

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

Кафедра русской филологии и медиаобразования на базе МОУ ГЭЛ

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО
ЧИТАТЕЛЯ РУССКОЙ КЛАССИКИ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРЫ В 8 КЛАССЕ

АВТОРЕФЕРАТ МАГИСТЕРСКОЙ РАБОТЫ

студентки 2 курса 257 группы
направления 44.04.01 – Педагогическое образование
(профиль «Учитель – ученик – урок в школьной практике словесника»)
Института филологии и журналистики

РУЗАВЫ НАТАЛИИ ВАЛЕНТИНОВНЫ

Научный руководитель

доцент, к.ф.н., доцент

должность, уч. степень, уч. звание

подпись, дата

Л.В. Зимина

инициалы, фамилия

Зав. кафедрой

зав.кафедрой, д.ф.н., доцент

должность, уч. степень, уч. звание

подпись, дата

О.И. Дмитриева

инициалы, фамилия

Саратов 2020

Актуальность и новизна выпускной квалификационной работы на тему **«Пути формирования компетентного читателя русской классики на уроках литературы в 8 классе»** определяется следующими положениями.

Известно, что важнейшей целью современного образования по ФГОС ООО является не только получение знаний, но и развитие личности учащихся, их познавательных способностей, умений и навыков самостоятельной деятельности, т.е. «ключевых компетенций, определяющих современное качество образования»¹.

Перед учителем-словесником, как никогда раньше, стоит серьезнейшая задача – воспитание вдумчивого, глубоко понимающего художественный текст компетентного читателя.

Известный методолог чтения Н.Н. Сметанникова определяет читательскую компетентность как «качество сохранения прочитанного, сформированное на основе общей культуры человека, обеспечивающее возможность решения возникающих учебно-академических, социальных и профессиональных задач»². Как утверждает ученый, компетентный читатель умеет находить и анализировать информацию, вести диалог с другими обучающимися, автором, учителем. Это творческий человек, имеющий свою позицию и умеющий ее отстаивать, может выслушать точку зрения другого участника диалога и «терпим к непризнанию своей»³. Компетентный читатель понимает и адекватно интерпретирует текст, с удовольствием и заинтересованно читает.

Воспитание компетентного читателя в школе происходит в процессе освоения предмета «Литература». На этих уроках школьники учатся

¹ Романичева, Е. С. Введение в методику обучения литературе : учеб. пособие / Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – С. 44.

² Сметанникова, Н. Н. Чтение и грамотность // Как разорвать замкнутый круг: Поддержка и развитие чтения : проблемы и возможности : научно-практический сборник / Сост. Е. И. Кузьмин, О. К. Громова. – М.: МЦБС, 2007. – С. 57.

³ Пранцова, Г. В., Романичева, Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учебное пособие / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. – 5 изд. – М. : Неолит, 2019. – С. 346.

вдумываться в произведение словесного искусства, грамотно «выражать свои чувства и мысли как в устной, так и в письменной форме»⁴.

Мы полагаем, что умение читать русскую классику – одно из основных проявлений читательской компетентности. В предпринятом исследовании ставилась задача наметить пути формирования компетентного читателя русской классической литературы на уроках в 8 классе.

Целью работы было выявить эффективные пути формирования читательских умений школьников.

Для этого ставились следующие **задачи**:

- изучить возможные пути формирования в школе компетентного читателя;
- рассмотреть методы и приемы, помогающие учащимся выявить авторскую позицию на примере анализа повестей И. С. Тургенева «Вешние воды» и «Ася», рассказов И. А. Бунина «Кавказ» и А.И. Куприна «Куст сирени»;
- наметить перспективы изучения методов и приемов формирования читателя как «перечитывателя» русской классики на школьных уроках литературы.

Таким образом, **объектом** исследования становилась методика обучения литературе в школе.

Предметом исследования - методические приемы формирования компетентного читателя на школьных уроках литературы.

Работа имеет следующую **структуру**: введение, две главы, включающие в себя историю вопроса анализа художественного текста и современные исследования, методические разработки уроков и их осмысление, заключение и список использованных источников.

⁴ Романичева, Е. С. Введение в методику обучения литературе : учеб. пособие / Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – С. 45.

Во **Введении** рассматриваются методические идеи построения эффективного урока литературы в работах М. А. Рыбниковой и Л.С. Айзермана.

Проблему методически грамотного решения урока литературы, на котором школьники учились бы ориентироваться в художественном тексте, отыскивая его тайный смысл, поднимала еще в начале XX века известный ученый-педагог М.А. Рыбникова в своих «Очерках по методике литературного чтения». Не случайно она обратила здесь внимание на воспитательную составляющую предмета, заметив, что «литература – это познание мира, жизни человека, общества»⁵. Мотивировать юных читателей пережить этот опыт, став посредником между исполненным тайн художественным текстом и его автором, может попытаться учитель.

Методические идеи М.А. Рыбниковой творчески применяет в своей педагогической деятельности Л.С. Айзерман. Этот опытный учитель-словесник видит путь познания литературы именно «в погружении в книгу, т.е. в активном соучастии в процессе постижения, проникновения, истолкования прочитанного»⁶ учащимися. По мнению Айзермана, для школьников важно не только понимание художественного текста, но и переживание чувств, которые вызывает произведение, тогда это затрагивает ум и сердце подростка.

И Рыбникова, и Айзерман для решения этой задачи на уроках литературы главным считают концептуальное выстраивание системы вопросов, что помогает ученикам, погружаясь в текст, проникать в суть авторской позиции и глубинные смыслы художественного произведения.

В первой главе: «"Честное чтение" как путь формирования понимающего читателя» рассматриваются методические приемы

⁵ Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. – 4-е изд., испр. (Б-ка учителя лит.). – М.: Просвещение, 1985.

⁶ Айзерман, Л. С. Зачем я сегодня иду на урок литературы. Записки учителя-словесника, полвека работающего в школе. – М.: Захаров, 2005. – С. 27.

школьного анализа художественного текста с исторической и современной точек зрения.

В параграфе 1.1 «Из истории методической мысли» был рассмотрен накопленный методический опыт результативного изучения литературного произведения в школе. Чтобы разобраться в этой проблеме, необходимо было обратиться к научно-исследовательской литературе, сопоставив представленные там точки зрения. Как известно, есть два пути исследования текста. Один из них допускает при восприятии художественного произведения оценивание его независимо от воли и замысла автора. Этой точки зрения придерживается французский ученый Ролан Барт. «В словесно-художественном творчестве, - обращает он внимание, - теряются следы нашей субъективности, <...> исчезает всякая самотождественность, и в первую очередь телесная тождественность пишущего», «голос отрывается от своего источника, для автора наступает смерть»⁷.

Нам, как и многим оппонентам этой позиции, представляется спорным такое суждение. В связи с этим мы обратились к ряду серьезных исследований, проясняющих вопросы общения читателя с художественным текстом.

Впервые в отечественном литературоведении о «вторичности читательского творчества» стал размышлять Александр Павлович Скафтымов в статье 1922 года «К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы». Ученый настаивал на том, что «сколько бы мы не говорили о творчестве читателя в восприятии художественного произведения, мы все же знаем, что читательское творчество вторично. Читателя все же ведет автор, и он требует послушания в следовании его творческим путем. И хорошим читателем является тот, кто умеет найти в себе широту понимания и отдать себя автору. Для того чтобы понять, нужно отдать себя чужой точке зрения. Нужно честно читать»⁸.

⁷ Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / пер. с фр. М.: Прогресс, 1989. - С. 384.

⁸ Скафтымов, А. П. Поэтика художественного произведения / А. П. Скафтымов; сост. В. В. Прозоров, Ю. Н. Борисов; вст. ст. В. В. Прозоров. – М.: Высш. шк., 2007. (Классика литературной науки). - С. 29.

Аналогичную позицию отстаивает и Григорий Александрович Гуковский в книгах 1941 года «К вопросу о преподавании литературы в школе» и 1947 года «Изучение литературного произведения в школе (Методологические очерки о методике)». Он намечает принципы научного подхода к изучению произведения искусства, что в дальнейшем станет основой методики изучения художественных произведений в школе. Ученый писал о необходимости формирования у школьников умения воспринимать читаемое, обратив внимание на то, что часто способ чтения текста и его истолкования учениками становится «наивно-реалистическим»⁹. Гуковский настаивал на том, что такое восприятие текста должно корректироваться педагогом.

Продолжателем этих идей Гуковского можно смело назвать его дочь – Наталью Григорьевну Долинину, педагога с большим стажем работы в школе.

Опыт «честного чтения» мы видим в ее книгах «Прочитаем "Онегина" вместе», «По страницам "Войны и мира"», «Печорин и наше время» и др. Автор не просто комментирует здесь произведения Пушкина, Лермонтова, Достоевского, Толстого, но осуществляет научное исследование, при этом она будто берет читателя за руку и ведет по страницам книг.

Представляется значимым размышление на тему восприятия и истолкования текста доктора филологических наук Т.А. Касаткиной в ее статье «О субъект-субъектном методе чтения», опубликованной в первом номере журнала «Новый мир» за 2017 год. Будучи явным последователем Скафтымова, филолог касается проблемы адекватного восприятия текста, давая практические рекомендации по организации чтения, которое требует субъект-субъектных отношений между познаваемым и познающим.

Важность «наивно-реалистического» восприятия текста школьниками показала Наталия Ильина в книге «Клетки для Герасима. Записки молодой учительницы».

⁹ Гуковский, Г.А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. – Тула: Автограф. - 2000 [Электронный ресурс]. URL: <http://litrusia.ru/4424-grigorij-gukovskij-izuchenie-literaturnogo.html> (дата обращения 12.11.2018).

Также нам показался значимым опыт работы в этом направлении известного учителя-словесника Л. С. Айзермана. В недавно опубликованной им книге «Доживем до воскресения. Литература в школе вчера, сегодня, завтра» большое место уделено проблеме восприятия текста учениками. Исходя из собственных педагогических наблюдений, Айзерман подчеркивает, что восприятие текста носит личностный характер, каждый находит в нем свое, соприкасаясь с миром писателя, общаясь с ним.

В параграфе 1.2 «Медленное чтение как один из приемов открытия художественного мира произведения» мы анализируем вопросы воспитания внимательного читателя, рассмотренные в современной методической литературе. На пути формирования толкового читателя учитель-словесник сталкивается с рядом трудностей, о которых пишет исследователь этой проблемы педагог-методист, доктор педагогических наук И.В. Сосновская. Это стереотипия восприятия, конфликт времени, ограниченность жизненного и эмоционального опыта, превалирование наглядного типа восприятия, затрудненность понимания и непонимание смысла классической лексики, десимволизация восприятия, отсутствие «баланса» авторского и читательского¹⁰.

Актуализировать смыслы русской литературной классики, как убедились мы на собственном педагогическом опыте, можно помочь учащимся в ходе овладения ими апробированными в методике приемами и стратегиями чтения. Одним из самых эффективных, на наш взгляд, является прием так называемого «медленного чтения».

Еще в начале XX в. литературный критик М.О. Гершензон стал активным пропагандистом этого приема анализа текста. Он убежден был, что необходимо «видеть сквозь пленительность формы видение художника» и что художественное произведение при таком чтении «вызывает в читателе

¹⁰ Сосновская, И. В. Школьный литературный анализ художественного произведения // Введение в методику обучения литературе: учеб. пособие / Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – С. 141 – 142.

сложные реакции вкуса, чувствительность и воображение»¹¹. Гершензон призывал читать медленно, вдумчиво, обращая внимание на каждое слово, чтобы понять текст, используя собственный опыт, а «не затверженные наизусть оценки» литературных критиков.

Проникая в глубины художественного текста с помощью этого приема, читатель возвращается к тексту неоднократно, осмысливает его, перечитывает те фрагменты, которые вызывают вопросы. При первичном чтении происходит поверхностное знакомство с текстом, при повторном внимательном прочтении открывается подтекст литературного произведения.

Прием медленного чтения в своей школьной практике использует учитель-словесник из Санкт-Петербурга, кандидат педагогических наук И.Л. Шолпо. По мнению педагога, чтение классической литературы для современных школьников «аналогично чтению текстов на иностранном языке»¹²: часто остаются непонятными многие слова, и подростки не всегда говорят об этом.

Для решения этой проблемы Шолпо предлагает организовать деятельность учителя и учеников в следующих направлениях: учиться «видеть» слово, учиться «выращивать» слова и учиться читать медленно.

Опытный педагог рекомендует на уроках литературы проводить работу с неизвестными словами, встречающимися в художественном произведении для лучшего его понимания; иногда - со знакомыми словами, которые в поэтическом тексте раскрываются по-новому. Чтобы научить обучающихся внимательному отношению к слову, учитель предлагает также поработать над сопоставлением переводов лирических текстов. На школьном уроке литературы используется комментированное чтение, что, по словам Шолпо, может показаться несовременным, но при использовании этого приема юным читателям становится понятным значение слов и их «символическое

¹¹Цит. По: Прозоров, В. В. Введение в литературоведение : учеб. пособие / В. В. Прозоров, Е. Г. Елина. – 5-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2019. – С. 125.

¹² Шолпо, И. Л. Как научить подростка читать? Практические советы учителю 5-7 классов / Инна Шолпо. – Ломоносовъ, 2009. – С. 19.

значение». Шолпо настаивает на важности понимания учащимися, что литература – это искусство слова, а основной категорией искусства является образ. Автор говорит с читателем на языке символов, в его произведении нет случайных слов.

Таким образом, мы видим, что прием «медленного чтения» приводит к пониманию «многозначности образа и символического подтекста художественного слова»¹³. Текст открывается учащимся с новой стороны, удивляет, вызывает вопросы, потребность в перечитывании, помогает понять авторскую позицию.

В параграфе 1.3 «Педагогическое сопровождение по пути «медленного чтения» показана суть различий точек зрения на проблемное изучение художественного произведения.

Еще в середине XX века о проблемном обучении писал доктор педагогических наук, профессор, известный методист В. Г. Маранцман.

По определению Маранцмана, проблемное обучение подразумевает систему выстраивания проблемных ситуаций, которые связаны между собой. Разрешая эти ситуации, учащиеся под руководством учителя «овладевают содержанием предмета, способами его изучения и развивают в себе качества, необходимые для творческого отношения к науке и жизни»¹⁴. При создании проблемной ситуации важно найти «острый вопрос», выслушать и сопоставить разные точки зрения, попытаться найти верное решение и доказать его справедливость. Не каждый сложный вопрос можно назвать проблемным. Ученый-филолог объясняет, что если на вопрос нет однозначных ответов, он ведет к поиску и «развернутому доказательству решения», то этот вопрос проблемный. Вопрос, возникший в сознании учащихся во время чтения художественного текста, организует учебный процесс на уроке. Художественное произведение многозначно, вызывает

¹³ Там же. – С. 62.

¹⁴ Маранцман, В.Г., Чирковская, Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – С. 11.

вопросы, на которые нет «правильных» ответов. Проблемный вопрос не всегда «может быть доведен до категорического разрешения»¹⁵.

Несомненный интерес для современного словесника представляют исследования Е. Л. Мельниковой, кандидата психологических наук. Ею была разработана технология проблемно-диалогического обучения, в основе которой - многолетние исследования отечественных ученых-психологов и педагогов. Проблемный диалог позволяет вместо традиционного «знаниецентрического» урока провести урок «открытия» нового знания.

Как отмечает Мельникова, технология проблемного обучения универсальна и может применяться педагогом на любом уроке с учащимися любого возраста.

Отличием проблемно-диалогического урока от традиционного ученый считает творческую деятельность школьников, в результате которой создается новый значимый *продукт*. Ученики на таком уроке становятся исследователями и открывают новые знания. Таким образом, утверждает Мельникова, основой проблемного диалога является научное творчество, включающее в себя четыре этапа: противоречие, поиск решения, выражение нового знания в виде письменной или устной работы, применение нового знания на уроке.

Такая *проблемно-диалогическая технология* исключает пассивное восприятие учебного материала, так как знания «добываются» учениками самостоятельно, а это способствует полноценному усвоению учебного материала¹⁶.

Нам близки взгляды на литературное образование профессора кафедры теоретической и исторической поэтики историко-филологического факультета РГГУ С.П. Лавлинского. В своей книге «Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход»

¹⁵ Методика преподавания литературы / Под ред. З. Я Рез. – М.:Просвещение, 1977. – С. 112.

¹⁶ Мельникова, Е. Л., Степанец Т. Н. Технология проблемного диалога на уроках литературы // Наука и школа. 2017. №5. – С. 131-137. [Электронный ресурс]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-problemnogo-dialoga-na-urokah-literatury> (дата обращения 28.11.2019).

ученый поднимает проблемы преподавания литературы в школе. Он убедительно доказывает необходимость отказа от репродуктивного метода на школьном уроке литературы. По его мнению, используя этот метод освоения смысла художественного текста, словесник часто использует заготовленные интерпретации анализируемого произведения. В этом случае учащимся навязывается чужое понимание художественного произведения, «что в конечном итоге ведет к формированию в сознании читателей-школьников стереотипов ложного понимания художественного смысла»¹⁷.

По мнению Лавлинского, «вопросно-ответная форма научения»¹⁸ является примитивной разновидностью диалога. На таком уроке учащиеся, отвечая на чужой «проблемный» вопрос, высказывают определенную гипотезу, но, в то же время, они готовы отказаться от собственной позиции, особенно если она «противоречит мысли учителя или выходит за рамки нормативного, то есть «правильного» толкования произведения»¹⁹.

Подлинно самостоятельные вопросы и ответы читателей-подростков можно услышать на диалогическом уроке. На таких уроках литературы создается ситуация удивления, формируется читательское понимание, школьники учатся видеть глубинный смысл художественного текста.

Методист настаивает, что диалогический урок должен включать в себя три организационных этапа: предпонимание, анализ текста с выявлением позиции автора, интерпретация смысла художественного произведения.

Рассмотрев различные точки зрения на то, каким должен быть эффективный современный урок литературы, развивающий творческие способности школьников и формирующий компетентного читателя, мы пришли к выводу: правильно построенный и подготовленный анализ художественного произведения, основанный на литературоведческих и

¹⁷Лавлинский, С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов. – М., 2003. – С. 364.

¹⁸ Там же. – С. 87.

¹⁹ Там же.

эстетических принципах, определенный алгоритм учебных действий превращает урок литературы в осмысленный процесс обучения.

Во второй главе **«Русская классика в восприятии современного школьника»** анализируются уроки литературы, самостоятельно проведенные в 8 А и 8 Б классе Гимназии №5 г. Саратова.

В параграфе 2.1 **«Путь от первичного восприятия текста к интерпретации на уроке изучения повести И. С. Тургенева «Ася»** приводится анализ художественного текста от первичного восприятия до осознания интерпретации прочитанного как личностно-значимой ценности.

Изучив опыт ученых-методистов и учителей-словесников, мы смоделировали урок литературы с учетом возрастных особенностей учащихся, уровнем читательской культуры, отсутствием внутренней мотивации на чтение. Урок проводился в 8Б классе Саратовской Гимназии №5. Большинство школьников этого класса можно назвать, по определению И. В. Сосновской, «слабыми читателями». Такие школьники читают только по необходимости, в книгах ищут информацию, которая носит практический характер.

Перед уроком школьники прочитали повесть И. С. Тургенева «Ася» и письменно ответили на вопросы о первом впечатлении. Анализируя текст, мы опирались на ответы учащихся и возникшие при первичном чтении вопросы. Анализ художественного текста должен был помочь ответить на них, а значит, услышать и понять автора, идею его произведения. Изучение повести Тургенева заняло два урока

Юные читатели увидели, что первое впечатление от прочитанного может быть ошибочным, а чтобы разобраться в особенностях художественного произведения, познать его глубинный смысл, необходимо неоднократно обращаться к тексту, перечитывать его, выяснять авторскую позицию, т.е. быть внимательным читателем. Школьники убедились, что не всегда есть правильные ответы на возникшие вопросы. А сами вопросы могут быть неоднозначными. Важен сам процесс их возникновения при

чтении, потому что так рождается понимание смыслов художественного произведения.

В параграфе 2.2 «"Развертывание" смыслов повести И.С. Тургенева "Вешние воды"» описывается попытка апробации приема «развертывания» смыслов в этой повести И. С. Тургенева.

Необходимо было выстроить анализ образной системы и системы ценностей действующих лиц таким образом, чтобы выйти на понимание идейного содержания повести. Стояла задача – выявить авторский замысел, задавая вопросы проблемного характера. Дальнейшему «развертыванию смыслов» повести способствовало классное сочинение, где предлагалось ответить на вопрос, который взволновал подростков. Он был порожден обсуждением прочитанного и давал ученикам возможность глубже проникнуть в замысел писателя, увидеть тайный смысл текста. В сочинении на тему: «Почему Дмитрий Санин покинул Джемму, «столь нежно и страстно им любимую, - для женщины, которую он и не любил вовсе?»²⁰ ученики делились собственными наблюдениями.

В параграфе 2.3 «Система проблемных вопросов на уроке изучения рассказа И. А. Бунина «Кавказ» мы продолжили апробацию приема «развертывания» смыслов. В том же классе обучающиеся читали, перечитывали и обсуждали рассказ И.А. Бунина «Кавказ».

Анализ художественного текста был проведен по тому же принципу, что и анализ повести Тургенева «Вешние воды», осуществлялся он с помощью проблемных вопросов, помогающих «развертыванию смыслов» рассказа и выявлению авторской позиции.

В параграфе 2.4 «Читаем и перечитываем классику на примере изучения рассказа А. И. Куприна "Куст сирени"» рассматривается прием «медленного чтения». На этом уроке ученикам 8А класса было продолжено

²⁰ Тургенев, И.С. Повести. – М.: Правда, 1979. – 288с.- Текст печатается по изданию: Тургенев И.С. Собрание сочинений: В 12-ти т.- Т. 6. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953-1958. – С. 213.

знакомство с произведениями русских классиков о любви. Перед нами стояла задача выявить авторскую позицию, а, значит, авторское отношение к любви с помощью проблемных вопросов и определения системы нравственных ценностей героев художественного произведения.

Этот урок литературы стал жизненно важным уроком семейных взаимоотношений, этических ценностей, а само чтение и перечитывание классической прозы – занятием важным и личностно значимым.

В **Заключении** описываются результаты достижения поставленных задач, что можно представить следующим образом.

Поставив перед собой цель – выявить эффективные пути формирования читательских умений школьников, мы изучили важные для нас научные и методические труды ученых-филологов, апробировали в своей школьной практике систему проблемных вопросов и прием погружения в художественный текст для постижения учащимися авторского замысла.

Осмыслив теорию вопроса и основываясь на отработанных эффективных методических приемах, мы разработали и провели ряд уроков литературы в 8А и 8Б классе Саратовской Гимназии № 5, где были воплощены идеи педагогической мотивации школьников на глубокое аналитическое прочтение произведений русской классики. На уроках результативно использовался прием «развертывания смыслов» художественного текста с помощью системно выстроенных проблемных вопросов, прием «медленного чтения»²¹.

Все это позволило прийти к следующим выводам.

1) Проведенное исследование показало, как важно учителю-словеснику опираться на «вопросы-удивления»²², возникавшие у школьников во время

²¹ Ряд материалов нашего исследования был опубликован: См. Рузава, Н.В. Опыт «честного чтения» как методическая проблема // Сборник научных трудов «Книга в повседневной жизни: горизонты понимания». – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2018. – 218 с. [Электронное издание]. По материалам доклада «Развертывание смыслов» повести И. С. Тургенева «Вешние воды» на уроке внеклассного чтения (8класс) подготовлена и сдана статья в сборник статей молодых ученых «Филологические этюды». Вып. 23. Саратов. 2020.

²² Лавлинский, С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов. – М., 2003. – С. 254.

знакомства с произведением словесного творчества. Это помогает выбрать эффективный путь анализа художественного текста, в процессе которого и происходит «расшифровка» загадок произведения. «Живое» чтение на уроке вызывает отклик у юных читателей, у них появляется мотивация к дальнейшему чтению и обсуждению прочитанного со сверстниками и учителем.

2) Немаловажно, чтобы, постигая художественное произведение с помощью проблемных вопросов, подростки почувствовали, «насколько современно звучит все, в нем написанное»²³ и что вопросы, волновавшие автора двести лет назад, и сейчас актуальны.

3) Рассмотрение повести И. С. Тургенева «Вешние воды» вызвало у восьмиклассников неподдельный интерес и множество дискуссионных вопросов, что свидетельствовало о действенности используемого приема. Проанализировав итоговые по теме письменные творческие работы школьников, мы убедились в эффективности самостоятельного выполнения такого рода заданий, помогающих юным читателям лучше понять смысл художественного текста, увидеть то, что не было замечено при первом прочтении.

4) Задача учителя-словесника – научить подростков так «развертывать смыслы» художественного произведения, чтобы им было интересно удивляться прочитанному и живо на него реагировать, замечать то, мимо чего, возможно, прошел и учитель; чтобы хотелось обратиться к тексту еще раз, потому что, как убеждает собственный опыт погружения в текст, и восьми раз прочтения для его понимания может быть недостаточным.

²³ Айзерман, Л.С. Зачем я сегодня иду на урок литературы. Записки учителя, полвека работающего в школе. – М.: Захаров, 2005. – С. 98.