



# Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



## СИСТЕМА ЗНАНИЙ, ИХ ТРАНСЛЯЦИЯ И ФРОНТАЛЬНАЯ БЕСЕДА НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

М. И. ШУТАН,  
доктор педагогических наук, доцент, заведующий  
кафедрой историко-филологических дисциплин НИРО,  
заслуженный учитель РФ  
[mshutan@mail.ru](mailto:mshutan@mail.ru)

В статье на основе анализа Примерной рабочей программы по предмету, обзора научных монографий и учебных пособий XIX и XX веков, характеристики лекции учителя о личности Ф. М. Достоевского, комментируемого дидактического материала по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и лирическим произведениям В. В. Маяковского и Б. Л. Пастернака доказывается, что понятия «система знаний», «трансляция готовых знаний», «фронтальная работа» не противоречат принципам системно-деятельностного подхода и должны рассматриваться в современном социокультурном контексте.

The article based on the analysis of the Sample Work Program on the subject, the review of scientific monographs and textbooks of the nineteenth and twentieth centuries, the characteristics of the teacher's lecture on the personality of F. M. Dostoevsky, the commented didactic material on the novel of F. M. Dostoevsky's «Crime and Punishment» and V. Mayakovsky's and B. Pasternak's lyrical works, proves that such concepts as «system of knowledge», «transfer of ready-made knowledge», «frontal work» do not contradict the principles of system-activity approach and they should be considered in the modern socio-cultural context.

**Ключевые слова:** образовательный стандарт, системно-деятельностный подход, система знаний, трансляция готовых знаний, фронтальная работа, эвристическая беседа, репродуктивный метод, рефлексия

**Keywords:** educational standard, system-activity approach, system of knowledge, transfer of ready-made knowledge, frontal work, heuristic conversation, reproductive method, reflection

**М**етодологической основой современных образовательных стандартов является системно-деятельностный подход к учебному процессу, что предполагает организацию активной, разносторонней самостоятельной когнитивной деятельности школьника, которая направлена на становление его сознания и его личности в целом [1]. В этой ситуации особую значимость приобретает актуализация принципов проблемного обучения и проектной деятельности школьников.

В статье на примере литературы как школьного предмета мы ответим на вопросы о том, как на этапе реализации образовательных стандартов относиться к таким понятиям, как «система знаний», «передача, трансляция готовых знаний», «фронтальная работа», соответствуют ли они современным представлениям об учебном процессе.

### 1. Необходимо ли формировать у школьников систему знаний?

Поскольку сегодня в центре внимания оказываются компетенции, то возникает опасность принизить роль системы знаний. Но прежде всего надо разобраться, что такое система.

Если ориентироваться на содержание толкового словаря, то у этого слова можно выделить следующие лексические значения: 1) устройство, структура, представляющие собой единство закономерно расположенных, взаимно связанных частей; 2) совокупность каких-либо элементов, единиц, частей, объединенных по общему признаку или назначению; 3) совокупность принципов, лежащих в основании какого-либо учения, мировоззрения; 4) совокупность методов, приемов осуществления чего-либо [14, с. 742—743].

Как видно из предложенных формулировок, система всегда представляет собой определенный порядок, то есть единство элементов (к ним можно отнести и принципы, методы, приемы), объединенных общим признаком или функцией, что не отменяет их различий. Причем эти элементы связаны друг с другом.

Чтобы ответить на имеющий отношение к преподаванию литературы в школе вопрос о том, опирается ли на систему знаний изучение художественного произведения, возьмем следующие формулировки учебных действий из Примерной рабочей программы:

✓ анализировать литературное произведение с учетом его родо-жанровой принадлежности в единстве формы и содержания с использованием теоретико-литературных терминов и понятий;

✓ характеризовать жанр, тематику, проблематику, идеи, сюжет, композицию, анализировать ключевые эпизоды с учетом авторской позиции и опорой на литературно-критические статьи;

✓ выявлять особенности системы образов, составлять характеристику персонажей, в том числе сравнительную и групповую;

✓ составлять сопоставительные таблицы;

✓ соотносить принципы изображения действительности в произведении с реалистическим методом;

✓ сопоставлять текст с другими произведениями русской и мировой литературы, интерпретациями в различных видах искусств (графика, живопись, театр, кино, музыка и др.), писать рецензии, отзывы, аннотации [11, с. 39].

Таким образом, у обучающихся должна быть система теоретико-литературных знаний о художественном произведении как целостной структуре, представляющей собой единство содержания и формы (об этом свидетельствуют такие термины, как *жанр, тематика, проблематика, идея, сюжет, композиция и его элементы, система образов, принцип изображения действительности*). Компетенции же, связанные с сопоставлением изучаемого произведения с другими литературными произведениями, а также с различными

Поскольку сегодня в центре внимания оказываются компетенции, то возникает опасность принизить роль системы знаний. Но прежде всего надо разобраться, что такое система.

видами его интерпретации, базируются на системе конкретных знаний художественных, научных и литературно-критических реалий. Причем эти реалии отбираются в зависимости от поставленной когнитивной цели. Иначе говоря, изучаемое литературное произведение рассматривается в определенном контексте, то есть в системе. Если же ученикам не хватает таких знаний, то они восполняются учителем, помогающим им в создании этой системы. В качестве примеров рассмотрим представленный ниже ряд заданий.

В 11-м классе учащиеся знакомятся с такими литературными течениями, как символизм, акмеизм, футуризм. На заключительном этапе изучения раздела программы они выполняют задания по идентификации, то есть перед ними ставится задача: определить модернистское течение, к которому относится предложенный им незнакомый текст (фрагмент текста), и представить систему аргументов.

Выполнение этого задания, естественно, основывается на системе знаний о поэзии Серебряного века. Все перечисленные выше литературные течения объединяет новаторский подход к поэтическому творчеству: если символисты рассматривают символ как образ, соединяющий земной, привычный мир с миром высшим, мистически прозреваемым (отсюда склонность

к неопределенным, абстрактным образам, монотонным интонациям, звукописи), а акмеисты, не отрицая наличие высшего мира (хотя бы в лице Н. С. Гумилева), проявляют особый интерес к миру земному, материальному, что проявляется в нагнетании художественных деталей, в том числе и психологических (А. А. Ахматова), в оперировании реалиями художественной культуры (О. Э. Мандельштам, А. А. Ахматова), то футуристы, в отличие от символистов и акмеистов, отрицают роль художествен-

ной традиции, будучи авангардистами и претендуя на революционные изменения в сфере художественного творчества, в характере образов, в конструировании новых слов (однако стоит отметить, что у В. В. Маяковского признаки романтической поэтики выражены весьма ярко).

То есть само соотнесение литературных течений Серебряного века показывает, что он представляет собой определенную систему, вне понимания которой невозможна актуализация компетенции, связанной с идентификацией художественного текста, ибо, читая его, ученик (если выражаться образно) в своем сознании «прокручивает», как ленту, эту систему и ищет нужные ему кадры.

Можно также дать задание по идентификации *представителя* Серебряного века. В этом случае в сознании школьника должны присутствовать представления об индивидуальном стиле автора.

Допустим, учащиеся получают следующий поэтический фрагмент:

*Мне,  
чудотворцу всего, что празднично,  
самому на праздник выйти не с кем.  
возьму сейчас и грохнусь навзничь  
и голову вымозжу каменным Невским!*

Перед обучающимися ставится задача — определить автора этих строк и аргументировать свою позицию.

Об авторстве В. В. Маяковского свидетельствуют следующие признаки: 1) возвышение лирическим героем самого себя (слово «чудотворец», органично входящее в один ряд с такими словами из поэмы «Облако в штанах», как *Христос, спаситель, апостол*); 2) образ выдающейся личности, находящейся в ситуации отчуждения от окружающего мира и обреченной на одиночество и душевные муки (романтическая антитеза, характерная для раннего В. В. Маяковского); 3) экспрессивная образность; 4) ораторская интонация.

Следовательно, можно констатировать, что *на основе системы знаний формируются компетенции.*

Соотнесение литературных течений Серебряного века показывает, что он представляет собой определенную систему, вне понимания которой невозможна актуализация компетенции, связанной с идентификацией художественного текста.

к неопределенным, абстрактным образам, монотонным интонациям, звукописи), а акмеисты, не отрицая наличие высшего мира (хотя бы в лице Н. С. Гумилева), проявляют особый интерес к миру земному, материальному, что проявляется в нагнетании художественных деталей, в том числе и психологических (А. А. Ахматова), в оперировании реалиями художественной культуры (О. Э. Мандельштам, А. А. Ахматова), то футуристы, в отличие от символистов и акмеистов, отрицают роль художествен-

2. *Противоречит ли трансляция готовых знаний идеологии ФГОС?*

Источником готовых знаний может быть учитель. Причем его монолог может иметь большое воспитательное значение.

Смоделируем следующую ситуацию: словесник знакомит учащихся с личностью Ф. М. Достоевского, акцентируя внимание на деле петрашевцев. Преподаватель зачитывает фрагмент из романа «Идиот», в котором раскрывается психологическое состояние человека перед казнью, и письмо писателя своему брату после несостоявшейся казни, рассказывая о периоде каторги и ссылки, а также о влиянии этого периода на дальнейшую жизнь и творчество Ф. М. Достоевского, характеризуя его отношение к Христу и христианству.

В ходе учебного занятия учитель знакомит школьников с фрагментами из статьи Н. А. Бердяева «Откровение о человеке в творчестве Достоевского» («В романах Достоевского нет ничего, кроме человека и человеческих отношений»); «Достоевский в экстазах и иступлениях до конца остается христианином, потому что у него до конца остается человек, его лик»; «И всякий, кто прошел через Достоевского и пережил его, познал тайну раздвоения, получил знание противоположностей, вооружился в борьбе со злом новым могущественным оружием — знанием зла, получил возможность преодолеть его изнутри, а не внешне лишь бежать от него и отбрасывать его, оставаясь бессильным над его темной стихией»; «Достоевский раскрывает несоизмеримость свободной, противоречивой и иррациональной человеческой природы с рационалистическим гуманизмом, с рационалистической теорией прогресса, с до конца рационализированным социальным устройством, со всеми утопиями о хрустальных дворцах»; «Достоевский всегда утверждает бесконечную божественную ценность человеческой души, человеческой личности против всяких посягательств, одинаково как против преступления, так и против теории прогресса»;

«И русскую идею видел Достоевский во “всечеловечности” русского человека, в его бесконечной шире и бесконечных возможностях» [2, с. 217—233]) и комментирует их. Причем перед характеристикой статьи Н. А. Бердяева педагог нацеливает школьников на раскрытие лексического значения слова «гуманизм», после чего формулирует следующий установочный вопрос: «В чем проявляется гуманизм писателя?»

Синтез эмоционального и интеллектуального начал, рассказ, проникнутый личным отношением к писателю, оказывает сильное воспитательное воздействие на учащихся. Важно и то, что дети воспринимают речь учителя как образец, на который им следует ориентироваться. Но в то же время вторая часть его монолога дает школьникам материал для самостоятельных суждений, основанных на обобщении «готового знания».

На наш взгляд, трансляция готовых знаний не противоречит современному ФГОС, если она не является *самоцелью*.

Также источником готовых знаний может выступать материал учебника, те или иные тексты (микротексты), которые учитель включает в структуру учебного занятия для более глубокого понимания обучающимися изучаемого литературного произведения.

В качестве примера приведем фрагмент статьи из учебника о романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», содержащей обобщение.

*Обобщая все изложенное выше, мы можем прийти к важнейшему выводу: символичен сам сюжет романа, который являет собой творческое переосмысление притчи о воскресении Лазаря. В основе этого великого сюжета лежит образ пути героя от духовной смерти к духовному возрождению, от «идеала Содомского» — к «идеалу Мадонны», от пустыни безверия и гордыни — к обретению Бога, а значит, смирения и любви.*

---

Синтез эмоционального и интеллектуального начал, рассказ, проникнутый личным отношением к писателю, оказывает сильное воспитательное воздействие на учащихся.

Таким образом, автор постепенно подводит Раскольникова к осознанию страшных последствий «идей», основанных на отрицании нравственных связей между людьми. «Под подушкой его лежало Евангелие» — это строка из финальной части эпилога во многом носит автобиографический характер. Сам прошедший мучительный путь в поисках истины, Достоевский вновь и вновь обращает героя и читателя к христианской традиции, связанной с понятиями греха, искреннего покаяния и возрождения. Верой в наши возможности пронизаны мудрые слова писателя: «Человек не рождается для счастья. Человек заслуживает счастье, и всегда страданием... опытом *pro* и *contra*, который нужно перетащить на себе» [7, с. 93—94].

Сначала на уроке, посвященном эпилогу, зачитывается этот микротекст. А далее ученики отвечают на следующие вопросы:

✓ Как вы понимаете словосочетание «символический сюжет»?

✓ Прошел ли Раскольников путь «от духовной смерти» к духовному возрождению» или этот путь еще не завершен, ведь «под подушкой его лежало Евангелие», но оно не было раскрыто? Аргументируйте свою позицию.

✓ Каков путь человека к счастью, по мнению Ф. М. Достоевского? Согласны ли вы с писателем?

Предложенная школьникам литературоведческая информация служит своеобразной «стартовой площадкой», на основе которой они высказывают собственные суждения, включаясь в подлинно творческую деятельность.

Приведенные выше вопросы позволяют старшеклассникам лучше осознать смысл прочитанного, но не ограничиться этим, так как

далее им предстоит оценить идеи, выраженные в учебной статье. Иначе говоря, предложенная школьникам литературоведческая информация служит своеобразной «стартовой площадкой», на основе которой они высказывают собственные суждения, включаясь в подлинно творческую деятельность.

Следовательно, так называемое «готовое знание» может оказывать на учащихся воспитательное воздействие, а также непосредственно участвовать в организации их интерпретационной деятельности.

Отдельно следует сказать о *репродуктивном методе*, присутствующем в типологии учебных методов изучения литературы Н. И. Кудряшова, по мнению которого указанный метод «требует активной учебной деятельности: сам характер сообщаемых учащимся знаний требует не механического запоминания, а сознательного усвоения их» [6, с. 64—65]. В процессе же проблемного изложения материала учитель «выдвигает проблему, раскрывает различные точки зрения на ее сущность, а также пути к правильной ее постановке и разрешению. Пользуясь этим методом, учитель может не только изложить те или иные знания, но и конкретно раскрыть метод их добывания... Значение репродуктивного метода не только, однако, в сообщении учащимся новых знаний, но, как уже сказано выше, в обобщении суммы знаний» [там же]. К видам деятельности в рамках репродуктивного метода Н. И. Кудряшов относит написание плана, тезисов, конспектов лекции учителя и прочитанных статей учебника, критических статей, составление таблиц [6].

Особого внимания требуют литературно-критические статьи, работая с которыми, ученики должны приобрести ряд умений и навыков, в частности быть способными:

- ✓ разбираться в существе оценки изучаемых литературных явлений;
- ✓ уяснить композицию статьи;
- ✓ комментировать текст литературного произведения, используя отдельные критические положения;
- ✓ противопоставлять неприемлемому суждению критика собственную оценку конкретного явления;
- ✓ сопоставить разные статьи или отдельные оценки критики, определив в их споре собственную позицию [12, с. 283].

Как мы видим, само постижение, осмысление литературно-критического текста — это творческий процесс, но следующий этап — аналитические и интерпретационные ходы — отличается большей сложностью.

Следовательно, отрицая значимость работы школьников с «готовым знанием», мы выключаем из урока серьезные виды деятельности, способствующие формированию культуры мышления, в частности читательской грамотности, а этим сторонам образовательного процесса во ФГОС уделяется особое внимание.

### 3. Следует ли исключать из учебного процесса фронтальную беседу?

В связи с реализацией обновленных стандартов иногда высказывается мысль об исключении из учебного процесса фронтальной работы (в том числе и беседы), которая резко противопоставляется индивидуальной и групповой формам деятельности школьников. Однако можно с полной уверенностью сказать, что исключение этой формы взаимодействия между учителем и учениками будет означать *разрушение* урока литературы.

Эвристическая беседа со всем классом, предполагающая *решение* тех или иных интеллектуальных задач аналитической и интерпретационной направленности, как правило, под руководством учителя, занимает на уроках существенное, нередко определяющее место и поэтому не удивляет, что с давних пор она была предметом научного осмысления в методике.

Так, во второй половине XIX века в своей книге «О преподавании русской литературы» (1864) В. Я. Стоюнин подробно останавливается «на принципе активного, сознательного усвоения литературы учащимися». Ставя в центр урока чтение и разбор произведения, Стоюнин считает основным методом работы аналитическую беседу [16, с. 128], которая должна, по его мнению, усложняться от класса к классу. Если в 4-м классе «на примере бесед по “Песне о вещем Олеге” А. С. Пушкина рас-

сматривается структура текста, значимость деталей, своеобразие поэтики автора», то «в пятом-шестом классах аналитическая беседа усложняется, устанавливаются связи с авторским “я”, дается эстетическая и нравственная оценка произведения, что показано на материале уроков по повести “Шинель” Н. В. Гоголя». В 7-м же классе гимназии аналитическая беседа «предусматривает историко-литературное введение; важно учитывать факты биографии писателя, проблемы историзма [3, с. 92—93].

Ц. П. Балталон в работе «Воспитательное чтение (1908) утверждает, что «беседа с учениками о прочитанном по заранее подготовленным вопросам имеет “троякую цель”: воспроизведение учениками главнейших, наиболее понравившихся каждому моментов из текста; комментирование прочитанного текста; оценка учениками под руководством учителя явлений жизни, изображенных в рассказе, достоинств и недостатков самого рассказа» [3, с. 95]. Причем беседа позволяет выявить читательские интересы и восприятие текста. Такой подход к ней в полной мере соответствует идее воспитательного чтения, основные признаки которого — занимательность содержания, цельность впечатления и возбуждение сильной работы мысли [16, с. 187].

В. В. Данилов в исследовании «Литература как предмет преподавания» (1917) определяет цель литературного образования прежде всего как умственное развитие личности учащихся, базирующееся на единстве логического и образного мышления. Исходя из этого, он рекомендовал эвристическую беседу, уделяя особое внимание вопроснику, основанному не на содержании учебного материала, а на характере мыслительной деятельности ученика [3, с. 58].

Эвристическая беседа со всем классом, предполагающая решение тех или иных интеллектуальных задач аналитической и интерпретационной направленности, как правило, под руководством учителя, занимает на уроках существенное, нередко определяющее место.

М. А. Рыбникова в «Очерках по методике литературного чтения» рассматривает беседу «как основную форму активизации мысли учащихся». «Ход действия, герой, его характеристика, соотношение героев в произведении, язык произведения, идея и тема — вот те стороны произведения, которые могут быть разобраны системой вопросов» [13, с. 139]. Отметим, что в своей работе она приводит примеры уроков-бесед по фольклору (загадкам, пословицам, былина «Илья Муромец и Соловей-разбойник») и по таким литературным произведениям, как «Песнь о вещем Олеге», «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», «Арап Петра Великого» А. С. Пушкина, «После бала» Л. Н. Толстого, «Смерть чиновника» А. П. Чехова, «Мать» А. М. Горького [13].

В. В. Голубков в «Методике преподавания литературы» характеризует два вида беседы: по заранее данным вопросам, которых должны отличать правильность, конкретность, простота и четкость (причем они должны будить мысль, заключать в себе проблему), и «свободную беседу», строящуюся по вопросам, возникающим в процессе обучения, что не отрицает наличие у преподавателя предварительного плана такой беседы, применяющейся, по мнению В. В. Голубкова, при анализе образов, рассмотрении эпизодов, обдумывании теоретико-литературных понятий [4].

Учитель выходит за рамки организатора деятельности школьников, тьюторских функций, так как становится участником самих диалогических ситуаций, из которых состоит эвристическая беседа.

В. А. Никольский в учебнике по методике суть беседы раскрывает следующим образом: «учитель своими вопросами стимулирует самостоятельные наблюдения и размышления учащихся над произведением, заставляет их сравнивать и различать литературные явления и на этом основании приходиться к новым выводам и обобщениям» [9, с. 112]. Характеризуя беседу, он формулирует к вопроснику ряд требований:

«1) за первым вопросом, создающим в сознании учащихся проблемную ситуацию,

следуют вопросы, ее разрешающие и раскрывающие тему занятий» (в этой фразе находит отражение технология проблемного обучения);

«2) каждый последующий вопрос логически вытекает из ответа на предыдущий;

3) вопросы нежелательно делать дробными: дробные вопросы жестко регламентируют мысль школьника, не дают ей простора» [9, с. 112].

Причем в рамках беседы «роль учителя не сводится только к постановке вопросов, выслушиванию и корректированию ответов. Он вовремя обобщает сказанное учащимися, предлагает более совершенные формулировки. Особенно необходимо яркое заключительное слово» [9, с. 113]. Иначе говоря, учитель выходит за рамки *организатора* деятельности школьников, тьюторских функций, так как становится участником самих диалогических ситуаций, из которых состоит эвристическая беседа.

М. Г. Качурин, рассматривая организацию исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы, акцентирует внимание на сократовском методе, представляющем собой беседу-исследование: «С помощью остроумных вопросов, задаваемых одним собеседником другому, обнаруживаются противоречия в общепринятом понимании тех или иных явлений окружающего мира, выявляется несоответствие между привычными суждениями и теми представлениями, которые создает пристальный анализ; осознание этих противоречий будит мысль, возникают новые вопросы, которые шаг за шагом ведут к истине» [5, с. 3]. Кроме того, ученый на материале уроков по произведениям М. Ю. Лермонтова и Л. Н. Толстого «Песня про царя Ивана Васильевича...» и «Война и мир» осмысляет проблему «исследование и дискуссия» [5].

На примере эвристической беседы проследим логику анализа лирического стихотворения в соответствии с принципом «вслед за автором». Ниже представлены вопросы и задания к стихотворению

Б. Л. Пастернака «На ранних поездах» [12], составившие основу этой беседы.

✓ Опишите картину мира, представленную в первых пяти строфах стихотворения.

✓ Объясните употребление автором слов «слабость врожденная» и «всосанное с молоком».

✓ Каковы «России неповторимые черты»? Можно ли назвать лица людей ликами?

✓ Как поэт переходит от «я» к «мы»?

✓ Почему стихотворение завершается описанием «потомства», а не выводом-рассуждением?

✓ Определите в стихотворении место мотива движения.

✓ Охарактеризуйте поэтическую интонацию. Определите стихотворный размер, в каком написано стихотворение. Можно ли назвать синтаксис стихотворения осложненным? Соответствует ли ритмико-интонационный рисунок стихотворения его содержанию?

Первое задание активизирует воссоздающее воображение одиннадцатиклассников и помогает им лучше представить ту пространственную картину мира, которую постепенно разворачивает перед ними поэт. Принципиально важно, чтобы ученики обратили внимание на образы как визуальные (ветлы пустыря, над которыми высятся созвездья; хитрые морщины света прожекторов, собирающиеся «щупальцами в круг»), так и звуковые («и рассыпал лесною тьмой свои скрипучие шаги», «оглушенный виадук»). Следует подчеркнуть, что названные выше образы создают совершенно особую атмосферу — таинственную, даже романтическую, хотя и не оторванную от вещного, прозаичного мира, который автором стихотворения в определенной степени поэтизируется.

Второе задание позволяет ученикам задуматься о лирическом герое, оказавшемся в вагоне и отдавшемся целиком «порыву слабости врожденной и всосанному с молоком». Как же можно понимать смысл

этой строфы? Видимо, здесь идет речь о живом интересе героя к людям, внутреннюю связь с которыми он ощущает чуть ли не на генетическом уровне. Любопытна и сама его пространственная позиция: это позиция наблюдателя, созерцателя — человека, душой и сознанием открытого импульсам окружающего мира.

В следующей строфе встречается фраза «Я молча узнавал России неповторимые черты», выражающая обобщающий смысл, который

далее конкретизируется. Лирический герой видит простых людей («бабы, слобожане, учащиеся, слесаря») и в них не обнаруживает следов холопства: «И новости и неудобства они несли как господа». Поэтическому возвышению этих людей служит и следующая фраза: «Превозмогая обожанье, я наблюдал, боготворя». Необходимо поставить в один смысловой ряд такие слова, как «господа», «обожанье», «боготворя», которые свидетельствуют о том, что слово «лик» можно отнести к каждому из тех, кто ехал в поезде. И в то же время поэт говорит: «Читали дети и подростки, / Как заведенные, взасос». Последняя строка показывает увлеченность, эмоциональность, необычайную взволнованность, что ни в коей мере не лишает созданную Б. Л. Пастернаком жизненную картину возвышенности, а подчеркивает антиномичность самой природы человека — земного, плотского существа, на котором отпечаток духовного, божественного начала.

И сам переход автора в предпоследней строфе к местоимению множественного числа («Москва встречала нас во мраке», «мы выходили из метро») никак не удивляет читателя, так как он подготовлен предыдущим развернутым описанием: лирический герой выходит из метро с этими людьми, он находится вместе с ними, он часть единого целого, часть своего народа.

Следует подчеркнуть, что названные выше образы создают совершенно особую атмосферу — таинственную, даже романтическую, хотя и не оторванную от вещного, прозаичного мира, который автором стихотворения в определенной степени поэтизируется.



Стихотворение завершается не выводом-рассуждением, а описанием «потомства», тискавшегося к перилам и обдававшего «на ходу черемуховым свежим мылом и пряниками на меду». Поэт как будто освещает прожектором часть единой, цельной картины, отличающейся относительной самостоятельностью (смотрите ранее: «Рассевшись тучей, как в повозке, / Во всем разнообразьи поз, / Читали дети и подростки, / Как заведенные, взасос»). Стихотворение завершается строками знаковыми, ибо они о гармоничности бытия (именно «бытия», как ни пафосно это звучит), о неостановимости самих жизненных процессов: поэт употребляет глаголы несовершенного вида («тискалось», «обдавало»), не фиксирующие внимание читателя на границе действия. Важно и то, что здесь речь идет о потомстве, о будущем.

Следовательно, мотив движения, являющийся в стихотворении одним из главных, приобретает не только внешний, достаточно очевидный смысл (движется лирический герой на пути к поезду; движется поезд; движутся люди, выходящие из метро, а вместе с ними и сам лирический герой), но и смысл внутренний, философский: движется историческое время, объединяющее людей в некую цельность,

частью которой начинает воспринимать себя лирический герой.

Сам четырехстопный ямб с чередованием женских и мужских клаузул делает стих легким, динамичным, лишенным

интонационного напряжения. Этому способствуют и часто встречающиеся пиррихии, «расслабляющие» стих, придающие ему воздуха. Перед нами атмосфера подлинно свободного движения, напоминающего читателю о торжествующей норме бытия.

Как видно из вышеизложенного, в структуру дидактического материала входят как вопросы, так и задания, на выполнение которых требуется определенное время. Причем сама последовательность действий учащихся отражает процесс художественной рецепции, что делает анализ произведения органичным, естественным. В результате эвристическая беседа позволяет школьникам глубоко осмыслить содержание лирического произведения, выявить особенности его формы.

Необходимо также отметить процесс рефлексии, когда учащиеся анализируют свою деятельность и выявляют ее этапы и особенности (от построфного рассмотрения стихотворения к суждениям обобщающего характера, когда произведение характеризуется как художественное целое; внимание к отдельным языковым и речевым особенностям поэтического текста, элементы лингвостилистического подхода к нему и т. п.). То есть эвристическая беседа, охарактеризованная выше, подготавливает школьников к самостоятельной исследовательской деятельности, которая далее будет осуществляться на основе других лирических текстов Б. Л. Пастернака.

В заключение подчеркнем, что не следует отказываться от понятий, осмысление которых имеет серьезную традицию в дидактике и методике. Необходимо рассматривать их в контексте современных подходов к организации учебного процесса, которые, прежде всего, предполагают организацию исследовательской деятельности школьников, базирующейся на умении наблюдать, видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, структурировать тексты, работать с метафорами, давать определение понятиям, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, классифицировать материал [15].

Эвристическая беседа подготавливает обучающихся к самостоятельной исследовательской деятельности, которая далее будет осуществляться на основе других лирических текстов Б. Л. Пастернака.

ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Асмолов, А. Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18—22.
2. *Бердяев, Н. А.* Откровение о человеке в творчестве Достоевского / Н. А. Бердяев // О Достоевском. Творчество Достоевского в русской мысли 1881—1931 годов : сборник статей. — Москва : Книга, 1990. — С. 215—233.
3. *Богданова, О. Ю.* Методика преподавания литературы : учебник для студентов педагогических вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов ; под редакцией О. Ю. Богдановой. — Москва : Академия, 2008. — 400 с. — ISBN 978-5-7695-5100-0.
4. *Голубков, В. В.* Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. — Москва : Учпедгиз, 1962. — 494 с.
5. *Качурин, М. Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы : книга для учителя / М. Г. Качурин. — Москва : Просвещение, 1988. — 175 с. — ISBN 5-09-000261-4.
6. *Кудряшов, Н. И.* Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы : пособие для учителя / Н. И. Кудряшов. — Москва : Просвещение, 1981. — 190 с.
7. Литература. 10 класс. Базовый и углубленный уровни : учебник для общеобразовательных организаций. В 2-х частях. Часть 2 / В. Ф. Чертов, Л. А. Трубина, А. М. Антипова [и др.] ; под редакцией В. Ф. Чертова. — Москва : Просвещение, 2020. — 384 с. — ISBN 978-5-09-070538-7.
8. *Маяковский, В. В.* Сочинения. В 2-х томах. Том 2 / В. В. Маяковский. — Москва : Правда, 1988. — 768 с.
9. *Никольский, В. А.* Методика преподавания литературы в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / В. А. Никольский. — Москва : Просвещение, 1971. — 256 с.
10. *Пастернак, Б. Л.* Полное собрание поэзии и прозы в одном томе / Б. Л. Пастернак ; [составители : Е. Б. Пастернака и Е. В. Пастернак]. — Москва : Альфа-книга, 2015. — 1279 с. — ISBN 978-5-9922-0285-4.
11. Примерная рабочая программа среднего общего образования. Литература. Базовый уровень (для 10—11 классов образовательных организаций). — Москва : Институт стратегии развития образования РАО, 2022. — 72 с.
12. *Роговер, Е. С.* Методика преподавания литературы (этюды и очерки) / Е. С. Роговер. — Санкт-Петербург : Олимп, 2010. — 572 с. — ISBN 978-5-91021-019-1.
13. *Рыбникова, М. А.* Очерки по методике литературного чтения : пособие для учителя / М. А. Рыбникова. — 4-е издание, исправленное. — Москва : Просвещение, 1985. — 288 с.
14. Современный толковый словарь русского языка / главный редактор С. А. Кузнецов. — Москва : Рипол-Норинт ; Санкт-Петербург : Норинт, 2008. — 960 с. — ISBN 978-5-386-00886-4.
15. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / под редакцией А. Г. Асмолова. — Москва : Просвещение, 2013. — 159 с. — ISBN 978-5-09-020588-7.
16. *Чертов, В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе : монография / В. Ф. Чертов. — Москва : Прометей, 2013. — 248 с. — ISBN 978-5-4465-0274-5.