

ГУМАНИТАРНАЯ СУЩНОСТЬ ПОЗНАНИЯ: МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ДИАЛОГА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Ирина Вячеславовна Соснина,

учитель русского языка и литературы ГБОУ «Гимназия № 1504», г. Москва

- диалог • образовательный стандарт • познание • предметная модальность • деятельность
- урок-исследование

Диалог учащихся с художественным произведением на уроках литературы даёт возможность формировать личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия.

Однако освоение учащимися ФГОС в виде универсальных учебных действий требует существенного преобразования изучаемого содержания, в котором отчётливо был бы представлен его культурологический состав: знания, опыт деятельности (репродуктивной и творческой), опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, к миру, к себе [1].

Культурологический состав содержания образования ценен своей целостностью для ученика, но может осваиваться им в разной последовательности его исходных четырёх элементов. Так, содержание образования обогатилось новым элементом — предметной модальностью. Выделены такие её виды, как знаниевая (базовая), деятельностная, ценностная, субъектно-личностная [2].

Знаниевая модальность означает, что изучение материала, его повторение, закрепление начинается с обращения к знаниям. *Деятельностная модальность* означает, что исходным элементом содержания является новый вид деятельности или новая совокупность действий. *Ценностная модальность* заявляет исходным элементом ценностное отношение. *Субъектно-личностная модальность* актуализирует личный опыт ученика. При этом, опираясь на работу [2], мы можем утверждать, что фрагмент учебного материала должен прорабатываться всегда так,

чтобы ученики осваивали его во всей культурологической полноте.

Предметная модальность соотносится с УУД как цель со средствами и результатами, как содержание со способами его освоения. На уроках литературы ведущая модальность — ценностная, а формируемые УУД — смысловое чтение, анализ, синтез, выбор оснований и критериев для сравнения, исследование, работа с информацией в художественном тексте [3]. Этот вид модальности на уроках литературы связан с деятельностной модальностью, так как добывание знаний из художественного текста требует диалога с текстом, товарищами, учителем, критиком. Так выявляется культурологическая функция диалога.

Исследуя художественный текст, учащийся вступает в диалог с критическим собеседником (критиком), с автором, героями произведения; включается в диалог с учителем, товарищами — в этом его *коммуникативная функция*. В процессе рефлексии (диалог с самим собой) ученик выходит на этап осмысления *множественности функций диалога* в работе с художественным текстом, восходя к пониманию гуманитарной сущности познания.

Таким образом, *диалог на уроках литературы многофункционален*, так как: способствует формированию таких УУД, как: овладение средствами решения коммуникативных задач, учёт разных мнений, аргументация и т.п. Более того, в процессе диалога на уроке у ученика формируется нравственная пози-

ция (задача литературы как предмета связана с формированием нравственной позиции), что требует опоры на субъектно-личностную модальность в организации учебного материала. Отсюда формирование таких УУД, как: развитие морального сознания и ориентировки в сфере нравственно-этических отношений; самоанализ; самооценка — развивает Я-концепцию субъекта и способность к самоидентификации.

Итак, движение мысли ученика в процессе освоения содержания учебного материала осуществляется через опору на предметные модальности как вариативно представленный инвариант культурологического состава содержания. Это движение непрерывно, последовательно. Так называемый переход от одного вида модальности к другому представляет собой их сцепление, взаимосвязь элементов.

На уроках литературы решаются различные дидактические задачи: развитие интеллектуальных способностей, умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст; овладение алгоритмами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте, представление собственных оценок и суждений по поводу прочитанного, а также овладение универсальными учебными действиями: формулирование цели деятельности, планирование путей её достижения, осуществление поиска и обработки информации, речевое совершенствование в процессе общения с текстом и друг с другом; формирование ценностно-мировоззренческих ориентиров, приобщение к «вечным» ценностям.

Строя диалог на уроке, учитель и ученики должны соблюдать определённые правила для говорящего и слушающего:

1. Учитель всегда готов вести диалог.
2. Говорящий несёт ответственность за актуальность, значимость, уместность сообщения.
3. Если обращённая речь бессодержательна, не вызывает ответной мысли у слушающего, то диалог может быть корректно прерван.
4. Слушающий должен внимательно выслушать обращённое к нему высказывание.
5. Слушающий может ответить новым сообщением.
6. Сообщение должно быть уместным, содержащим новую информацию.

В качестве примера использования диалога на уроке приведём сценарий урока литературы в 6-м классе. В сценарии мы последовательно изложим все элементы, раскрывающие тему, дадим конкретные описания сообщений учащихся, предусматривая методы, повышающие активность всех учеников. Итак, при разработке сценария урока прежде всего определяются тема и идея, отмечаются образовательные, воспитательные и развивающие задачи. Каждый этап урока должен быть связан с предыдущим и последующим, иметь внутреннюю логику построения. Конец урока должен стать проявлением активности всех учеников.

Тема урока: А.С. Пушкин. «Маленькие трагедии», «Скупой рыцарь».

Тип урока — изучение нового материала, проводится как урок-исследование, поскольку наибольшую активность учащихся вызывает проблемный подход [4].

Ведущая модальность — ценностная. Сопутствующие модальности — деятельностная и субъектно-личностная, знаниевая.

Цель урока — во взаимосвязи образовательного, развивающего и воспитательного аспектов:

1. Выявление специфики жанра и связи его с идейным содержанием произведения, понимание авторского замысла и особенностей его воплощения в произведении.
2. Развитие навыков анализа драматического произведения, умений исследовательской деятельности, умений обобщать и делать выводы.
3. Воспитание нравственных основ личности.

Ход урока

1. Организационный момент. Целеполагание

На первом этапе урока необходимо определить его цели. Мы предлагаем учащимся предположить их, опираясь на ключевые слова в теме: «трагедии» и «маленькие», «скупой» и «рыцарь».

Модальность — субъектно-личностная, так как анализ темы требует привлечения лич-

ного опыта ученика. Проблеме привлечения личного опыта учащихся посвящены исследования психологов и педагогов: М. Полани, Л.С. Выготского, И.С. Якиманской, В.В. Серикова, А.Н. Леонтьева, М.А. Холодной и др. Л.С. Выготский говорил: «Единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Только та связь остаётся для него действенной, которая была дана в личном опыте» [5].

Метапредметные результаты: умение понимать проблему, анализ ключевых понятий, сравнение и умозаключение на его основе.

Ученики выходят на понятийный анализ парадоксов темы. Трагедии — маленькие. Масштаб трагедии, снижение смысла трагедии, так как человек мельчает, упрощаются и снижаются конфликты, мельчают страсти. Рыцарь — скупой. Несовместимость понятий о рыцарской чести со скупостью. Выход на понятие рыцарство — служение (сеньору, даме), честь, благородство (внутренние атрибуты) и турниры, балы, светская жизнь (внешние атрибуты). Запись на доске сформулированных нравственных парадоксов.

2. Актуализация знаний и опыта учащихся

Обращение к знаниям и опыту учащихся с целью формулирования проблемы: всегда ли соответствует внешнее внутреннему? Кто виноват в том, что разрушаются такие ценности, как честь, благородство, порядочность — человек или время?

Интерпретация высказываний учащихся относительно задач предстоящей деятельности как последовательное решение проблемы. Кто в пьесе рыцарь? (Дети говорят о том, что в пьесе легко назвать рыцарей, если ориентироваться на их социальную принадлежность, и трудно, если иметь в виду их внутреннюю суть.) Что произошло с этими людьми? Кто виноват?

3. Исследование 1-й, 2-й и 3-й сцен трагедии

Выяснить, истинные ли рыцари показаны в пьесе. Этот момент урока является местом сцепления субъектно-личностной, знаковой и деятельностной модальностей.

Метапредметные результаты: умение организовывать свою деятельность, умение работать с разными источниками информации, в том числе с художественным текстом, выделять причинно-следственные связи в тексте, выдвигать гипотезы, подбирать аргументы к выдвинутым тезисам, формулируя свою позицию, учитывать разные мнения, организовывать учебное сотрудничество.

На этом этапе урока учащимся предлагается работать в парах и исследовать: первому ряду — 1-ю сцену, второму ряду — 2-ю сцену, третьему ряду — 3-ю сцену. Даются вопросы-помощники:

1. Черты рыцаря в герое.
2. Что противоречит в натуре героя кодексу рыцарской чести?
3. Причины несоответствия статуса героя и его натуры.

Вопросы можно написать на доске или выдать каждому на листочках. Данный этап урока теснейшим образом связан с последующим этапом постановкой вопросов и ответами на них, требующими исследования.

4. Обсуждение результатов исследования

Во время обсуждения все отмечают важные детали в тексте, на которые обращено внимание их товарищей, включаются в обсуждение и записывают выводы. В тексте необходимо обращать внимание не на очевидное. В *первой сцене* нужно обратить внимание на то, что Альбер — смелый рыцарь, любящий турниры, но страдает он по поводу пробитого шлема, завидует своему противнику, потому что у того богатое снаряжение. Он спокойно рассуждает о желательной смерти отца, оскорбляет ростовщика и в то же время гордится своим рыцарским словом, возмущается предложением Жида убить отца, но берёт его деньги. В нём осталось совсем немного от рыцаря, и это внешнее, а суть его заключена в тщеславии и жажде денег. Он тоже по-своему скуп.

Во *второй сцене* дан монолог Барона, из которого явствует, что его счастье уже давно связано не с рыцарской доблестью, а с жадой денег, но не ради денег, как обычно

у скупых, а ради власти, которую дают деньги. Он не стесняется того, как они ему достались, тщеславие и скупость соседствуют, а понятие рыцарской чести утрачено и мешает счастью скупца.

В *третьей сцене* обращаем внимание на прошлое Барона, которое говорит о том, что он был когда-то настоящим рыцарем, его оценивает Герцог как «благородного» рыцаря. Но Барон лжет, когда покушаются на его богатство, а это не совместимо с рыцарским кодексом чести, бросает вызов сыну и перед смертью вспоминает только о ключах от своих подвалов. Сын принимает вызов отца, готов с ним сразаться, что тоже не по-рыцарски. Герцог, на первый взгляд, сам воплощение рыцарского кодекса чести, но посвящает свою жизнь развлечениям при дворе, жаждет прежде всего удовольствий.

В результате обсуждения учащиеся приходят к выводу: в натурах героев что-то осталось от рыцарей, есть в их поведении попытки следовать кодексу рыцарской чести, но больше в них от страстей: скупости, тщеславия, жажды удовольствий.

5. Подведение итогов

Обобщение результатов обсуждения проводится в знаниевой модальности.

Метапредметные результаты: умение делать выводы, объяснять явления, связи и отношения, выявляемые в ходе исследования.

Каков смысл последней реплики в пьесе: «Ужасный век — ужасные сердца»? Здесь важно понять образ времени в произведении. Правила жизни (кодекс чести) созидательны, но они в прошлом и в настоящем вступают в конфликт не только с человеческой натурой, обуреваемой страстями, но и с самой современностью, когда меняются ценности, а страсти разрушительны. «Ужасный век — ужасные сердца» — связь разрушительных процессов в душах людей с веком, нормами жизни, основанными на расчёте, корысти, пользе, деньгах. Каждого рыцаря это коснулось. Возвращаясь к исходной проблеме, ребята говорят о том, что трагедия эта «маленькая» именно потому, что страсти, её определившие, мелки, и рыцари там не настоящие.

6. Рефлексия

Осуществляется в субъектно-личностной модальности.

Метапредметные результаты: умение адекватно оценивать возможности достижения цели, результаты своей деятельности, анализировать не только результат, но и процесс учения, умение строить философский прогноз на основе изученного.

Возвращаясь к проблеме, решаемой на уроке, и задачам исследования текста трагедии А.С. Пушкина «Скупой рыцарь», учащиеся оценивают полноту решения проблемы на уроке, глубину собственного понимания этой проблемы, а также степень решения задач, стоявших на уроке, собственную работу на уроке (это можно сделать на листочке рефлексии). Кроме того делается предположение о том, что и в других «Маленьких трагедиях» действие строится на конфликте страстей и норм жизни, и учащиеся пытаются обозначить эти конфликты в других «Маленьких трагедиях».

Таким образом, на уроке формировались личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия, а диалог в его многофункциональности (с текстом, автором, героями произведения, с учителем, друг с другом) на всех его этапах был средством и источником познания в широком смысле слова — художественного произведения, мира, человека, ценностей, себя самого.

Анализируя результат рефлексии, мы делаем выводы о том, что путь движения к результату оказался оптимальным: мотивация выработана в результате целеполагания и актуализации знаний. При этом ведущей модальностью была ценностная, так как в процессе освоения учебного материала предметом размышления и освоения были такие ценности, как Истина, Человек и его добродетели, Красота. Но на всех этапах учебное содержание заставляло «примерять» эти ценности на себя, что переводило модальность в разряд личностно ориентированной и формировало такую ценность, как общение. В этот момент лучше всего решались воспитательные задачи. Исследуя художественный мир пушкинского произведения, учащиеся были включены

в познавательную, коммуникативную и эстетическую деятельность.

Итак, предметность обучения, представленная взаимосвязью предметных модальностей, позволяет целенаправленно строить стратегию и тактику управления познавательной деятельностью школьников в режиме их непрерывного интеллектуального развития, чётко планировать структуру урока, в которой взаимно адекватны все дидактические связи между содержанием, деятельностью, ценностным отношением и личностными смыслами; интегрированные связи внутри урока, явственно определившаяся ведущая идея урока, комплексное решение задач по формированию всех видов результатов овладения ФГОСами: личностных, предметных и особенно метапредметных.

Урок-исследование, проведённый как многофункциональный диалог, позволяет выделить *алгоритм (технологию) конструирования* подобных уроков, особенности которого заключают в себе связь традиционного знания и инновационных подходов: в контексте методологии ФГОС — с одной стороны, и учёта гносеологического, развивающего характера диалога — с другой. Изложенные ниже ориентиры технологического характера отражены в данной статье.

1. Определить тему урока, тип и его структуру как последовательность этапов (дидактических задач, решаемых на уроке), отразив ведущую идею урока о многофункциональности диалога в познании (ценность урока).

2. Сформулировать цель урока (с учётом трёх её аспектов), зафиксировать совокупность УУД, формируемых на уроке с последующей конкретизацией их в виде общеучебных умений и навыков.

3. Отобрать содержание образования (учебный материал, художественный текст и прочее) и распределить его изучение по этапам урока как сцепление предметных модальностей — вариативных форм инварианта культурологического состава содержания образования (поскольку культурологическая теория содержания образования — одно из методологических оснований ФГОС).

4. Организовать диалогическое взаимодействие на разных этапах урока, следуя прин-

ципу усложнения деятельности от начала к концу урока:

а) диалог учащихся с художественным текстом (определение проблемного поля, поскольку урок-исследование; диалог с автором — выяснение и анализ ключевых вопросов для решения проблемы); конкретизация метапредметных и предметных результатов этой деятельности;

б) диалог учащихся в парах, в малых группах (2–3 человека) в процессе выполнения дифференцированных заданий (углубление анализа, работа с фрагментами текста, художественными деталями; анализ, обобщение результатов анализа); конкретизация метапредметных и предметных результатов;

в) диалог (дискуссия, полилог) учащихся в процессе обсуждения ключевых вопросов проблемы, формулирование решения, главной мысли, выводов); конкретизация метапредметных и предметных результатов;

г) диалог как рефлексия (индивидуальная, групповая), в ходе которой каждый ученик выделяет личностный смысл и нравственный императив (ценность) произведения; даёт оценку деятельности на уроке, отражая в ней и значение, и смысл диалога как инструмента познания и самопознания; конкретизация метапредметных, предметных и личностных результатов;

д) диалог учителя и учащихся (произвольная форма обобщения работы по достижению цели урока), а также обобщение вопросов, касающихся места данного произведения в творчестве писателя, ближайших тем и проблем. □

Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. — М., 1983.
2. *Перминова Л.М.* Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика, 2012. — № 6.
3. *Евтеева О.В., Калинин О.Г.* Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов социально-гуманитарного цикла // Школьные технологии, 2013. — № 5.
4. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. — М., 1982.
5. *Выготский Л.С.* Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина // Собр. соч.: В 6-ти т. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4