методику. Приведенные слова остаются лишь заманчивым призывом. Это было характерно и для других методистов 20-х годов. В их работах довольно часто употреблялись слова «исследование», «поиск», но нигде мы не найдем попыток вникнуть в реальное содержание этих понятий в условиях школы.

Отсутствие четкого представления об исследовательской деятельности, ее возможностях неизбежно сказывалось и в ее практическом использовании. Как правило, намерение включить в урок элементы исследования так намерением и оставалось.

Зато к более реальной исследовательской деятельности дети приобщались в процессе внеклассной работы. На это ориентировали и программы тех лет. Например, «Программа для первого концентра школ II степени» 1925 года включала перечень литературно-исследовательских работ над жизненным материалом. В этом разделе рекомендовались записи собственных наблюдений над трудом крестьянина и сочинения на эту тему, собирание пословиц и загадок, касающихся труда. Запись рассказов рабочих об их жизни до революции, рефераты об изобретениях, открытиях и новейших успехах техники и т.п.

Перечисленные виды работ предполагают исследование действительности, поэтому широкое распространение в практике работы школ в 20-е годы получила краеведческая, экскурсионная деятельность. Одной из главных ее функций было изыскание, сохранение и обследование всего местного культурного материала, важного для понимания и изучения писателей, выросших или живших в данной местности.

Большое значение придавалось экскурсиям, целью которых было собирание произведений народной поэзии. Эта работа имела не только педагогический, но и определенный научный смысл. Ученики изучали народно-поэтическое творчество на месте его бытования, фиксировали этот материал.

Вот как организовывал сбор и изучение фольклора учитель П. Мощанский. Он давал своим ученикам задания по сбору «народно-поэтического материала» с указанием основных правил такой работы. Ею занималась младшая группа школы II ступени. Старшие ребята собранный чрезвычайно пестрый материал систематизировали, группировали повторяющиеся записи, находили и отмечали варианты. Попутно вели анализ языка устно-поэтических произведений, отмечали особенности местного говора. Большой интерес вызывало сравнение своего материала с аналогичным из других уездов и губерний [Мощанский, 1923].

Обзор состояния проблемы исследовательской деятельности в методике преподавания литературы 20-х годов приводит к выводу,

что разных методистов, учителей привлекала идея включения элементов исследования в учебный процесс, но специфика и сущность их выявлены не были, пути и приемы приобщения детей к поиску на уроке вообще не были разработаны. Некоторые элементы исследовательской деятельности использовались только в краеведении.

Как и в дидактике, с новой силой интерес к поисковой, исследовательской деятельности вспыхнул в методике преподавания литературы в 60-е годы XX века.

Большой вклад в разработку этой проблемы внес Н.И. Кудряшев. Известный методист полагал, что «в процессе обучения необходимо достичь непрерывности поисковой мыслительной деятельности учащихся, связанной с эстетическими и нравственными переживаниями учащихся. Эта непрерывность активной познавательной деятельности учащихся достигается целенаправленными действиями учителя в двух взаимосвязанных направлениях: 1) в постановке взаимосвязанных частных и широких проблем, касающихся одного произведения, ряда произведений, литературного процесса, а также общих этических и эстетических проблем, которые давали бы широкий простор для развития ассоциативных связей, догадок, открытий, размышлений, имеющих и объективное значение, и субъективную ценность для учащихся; 2) в таком сочетании методов обучения, которые в наибольшей степени способствовали бы эффективной, нелегкой, но приносящей удовлетворение и положительные эмоции учебной деятельности учащихся» [Кудряшев, 1981, с. 129–130].

В методике преподавания литературы накоплен определенный опыт организации исследовательской деятельности учащихся как путем постановки проблем, так и применением соответствующих методов обучения.

Поисковая деятельность учащихся лежит в основе проблемного преподавания, идеи которого получили полное и всестороннее развитие в трудах В.Г. Маранцмана.

Основное звено проблемного обучения, по мнению методиста, – проблемная ситуация, непременным условием которой является «необходимость для учащихся поиска решения и доказательства избранной точки зрения» [Маранцман, Чирковская, 1977, с. 55]. Проблемная ситуация, выявляя разные грани решения проблем, разные варианты ответов, дает толчок поисковой деятельности учащихся, стимулирует ее.

«Потребность в новой мысли при этом ощущается учениками как насущная, внутренняя необходимость» [Там же, с. 55].

Поисковая деятельность школьников направляется на выявление существенных связей в изучаемом материале и побуждает их к широким и новым обобщениям.

Таким образом, проблемная ситуация может рассматриваться как один из путей стимулирования исследовательской деятельности учащихся.

Поисковую деятельность разного уровня и направленности организуют эвристический и исследовательский методы обучения, обоснованные, наряду с другими методами, Н.И. Кудряшевым.

«Эвристический метод вводит учащихся в сферу самостоятельного исследования. Под руководством учителя они решают те или иные познавательные задачи частного характера, применяют свои фактические и методологические знания и умения к анализу эпизода или целого произведения, к характеристике героев произведения, его композиции и пр. Эти задания частично исследовательского характера выполняют большей частью в порядке и системе, предложенной учителем, который непосредственно в классе руководит действиями учеников, регламентируется также и домашняя работа. Учащиеся приходят к частным выводам. Обобщение всей их работы принадлежит учителю» [Кудряшев, 1981, с. 147].

Исследовательский метод поднимает поисковую деятельность учащихся на новую, высшую ступень развития. Если при эвристическом методе учитель не только ставит вопросы и проблемы, но и разъясняет условия и приемы поиска, то при исследовательском методе «учащиеся применяют уже усвоенные ими умения и навыки (без этого условия нельзя давать «исследовательские» работы) и проявляют при этом значительно больше самостоятельности» [Там же, с. 63].

Н.И. Кудряшев разработал виды заданий, направляющих поисковую деятельность. Одни из них связаны с внутренним миром произведения и имеют цель «научить школьников воспринимать произведение в его целостности, понимать взаимосвязь и взаимодействие его компонентов, объединяющую их мысль автора, его отношение к жизни, его нравственные идеи, его эстетические позиции» [Там же, с. 63]. Это задания, организующие работу над эпизодом произ-

ведения, задания, требующие соотнести данный эпизод с авторской концепцией, его нравственной позицией и т.д.

Другую группу составляют задания, основанные на сопоставлении произведений. Рекомендуется сопоставлять произведения одного автора, творчество двух писателей, произведения художественной литературы с другими видами искусства и т.п.

Н.И. Кудряшев справедливо считает, что «исследовательский метод нельзя представить вне разнообразных и разнородных связей с другими методами, вне их системы [Кудряшев, 1981, с. 145]. Он раскрывает эти связи. Показывает, например, что метод творческого чтения организует усвоение художественного произведения, переживание его, размышление о нем, а это и есть первая необходимая ступень и в его научном изучении.

«Репродуктивный метод также способствует пробуждению исследовательской мысли учащихся тем, что с помощью его сообщается учащимся круг систематизированных знаний о сущности литературы как искусства, развивается их литературная мысль, хотя бы вначале и несамостоятельная, но создающая представление не только о содержании, но и форме художественного и литературоведческого мышления, их связи» [Там же, с. 146]. Наконец, эвристический метод непосредственно вводит школьников в сферу самостоятельных исследований.

Итак, методика преподавания литературы второй половины XX века сделала значительный шаг вперед в развитии проблемы исследовательской деятельности. Точнее, чем это было раньше, определены ее задачи, разработаны виды исследовательских заданий, раскрыта взаимосвязь данного вида деятельности с другими.

Остается выяснить главный вопрос – изменился ли подход к определению сущности исследовательской деятельности. Для этого обратимся к конкретному материалу. Н.И. Кудряшев, раскрывая содержание исследовательского метода, приводит систему вопросов к повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», предлагаемых в хрестоматии для 7 класса. Эти вопросы ставятся после анализа повести с тем, чтобы осмыслить произведение в целом, понять его историческую роль и современное звучание.

1. Почему… повествование… ведется не от лица автора, а от лица Гринева? 2. Что понял верно и чего не понял Гринев в Пугачеве

и крестьянском восстании? (отвечая на этот вопрос, наряду с другими фактами припомните калмыцкую сказку Пугачева и слова Гринева после того, как он ее выслушал). 3. Почему Швабрин, несмотря на то, что он перешел на сторону Пугачева, вызывает наше презрение? 4. Прочитав следующие документы, сделайте вывод о том, что обострило интерес Пушкина к вопросам морали (приводятся выдержки из писем Пушкина). 5. Как вы понимаете эпиграф к повести? Что имел в виду поэт, когда говорил о чести? Только ли верность воинской присяге? Почему повесть о далеких событиях XVIII века и теперь читается с неослабевающим интересом?

Методист считает, что эти вопросы «по существу, носят исследовательский характер для учащихся: они требуют основательного вчитывания в текст повести, сопоставления повести с историческими документами, с письмами Пушкина» [Кудряшев, 1981, с. 150]. Вопросы, несомненно, удачны. Они предполагают наблюдения, размышления, суждения, не сводящиеся к повторению уже известного. Однако Н.И. Кудряшев в соответствии с общедидактической точкой зрения полагает, что выводы, к которым приходят школьники, имеют субъективный характер, то есть являясь для учащихся чем-то новым, для науки таковыми не становятся.

Это утверждение является спорным уже потому, что наука второй половины XX века – не только библиотековедение, психология читательской деятельности, но и методика преподавания. Литературоведы пристально изучали читательские мнения школьников, усматривая в них не одно лишь отражение уровня литературного развития, но существенные сведения о жизни литературных произведений в читательском сознании, о характере общественного восприятия.

Кроме того, в литературном анализе, если он плодотворен, почти всегда присутствуют вопросы, на которые – в силу самой природы словесного искусства – нет и не может быть окончательных ответов, которые ученикам остается только повторить. (Почти все вопросы из хрестоматии для 7 класса именно таковы). Многие литературоведческие выводы представляют собой диалектическое единство истины, уже установленной наукой, и широкого спектра предположений, выдвигать и аргументировать которые могут все вдумчивые читатели, включая и школьников. Без учета этих обстоятельств вряд ли воз-

можно определить сущность и разработать методику исследовательской деятельности на уроках литературы. Между тем многие методисты сводят дело к поискам именно готовых ответов. Есть и прямо противоположная тенденция: предлагать учащимся задания явно непосильные, например, самостоятельный анализ не разбиравшихся в классе стихов русских поэтов.

Самостоятельный анализ – задание в принципе исследовательского, поискового характера. Но все дело в том, насколько самостоятельный анализ художественного произведения доступен учащимся не только 5–6, но и старших классов. Известно, что эта работа требует высокого уровня филологической подготовки, она вызывает наибольшие трудности у педагогов-словесников, не так уж часто удается и критикам, литературоведам. Многолетний опыт свидетельствует, что анализ литературного произведения в настоящем значении этого слова ученики, во всяком случае подростки, проводить не в состоянии. У хороших словесников они успешно справляются с наблюдениями над текстом, могут высказать свои впечатления, суждения, обобщить их – и это весьма ценная работа; это подступы к анализу, но еще не сам анализ. Не случайно в тех случаях, когда речь идет о самостоятельном литературном анализе, который должны совершить ученики, не демонстрируется ни подготовка к выполнению задания, ни само выполнение. В этом случае речь может идти о поисковой деятельности, которая имеет фактически лишь тренировочный характер. В качестве ее условия выдвигается требование, чтобы школьники не были знакомы с литературоведческими концепциями, с тем, что уже сделано в науке, и сами прошли этот путь. Но оправдывает ли себя такой подход? Не лучше ли было бы, чтобы дети знали о том, что уже выяснено наукой, и сами сделали хотя бы крохотный шаг вперед? Отказ от знакомства с тем, что уже сделано наукой в изучаемой области, в корне противоречит методике научного исследования.

Возможность и необходимость иного подхода обосновал в 80-е годы XX века М.Г. Качурин. Основные идеи и положения его концепции исследовательской деятельности нашли отражение в статьях ученого и книгах: «Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Книга для учителя» [1988] и «Ученик – исследователь на уроках литературы» [2001].

М.Г. Качурин утверждает, что сама возможность исследования на уроках литературы опирается на фундаментальную закономерность словесного искусства – бездонность, неисчерпаемость лучших его произведений в восприятии читательских поколений; поэтому исследовательская, поисковая работа учеников должна соответствовать их возрастным особенностям, но может соединять в себе учебный и научный смысл. Методист отмечает воспитывающее воздействие такой работы: «Дух исследования, внесенный в школьные занятия литературой, помогает учителю и ученикам ощутить себя не потребителями книг, а участниками литературной жизни, пробуждает ответственность перед словесным искусством, без чего и высокое наслаждение книгой недоступно» [Качурин, 1983, с. 30].

М.Г. Качурин показал, что содержание исследовательской деятельности столь же широко, как и содержание самого предмета. Исследовательская деятельность может быть направлена на изучение личности писателя, его жизни, истории произведения, его бытования, изучение текста произведения, выявление закономерностей словесного искусства, может включаться в подготовку творческих речевых или исполнительских работ и т.д. Выбор тех или иных проблем, вопросов, заданий, направляющих исследование, определяется жанром, содержанием, особенностями стиля произведения, а также возрастными возможностями обучающихся и задачами их литературного развития.

1.3. Исследовательская деятельность в практике преподавания литературы

Прослеживая историю развития проблемы исследовательской деятельности школьников в дидактике и методике обучения литературы, мы убедились, что между ее теоретическим осмыслением и практическим воплощением складывались сложные отношения. Это объясняется не только тем, что любая научная разработка при ее практической реализации под воздействием конкретных условий может видоизменяться, но и тем, что в теории исследовательской деятельности всегда существовали и не устранены до настоящего времени противоречивые тенденции, которые и затрудняют ее практическое использование. Как раз в практике обучения эти противо-

речия и обнаруживались наиболее отчетливо. В то же время именно практика давала примеры исследовательской деятельности разных уровней и направлений, например, в 20-е годы XX века.

Какое место занимает исследовательское обучение в работе современных словесников?

Наши многолетние наблюдения показывают, что исследовательская деятельность с успехом применяться в школах, гимназиях и лицеях, колледжах Республики Башкортостан в целом и в г. Стерлитамаке в частности.

В настоящее время исследовательская деятельность учащихся представлена разнообразными формами. Основные из них: детские объединения учащихся по интересам, конференции, олимпиады, турниры, выставки, научно-методические сборы, летние (каникулярные) лагеря, школы, научные объединения учащихся, малые академии наук.

Широкое распространение в регионе получила индивидуальная работа исследовательской направленности, предусматривающая отдельные задания (подготовка разовых докладов, сообщений, подбор литературы), а также работа с учащимися по отдельной программе (помощь в разработке тем научных исследований, оказание консультационной помощи и др.).

Достаточно активно практикуется групповая работа (включает в себя работу над совместными исследовательскими проектами, где нередко необходимо использовать информацию из разных предметных областей).

Еще одно направление – массовая работа – встречи с интересными людьми, деятелями науки и культуры, подготовка и проведение литературных гостиных, совместная подготовка с учителями предметных недель, школьных олимпиад, участие в ученических чтениях и научно-практической конференциях школы, гимназии, районных, городских и республиканских мероприятиях.

В Республике Башкортостан сложился относительно постоянный круг организаций – это школы, гимназии, лицеи, в которых сложились традиции и культура исследовательской работы со школьниками. Каждая из таких организаций хорошо узнаваема по характерному «почерку»: это может быть излюбленная тематика или методики, места проведения исследований. Каждый год они представляют

на различные конференции работы разных детей, подчас меняются педагоги, но «почерк» остается неизменным.

Такой «почерк», свой особый стиль сформировался в МБОУ «Гимназия №1» г. Стерлитамака, которая в 2016 году провела XVII российскую научно-практическую конференцию «Ломоносовские чтения». Ее участниками стали не только юные исследователи из разных районов Башкортостана, но и представители других регионов России. Этот успешный проект ведет отсчет от конференции, которая проводилась как гимназическая, с годами обретая все более высокий статус – городская, республиканская, российская.

Много лет руководя литературоведческой секцией конференции, мы наблюдали, как рос интерес к данному научному мероприятию и как поднимался уровень ученических исследований, презентуемых в докладах. Участники «Ломоносовских чтений» получали ценный опыт, выступая с докладами, слушая других, участвуя в дискуссии. Неизменно в числе лучших оказываются доклады, подготовленные участниками из гимназии №1. И это не случайно, так как в инновационном учебном заведении сложился педагогический коллектив высокой квалификации, обладающий большим творческим потенциалом, исследовательским подходом к обучению и развитию детей.

С младших классов гимназисты осваивают умения и навыки исследовательской деятельности, решая творческие, исследовательские задачи с заранее неизвестным решением. Исходя из принятых в науке традиций, осваивают основные этапы, характерные для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения. При этом тематика, характер и объем исследований определяются с учетом требований возрастной психологии. Исследовательские работы гимназистов, как правило, выполняются с помощью корректной с научной точки зрения методики, с помощью которой они поучают собственный экспериментальный материал, на основании которого делается анализ и выводы о характере исследуемого явления.

Исследовательские работы по литературе, выполненные под руководством таких словесников гимназии, как Н.Э. Козырева, М.В. Трефилова, Л.Л. Ершова и др. всегда отличаются новизной и актуальностью проблематики, глубиной ее осмысления и открытием объективно новых знаний о художественном тексте, творчестве писателя о литературе в целом. Настоящие учителя-исследователи успешно работают и в других образовательных учреждениях г. Стерлитамака.

Такого рода примеров достаточно много, что свидетельствует, по крайней мере, о наличии в практике преподавания литературы исследовательской деятельности обучающихся или стремлении к ней. Однако не менее часто встречаются явления совсем иного рода, когда преподавание литературы по духу чуждо исследованию, а тем самым – и специфике литературы как художественного исследования жизни.

В период работы над проблемой мы посетили свыше 50 уроков у 17 словесников. Только на 13 уроках можно было наблюдать те или иные проявления исследовательского подхода в деятельности учителя или учеников. При этом выявилась одна зависимость: какие-либо начала исследования присущи манере одних учителей (хотя и не всегда отчетливо) и совершенно неприсущи манере других учителей, не встречаются на их уроках даже эпизодчески. Таким образом, исследовательский подход к преподаванию существует как черта учительского стиля, творческой индивидуальности и не может проявляться даже эпизодически, если этот стиль чужд словеснику. Эклектика в данном случае невозможна. Учитель, который осознанно или неосознанно в своем преподавании исходит из того, что обучение сводится к освоению определенного круга сведений, фактов, определений, уже кем-то данных ответов на вопросы, не может применить какие бы то ни было элементы исследования, даже если этого захочет. Более того – подобные попытки неизбежно бесплодны и лишний раз демонстрируют несовместимость догматического стиля преподавания с исследованием.

Таким образом, проблема подготовки школьников к исследованию, соответствующему природе самой литературы, природе литературного развития, приобретает характер интегральный, то есть относящийся не только и не столько к одному из компонентов

учительской деятельности, но и к деятельности в целом. Исследование представляет своего рода вектор, определяющий направление преподавания как процесса, включающего много составляющих.

Попытаемся раскрыть эту мысль на примере работы учительницы литературы 307 школы г. Санкт-Петербурга Т.П. Ионичевой, опыт которой мы изучали в тот период, когда исследовательская деятельность школьников не привлекала такого пристального внимания, как в наши дни.

Татьяна Павловна принадлежала к словесникам, условно говоря, «читательского типа». Известно, что при наличии общих черт у каждого словесника есть своя творческая доминанта: встречаются учителя «актерского типа» с ярким стремлением к самовыражению в слове, способные перевоплощаться во множество «ролей» – не только в процессе работы над художественным произведением, но и в разные моменты общения с учениками; есть словесники, увлеченные нравственной проповедью на материале литературы, на уроках они прямо и остро выдвигают проблемы общественной морали; немало словесников «филологического типа», пафос которых – приобщение школьников к достижениям науки о литературе, изучение закономерностей словесного искусства.

В центре интересов Т.П. Ионичевой – личность школьника как читателя. Помогая ученику и всему классу подниматься по ступеням читательской культуры, она на этой основе решала задачи умственного и нравственного развития школьников.

Очень ценно то, что учительница видела читательский путь своих учеников в перспективе. Характерны в этом отношении уроки Т.П. Ионичевой в 5 классе, на первом, во многом решающем этапе курса литературы основной школы. Так, на уроке по сказке Г.-Х. Андерсена «Снежная королева» дети размышляли о тех испытаниях, которые выпали на долю Герды. Они постепенно подошли к мысли, что самыми трудными испытаниями были не физические, а душевные, и открыли их там, где, казалось бы, говорилось о полнейшем благополучии героини. Например, когда Герда жила в прекрасном цветнике у старушки-колдуньи: «Как там было красиво, как хорошо пахло! Тут цвели все цветы, какие только растут на земле, – и весенние, и летние, и осенние! Во всем свете не нашлось бы книжки с картинками пестрей и красивей этого цветника. Герда прыгала

от радости, играя среди цветов, пока солнце не скрылось за высокими вишнями. Тогда ее уложили в хорошенькую кроватку с красными шелковыми перинками, набитыми синими фиалками; а когда девочка уснула, ей снились такие сны, какие видит разве только королева в день своей свадьбы».

Юным читателям пришлось проделать большую работу, чтобы понять, каким тяжелым было это испытание. Они думали и спорили о том, как относится старушка к Герде, о которой так заботится, которую так ласкает. Пристальное внимание к тексту позволило детям заметить важные детали: старушка «была не злая колдунья и колдовала только изредка, для своего удовольствия», но она, расчесывая волосы Герды золотым гребнем, заставляла ее забыть Кая, избавляла ее от памяти; старушка хотела «иметь такую миленькую девочку», «ей захотелось во что бы то ни стало оставить у себя Герду»; она ее запирала на ключ в своем прекрасном домике.

«Эта старуха была очень даже страшная, – заключил один из учеников, – она хотела, чтобы Герда все забыла – хуже ничего быть не может». «Она похожа на Снежную королеву!» – добавила другая ученица. Весь класс напряженно размышляет о том, в чем же это сходство, приходит к выводу: у них обеих ледяные сердца. «Они думают только о своих удовольствиях и готовы совершить насилие над другим человеком – этот человек для них только игрушка». «Может быть, и в эту старушку попал осколок зеркала…». «Человек, который потерял память, может убить и даже не задумается, как зомби». «Человек без памяти – это уже не человек, только похож с виду на человека». «И старушка, и Снежная королева – они как яблоко из пушкинской сказки: с виду такое прекрасное, а внутри – яд…».

Т.П. Ионичева тактично и умело ведет детей к постижению авторской позиции, внутреннего мира персонажа – и тем самым готовит их к изучению классики с ее психологизмом и нравственным пафосом. Путь работы детей над сказкой – это именно исследование текста, а не поиски готовых ответов; проблемы, над которыми размышляют дети, им доступны; но вместе с тем это и важнейшие, и сложнейшие, поистине «вечные» проблемы литературы – от древности до наших дней.

Интересы Т.П. Ионичевой и ее учеников не ограничивались только книгой. Она и ее ученики, например, были страстно увлечены

путешествиями. Каждое лето вместе с ребятами отправлялась учительница в дорогу, не одну сотню километров прошли они пешком по России. Но и это увлечение имело отношение к главному делу учителя. Во время походов ребята познавали жизнь во всем многообразии, обострялся их взгляд на действительность, обогащался эмоциональный мир, приобретался жизненный опыт, словом, формировались качества, без которых не может состояться талантливый, вдумчивый читатель.

Большое внимание уделяла Т.П. Ионичева изучению читательского восприятия, наблюдая за читательскими реакциями, анализируя их. Планируя эту работу, она исходила из того, насколько глубоко, чутко, динамично отреагировали обучающиеся на прочитанное произведение. Показателен в этом отношении опыт уроков внеклассного чтения.

Накануне урока, посвященного повестям о детстве («Детство» Л.Н. Толстого, «Детство Никиты» А.Н. Толстого, «Детство Темы» Н.Г. Гарина-Михайловского) классу были предложены вопросы:

1. Какая из повестей понравилась больше всего и почему?
2. Что роднит все эти произведения?
3. Кто из героев тебе ближе, почему?
4. Какая из повестей запомнилась и удивила больше всего?

В результате анализа ответов учитель установила, что большей части класса понравилась повесть «Детство Темы»: много событий, быстро движется действие, гимназия похожа на школу, знакомые жизненные ситуации. Основной довод: «легко читается». Подавляющее большинство в этой группе – мальчики. Причем среди них – ученики впечатлительные, способные к самоанализу.

«Детство Никиты» А. Толстого оказалось на втором месте по числу предпочтений. С точки зрения тех, кто выделил эту повесть, основное достоинство этой книги в том, что она веселая, радостная, легкая. Значительная часть этой группы – девочки, которых тронула история отношений Никиты и Лили.

Меньше всего было «поклонников» у «Детства» Л. Толстого. Но это оказались самые умные и увлеченные люди в классе. Их доводы: «Читать трудно, но интересно»; «Узнаешь, как и из-за чего переживал герой, часто ставишь себя на его место, думаешь, как бы поступил сам»; «Очень грустная и светлая книга, заставляет думать

о жизни». Возможно ли увеличить число тех, кому интересно «Детство» Л. Толстого? Надежду дают ответы на четвертый вопрос: оказывается, что повесть Л. Толстого удивляет всех:

«Почему Николенька такой все время грустный?»; «Очень совестливый, все время мучается»; «Из-за всего переживает»; «У Николеньки очень сложный характер. Он все время страдает, грустит. Я не очень понимаю Николеньку».

Изучение читательских реакций подсказало дальнейший ход урока – разговор о том, что более всего удивляет и вызывает вопросы.

Учитель не только отмечает основные тенденции, характерные для восприятия произведения классом в целом, но и держит в поле зрения каждого ученика, знает сильные и слабые стороны его восприятия. Как правило, свои впечатления обучающиеся излагали письменно. Т.П. Ионичева хранила их работы, неоднократно к ним обращалась с тем, чтобы воздействовать на восприятие того или иного ученика в направлении его развития; сопоставление работ, относящихся к разным этапам читательской биографии школьника, позволяли ей проследить динамику читательского роста и вместе с тем позволяло ученику заметить сдвиги в своем развитии.

То изучение читательского восприятия, которое осуществляла Т.П. Ионичева, имело, несомненно, исследовательский характер, и это становилось отправным пунктом для организации исследовательской работы обучающихся. Опыт Т.П. Ионичевой убеждает, что исследование на уроках реально лишь как выражение исследовательской направленности учителя.

Учитель увидела, как интересно и полезно может оказаться сопоставление повестей «Детство» Л. Толстого и «Детство Никиты» А. Толстого. Сравнивая героев повестей, ученики убедились, что писатели показали очень милых и интересных мальчиков-сверстников, но как не похожи они друг на друга. Их роднит доброта, честность, искренность, любовь к близким. Но Никита принимает жизнь, какой она есть, и радуется ей, весне, Лилечке, Клопику. А Николенька все время хочет понять, что с ним происходит, задает себе вопрос «почему?» Николенька и Никита – люди с разным отношением к жизни. Учителю важно показать, что в каждом из героев проявляется особенность восприятия их авторов. Она предлагает вопросы и задания, выполняя которые ученики исследуют элементы композиции,

стиля повестей, накапливают наблюдения и подходят к обобщениям: «А. Толстой смотрит на все происходящее со стороны, и ему, как взрослому человеку, это смешно»; «А. Толстой вообще относится к Никите как-то снисходительно, но очень любит его»; «Он очень любит Никиту, а подсмеивается над фантазиями его отца, понимает, что это нелепые затеи»; «На происходящее А. Толстой смотрит глазами взрослого человека, вспоминающего детство»; «А. Толстой улыбается и грустит, рассказывая нам историю детства Никиты»; «А в «Детстве» Л. Толстого взрослого человека нет. Все видим глазами Николеньки»; «Нет. Иногда Л. Толстой – взрослый появляется там, где он говорит о невозвратной поре детства»; «Все равно смотрим глазами Николеньки, потому что он в детстве и он – взрослый очень похожи».

Суждения учеников об отношении авторов к своим героям:

«Они, конечно, любят мальчиков»; «Любят по-разному»; «Лев Толстой очень серьезно все рассказывает, показывает. Как трудно Николеньке, а Алексей Толстой улыбается»; «У А. Толстого Никите очень уж легко живется, не задумывается он над жизнью».

Опыт выявления авторской позиции пригодится ученикам и на другом уроке, посвященном рассказу В. Распутина «Уроки французского». Одно из индивидуальных заданий предлагало найти в тексте повести лирические отступления автора и подумать над ними, составить представление о судьбе, характере автора.

Выполнение задания, его обсуждение заставило подростков увидеть то, что при первоначальном восприятии большей частью учеников не было замечено: два главных героя в рассказе – ребенок и взрослый, умудренный жизнью человек.

Шестиклассники, вчитываясь в самое начало рассказа, размышляли, о чем грустит автор, что в себе он потерял, что приобрел, как относится к истории, о которой рассказывает.

Постижение растущим читателем авторской позиции – едва ли не самая актуальная и самая «больная» проблема преподавания литературы в школе. «…степень «контакта» читателя с писателем во многом определяет читательскую позицию вообще. «Вне авторское», условно говоря, чтение достаточно четко соотносится с потребительским отношением к литературе… мысль о долге читателя перед литературой, о долге, сопряженном с ответственностью, трудом, гордостью, наслаждением, пробуждается, как правило, у тех

старшеклассников, которые поднялись к чтению как общению с писателем и которым за ликами героев так или иначе видится лик автора – мастера, творца, человека и гражданина» [Качурин, 1988, с. 11].

Т.П. Ионичева последовательно, начиная с 5 класса, приучала школьников к «авторскому» чтению, не понуждая их к этому, но помогая воспринимать литературное произведение как творение автора, «запечатленное» его личностью, проникнутое его помыслами и стремлениями.

Линию исследовательской работы, которую осуществляла на уроках Т.П. Ионичева, можно назвать личностной – в том смысле, что она порождена глубоким интересом учителя к личности школьника-читателя и ведет к формированию читателя, способного воспринимать личностную природу словесного искусства и искусства вообще. Наличие такой ясной линии и определяет и ясность перспективы в работе. Т.П. Ионичева знала, куда ведет ребят, знакомство с каждым новым произведением рассматривалось словесником как этап на пути читательского самосознания учеников, она справедливо полагала, что без самосознания невозможен и рост читательской культуры.

В младших классах Т.П. Ионичева относительно редко организовывала читательское самонаблюдение, хотя «поворачивала» детей к этому. В старших же классах она побуждала учеников думать о себе как о читателе, совершенствоваться, развиваться в этом направлении.

Анализируя опыт работы Т.П. Ионичевой, мы убедились, что ей присущ исследовательский интерес к читательскому восприятию обучающихся в его динамике. С учетом восприятия строится дальнейшая работа над произведением. Значительное место в ней занимает исследовательская деятельность. Главным ее объектом является художественный текст, его композиция, стиль, художественные образы, детали.

Исследовательская работа школьников рассматривалась учителем как одно из эффективных средств формирования тонкого, умного читателя.

Вместе с тем опыт Т.П. Ионичевой заставляет задумываться о том, как важно теоретическое осмысление проблемы подготовки и приобщения школьников к исследованию. В работе учителя, о котором шла

речь, исследовательский подход стал как бы «второй натурой», чертой личности. Этот подход формировался естественно, истоки его относятся еще к студенческому периоду жизни. Т.П. Ионичева, специально не выделяя исследование как метод или уровень работы, пропитывала «духом исследования» все преподавание. Но это еще не означает, что такой вариант освоения исследовательского подхода – единственно возможный. Изучение опыта словесников России убеждает, что необходим и возможен иной путь, когда в уже сложившуюся манеру работы учитель вносит исследовательскую методику и постепенно развивает ее, осмысляя теоретически и проверяя практически, перестраивая свой стиль преподавания. Одна из задач нашей работы именно в том и состоит, чтобы содействовать учителям-словесникам в освоении исследовательского подхода, а также помочь вузовским преподавателям в подготовке будущих учителей к преподаванию как исследованию.

1.4. Методические основы исследовательской деятельности на уроках литературы в 5–6 классах

Разрабатывая методические основы исследовательской деятельности, в первую очередь необходимо определить ее сущность и специфику в изучении литературы.

Возможность исследовательской деятельности обусловлена самой природой изучаемого предмета. Литературу справедливо называют исследованием жизни средствами словесного искусства. Писатель наблюдает, накапливает факты, сопоставляет их и открывает в человеке, в обществе нечто новое, что обогащает наше представление о действительности. Он рассчитывает на то, что его исследовательское горение будет понято. Следовательно, восприятие художественного произведения должно осуществляться на исследовательском уровне. Однако многие школьники, да и значительная часть взрослых читателей, рассматривают чтение как занимательное занятие, средство отдохнуть, развлечься. Отсюда привычка к легкому, бездумному чтению. Поэтому перед словесником стоит нелегкая задача – формировать иную установку: превращать учеников из потребителей книг в участников литературного процесса, осознающих свою ответственность перед словесным искусством.

Важно, чтобы обучающиеся слышали голос автора, понимали его мысли, разделяли чувства, улавливали отношение к изображаемым явлениям. Как все это сделать доступным школьнику?

«Готовые научные формулы, законы, правила ученик может хотя бы запомнить, если не усвоить, готовые рецепты в искусстве совершенно бесполезная вещь. Главное, чтобы ученик сам открыл пути и средства, которыми автор достигает высокого эмоционального эффекта… Ученик с самого начала должен быть немного исследователем, а не просто интерпретатором [Кулюткин, Сухобская, 1971, с. 85].

Таким образом, исследовательская деятельность помогает глубже познать предмет, но учебный смысл ее этим не исчерпывается, не менее существенно и то, что она готовит обучающихся к постепенному овладению исследовательским подходом в решении познавательных, творческих и иных жизненных задач.

На уроках литературы обучающиеся открывают в произведении новое прежде всего «для себя», но они способны добывать и объективно новые сведения, потому что «истинное произведение искусство бесконечно во времени: ни читатели, ни наука никогда не произнесут о нем окончательного суждения. И школьники, если взгляд их свеж и пытлив, способны видеть в давно известном тексте что-то не замеченное прежде; в их мнениях могут проявляться особенности нового читательского поколения, приметы сегодняшнего и завтрашнего дня. Притом школьникам доступны и научные знания о произведении, и некоторые приемы научной работы» [Качурин, 1983, с. 9].

Следует добавить, что в данном случае и открытие «для себя» имеет социальное значение, потому что является средством формирования читателя, входящего в состав нового читательского поколения. Читательские реакции, читательская культура с этой точки зрения представляют большую ценность для самой литературы, психологии, библиотековедения, методики обучения литературе, интересующихся жизнью литературных произведений в читательском сознании.

Итак, термин «исследовательская деятельность» применительно к школьной работе имеет определенное значение – это вид учебной деятельности, выполняющий вместе с другими сторонами преподавания задачи обучения, воспитания и развития, поставленные школьной

программой. Однако исследовательская работа обучающихся, соответствуя их возрастным возможностям, может и должна соединять в себе учебный и научный смысл.

Поисковая деятельность есть первый этап, непременный компонент и средство подготовки обучающихся к исследованию, в понимании которого мы исходим из концепции М.Г. Качурина. Он выделяет следующие признаки исследования в процессе литературного образования:

1. Возможность исследования на уроках литературы опирается на коренное свойство лучших произведений словесного искусства: их содержание бесконечно, не может быть сведено ни к одному, ни ко многим, даже самым проницательным толкованиям; они живут и развиваются в сознании читательских поколений, раскрывая пытливым читателям-исследователям все новые и новые свои глубины.

2. Исследование осуществляется с учетом педагогических задач и возрастных особенностей школьников на основе науки о литературе: ее важнейшие положения отображены в современных учебных программах и применяются под руководством учителя.

3. Проблемы, выдвигаемые учителем для исследования, соединяют в себе педагогический и научный смысл; это единство специфично для исследования в школе и определяет его действенность, поскольку помогает обучающемуся преодолеть «школярские» рамки и ощутить свою причастность к жизни литературы, к движению науки.

4. Исследование может рассматриваться как метод преподавания литературы и как уровень, к которому могут быть устремлены все виды учебной деятельности: лекция, беседа, доклад или сообщение ученика, сочинение, анализ художественного текста и т.д. Не оттесняя иных учебных средств, исследование способно доминировать в преподавании литературы, определяя стиль работы учителя в классе.

5. Исследование на уроках литературы помогает формированию вдумчивых и отзывчивых читателей, готовит школьников к применению научных методов в литературной и иной деятельности. Оно раскрывает интересный для ряда наук процесс постижения литературы растущими читателями-школьниками в условиях наивысшей творческой активности. Некоторые наблюдения, трактовки, выводы,

добытые в процессе учебного исследования, могут иметь определенное значение и для науки о литературе[2].

Для создания определенной системы исследовательской работы принципиальное значение имеет вопрос о ее возрастных возможностях и этапах.

Н.И. Кудряшев считает, что элементы исследования возможны уже в начальных и тем более в средних классах. «Уже там ставятся вопросы исследовательского характера, учащиеся постепенно поднимаются на такой уровень развития, приобретают такие умения, которые постепенно углубляют их понимание литературного произведения, совершенствуют их умения самостоятельно анализировать его» [Кудряшев, 1981, с. 149–150].

Итак, исследовательская деятельность вполне соответствует возрастным особенностям младших подростков с их активностью, стремлением к самостоятельности.

Между тем средние классы в школе признаются учителями и методистами недостаточно нагруженными, недостаточно готовящими к продолжению образования. Часто учитель, не доверяя возможностям учеников 5–6 классов, большую часть времени активен сам: сам читает произведение, комментирует его, анализирует и обобщает. Оставляя на долю слушателей лишь восприятие услышанного на уроке. Не принимается во внимание то, что познавательные возможности обучающихся значительно выросли за последние десятилетия: на более высоком уровне трудности осуществляется их начальное обучение, намного обогатился интеллектуальный потенциал и чувственный опыт школьников на основе современных средств информации.

За пределами школы подростки получают много таких знаний, умений и навыков, которые могут служить опорой для их исследовательской работы.

Какие же виды поисковых заданий возможны в средних классах? Здесь мы исходим из рекомендаций, которые содержатся в работе Н.И. Кудряшева [1981], в опыте М.Г. Качурина [1988].

Очень важной и перспективной представляется нам идея Е.И. Маймина: «Делать открытия на уроках литературы можно

[2] Приведенные здесь признаки исследования, сформулированные М.Г. Качуриным, цитируются по неопубликованному фрагменту его лекции.

и в большом, и в малом: и в отдельном художественном слове, и в общем замысле художника, и применительно к закономерностям художественного творчества вообще. Анализ литературного произведения дает возможность приоткрывать завесы и над микромиром, и над его макромиром. Дело не в масштабе открытия, а в принципиальной необходимости его. Элемент новизны должен быть в анализе всегда – иначе анализ легко может стать орудием не знания, а скуки» [Маймин, 1972, с. 11–12].

В качестве отправной можно выделить следующую систему заданий как часть, своего рода «подсистему» в общей организации учебной работы школьников на уроках литературы в 5–6 классах:

1. Сопоставление произведений с действительностью. Задания этого типа уместно соединять с заочными экскурсиями, а также реальными походами и прогулками. Это помогает подросткам взглянуть на действительность глазами художника, в то же время впечатления, полученные от общения с действительностью, побуждают обучающихся вновь и вновь обращаться к тексту, внимательно вчитываться в него.

В процессе сопоставления произведения с действительностью школьникам открывается отношение художника к жизни, а также специфика отражения действительности в художественном творчестве.

2. Изучение истории произведения, его бытования.

Этот тип задания предполагает первое знакомство с литературными комментариями, словарями, справочниками, Интернет-источниками, а также первые шаги в фольклористике (собирание произведений народного творчества).

3. Сопоставление изучаемого произведения с другими, фольклорными и литературными. Имеются в виду простейшие сопоставления – по отдельным мотивам, образным деталям, стилистическим особенностям; однако и такие сопоставления немало могут дать для формирования первоначальных представлений о единстве словесного искусства и его развития.

4. Исследование текста произведения, таких значимых элементов его художественной структуры, как сюжет, композиция, образ-персонаж, изобразительно-выразительные средства: сравнения, эпитеты, метафоры и др. Это задания аналитического характера. Давая их, следует помнить, что анализ художественного текста – сложнейшая из литературоведческих задач, не всегда удающаяся и в науке.

На первых порах такого рода работа идет как целенаправленное накопление, осмысление и обобщение читательских наблюдений.

5. Изучение жизни писателя.

Этот тип заданий предполагает первые опыты обращения к справочным и энциклопедическим изданиям, доступным возрасту обучающихся, к автобиографическим произведениям писателей, воспоминаниям о них.

Обозначая типы заданий, постоянно приходится иметь в виду, что само по себе задание еще не определяет исследования, а только содержит его как возможность и может быть выполнено на разных уровнях в зависимости от подготовленности обучающихся и того, как будет организована учителем работа на уроке.

В исследовательской деятельности учителю принадлежит роль руководителя. С его помощью дети делают первые шаги в исследовании. Не следует стремиться сразу добиваться максимальной самостоятельности учеников. Начинать лучше с коллективного поиска в классе, путь которого во многом будет определять учитель. Большое значение в 5–6 классах, да и в последующих, имеет объяснение, показ, инструктирование. При условии хорошей подготовки дети могут выполнять гораздо более серьезную и ответственную работу, чем это может показаться на первый взгляд, и будут испытывать при этом удовольствие.

Исследовательская работа должна усложняться постепенно, по мере того, как обучающиеся будут продвигаться в своем литературном развитии, приобретать необходимый опыт; доля их самостоятельности будет возрастать, шире могут использоваться индивидуальные задания, учитывающие интересы детей.

Важно, чтобы самому учителю была свойственна исследовательская направленность, стремление и умение не ограничиваться готовыми сведениями, но, опираясь на известное, вести поиск в беспредельных пространствах литературы.

Работа над исследованием позволяет выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с детьми вновь и вновь пережить вдохновение творчества, превратить образовательный процесс из скучной принудиловки в результативную созидательную творческую работу.

При этом, руководя первыми шагами учеников как исследователей, учитель изучает их самих в условиях серьезной, увлеченной,

творческой по духу работы. Она может оказать неоценимую помощь в литературном развитии детей. Направленная на постижение законов словесного искусства, более полное, заинтересованное восприятие художественного произведения, исследовательская деятельность способна содействовать переходу подростков от «наивной художественности» к постепенно осознаваемой позиции читателя-художника.

Исследовательская деятельность, мобилизуя знания учащихся, активизирует их мысль, может влиять и на эмоциональную и нравственную атмосферу урока – вызывает ту гамму чувств, то волевое напряжение, которые свойственны процессу творческой работы. Совместное решение исследовательских задач создает благоприятные условия для сотрудничества в классе, формирует у подростков чувство ответственности.

Исследовательская деятельность ценна своим влиянием на отношение ученика к литературе и урокам литературы. В практике часто имеет место такая постановка преподавания, при которой обучающиеся оказываются в пассивно-страдательной позиции, когда свою работу они более или менее осознанно воспринимают лишь как средство отчитаться за выполнение тех или иных заданий. Столь узкое понимание смысла деятельности школьников отрицательно сказывается и на характере ее протекания: она не вызывает у ребят стойкого интереса, не рождает потребности в проявлении инициативы, творчества. Исследовательская же работа рождает у школьников сознание того, что они участвуют в работе не только на «оценку», но способны открыть нечто нужное людям, и это придает высший смысл их учебному труду и желания проявить свои способности.

Как уже отмечалось, исследовательскую деятельность нельзя представить вне разнородных связей с другими методами, приемами работы на уроке.

Глава II

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В 5–6 КЛАССАХ

2.1. Первые шаги в исследовательской деятельности на уроках литературы (5 класс)

Разрабатывая методику исследовательской работы учащихся, мы, естественно, исходили из того, что она должна осуществляться с учетом возрастных особенностей школьников, уровня и задач их литературного развития. Следовательно, задачи и специфика исследовательской деятельности в 5–6 классах будут во многом определяться своеобразием данного этапа читательского развития школьников. Его суть – «постижение художественного произведения как единства, в котором каждая деталь содержательна и только все в совокупности создает целостный художественный мир, в котором живет читатель – жизнью воображаемой и вместе с тем реальной» [Качурин, 1988, с. 15].

Процесс этот осуществляется постепенно, и каждый класс должен поднимать обучающихся на новую ступеньку развития исследовательской способности.

Особо ответственная и важная роль в системе литературного образования и развития учащихся принадлежит пятому классу. Переход в основную школу (10–11 лет) требует сформированности у младших школьников умений и навыков учебной деятельности – нового уровня развития мотивов учения (А.К. Маркова, И.В. Дубровина, К.Н. Поливанова), способности к целеполаганию и смыслообразованию в учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), компетентности в учебном сотрудничестве (Г.А. Цукерман).

Здесь завершается процесс перехода к самостоятельному, свободному чтению. Причем отдельные школьники слабо владеют

техникой чтения; учителю приходится прилагать дополнительные усилия для ликвидации отставания.

Наиболее трудная задача, решаемая в пятом классе, – переход к чтению художественному, к формированию у обучающихся представления о писателе и его искусстве. Решение этой задачи должно осуществляться не только путем сообщения готовых «правильных» сведений, а через вовлечение учащихся в активное, творческое постижение произведений словесного искусства.

Учитывая сложность адаптации школьников к новым условиям, неопытность их как читателей, приобщение детей к исследовательской деятельности целесообразно начинать с эпизодического включения в привычные формы работы вопросов и заданий, предполагающих поисковую деятельность. Их использование можно постепенно расширять по мере того, как обучающиеся будут приобретать необходимые знания и навыки. Мы исходим из того, что именно вовлечение детей в активную познавательную деятельность позволит быстрее и эффективнее решать задачи переходного этапа и способствовать активному освоению подростками специфики словесного искусства.

Как известно, из всех элементов художественной структуры произведения внимание учеников пятого класса привлекает главным образом сюжет и герои. Но и они воспринимаются не полно. Так наблюдения, накопленные многими методистами, учителями-словесниками, а также наш собственный опыт свидетельствуют о том, что суждения младших подростков о героях художественного произведения характеризуются однозначностью и категоричностью. «Подросток не любит полутонов, ему все нужно решить определенно и немедленно – отсюда и категоричность. Такая категоричность сохраняется подчас надолго, чуть ли не до поры юности, и бывает поддержана не только затянувшейся инфантильностью ученика, но и неумелым преподаванием литературы в школе» [Методика преподавания литературы в школе, 1985, с. 91]. Действительно, плоское, однозначное отношение к героям реалистических произведений – явление, часто наблюдаемое и в старших классах. Поэтому необходимо на ранних ступенях литературного образования учить подростков постигать сложность и противоречивость характеров героев, их переживания, мотивы поступков, авторское отношение к персонажам. Доступно ли это младшим подросткам?

Положительный ответ на этот вопрос мы находим у Л.Н. Толстого. Работая над созданием «Азбуки» и «Русских книг для чтения», он, как известно, многие произведения для них написал сам, в том числе рассказ «Кавказский пленник». Рассчитывая на детское восприятие, Толстой, тем не менее, не упростил героев, дал им характеры во всей диалектической сложности, психологической обусловленности. Следовательно, он предполагал, что сложность эта доступна детям. Глубокой верой в возможности ребенка проникнута и статья Л.Н. Толстого «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят?» По мнению писателя, ребенку изначально присуще стремление к гармонии правды, красоты и добра, выраженное в нем сильнее, чем в каждом взрослом человеке. На примере одного их своих учеников, одиннадцатилетнего Федьки, писатель показывает, что полуграмотный крестьянский мальчик обладает верными поэтическими представлениями, пылким воображением, проявляет поразительную по высоте сознательную силу художника. Образы, созданные им, удивительно правдивы, социально и психологически точны. Таким образом, у Л.Н. Толстого были все основания доверять детскому восприятию.

Правда, в литературоведении существует взгляд, не усматривающий сложности в героях «Кавказского пленника». Известный историк литературы Б.М. Эйхенбаум, исследуя творчество Л.Н. Толстого 1870-х годов, говорит о том, что великий писатель в этот период ищет новых путей в творчестве и находит их – решает строить литературу на принципах мирового народного эпоса, то есть создавать произведения ясные, чистые, изящные, не содержащие ничего лишнего. Рассказ «Кавказский пленник» – первый опыт осуществления этих принципов. Сам Л.Н. Толстой говорил: «Это образец тех приемов и языка, которым я пишу и буду писать для больших» [Толстой, 1953, с. 278].

Но невозможно согласиться с Б.М. Эйхенбаумом, что в рассказе нет никакой психологической раскраски, что «от читателя не требуется ничего иного, кроме сочувствия к герою, которому грозит гибель» [Эйхенбаум, 1974, с. 72–73].

Освободясь в 1870-е годы от многословия, подробностей, длинных фраз, психологического анализа, Л.Н. Толстой не отказался от изображения характеров достаточно сложных, диалектических, противоречивых. Такими характерами наделены и герои «Кавказского

пленника», а средством их выявления стала «проверка войной». Нам представляется, что в этом отношении произведение близко к циклу ранних кавказских и «Севастопольских рассказов» Толстого.

Известно, что произведения Л.Н. Толстого о войне были новым словом в литературе. Он отвергал шаблонное, внешне героизированное и драматизированное изображение войны. Писателя в ней интересовали не события, а человек и его поведение. Его интересовало, что чувствует и как себя ведет человек на войне. Эту мысль в полной мере можно отнести и к рассказу «Кавказский пленник». Между тем в существующих в методике обучения литературе трактовках этого произведения очень важная для Л.Н. Толстого мысль о воздействии войны на человеческие души недостаточно учтена.

Обратиться к ней сегодня необходимо: современные дети должны понимать, что война враждебна человеческой природе, она уродует судьбы и души людей.

Итак, есть проблема, недостаточно изученная наукой, но существенная, как для постижения рассказа, так и для литературного и нравственного развития учащихся.

Можно предполагать, что данная проблема в принципе доступна ученикам пятого класса, где изучается рассказ. Однако предлагать десятилетним читателям задания для самостоятельного решения преждевременно. Здесь уместнее коллективная работа исследовательского характера под руководством учителя.

Главная ее задача – «пройти» вместе с учениками первый этап долгого пути к постижению реалистического образа – многостороннего, внутренне противоречивого, динамичного, многообразно связанного с действительностью.

На первом этапе в соответствии с возрастными возможностями детей можно было бы считать оптимальным, если бы читатели преодолели однозначность оценки того или иного персонажа, научились замечать разные стороны характера, разные причины его стремлений и поступков.

Изучение рассказа можно начать с размышлений о месте и времени событий, описанных в произведении. «Служил на Кавказе один барин…». На Кавказе тогда война была, – быстро найдут ребята.

Произведение повествует о событиях неизвестной детям войны. С точки зрения проблемы, которую предстоит исследовать, знания

о Кавказской войне очень важны, они могут приоткрыть школьникам связи образов с действительностью. В небольшой лекции учитель ненавязчиво, но достаточно четко подчеркнет противоречивость жизненных обстоятельств, которые отразились в рассказе Толстого.

Кавказ издавна населяли люди разных национальностей: ингуши, чеченцы, кабардинцы, ногайцы и др. Русские всех их называли горцами или татарами.

Веками горцы отстаивали свою независимость. Турецкие султаны, покорившие народы многих стран Азии и Африки, сколько ни пытались, но завоевать Кавказ не смогли.

Народы Кавказа издавна торговали с русскими казаками, которые поселились на берегах Терека. В борьбе против турецких и иранских завоевателей кавказские горцы нередко обращались за помощью русских. Кабардинцы еще в XVI веке перешли под покровительство России.

В русском народе горцы видели друга и надежного союзника, но власти русского царя они подчиняться не хотели.

Народы Закавказья – грузины, армяне, азербайджанцы – тоже веками находились под угрозой порабощения и истребления со стороны иранских и турецких правителей. Присоединение к России избавляло их от этой опасности. Кроме того, пребывание в составе России способствовало приобщению народов Закавказья к передовой русской культуре.

Вначале Грузия, затем Северный Азербайджан и Восточная Армения добровольно вошли в состав России. Но они были отрезаны от России Кавказским хребтом, где жили непокорные горцы. Царское правительство не сумело найти мирных путей сотрудничества и дружбы с горцами, но решило покорить их силой оружия. Николай I хотел усмирить навсегда горские народы или истребить непокорных. Выполняя волю царя, его генералы вторгались с войсками в горные ущелья, вытаптывали поля, сжигали селенья, угоняли скот. А горцы нападали на русские укрепления и казачьи станицы. Любовь к своей родине, к свободе вдохновляла горцев на героические подвиги. В узких ущельях они преграждали дороги царским войскам завалами из срубленных деревьев. Отстреливались за завалами. Связывались друг с другом поясами, чтобы даже последний, оставшийся в живых, не покинул занятого рубежа.

Бедствия этой войны были особенно тяжелыми, потому что власть в горных аулах принадлежала местной знати и мусульманскому духовенству. Они сами грабили горцев. Облагали их тяжелыми повинностями, искали поддержки в борьбе против русских у Англии, Турции. Это могло принести народам Кавказа только более тяжелую зависимость и угнетение. И они после многолетнего сопротивления вынуждены были все же сложить оружие.

После лекции следует перейти к размышлениям о том, какие бывают войны и как их рисуют писатели.

Дети уже знают, что войны бывают захватническими или, наоборот, справедливыми, когда ведутся за освобождение родной земли. Такой была для русских Отечественная война 1812 года. Дети вспомнят, как описана она в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Бородино».

Война на Кавказе имела другой характер. Она длилась свыше 60 лет, была мучительной, кровавой как для русского, так и для кавказского народа.

Как Толстой показал эту войну?

Вместе с пятиклассниками мы выясним, что в рассказе нет описаний сражений и подвигов. Здесь на первом плане поступки и отношения людей. А люди в необычных обстоятельствах – на войне, которая связана с лишениями, трудностями, смертельной опасностью. Эти суровые испытания проверяют и проявляют человека: силу его духа, личное мужество, отношение к товарищам, к своему долгу. Как же война повлияла на героев рассказа, их судьбы, характеры? Кто из них выдержал испытание, а кто дрогнул? «Прямо об этом в произведении не говорится, – скажем мы ребятам, – но Л.Н. Толстой рассчитывал на внимательность и догадливость юных читателей. Попробуйте и вы увидеть и понять в рассказе то, о чем прямо не сказано».

Таким способом можно возбудить любопытство пятиклассников. У них возникает желание оправдать доверие писателя, во что бы то ни стало найти в тексте ответ на поставленные вопросы.

Помня о том, что если оставить учащегося наедине с задачей без всякой помощи, это может не принести никакой пользы, учитель намечает шаги решения задачи, продумывает вопросы и задания, которые направят внимание учеников на наиболее существенные с позиций исследуемой проблемы детали, образы, сцены.

Объектом наблюдения в первую очередь станут начальные эпизоды рассказа. Здесь происходит знакомство читателей с двумя героями рассказа – русскими офицерами Жилиным и Костылиным. Оба оказываются в ситуации, когда проверяются боевые качества того и другого. Предложим пятиклассникам оценить поведение Жилина и Костылина с точки зрения качеств, которыми должен обладать офицер-воин.

«Жилин – офицер бывалый и самоуверенный. Он знает, что опасно оказаться одному в горах, что там могут напасть татары. Поэтому он не сразу решает оторваться от обоза. Сначала узнает, заряжено ли ружье у Костылина, потом уговаривает с ним не разъезжаться».

«Жилин не самоуверенный, а предусмотрительный. Он сначала все обдумывает, а потом принимает решение».

Разъясняем учащимся различие в значении слов «самоуверенный» и «уверенный в себе». Пятиклассники соглашаются, что по отношению к Жилину употребимо второе выражение. Разговор об офицерах продолжается:

«Я тоже думаю, что Жилин предусмотрительный. Как только они въехали в ущелье, он поднялся на гору разведать, чтобы не попасть в засаду».

Ребята попытались объяснить причину такой предусмотрительности.

«Жилину, наверное, приходилось уже попадать в засаду, или он от своих товарищей слышал об этом».

«Еще он знает про татар, что лучше к ним живым не попадаться – посадят в яму, будут плетью пороть».

«Жилин очень сообразительный. Сначала он хотел уйти от погони назад, к солдатам, но ему путь перерезали татары, тогда он пустил лошадь прямо на красного татарина, хотел его смять или шашкой срубить».

«Вот Жилин все замечал вокруг и думал, как лучше уйти от татар, а Костылин про все забыл, пустился во весь дух к крепости».

«Костылин был какой-то неопытный, неумелый».

«Ему бы только от жары избавиться да поесть скорей».

«Костылин даже про товарища не вспомнил, даже не оглянулся, чтобы посмотреть, что с Жилиным случилось».

«Костылин поступил как трус и предатель, думал только, как бы ему спастись».

«Он на настоящего офицера не похож, какой-то барин изнеженный».

«А Жилин – храбрый офицер. Один с шашкой кинулся против шестерых татар. Он бы точно срубил красного татарина, если бы лошадь под ним не подстрелили. А Костылин – трус. Забыл, что у него ружье заряжено, припустил что есть духу к крепости».

«Видно, что Жилин давно воюет на Кавказе, – добавляет учитель. – Он знает, что у татар добрые лошади. Есть даже такая поговорка: «Горец в седле родится». Жилин тоже позаботился о хорошей лошади. Выбрал выносливую, охотницкую, взял в табуне жеребенком, 100 рублей не пожалел. Добрая вышла лошадь. Она его, наверное, не раз выручала, и на этот раз спасла бы, если бы ее не подстрелили».

Предлагаем учащимся проследить, как Костылин относится к своей лошади и при каких обстоятельствах он попадает в плен.

«Костылин свою лошадь не жалеет, нахлестывает плетью изо всех сил. Вот она под ним и стала, так он и в плен угоди».

«Да Костылина-то в плен один Абдул взял, – замечает один из читателей, – а на Жилина пятеро навалились, да и то едва справились, так он смело отбивался».

«Я думаю, что Костылин никогда по-настоящему не воевал. Он весь такой неуклюжий – «грузный», «толстый». Наверное, где-нибудь в штабе отсиживался. А Жилин, наоборот, «хоть невелик ростом, а удал был», солдатами командовал и сам пример показывал».

«Я думаю, что Жилин со своими солдатами хорошо обращался, потому что был добрым, жалел их, ведь солдатам трудно приходилось – и в сражениях участвовать, и обозы провожать по жаре пешком. Офицерам тоже нелегко было. Вот опасности и трудности их сдружили, Жилина и солдат».

Опыт учителей и методистов, занимающихся изучением восприятия «Кавказского пленника» младшими подростками, свидетельствует о том, что их ответы после первоначального чтения на вопросы, требующие осмысления рассказа. Хотя и верны. Но бедны, не развернуты, односложны.

Задание придало наблюдениям учеников целенаправленный характер. В результате они обнаружили множество деталей, ускользнувших от их внимания при первом чтении. Эти детали отчетливее

«высветили» образы героев рассказа и тем самым значительно углубили и обогатили восприятие их ребятами.

Сам процесс работы с текстом увлек учащихся. Удачные наблюдения, сделанные отдельными из них, «подстегивали» остальных. Мысль, высказанная кем-либо из читателей, подхватывалась, развивалась, дополнялась другими.

В результате внимательного изучения текста первой главы рассказа ученики получили полное представление о боевых качествах обоих офицеров, увидели, что в минуту смертельной опасности один проявил твердость духа, истинную храбрость, а другой растерялся и стал невольным, но предателем.

Почему так происходит? Какой человек, в представлении писателя, способен выдержать испытания? Такие вопросы были поставлены перед школьниками, перед обращением к новым эпизодам рассказа.

Представление о героях постепенно расширялось, углублялось. Пятиклассники выяснили, что Жилин – человек небогатый, живет на деньги, получаемые за службу, да еще матери высылает. А у Костылина, должно быть, есть состояние, потому что он так легко соглашается на большой выкуп.

Внимание класса было обращено на отношение Жилина и Костылина к своим матерям.

Дети задумались о письме матери Жилина. За строчками его они услышали тревогу за судьбу сына, который каждый день подвергается смертельной опасности. Война приносит горе всем людям, но особенно остро его переживают матери. Желая вырвать сына из войны, мать просит его приехать к ней и мечтает о том, чтобы он женился и совсем остался.

Дети сумели оценить и побуждения сына, когда он писал свое письмо матери.

«Жилин написал неправильно адрес на письме о выкупе, хоть ему за это смерть грозила. Он написал неправильно, потому что знал, что даже пятьсот рублей попросить – значит совсем разорить мать».

«Жилин не захотел мать беспокоить. Она бы очень волновалась за сына, что он в плену. Он решил сам выбраться».

«А Костылин струсил перед татарами и думал: „Только бы мне выбраться”».

«Костылину главное, чтобы он жил, а о других он не думает. Сразу согласился на выкуп в 5 тысяч монет».

Перед учащимися одна за другой проходят драматические ситуации, в которых оказались герои. Художественный текст дал толчок к размышлениям о жизни, о том, как война может пагубно влиять на человеческую судьбу. Жилин ехал навестить в последний раз свою старушку-мать, но так и не осуществил задуманного – попал в плен. Именно война помешала ему увидеть, может быть, в последний раз самого близкого и дорогого человека, не дала возможность создать семью. Война заставила Жилина пережить тяготы плена, едва не стоила жизни. Столько несчастий принесла война одному человеку, а ведь она вовлекает в свой водоворот сотни тысяч, миллионы людей.

В этом водовороте оказался и Костылин. Восприятие учащимися образа данного героя пока однозначно: Костылин – трус и предатель. Но им надо почувствовать и другое: Толстой почти никогда не показывает людей только плохими или только хорошими.

«Может быть, в Костылине мы не все заметили? – обратился учитель к пятиклассникам. – Все ли вам кажется плохим в Костылине? Нет ли в его жизни минут, когда он думает не только о себе?»

«А вот, – находит один из учеников: „Иди один, за что тебе из-за меня пропадать, – говорит Костылин". – Это когда пленники бежали, и Жилин не хотел бросать товарища».

«А еще, – вспомнили ребята, – Костылин помогает Жилину выбраться из ямы во время второго побега».

Было высказано предположение, что Костылин второй раз не согласился бежать, потому что знал, что не выдержит трудного пути и вновь подведет товарища.

В итоге класс пришел к мнению, что Костылина Л.Н. Толстой показал человеком тихим, мягким, слабым. Военная служба не соответствует его натуре; оказавшись перед лицом опасности, он целиком сосредоточился только на том, чтобы спасти свою жизнь и оказался невольным предателем. Но совесть в нем жива, заставляет мучиться от сознания, что он становится обузой для товарища. Костылин – не злодей, а человек беспомощный и жалкий. Испытание войной он не выдержал, сломался.

А как война сказалась на жителях горного аула? Можно ли обнаружить приметы войны в повседневной жизни этих людей?

Ученики обратили внимание на обилие упоминаний об оружии. В каждом жилище горцев есть ружья, шашки, пистолеты. Время от времени все мужчины куда-то уезжают, обычно по ночам, и возвращаются веселыми, когда им сопутствует удача, и злыми, если привозят убитых сородичей. В тексте немало деталей, свидетельствующих о жестокостях войны. Жилина били прикладом по голове, когда брали в плен; ребятишки из аула кидали в пленников камни. У Жилина и Костылина отобрали деньги, часы, сапоги, седло с убитой лошади сняли.

«Татары с ненавистью к русским относились. Когда Жилина в аул привезли, ребятишки стали камнями кидать в него».

«Даже Дина сначала смотрела на него „как на зверя какого"».

«Особенно не любил Жилина красный татарин, как волк, косился».

«Нет, я думаю, больше всех русских старик ненавидел. Вот тут написано: „Как увидит Жилина, так и захрапит, отвернется"».

«Я тоже думаю, что старик. Ведь это он требовал убить русских».

Класс согласился, что самым злым, жестоким в ауле был старик. Дети заметили, что это наложило отпечаток на его внешний облик – «нос крючком, как у ястреба, а глаза серые, злые, и зубов нет – только два клыка», «как волк, озирается».

В суждениях о старике отразилась характерная для их возраста категоричность читательских оценок. Немаловажную роль здесь сыграли эмоции детей. Их симпатии целиком на стороне Жилина, а поскольку любимому герою угрожает опасность со стороны старика, то последний воспринимается детьми как враг, злодей.

Пристальное внимание к обрисовке персонажа – один из путей преодоления схематизма, ограниченности, неполноты восприятия.

Учитель предложил ребятам взглянуть на образ старика с точки зрения исследуемой проблемы: как война повлияла на судьбу и характер этого человека. В рассказе образ занимает небольшое место и поэтому важна каждая подробность, каждое слово о нем. Кое-что учащиеся уже выяснили. Им рекомендовано еще раз обратиться к тексту, отыскать все упоминания о старике. Ученики находят немало деталей: старик живет не в ауле, а под горой, в избушке с плоской крышкой, окруженной черешнями, шепталами. В саду – «улья стоят, плетеные из соломы, и пчелы летают, гудят». А сам хозяин хлопочет у одного из ульев. Какая мирная, уютная картина!

Здесь перед нами оказывается вовсе не злодей, а старый, одинокий человек, занятый очень мирным делом. И чем больше вчитываешься в это описание, тем более проникаешься сочувствием к старику, потому что замечаешь и его «избушку» и то, что стоит он «на коленочках».

За этими деталями начинает проступать трагедия старого, уже физически слабого, оставшегося одиноким человека.

Но вот старик замечает русского пленника и тут же выхватывает из-за пояса пистолет. Как объяснить такую ненависть?

Писатель тут же дает ответ на этот вопрос. Ученики обратились к рассказу Абдула о судьбе старика. Русские солдаты разорили деревню, убили его сыновей. Так война вмешалась в судьбу одного из горцев и разрушила самое для него дорогое. Все это не могло не ожесточить. Но почему жестокость старика обрушилась не только на русских, но даже на последнего из сыновей? Тут раскрывается еще одна грань характера героя – ненависть к предательству. Здесь учащимся на помощь пришли те знания о войне на Кавказе, которые были получены на первом уроке. В многолетних войнах кавказцев за свою независимость выковался независимый, гордый характер этого народа. Учитель рассказал детям об одном показательном в этом отношении эпизоде, происшедшем в самом начале войны с Россией. Русские войска стали высаживаться на Черноморском побережье Кавказа и строить там укрепления.

Зачем вы пришли к нам с войсками? – спросили горцы одного генерала. Тот начал объяснять им, что турецкий султан уступил эту землю русскому царю. Тогда один из горцев кивнул головой на вспорхнувшую с дерева ласточку и сказал: «Я уступаю тебе эту птичку. Возьми ее, если можешь».

А.С. Пушкин называл горцев «Кавказа гордыми сынами». Старик был одним из них, он не мог простить предательства даже родному сыну.

Коллективная работа открыла детям достаточно сложные и многогранные характеры. В ходе исследовательской деятельности учащимся открылись незаметные на первый взгляд художественные и нравственные ценности, стал понятнее язык писателя, его мысли и чувства. Школьники поднялись к пониманию отношения Л.Н. Толстого к войне: жестокий след оставила она в судьбах и характерах людей.

Война убивает человека не только физически, но и духовно, способствует проявлению в людях злобы, мести, жестокости, корысти. Но способен ли человек преодолеть такое воздействие войны, сберечь и развить в себе доброе, братское отношение к людям другой веры, другой национальности.

Поставив этот вопрос, переходим к заключительному этапу работы – к выявлению идеала Толстого, возникающему из рассказа в целом. Любимая идея писателя – идея «муравейного братства» – особенно ярко воплощена в изображении дружбы Жилина и Дины. Дети будут размышлять о том, как и почему Жилин и Дина полюбили друг друга.

Приведем фрагменты из письменных работ учеников. Вот как они объясняли привязанность девочки к русскому:

«Когда привезли пленника Жилина в аул, Дина с большим любопытством рассматривала его. Взрослые собирались у отца Дины решать, как поступить с пленником. Дина все разговоры слышала, так как приносила обед и чай. Когда Жилина посадили в сарай, Дина часто наблюдала за ним, он ей понравился. Она решила тайком от родителей приносить ему лепешки. У них завязалась дружба. У Дины не было своих игрушек, и Жилин стал ей лепить их из глины. Мать не разрешала ей играть игрушками, сделанными ненавистным русским. Но Жилин продолжал лепить, а Дина брала их как самый дорогой подарок.

Когда после первого побега пленников поймали, Дина очень жалела Жилина. Татары очень злы были на русских и требовали казнить Жилина – выкупа от его родных не дождаться. Дина, узнав об этом решении старших, сообщила все Жилину. Он стал просить ее опустить шест в яму. Дина очень боялась родителей и остальных жителей аула, но все же принесла шест. Жилин ей понравился не тем, что делал кукол, а тем, что он был добрым, смелым, находчивым человеком. Отец Дины тоже уважал Жилина» (Елена З.).

Подобная работа, содержащая некоторые элементы анализа, но в целом тяготеющая к пересказу, типична. Но есть в классе ребята, которые пытаются проникнуть во внутренний мир героев, представить их чувства, переживания и объяснить их.

Наиболее вдумчивые читатели, эмоционально отзывчивые, обратились к образу Дины: горская девчонка, почти ровесница детей,

понятнее им; кроме того, и обаяние, которым наделил писатель Дину, захватывает ребят.

«В ауле Дину почти не замечали как человека. Все взрослые и отец Дины были заняты войной. Жилин первый отнесся к ней как к человеку. Она, может, первый раз взяла игрушки в руки, их делал Жилин. Он часто говорил с ней. За все это девочка полюбила русского и помогла ему бежать из плена (Дима Г.).

«Пленник оказался хорошим человеком, и Дина помогла ему. Она была смелая. Не побоявшись, что ее за это убьют, она спасла пленного. Дина была смелая, решительная, она вначале побоялась, но потом пересилила страх» (Ольга В.).

По мнению Ирины Е., поступками горской девочки движет доброта, это же качество привлекает ее в пленнике: «Дина – добрая и отзывчивая девочка. Ей очень понравился русский пленник Жилин, потому что он был добрый и ласковый человек. Дине и всем остальным людям аула Жилин делал только добро. Дина привязалась к Жилину и полюбила его. Девочка не видела в русском пленнике врага, а считала его своим другом. В знак благодарности Жилину Дина, рискуя собой, спасла ему жизнь».

А как объяснить особую привязанность русского офицера к девочке-горянке? Для ответа на данный вопрос ученикам необходимо понять характер этого человека. Наблюдая за Жилиным в момент столкновения с татарами, учащиеся выявили боевые качества его как офицера: смелость, решительность, предусмотрительность. Эпизоды, посвященные пребыванию героя в плену, раскрыли его детям с новой стороны.

Они подметили, что Жилин держит себя гордо, независимо, проявляет интерес к быту, обычаям, занятиям жителей аула, он внимателен к людям другой национальности, их культуре.

«Жилин в плену увидел, как жили люди в ауле. Все замечал: во что они одеты, как в жилище все устроено».

«Жилин также обычаями интересовался, узнал, как горцы хоронят и поминают покойника».

«Еще он про людей узнавал – ходил под гору смотреть, как старик живет».

«А Костылин ничего не видел, потому что он не смотрел никуда, только лежал и ждал, когда деньги привезут. Он равнодушный к другим людям».

«Жилин даже понимать стал по-ихнему, по-татарски».

Пятиклассники много узнали из рассказа о быте, обычаях, занятиях жителей горского аула. Здесь есть описание женского и мужского костюмов, внутреннего убранства сакли, некоторых обычаев: ритуал похорон, решение важных аульных дел. Все это читатель видит «глазами Жилина», проявляющего внимание к людям другой национальности. Но ведь эти описания принадлежат Л.Н. Толстому, а значит, говорят еще и о том, что сам писатель проявлял большой интерес к образу жизни другого народа. Л.Н. Толстой, служа на Кавказе, изучил самый распространенный среди горцев-мусульман кумыкский язык и записывал чеченские народные песни, обычаи. Делал зарисовки, учился джигитовать. Среди горцев он находил много замечательно смелых, самоотверженных, простых и близких к природе людей. Крепкая дружба связывала Толстого с юношей-чеченцем Садо Мисорбиевым.

Похож на автора и герой – Жилин. Учащиеся поняли, что многие горцы, видя интерес к себе со стороны русского и особенно то, что этот простой, открытый человек еще и мастер на все руки, привыкли к нему, стали часто обращаться: «Иван, Иван!»

Заканчивая работу над рассказом, необходимо возвратиться к той задаче, которая была поставлена в самом начале изучения рассказа. Некоторые обобщения, связанные с ней, делались в ходе размышления над произведением, теперь их необходимо дополнить.

Война никому из людей не приносит счастья – к такой мысли подводит своих читателей Л.Н. Толстой. Война – это тяжелое испытание для всех, она проверяет стойкость, мужество, человечность каждого. Одни эти испытания выдерживают, другие нет. В этом убедили нас поступки двух офицеров – Жилина и Костылина. Истинную храбрость на войне проявляют люди простые, которые в мирной жизни не отличаются ни героической внешностью, ни какими-то необыкновенными поступками, но в них развито чувство долга, чести, товарищества, и перед лицом смертельной опасности они не дрогнут. Именно таков главный герой рассказа – Жилин.

Войны на земле быть не должно, убеждает нас писатель, между людьми разных национальностей больше сходства, чем различий. Им надо дружить, а не воевать. Различия между людьми должны вызывать интерес, а не злобу: способности каждого народа обогащают

человечество. И есть люди, которые учат нас жить по законам человеческого братства. Таковы в рассказе Жилин и Дина. Таким был Толстой. Его мысли, высказанные более чем сто лет назад, близки и понятны людям, живущим сегодня.

Привлечение учащихся пятого класса к решению проблемы, недостаточно изученной в науке о литературе, позволило приблизить их к пониманию важнейших нравственных идеалов Л.Н. Толстого и постижению некоторых художественных принципов писателя, в частности, своеобразия в изображении войны и человека на войне. В этом смысле изучение «Кавказского пленника» можно рассматривать как подготовку школьников к восприятию произведений Л.Н. Толстого, включенных в программу старших классов: «Войны и мира», «Севастопольских рассказов» и др.

Уроки по рассказу Л.Н. Толстого подтвердили, что самостоятельность пятиклассников в решении тех или иных проблем относительна. Она с самого начала не рассматривалась нами как ведущий признак поисковой деятельности, по крайней мере, для этапа 5–6 классов. Дети еще не могут усмотреть проблему в произведении, поставить вопрос. Это делает учитель, он определяет и способ поиска решения, разрабатывает и предъявляет поисковые задания, делает в ходе работы необходимые обобщения.

Вместе с тем конкретные поисковые задания учащиеся выполняют самостоятельно. Они способны делать интересные, вполне оригинальные наблюдения в тексте, в чем убеждает работа над рассказом Л.Н. Толстого.

Задания, ориентированные на исследование текста, помогают преодолеть характерные для их восприятия однолинейность, схематизм. Задания приковывают внимание школьников к конкретной сцене, эпизоду. В анализе текста выпуклее выступает каждое слово, деталь, подробность, проступают внутри текстовые связи. Обнаружив на одном-двух примерах, какое богатое содержание может заключаться в таких «микроэлементах» произведения, школьники начинают подмечать и осмысливать каждую подробность, зоркость и чуткость их при этом развиваются чрезвычайно быстро. Такой уровень работы оказался доступным не всем ученикам. У значительной части детей (около 38%) сохранялась особенность, ярко проступающая в начальных классах и обусловленная не столько возрастом,

сколько методикой первоначального обучения чтению: фиксировать поступки героев, не вникая в причины поступков, в обстоятельства, внутренние побуждения. Но и у этой части класса достаточно четки были сдвиги в сторону постижения внутренней жизни персонажа: это проявлялось в выразительном чтении, в эмоциональной окраске суждений о героях, в отдельных наблюдениях.

Многого стоит, например, наблюдение, сделанное одной из учениц. Она обратила внимание на то, что старик хлопочет у улья, стоя «на коленочках». В воображении пятиклассницы возник отчетливый образ старого, слабого, одинокого человека. Поделившись с классом своими впечатлениями, она заставила каждого присутствующего на уроке проникнуться острым, пронзительным чувством жалости к герою, который только что перед этим дружно осуждался всеми. Крохотная, на первый взгляд, деталь повернула образ совершенно неожиданной для читателя стороной, заставила поразиться удивительному мастерству писателя.

«Открытие», на наш взгляд, стало возможным благодаря эмоциональной отзывчивости, характерной для детей данного возраста. В то же время в ходе поисковой, исследовательской деятельности эмоции учащихся углубляются, обогащаются. Причем к эмоциям, идущим от произведения, присоединяются интеллектуальные эмоции, связанные с самим процессом поиска, преодоления трудностей, переживанием открытий.

2.2. Систематическое включение элементов исследования в познавательную деятельность обучающихся (6 класс)

В младшем подростковом возрасте, по мнению психологов Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой, возникает новое отношение к учению, в котором на первое место начинает выдвигаться стремление приобрести глубокие знания. Аналогичное заключение психологи делают и в отношении уровня сформированности учебной деятельности: 6 класс благоприятен «к переходу в учебной деятельности на новый, более высокий уровень, когда для подростка раскрывается смысл учебной деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию» [Возрастные и индивидуальные особенности младших классов подростков, 1967, с. 302].

Сдвиг в познавательных интересах подростков отмечает и Л.И. Божович. Характерными качествами таких интересов она считает их личностный характер, устойчивость, активность: «Формирование относительно стойких личностных интересов в среднем школьном возрасте создает особый облик подростков: они живо откликаются на новые открытия… начинают посещать различные кружки, читать научно-популярную, техническую литературу, начинают сами производить какие-то опыты…» [Божович, 1968, с. 298].

Для шестиклассников, как ни для какого другого возраста, характерна безоглядная готовность действовать, причем они проявляют склонность к практически значимым видам деятельности [Лейтес, 1978].

Бурная активность, инициативность, развитие волевых черт – все это также проявления подросткового возраста.

Отмеченные особенности познавательных интересов и учебной деятельности, а также характерологические качества создают почву для систематического включения элементов поиска в познавательную деятельность шестиклассников.

По утверждению современных психологов, становление субъекта собственно учебной деятельности младших подростков должно осуществляться в форме учебного исследования [Формирование универсальных учебных действий..., 2010].

Их поисковая деятельность здесь может охватывать целые темы, становиться одним из постоянных аспектов преподавания.

Рассмотрим возможности такой организации преподавания на примере темы «Басни Крылова».

Определяя содержание поисковой работы, мы исходили из следующих обстоятельств: познакомившись с баснями И.А. Крылова в 6 классе, школьники, в рамках учебной программы, больше не встречаются с произведениями этого жанра. Очень редко включают они басню и в круг самостоятельного чтения. Одна из причин этого – довольно распространенное представление о басне как несовременном жанре, принадлежащем истории. А между тем басня и сегодня живет, развивается, продолжая традиции И.А. Крылова, рождая новые жанровые образования, обогащаясь элементами сказки, фантастики.

Следовательно, чтобы встреча учащихся с этими умными, интересными книгами состоялась, необходимо показать им басню

как живой, современный, необыкновенно богатый возможностями жанр.

В литературоведении басне «повезло» значительно меньше, чем другим жанрам. И если творчество наиболее крупных баснописцев мира находится в центре внимания литературоведов, то проблема развития жанра как такового, историческая жизнь басни, ее сегодняшний день требуют еще своего исследования.

Нам представляется возможным в рамках обозначенных проблем ставить перед учащимися не всегда разрешенные, но разрешимые, посильные для них задачи.

Произведения И.А. Крылова дают прекрасную возможность идти от них как к истокам басенного жанра, так и к современной его жизни: творчество великого русского баснописца опирается на наследие предшественников, перерабатывает это наследие и само открывает новую эпоху в истории данного литературного жанра[3].

Произведения И.А. Крылова должны предстать перед школьниками не просто аллегориями нравоучительного характера, но каждая басня, как «маленькая повесть, драма с лицами и характерами, поэтически очеркнутыми», в которой сплетены в один узел трагическое и смешное [Белинский, 1954, с. 149]. Ощутить это в полной мере учащиеся могут только в живой работе.

Очень важной представляется нам и мысль Л.С. Выготского о том, что в басне «как элементарном виде поэзии есть зерно и лирики, и эпоса, и драмы» [Выготский, 1968, с. 182].

Этот синкретизм, являющийся в баснях, также может стать объектом исследовательских поисков школьников.

Само собой разумеется, что басни И.А. Крылова как истинные произведения искусства неисчерпаемы, живут в сознании вот уже несколько поколений читателей и каждым осмысливаются по-своему.

Все это не только дает возможность, но и обязывает идти в изучении басни путем исследования, вовлекая шестиклассников как в общую работу, так и в работу по индивидуальным заданиям.

---

[3] Басни И.А. Крылова изучаются, как правило, в 5 классе, работая по авторской программе, мы давали эту тему в 6 классе.

Если в 5 классе мы стремились помочь детям преодолеть «предметно-тематический» подход к произведению и сделать первый шаг к постижению реалистического образа с его внутренней сложностью, противоречивостью, динамикой, то в 6 классе, продолжая это движение, возможно дать детям первоначальное представление о жизни произведения во времени, сделать первый шаг к пониманию литературы как непрерывного процесса. Конечно, на этом этапе еще не может идти речь о формировании историко-литературных представлений. Но мы убеждены, что движение в этом направлении надо начинать как можно раньше, иначе неизбежен читательский «инфантилизм» в юношеском возрасте.

Мы исходим из предположения, что детям 11–12 лет доступно представление о литературе как явлении живом, движущемся, развивающемся. А басня – один из самых древних жанров, имеющих большую историю, открывает прекрасные возможности для этого.

Успех поисковой деятельности во многом зависит от того, проявляют ли школьники интерес к ней, видят ли ее необходимость. Установку на исследование должен организовать учитель, принимая во внимание особенности ребят. Как известно, органичной для подростков 10–12 лет является игровая деятельность, именно игра «… способна внести разнообразие в урок, пробуждая у школьников личную заинтересованность в том, что им предстоит сделать, позволяя мобилизовать все силы ребенка, «осветляя» процесс учения [Белова, 1984]. Одним из путей вовлечения учеников в поисковую деятельность может стать игра. Но это должна быть игра, готовящая к решению задач, соединяющая занимательность и содержательность.

В исторической жизни басни одной из существенных особенностей является «путешествие» басенных сюжетов во времени и пространстве. На этой особенности мы и построили игру.

Первый урок, посвященный изучению басен, начался со своеобразной сценки, которую разыграл учитель и его помощники – ученики. Не посвящая класс в свой замысел, участники заранее обсудили роли.

Сообщив шестиклассникам о том, что им предстоит знакомство с басней «Волк и Ягненок», учитель обратился к ребятам с вопросом:

– Знает ли кто-нибудь из вас автора этой басни?

В игру вступили участники сценки.

– Я знаю, – ответил первый ученик, – я читал басню. Ее написал Лев Николаевич Толстой. Вот она: «Волк увидел – ягненок пьет у реки. Захотелось волку съесть ягненка, и стал он к нему придираться…»

– Как так? – поднял руку другой ученик. – Басню написал Иван Андреевич Крылов!

– Нет уж! – сказал третий. – Если говорить, кто написал про Волка и Ягненка, надо прежде всего вспомнить Эзопа. Ведь он написал басню раньше всех, в незапамятные времена.

– Может быть, вы все и правы. Только я твердо знаю, что эту басню написал французский поэт Лафонтен, – категорически заявил четвертый.

– Что же получается, – обратились мы к ребятам. – Выходит, одну и ту же басню написали четыре писателя, которые жили в разное время, в разных странах. Как же это понять? Когда все-таки впервые появилась басня? Одинакова ли басня о Волке и Ягненке у разных авторов? Попробуем вместе выяснить это.

Не совсем обычное начало урока заинтересовало ребят и вызвало желание разобраться в возникших вопросах. Начал отвечать на них учитель, затем в работу включились его помощники и весь класс.

Сочетание маленьких сообщений, подготовленных учениками, и пояснений учителя позволило нарисовать самую простую, но не расходящуюся с научными данными картину исторического движения басни.

Конструкция урока в данном случае близка к сценарию: «роли» участников, место их включения в работу определялись заранее, учитель помогал детям отыскивать материал, проверял их подготовленность. Однако содержание выступлений учеников намечалось примерно, каждый мог проявить свою выдумку. Не регламентировалось и участие класса в беседе. Известная «жесткость» конструкции на этом этапе работы желательна, поскольку самостоятельность в учебном труде, тем более в выполнении необычных заданий, детьми еще не освоена.

Покажем ход такого урока на одном из фрагментов.

Учитель: Никто не знает точно, когда родилась басня. Но это было очень давно, наверное, в те времена, когда человек впервые задумался о мире и о себе. Два вопроса встали перед ним: «Как устроен этот мир?» и «Как должен вести себя в этом мире человек?»

На эти вопросы он отвечал легендами, сказками, баснями, пословицами, поговорками. Когда кто-то хотел предостеречь близкого человека от неразумного поступка, то приводил в пример рассказ о подобном же поступке и о дурных последствиях, которые он вызвал. Из таких небольших рассказов с поучительным смыслом родилась басня. Героями ее стали не только люди, но и животные, повадки которых напоминали некоторые привычки людей.

Самым известным баснописцем древнего мира, как вы уже знаете, был легендарный Эзоп, вам уже знакомы некоторые из его произведений. Вспомните, что вы узнали о нем?

Ученик (тот, что назвал Эзопа самым первым автором басни о Волке и Ягненке): По преданиям, Эзоп жил две тысячи пятьсот лет тому назад в древней Греции. Он был рабом. О нем и о его хозяине Ксанфе в народе сохранились удивительные рассказы. У Эзопа был острый ум, он был правдив и смел. Поэтому с честью выходил из самых трудных положений. Известно 426 басен Эзопа – о лисице и винограде, о стрекозе и муравье, о вороне и лисице и много еще других. В баснях Эзопа звери, птицы и люди разговаривают друг с другом, а тот, кто услышит эти разговоры, становится умнее и добрее.

Учитель: Действительно, появившись более чем две тысячи лет назад, басни Эзопа отправились путешествовать во времени и пространстве. Но в разных странах, в разные времена писатели старались рассказать старую басню по-новому. Во Франции, например, в XVIII веке прославился Жан де Лафонтен. Он перевел многие басни Эзопа, переделывая их, вносил в них новые черты. Лафонтен сделал басню стихотворной, тогда как Эзоп писал только прозаические басни. Басенные звери у Лафонтена стали еще больше, чем у Эзопа, походить на людей; у каждого из них появились свой характер, своя речь.

Писатели многих стран передавали басни Эзопа по-своему, выражали в этих баснях нравы и обычаи своего народа. Герои Эзопа как бы начинали жить новой жизнью во французской, английской, испанской, итальянской, японской, чешской, болгарской и во множестве других литератур.

Но одновременно появились и переводы, авторы которых стремились показать Эзоповы басни точно такими, как создал их великий баснописец древности.

Ученик: Так переводил их Лев Николаевич Толстой. В своем имении Ясная Поляна он открыл школу для крестьянских ребятишек. Для них Толстой написал «Азбуку» и включил в нее, кроме других произведений, басни Эзопа. Лев Николаевич решил познакомить своих учеников с настоящим Эзопом, с самыми первыми, древними баснями, чтобы они почувствовали всю силу его слова и мысли. Толстой переводил басни прозой, старался ничего не менять и не добавлять в них. Вот как он перевел басню Эзопа «Волк и Ягненок» (ученик читает перевод).

Так начинается знакомство детей с «путешествиями» басен. Уже на этом этапе работы у них возникает желание понять, почему же так происходит, почему басни так легко преодолевают границы, перелетают из одного века в другой, переходят из одной страны в другую. Интересны предположения детей по этому поводу. Они в общем не расходятся с тем, что об этом думают ученые.

«Люди в разных странах не одинаковые, но похожи друг на друга, ведь все они люди».

«В жизни разных народов много одинакового: люди трудятся, растят детей, учат их».

«Давно человек жил или недавно, или сейчас живет, но ему всегда нужен хлеб и вода, нужен дом, нужен мир».

«Басни помогают людям узнавать друг друга».

«Басни ходят из одной страны в другую и учат людей дружить».

«Басни высмеивают лень, хвастовство и всякие другие недостатки. А ведь они бывают у людей разных стран и в разные времена».

Экскурс в историю развития жанра продолжил учитель. Мы объяснили детям, что удивительные путешествия басен объясняются еще их краткостью и ясностью, способностью передать в немногих словах самые главные человеческие мысли о жизни и те черты, которые свойственны человеку во все времена и у всех народов. Басня как бы очень маленькое и очень чистое зеркало, поглядев в которое, люди всех народов Земли узнают себя. Поэтому-то у всех народов Земли есть свои великие баснописцы. У русского народа – Иван Андреевич Крылов. С баснями Эзопа и Лафонтена он познакомился еще в детстве, а в 13 лет даже перевел одну с французского языка. Но прошло еще 25 лет, прежде чем Крылов снова начал переводить басни и создавать свои собственные. Перечитывая басни Лафонтена,

он вдруг почувствовал желание переделать некоторую из них, создать на их основе свои, которые бы выражали своеобразие национального характера русского народа. Иван Андреевич перевел 29 басен Лафонтена, в их числе – «Волк и Ягненок». Как же эту старую историю рассказал русский баснописец? Басня Крылова прозвучала в исполнении учителя.

Теперь возникла новая задача: сравнить басню Эзопа в точном переводе – переработке И.А. Крылова. Заметим попутно, что при всей несомненной важности подобных сопоставлений, в науке они пока отсутствуют: в трудах специалистов лишь упоминается наличие разных переводов – переложений басен Эзопа, но их сравнительный стилистический анализ, насколько нам известно, никем пока не осуществлен. Между тем он может дать немало интересного и важного для историко-функционального изучения литературы, для истории жанров, стилей.

Разумеется, шестиклассники не могут взять на себя такой задачи, но их наблюдения при надлежащей подготовке, по крайней мере, не лишены научного смысла.

Первые суждения были весьма поверхностны: дети впервые решали такую задачу, при этом в их читательском сознании еще сильна тенденция предметно-тематического истолкования литературы.

«Басни Эзопа и Крылова очень похожи. Волк и Ягненок разговаривают на тему воды».

Ответ характерен стремлением увидеть в каждом произведении определенную тему. Узость читательского взгляда чувствуется первоначально и в других суждениях:

«И в той, и в другой басне рассказывается, как Ягненка Волк ругал, а Ягненок протестовал и оправдывался».

«У них одинаковый смысл. Волк придирается к Ягненку, выдумал, что тот ему воду мутит».

Столь же поверхностны и первые мнения о различии двух переводов.

«У Крылова басня написана в стихах, а у Толстого, как у Эзопа, – прозой».

«У Крылова по-другому начинается басня: „У сильного всегда бессильный виноват", а у Эзопа нет таких слов».

«В баснях Эзопа описан только разговор, а у Крылова подробнее рассказано о встрече Волка и Ягненка».

Как явствует из ответов, шестиклассники сначала подметили лишь черты внешнего сходства и различия двух произведений, не вдумываясь в их смысл, многие детали оказались вообще вне поля зрения обучающихся. Поэтому общее задание было конкретизировано в ряде частных, каждое из них концентрировало внимание юных читателей на определенном элементе художественной структуры басни.

В первую очередь объектом наблюдений стали характеры басенных персонажей. Начальное понятие о литературном герое школьники получили в 5 классе. Мы напомнили им, что литературный герой раскрывается в поступках, переживаниях, в том, как и что, говорят, как относится к себе и окружающим. В басне «Волк и Ягненок» ребята видят двух героев. Мы обратили внимание их на то, что в каждой басне есть еще одно лицо – автор, рассказчик, который и поведал о случае с Волком и Ягненком. Нужно проследить его отношение к героям. Этот аспект наблюдений, несмотря на его естественность, для читателей 10–11 лет необычен и труден. Мы пробуждали интерес к автору еще в 5 классе. Но подъем к «авторскому» чтению настолько тернист, что он может не совершиться и в старших классах (фиксировано это множеством наблюдений и специальными исследованиями). Важно иметь в виду и еще одну трудность: шестиклассникам нелегко охватить вниманием одновременно героев двух произведений. Временные рамки урока также выдвигают определенные ограничения. Поэтому задание было дифференцировано еще и по группам учащихся: каждая размышляла об одном из персонажей или о рассказчике. Такая организация положительно сказалась на результатах работы. Наблюдения учащихся свидетельствовали о более пристальном внимании к своеобразию героев каждой из басен.

«У Эзопа говорится про Волка, что он придирается и сердитый: «Захотелось Волку съесть Ягненка, и стал он к нему придираться». «Волк рассердился и говорит…» А у Крылова Волк очень грубый и жестокий».

«В басне Эзопа Волк говорит с Ягненком, а у Крылова кричит, по-всякому обзывает его: «негодный», «наглец», «щенок», даже угрожает голову сорвать. Он такой сердитый, потому что голодный, рыскал, искал добычу».

Подобное объяснение поведения крыловского персонажа удовлетворило не всех.

«Волк очень злой не только из-за голода, а потому что Ягненок ему возражает».

Одна из чутких читательниц уловила перемены в настроении «крыловского» Волка: «Волк сначала притворяется гневным, хочет делу дать «законный вид». Как в театре, разыгрывает. Он же знает, что Ягненок не виноват, а потом Волк и взаправду рассвирепел, потому что Ягненок доказал, что Волк все врет».

Учитель поддержал и развил это суждение. Действительно, у Крылова Волк выглядит не только жестоким, наглым, но еще и лицемерным, притворяется, будто бы действует по закону, не столько гневается, сколько изображает гнев, и лишь в конце нагло сбрасывает маску, издевательски обнажая истинную причину: «Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать».

Приведем еще несколько наблюдений, сделанных шестиклассниками.

«В русской басне Волк жадный и себялюбивый, он даже воду в ручье себе присвоил: «питье мое». А у Эзопа Волк такого не говорит, он только придирается, что ему воду мутят и пить не дают».

«Мне кажется, что в басне Крылова Волк не очень умный, не сообразил, что Ягненок ниже по течению пьет и не может воду мутить».

Ученики, занимавшиеся сопоставлением образа Ягненка в греческой и русской баснях, установили, что этот образ мало изменился: У Крылова Ягненок такой же умный, робкий, доверчивый, как и у Эзопа. Так же убедительно и так же бесполезно доказывает свою правоту. И все же некоторое своеобразие русской басни ребятам удалось уловить.

«В басне Крылова Ягненок более вежливый. Он называет Волка «светлейший», «Светлость». А у Эзопа Ягненок с Волком разговаривает как равный, обращается к нему на «ты».

Дети единодушно решили, что в русской басне Ягненок выглядит беспомощнее, беззащитнее, потому что ему встречается очень жестокий, грубый, беспощадный противник.

Любопытны и суждения детей о том, почему героями басни стали Волк и Ягненок, а не другие животные.

Ребята высказали предположение, что в басне действуют животные, которые с давних времен сопровождали человека в жизни. Пастух – одна из древнейших профессий на земле. И всегда пастухам приходилось вести борьбу с первыми своими врагами – волками, которые нападали на овец и истребляли их. Вот потому человек привык связывать с волком понятие о зле, беспощадности и жестокости; ягненок же был олицетворением беззащитности, мягкости, доброты.

Итак, анализируя поступки, поведение басенных героев, их взаимоотношения, наблюдая над языком произведений, школьники подошли к осознанию того, что характеры и отношения у персонажей басен Крылова стали намного сложнее, чем у Эзопа.

Мы попросили ребят подобрать слова, чтобы сказать о Волке и Ягненке из русской басни как можно полнее и точнее.

«Хищный! Злой! Трубый! Лицемерный! Обманщик! Не любит правды! Жестокий! Еще – подлый! Еще – жадный!» – сказано было о Волке.

«Слабый, беззащитный, умный, робкий, почтительный, простой, дружелюбный» – говорили ребята о Ягненке.

Здесь учитель вводит первоначальное представление о многосторонности персонажа реалистической басни (конечно, без каких-либо специальных определений и терминов): «Видите, вы нашли много определений, к ним можно добавить и другие. Волк, например, еще и коварный, себялюбивый, а Ягненок еще и доверчивый. И все равно все о них не сказано, потому что они – как живые. А о живом существе никогда всего сказать нельзя: в нем очень много свойств, оно меняется. Из всего этого вовсе не следует, что басня Крылова лучше, чем басня Эзопа. Надо иметь в виду: греческий баснописец создавал свои произведения во времена, когда литература зарождалась, делала первые шаги. Писатели того времени уже умели передавать слова, поступки, действия героев. И вот прошло много столетий. За это время произошли огромные перемены в мире и в литературе. К временам Крылова писатели научились изображать скрытые внутренние стремления, переживания своих героев».

Одолев этот нелегкий рубеж, мы подходим к следующему, еще более трудному: надо «продвинуть» детей к постижению авторской

позиции в произведении. Реален ли этот рубеж в 6 классе? Вопрос спорный, остающийся в литературе не до конца решенным. Есть методисты, считающие, что это возможно не ранее 6–7 класса. Другие убеждены, что постепенно, тактично это надо делать гораздо раньше, иначе проблема окажется неразрешимой и в 6–7, и в последующих классах. Мы придерживаемся второй точки зрения.

Басни Крылова, на наш взгляд, как нельзя лучше подходит для первых попыток приобщения маленьких читателей к авторскому взгляду на изображаемое. Хотя чаще всего автор в повествование непосредственно не вмешивается, однако за диалогом персонажей или объективным изложением событий очень отчетливо чувствуется присутствие самого баснописца: обычно он выступает от своего имени в моралистическом зачине или заключении басни.

Позиция писателя выявляется нагляднее при сопоставлении его произведения с созданием другого автора, использовавшего сходный сюжет. Поэтому мы сочли возможным предложить группе учащихся задание: выяснить, как каждый из авторов относится к описываемым событиям и героям.

Комментируя задание, мы рекомендовали школьникам выделить в тексте слова, которые принадлежат автору, как это обычно делается при подготовке к выразительному чтению по ролям, и сопоставить эти части текстов у двух баснописцев.

На небольшом участке художественной ткани произведения рельефнее выступило каждое слово.

Ребята обнаружили, как скуп и лаконичен рассказ Эзопа, он повествует только о действиях героев: увидел, захотелось съесть, стал придираться, говорит, рассердился. «Эзоп не показывает свое отношение к Волку и Ягненку» – выразила общее мнение одна ученица.

– Но так ли это на самом деле? – спросили мы детей. – Разве, прочитав басню Эзопа, мы не поймем, кому он сочувствует, кого осуждает?

Дети задумались.

– Конечно, поймем, – сказал ученик. – Эзоп прямо не говорит, кто хороший, кто плохой. Но из всей басни это видно.

– А как у Крылова? – спросил учитель.

Постепенно стали появляться наблюдения.

«В русской басне автор сразу предупреждает, что его басня о том, что „у сильного всегда бессильный виноват”».

«Крылов с горечью говорит, что у сильного всегда бессильный виноват.

«А мне кажется, что эти слова Крылов говорит гневно, он ненавидит сильных, тех, кто слабых и беззащитных обижает».

Здесь идею многосторонности оказывается возможным применить и к автору.

«Вы высказали разные предположения об отношении автора к тому, что сильный всегда прав, – говорит учитель, – можно эти предположения дополнить. Крылов мог произнести первую фразу своей басни и печально, и задумчиво, и с иронией. Тут нельзя выбрать какое-то одно определение».

Это замечание подтолкнуло учеников к новым наблюдениям.

«Крылов к Волку относится с ненавистью, говорит, что он голодный рыскал. Это значит, как разбойник, искал себе добычу. Как разбойник, Волк Ягненка потом в темный лес поволок».

«Да, но он и смеется над Волком. Изображает его вруном, лицемером».

«В басне Крылова автор Волка ненавидит, а Ягненку сочувствует, жалеет его. Это можно понять из слов: „И надобно ж беде случиться”».

«Крылов говорит о Ягненке с любовью, рисует его умным, вежливым, беззащитным, а когда говорит о Волке, то у него смешиваются негодование и насмешка».

Последнее замечание показалось нам особенно ценным: ученик не только отметил разнообразие авторских чувств, но точно передал их в самой тональности своего суждения. Мы попросили его прочитать басню так, чтобы ясны были авторские чувства. Первая же попытка оказалась удачной, мгновенно появились еще желающие прочитать басню «по-крыловски».

Размышления об авторской позиции естественно привели к вопросу о том, как Крылов передал в басне приметы русской жизни. Это тоже весьма непростая задача для 6 класса. Но нашелся в классе читатель, который заметил: «О том, что действия происходят в России, можно догадаться по словам «сват» и «кум». «Мне тоже кажется, что в России, потому что Ягненок называет волка «светлейший»,

«Светлость». Так обращались к богатым. Тогда в России было много вельмож», – добавил другой ученик.

Эти два суждения направили работу мысли остальных учащихся в определенное русло: косвенные приметы места и времени описанного события ребята начали отыскивать в репликах персонажей. Появились новые наблюдения: «Еще в басне есть слова: «в запрошлом лете», «с тобой разведаюсь». Так говорили в народе».

Не обошлось, правда, и без курьезов. Одна из учениц высказала предположение, что Крылов место действия выбрал Волгу, девочка аргументировала это следующим образом: «В басне есть слова на «о». Например, «на добычу». Так говорят люди на Волге».

Этот забавный ответ в какой-то степени отражает общую атмосферу урока – ребята были захвачены духом поиска, но при этом возможны, конечно, и домыслы, уводящие от истины, произвольные ассоциации.

Полнее почувствовать русский колорит басни помогло и сообщение ученика о биографии И.А. Крылова.

Ученик рассказал о том, как Крылов, еще мальчиком, вынужден был поддерживать семью материально, и поступил на службу подканцеляристом, т.е. самым маленьким чиновником, в магистрат города Твери. Тут он видел, что богатые и сильные всегда остаются правыми, а бедные и слабые бывают наказаны. В магистрате часто разбирались дела о бесчинствах помещиков и мошеннических проделках местных купцов, но те всегда откупались, и виновные превращались в невиновных, а правда – в ложь. Не раз и в дальнейшем И.А. Крылов бывал свидетелем того, как влиятельные, знатные лица унижали и оскорбляли зависящих от них людей.

Собственные наблюдения ребят, дополненные сведениями из биографии баснописца, раскрыли еще одну существенную черту его творчества – древнюю историю о Волке и Ягненке И.А. Крылов обогатил впечатлениями современной ему жизни, сделал басню истинно русской и по содержанию, и по языку.

Работа над басней «Волк и Ягненок» проложила дорогу к изучению других басен. Покажем это на примере другого урока, посвященного «Квартету». Путь, который мы избрали для освоения басни в классе, – подготовка к чтению по лицам.

Ребята уже знают: чтобы исполнитель справился со своей работой, ему необходимо хорошо представить характер, настроение, чувство своего персонажа, авторское отношение к нему.

Приведем фрагмент урока, воссоздающий ход обсуждения образов Мартышки и Осла.

«Мартышка мне кажется веселой, забавной. Она любит разные проделки и всегда что-нибудь выдумывает».

«Автор называет Мартышку «проказницей». Она, наверное, любит что-то подстраивать, любит все новое, необычное. Ей кажется, что играть в квартете легко».

«Мартышка самоуверенная и легкомысленная. Ей кажется, что стоит только пересесть, как квартет сразу же заиграет так, что „запляшут лес и горы”».

«Я тоже думаю, что Мартышка самоуверенная и еще хвастливая. Она говорит: „Ведь вы – не так сидите”. Как будто бы она одна все делает правильно, а остальные неправильно. Она же не сказала «мы» не так сидим».

«Конечно, Мартышка хвастливая. Смотрите, какой она себе инструмент выбрала – прима – это первая скрипка. А в оркестре она самая главная, у первой скрипки самая важная партия. Тот, кто на ней играет, – самый способный, умелый музыкант».

Уровень двух последних суждений, принадлежащий ученицам – Светлане Т. и Лене Б., на наш взгляд, может быть определен как исследовательский.

У Осла в басне совсем короткая реплика, однако, шестиклассникам удалось увидеть за ней многое.

«Все знают, что Осел упрямый и глупый. Глупость Осла в его словах подтверждается. Он сам даже не мог ничего придумать, а вслед за Мартышкой предлагает пересесть».

«Да, Мартышка хоть рассаживала всех, чтоб инструмент к инструменту подходил – прима против вторы, бас против альта, у нее хоть фантазия есть, а этот предлагает усесться чинно в ряд».

«А еще Мартышка и Осел не говорят, а кричат. У них шум и гам стоит – инструменты визгливые звуки издают, и «музыканты» друг друга перекрикивают».

После того, как образы незадачливых «музыкантов» несколько прояснились, и басня была прочитана по ролям, мы решили

поставить перед ребятами и вместе с ними исследовать проблему художественного труда, разумеется, в пределах, доступных данному возрасту. Она имеет большое значение для художественного и нравственного развития учащихся. Представление школьников о данной сфере человеческой деятельности часто бывает односторонним, они видят то, что на поверхности, – яркую, праздничную сторону искусства. Многие шестиклассники еще не знают, что фундаментом искусства является тяжелый, бескорыстный, самоотверженный труд.

Школьники еще в процессе подготовки к выразительному чтению установили, что И.А. Крылов разоблачает хвастунов, самоуверенных людей, берущихся не за свое дело, говорят о необходимости в каждом деле умения, слаженности, мастерства.

В процессе знакомства с героями басни дети убедились в полной несостоятельности их как музыкантов. Они поняли и совет Соловья. Но нет ли в басне и других доказательств того, что искусство создают только настоящие труженики-умельцы?

Задание сложное, но один из аргументов был сразу найден: «Из басни видно, что И.А. Крылов разбирался в музыке, знал названия инструментов. Раз он написал о музыкантах, значит, он знал музыку». «Действительно, – подтвердили мы, – Крылов был знатоком и ценителем музыки, отсюда в его басне такая предельная точность описания деталей квартетной игры».

Подробнее об отношении русского баснописца к музыкальному искусству рассказала ученица, которая по заданию учителя прочла книгу И. Ямпольского «Крылов и музыка» (1970).

Ученица рассказала о том, что музыка занимала большое место в жизни и творчестве И.А. Крылова. Круг музыкальных интересов его был широк и разносторонен. Богато одаренный, Иван Андреевич профессионально играл на скрипке, увлекался оперой, выступал как автор текстов для опер – либреттист. Крылов любил слушать квартеты Гайдна, Моцарта и Бетховена, сам играл в квартетах на скрипке. Безупречный музыкальный слух и вкус И.А. Крылова проявился и в том, что некоторые его басни были переложены на музыку – явление редкое для произведений этого жанра. Музыкальные иллюстрации к басням Крылова написали композиторы А. Плещеев, А. Рубинштейн, Л. Лисовский, А. Гречанинов, К. Шведов, Д. Шостакович и др.

Знание предмета, о котором художник пишет, очень важно, – заметили мы, но само по себе еще не обеспечивает успех, нужно еще суметь выразить свои мысли и отношение в лаконичной, образной форме. О том, как тщательно работал над каждой своей басней Иван Андреевич, позволяют судить его черновики. Мы показали ученикам слайды фотокопий черновых вариантов «Квартета».

Чтобы увидеть, в каком направлении шла работа по совершенствованию текста, сопоставили черновые и окончательные варианты.

Проказница Мартышка вначале была названа «затейницей». Почему баснописец первоначальное «затейница» изменил на «проказница»? Школьники объяснили различие в оттенках значения этих слов. Слово «затейница» может содержать положительную характеристику, ведь затея бывает и полезной, и серьезной. Этого никак нельзя сказать о намерениях Мартышки – существа легкомысленного. Квартет для нее – очередная проказа. Для характеристики действий своих героев автор подбирает слова и выражения, которые наиболее точно передают атмосферу неразберихи, шума, бестолковщины.

Особенно тщательно работал писатель над фразой, в которой выражена главная мысль басни. Первоначально она имела такой вид:

Им Соловей на то в ответ,
А еттого-то в вас и нет –
И то как себе друзья вы ни садитесь,
Ответствовал им Соловей.

После тщательной работы над каждым словом, рифмой Крылов добивается того, что заключительная фраза «Квартета» начинает звучать ясно, лаконично, как пословица:

– Чтоб музыкантом быть, так надобно уменье
И уши ваших понежней, –
Им отвечает Соловей, –
А вы, друзья, как ни садитесь,
Все в музыканты не годитесь.

Многие строки своих басен И.А. Крылов переписывал по десять, двадцать раз, подбирая единственные, незаменимые выражения

и слова для каждой строки. Даже написав басню, он продолжал совершенствовать ее текст. «Я до сих пор читал мои новые стихи, – признавался Крылов, – пока некоторые из них мне не причитаются, т.е. не перестанут нравиться: тогда их поправляю или вовсе переменяю» [Крылов, 1946, с. 112].

В рамках школьного урока исследовательская деятельность может занимать разное место: определять направление всей работы либо присутствовать в качестве одного из элементов урока, например, в форме небольшого поискового задания, наряду с заданиями другого характера.

Если на уроках, описанных выше, поисковая деятельность доминировала, то при изучении басни «Волк на псарне» мы использовали только одно поисковое задание.

Общепризнанной заслугой И.А. Крылова является преодоление абстрактности басенных персонажей, наделение их жизненными характеристиками. К пониманию этой особенности творчества писателя дети подошли в процессе сопоставления его басни с басней Эзопа. Необходимо и дальше обогащать и развивать полученные детьми представления.

У Крылова аллегорический образ, сохраняя некоторые устойчивые черты, переходя из басни в басню, обрастает новыми подробностями, детализируется, уточняется, развивается. Поэтому когда в классе была прочитана басня «Волк и Ягненок» и началось осмысление басенных образов, мы предложили ученикам выяснить: похож ли Волк, попавший в западню, на того, который расправился с беззащитным Ягненком.

Весь предшествующий опыт работы с текстом, навыки сопоставления двух произведений помогли детям справиться с заданием. Они нашли у Волка из новой басни много общего со старым знакомым из басни «Волк и Ягненок». Он такой же злобный, хищный, зубами щелкает и шерсть ощетинил. Особенно его выдают глаза: «глазами, кажется, хотел бы всех он съесть». «В той басне Волк хитрит, врет, скрывает свою цель и здесь врет, что пришел мириться». «Оба волка похожи на разбойников, расправляющихся со слабыми. Волк захотел залезть в овчарню тайком, как вор».

Чтобы привлечь внимание ребят к тому, чем различаются персонажи, мы поставили перед ними вопрос: «Что нового узнали вы о волчьей натуре в этой басне?»

По мнению одного ученика, «Волк, встретивший Ягненка, трусливее. Он подкарауливает слабых ягнят поодиночке, а этот не боится в овчарню залезть. Это же опасней, могут услышать собаки и люди».

Главное же заключение, к которому мы пришли с ребятами после обсуждения, таково: жестокий, беспощадный к слабым Волк, когда ему грозит опасность, когда он встречает отпор, начинает изворачиваться, хитрить, лицемерить.

Последняя из басен, отобранная нами для изучения, – «Демьянова уха». Ко времени обращения к ней класс уже приобрел определенные навыки работы с басней, поэтому мы решили предложить им освоить ее самостоятельно.

В «Демьяновой ухе» особенно наглядно проступает характерное для произведений Крылова качество – драматизм, сценичность. Используя эту особенность басни, мы дали учащимся задание: подготовить инсценировку басни. Каждый ряд (а их в классе три) должен подготовить свой вариант. Кроме «актеров» в подготовке инсценировки участвовали декораторы. Они должны были дать словесные описания декораций и костюмов персонажей. Поскольку обстановка действия в басне не описана, декораторам предстояло по косвенным деталям текста догадаться, кем являются герои, как выглядит место действия, описанного в произведении. Таким образом, от ребят требовалось проникновение в текст; такая же задача стояла перед «актерами» – вникнуть в каждую реплику своего персонажа, чтобы понять его характер.

Вот какие словесные описания декораций были представлены на следующем уроке.

1-й декоратор: Представьте, что тут стоит русская печка. В ней была сварена уха, которой угощает Демьян соседа. В середине – стол, стулья. На столе – угощенье, самовар. К стене прибита лучина, она горит, потому что вечер, именно вечером все садились за стол после возвращения с поля.

За столом сидят Демьян и Фока. Демьян в рубахе холщовой и штанах, на ногах у него лапти. Фока одет так же, только у него рубаха с узорами – он готовился в гости. У того и другого – бороды. Крестьяне тогда не брили бород.

2-й декоратор: В доме стол, у стола табуретки. На столе стоит хлеб, разные угощенья. На стене висят шубы. Справа дверь. Сзади – окно.

За столом сидит Фока, держит ложку. На Фоке старая рубашка, холщовые штаны, на ногах лапти. Демьян одет так же.

3-й декоратор: Дом Демьяна. Рядом с дверью печка. На окне занавески, расшитые шелковыми нитками. Демьян не такой бедный. А то он не смог бы такую уху сотворить. Раз Демьян был не бедный, обстановка у него побогаче. Поэтому и занавески с рисунком. Демьян принимает гостя, поэтому он не в рабочей одежде, а принарядился. В центре комнаты стол и скамейки. За столом сидит Фока, рядом стоит Демьян.

Итак, декораторы единодушно решили, что действие происходит в крестьянской избе.

«Что в тексте басни подсказано вам, что герои – крестьяне?» – спросил учитель.

«Там есть слова Демьяна: «Да кланяйся, жена!» Так мог сказать только крестьянин. Помещик никогда бы не стал заставлять жену кланяться».

«Еще подсказали имена. Фока и Демьян – крестьянские имена».

«На столе все угощенье – одна уха».

Разумеется, многие детали в словесных картинах, созданных ребятами, лишены исторической достоверности. Это и понятно, шестиклассники располагают пока немногими знаниями быта прошлого века. Но ценно то, что исходный толчок, возбудивший фантазию и определивший направление ее работы, шел от текста. Ребята научились искать в нем ответы на вопросы, сделали значительный шаг вперед, поднялись к новому, более высокому уровню постижения текста по сравнению с тем исходным моментом, когда все их представление о героях могло вместиться во фразу: «Волк и Ягненок разговаривают на тему воды».

Работу над жанром басни мы закончили на уроке внеклассного чтения. Главной его задачей было завершение разговора о жизни басни, начатого еще на первом уроке. И если там мы обратились к самым истокам зарождения басни, то теперь должны были познакомить учеников с ее сегодняшним днем, с произведениями современных авторов, проследить, какие традиции, в частности, крыловской басни они продолжают, какими новыми чертами обогащаются.

К уроку были подготовлены выставки книг писателей XX века: Б. Заходера, Ф. Кривина, С. Михалкова, Б. Ямпольского, распечатки басен современных авторов, найденных учениками в Интернете.

Урок проводился как путешествие по страницам этих книг. Пятиклассники «оживляли» некоторые страницы представленных на выставке произведений: выразительно читали и обсуждали их вместе с учителем.

Так, на уроке прозвучали стихотворения «Сорока» и «Очень вежливый индюк» из книги Яна Бжехвы «На горизонтских островах», переведенные Борисом Заходером.

После того, как стихи прозвучали в классе, детям было предложено определить, можно ли их назвать баснями и почему?

Аллегорический характер и поучительный смысл этих произведений без труда обнаружили пятиклассники: «Речь в баснях идет о птицах, но автор понимает за ними людей. Басня «Сорока» высмеивает болтливых людей, которые любят небылицы рассказывать и надоедают всем пустяками, вместо того, чтобы заниматься делом:

Стрекочет сорока, стрекочет –
Никто ее слушать не хочет:
Ведь в том, что болтает сорока,
Нет никакого прока!

В герое басни «Очень вежливый индюк» юные читатели узнали тех, кто любит хвалиться своей воспитанностью, осуждать и поучать окружающих.

Почему именно сороку и индюка сделал поэт героями своих басен?

«Повадки этих птиц напоминают некоторые привычки людей, – ответил пятиклассник, – недаром о болтливом человеке можно сказать, что он трещит, как сорока, а о чванливом человеке говорят: „Пыжится, как индюк”».

Обучающиеся вспомнили, что по такому же принципу выбирали своих героев Эзоп и Крылов.

На уроке была исполнена инсценировка по стихотворению Б. Заходера «Буква Я». Это произведение, как большинство басен у Крылова, построено на диалоге, характеры букв-персонажей раскрываются в их репликах. И хотя у большинства букв всего лишь одна реплика, юные артисты угадали за ними очень разные

характеры и постарались выразительно их воплотить в своем исполнении.

Стихотворение Заходера заканчивается моралью:

Буква «Я»
Всегда была
Всем и каждому мила,
Но советую, друзья,
Помнить место
Букве «Я»!

Ученики прокомментировали ее следующим образом: «Автор советует ребятам не выпячивать себя, не хвастаться и задаваться, а быть скромными и дружить со всеми».

Прозвучали на уроке и прозаические басни Ф. Кривина из сборника «Карманная школа».

В наши дни басенное творчество многообразно представлено в сети Интернет, поэтому к уроку ученики получили задание: найти новые басни, подготовить их выразительное чтение, сравнить их с уже известными произведениями И.А. Крылова и найти сходство и отличие между «старой» и «новой» баснями. Мы рекомендовали обратиться к популярным басням для детей Олеси Емельяновой.

Шестиклассники, выполняя задание, с удивлением обнаружили, что многие современные авторы пишут басни. Знакомясь с произведениями Олеси Емельяновой, они встретили там «старых знакомых» – басенных персонажей Крылова. Практически все обратили внимание на басню «Волк и лосенок»

Волк и лосёнок

(русская народная басня)

Лосенка в чаще леса повстречав,
Обрадовался серый волк удаче:
«Сейчас тебя я съем!» «А как иначе?» –
Ему сиротка кротко отвечал. –
«Мне от тебя нет способа спастись,
Меня ты и сильнее и зубастей,

Но раз твоей не миновать мне пасти,
Ты подождать немножко согласись.
Сейчас я мал, но скоро подрасту
И будет от меня побольше толку».
Понравились такие речи волку,
Стал он пасти лосенка: за версту
К нему других волков не подпускал,
Искал места, где травка посочнее,
Вода почище, тень дерев кучнее,
И вскоре тот большущим лосем стал –
Такого стаей не завалишь вдруг,
А волк пришел и говорит: «Срок вышел!
Тебя я съем!» Как это лось услышал –
Копытом в лоб, и вон из волка дух.

Пример сей показателен весьма:
Нет пользы в силе, если нет ума.

Ученики отметили, что в басне зеркально отразилась ситуация, описанная Крыловым в «Волке и Ягненке», – жестокий волк и слабая жертва – лосенок. События, однако, в новой басне развернулись по другому сценарию: слабый перехитрил сильного. Такой сюжет пришелся классу по душе.

Мы попросили читателей подумать, почему автор сопроводил название подзаголовком «русская народная басня». Учащимися были выдвинуты следующие аргументы:

«Олеся Емельянова, когда писала свою басню, брала пример с И.А. Крылова, а он сочинял свои басни для народа».

«У нас в стране все знают басни Крылова, можно сказать, что они стали народными, О. Емельянова, наверное, хотела, чтобы ее басенную историю тоже считали народной».

«Я думаю, что автор в своей басне передала народный опыт, народную мудрость, также делал и Крылов».

Подзаголовок «русская народная басня» вызвал ассоциации с русской народной сказкой. И один из учеников познакомил класс с басней, основанной на сюжете известной русской народной сказки «Волк и лиса» Владимира Шебзухова.

Волк и лиса

Украла рыжая плутовка
У мужика корзину ловко,
Что рыбкою была полна.
Уж собралась всё съесть одна,
Аж слюнкой истеклась она,
Как вдруг предстал пред нею волк,
(Кой знал не малый в рыбке толк).
На предложенье «поделиться»,
Всю хитрость собрала лисица –
«Я поделюсь с тобой, но кстати,
Знай – каждому на зуб не хватит!
Оставим эту ерунду,
Пойди и налови в пруду!»
«А как и чем ты наловила?»
«Свой хвост лишь в прорубь опустила,
Уж полная была корзина!»
«Вот это да! – подумал волк,
Едва совет лисы умолк,
Ей своего хвоста не жалко!!!»
Так правды серый не узнав,
Хвост у плутовки оторвав,
К пруду помчался… на рыбалку…
Кабы плутовка поделилась,
Глядишь, хвоста бы не лишилась!

Очередная басенная история удивила и позабавила подростков. Прочитанные произведения наглядно продемонстрировали две специфические особенности современной басни – эффект обманутого ожидания и использование аллюзии (выражение, при помощи которого автор намекает на известное историческое событие, литературное произведение, образ). Аллюзия помещает текст басни в контекст культуры в целом, связывает сюжеты современных литературных басен с классическими сюжетами. Среди других особенностей современной басни учащимися было отмечено присутствие в ней реалий и деталей современной жизни, использование современных слов и выражений.

Исследовав современные басни и сравнив их с произведениями И.А. Крылова, шестиклассники пришли к выводу, что современная басня видоизменилась, но структура басни и смысловая идея – показать человеческие пороки посредством аллегории – остались прежними.

Итак, опытно-экспериментальная работа в 5 классе показала: систематическое включение элементов исследования в познавательную деятельность обучающихся способствует обогащению его функций, видов, приемов, форм, содействует развитию исследовательских способностей у подростков. Так, если вначале исследовательская деятельность на уроке осуществлялась в основном как коллективная, то постепенно появилась возможность сделать ее более дифференцированной, предполагая групповые и индивидуальные задания.

Если вначале масштаб поисковых заданий ограничивался рамками эпизода, то по мере обретения опыта исследовательской деятельности объектом внимания стали элементы художественной структуры, рассматриваемые в рамках целого текста.

Систематическое использование элементов исследовательской деятельности позволяет эффективнее решать задачи литературного развития обучающихся. В процессе поиска пятиклассники могут осваивать не только конкретные произведения, но и постигать общие свойства художественной литературы – связь ее с жизнью, выражение в ней авторского сознания.

Задания исследовательского характера, как уже отмечалось, пришлись по душе учащимся. Активность их нарастала от урока к уроку. Проявляя инициативу, отдельные ребята стремились выйти за рамки заданий, над которыми шла работа в школе и дома. Так, Лена Б. самостоятельно, без побуждения учителя продолжила начатую на уроке работу, имевшую цель – проследить, как развивается у И.А. Крылова басенный образ, переходя из произведения в произведение. В классе шла речь о волке. Каким он предстает в баснях «Волк на псарне» и «Волк и Ягненок». Ученица нашла и другие басни, в которых выведен этот персонаж. Оказалось, что у Крылова, по меньшей мере, 10 басен, в которых волк является главным героем. И везде он сохраняет свой характер – свирепый, коварный, двуличный. Пятикласснице особенно понравилась басня «Волк и Кот», где злодея разоблачают до конца.

Стремление не ограничиться знакомством только с баснями, рассматриваемыми на уроке, было характерно для многих учеников.

На партах у ребят появились различные издания произведений великого русского баснописца и даже книги о нем.

Особенно охотно работал с дополнительной литературой Сергей И. В книге басен, которую он принес на урок, оказались комментарии, содержащие сведения о реальных событиях и фактах, послуживших основой для тех или других произведений И.А. Крылова. И подросток стал в классе постоянным комментатором, знакомящим с историческими, бытовыми, культурными реалиями, отразившимися в каждой из изучаемых басен.

Таким образом, можно сказать, что уже в пятом классе закладываются некоторые основы для формирования исследовательского подхода подростков к литературе: развивается их любознательность, пытливость, идет формирование умения вооружать себя знаниями и применять их. Эта работа должна быть продолжена и поднята на новый уровень в шестом классе. Здесь на первый план выдвигается задача формирования «цепочки умений»: вычленить проблему, увидеть задачу, поставить вопросы, необходимые для ее решения, искать пути решения.

Разумеется, это умения, носящие общий характер, относящиеся к учебной и – шире – познавательной деятельности в целом. Поэтому можно признать аксиомой фразу, произнесенную достаточно давно президентом Академии наук СССР А.И. Несмеяновым: «Главная цель образования – это тренировка мозга на все более и более творческой постановке и разрешении вопросов» [Несмеянов, 1958, с. 80].

Но применительно к литературе эти общие умения приобретают специфические особенности, потому что опираются на представления о «бесконечности» литературного произведения, о «сотворчестве» писателя и читателя.

Мы исходим из предположения, что читателям 12–13 лет такое представление доступно, хотя и не складывается в научные определения: оно формируется, но не формулируется. И решающее значение для подъема на новый уровень приобретает читательское самосознание, порождающее новое отношение к литературному произведению: оно постепенно все полнее и полнее открывается ученику как мир, ждущий его самостоятельности и пытливости.

Подъем на этот уровень происходит, естественно, не сразу (хотя «порывы» к нему, как мы пытались показать, наблюдаются и раньше).

«Способность увидеть то, что не укладывается в рамки ранее усвоенного, – это нечто большее, чем наблюдательность. Эти свежесть взгляда и «зоркость» связаны не с остротой зрения или особенностями сетчатки, а являются качеством мышления, потому что человек видит не только с помощью глаза, но главным образом с помощью мозга» [Лук, 1968, с. 6].

Проблема возникает как результат осознания недостаточности наличной информации для решения конкретных задач. Проблему можно определить и как противоречие между тем, что человеку известно о том или ином явлении, факте, и тем, что необходимо знать для их объяснения (противоречия между видимом и сущим, кажущимся и действительным). Это определение подсказало нам методический путь формирования у подростков необходимого умения. Ставя учащихся перед тем или иным противоречием в тексте художественного произведения, учитель тем самым помогает им заметить и осознать проблему. Будучи правильно сформулированной, проблема выполнит функцию логического средства, определяющего направление поиска новой информации и тем самым обеспечивающего эффективность деятельности, связанной с решением проблемы.

Покажем, как названный путь вычленения проблемы осуществлялся в экспериментальном классе при изучении повести А.М. Горького «Детство».

В центре внимания литературоведов и методистов, обращающихся к этому произведению, находятся две стороны русской действительности, образно представленные писателем как «плодотворный жирный пласт всякой скотской дряни» и прорастающее через него «яркое, здоровое, творческое», «доброе – человечье». Отношение автора к этим сторонам жизни рельефно выражено в системе образов произведения, поэтому она является предметом всестороннего анализа в литературоведческих и методических работах. И, тем не менее, даже идя традиционным путем, можно найти какие-то новые повороты, а следовательно, и возможности для приложения исследовательских усилий обучающихся. Вот как был найден самими шестиклассниками один из возможных аспектов осмысления образов повести.

Когда в классе перечитывался эпизод знакомства Алеши с Хорошим Делом, мы обратили внимание учеников на то, как представился мальчик так интересовавшему его человеку: он не ограничился

тем, что назвался «здешним внуком», а счел нужным пояснить: «я не Каширин, а Пешков». К тому времени фактически родной семьи у Алеши не было, отец умер, когда мальчику было всего 4 года, мать появлялась лишь изредка; почти шесть лет прожил ребенок у деда, в семье Кашириных, но продолжал считать себя Пешковым. Если бы дело было в фамилии, стал бы он специально подчеркивать это?

Шестиклассники высказывают мнение, что дело не просто в фамилии, а в том, видимо, что Алеша намеренно «отделяет себя от Кашириных». Хотя он живет с ними бок о бок несколько лет, но так и не ощущает себя «частичкой этой семьи», потому-то ему так понятны и так трогают за сердце слова Хорошего Дела: «я страшно один».

Алеша осознает себя частицей родной, пусть уже больше не существующей семьи, ощущает связь свою с родителями. Следующий этап размышлений выводит учеников к осознанию того огромного влияния, которое оказали на мальчика родители, если он, сохранивший лишь смутные воспоминания о жизни в родной семье, остается верен ей.

Итак, противоречие, на которое обратил внимание школьников учитель, вызвало их размышления, которые привели к осознанию и вычленению новой для обучающихся проблемы – влияние родителей на характер и мировосприятие Алеши Пешкова.

Эта проблема не освещена сколько-нибудь основательно в литературоведческих и методических работах о «Детстве», о горьковской автобиографической трилогии. Между тем для понимания «Детства», более того, творческого своеобразия Горького-художника, она представляется очень важной.

В становлении Алеши Пешкова – будущего писателя – решающую роль играют его многообразные духовные связи с людьми – родителями, дедом, бабушкой, Хорошим Делом, Цыганком и многими другими. Горьковский герой в этом смысле подобен пчеле, собирающей мед многих цветов. Такова и одна из особенностей горьковской манеры: она отличается пристальным и благодарным вниманием ко всему доброму, что человек в своем становлении и развитии может получить от других людей. Эта особенность очевидна в повестях «Фома Гордеев», «Дело Артамоновых», «Жизнь Матвея Кожемякина». Вообще, идея духовного взаимообогащения людей – одна из любимых у Горького.

Представления ребят, связанные с обозначившейся проблемой, первоначально имели самый общий характер. Шестиклассники сначала вспом-

нили только, что атмосфера в семе Пешковых была иной, чем в доме у деда. «Мать и отец жили дружно, сына никогда не били». Учащиеся осознают недостаточность своих знаний и необходимость расширить и углубить их. Вместе определили, какой материал можно для этого привлечь.

«Во-первых, – догадалась одна из учениц, – надо узнать, что сам Алеша запомнил о жизни в Астрахани».

«Об отце много рассказывала мальчику бабушка, – вспомнила девочка, целиком прочитавшая повесть, а не главы из учебника-хрестоматии».

«И другие герои повести вспоминают Максима Савватеевича, например, мастер Григорий».

«Мать Алеши выведена в повести непосредственно, о ее характере можно судить по поступкам, отношению к окружающим, к сыну, – подсказали мы ребятам».

Так определились компоненты текста, на которые должно быть обращено пристальное внимание. Класс был разделен на группы, и каждая получила свой объект для наблюдения и анализа, причем ребята должны были привлечь материал из тех глав повести, которые не помещены в хрестоматии.

Распределяя задания, мы просили шестиклассников не упустить из виду проблему, ради которой осуществлялась работа.

Обучающимся удалось много выяснить из текста. Приведем фрагменты некоторых ответов.

«Алеша запомнил отца как человека очень доброго, веселого. У него были ласковые руки, веселые глаза, доброе лицо. Он любил весело возиться с маленьким сыном».

«Отец учил маленького Алешу быть бесстрашным и никогда не унывать. Однажды, когда они катались на лодке с парусом, внезапно ударил гром. Отец засмеялся, он хотел подбодрить сына, сжал его коленями и крикнул: «Ничего не бойся, Лук!»

«Родители отучили Алешу плакать из-за боли, он вообще редко плакал и только от обиды, потому что отец всегда смеялся над его слезами, а мать кричала: «Не смей плакать!»

«Алеша жил, окруженный лаской и любовью. Отец так его любил, что, спасая во время болезни сына, заразился сам и умер».

«Итак, – обобщаем мы наблюдения учащихся, – мальчик вынес из общения с отцом уроки доброты, смелости, выдержки, любви

и запомнил их на всю жизнь. Его собственные впечатления об отце дополнили потом рассказы окружающих.

«Очень уважал Максима Савватеевича мастер Григорий и хотел, чтобы Алеша не забывал своего отца: «Радостный был муж, утешный. Ты его помнишь ли?» Алеша вспоминал, какие веселые и дружные были у него родители, как они пели вечерами, сидя у окна, так что люди собирались поглядеть на них».

«Очень много узнал мальчик об отце из рассказов бабушки. Алеша узнал, что его отец был человеком редкой силы, но и «во гневе не терял разума». Был он еще смелым: на волков один ходил и с добычей всегда возвращался. А еще он любил разные выдумки и часто подшучивал над Михаилом и Петром».

«Хоть у него была сила огромная, но характером он походил на ребенка: был открытый, простодушный, добрый. Но была в нем и гордость: никаких подарков не хотел принимать от Кашириных, говорил: „Али мы нищие?”»

«Еще Максим Савватеевич был очень талантливым: песен знал много хороших, плясал редкостно и работал он, наверное, как мастер, недаром же его отправили в Астрахань строить арку в честь царя. Алеше передался его талант. Мальчик был очень способным – за один раз выучил азбуку, а в училище учился легко, получил награду – книги и Похвальный лист».

«Люди, которых увидел Алеша в доме Кашириных, совсем не походили на отца, поэтому они сразу не понравились ему. Он чувствовал себя чужим в доме».

«Мне кажется, что отец повлиял и на отношение Алеши к людям. Он тянется к тем, кто чем-то похож на отца. Например, Алеша сдружился с Цыганком, полюбил его за простоту, ласковый нрав. Как и у отца, у Алеши были «золотые руки», он так же хорошо плясал, был мастером выдумывать различные забавы».

«Самым близким и дорогим человеком для Алеши на всю жизнь стала бабушка. Можно сказать, что она тоже не стала Кашириной, хотя всю жизнь прожила с дедом и, как всякая мать, любила детей. Но больше, чем родных детей, она любила мужа своей дочери – Максима. Она призналась однажды внуку: «Да, были мы с отцом твоим крови не родной, а души одной…». Можно сказать, что и Алеша «души одной» со своей бабушкой».

«Только характер Алеши отличался от бабушкиного. Она очень добра, терпит обиды, побои дедушки и не противится этому, а Алеша, хоть и маленький, и перед взрослыми бессильный, протестует против несправедливости. Когда дед решил его первый раз пороть, мальчик бился, увертывался, даже укусил деда. Еще был с ним такой случай: когда дед избил бабушку, Алеша изрезал любимые святцы у него».

«В повести много примеров, когда Алеша борется с несправедливостью. Он чуть не ударил отчима за то, что тот пинал мать. И еще мальчик все время дрался на улице. Он вступался за всех обиженных: терпеть не мог, когда ребята стравливали собак и петухов, мучили кошек, издевались над пьяными нищими и блаженным Игошей Смерть в Кармане».

«Откуда у Алеши эта твердость характера, ненависть к жестокости? – попросили мы подумать ребят».

Большинство в классе усмотрело в этом влияние материнского характера.

«Варвара Васильевна была гордая, решительная. Не побоялась даже гнева своего отца и тайком вышла замуж за Максима Пешкова».

«У матери Алеши был сильный характер, все окружающие побаивались ее. Она оказалась даже сильнее и тверже своего отца, всегда поступала так, как хотела. Дед ругался, грозился, но победа всегда была на ее стороне».

Некоторые учащиеся отметили, что и Максим Савватеевич был хоть и добрым, но мог проявить твердость, настойчивость.

В результате проделанной работы шестиклассники поняли, что истоки характера, основы взглядов маленького героя повести лежат в семье. Его родители были личностями яркими, незаурядными. Большая внутренняя сила, заключавшаяся в них, оказала огромное влияние на мальчика, хотя жить Пешковым вместе пришлось так недолго. Алеша унаследовал многие качества отца и матери. Но все это мальчику было очень легко утратить, он был еще слишком мал, когда попал в семью Кашириных. Основание для такого предположения дает нам судьба других детей, выросших в этой семье.

Учащиеся обращаются к тексту и находят необходимый материал.

«При первом же знакомстве Алёше бросилось в глаза, что у Кашириных «человек шесть детей, все они старше его и все тихие».

В доме они метались, как стая вороватых воробьев, потому что все время ожидали щелчка по лбу и затылку.

«Дети обычно бывают очень живыми, подвижными, веселыми, а здесь они как деревянные. Саша покорно шел к скамье, где его должны были пороть. Алеше с непривычки было даже нехорошо смотреть на это».

«Эти дети видели только грубость, жестокость, подлость. Это повлияло на их характеры. Саша Яковов превратился в угодника взрослых, подхалима и ябеду. А Саша Михайлов превратился в тихого, незаметного увальня. Любил быть один, сидеть в темных углах».

«Он еще был очень впечатлительный. Когда слушал музыку, то про все забывал и даже падал со стула».

«Итак, – заключил учитель, – «обильная жестокостью» темная жизнь «неумного племени» лишила детства всех, кто родился в этой семье, калечила их души. Мы еще раз нашли подтверждение тому, что истоки человеческой личности находятся в детстве. Почему Алеша не стал таким, как все дети Каширины?»

Ребята говорят о том, что он не только унаследовал многие качества своих родителей, но и сумел их сохранить, потому что сопротивлялся злу, жестокости, несправедливости. В безрадостные годы жизни в доме деда он тянулся к людям, близким по духу, по отношению к миру его родителям и ему самому. Это тоже помогло ему наперекор «свинцовым мерзостям» сохранить в себе достоинство человека и все «здоровое, творческое, доброе».

Изучение выдвинутой самими учащимися проблемы не только способствовало обогащению и углублению восприятия повести, но заставило каждого задуматься о собственной ответственности перед семьей, перед самим собой, так как убедительно выявило, что именно в детстве складываются качества личности, что многое из детства отзовется потом в их взрослой жизни.

Путь, пройденный шестиклассниками в связи с проблемой влияния семьи на Алешу Пешкова, оказал заметное воздействие на них самих: видно было, что им не хочется «уходить» с этого пути, что им было бы не по душе. Снижение уровня самостоятельности и ответственности в работе над произведением: их умы – с разной степенью осознанности активности – искали новых проблем. И, как всегда бы-

вает в таких случаях, когда пробудилось стремление искать, новая проблема не заставила себя ждать.

Когда завершилась работа над «проблемой семьи», мы вновь вспомнили фразу, обращенную мальчиком к Хорошему Делу: Я не Каширин, а Пешков. В этой знакомой фразе был обнаружен новый смысл: ребята задались вопросом, почему именно Хорошему Делу захотелось Алеше представиться не Кашириным, а Пешковым? Так одна и та же фраза дала толчок к вычленению еще одной проблемы. На этот раз учащиеся усмотрели ее самостоятельно, без каких-либо побуждений со стороны учителя. У шестиклассников возникло желание поближе узнать Хорошее Дело, понять его и отношение к нему Алеши.

Чтобы ответить на возникший вопрос, школьникам пришлось обратиться к тексту. Они обнаружили, что Хорошее Дело, пожалуй, самый загадочный герой повести. Можно только гадать о том, кто он такой, чем и ради чего занимается, каковы его взгляды. Ничего неизвестно о его прошлом. Вместе с тем автор называет Хорошее Дело «первым человеком из бесконечного ряда чужих людей в родной своей стране, – лучших людей ее…». Почему чужой, почему лучший? – встал перед ребятами вопрос.

Сравнительно легко шестиклассники нашли ответ на первую часть вопроса. Он подсказан самим текстом повести.

«Хорошее Дело сам объяснил Алеше, почему он всем чужой: „Чужой – понимаешь? Вот за это самое. Не такой…”»

Учащиеся нашли в тексте многочисленные подтверждения отличия этого человека от окружающих:

«В Хорошем Деле как-то все необычно, начиная от внешнего вида, до обстановки комнаты и его занятий. Извозчик Дядя Петр называет его господином. Но Хорошее Дело очень бедный – на нем штаны в пятнах и заплатках, кожаная куртка, грязная измятая рубашка, истоптанные туфли на босых ногах. А руки у него в язвах и шрамах от ожогов».

«А комната Хорошего Дела заставлена и завалена ящиками, книгами, приборами, бутылками с разноцветными жидкостями, кусками меди и прутьями свинца. Она на жилую комнату вовсе не похожа, а больше на лабораторию физическую или химическую».

«Я тоже думаю, что Хорошее Дело, наверное, ученый, он ведь все время что-то взвешивает, плавит, всякие опыты проводит. Еще

он чертежи изучает и что-то в тетрадь записывает. Только почему он это дома делает?»

На этот счет ребята высказали несколько предположений. Одни решили, что Хорошее Дело не настоящий ученый, он – человек, который увлекается наукой, изобретениями, этому увлечению он посвящает все свое время. Другие не согласились с версией, что этот странный человек только любитель науки. Они высказали предположение, что он – настоящий ученый, только не признанный, возможно, поэтому он и оставил место своей работы, где не верили в его идеи, и решил продолжить работу на свои средства, оттого и разорился. Однако, ни тем, ни другим участникам дискуссии не удалось найти в повести достаточных аргументов, чтобы защитить свою точку зрения. Таким образом, ребята убедились, что автор не расшифровал своего героя.

«В доме на Канатной улице все жильцы не любили Хорошее Дело. Бабушка боялась его, дед называл чернокнижником и фармазоном. Они запретили Алеше ходить к этому человеку».

«Другим жильцам Хорошее Дело тоже был чужим, жена военного над ним смеялась и называла «меловым носом», а дядя Петр – аптекарем и колдуном. Кошка даже не прыгала к нему на колени из-за запаха кислот. Никто его не понимал, один Алеша привязался к Хорошему Делу и подружился с ним».

Учитель попросил объяснить, почему могла возникнуть дружба между мальчиком и постояльцем.

«Дружба возникла потому, что Хорошее Дело удивил Алешу своим видом, своими занятиями, он как будто колдовал, а Алеша любил часами смотреть, что делает Хорошее Дело. Это было мальчику очень любопытно».

«Я думаю, что не только из-за любопытства Алеша Пешков привязался к Хорошему Делу, а потому, что тот был человеком добрым, у него были «добрые глаза в очках». Хорошее Дело всегда внимательно выслушивал Алешу, а другие взрослые только отмахивались».

«Еще он всегда правильно определял, когда Алеша врал, когда правду говорил, это очень мальчика удивляло».

«Хорошее Дело говорил Алеше слова, которые ему на всю жизнь запомнились, еще разные полезные советы давал, например, что настоящая сила – в быстроте движений, чем быстрее, тем сильнее».

«Я думаю, Алеша и Хорошее Дело сдружились потому, что они были одинокими. У постояльца никого не было. А у Алеши хоть рядом дед и бабушка, он все равно чувствовал себя чужим, одиноким, поэтому он себя называл Пешковым, хотя хотел сказать этим, что он не Каширин, не такой, как они, а другой».

Итак, более обстоятельное знакомство с образом Хорошего Дела расширило представление ребят о герое. Однако многое в нем осталось неразгаданным, вызвало вопросы ребят. Учащиеся убедились, что писатель в художественном произведении может не до конца расшифровать героя, тем самым «подгоняя» воображение читателей, пробуждая их к сотворчеству.

На примере повести А.М. Горького учащиеся убедились в том, сколь значительно сильным может быть воздействие родителей на взгляды и отношения ребенка. Подростков не может не волновать эта одна из важнейших нравственных проблем – взаимоотношения детей и родителей, отношения поколений. Они сами переживают период, отмеченный стремлением к известной независимости и самостоятельности, болезненного самолюбия и обидчивости, повышенной критичности по отношению к взрослым. Подростки остро реагируют на попытки окружающих (действительные и кажущиеся) умолить их достоинство, принизить их взрослость, недооценить их возможности. На этой почве часто возникают у них конфликты со взрослыми и, в первую очередь, с родителями. Так что все, что касается проблем взаимоотношений родителей и детей, вызывает обостренный интерес подростков.

Исследовательский подход, формирующийся у учащихся в шестом классе, поднимает их на новую ступень в художественном развитии – подводит к пониманию позиции писателя, выраженной в художественном произведении.

В ходе экспериментального преподавания нам удалось стимулировать у шестиклассников проявления этого подхода. Учащиеся постепенно овладевали умением видеть, вычленять, формулировать проблему. Самостоятельность их при этом так же постепенно нарастала: в начале учитель заострял внимание на тех или иных аспектах текста, таким образом помогая увидеть проблему, затем у ребят появилась и развилась потребность сделать это самостоятельно. Вдумчивее, пытливее стало их отношение к художественному произведению.

Интерес шестиклассников привлекали преимущественно проблемы нравственного характера, в частности, проблема взаимоотношений героев, их влияния друг на друга, проблема нравственного выбора, перед которой ставит человека жизнь и т.п.

Школьники не только вычленяли проблемы, ставили вопросы, но и принимали активное участие в поисках путей их решения.

Значительно возросла самостоятельность обучающихся в процессе исследовательской деятельности, они уже не ограничивались теми или иными наблюдениями в тексте, но поднимались к их обобщению. Прежде эту функцию осуществлял учитель.

Процесс формирования у школьников исследовательского подхода к произведению опирался и, в свою очередь, воздействовал на уровень их читательской культуры, характеризующийся преодолением восприятий только сюжета и проникновением в сущность изображаемого. Освоение исследовательского подхода шестиклассниками происходит неравномерно. Наблюдение за отношение школьников к исследовательской деятельности, характером участия в ней позволили выделит в классе три группы учеников, которых мы условно обозначили как лидирующую, легко присоединяющуюся и относительно инертную. Лидирующую группу составляют ребята с ярко выраженными задатками исследователей: пытливые, вдумчивые, критичные, самостоятельные. Как правило, это учащиеся, интересующиеся литературой, начитанные, с развитыми читательскими навыками. Их отличает стремление проникнуть в глубь произведения, понять смысл изображенных в нем событий, явлений, характеров. Вдумчивое чтение неизбежно рождает у них вопросы и желание ответить на них. Такие ребята охотно участвуют в исследовательской деятельности и добиваются высоких результатов в ней. Исследовательский подход к произведениям и литературе формируется у школьников данной группы сравнительно легко (естественно) и быстро. Если лидирующая группа стабильно проявляет интерес и непосредственно, активно участвует в исследовательской деятельности, то позиция, занимаемая учениками второй группы, может быть определена как позиция легко присоединяющихся к исследованию. Они, как правило, с интересом наблюдают за ходом исследования, проявляют желание участвовать в нем и подключаются на тех или иных этапах к исследовательской работе,

но уступают ребятам первой группы по уровню сформированности необходимых умений и навыков.

Менее всего продвинутыми в направлении исследовательского подхода являются шестиклассники, составляющие относительно инертную группу, у них не развит стойкий интерес к литературе и чтению. На уроке такие ученики пассивны, охотнее выполняют задания, которые регламентируют все их действия, и часто оказываются бессильными там, где требуется проявить сообразительность, инициативу, самостоятельность. Это вовсе не означает, что необходимое качество совершенно отсутствует у данных подростков. Инертность часто объясняется сниженным интересом к литературе, зато в других сферах, более близких этим школьникам, они активны.

Было бы неверным утверждать, что группы, которые обозначились внутри класса, стабильны. Напротив, границы их весьма подвижны, состав претерпевает изменения. В ходе работы мы наблюдали, как значительно расширилась группа лидеров, а часть ребят инертных перешла во вторую группу. Имели место и отдельные переходы от инертного состояния к активному, лидирующему. Это происходило в тех случаях, когда благоприятный опыт участия в исследовательской деятельности отвечал уже назревшей потребности школьника к самостоятельности, в самоутверждении среди сверстников. Ученик получал возможность внести свой вклад в общее дело на уроке, обретал активное положение, ощущал уважительное внимание одноклассников и, как правило, сохранял интерес к исследованию.

Изменения в отношении к исследовательской деятельности и характере участия в ней наблюдаются не только на протяжении одного учебного года, но и при переходе от класса к классу.

2.3. Исследовательский подход в методическом творчестве студентов-филологов

Первым и главным условием реализации исследовательского обучения в современной школе является, на наш взгляд, креативная компетентность учителя. «Креативность в профессиональной педагогике и методике рассматривается как способность к творчеству,

принятию и созданию нового, нестандартному решению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей… креативность личности определяет ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов, помогает находить оригинальные решения сложных проблем в ситуации неопределенности; это внутренний ресурс человека, который поможет ему успешно самоопределиться в обществе» [Брякова, 2010, с. 11].

Мы придаем большое значение развитию креативных способностей будущих учителей-словесников. Одним из направлений такого развития является освоение студентами исследовательской методики. Вначале они получают теоретические знания (на лекциях), затем происходит формирование умений и навыков организации исследовательской деятельности школьников на практических занятиях, в процессе педагогической и научно-исследовательской практик. Формируется исследовательский подход к профессии, будущим ученикам, предмету преподавания. Не вдаваясь в подробности этого сложного и интересного процесса, покажем некоторые «промежуточные» его результаты. Во-первых, это урок-исследование, подготовленный студенткой Еленой Т., и получивший высокую оценку жюри во Всероссийском конкурсе «Учитель словесности» в номинации «Урок литературы»; во-вторых, это исследовательские задания к отдельным темам по программе 5 класса, подготовленные студентами.

I. Урок литературы в 5 классе (подготовлен под руководством ст. преподавателя СФ БашГУ П.А. Басмановым и доц. Л.В. Басмановой).

Тема: « Добрым молодцам урок» (Урок-исследование нравственной памяти в русской народной сказке «Царевна-лягушка»).

Цели:

Образовательные: актуализировать и углубить знания обучающихся о народной сказке и её видах; выявить особенности сказочных героев (их поступки и характеры); раскрыть мифо-поэтический смысл сказочных образов.

Развивающие: способствовать формированию исследовательского подхода пятиклассников к изучению народной сказки, навыков исследовательской деятельности.

Воспитательные: подвести учеников к пониманию народных представлений о нравственности и их актуальности для современного человека.

Оборудование:

1. Мультимедийный проектор для просмотра презентации.
2. Сундучок с предметами (стрела, лук, яйцо, корона, игла).
3. Декорации кукольного миниспектакля-инсценировки («Встреча Ивана-царевича и Царевны-лягушки»).
4. Раздаточный материал с диалогами Ивана-царевича и Царевны-лягушки.

Ход урока.

(Демонстрация слайда № 1 – заставки-иллюстрации «Русские народные сказки». Звучит русская народная музыка).

Учитель (в русском народном сарафане): Здравствуйте, ребята, я добрая сказительница, приехала к вам издалека, привезла подарки да сувениры, а ещё приготовила для вас урок по сказке.

А.С. Пушкин писал: «Сказка – ложь, да в ней намёк, добрым молодцам урок!». «Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается», – гласит народная присказка. А что вы знаете о сказках?

(Демонстрация слайда № 2 со словарной статьёй о сказке из словаря В.И. Даля). Сказка – замечательное произведение народного устного творчества, знакомое каждому из нас с детства. Существуют различные толкования сказки. Одни ученые говорят, что сказка – это абсолютный вымысел, независящий от реальности, а другие стремятся понять, как в сказочном вымысле перевоплотилось отношение народных сказителей к окружающей действительности.

Наиболее четкое определение сказки дает известный ученый, исследователь сказок Э.В. Померанцева: «Народная сказка (или казка, байка, побасенка) – эпическое устное художественное произведение, преимущественно прозаическое, волшебное, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел. Последний признак отличает сказку от других жанров устной прозы: сказа, предания и былички, то есть от рассказов, преподносимых рассказчиком слушателям как повествование о действительно имевших место событиях, как бы маловероятны и фантастичны они не были». Принято выделять различные виды сказок.

(Демонстрация слайда № 3 с иллюстрацией сказки о животных). Сказка о животных (животный эпос) – это сказка, в которой преимущественно действуют животные.

(Демонстрация слайда № 4 с иллюстрацией новеллистической сказки). Новеллистические сказки – это сказки, которые имеют одинаковую с волшебными сказками композицию, но имеют качественное с волшебными сказками различие. В ней, в отличие от волшебной, происходят воистину чудесные событие (работник побеждает чёрта).

(Демонстрация слайда № 5 с иллюстрацией небылицы). Небылицы – это сказки, построенные на абсурде. Они небольшие по объёму и называются также формульными сказками, так как вставляются в текст больших сказок. Их цель – увлечь зрителя предстоящей сказкой. Формульная сказка – это ритмизованная проза.

(Демонстрация слайда № 6 с иллюстрацией волшебной сказки). Самая любимая и распространённая в народе – сказка волшебная. Корни ее уходят в глубину народной мифопоэтической памяти. Волшебные сказки рассказывают о реальной жизни и фантастических событиях, о борьбе злых героев и добрых. В них многовековая нравственно-этическая память, народная мудрость передается новым поколениям – «Добрый человек силён правдой, верой, любовью». В сказке добро всегда побеждает зло.

(Театрализованная пауза. Игра «Угадай название сказки»).

Учитель: Волшебных русских народных сказок очень много. Но мне хотелось бы, чтобы вы отгадали, какую сказку мы выберем для беседы. А вот вам и подсказки. Я привезла сундучок с волшебными предметами, которые принадлежали героям. Эти предметы помогут вам определить название русской народной сказки. (Из сундучка вынимает предметы: лук, стрелу, корону, яйцо, каравай хлеба). Догадались ли вы, что это за сказка?

Ученики: Это русская народная сказка «Царевна-лягушка».

Учитель: Скажите, а может ли сказка «Царевна-лягушка» чему-нибудь научить, удивить современных читателей, живущих в мире электронных технологий, Интернета? Я дам вам карточки с разными ответами ваших сверстников:

1. «Сказка может научить быть честным, добрым, делать хорошие поступки».

2. «Сказка устарела, так как есть фантастические фильмы, которые интересно смотреть».

3. «Интереснее смотреть современные мультфильмы или художественные фильмы, чем читать сказки».

4. «Сказка интересна только дошкольникам в глубоком детстве, в детском садике».

Учитель: Тема нашего урока: «Добрым молодцам урок». В сказочном волшебном мире герой должен совершить важные поступки во имя спасения кого-то, во имя избавления мира от зла. Сказочный сюжет всегда связан с древними народными представлениями о добре и зле, о смысле жизни и нормах поведения человека. Но чтобы оценивать конфликт сказки, нам нужно узнать, почему герои совершили тот или иной поступок? Каких целей они пытались достичь?

(Демонстрация слайда № 7 с фрагментом текста сказки).

Обратимся к тексту сказки.

«Позвал однажды царь сыновей и говорит им:

– Дети мои милые! Вы теперь все на возрасте, пора вам и о невестах подумать!

– За кого же нам, батюшка, посвататься?

– А вы возьмите по стреле, натяните свои тугие луки и пустите стрелы в разные стороны. Где стрела упадёт – там и сватайтесь.

Вышли братья на широкий отцовский двор, натянули свои тугие луки и выстрелили.

Пустил стрелу старший брат – упала она на боярский двор, прямо против девичьего терема, и подняла её боярская дочь.

Пустил стрелу средний брат – полетела стрела к богатому купцу во двор и упала у красного крыльца. А на том крыльце стояла дочь купеческая, она и подняла стрелу.

Пустил стрелу Иван-царевич – полетела его стрела прямо в топкое болото, и подняла её лягушка-квакушка…»

Учитель: Не кажется ли вам, что это очень необычный способ выбора невесты. Что вы об этом думаете?

«Сватовство связано с желанием отца-царя».

«Пришло братьям время жениться («Дети мои милые! Вы теперь все на возрасте, пора вам и о невестах подумать!»)».

«Добровольно ли женятся братья или они опасаются гнева отца? Ведь царское слово – закон».

«Пустить стрелу – бросить жребий, вызов судьбе».

«Братья выполнили волю отца».

Культурологическая справка. Нам очень трудно понять, почему стрела выбрана как предмет сватовства. Ведь чаще всего мы воспринимаем стрелу как оружие, способное убить человека. Но у древних славян стрела могла восприниматься как символ молнии или силы солнца. Бог солнца Ярило в славянской мифологии был покровителем влюблённых. Именно весной он мог посылать стрелы-лучи в сердца молодых, пробуждая в них великую силу – любовь. В сказке «Царевна-лягушка» сохранена мифопоэтическая память о заговоре на любовь.

(*Учитель вынимает из сундучка свиток, имитирующий старинную рукопись, и читает текст заговора.*)

Ранней весной, в День весеннего равноденствия, юноша, мечтающий добиться внимания и любви девушки, обращался рано утром к Солнцу: «Встану я, раб Божий, благословясь, пойду, перекрестясь… в чистое поле; стану на запад хребтом, на восток – лицом, посмотрю на ясное небо: со ясна неба летит огненна стрела; той стреле помолюсь – покорюсь, и спрошу её: куда полетела, огненна стрела? – Во тёмные леса, зыбучие болота, в сырое коренье. О ты, огненна стрела! Воротись и полетай, куда я тебя пошлю: есть на Святой Руси красна девица имярек; полетай ей в ретивое сердце, в чёрную печень, в горячую кровь, в становую жилу, в сахарные уста, в ясные очи, в чёрные брови, чтобы она тосковала-горевала весь день – при солнце, на утренней заре, при малом месяце, на ветре-холоде, на прибылых днях и убылых днях, отныне и до веки».

В старину во время свадебного обряда «окручивания невесты» – ее перехода к положению женщины, девичью косу расплетали, разделяли стрелой на две косы. Стрела выполняла охранную функцию, защищала женщину от сил зла.

Учитель: Но стрела может указать и веление судьбы. Братья-царевичи фактически бросают жребий. Здесь можно вновь увидеть древний обряд гадания о велении судьбы.

Группа учащихся-лингвистов дает справку о значении слова «судьба». (Демонстрация слайда № 8 со статьей о судьбе).

Учитель: Посмотрите на экран. Братья должны были бросить жребий, то есть пустить стрелу, для того, чтобы узнать свое будущее. Подумайте, почему стрелы указали именно такие пути?

Учащиеся выдвигают свои гипотезы:

1. Судьба всесильна, с ней не поспоришь.
2. Младшему сыну в сказках никогда не везёт.
3. Судьбу можно обмануть хитростью и мошенничеством.

Учитель: Один из ваших сверстников выдвинул необычную версию – старшие братья схитрили и обманули Ивана-царевича и царя-батюшку. Его доказательства:

«Братья знали, в какую сторону стрелять. Царский двор находился в центре. Боярские терема строились вокруг царских палат, а далее по кругу селились купцы и простолюдины. Об этом нам рассказывали на уроках истории»;

«Два старших брата схитрили: они смекнули и слабо натянули тетиву, чтобы стрелы упали в нужное место, где селились бояре, купцы»;

«Подозрительно, что старшие братья недолго искали свои стрелы: «Как пошли, так сразу нашли стрелы», а Иван-царевич, честно пустивший стрелу, искал её трое суток. Она действительно улетела по велению судьбы на топкое, вязкое болото, где находилась Василиса Премудрая»;

«Стрела полетела по воле самого Бога, так как Иван-царевич должен был освободить Василису Премудрую»;

«Старшие братья жестокие, они смеялись над родным братом Иваном-царевичем, когда тот после поиска невесты вернулся с безобразной лягушкой».

Учитель: Как вы относитесь к мнению вашего сверстника?

Идут ответы учащихся.

Учитель: Иван-царевич поступил честно, по правде. А братья схитрили, обманули младшего брата и ещё смеялись над ним, но его ожидало ещё большее испытание. Кто нашёл его стрелу?

Ученики: Лягушка-квакушка.

Учитель: Простая ли это лягушка, ребята?

Ученики: Нет, это заколдованная Кощеем Бессмертным Василиса Премудрая.

Культурологическая справка. *Выступление группы школьников-культурологов.* Кощей – слово, заимствованное из тюркского языка, означало «пленник». В старославянском языке слова «кощь», «кощть» использовались со значением «сухой, тощий, худое тело». Кощей «чует запах русского духа», пытается уничтожить, убить

главного героя и похитить его невесту. В восточно-славянской мифологии Кощей – злой чародей, смерть которого спрятана в нескольких вложенных друг в друга предметах. Традиционно сказочники говорят о том, что смерть Кощея почти невозможно найти, что утверждается в своеобразной сказочной формуле: «На море, на окияне есть остров, на том острове – дуб, под дубом сундук зарыт, в сундуке – заяц, в зайце – утка, в утке – яйцо, в яйце – смерть Кощея Бессмертного».

В польских сказках Кощей играет роль подводного или подземного царя, усыпляет своим дыханием целое царство, «буйным вихрем» похищает прекрасную королевну, напускает на неё смертный непробудный сон. Польский добрый молодец проникает в подземное царство, при помощи гуслей-самоиграек, побеждает Кощея Бессмертного и пробуждает любимую королевну. В финале сказок мы видим счастливую свадьбу. В русских сказках Царевич отыскивает Кощея Бессмертного, чтобы совершить подвиг, от героя требуются необычайные усилия.

Учитель: Почему Кощей в русской народной сказке превратил Василису именно в лягушку? В одних вариантах сказки Василиса – дочь Кощея Бессмертного, в других – Кощей Бессмертный сватается к Василисе Премудрой, но она отказывается стать его женой.

Ученики:

«Василиса Премудрая – добрая героиня и не хочет творить в мире зло: колдовство, похищение людей».

«Василиса Премудрая – молодая, красивая девушка, «ни в сказке сказать, ни пером описать». Её будущий жених должен быть так же молодым и красивым».

«Кощей Бессмертный заколдовал Василису Премудрую на три года, три месяца, три дня в безобразную лягушку, так как надеялся, что её никто не освободит, не полюбит».

«Кощей превратил её в безобразную лягушку для того, чтобы она озлобилась».

Культурологическая справка. Подобный персонаж можно с легкостью найти в мифах и легендах многих народов мира. Она ассоциируется и с положительными качествами (связь с плодородием, производительной силой, возрождением), и с отрицательными (связь с темным миром, мором, болезнью, смертью).

Связь лягушки с богом неба косвенно засвидетельствована в басне Эзопа о лягушках, выпрашивающих у громовержца царя для себя. Мотив лягушек как превращённых людей, известный также и в австралийской мифологии, не исчерпывается их связью с громовержцем; в филиппинском мифе в лягушку превращается упавший в воду мужчина, которого жена переносила в корзине через реку; к тому же кругу представлений относятся мотив обращения в лягушку за обман, образы так называемого лягушачьего принца в германском фольклоре, образ Царевны-лягушки в русских сказках.

Учитель: Ребята, посмотрим, как произошла встреча Ивана-царевича и лягушки-квакушки:

«Ква-ква, Иван-царевич! Поди ко мне, бери свою стрелу, а меня возьми замуж!

Опечалился Иван-царевич и говорит:

– Как же я тебя замуж возьму? Меня люди засмеют!

– Возьми, Иван-царевич, жалеть не будешь!»

Учитель: Почему Иван-царевич не сразу берет лягушку с собой? Чего он боится?

Ученики: Он боится, что люди его засмеют.

Учитель: Верно, он боится людской молвы. Но Иван-царевич всё-таки берёт её в жены. Как вы оцениваете этот поступок Ивана-царевича?

Ученики: Он честный, добрый, сострадательный, милосердный.

Учитель: Итак, Иван-царевич женится на лягушке, и она, как ни странно, лучше всех справляется с испытаниями – заданиями царя: соткала прекрасный ковёр, сшила праздничную рубашку, испекла каравай хлеба. А жёны братьев осрамились, всё, что они сделали, не понравилось царю-батюшке. Но почему не радуется Иван-царевич, «буйну голову повесил», почему не гордится своей женой?

Ученики: Нет, он не рад. Впереди его ждёт самое главное испытание – прийти на пир с женой-лягушкой.

Учитель: Печалится Иван-царевич, думает: как поведу я мою квакушку на царский двор? А царевна-лягушка понимает это, может быть, поэтому она ему и говорит: «Ты, Иван-царевич, отправляйся на пир один, а я вслед за тобой буду. Как услышишь стук да гром – не пугайся, скажи: «Это, видно, моя лягушонка в коробчонке едет». В сказке встречаются необычные загадочные высказывания героев. Догадайтесь, почему так сказала Василиса Премудрая?

«Она сомневается: явиться в образе Прекрасной Царевны или лягушки».

«Она решила явиться в образе Прекрасной Царевны, так как видит страдания и печаль Иванушки».

«Она знает о запрете: являться в образе человека, раскрывать свою тайну ей нельзя. Если Кощей Бессмертный узнает о нарушении запрета, то Василиса Премудрая навсегда останется в его власти».

Учитель: Василиса Премудрая явилась на пир в образе Прекрасной Девы. Она ради царевича, нарушает запрет Кощея. Можно ли поступок царевны назвать подвигом?

(Демонстрация слайда № 9 со словарной статьёй о значении слова «подвиг»).

Учитель: Итак, ребята, Василиса Премудрая совершает подвиг, а что же делает Иван-царевич?

Ученики: Иван-царевич бежит домой, находит лягушачью кожицу и сжигает ее в печи.

Учитель: Почему герой так поступает?

Ученики:

«Он хочет спасти царевну».

«Он хочет, чтобы осталась с ним в образе человека».

«Он боится, что она навсегда может остаться лягушкой».

Учитель: Но почему сказочники об этом говорят так: «… Как тать, побежал Иван-царевич». Слово «тать» – означало «вор». Почему герой сравнивается с вором?

Ученики: Иван-царевич не смог выдержать испытание красотой и совершает опрометчивый поступок, хочет украсть красоту Василисы Премудрой для себя.

Учитель: Ребята, вспомните, вы говорили, что Иван-Царевич – честный, добрый, сострадательный, милосердный. Может быть, мы неправильно оценивали этого героя?

Ученики:

«Иван-царевич поступает неправильно, неправедно, нечестно по отношению к Василисе».

«Его можно оправдать, он молодой, и совершил опрометчивый поступок».

«Он добрый человек, так как чувствует свою вину, любит Василису Премудрую».

«Если бы он был злой человек, недобрый, то он бы мог сказать, что Василиса Премудрая – сама колдунья».

Учитель: Иван-царевич может совершать и хорошие и плохие поступки. Какой же он тогда на самом деле? Ивана можно оправдать за необдуманный поступок, ведь он очень раскаивается и отправляется в долгий путь за Василисой Премудрой. По дороге он не убивает ни одной зверушки, и за добро они ему платят добром, помогают добыть сундук, в котором хранится заколдованный предмет – «яйцо, а в яйце – игла, а на конце иглы – смерть Кощея Бессмертного».

Культурологическая справка. Яйцо воспринимается всеми народами как символ жизни, символ солнца и весны. Многие народы создавали такой миф: когда холодное дыхание зимы налагает на небо и землю печать смерти и разрушения, то мир-яйцо таит в себе зародыш будущей жизни, с приходом весны жизнь возрождается. Древние персы верили, что вначале, кроме божества не было ничего, потом родилось яйцо, из него явилась вселенная с ясным солнцем и луной. Индийские мифы говорят о создании мира из золотого яйца, которое плавало в водах, появившихся благодаря дождям. Древнегреческий историк Геродот записал миф древних греков о том, что мир создан из яйца, «положенного баснословной птицей Феникс в святилище Гелиона». У православных русских красные и жёлтые яйца играют большую роль на празднике Светлого Христова Воскресенья. В глазах русского народа красное яйцо, с одной стороны, символизировало здоровье, плодородие, с другой стороны, означало воскресение Иисуса Христа.

Учитель: Иван-царевич в сказках не только находит иглу в яйце, ломает её, а в итоге освобождает не только свою жену, но и освобождает мир от зла, убивая Кощея Бессмертного. Финал сказки – торжество добра, любви, самопожертвования, красоты. Концовка сказки – традиционна: «И стали они жить-поживать, да добра наживать». Как вы понимаете смысл этой фразы?

Ученики:

«Иван-царевич и Василиса Премудрая стали жить и наживать хозяйство, богатство».

«Иван-царевич и Василиса Премудрая стали жить-поживать и нести людям доброту, избавлять мир от зла».

«Иван-царевич и Василиса Премудрая стали жить и быть примером доброты, красоты, любви».

Подведение итогов.

Учитель: Сказка воспитывает нашу душу, побуждает к нравственному самостоятельному поступку. Сказка – это слово старых молодым. Сказка дает ясное ощущение того, что эта случайность – случайна только для того, с кем она происходит, на самом деле, все действия в сказке происходят не случайно. Сказка – не ложь, это вымысел, но она может показать, по какому пути идут герои – по праведному, доброму, честному или неправедному, злому, бесчестному.

Сказка может научить, как нужно изгонять из себя зло, а ведь если ты вершишь во зло, оно к тебе и вернётся.

II. Исследовательские задания

1. Устное народное творчество

Русские народные сказки. Загадки.
Пословицы и поговорки

Исследовательские задания связаны с двумя проблемами:

1) Как в произведениях народного творчества отразилась Русь – ее природа, образ жизни русского народа, черты его национального характера, язык, представления о добре и зле, мечты и идеалы.

Возможно такие, например, задания:

– Что рассказывают сказки, загадки, пословицы о русской природе, ее животном и растительном мире?

– Что можно узнать из сказок, загадок, пословиц о занятиях людей на Руси, русских обычаях, об отношении к труду, к жизни?

– Какие мечты, выраженные в русских народных сказках, осуществились, какими «волшебными предметами» пользуется современный человек? и т.д.

2) Как создаются и живут сказки, загадки и пословицы.

Здесь возможен широкий круг заданий:

– Сравните сказку «Царевна-лягушка», которая помещена в учебники-хрестоматии, со сказками под тем же названием в других изданиях. Какие различия есть между ними?

– Что сходного и что различного в разных зачинах одной сказки?

– Почему повторяются сказочные имена? Например, крестьянского сына, который победил Чудо-юдо, зовут Иваном. Это же имя носит царевич из сказки «Царевна-лягушка». Есть ли сходство между этими героями?

– Почему пословицы, поговорки, загадки говорятся по-разному?

– Запишите сказки, загадки, пословицы, поговорки, которые знают знакомые вам люди, и сведения о тех, от кого вы записали эти произведения (фамилия, имя, отчество, возраст, род занятий).

Всю работу по первой и второй проблемам можно завершить уроком внеклассного чтения на тему: «Что рассказали произведения устного народного творчества о русском народе?» Материал можно систематизировать по разделам: отношение к родине, человеку, труду, языку.

2. Литературные сказки

А.С. Пушкин «У Лукоморья дуб зеленый…»
(Вступление к поэме «Руслан и Людмила»),
«Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях»

На основе стихотворений А.С. Пушкина, посвященных Арине Родионовне Яковлевой, ее писем поэту, воспоминаний о ней современников рассказать о няне поэта, о ее влиянии на Пушкина. Подготовить и совершить заочную экскурсию в «Домик няни».

Найти в русских народных сказках героев пушкинского пролога к «Руслану и Людмиле» «У Лукоморья дуб зеленый…».

Сопоставить сказку «О мертвой царевне и о семи богатырях» с ее фольклорным источником. Осмыслить то новое, что внес поэт в сказку.

Установить, что рассказывает пушкинская сказка о народных обычаях, взглядах на жизнь (на труд, любовь, красоту, добро, верность, зло, зависть).

Сопоставить пушкинскую сказку со сказкой «Царевна-лягушка», найти в них сходство и объяснить это сходство. (Возможна аналогичная работа с другими сказками, знакомыми детям).

Выбрать героя (героев) сказки и узнать о нем (о них) как можно больше; рассказать о герое, сопровождая рассказ цитатами.

Выяснить, что рассказала сказка об ее авторе (какой он человек, что ненавидит, как относиться к другим людям).

Г.-Х. Андерсен «Снежная королева»

Выяснить, как отразилась в сказке Андерсена его родина, народные занятия, взгляды, обычаи.

Выбрать героя сказки и выяснить о нем все подробности, вообразить, как может сложиться его судьба в дальнейшем.

Найти среди произведений Андерсена сказку, в которой есть что-то сходное со «Снежной королевой», объяснить это сходство.

Узнать, что рассказала сказка об ее авторе? Когда он радуется, улыбается, смеется, когда тревожится, огорчается, какие еще чувства он испытывает, рассказывая о приключениях своих героев?

Совершить заочную экскурсию на родину Андерсена. Как там хранят память о великом сказочнике.

3. Литература XIX века

И.С. Тургенев «Муму»

Сопоставить рассказ И.С. Тургенева с воспоминаниями Житовой о дворнике В.П. Тургеневой Андрее.

На основе рассказа И.С. Тургенева «Муму» узнать как можно больше о быте и нравах барской усадьбы в Москве.

Подумать: какой отпечаток на судьбу и характер героев рассказа (барыню, дворецкого, Капитона, Татьяну, Степана) наложило крепостное право?

Понаблюдать: как автор дает понять настроение и чувства своего немого героя.

Попробовать сравнить Герасима с героями русских народных сказок и сделать выводы: есть ли сходство? Какое? Что оно значит?

В рассказе И.С. Тургенева есть загадка, объяснить ее: почему Герасим утопил Муму, если он все равно ушел от барыни?

Выяснить: что можно узнать из рассказа о писателе И.С. Тургеневе?

Заключение

Изучение и анализ психолого-педагогических, методических трудов, опыта школьного обучения литературе, а также данные экспериментально-опытного преподавания показали, что в познавательно-творческую деятельность обучающихся 10–12 лет можно вводить элементы исследования, соединяющие в себе учебный научный смысл.

Исследование с точки зрения обучающихся – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала, деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, испытать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Это деятельность, направленная на решение интересных проблем, сформулированных на начальном этапе исследовательского обучения учителем, а затем и самими учащимися. Результат этой деятельности имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей.

Исследование с точки зрения учителя – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки исследования у обучающихся.

Содержание исследовательской деятельности школьников столь же широко, как и содержание самого предмета; она может быть направлена на изучение личности и жизни писателя, литературного произведения, закономерностей словесного искусства, может включаться в подготовку творческих речевых или исполнительских работ и т.д.

Однако, как показало исследование, «литературный поиск» учащихся 10–12 лет более всего необходим и реален в двух сферах: в постижении литературного произведения как сложного единства, где каждая деталь существенна и многообразно связана с другими и с целым; и в формировании представлений о жизни литературного произведения. Продвижение в той или другой сфере очень важно для литературного развития школьника.

В качестве объектов поисковой деятельности выступают те или иные компоненты художественного произведения, главным образом – художественные детали в том понимании, которое обосновано Е. Добиным (1981). Работа с деталью позволяет «заглянуть во внутренний мир художественного произведения» [Маймин, 1972, с. 20].

Поиск в сфере жизни литературного произведения тоже опирается на деталь, но иного рода: учащиеся осмысляют событие из творческой истории произведения или истории его восприятия читателями, его интерпретации другими искусствами как нечто закономерное.

Участие подростков в исследовательской работе благоприятно сказывается на их литературном развитии, повышает читательскую культуру. Ребята становятся более внимательными и вдумчивыми читателями, больше замечают в произведении, поскольку в поисковой деятельности им открываются многие элементы художественной структуры текста.

Учащиеся делают значительный шаг вперед в освоении личностной природы литературы, начинают ощущать присутствие автора в произведении. Этому способствует ориентация исследовательских заданий на выявление авторских мыслей, чувств, отношений, замыслов.

Исследовательская деятельность оказывает влияние и на чтение подростков. Они включают в круг самостоятельного чтения книги писателей, знакомство с которыми начинается на уроке. В читательском багаже подростков появляются книжные и электронные источники, посвященные биографии и творчеству писателей.

Положительно оказывается исследовательская деятельность на эмоциональной и нравственной атмосфере урока. Совместное решение поисковых задач создает благоприятные условия для сотрудничества в классе, формирует у ребят чувство ответственности.

Выбор тех или иных проблем, вопросов, заданий, направляющих исследовательскую деятельность, определяется жанром, содержанием, стилистическими особенностями произведения, а также возрастными возможностями учащихся и задачами их литературного развития.

Итак, в ходе теоретического анализа рассматриваемой проблемы и экспериментального преподавания удалось выявить положитель-

ное влияние исследовательской деятельности подростков на их литературные знания, читательские качества, на интерес к литературе.

Вместе с тем эксперимент показал, что исследовательский подход в разной мере доступен учащимся; продвижение к нему осуществляется неодинаковыми темпами. Это обстоятельство заставляет задуматься над совершенствованием системы приобщения школьников к исследовательской деятельности, расширением путей и приемов развития у подростков качеств, необходимых каждому исследователю.

Дальнейшее изучение проблемы исследовательской деятельности на этапе 5–6 классов позволит существенно уточнить задачи, содержание и конкретную методику литературного развития школьников.

Путем активного развития поисковой деятельности можно, на наш взгляд, значительно повысить уровень проблем, рассматриваемых в указанных классах, поскольку наше исследование еще раз подтвердило, что читательская доступность есть результат не только возрастных особенностей учащихся, но и методики преподавания. Пока же, как показали результаты изучения педагогического опыта, возможности школьников как читателей-исследователей недооцениваются.

Как выяснилось в процессе исследования проблемы, эффективность формирования у школьников исследовательского подхода к произведению, литературе, жизни определяется прежде всего позицией учителя. В связи с этим возникает вопрос о том, в какой мере учитель готов к такой работе. В первую очередь следует выявить существующий уровень, затем наметить пути и средства формирования у словесников исследовательского подхода к литературе, художественному восприятию школьников, преподаванию предмета в целом.

Литература

Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.В., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2001. – №.1. – С. 24–34.

Асмус В.Ф. Сократ // История античной диалектики. – М.: Мысль, 1972. – С. 142–168.

Балталон Ц.П. Пособие для литературных бесед и письменных работ. 5-е изд., значит. доп. – М., 1904. – 201 с.

Басманова Л.В. Проблема исследовательской деятельности школьников в отечественной методике преподавания литературы: из истории вопроса // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2015. – №2. Ч.1. – С. 29–32.

Басманова Л.В. Концепция исследовательской деятельности учащихся в методической системе М.Г. Качурина // Теоретические и методические аспекты изучения литературы. Вторые Качуринские чтения: сб. материалов Всерос. научн. конф. 18 мая 2012 г. – Стерлитамак, 2012.

Басманова Л.В. Методические основы исследовательской деятельности школьников на уроках литературы // Русская и мировая литература в современном образовательном пространстве: сб. материалов Всерос. науч.-прак. конф. с междунар. участием – Уфа: ИРО РБ, 2015. – С. 20–25.

Белова О.И. Игра на уроках литературы как средство развития творческой активности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1984. – 18 с.

Бельфер М. Несколько слов об исследовательских работах школьников // Литература (Первое сентября). – 2006. – №17. – С. 13–15.

Белинский В.Г. Басни Ивана Крылова // Полн. собр. соч.: В 13 т. Т.4. – М., 1954. – С.147–153.

Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1979. – 304 с.

Боголюбский С.Н. Исследовательский метод// Современные методические искания. Вып. 2: Методы индивидуализирующего труда. – М., 1925. – С. 60–91.

Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 172 с.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

Борзенко В.И., Обухов А.С. Насильно мил не будешь. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. – М.: Народное образование, 2001. – С. 80–88.

Брякова И.Е. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – 30 с.

Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 632 с.

Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. – М.: Просвещение, 1967. – 360 с.

Всесвятский Б.В. Массовые школьные исследования и кружковая работа // Советская производственно трудовая школа: Пед. хрестоматия. – М.: Работник просвещения, 1925. – С. 67–74.

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1968. – 519 с.

Ганелин Ш.И. и др. Основные вопросы советской дидактики / Ш.И. Ганелин, М.Н. Салтыкова, О.Е. Сыркина – М.: Работник просвещения, 1929. – 214 с.

Герд А.Я. Первые уроки минералогии. 3-е изд., исп. и значит. доп. – СПб., 1847. – 159 с.

Гурвич Е.М. Исследовательская деятельность детей как механизм формирования представлений о поливерсионности мира создания навыков поливерсионного исследования ситуаций // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. – М.: Народное образование, 2001. – С. 68–80.

Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

Добин Е.С. Сюжет и действительность. Искусство детали. – Л.: Советский писатель, 1981. – 432 с.

Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании // Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. – С. 131–155.

Дубровина И.В. Руководство практического психолога: психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / И. В. Дубровина. – М., 1995. – 121 с.

Кагаров Е.Г. О привлечении учащихся к сотрудничеству в научной работе // Изучение литературы в школе: сб. метод. ст. и примерных уроков / под ред. А. М. Лебедева. – М., 1923. – С. 88–91.

Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

Качурин М.Г. Исследование на уроках литературы. К углубленному изучению «Капитанской дочки» А.С. Пушкина // Русский язык и литература в киргизской школе. – 1983. – № 5. – С. 21–31.

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

Качурин М.Г. Ученик – исследователь на уроках литературы. М.: Просвещение, 2001. – 175 с.

Кесседи Ф.Х. Сократ. – М.: Мысль, 1976. – 198 с.

Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.

Крылов И.А. Полн. собр. соч. Т.3. – М.: Гос. изд-во худож. лит., 1945–1946. – 619 с.

Кудрявцев Т.В. Внедрение принципа проблемности в обучении. – М., 1968. – 23 с.

Кулюткин Ю.Н. Сухобская Г.С. Развитие творческого мышления школьников. – Л., 1967. – 38 с.

Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.

Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.

Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.

Леонтович А.В. Практика реализации программы исследовательской деятельности учащихся. Интернет-портал Исследователь. ru http://www.researcher.ru/methodics/teor/a_amj1t.html.

Лернер И.Я. Ознакомление учащихся с методами науки как средство связи обучения с жизнью // Советская педагогика. – 1963. – №10. – С. 15–27.

Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.

Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115–127.

Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 18–35.

Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127 с.

Маймин Е.А. Опыты литературного анализа. – М.: Просвещение, 1972. – 207 с.

Маймин Е.А. Лев Толстой. Путь писателя. 2-е изд. – М: Наука, 1984. – С. 38.

Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 206 с.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

Методика исследовательской деятельности учащихся в области гуманитарных наук / ред.-сост. А.С. Обухов. – М.: МИОО; журнал «Исследовательская работа школьников», 2006. – 160 с.

Менчинская Н.А. Вопросы умственного развития ребенка. – М.: Знание,1970. – 32 с.

Мощанский П.Д. Собирание народно-поэтического и словесно-этнографического материала и организация междушкольного обмена этим материалом // Родной язык в школе. – 1923. Кн. 3. – С. 85–87.

Натали В.Ф. Естествознание в новой школе. – М.: Новая Москва, 1923. – 127 с.

Нерсесянц В.С. Сократ. – М.: Наука, 1977. – 152 с.

Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 280 с.

Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: Прометей, МПГУ, 2006. – 224 с.

Обухов А.С. Психология личности в контексте реалий традиционной культуры. – М.: Прометей, МПГУ, 2005. – 352 с.

Обухов А.С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? // Исследовательская работа школьников. – 2003. – №4. – С. 18–23.

Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 26–35.

Павлов И.П. Полн. собр. соч. в 6 т. 2-е изд., доп. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951.

Пинкевич А.П. Основы методики естествознания. – М.: Работник просвещения, 1929. – 245 с.

Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.

Попова Н.И. Исследовательский метод и дальтонский план // Советская производственно-трудовая школа. – М.: Работник просвещения, 1925. – С. 127–133.

Попова Н.И. К вопросу о классификации методов образовательной работы. – М.: Новая Москва, 1927. – 32 с.

Поддьяков А.Н. Дети как исследователи // Магистр. – 1999. – № 1. – С. 85–95.

Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Ф-т психологии МГУ, 2000. – Электр. версия: http://www.researcher.ru/methodics

Поддьяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: дис. ... д-ра психол. наук. – М.: Ф-т психологии МГУ, 2001. – Электр. версия: http://www.aspirantura.spb.ru/dissers/poddiakov.rar

Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

Райков Б.М. Исследовательский метод в педагогической работе. – Л.: Госиздат, 1924. – 63 с.

Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник.– М.: Народное образование, 2001. – 272 с.

Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.

Рубинштейн С.Л. Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения. Экспериментальные исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 163 с.

Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. – М., 2006. – 480 с.

Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Исследовательская работа школьников. – 2004. – №1. – С. 22–32.

Савенков А.И. Истоки практики исследовательского обучения // Исследовательская работа школьников. – 2005. – №4. – С. 29–39.

Савенков А.И. От «класса-аудитории» к «классу-лаборатории» // Исследовательская деятельность школьников. – 2006. – №2 – С. 36–52.

Сингалевич С.П. Методика обществоведческой работы в лабораторном плане // Научно-педагогический сборник. – Казань, 1927. – С. 83–125.

Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.

Спасская К.П. Литература во II ступени // Программы ГУСа и общественно-политическое воспитание. Первый объединенный съезд опытно-показательных учреждений и методических бюро. – М.: Работник просвещения, 1925. – С. 170–176.

Спасская К.П. Две весны // Родной язык и литература в трудовой школе. – 1928. – № 3. – С. 90–95.

Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. 2-е изд., доп. – М.: Госуд. уч.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1953. – 444 с.

Толстой в школе: Сб. ст. / Науч.-исслед. ин-т школ. / сост. Т.Ф. Курдюмова. – М.: Просвещение, 1977. – 152 с.

Ульянинский В.Ю. Лабораторно-исследовательский метод // Советская производственно-трудовая школа: Пед. хрестоматия. – М.: Работник просвещения, 1925. – С. 74–79.

Ухтомский А.А. Собр. соч. в 6 т. Т.1. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1950. – 330 с.

Ушинский К.Д. Собр. соч. / ред. коллегия: А.М. Еголин (отв. ред.), Е.Н. Медынский, В.Я. Струминский. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1948–1952.

Федоров Н.Ф. Сочинения / общ. ред. А.В. Гулыга; вступ. статья, примеч. и сост. Г.С. Семеновой. – Мысль, 1982. – 711 с.

Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

85. *Эйхенбаум Б.М.* Лев Толстой. Семидесятые годы. – Л.: Художественная литература, 1974. – 359 с.

86. *Халатян К.А.* Характерные особенности потенциала учебно-исследовательской деятельности учащихся // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2010. – №3. Ч.1. – С. 201–202.

87. *Цукерман Г.А.* Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А. Цукерман. – М.; Рига, 2000.

Оглавление

Введение 3

Глава I. **ИСТОРИЧЕСКОЕ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

1.1. Проблема исследовательской деятельности школьников в истории дидактики и на современном этапе 7
1.2. Исследовательская деятельность в методике преподавания литературы 23
1.3. Исследовательская деятельность в практике преподавания литературы 32
1.4. Методические основы исследовательской деятельности на уроках литературы в 5–6 классах 42

Глава II. **МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В 5–6 КЛАССАХ**

2.1. Первые шаги в исследовательской деятельности на уроках литературы (5 класс) 49
2.2. Систематическое включение элементов исследования в познавательную деятельность обучающихся (6 класс) 65
2.3. Исследовательский подход в методическом творчестве студентов-филологов 101

Заключение 115

Литература 118

Научное издание

Басманова Лариса Васильевна

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5–6 КЛАССАХ

Редактор: *Л.Д. Петрова*
Технический редактор: *Ф.Д. Емалетдинов*
Компьютерная верстка: *Е.Т. Хомякова*

Подписано в печать 18.10.2016 г. Формат 60×84 $^{1}/_{16}$. Бумага офисная «Снегурочка».
Гарнитура «Таймс». Печать на ризографе. Усл. печ. л. 7,21. Уч.-изд. л. 7,23.
Тираж 100 экз. Заказ № 51.

Издательство «Гилем» НИК «Башкирская энциклопедия».
450006, г. Уфа, ул. Революционная, 55. Тел.: (347) 250-06-72.
gilem@bashenc.ru

Отпечатано в типографии НИК «Башкирская энциклопедия».
450006, г. Уфа, ул. Революционная, 55. Тел.: (347) 251-02-27.