

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК 821.161.1

Ю. А. Филонова

Способы организации диалога учащихся с литературным произведением (на материале изучения романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»)

В статье обоснована необходимость обучения школьников различным видам диалога с литературным произведением и представлена авторская система уроков изучения романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Способы организации диалога с произведением являются частью общей системы работы по формированию коммуникативной культуры и творческих способностей школьников, предлагаемой автором.

Для организации диалога с писателем используется ряд инновационных технологий на основе поисковых методов: проблемное обучение, технология дискуссии; на основе эмоционально-образных способов деятельности: составление кадрового плана, написание творческого сочинения, сопоставление собственного впечатления с интерпретацией романа в кино и живописи. В статье показаны новые возможности традиционного метода эвристической беседы для обучения ведению диалога.

Разработанные автором способы организации коммуникативной деятельности включают школьников в диалог с автором и героями произведения, а также с читателями, представляющими различные уровни читательской квалификации и сферы деятельности. Благодаря участию в диалоге школьники углубляют понимание авторского замысла, совершенствуют умение выразить свое понимание в устных и письменных высказываниях различных жанров научной и художественной речи.

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникативная компетенция, диалог, дискуссия, дебаты, эвристическая беседа, исследовательская деятельность, проблемное обучение, творческая деятельность, работа в группах, роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

Ju. A. Filonova

Ways to Organise a Dialogue of Schoolchildren with a Literary Work (on the material of study of M. Ju. Lermontov's Novel "Hero of Our Time")

In the article the necessity to train schoolchildren to different types of a dialogue with a literary work is proved and the author's system of lessons to study M. Ju. Lermontov's novel "Hero of Our Time" is presented. Ways of organization of a dialogue with a literary work are a part of the general system of work on formation of communicative culture and creative abilities of schoolchildren, offered by the author.

To organise the dialogue with the writer a number of innovative technologies on the basis of search methods is used: problem training, technology of discussion; on the basis of emotional and figurative ways of activity: drawing up a staff-plan, writing of the creative composition, comparison of own impression to novel interpretation in cinema and painting. New opportunities of a traditional method of the heuristic conversation are shown in the article to train schoolchildren to make a dialogue.

The ways of the organization of the communicative activity developed by the author include schoolchildren into a dialogue with the author and heroes of the literary work, and also with readers representing various levels of reader's qualification and a sphere of activity. Due to participation in a dialogue schoolchildren deepen understanding of the author's plan, improve their ability to express their understanding in oral and written statements of various genres of scientific and artistic speech.

Keywords: communicative culture, a communicative competence, a dialogue, discussion, debate, heuristic conversation, a research activity, problem training, a creative activity, work in groups, M. Ju. Lermontov's novel "Hero of Our Time".

Развитие творческих качеств личности, необходимых для ее включения в разнообразные формы деятельности, тесно связано с формированием коммуникативной компетенции и – шире – коммуникативной культуры. На это указывает и ФГОС основного общего образования: «Общение школьника с произведениями искусства слова на уроках литературы необходимо не просто как факт знакомства с подлинными художественными ценностями, но и как необходимый опыт коммуникации, диалог с писателями (русскими и зарубежными, нашими современниками, представителями совсем другой эпохи)» [5].

Теоретические основы диалога на сегодняшний день достаточно полно рассмотрены различными научными дисциплинами: философией, психологией, теорией коммуникации, литературоведением, тогда как в технологии и методике

обучения литературе вопросы организации диалога читателя с произведением изучены в гораздо меньшей степени.

Между тем обучение школьников ведению различных видов диалога является одной из самых актуальных методических проблем. В статье мы ставим целью показать способы организации диалога на основе как интеллектуально-логической, так и эмоционально-художественной творческой деятельности учащихся.

Литературным произведением, на материале которого реализуется данная цель, является роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Поясним выбор именно этого литературного материала. В силу особенностей своей художественной природы произведение предоставляет возможности для организации различных видов диалога. Ссылаясь на мнение одного из самых авторитетных исследователей романа Б. Т. Удодова, мы считаем, что наличие в нем равноправных голосов героев и автора, их диалог-спор, противоречивость сознаний героев и своеобразная «двуголосость» их слова неизбежно вызывает и противоречивые мнения читателей о героях и ситуациях. По словам Б. Т. Удодова, «в каждой повести или новелле выступает, с одной стороны, правда Печорина, с другой – правды сталкивающихся с ним людей и целых жизненных укладов: «детей природы» – горцев; контрабандистов, представляющих мир беззаконной вольной и опасной жизни; различных людей, мужчин и женщин. Ни одна из противостоящих Печорину правд не абсолютизируется, но и полностью не развенчивается, впрочем, как и правда, жизненная позиция главного героя [4, с. 46].

Изучение романа мыслится нами как часть общей системы работы по формированию коммуникативной культуры и творческих способностей школьников. Кратко сформулируем ее положения.

1. Диалог тесным образом сопряжен с творчеством, является одним из проявлений творчества или даже основой творчества (на это указывают ученые-философы Г. Я. Буш, Г. М. Кучинский, психолог А. Н. Леонтьев).

2. В дидактике основным способом организации диалога выступают проблемные, исследовательские методы, которые включают учащегося в ситуацию научного поиска. Однако сам ученик на этапе начального развития читательской культуры часто осознает сложность, непонятность, противоречивость героя, но выражает это непонимание не формулированием проблемы, а оце-

ночным суждением: нравится / не нравится поведение героя в какой-либо ситуации. Поэтому проблемный вопрос или подведение к противоречию, методически и литературоведчески грамотно осуществленные учителем, организуют внутренний информационный запрос и в то же время служат для ученика образцом выявления и формулирования проблемы.

3. В исследовательской деятельности развиваются как специфические для научного творчества приемы мышления (мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, конкретизации), основные виды умозаключений, так и качества, свойственные креативной личности в любой области творчества (научного, художественного, технического) – воображение, острая наблюдательность, ассоциативное мышление, богатство языка, точность, выразительность речи. Вместе с тем в литературном творчестве как творчестве художественном проявляется еще один, часто отсутствующий в научном творчестве, компонент творческой способности: эмоциональная отзывчивость, восприимчивость, впечатлительность, эмпатия.

4. Следовательно, синтез науки и искусства на уроках литературы требует от учителя такой системы учебной деятельности, которая сочетала бы специфические для литературы с ее эмоциональностью, образностью методы и формы изучения с универсальными учебными действиями и мыслительными операциями. Например, общенаучная операция анализа должна наполняться таким предметным содержанием, как различные виды, модели школьного разбора, в которых немалое значение отводится анализу эмоциональной составляющей текста.

5. В создании такой системы необходимо опираться как на проверенные опытом преподавания методы и приемы, так и на инновационные педагогические технологии. Сегодня для организации диалога с произведением используется целый ряд технологий, в основе которых лежат поисковые методы: проблемное обучение, технология проектов, дискуссии, а также эмоционально-образные формы деятельности: сюжетно-ролевые игры, заимствованные методикой из различных сфер искусства и профессиональной деятельности, уроки, построенные по законам и в формах искусства. Тогда как традиционный метод эвристической беседы, основанный на диалоге, почему-то уходит из практики учителя, хотя имеет большие возможности для обучения ведению диалога.

Покажем свой вариант разработки подобной системы учебной деятельности при изучении романа М. Ю. Лермонтова. Уже на первом этапе изучения романа – этапе обмена первоначальными читательскими впечатлениями – возникает стихийная дискуссия. Скорее даже, не дискуссия, а спор, вызванный приятием или неприятием образа Печорина или других образов романа. Спор очень эмоциональный, но не конструктивный, часто с отождествлением литературы и жизни, подставлением себя на место Печорина и других героев и пониманием их не как литературных персонажей, а как реальных людей. Такое жаркое отстаивание своей точки зрения на данном этапе оправданно, но на следующих уроках его надо вводить в эстетическое русло. После выяснения первоначального читательского восприятия предлагаем ученикам совместно выстроить дальнейшую систему уроков таким образом, чтобы она отвечала на вопросы, возникшие при первом чтении романа. Данный прием – совместное обсуждение перспективы изучения произведения (то есть фактически планирование системы уроков) – мы используем при изучении каждого объемного эпического произведения. Он помогает создать внутреннюю мотивацию к обсуждению текста, так как ученики видят, что они сами выбирают наиболее интересный для них путь изучения. Конечно, учитель этот выбор может направлять, конкретизировать. Для выявления проблем, которые будут разрешаться на последующих уроках, задаем вопросы:

– В какие моменты поведение Печорина кажется наиболее противоречивым или отталкивающим? (Чаще всего учащиеся называют эпизоды соблазнения Бэлы и убийства Грушницкого.)

– Какая из повестей произвела наиболее горькое, тяжелое впечатление и почему? (Начиная с этого вопроса, мнения учеников расходятся, ни один последующий вопрос не имеет однозначного ответа.)

– Изменяется ли характер Печорина на протяжении романа или остается неизменным?

– Почему Печорин постоянно говорит о судьбе, предопределении?

– Каков художественный метод романа: реализм или романтизм, каковы жанры повестей, входящих в роман?

В итоге обсуждения рождается система проблемного изучения романа со следующими темами уроков:

1. Как проявляют себя Печорин и Максим Максимыч в истории с Бэлой?

2. Можно ли утверждать, что повесть «Максим Максимыч» – самая горькая из всех глав романа?

3. Почему Л. Н. Толстой назвал «Тамань» самым художественно совершенным произведением в русской литературе?

4–5. Печорин в повести «Княжна Мери» манипулятор, «пикапер» или трагическая, страдающая фигура?

6. В чем значение повести «Фаталист» в проблематике и композиции романа? Особенности жанра, сюжета и композиции произведения.

7. Споры интерпретаторов романа: «Герой нашего времени» в критике, литературоведении, живописи, кинематографе.

8. Контрольная работа по лирике М. Ю. Лермонтова и роману «Герой нашего времени» в форме заданий ЕГЭ.

На уроках планируем использование проблемно-поисковых и эмоционально-образных способов деятельности, которые помогут прийти к разрешению поставленных вопросов.

Так, при изучении повести «Бэла» используем технологию дискуссии, выбирая такую ее разновидность, как дебаты, когда стороны последовательно выявляют двойственность, противоречивость характера героя, выступая в его защиту или обвиняя его. Но если ученики в самостоятельном чтении замечают противоречивость только одного героя – Печорина, то учитель подведет к мысли о противоречивости и другого персонажа – Максима Максимыча – и сделает это, оттолкнувшись от мнения литературоведа (на двойственность Максима Максимыча указал В. И. Влащенко в статье «Печорин и Максим Максимыч» [1]). Проведение этого вида дискуссии было описано в нашей статье «Дискуссия на уроке литературы как способ развития перцептивных и интеллектуальных творческих способностей (на материале изучения повести «Бэла»)» // ЯПВ. 2014. № 1 [6].

Отступим от прямой последовательности в методическом описании системы уроков, для того чтобы показать, какие еще разновидности технологии дискуссии применяем при изучении романа.

На уроках обсуждения повести «Княжна Мери» используем дискуссию, разновидность которой мы условно назвали «провокативной», так как не встречали в литературе описания такого типа дискуссии и термина, ее называющего. Ис-

пользуем этот вид дискуссии для проведения сравнительной характеристики Печорина и Грушницкого. Суть «провокации» в том, что учитель выдвигает внешне вроде бы справедливый, но по существу неверный тезис, вызывая тем самым сомнение и поиск ответов в тексте. Проходит дискуссия не как спор, а как обсуждение тезиса в группе и его подтверждение или опровержение. Покажем тезисы, сформулированные учителем, и ход дискуссии.

Отправной ее точкой является тезис исследователя романа Б. Т. Удодова: «Грушницкий – утрированное отражение чисто внешних печоринских черт» [4]. Знакомим учеников с этой характеристикой, пропустив слова «утрированное» и «чисто внешних». Получается провокативное суждение: «Грушницкий – ... отражение печоринских черт». Предложим найти в ходе обсуждения пропущенные слова, выражающие точку зрения ученого, и выяснить, совпадут ли мнения учеников с утверждением литературоведа.

Делим класс на пять групп по количеству тезисов, предлагаемых учителем. Преподаватель выдвигает тезис, задача групп – обнаружить «провокацию» и либо согласиться, либо опровергнуть тезис.

1 тезис. Печорин и Грушницкий – актеры, для которых «весь мир – театр», где они играют главную роль.

2 тезис. Оба героя – позеры, франты, добивающиеся внешнего эффекта, стремящиеся поразить окружающих.

3 тезис. Обоих героев можно назвать фразерами.

4 тезис. Печорину и Грушницкому свойственны зависть и тщеславие.

5 тезис. Оба героя – эгоисты, заботящиеся только о себе.

Продемонстрируем работу учеников с текстом (мы проводили дискуссию в 9 «А» классе школы № 37 с углубленным изучением английского языка г. Ярославля). Поскольку работа идет в классе и требует, чтобы в небольшой промежуток времени была дана сопоставительная характеристика основных персонажей повести, учитель может назвать фрагменты текста, которые необходимо проработать. Это

– запись от 11 мая, в которой Печорин дает характеристику Грушницкого и отмечает собственные качества,

– диалог Печорина и Вернера в записи от 13 мая,

– портрет Печорина в черкесском костюме в записи от 16 мая,

– запись от 3 июня (внутренний монолог Печорина и его монолог «Да, такова была моя участь с самого детства»), сыгранный им для Мери,

– портрет Грушницкого в новой армейской форме (запись от 5 июня).

Тезис и список фрагментов указываются в письменной инструкции к выполнению задания.

Как и предполагалось, работая с текстом, ребята увидели общие моменты в изображении характеров героев. Цель Грушницкого – «сделаться героем романа» [3, с. 421], но и Печорин также считает себя главным героем той пьесы, которую он разыгрывает с Мери. В ответ на предложение Вернера познакомиться с Лиговскими он отвечает: «Помилуйте!.. разве героев представляют? Они не иначе знакомятся, как спасая от верной смерти свою любезную» [3, с. 429]. Грушницкий «носит, по особенному роду франтовства, толстую солдатскую шинель», то же франтовство и дендизм проявляется в кабардинском костюме Печорина. Грушницкий «говорит скоро и вычурно: он из тех людей, которые на все случаи жизни имеют готовые пышные фразы» [3, с. 421]. Печорин еще в большей степени умеет говорить красиво, что и демонстрирует в речи перед Мери.

Но, главное, учащиеся увидели различия в проявлении, казалось бы, общих свойств. Печорин актерствует, надевает маску только перед людьми, которые сами ее носят, играет и манипулирует теми, кто сам не прочь проделывать это с другими. Тогда как Грушницкий срастается со своей маской, своей ролью, не отказываясь от нее, даже когда речь идет о жизни и смерти. Печорин способен признаться в своих мелких чувствах, таких как зависть, у Грушницкого самолюбие не выдерживает борьбы с совестью. Печорина нельзя назвать тщеславным, ему не надо доказывать свое превосходство, он в самом деле выше Грушницкого, почему и вызывает его ненависть. И эгоизм героев различен. Грушницкий способен самым низким образом отомстить девушке за уязвленное самолюбие, Печорин разблачивает себя перед Мери, не щадя своего самолюбия, признается в своей низости.

В итоге дискуссии ученики предложили вставить на место первого пропуска в высказывании Б. Т. Удодова слова «преувеличенный», «искаженный», «фальшивый», что вполне соотносится с мнением ученого. Слово «внешних» не было найдено самостоятельно, предлагались формулировки «отдельных», «некоторых», хотя школьни-

ки и ощущали неполноту этих определений. Открытое затем слово литературоведа было признано точным и выражающим суть сопоставления героев.

Хотя при изучении «Героя нашего времени» дискутировать можно практически на каждом уроке, поскольку неоднозначность, двойственность распространяется практически на все структурно-семантические уровни произведения, в методических целях, которые преследует наша система, необходимо изменять формы деятельности, чередуя научные, исследовательские формы с эмоционально-образными. Так, анализируя женские образы повести «Княжна Мери», с целью развития эмпатии, воображения используем прием **словесного рисования** героинь. Задание выполняется в группах. Делим класс на 4 группы в соответствии с системой женских образов: Бэла, девушка-контрабандистка, Мери, Вера. Предлагаем каждой группе следующее задание-инструкцию:

– Изменились ли в чем-то героини после встречи с Печориным? Свое мнение обоснуйте.

– Какую роль сыграл Печорин в их жизни?

– Какие средства создания образов использованы для обрисовки характеров героинь?

– Выберите эпизод для словесного рисования героини. Подготовьтесь описать картину, возникшую в воображении.

– Выберите из ряда предложенных иллюстрацию, которая наиболее отражает ваше представление о героине (группам предлагаются иллюстрации художников В. Серова, М. Врубеля, Н. Тырсы, В. Верещагина).

Подчеркнем, что чередование форм деятельности поддерживается и природой самого произведения, в котором в каждой новой главе сменяются рассказчики, пафос, жанр, тема, даже способ восприятия событий читателем: в «Бэле» мы слушаем Максима Максимыча, в одноименной повести *видим* его встречу с Печориным, в «Княжне Мери» *читаем* дневник.

Для изучения повести «Максим Максимыч», последняя часть которой представляет собой драматическую сцену, используем прием **составления кадроплана**. Этот прием отвечает «зрительному» способу восприятия, представленному в повести. Также он способствует развитию эмоционально-образных компонентов творческой способности: воображения, эстетической зоркости (наблюдательности), эмпатии. Проявление последнего качества особенно важно в свете темы урока «Можно ли утверждать, что повесть

«Максим Максимыч» – самая горькая из всех глав романа?»

Основой кадроплана станут наблюдения, сделанные в ходе анализа эпизода «Встреча Печорина и Максима Максимыча» и отраженные в таблицах «Мастерство М. Ю. Лермонтова в психологической характеристике героев». Заполняя таблицу, ученики должны найти в тексте психологические детали и описать внутреннее состояние героя, его чувства. Приведем пример составления таблиц на материале одной психологической детали в поведении каждого персонажа:

Максим Максимыч

Психологическая деталь	Чувство, эмоция, состояние	Объяснение
«Пот градом капился с его лица, колени его дрожали...»	Чрезвычайная взволнованность	Максим Максимыч ждал встречи с Печориным несколько лет, искренне считая его близким другом

Печорин

Психологическая деталь	Чувство, эмоция, состояние	Объяснение
– А помните наше житье-бытье в крепости? <...> А Бэла? Печорин чуть-чуть побледнел и отвернулся	Чувство вины, раскаяния	В Печорине пробуждается совесть, нравственная вина

Выяснив, какие чувства героев нужно передать в воображаемой экранизации эпизода, ученики составляют кадроплан – последовательное описание действия (основных моментов) и сопровождающего текста, используя такие выразительные возможности кинематографа, как свет, цвет, план (дальний, общий, крупный), ракурс.

После анализа психологического состояния героев и отражения его в кадроплане учащиеся склонились к мысли, что именно повесть «Максим Максимыч» – самая горькая из всех глав романа, хотя в ней нет смерти героев, как в «Бэле» или «Княжне Мери». Бесконечное одиночество Максима Максимыча, его полное разочарование в дружбе, крушение всех ожиданий от столь желанной встречи, горечь расставания навсегда были прочувствованы и читателями-девятиклассниками.

При изучении повести «Тамань» вновь обращаемся к проблемно-поисковым способам деятельности, используя технологии научного исследова-

дования. На уроке отрабатываются такие мыслительные операции и умственные действия, как подведение к противоречию, выдвижение гипотез для разрешения проблем, обобщения и выводы. «Тамань» как нельзя лучше подходит для обучения этим видам деятельности, так как двойственность, противоречивость проявляются в повести на самых различных уровнях, в том числе, на уровне жанра и художественного метода.

Покажем, каким образом подводим учеников к осознанию противоречивости и двойственности этих аспектов повести, используя традиционный способ ведения диалога – **метод беседы**.

Выясняем, на сколько частей делится журнал Печорина. – На две: «Тамань» и «Княжна Мери».

Чем отличается повествование в этих главах? – В «Тамани» нет дневниковых записей, из которых состоит «Княжна Мери».

Как понимают ученики значение слова «Журнал», которым названы записки Печорина? – Понятие журнала более широкое, чем дневника, это тетрадь для записывания различных событий, мыслей, путевых заметок, автор может включить в него любые записи. Дневник – жанр более интимный, он пишется только для себя, журнал может иметь читателя.

Следовательно, «Тамань» не является дневником, исповедью героя. Каков же ее «статус», жанр?

Выдвигаем гипотезу: в «Тамани» обнаруживаются черты романтической повести и путевых заметок. Делим класс на группы, которые должны выявить признаки того и другого жанра. После обсуждения наблюдений ученики, как правило, приходят к выводу в пользу жанра романтической приключенческой повести, но двойственность жанровой разновидности имеем в виду.

Итак, Печорин выступает в «Тамани» как литератор, пишущий художественное произведение, и в то же время как участник событий, герой своего произведения.

Отсюда вытекает второе противоречие: в повести обнаруживается двойственный взгляд на события – присутствует и прямая передача происходящего (в момент участия в событиях), и подтекст (в момент оценки событий, их описания, когда герой как бы смотрит на себя со стороны, оценивает свое поведение). Таким образом, возникает второй план – «Тамань» можно рассматривать и как *стилизацию* под романтическую повесть. Но ученики 9-го класса еще не настолько искушенные читатели, чтобы это увидеть и понять, хорошо, если они увидят в герое соче-

тание качеств романтика и реалиста. Поэтому важно, чтобы школьники самостоятельно или с помощью учителя поставили вопрос: в какой из этих моментов Печорин ощущает себя романтиком, а в какой – рационалистом? Размышление над вторым противоречием не требует работы групп, ответ достаточно очевиден: Печорин выступает как романтик в момент участия в событиях и как реалист, рационалист в момент оценки событий, их описания. Каким же – романтическим или реалистическим – произведением нужно считать «Тамань»?

Разрешение последней проблемой ситуации ведем с помощью письменного диалога учеников с текстом. Чтобы школьники увидели, как сталкиваются в повести романтическое и реалистическое начала, предлагаем использовать технику переписывания текста от руки, в процессе которого глазу становятся виднее писательский замысел, художественное мастерство автора. Необходимо разделить лист на две части, в первой половине листа переписывается фрагмент текста, во второй – ученические наблюдения, мысли, замечания, которые могут быть выражены и вербально, и с помощью подчеркиваний, знаков +, – , !, ?. В процессе такого внимательного проникновения в текст ученики становятся своеобразными «соавторами» произведения, вдумываются в намерения, цели писателя, видят воплощение этих целей в произведении. Вместе с тем тренируется и исследовательский взгляд на текст.

Задание может выполняться по вариантам, каждому варианту предлагается переписать по одному абзацу, выбирая из тех, где наиболее показательно соединяются романтическое и реалистическое начала. Покажем наблюдения учеников, сделанные на материале 1-го и 2-го абзацев повести.

Фрагмент текста	Наблюдения
1-й абзац повести	<ul style="list-style-type: none"> – Второе предложение содержит все события главы, текст только их расширяет. – Третье предложение «рифмуется» с началом повести «Бэла»: «Я ехал на перекладных из Тифлиса», – так начинается «Бэла». «Я приехал на перекладной тележке поздно ночью», – пишет Печорин в «Тамани». Это подчеркивает сходство внутреннего мира повествователя и Печорина, которые даже пишут одинаково. – Контраст на лексическом уровне: реалистические наименования «урядник», «десятник» сменяются романтическим – «разбойник», после долго-

Фрагмент текста	Наблюдения
	го <i>странствия по грязным переулкам...</i> – тот же эффект контраста
2-й абзац повести «Полный месяц светил на камышовую крышу». <...> «Луна тихо смотрела на беспокойную, но покорную ей стихию...» «Суда в пристани есть, – подумал я, – завтра отправлюсь в Геленджик»	Контраст между романтическим пейзажем и рационалистической концовкой

Завершаем урок обучением делать выводы, находить выходы из диалога с писателем и произведением. Часто это вызывает у учеников большие сложности, чем вхождение в диалог, постановка вопросов.

Предлагаем потренировать учащихся в различных видах обобщения. Первый вид – обобщение, суммирующее наблюдения, сделанные на уроке. Второй вид – обобщение-заключение, в котором выводится новая мысль, логически связанная с итогами наблюдений. Третий вид, наиболее сложный, – обобщение с новым поворотом мысли.

Первый, наиболее простой для учеников вывод о том, что в повести присутствуют черты романтизма и реализма, представляем в виде таблицы опорных положений:

Романтизм	Реализм
Романтическая таинственность	Безукоризненное жизненное правдоподобие
Стремление к опасности, разгадыванию тайны	Здравый смысл, благоразумие
Свободная жизнь контрабандистов	Казенная надобность
Прием контраста в пейзаже, портрете ундины	Подчеркнутая реалистичность второстепенных образов: казака-денщика
Страсть, увлечение, игра	Самоирония

Новую мысль, связанную с итогами наблюдений, формулируем с помощью мнения ученых, поскольку сами учащиеся не в состоянии ответить на вопрос, неразрешенный в литературоведении: романтическим или реалистическим произведением является роман Лермонтова? Знакомим школьников с высказываниями Б. Т. Удодова, И. В. Карташовой о том, что сочетание романтизма и реализма в «Герое нашего времени» не следует рассматривать как их механическое

«сосуществование», простую «сумму». «Этот сплав методов в романе настолько взаимопроникающ и в этом смысле равноправен, что в итоге и дает особый метод, которому у нас, к сожалению, нет пока устоявшегося определения», – считает Б. Т. Удодов [4, с. 154].

Заключительный вывод, в котором содержится новый поворот мысли, связанный с восприятием повести Л. Н. Толстым, представляет собой ответ на вопрос, поставленный в теме урока: «Почему Л. Н. Толстой назвал “Тамань” самым художественно совершенным произведением в русской литературе?» В этом выводе акцент делается не только на мастерстве М. Ю. Лермонтова, но и на восприятии Л. Н. Толстого: почему именно Толстому, с его особенностями художественного мышления, повесть казалась гениальной? Таким образом устанавливаются внутрисюжетные связи с ранее прочитанными произведениями Л. Н. Толстого и организуется проблемное повторение давно изученного материала.

По мнению учеников, Толстому как мастеру психологической характеристики были интересны психологические подробности, открытые Лермонтовым в героях; как писателю-реалисту ему было интересно проследить зарождение этого художественного метода в литературе.

В системе заключительных уроков для завершения наблюдений над особенностями сюжета и композиции, повествовательной организации романа возможно проведение урока на основе **технологии мастерской**, одной из задач которого будет продолжение формирования умений делать обобщения, выводы и учиться выражать их наглядной, графической форме в виде системы опорных положений или опорной схемы-конспекта.

Своеобразным переходом от логических, научных форм мышления к художественным станет один из заключительных уроков «Споры интерпретаторов романа: «Герой нашего времени» в критике, литературоведении, живописи, кинематографе». Изучение в группах статей В. Г. Белинского, Ю. Айхенвальда, фрагментов книги Н. Долиной «Печорин и наше время» и их обсуждение на уроке становится основой для создания хрестоматии историко-литературных материалов, работу над которой можно вести в течение 9–11 классов и одновременно готовить к итоговому сочинению в жанре литературно-критического высказывания. Среди тем итогового сочинения предлагаем также темы творческого характера:

– письмо от лица литературного героя – Мери или Вернера – своим подруге или другу, в котором дается объяснение характера Печорина (в тексте романа есть подобное письмо, – письмо Веры, поэтому жанр творческого сочинения будет отвечать природе произведения),

– исповедь Максима Максимыча (дневниковые записи Печорина, имеющие исповедальный характер, станут для учеников отправной точкой в написании этой работы). Отметим, что три девятиклассника, выбравшие эту тему, успешно справились с ней.

Сопоставление собственного взгляда на героев со взглядом художников В. Серова, Д. Шмаринова, режиссера С. Ростюцкого формирует культуру диалога со смежными видами искусства, культуру оценочной деятельности. Этот урок, как и предыдущие, даст возможность взглянуть на Печорина с разных точек зрения.

Как видим, на уроках литературы учащиеся вступают в диалог не только с писателем и его произведением, но и с читателями, представляющими различные уровни читательской квалификации и сферы деятельности. Начальный или средний уровень представляют одноклассники, профессиональный уровень – учитель, литературовед, литературный критик, интерпретатор в других видах искусства: художник, сценарист, режиссер. Читая статью литературоведа или литературного критика, сопоставляя произведение с его экранизацией или другим воплощением, школьник продолжает диалог с текстом, но уже с помощью читателя гораздо более искушенного.

Таким образом, диалог с произведением, организуемый на основе интеллектуально-логической и эмоционально-образной творческой деятельности, служит формированию коммуникативной культуры читателя, проявляющейся в

– умении ставить вопросы к тексту, способности видеть проблемы, нуждающиеся в разрешении, получать интеллектуальное и эстетическое удовольствие от процесса научного и художественного поиска;

– понимании (интерпретации) авторской позиции, авторского замысла на различных структурных уровнях произведения;

– умении выразить свое понимание в устных и письменных высказываниях различных жанров научной и художественной речи;

– способности вступать в корректный диалог с другими читателями, использовать возможности этого общения для углубления своего представления о произведении.

Библиографический список

1. Влащенко, В. И. Печорин и Максим Максимыч [Текст] / В. И. Влащенко // Литература в школе. – 2013. – № 8. – С. 13–19.
2. Карташова, И. В. Романтизм М. Ю. Лермонтова [Текст] / И. В. Карташова // Русский романтизм. – М., 1974. – С. 135.
3. Лермонтов, М. Ю. Герой нашего времени [Текст] // Лермонтов М. Ю. Избранные произведения. Т. 2. – М., 1967.
4. Удодов, Б. Т. Роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» : кн. для учителя [Текст] / Б. Т. Удодов. – М., 1980.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>
6. Филонова, Ю. А. Дискуссия на уроке литературы как способ развития перцептивных и интеллектуальных творческих способностей (на материале изучения повести «Бэла») [Текст] / Ю. А. Филонова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 104–109.

Bibliograficheski spisek

1. Vlashhenko, V. I. Pechorin i Maksim Maksimych [Tekst] / V. I. Vlashhenko // Literatura v shkole. – 2013. – № 8. – S. 13–19.
2. Kartashova, I. V. Romantizm M. Ju. Lermontova [Tekst] / I. V. Kartashova // Russkij romantizm. – M., 1974. – S. 135.
3. Lermontov, M. Ju. Geroj nashego vremeni [Tekst] // Lermontov M. Ju. Izbrannye proizvedeniya. T. 2. – M., 1967.
4. Udodov, B. T. Roman M. Ju. Lermontova «Geroj nashego vremeni» : kn. dlja uchitelja [Tekst] / B. T. Udodov. – M., 1980.
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.standart.edu.ru>
6. Filonova, Ju. A. Diskussija na uroke literatury kak sposob razvitiya perceptivnyh i intellektual'nyh tvorcheskih sposobnostej (na materiale izuchenija povesti «Bjela») [Tekst] / Ju. A. Filonova // Jaroslavskij pedagogicheski vestnik. – 2014. – № 1. – Tom II (Psihologopedagogicheskie nauki). – S. 104–109.