

Тихвинская Наталья Борисовна

ДИСКУССИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье раскрывается содержание понятия "учебная дискуссия", рассматриваются дискуссионные формы обучения, современное понимание диалога. Основное внимание акцентируется на возможности использования дискуссионных форм обучения на уроке литературы на основе личностно-деятельностного подхода с целью овладения школьниками умением вести диалог.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/11-1/54.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 11 (41): в 2-х ч. Ч. I. С. 189-194. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/11-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

Условные сокращения:

диал. – диалектное слово; др.-чув. – древнечувашский язык; к. – коми язык; кз. – коми-зырянский язык; кп. – коми-пермяцкий язык; мар. – марийский язык; общеп. – общепермский язык-основа; рус. – русский язык; ср. – сравните; тат. – татарский язык; тж. – то же; удм. – удмуртский язык; ур. – уральский язык-основа; фп. – финно-пермский язык-основа; фу. – финно-угорский язык-основа; чув. – чувашский язык.

Список литературы

1. **Владыкин В. Е., Христолюбова Л. С.** Этнография удмуртов. Ижевск: Удмуртия, 1997. 248 с.
2. **Лыткин В. И., Гуляев Е. С.** Краткий этимологический словарь коми языка / под. ред. В. И. Лыткина. Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1999. 431 с.
3. **Стариченок В. Д.** Большой лингвистический словарь. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 811 с.
4. **Тараканов И. В.** Удмуртско-тюркские языковые взаимосвязи (Теория и словарь). Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1993. 172 с.
5. **Удмуртско-русский словарь:** ок. 50 000 слов / отв. ред. Л. Е. Кириллова. Ижевск: Удм. ин-т ИЯЛ УрО РАН, 2008. 925 с.
6. **Федотов М. Р.** Этимологический словарь чувашского языка: в 2-х т. Чебоксары: Чув. гос. ин-т гуманитарных наук, 1996. Т. 1. А-Р. 470 с.; Т. 2. С-Я. 509 с.
7. **Rédei K.** Uralisches etymologisches Wörterbuch. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1988. 905 S.

ABOUT NAMES OF LOOM'S DETAILS IN THE UDMURT LANGUAGE

Titova Ol'ga Vladimirovna, Ph. D. in Philology

*The Udmurt Institute of History, Language and Literature of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences
ovtitova@rambler.ru*

The article deals with the names of loom and its main details in the Udmurt language. During the analysis the author reveals lexical layers of native and alien words that trace to different periods of language development. Most typical structural models and ways of formation of native Udmurt names are established in the article. Borrowings from the Bulgar and Russian languages that had been contacting with the Udmurt language for certain historical periods are examined.

Keywords and phrases: the Udmurt language; lexicology; derivation; native vocabulary; borrowings; weaving.

УДК 378.2

Педагогические науки

В статье раскрывается содержание понятия «учебная дискуссия», рассматриваются дискуссионные формы обучения, современное понимание диалога. Основное внимание акцентируется на возможности использования дискуссионных форм обучения на уроке литературы на основе личностно-деятельностного подхода с целью овладения школьниками умением вести диалог.

Ключевые слова и фразы: диалог; учебная дискуссия; дискуссионные формы обучения; аргумент; личностно-деятельностный подход.

Тихвинская Наталья Борисовна

*Санкт-Петербургская академия постдипломного образования
kassiaprya@mail.ru*

ДИСКУССИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ[©]

В российском обществе на современном этапе развития происходят сложные, многоплановые изменения, что, в свою очередь, не может не влиять на систему образования в целом и на школьное образование в частности, которое совершенствуется, исходя из необходимости удовлетворения изменяющихся потребностей. Ведется активный поиск новых форм взаимодействия учителя и учащихся, которые должны отвечать современным образовательным тенденциям.

Сегодня для учителя важна «способность руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества» [14, с. 4]. На основе гуманистической педагогики особенно актуальным становится применение личностно-деятельностного подхода в обучении и воспитании школьников, особенно при изучении литературы, так как чтение художественного произведения с последующим его анализом закладывает тот фундамент морально-нравственных убеждений, на основе которого формируется личность. Обучение и воспитание на основе личностно-деятельностного подхода может осуществляться посредством учебной дискуссии, обладающей особыми возможностями в данной области. Под учебной дискуссией, по мысли М. В. Кларина, следует понимать такую форму обучения, при которой

повышается интенсивность и эффективность учебного процесса за счёт активного включения учащихся в коллективный поиск истины [11]. Дискуссия на уроке реализуется при помощи определенных форм организации деятельности учащихся. Дискуссионные формы обучения представляют собой особый тип взаимодействия учителя и ученика на уроке, при котором создаются благоприятные условия для проявления индивидуальности. Для ведения дискуссии необходимо умение взаимодействовать с другими, слушать и слышать окружающих, принимать оппонента, находить точки соприкосновения между своим взглядом на вопрос и взглядами других участников дискуссии [Там же].

Проблема, с которой сталкивается сегодня учитель литературы, заключается в том, что у современного школьника не только значительно ослаб интерес к чтению, но и наблюдаются немалые трудности в осмыслении прочитанного, что затрудняет процесс формирования умения анализировать художественное произведение, определять авторскую позицию, грамотно излагать мысли, делать выводы. Учебная дискуссия способствует развитию критического и рефлексивного мышления, необходимого ученику для понимания и осмысления литературного произведения.

Дискуссионные формы обучения своими корнями уходят в далекое прошлое. Философы Античности и мыслители Возрождения искали ответы на волнующие их вопросы через диспуты, непринуждённые беседы, дискуссии в кругу единомышленников [1]. А. Дистерверг, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци выдвинули метод сократического диалога как ведущий к сотрудничеству, самостоятельности и прочности полученных знаний. Позже принцип обучения через диалог предлагает Дж. Дьюи, выдвигая на первый план деятельностный аспект в обучении [6; 8; 9].

В советской педагогике использование дискуссии в обучении изучалось и практически разрабатывалось лишь в контексте психологических исследований учебной деятельности. Возможность применения дискуссии в российской педагогике стала упоминаться в 80-е гг. прошлого столетия. Учителю при этом необходимо было убедиться в зрелости учащихся, наличии определенного жизненного опыта, возможно, идеологической устойчивости в той или иной степени [11]. На сегодняшний день учебная дискуссия, основывающаяся на диалогической позиции, видится необходимой формой образовательной деятельности, побуждающей учащихся к инициативности, самостоятельности, творчеству, исследованию и, как следствие, накоплению жизненного опыта. Именно в школе формируются первые убеждения, составляющие прочную нравственную и духовную основу развивающейся личности.

В отечественной науке проблема диалога как основания культуры и взаимодействия человека с культурой разрабатывалась в трудах таких ученых, как М. М. Бахтин, В. С. Библер, Л. С. Выготский. Основу всего научного наследия М. М. Бахтина составляет развернутое философское учение о диалоге. Он писал: «Жизнь по природе диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, отвечать, соглашаться. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь» [2, с. 318]. Свое дополнение в понимание диалога внес известный философ В. С. Библер, определив его как диалог логик. Диалог – суть современной мысли тогда, когда сама жизнь человека поставлена под вопрос, вовлечена в контекст вопросно-ответных, смысловых отношений [3]. По мнению Л. С. Выготского, в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и всё искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность [4]. Примером такой личной деятельности ученика может служить поиск знания с помощью учебного диалога, дискуссии.

Процесс развития, видоизменения, преобразования диалогических форм в обучении продолжался на протяжении долгого времени, подобный опыт актуален и на сегодняшний день, когда необходимы преобразования педагогических отношений, изменение их сути на основе взаимопонимания, доверия, сотрудничества с целью совершенствования образовательного процесса [10].

Изучение литературного произведения – это постижение мира, самого себя и автора, создавшего свою модель действительности. Плеяда талантливых русских ученых в области методики преподавания литературы (В. В. Данилов, Н. М. Соколов, Г. А. Гуковский, Л. Н. Лесохина, В. Г. Маранцман) видят успехи в обучении школьников русской словесности в формировании умений, которые позволяют им научиться слушать и слышать, грамотно формулировать свои мысли, осмысливать прочитанное, задавать вопросы и на основе этого видеть проблематику того или иного художественного произведения. Сегодня в методике эти умения принято называть регулятивными [14].

Ещё в первой четверти прошлого века В. В. Данилов разрабатывал вопросники к литературным произведениям, использование которых при анализе предполагало понимание прочитанного и осмысление [7]. Н. М. Соколов в книге «Изучение литературных произведений в школе» высказал идею, из которой выросло отечественное проблемное обучение. Он предложил учителю строить уроки на основе «стержневого вопроса», который позволит проанализировать всё произведение. Этот вопрос должен быть интересным для учеников, но в то же время вызывать у них определённые трудности, преодолеть которые можно, обратившись к тексту и отвечая на другие вопросы учителя [15]. В. Г. Маранцман, разрабатывая в 60-е годы XX века теорию проблемного изучения литературного произведения в школе, подхватил идею Н. М. Соколова и назвал такой вопрос проблемным [13]. По сути, поиск ответа на проблемный вопрос и может стать учебной задачей урока. Этот поиск можно осуществлять, используя дискуссионные формы обучения.

Дискуссия на уроке литературы может быть организована на уровне понимания авторской позиции, на основе критического осмысления литературоведческих статей, как средство создания какого-либо образа. По мнению Г. А. Гуковского, нельзя вести дискуссию с автором, так как созданная им картина мира по своей

сути уже уникальна и поэтому должна подлежать осмыслению [5]. Диалогический строй уроков – литературы в особенности – формирует демократизм мысли и отношений, открытость суждений, честность высказываний и отвечает на многие вопросы, поставленные сегодняшним днем, так как уроки литературы – диалог с жизнью. Учебный процесс как дискуссию рассматривал М. В. Кларин. Он считал, что ее применение помогает развитию критического мышления, приобщению юных граждан к культуре демократического общества. Чрезвычайно значим «сопутствующий результат» учебной дискуссии – формирование коммуникативной и дискуссионной культуры [11].

В России школьная практика обращается к дискуссии не только как к форме организации обучения и способу работы с предметным содержанием учебного материала, но и как к самостоятельному предмету изучения. В программах Министерства образования 1994 г. дискуссия названа методом обсуждения и разрешения спорных вопросов, а правила ее ведения включены и как предмет изучения.

В мировом педагогическом опыте получили распространение ряд приемов организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссий. К их числу относятся:

- заседание экспертной группы (так называемая панельная дискуссия);
- форум (обсуждение);
- симпозиум (обмен сообщениями);
- дебаты (заранее фиксированные выступления);
- судебное заседание (обсуждение, имитирующее судебное разбирательство, или слушание дела);
- аквариум [Там же].

Среди них М. В. Кларин уделяет особое внимание так называемой технике аквариума. Она представляет собой специфический вариант организации коллективного взаимодействия. Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Суть техники аквариума заключается в следующем:

- 1) постановка проблемы, ее представление классу исходит от учителя;
- 2) учитель делит класс на подгруппы. Обычно они располагаются по кругу;
- 3) учитель либо участники каждой из групп выбирают представителя, который будет излагать позицию группы всему классу;
- 4) группам дается время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения;
- 5) учитель просит представителей групп собраться в центре класса, чтобы высказать и отстоять позицию своей группы в соответствии с полученными от неё указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказаться, однако, участникам групп разрешается передавать указания своим представителям записками;
- 6) учитель может разрешить представителям, равно как и группам, взять тайм-аут для консультаций;
- 7) «аквариумное» обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения;
- 8) после такого обсуждения проводится его критический разбор всем классом.

Способ «аквариумной» аранжировки класса заимствован из практики проведения групповых психологических тренингов и дает возможность школьникам прочувствовать тонкости поведения представителей групп. Последующее обсуждение позволяет учителю выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. Техника аквариума не только усиливает включенность детей в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии решений, но и дает возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне [Там же].

Примером такой работы может служить урок-дискуссия по литературе в 11 классе по теме: «В чём мудрость жизни...?» (по ранним романтическим рассказам М. Горького «Макар Чудра» и «Старуха Изергиль»). Цель урока – проанализировать эти рассказы с помощью дискуссионного метода обучения. Достижению цели будут способствовать определение проблемы в ходе группового и коллективного обсуждения, анализ путей выявления связанных с ней фактов и обстоятельств, нахождение решения путем группового и коллективного обсуждения, формулирование выводов и создание текста. Приведем несколько фрагментов урока:

1. Введение в дискуссию

Задание – написать слова-ассоциации к словам *жизнь, подвиг, любовь*. Пример некоторых ассоциаций учащихся: *радость, боль, развитие, дорога; жертва, мысль, человек; ненависть, весна, очищение, безумие* и др. (1 минута).

Функции этого задания: направление восприятия, поиска; выстраивание, определение смыслового поля с учетом мировоззренческих, эстетических установок учащихся.

Определяются главные линии дискуссии (их три): *В чём мудрость жизни?* Учащимся предлагается раздаточный материал:

В чём смысл жизни для героев М. Горького?

Гордость или эгоизм движет героями?

Любовь и/или свобода (что выбирают герои)? [12, с. 61].

На обдумывание главных линий-вопросов дается 1 минута.

2. Организация дискуссии

Учитель делит класс на группы, которые располагаются по кругу. Группам дается время (7 минут) для обсуждения, конкретизации (составления вопросов для обсуждения) главных линий дискуссии и определения общей точки зрения. Участники каждой из групп выбирают представителя, который будет выступать от имени группы перед классом.

При составлении вопросов учащиеся используют слова-ассоциации, написанные чуть ранее, подготовленные дома вопросы, комбинируя их с новыми, либо оставляют их в первоначальном варианте, либо формулируют другие вопросы.

Учитель выступает в роли консультанта и может разрешить представителям, равно как и группам, взять тайм-аут для консультаций.

3. Начало дискуссии

Учитель просит представителей групп собраться в центре класса, чтобы высказать и отстоять позицию своей группы в соответствии с полученными от неё указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказаться, однако участникам групп разрешается передавать указания своим представителям записками.

На представление результатов отводится 10 минут.

Такая форма работы понадобится при написании сочинения (ЕГЭ по русскому языку, часть С), поскольку легче отслеживать и выстраивать логику создаваемого текста, улавливать локализацию центральных тем.

Приведем подробнее пример работы первой группы (тексты создавали сами ученики; незначительная редакция учителя). Логика выступления обеспечивается составлением подвопросов (дробление основного вопроса: *Итак, в чём смысл жизни для героев М. Горького?*).

На доске записываются только вопросы:

Всегда ли можно и нужно искать в жизни подвиги?

Денис С.: «М. Горький сказал: «Безумство храбрых – вот мудрость жизни». Значит, М. Горький ценит в человеке взлёт всех его душевных и физических сил, но это же далеко не всем дано...».

Какая разница между долгом и подвигом?

Эльмин А.: «Разве отдавать все свои силы обычной, будничной работе – это не подвиг?!».

В силу того что учащиеся еще не обладают достаточным опытом, чтобы компетентно рассуждать о сложных философских проблемах, у них не получилось выстроить собственную аргументацию. Но учащиеся задали вопрос, который тоже является проблемным и служит поводом для дальнейших размышлений: *Правильно ли, что смысл жизни – лишь в том, чтобы больше увидеть, узнать?*

«Так и надо: ходи и смотри, насмотрелся, ляг и умирай вот и все!» – говорит Макар Чудра.

Полина Л.: «С одной стороны, эти слова произносит человек, хорошо знающий жизнь. Может быть, так считает и сам М. Горький. Но есть и другая сторона – если это житейская мудрость, то она распространяется на всех? Вряд ли. Все должны теперь ходить – смотреть – потом умирать? Так скучно жить?».

Также были составлены и другие подвопросы:

В чём полнота жизни в понимании героев Горького?

Верно ли, что «каждый сам себе судьба»?

Вторая группа к вопросу – *Гордость или эгоизм движет героями?* – составила следующие подвопросы:

За что люди наказали Ларру?

Где грань между гордостью и эгоизмом?

Красивые и гордые – всегда сильные и смелые?

Совместимы ли гордость с уступчивостью, твёрдость с добротой, требовательность со снисходительностью? [Там же].

Учащиеся, работавшие в третьей группе, опираясь на вопрос *Любовь и/или свобода (что выбирают герои?)*, составили свои подвопросы:

Можно ли, любя, оставаться свободным, независимым?

Возможно ли равенство в любви?

Простительны ли ошибки в любви?

Бывает ли такая любовь, которая связывает человеку руки, приземляет?

Учащиеся отвечали на вопросы, которые сами и сформулировали, однако, некоторые тексты-ответы не получились даже с учетом обсуждения («в аквариуме»). Вопросы сложны сами по себе, своим философским смыслом. Возможно, они возникли вследствие некой жизненной интуиции, но ответа не последовало, т.к. недостаточно жизненного опыта. Поэтому своеобразным ответом на вопрос был нередко другой вопрос, носящий скорее риторический характер.

«Аквариумное» представление проблемы представителями групп заканчивается по истечении заранее установленного времени.

4. Продолжение дискуссии

Представители групп вступают в обмен мнениями с классом по поводу услышанного. На эту работу отводится не более 10 минут. Продолжить дискуссию необходимо, так как происходит социализация – ученики (представители групп) почувствуют ответственность за мнение группы. Здесь важно внимание к деталям и мнению каждого, так как есть возможность альтернативных оценок и суждений. Ученики регламентировано задают интересующие их вопросы как представителям групп, так и друг другу, выслушивая мнения, при этом соглашаясь или не соглашаясь с выступающими, выдвигают свои аргументы. Так, учащиеся сами поднимают волнующие их вопросы, пытаются обосновать их и сформулировать. Вот некоторые вопросы и тезисы, вынесенные классом на обсуждение после «аквариумного» выступления:

Все ли обязаны совершать в жизни подвиги?

Полнота жизни может быть достигнута только любовью?

От кого или от чего зависит судьба человека?

Интересно, сам Горький где видит грань между гордостью и эгоизмом?

Красивые и гордые всегда будут сильными и смелыми, т.к. это взаимно дополняемые вещи, красивые и гордые не могут быть слабыми и трусливыми, это нелогично.

Какие ошибки в любви совершили Лойко Забар и Радда? Непонятно.

Как могла приземлить Радду или Зобара их любовь? Могла ли? Почему М. Горький возводит любовь героев в безумную степень, делает её нежизнеспособной? Кому нужен этот крайний индивидуализм?

Герои не мудры, потому что молоды и не понимают, что сохранить любовь – и есть великая мудрость жизни.

Риски, возникающие при применении данной технологии на уроке литературы и конкретно по данной теме, заключаются в следующем. Во-первых, эффективность технологии зависит от уровня литературного развития школьников, которое предполагает внимание к литературному тексту (навыки взаимодействия с художественным текстом), а уровень развития у всех разный. Во-вторых, возможно сведение дискуссии назад к эвристической беседе или простому обмену мыслями без выводов. В-третьих, нерегламентированные выступления, реплики, перебивание говорящих, выкрики, переходящие во взаимную грубость. В такой ситуации поиск истины становится невозможным.

5. Завершение дискуссии

На данном этапе происходит актуализация жизненного опыта. Опыт чтения включается в опыт осмысления жизни. Учитель задает вопрос: *В какой степени мысли М. Горького актуальны для вас сегодня?*

В заключение учитель предлагает найти то общее, что все же объединяет все вопросы, которые были заданы участниками дискуссии (речь идёт о трёх главных линиях). Учащиеся выслушивают мнения друг друга, а учитель подводит их к мысли о том, что каждый вопрос – это путь к выявлению авторской позиции, скрытой в любом фрагменте текста [5].

Кристина П.: «Рассуждая о смысле жизни, гордости и эгоизме, любви, свободе, человеческой судьбе, мы искали ответ на волнующие вопросы об убеждениях человека, его социальном и личном долге, нравственной чистоте, гуманизме, вере, любви, о выборе жизненного пути, реализации своего жизненного потенциала, о достижении общей гармонии в жизни».

6. Рефлексия

Изменилось ли ваше идейное понимание рассказов М. Горького в процессе дискуссии? Что изменилось?

Не все учащиеся ответили, что их понимание идейного содержания изменилось, но важно то, что количество проблем, скрытых в произведении, гораздо больше, чем они себе представляли до обсуждения, а однозначный ответ на философские вопросы, поставленные автором, оказывается, найти трудно. Например, в итоговых ответах детей содержится новый вопрос, который может служить началом следующей дискуссии:

Юля Л.: «—Вт как был поражён человек за гордость», – говорит Изергиль. Непонятно, что она понимает под гордостью? Для неё, наверное, гордость и эгоизм – одно и то же. А для Горького? Хотя поступок Ларры эгоизмом трудно назвать, он зверь, словно сатана, поднявшийся к людям из ада».

В настоящее время по мере того, как развивается система образования, все более усиливается ориентация на обучение ребенка самостоятельному поиску знания. Современная ситуация общественного развития требует формирования учащегося-исследователя, способного самостоятельно ставить проблемы и разрешать информационно-познавательные противоречия, участвовать в открытых дискуссиях, отстаивать собственную точку зрения. На уроке литературы формируются убеждения, расставляются жизненно важные акценты, определяется жизненная позиция школьника – выпускника – гражданина. Одной из важнейших декларируемых задач школы является приобщение учащихся к самостоятельной познавательной деятельности, результатом которой является формирование навыков исследования фактов и явлений окружающего мира, умение формулировать собственную позицию и отстаивать ее в процессе диалога. Вопросы организации учебно-исследовательской деятельности, становления исследовательской культуры учащихся, применения дискуссионных форм обучения связаны с общим направлением реформирования российской системы образования [14].

Список литературы

1. Баткин Л. М. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления. М.: Наука, 1978. 199 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
5. Гукровский Г. А. Изучение литературного произведения в школе. М. – Л., 1966. 266 с.
6. Гусев Д. А. История философии: учеб. пособие. М.: Слово; Эксмо, 2004. 448 с.
7. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания. М., 1917. 176 с.
8. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие. М.: Форум; Инфра-М, 1998. 272 с.
9. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего. М.: Работник просвещения, 1922. 152 с.
10. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. М., 1991. 192 с.
11. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига: Эксперимент, 1995. 176 с.
12. Лесохина Л. Н. Урок – диспут. М.: Просвещение, 1965. 174 с.
13. Маранцман В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе. М.: Просвещение, 1977. 206 с.
14. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5-9 классы: проект. М.: Просвещение, 2010. 176 с.
15. Соколов Н. М. Изучение литературных произведений. М. – Л.: Госиздат, 1928. 160 с.

DISCUSSION-BASED FORMS OF TEACHING AT THE LESSON OF LITERATURE

Tikhvinskaya Natal'ya Borisovna

Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education
kassiapeya@mail.ru

The article reveals the content of the concept –educational discussion”, examines discussion-based forms of teaching, modern interpretation of a dialogue. The author emphasizes the possibility for using discussion-based forms of teaching at the lesson of literature on the basis of personality-activity approach with a view to form the students’ competence in a dialogue.

Key words and phrases: dialogue; educational discussion; discussion-based forms of teaching; argument; personality-activity approach.

УДК 821.161.1

Филологические науки

Статья посвящена анализу антиномических отношений в романе В. С. Маканина «Две сестры и Кандинский». Исследование сюжетно-композиционной структуры и образной системы произведения помогает прийти к выводу о том, что любовный конфликт и связанный с феноменом доносительства конфликт социальный подчинены изображению экзистенциальной ситуации выбора: пойти на компромисс с совестью или сохранить в себе человеческое достоинство.

Ключевые слова и фразы: В. С. Маканин; антиномия; художественный конфликт; компромисс; феномен доносительства; архетип.

Токаренко Анна АлексеевнаРоссийский университет дружбы народов
anna.tokarenko@rambler.ru**КОНФЛИКТ И КОМПРОМИСС В РОМАНЕ В. С. МАКАНИНА «ДВЕ СЕСТРЫ И КАНДИНСКИЙ»[©]**

Действие романа В. С. Маканина «Две сестры и Кандинский» (2011) переносит нас в московскую полуподвальную студию, где царит дух работ авангардизма. Ее хозяйка Ольга – искусствовед, дочь известного диссидента – пытается найти свое женское счастье: сначала с молодым политиком Артемом Константиной, потом с рок-музыкантом Максимом Квинтой. Оба раза оказываются неудачными, и оба раза младшая сестра Инна пробует идти по Олиным следам. В финале произведения сестры остаются одни и их голоса сливаются в унисон: «знаменитый трехсестринский зов» «в Москву-уу-у!» становится журавлиной песней «в Пи-и-и-и-тер» [2, с. 380].

Проблема выбора спутника жизни в романе получает нравственно-философское звучание, превращаясь в проблему выбора как таковую, а личный конфликт становится лишь фоном для изображения «грандиозного парада покаяния»: «Из всех продуваемых щелей вдруг начнут выползать они... Шепча!.. Вышептывая из себя задним числом свою вину и свою давнюю рассудочную боль. <...> Миллионная толпа. Тыщи тыщ. Стукачи, осведомители, информаторы» [Там же, с. 5]. Исповеди трех стукачей слышит читатель на протяжении всего повествования, и, возможно, именно их и пытаются заглушить сестры своим финальным завыванием.

Сигаев Артем Константинович, более известный как Константа, – начинающий политик. Энергичный, обладающий ораторским даром, борющийся за права и свободы народа, он уже популярен: его имя у всех на устах, его лицо мелькает на экранах телевизоров. Однако на банкете, организованном Боссом – спонсором Артема – по поводу удачного выступления, случайно выясняется, что Константа написал донос о выставке авангардных художников, одним из организаторов которой являлся сам. Герой использует перифразы, называя свой текст простым объяснением, сухой информацией, но суть от этого не меняется: он сотрудничал с гэбистами, причем делал это как минимум дважды: «...я исправлял ненадежные фразы. Я подыскивал слово к слову. У меня горели щеки. Муки стукаческого творчества. Мне хотелось уточнить. Нет, не ради себя! Я чувствовал себя гуманистом, как ни смешно сейчас и как ни потешно это звучит. Настоящий человек-колюб!..» [Там же, с. 143]. Попытки оправдаться уже ничего не могут изменить: Босс не желает продолжать работу с человеком, который скомпрометировал себя заигрыванием с ГБ, и Артем уезжает в родную провинцию замаливать грехи. Ольге, «вышколенной отцом-диссидентом», омерзителен даже малый оттенок стукачества, поэтому она, несмотря на свою влюбленность в Артема, больше не может быть рядом с ним.

Профессиональным информатором можно назвать Батю – отца второго несостоявшегося жениха главной героини. Выйдя на пенсию, Батя разослал письма тем, на кого писал доносы, и честно признался, по чьей вине они получили срок: «Всех я их сдал, и все они простили. Ни один не отказался от меня по жизни – не отвернулся» [Там же, с. 334]. Осведомитель со стажем путешествует по городам и весям, навещая «друзей-сибиряков», которые, по его словам, устраивают ему теплый прием и встречают как родного. Этот покаянный