

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН
ТАШКЕНТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ НИЗАМИ
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И
ЛИТЕРАТУРЫ

«Разрешить к защите»

декан факультета иностранных языков

_____ д.п.н., проф. Юзликаев Ф.Р.

Курсовая работа

***«Методика развития речевой деятельности учащихся в процессе
изучения литературы»***

Выполнила:

_____ студентка курса

направления “Русский язык и литература”

Пак Юлия

Научный руководитель:

_____ к.п.н., доц. Уразова М.Б.

Рекомендована к защите
Протокол № __ от __ 2014 года
Зав.кафедрой методики преподавания
русского языка и литературы
доцент Уразова М.Б.

Ташкент – 2014

Методика развития речевой деятельности учащихся в процессе изучения литературы

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА I. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ТЕОРИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.1. Речевая деятельность учащихся в процессе диалогического общения при изучении литературы
- 1.2. Технология создания речевой ситуации на уроке литературы
- 1.3. Определение методов и приемов развития речевой деятельности учащихся в процессе изучения литературы

ВЫВОДЫ

ГЛАВА II. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

- 2.1. Анализ поурочных разработок развития речевой деятельности учащихся с использованием различных методов и приемов
- 2.2. Нетрадиционные формы уроков как средство активизации речевой деятельности на уроках русской литературы

ВЫВОДЫ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность курсовой работы. Вопрос о том, что составляет основу содержания методики преподавания литературы, вызывает оживленные споры и давно является объектом пристального внимания не только педагогов-словесников, но и литературоведов.

Для одних методика преподавания литературы – это прикладное литературоведение; другие называют ее искусством учить; третьи ищут в ней лишь советы, помогающие в проведении уроков; четвертые ценят в методике прежде всего такую организацию процесса обучения, которая опирается на данные психологии о читателе-школьнике, о периодах его развития и особенностях восприятия им произведений художественной литературы; четвертые, к которым присоединяемся и мы, считают средством развития речевой деятельности учащихся

В.В. Голубков в своем учебнике по методике преподавания литературы так характеризует ее структуру: «Все методики сходны между собой в том, что они в определенной последовательности рассматривают принципы, материал и методы работы учителя, отвечают на три основных вопроса: зачем, что и как?». Он же дает, на наш взгляд, одно из универсальных определений метода обучения, указывая, что «это такой способ обучения, который применяется систематически и оказывает большое влияние на общее направление педагогической работы», и выделяет три основных метода занятий по литературе: лекционный метод, понимаемый как сообщение нового материала, как выразительное чтение и как рассказ учителя, метод литературной беседы и метод самостоятельной работы учащихся, включающий устные доклады и письменные сочинения.

Помимо определения методов, в учебнике Голубкова раскрыт очень важный для нашего исследования термин: приемы организации работы. Прием, по мнению ученого, имеет по сравнению с методом более

ограниченное применение и обычно входит в метод как его составная часть.

Каждый «метод» располагает соответствующими приемами. Следует подчеркнуть, что и в методической литературе, и в профессиональном общении нередко используется также термин «методический прием», а М.А. Рыбникова, к примеру, нередко использует слово «метод» в значении «прием».

Актуальность темы. Несмотря на большое количество теоретических исследований, и сегодня методы и приемы развития речевой деятельности в процессе изучения художественных текстов не поддаются однозначной трактовке, их по-разному классифицируют и определяют, и сегодня они очень важны, поскольку являются основой методики преподавания литературы.

Объект исследования – педагогический процесс учащихся на занятиях по русской литературе

Предмет исследования – методы и приемы развития речевой деятельности учащихся изучения в процессе изучения литературы

Цели исследования – изучить и определить, что знание и использование учителем методов развития речевой деятельности учащихся в процессе изучения литературы необходимость, повышающая эффективность учебного процесса

Задачи работы:

- разобраться в определении и классификациях методов и приемов развития речевой деятельности;
- технологию создания речевой ситуации на уроке литературы;
- доказать, что знание и использование учителем методов обучения литературе необходимо и что это повысит эффективность учебного процесса;
- разработать и обосновать систему уроков;
- обобщить результаты работы с целью использования данного материала в последующей преподавательской деятельности.

Добиваясь поставленной в работе цели, мы обратились к работам Ф. Буслаева, В. Стоюнина, В. Водовозова, В. Острогорского, В. Голубкова, Н. Кудряшева, М. Скаткина, Ц. Балталона, М. Рыбниковой, К. Сторчака, И. Лернера, В. Никольского, Г. Ионина, М. Качурина, Е. Флериной, Н. Румянцева, Е. Тихеевой, А. Покровской, Э. Померанцевой и других.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы** исследования: теоретический и социально-педагогический.

Практическая значимость. Рекомендации данного исследования, разработанные конспекты уроков могут быть использованы в качестве методического пособия в работе учителя русского языка и литературы.

Структура работы. Курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

Глава 1. Методика развития речевой деятельности учащихся в процессе изучения литературы

1.1. Речевая деятельность учащихся в процессе диалогического общения при изучении литературы

Очень часто можно услышать от учащихся, что сложней всего им даются устные ответы. Эта проблема возникает не только на уроках литературы, но и во всей учебной практике. Но именно перед учителем литературы стоит задача вовлечь школьников в речевой процесс, создать такие условия, чтобы устный ответ на уроке не только не вызывал страха, а и приносил радость.

Речевая деятельность школьников эффективно осуществляется и совершенствуется в процессе их диалогического общения на занятиях по литературе вместе с углублением анализа художественного произведения, расширением литературной эрудиции.

Обучению школьников диалогическому общению во многом может способствовать анализ образцов диалогов, содержащихся в художественных произведениях, будь то диалог-спор или диалог-согласие, или солилоквиум. Общение литературных героев — пример полноценного использования лексического богатства русского языка, умения слушать собеседника и учитывать его психологическое состояние, подбирать точные и убедительные аргументы в споре, оказывать на партнера эмоциональное воздействие, выборе форм обращений, средств привлечения внимания к своим суждениям.

Разговоры литературных героев, как правило, анализируются на уроках, но главным образом, с точки зрения их содержания, выявления идеологических, политических, философских, моральных, эстетических позиций беседующих. Это правильно. Вместе с тем в анализе

соответствующих эпизодов необходимо рассматривать диалоги героев с точки зрения формы, его композиционных особенностей, или отсутствия диалогических отношений, взаимосвязи высказываний участников, наличия барьеров, препятствующих диалогу. Важно почувствовать психологический настрой собеседников и художественные средства его выражения. Следует обратить внимание, наконец, на цели, стоящие перед участниками диалога, приемы, использованные для их достижения, кому и почему удается или не удается достичь желаемого эффекта. К примеру, для анализа диалогов-споров из романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание» может быть отведен урок, тема которого — «На чьей стороне истина?»

Разбор высказываний персонажей романа опирается как на теоретико-литературные, так и речеведческие знания учащихся - полученные на уроках литературы и русского языка. Интересный материал для такого анализа дает диалог Раскольникова и следователя Порфирия Петровича во время их первой встречи. Основной ключ для понимания этого диалога дает М.М.Бахтин: «Порфирий говорит намеками, обращаясь к скрытому голосу Раскольникова. Раскольников старается расчетливо и точно разыграть свою роль. Цель Порфирия — заставить внутренний голос Раскольникова прорываться и создавать перебои в его рассчитанных и искусно разыгранных репликах. В слова и интонации роли Раскольникова все время врываются поэтому реальные слова и интонации его действительного голоса. Порфирий из-за принятой на себя роли неподозревающего следователя также заставляет иногда проглядывать свое истинное лицо уверенного человека; и среди фиктивных реплик того или другого собеседника внезапно встречаются и скрещиваются между собой две реальные реплики, два реальных слова, два реальных человеческих взгляда. Вследствие этого диалог из одного плана, — разыгрываемого — время от времени переходит в другой план — в реальный, но лишь на один миг, и тогда в последнем диалоге происходит эффективное разрушение разыгрываемого плана и полный и окончательный выход слова в

план реальный» (Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979. — С. 308).

Если рассмотренный диалог ведется в строго логическом, рациональном ключе (последовательное изложение теории, вопросы-возражения, намеки, стремление скрыть собственные мысли), то разговор с Соней, в котором совершается признание (часть пятая, глава IV), происходящий после того, как герой много передумал, пережил и перестрадал, наоборот глубоко искренен, эмоционален, взволнован и свободен. Обращаясь к нему на уроке, учитель сопоставляет с рассмотренным ранее диалогом. Во втором диалоге ставится иная цель — признание в совершенном убийстве. Фактически и с Соней и с Порфирием он говорит на одну и ту же тему — о преступлении, его мотивах, разъясняет свою теорию. Школьникам было предложено увидеть в тексте различные языковые средства, с помощью которых оформляются мысли и чувства Раскольникова. Если в первом диалоге перед ним стоит задача избежать разоблачения, то во втором — совместно с Соней найти нравственный выход из создавшегося положения. К ней он приходит, убедившись, что он «не человека убил», «а принцип убил», «а переступить-то не переступил, на этой стороне оказался».

- Почему Раскольникову важно признаться: перед Соней в совершении преступления?

- Почему в этом диалоге он чаще говорил об убийстве Лизаветы, а не процентщицы?

- Сопоставьте внутреннее состояние и поведение Раскольникова в двух диалогах?

- Сопоставьте особенности речевых действий героя в этих диалогах.

- Какая лексика преобладает в разговоре Раскольникова с Соней (по сравнению с полемикой с Порфирием)?

- Проследите построение этого диалога. Как через его композицию раскрывается авторская идея.

Анализ диалогов и диалогизированных монологов Раскольникова велся методом комментированного чтения и беседы. Учащиеся усваивали разнообразную лексику, выражающую этические, психологические категории, социально-психологическую характеристику человека, которая комментировалась в контексте, например, предчувствие, властелин, эстетика, принцип, всеобщее счастье, провидение, совесть, пророк, ненависть, любовь, благонамеренный, страдание, искупление вины и т.д.

Опираясь на общенаучную теорию диалога и учитывая специфику уроков литературы, используются в целях развития речи учащихся следующие виды диалогов: учебно-критические, учебно-литературоведческие, включая комментаторско-текстологические, как разновидности межличностных диалогов, и театрализованно-художественные как диалоги функционально-ролевые.

Включаясь в учебно-критические диалоги, школьники с сегодняшних позиций обсуждают и оценивают историко-культурные и литературные явления прошлого, совместно размышляют над литературно-критическими, мемуарными и другими материалами. Они в зависимости от собственных убеждений выступают либо единомышленниками, либо спорят, доказывая правоту своей точки зрения. Для учебно-критических диалогов, к примеру, предлагаются размышления над документами эпохи, над эпистолярным и мемуарным материалом, которые сейчас активно публикуются. Эта работа повышает интерес старшеклассников к тем разделам современных журналов и газет, в которых печатаются новые или забытые материалы по истории отечественной культуры, помогающие «прочитать» эпоху. Размышления-диалоги органически вписываются в структуру занятия, дополняют и развивают концепцию учительской лекции. Речевая деятельность участников такого диалога заключается в кратком словесном переложении документа

(или публикации) для сведения слушателей, комментировании его, раскрытии значения для характеристики изучаемой эпохи, сопоставлении оценок (анализ) и данного документа и его значения для понимания исторических картин, явлений культуры, искусства, личности, мировоззрения и творчества отдельного писателя. Таким образом, в данном диалоге сочетаются информативный и оценочно-критический аспекты. Так организуются и ведутся диалоги над письмами В.Г.Короленко к А.В.Луначарскому («Новый мир», № 10 — 1988), записками Марины Цветаевой о Брюсове под названием «Герой труда» («Наше наследие», № V — 1988), воспоминаниями П.Н.Лукницкого об Анне Ахматовой («Наше наследие», № VI — 1988) и многими другими.

Участвуя в учебно-критических диалогах, старшеклассники сопоставляют свое восприятие отдельных произведений писателя, поэта, размышляют над страницами их книг. Такие беседы назывались примерно так: «Читая Игоря Северянина...», «Читая Апухтина» или по-другому, в зависимости от фантазии учителя и его учеников. Готовясь к беседе, каждый из участников ее отбирает понравившиеся страницы, которые он считает наиболее характерными для творчества писателя, поэта, знакомится с критическими отзывами тех лет. Учитель в кратком вступительном слове говорит о месте и значении художника в его эпохе, дает общую справку о жизни и творчестве, школьники же стремятся отразить собственное восприятие его произведений, показать, что в его книгах созвучно нынешнему поколению, нынешнему времени, что привлекает в системе художественных средств. Их позиции могут войти в противоречие, так как эстетические вкусы индивидуальны, здесь важно проявить умение аргументировать свое мнение.

Будущие участники диалога работают самостоятельно, независимо друг от друга по следующей программе:

1. Познакомьтесь с творчеством поэта (писателя) по его сборникам (называются издания).

2. Сопоставьте в вашем диалоге свои впечатления от прочитанных стихов (глубина чувства, эмоциональное воздействие на слушателей или читателей).

3. Какие художественные приемы, лексико-стилистические средства, используемые поэтом, усиливают эмоциональное воздействие его стихов?

4. Предусмотрите, какие возражения вашим мыслям могут возникнуть у собеседников. Подберите убедительные аргументы в защиту ваших положений.

5. Выберите возможные варианты структуры диалога, старайтесь придерживаться его.

Как видим, учебно-критический диалог ориентирован на сопоставление личностных оценок, обсуждаемых художественных Произведений. При этом важно заметить, что, готовясь к такому Диалогу, учащиеся еще не знают, получится ли диалог-спор или диалог-согласие, когда один будет дополнять, обогащать впечатления, высказанные собеседником.

В хорошо подготовленном классе такие диалоги иногда проходят спонтанно, без предварительной подготовки.

Приведем небольшой фрагмент диалога о поэзии. Одному из участников беседы на тему «Читая Игоря Северянина» импонируют ранние стихи поэта из-за их стилистической манеры: распевности, ритмической непрерывности интонации, благозвучию, собственным неологизмам («Поэзоконцерт», «Ананасы в шампанском», «Это было у моря», «Валентина» и др.). Его оппонент, отдавая должное стилю ранних произведений Северянина, возражает: «В содержании этих стихотворений не передается каких-либо глубоких чувств; автор пытается опоэтизировать привычное и будничное — обычный вечер с гостями на загородной даче,

собрание праздной молодежи, но при этом иногда ему изменяет вкус, во многих случаях форма стихотворения не отвечает банальному содержанию. Северянин стремится к какой-то ложной красивости. Меня больше привлекают его поздние стихотворения, написанные в эмиграции, полные тоски по родине, как, например, стихотворение «Наболевшее» (1939), в котором поэт искренне скорбит о разрыве с родной страной. Стихи просты, сердечны, в них нет изысканности» (Василий П.).

Первый участник диалога, Регина Т., соглашаясь с некоторыми замечаниями оппонента, пытается отстоять свое мнение, для чего ссылается на авторитет В.Брюсова: «Не думаю, чтобы надобно было доказывать, что Игорь Северянин — истинный поэт. Это почувствует каждый, способный понимать поэзию, кто прочтет «Громокипящий кубок»... Это лирик, тонко воспринимающий природу и весь мир и умеющий несколькими характерными чертами заставить видеть то, что он рисует. Это истинный поэт, глубоко переживающий жизнь и своими ритмами заставляющий читателя страдать и радоваться вместе с собой. У Северянина есть много стихотворений, написанных простым, ясным, искренне взволнованным языком. Вчитаемся в такие стихи, лишённые самолюбования и излишней претенциозности, как «Поздней осенью», «Это все для ребенка», «Янтарная элегия» — и мы увидим Северянина как истинного лирика».

Ведение учебно-литературоведческих диалогов требует от учащихся овладения терминологической культурой, проникновения в поэтику художественного произведения, умения раскрывать позиции писателя по тем или иным поднятым им проблемам, подобных тем, которые служат предметом рассмотрения в исследовательских докладах.

Так, к примеру, традиционный для школы вопрос о композиции романа М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени» и ее роли в раскрытии образа главного героя — хорошая тема для межличностного эристического диалога (IX класс). В XI классе успешно проводились учебно-литературоведческие

диалоги (с философским оттенком) о взаимоотношениях Воланда с другими персонажами романа М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита». Тема данного диалога — «Наказания Воланда».

Разновидностью учебно-литературоведческих диалогов, проведение которых очень полезно для совершенствования речевой деятельности старшеклассников, можно считать комментаторско-текстологические диалоги, приобщающие к исследовательской работе над текстом, что подготавливает к формированию развернутых речевых высказываний.

К примеру, интересная текстологическая работа проводилась с девятиклассниками по теме «Античные образы и сюжеты в романе А.Пушкина «Евгений Онегин» (по тексту первой главы). В зависимости от подготовленности класса, уровня речевого развития учащихся диалог продумывается его участниками заранее или возникает спонтанно; последнее становится реальным при углубленном изучении античной литературы на первом этапе освоения историко-литературного курса в IX классе. Участвующие в диалоге ориентируются на следующие задания:

1. Найдите в тексте I главы упоминания Пушкиным античных имен, названий, сюжетов из произведений и т.д. Попытайтесь классифицировать их (разделить на несколько групп).
2. Подготовьте комментарий к отмеченным античным реалиям.
3. Продумайте, в чем причина обращения поэта к античности.
4. Какую роль играют конкретные упоминания античных образов и сюжетов в произведениях Пушкина?

Рекомендовано пользоваться комментарием к роману Ю.М.Лотмана или Н.Л.Бродского, а также попытаться найти собственное истолкование содержащимся в тексте античным реалиям.

Предложенная школьниками классификация античных реалий в романе помогает выстроить в целом диалог-унисон, в основу которого положено

комментирование деталей по группам (мифологические имена богов и героев, античные авторы, сюжеты произведений, герои произведений и т.п.).

Спор иногда возникает при обсуждении причин употребления реалий античного мира в тексте романа, например:

Ученик А.

Всевышней волею Зевеса Наследник всех своих родных.

Упоминание главного языческого бога Древней Греции Зевса в варианте «Зевес» имеет чисто художественный смысл — придает стихам легкую ироничность, которая вообще свойственна для первой главы, показывает, что Онегину все легко давалось в жизни «всевышней волею Зевеса», что «судьба Евгения хранила».

Ученик Б.

Возможно, дорогой друг, возможно, но, частично принимая твое истолкование, смею и от себя допустить, что поэт настолько хорошо усвоил в Лицее античную мифологию, греческую и римскую литературы (вспомним, «что знал еще Евгений»), что такие фразы, как «всевышней волею Зевеса», упоминание о ножках Терпсихоры, музе истории Клио в оде «Вольность» и т.д. свидетельствуют об органическом усвоении им античного искусства, а также литературы эпохи классицизма. Так что образ Зевеса вполне мог непосредственно, невзначай появиться в пушкинском стихе, а вопрос об иронии — это уже предмет особого разговора (школа № 1284 г. Москва).

Другого рода диалоги, относящиеся к функционально-ролевым, обозначены как театрализованно-художественные. Их задача — способствовать погружению учащихся, прибегая к различным формам искусства, в эпоху, мир писателя, в художественную структуру произведения, мир литературных героев для более углубленного постижения их изнутри, усвоения и воспроизведения речевого стиля этой эпохи и индивидуального стиля писателя. Театрализованно-художественные диалоги позволяют воспроизвести в классе в словесной форме фрагменты

литературной борьбы, споры литературных лагерей, жизнь литературных салонов.

1.2. Технология создания речевой ситуации на уроке литературы

Успешному стимулированию речевой деятельности старшеклассников с учетом выявленных мотивов и степени овладения речевыми жанрами способствует правильный выбор речевых ситуаций для урока литературы или ситуативных речевых заданий, повышающих интерес к освоению предмета. Они способствуют развитию эмоционально-образной речи школьников, интенсивному обогащению словарного запаса, прогрессу в общекультурном развитии, обогащению речи интонационной выразительностью, формированию умений строить высказывания разных жанров. Речевая ситуация может требовать продуцирования высказываний разных жанров и стилей — от фрагментов научного доклада и ораторской речи до светско-салонной реплики.

К созданию речевой ситуации на уроках литературы предъявляются следующие требования:

1. Содержание речевой ситуации и предлагаемые формы общения должны быть интересными для учащихся.
2. Ситуация должна быть направлена на стимулирование речевой активности школьников, на использование в речи разнообразной лексики и фразеологии, а также образных средств языка в соответствии с темой высказывания.
3. Проводимая работа должна быть направлена и на углубление анализа литературного произведения, на расширение знаний по литературе.
4. Предлагаемая ситуация должна соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся, уровню их развития.
5. Характер и формы общения, композиционная структура каждой

конкретной ситуации определяются особенностями литературного произведения, при изучении которого они создаются.

6. Данные речевые ситуации должны создавать условия для формирования у школьников умений отстаивать свои позиции, убеждения, развивать способности к аргументации.

К этапам подготовки и создания речевых ситуаций мы, опираясь на выделенные специалистами фазы деятельности оратора, отнесли:

1. Создание установки на решение определенной смысловой и речевой задачи, пробуждение интереса к их решению, раскрытие их познавательной значимости (сопоставление позиций критиков, различных литературоведческих концепций, доступных для понимания учащихся), то есть этап стимулирования мотивов речевой деятельности.

2. Подбор основных действующих лиц, определение в главных чертах их функций.

3. Определение совместно с участниками предстоящего речевого общения жанров их высказываний, т.е. практическое обращение к теории ораторского искусства.

4. Выдвижение ключевых задач выступлений в рамках предлагаемой ситуации (убедить кого-либо в чем-то и т.д.).

5. Помощь в отборе опорного для самостоятельной подготовки материала, на котором строится устное выступление или дискуссия (эпизоды из текста художественного произведения, отрывки из литературно-критических статей, материал учебных пособий).

6. Отбор словарно-фразеологического минимума, включая образные средства языка, для использования в речи, составление рабочих планов. Разумеется, этот этап характерен для начальной стадии работы по использованию творческих речевых ситуаций на уроках литературы. Как показал эксперимент, одиннадцатиклассники выполняют эту работу исключительно самостоятельно и во время выступления (общения) не

пользуются записями.

7. Разработка мизансцены речевого общения, что означает расположение главных участников в классной аудитории и уже само по себе вызывает непосредственный интерес к работе, располагает к высказываниям, пробуждает внимательное отношение к содержанию и форме ведущегося разговора, к произведению и его героям, создает положительный эмоциональный настрой, необходимый для стимулирования речевой и коммуникативной деятельности.

При всем возможном многообразии естественных и искусственно создаваемых речевых ситуаций на уроках литературы выделяются три основные их группы, различающиеся отношением к реальной действительности и способами их создания.

I. Учебно-дидактические речевые ситуации, или ситуативные речевые задания, предлагаемые в естественных условиях обычного урока литературы, ставящие целью активизировать общение школьников между собой, снять барьеры, которые препятствуют высказываться аутичным учащимся, а также повысить внимание к ведущейся в классе работе (задания на включение в дискуссию, различного рода межличностные диалоги по тексту произведения, биографии писателя и т.д.). Эти ситуации и задания по их созданию не меняют роли учащегося в учебном процессе.

II. Речевые ситуации, связанные с гипотетическим изменением социальной функции ученика, но приближенные к условиям реальной действительности. К ним относятся те формы межличностного или функционально-ролевого общения на интеллектуально-эстетические темы, которые известны школьникам из средств массовой информации, из арсенала форм внеклассной работы и привлекают своей творческой направленностью, большими возможностями для самовыражения, приобретения таких коммуникативных умений, которые необходимы в сфере взрослого, даже и в некоторой степени профессионального общения. Такими речевыми

ситуациями могут стать ситуации, требующие от ученика выступить в роли учителя, лектора-литературоведа, театрального или кинокритика, экскурсовода (фрагменты урока), участника «кинопанорамы», «театральной гостиной», «литературного салона», «заседания клуба литературных критиков», «заседания редколлегии литературного журнала», журналиста, ведущего репортаж и т.д.

III. Художественно-игровые речевые ситуации, приближенные к формам искусства, например, «воображаемые встречи», «часы воспоминаний» и др. Они связаны с попыткой проникновения в художественную структуру произведения, со вступлением в общение с героями, с попыткой стать свидетелями их воображаемого диалога и тем самым глубже постичь их внутренний мир, систему взаимоотношений и взаимооценок, непосредственно ощутить воздействие языка произведения на строй собственной речи.

Классифицированные нами речевые ситуации смогут органически быть включены, в качестве отдельных ситуаций, в структуру урока (например, ролевая игра), иногда могут продолжаться весь урок и, в свою очередь, иметь собственную сложную композицию.

Примером учебно-дидактических ситуативных речевых заданий является работа с карточками, ориентирующими на самостоятельное, непроизвольное включение школьников в уже ведущуюся дискуссию. Карточки-задания предлагаются до начала обсуждения вопроса 3—4 учащимся, как правило, малоактивным, а некоторым из них — на дом, чтобы смогли в течение более длительного времени продумать свое предстоящее высказывание. В задании содержится определенный материал для раздумий (цитата, высказывание известного лица или специалиста, трактовка литературного явления, мемуарное свидетельство и т.д.), ставится вопрос, требующий оценки, трактовки данного материала, выражения собственных позиций и постановки спорного мнения.

Выступающий должен внимательно следить за ходом обсуждения проблемы (несомненно, поощряется и его участие в нем), а также самостоятельно определить удобный момент для своего вхождения в дискуссию, найти при этом вежливую формулировку привлечения к себе внимания слушателей. Высказываясь, ученик может цитировать материал карточки, или передавать его своими словами, или ссылаться на него, сопровождать собственными рассуждениями — не следует лишь повторять вопрос. В крайнем случае, его можно представить как риторический.

Так, на уроках по изучению пьесы А.М.Горького «На дне» возможны такие речевые ситуативные задания, касающиеся образа Луки и допускающие неоднозначные решения.

1. Лука обращается со словами утешения не ко всем ночлежникам. Как вы думаете, чем определяется его выбор? Почему, например, он не пытается утешить Клеща?

2. В режиссерском экземпляре «На дне» К.С.Станиславский сделал такие замечания о поведении Луки: «хитро поглядывает»; «коварно улыбаясь», «вкрадчиво, мягко», «проскользнул»; «видно, что врет», «сентиментально-трогательно врет» и др. Какое представление о Луке отразилось в этих режиссерских замечаниях? Согласны ли вы с трактовкой этого образа Станиславским?

3. Литературовед и методист В.Н.Пименова заявляет: «Лука по своему уму, жизненному опыту (из которого он в отличие от многих умеет извлекать уроки) выше обитателей ночлежки. Он это понимает. И может быть, отсюда у него такое ярко выраженное чувство человеческого достоинства, мудрой снисходительности к человеческой слабости, интуитивной предусмотрительности (вспомним, как он спасает, «удерживает» Пепла от самого страшного для человека — пролития человеческой крови, убийства Костылева), умение без нужды (чтобы не раздражать людей) не показывать своего острого ума». Если вы согласны с этой характеристикой Луки,

приведите доказательства ее правильности, если нет, опровергните.

Речевая деятельность учащихся в системе изучения литературной темы

Специфика речевой деятельности и методика ее организации находится в прямой зависимости от того этапа изучения литературной темы, на котором она осуществляется. Данная специфика отражается: а) в характере и составе лексики и фразеологии, усваиваемой школьниками; б) в выборе соответствующих литературному материалу жанров монологических высказываний, диалогов тех или иных видов, что расширяет представление учителя и учащихся о речевых жанрах на уроках литературы и способах овладения ими; в) в выборе речевых ситуаций и ситуативных речевых заданий, отвечающих характеру литературных занятий на конкретных этапах их проведения.

Речевая деятельность старшеклассников при изучении обзорных тем разнообразна: это и составление словаря эпохи, и информативные и проблемно-дискуссионные доклады (теоретическое обоснование этих видов работы мы дали во второй главе), и литературное обозрение, и проведение «заочных экскурсий», и участие в «семинаре искусствоведов» и учебно-критические и театрализованно-художественные диалоги («заседания клубов», «путешествия по литературным салонам» и др.). По мере взросления школьников и овладения ими необходимыми речевыми умениями работа по развитию речи усложняется, повышается степень самостоятельности в подготовке высказываний, обогащается их лексический запас.

Составление и обогащение «словаря эпохи» осуществляется в течение трех лет по тематическим гнездам: общественно-политическая лексика, эстетическая терминология, философия и нравственность, литературоведение. Концептуальная основа словаря, на которую ориентируются школьники при его составлении — ключевые слова, отражающие содержание эпохи в историческом и художественном

отношении. На первом этапе (IX класс) составление словаря ведется под руководством учителя и при его непосредственных указаниях; на втором (X класс) — вводятся задания к самостоятельной работе, например, мотивировать выбор лексики и обосновать ее запись в конкретное тематическое гнездо; на третьем (XI класс) школьники уже выполняют эту работу самостоятельно, применяя освоенную методику и объясняя ее. Повышается уровень сознательности использования данного словаря при изучении не только обзорных, но и монографических тем.

Так, словарная работа на уроках по обзорной теме «Классицизм как литературное направление» в значительной мере способствует углубленному восприятию девятиклассниками этого художественного метода, устранению ограниченности его понимания. Словарь становится понятийно-тематическим стержнем, вокруг которого, с одной стороны, накапливается фактический материал, а с другой — усвоение этих понятий способствует углублению восприятия обзорно изучаемых художественных произведений, принадлежащих к классицистическому методу.

Составление словаря начиналось с лекции учителя, перед которой в тетради были записаны названия тематических гнезд. Под этими названиями записывались понятия, вычленяемые из лекции, учитель же по ходу давал к ним комментарии, обращая внимание на различие между близкими понятиями, как, например, абсолютизм и просвещенный абсолютизм, приводил конкретные исторические примеры. Итак, под рубрикой «Общественная жизнь» оказались такие слова, как монархия, абсолютизм, просвещенный абсолютизм, государственность. В аналогичном направлении проведена работа по заполнению других рубрик. В содержание рубрики «Философские и нравственные воззрения классицистов» вошли: идеал, гражданственность, рационализм, культ разума, долг, честь, добродетель, патриотизм. Эстетические позиции писателей и художников классицизма нашли отражение в следующих понятиях: классицизм, ориентация на

античность, конфликт между долгом и чувством и др

1.3. Определение методов и приемов развития речевой деятельности учащихся в процессе изучения литературы

Сложившиеся классификации методов и приемов обучения литературе имеют интересную историю. Ф.И. Буслаев выдвинул положение о специфике метода в школьном преподавании: «Надобно отличать ученую методу от учебной. Ученый, излагая науку, увлекается только ею одной, не обращая никакого внимания на личность читателя или слушателя: он предлагает свою науку единственно тому, кто поймет его. Напротив того, педагог должен развивать, образовывать и упражнять способности учащихся: наука его тогда имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподается». По мысли Буслаева, метод обусловлен теми закономерностями, которые свойственны самому предмету преподавания и особенностями самих учащихся. Мысль об отсутствии тождества, но о наличии единства понятия метода в науке и школьном преподавании Я.А. Роткович считает центральной методической концепцией Ф.И. Буслаева.

Ф.И. Буслаев обосновывает использование двух основных методов преподавания: «Способ преподавания двоякий: или заставляют ученика самого доискиваться и находить то, чему хотят научить его, или же предмет преподавания дается ему готовый, без всякого с его стороны питания. Первая метода называется гейристической, вторая – историко-догматической». Ученый называет ошибочным применение «гейристической методы в разговорном, диалогическом изложении, а историко-догматической в сплошном рассказе». Он подходит к применению методов, исходя из особенностей возраста и предмета, подчеркивая, в частности, нецелесообразность применения методы сократической на начальных этапах преподавания.

Ф.И. Буслаев различал понятия метода и приема как индивидуальной формы применения метода. Большим достижением методиста является утверждение чтения как основы теоретического знания, практического умения и практических упражнений.

В методической системе В.Я. Стоюнина, изложенной в ряде его трудов, в том числе в книге «О преподавании русской литературы» (СПб., 1864), выдержавшей много изданий, большое внимание уделено проблемам воспитательной направленности преподавания литературы, научности знаний, развитию ученика. Поскольку анализ литературного произведения постоянно находится в центре внимания педагога, его излюбленным методом является аналитическая беседа, которая усложняется от класса к классу.

Беседа предполагает обращение к различным сторонам художественного произведения; ряд вопросов ориентирован на восприятие текста школьниками.

Беседа, по мнению Стоюнина, предусматривает историко-литературное введение; важно учитывать факты биографии писателя. Он против развлекательности, против того, чтобы учитель брал на себя основной труд, в его системе важнее самостоятельность ученика. Отсюда – возражения ученого против лекции как основного метода преподавания, а также против описательности и догматичности лекций. Сам он в чтении лекций учитывал необходимость активной работы класса. Не приветствовал Стоюнин описательные пересказы, но часто пользовался пересказом, осложненным аналитическим заданием или комментированием текста.

В трудах В.И. Водовозова основное внимание также сосредоточено на конкретном художественном произведении. Он критически отнесся к филологическому методу Ф.И. Буслаева, к деятельности учителей – «беллетристов», не дающих ученикам прочных знаний и привычки к самостоятельности. Его «Словесность в образцах и разборах» (СПб., 1868) содержит ряд ценных положений о «реальном» изучении литературы,

который предполагает обращение к изображенной в произведении жизни с точки зрения правдивости и обращения к социальным проблемам эпохи.

В.И. Водовозов, обращаясь к выразительному чтению, подчеркивал значение повторного чтения и беседы по тексту, неоднократно использовал сопоставления по тематическим, жанровым и стилистическим принципам; в более поздних его работах за основу выбран идейно-тематический принцип сравнений и сопоставлений. «Разбор образцов» связан и с разъяснением основных понятий по теории литературы. Ученый неоднократно высказывал свои взгляды на преподавание эпических, лирических и драматических произведений.

В статье «Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование?» (1859) Водовозов признает аналитический метод, который в применении к словесности может называться, по его мнению, «историческим методом», т.к. виды литературных произведений могут быть объяснены только исторически.

Последователем идей В.Я. Стоюнина и В.И. Водовозова в 70-80-е гг. XIX века был В.П. Острогорский. В 1885 году он публикует два крупных методических труда: «Выразительное чтение» и «Беседы о преподавании словесности». Отвергая ориентацию на формальное развитие ученика, Острогорский говорит о необходимости развития всех его душевных сил, воспитании в нем этико-эстетической направленности. В центре внимания ученого – выразительное чтение и классные беседы, хотя он говорит об ограничении метода «сократического», особенно в старших классах, и необходимости дополнения его методом «академическим» – лекциями и рассказами учителя.

Симпатии В.П. Острогорского отданы живому, образному слову учителя. Для современной методики остается актуальным определение меры между текстуальным анализом и объемом ученического чтения, не говоря уже о системе руководства выразительным чтением.

В книге «Беседы о преподавании словесности» Острогорский, по существу, утверждает концепцию взаимосвязи методов в процессе обучения. Метод обучения он называет смешанным: то сократический (или эвристический) – в форме беседы; то академический (лекция, связный рассказ преподавателя). Методист убежден, что даже в младших классах ученикам полезно вслушиваться в связную, последовательную речь. В целом же в младших классах чаще используется сократический, в старших – академический метод. Его план литературного образования рассчитан на формирование интереса к литературе и на постепенное эстетическое развитие. В.П. Острогорский не оставил нам образцов разборов, но примеры вопросов показывают его педагогическое чутье, его стремление опереться на непосредственное восприятие ученика.

Из методистов конца XIX – начала XX в. следует назвать Ц.П. Балталона, исследовавшего психологическую природу детского чтения, пропагандировавшего воспитательное чтение. Из пересказов Балталон предпочитал свободный, а не «близкий к заучиванию наизусть». В книге «Воспитательное чтение» (1908) он предлагает «круг занятий по методу воспитательного чтения» (вместо хрестоматий и объяснительного чтения) – чтение учителем, письменные заметки о прочитанном, беседа о прочитанном, письменное изложение впечатлений, исправление ошибок, чтение учеников, списывание с письменного текста и грамматические упражнения, самостоятельное приготовление уроков. Беседа с учениками о прочитанном по заранее подготовленным вопросам имеет «тройную 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. Таким образом, вокруг каждого чтения «образуется свой законченный круг занятий».

Достижения методистов XIX и начала XX в. были развиты в трудах

ученых XX столетия. М.А. Рыбникова разработала разнообразную методическую палитру, написала о многих методах и приемах преподавания литературы. В ее трудах нашли место лекция и беседа, самостоятельная творческая работа ученика, различные комментарии, игры, литературные выставки, выразительное чтение, связь классных и внеклассных занятий и многое другое. Она всегда подчеркивала целостность и избирательность школьного анализа и отвергала «техницизм», когда метод или прием становились самоцелью.

В «Методике преподавания литературы» (1962) В.В. Голубков не только определил основные методы направления литературы (лекция, беседа и самостоятельная работа учащихся). Характеризуя литературную беседу, В.В. Голубков называет наиболее распространенную ее разновидность – беседу по заранее данным вопросам. Требования к вопросам: правильность, конкретность, простота и четкость. Вопрос должен будить мысль, заключать в себе проблему, нуждающуюся в обдумывании или в споре. Неудачным может быть не отдельный вопрос, а весь вопросник в целом, если в нем нет системы, «вытекающей из конечных задач анализа». Преподаватель должен ясно представлять себе конечную цель беседы. Одна из распространенных ошибок – обилие вопросов.

Далее В.В. Голубков формулирует ряд важнейших положений такой беседы: мало дать вопросы, надо помочь подготовиться ученикам; при проведении беседы необходимо вовлечь в работу всех учащихся; необходимы дополнительные, «наводящие» вопросы; по отдельным вопросам возможна предварительная подготовка отдельных учеников.

Следующая разновидность беседы: «свободная беседа», которая строится по вопросам, возникающим в процессе обучения. Конечно, у преподавателя есть предварительный план такой беседы, но важно ее общее направление, возможность вопросов со стороны учащихся. Голубков считает, что такая беседа применяется при анализе образов, рассмотрении эпизодов,

обдумывании теоретико-литературных понятий.

Особое внимание обращается на выразительное чтение, процесс подготовки к нему; работу над паузами, логическими ударениями; виды общения со слушателями в соответствии с системой К.С. Станиславского; организацию вечеров. Специальные разделы в учебнике Голубкова отведены чтению по ролям и подготовке хорового (многоголосого) чтения.

Раскрывая характер занятий, где основная роль принадлежит учителю, В.В. Голубков останавливается на рассказе о жизни писателя, на использовании комментированного чтения художественных текстов.

В целом разговор о методах и приемах обучения литературе ведется В.В. Голубковым на основе глубинного рассмотрения принципов и этапов изучения литературы в школе.

В книге «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы» (М., 1981) Н.И. Кудряшев раскрывает историю обоснования методов обучения по литературе в XIX и XX вв., рассказывает о распространении лабораторного метода в 20-е гг. XX столетия, об уроках М.А. Рыбниковой, на которых использовались различные методы преподавания, о классификациях В.В. Голубкова, В.А. Никольского, К.М. Сторчака.

Метод творческого чтения показан в его сочетании с другими методами, воплощенными в различных приемах и видах деятельности учащихся. Первая ссылка Н.И. Кудряшева – на классика отечественной методики М.А. Рыбникову. На уроке по стихотворению Ф.И. Тютчева «Есть в осени первоначальной» используются следующие приемы: 1) непосредственное наблюдение из окон школы пасмурного осеннего дня и сравнение его по живым впечатлениям со вчерашним ярким, солнечным днем; 2) чтение ранее известных стихотворений Пушкина об осени и стихотворения Тютчева с целью воссоздать в воображении картины, нарисованные поэтами; для этого вывешиваются большие листы с текстами стихотворений Пушкина и Тютчева, обращается внимание на

исключительную выразительность речи с помощью сопоставления словесных образов; 3) домашнее творческое задание – написать сочинение с описанием осенней прогулки или сопоставлением двух различных дней осени.

Н.И. Кудряшев делает вывод: учитель ведет учащихся от непосредственных жизненных впечатлений, от активизации образов памяти к восприятию образов, созданных поэтами. Большое внимание уделяет ученый выразительному чтению, развитию культуры восприятия и чтения стихов и художественной прозы; активной работе воображения и эмоциональной сферы при слушании чтения учителя, сравнению различных интерпретаций известными чтецами одного произведения. Этой же цели служит сопоставление иллюстраций разных художников к фольклорным и литературным произведениям. Первой задачей этих сопоставлений названы усиление художественного впечатления, художественных переживаний. Активизации восприятия текста способствуют сообщение фактов биографий, работа над словом, художественное рассказывание, творческие сочинения.

Репродуктивный метод сочетается с другими методами. Рассказ учителя или лекция сопровождаются показом портретов и иллюстраций, диафильмов или учебных фильмов. Чтение учебников может предшествовать лекции. После первого урока о творчестве Пушкина, на котором ученики заслушивают краткое слово учителя, звучат строки стихотворений поэта. На следующем занятии используется метод творческого чтения, школьники читают выбранные ими стихи, раскрывают свое понимание текста.

Изучение обзорных тем всегда представляет определенную трудность для учителя и учащихся в связи с большим объемом материала. Кудряшев предлагает ввести в такие лекции чтение и комментирование художественных текстов, в эвристической беседе и заключительной лекции привести в систему наблюдения учащихся. Особое значение приобретает проблемное изложение лекции.

Наиболее сложными исследовательскими заданиями Кудряшев считает устное выступление или сочинение о произведении, не разбиравшемся в классе. Можно использовать следующие формы оценки книги: краткая аннотация, рассказ о книге, краткий критический отзыв, впечатление от книги.

Предлагает методист и методический прием сопоставления: двух произведений одного автора, двух авторов, разных видов искусств.

Глава II. Методика развития речевой деятельности учащихся в процессе изучения литературы

2.1. Анализ поурочных разработок развития речевой деятельности учащихся с использованием различных методов и приемов

Зима в изображении русских поэтов.

С. Есенин "Поёт зима – аукает..."

Цели: Развивать навыки правильного, осознанного, выразительного чтения; показать изображение зимы в произведениях русских поэтов; учить чувствовать красоту и музыку поэтического слова; прививать любовь к поэзии.

Оборудование: Картина «Зимний лес»; рисунки детей на зимнюю тему; портрет С. Есенина; аудиозапись «Ноктюрна» Ф. Шопена, романса «Не жалею, не зову, не плачу».

Ход урока

I. Организационный момент.

II. Речевая разминка.

Учитель. На уроках чтения мы учимся не только правильно читать, но и правильно и грамотно говорить. О чем надо помнить, чтобы речь была яркой и приятной для других?

Учащиеся. Надо управлять дыханием во время разговора, правильно дышать во время речи.

У. Проведем речевую разминку. Представьте, что на ваши ладошки упали снежинки. Вы полюбовались их красотой и решили отпустить на волю. Наберите воздух. Сдуньте снежинки с руки. Повторяем три раза.

Произнесите предложение, записанное на доске, делая ударение каждый раз на другом слове.

На доске:

С неба падают снежинки.

III. Проверка домашнего задания

У. Речь точная, правильная, выразительная - это красивая речь. Такая речь встречается, как правило, в произведениях, сочиненных народом. Дома вы читали как раз такое произведение – сказку «Два Мороза».

Проверим домашнее задание. Какую забаву придумали Морозы? Прочитайте. Сравните, как два Мороза пытались заморозить купца и дровосека. Как купец и дровосек спасались от холода? Кто и почему выиграл спор? Какие слова выражают главную мысль сказки? Дети отвечают на вопросы.

IV. Актуализация знаний

У. Над какой темой мы работаем на уроках чтения?

Д. «Люблю природу русскую. Зима».

У. Сегодня мы в гостях у чародейки и волшебницы Зимы. Она хотела бы послушать, какой вы себе ее представляете.

Дети рассказывают по своим рисункам, с чем у них ассоциируется зима.

Д. Красота зимней природы, встреча Нового года, праздник Рождества и веселые зимние забавы.

У. Какие лирические стихи о зиме мы уже читали?

Дети читают наизусть стихи И. Бунина, К. Бальмонта, Я. Акима о зиме, о первом снеге.

– Как поэты называют зиму?

Д. Радостная, веселая, долгожданная.

Дети вспоминают строки из стихотворения Ф. Тютчева «Чародейкою зимою» и говорят, что в этом стихотворении зима – красивая, добрая колдунья, которой все подвластно на земле.

У. Ребята, что значит лирическое стихотворение? Д. В лирическом стихотворении на первом месте стоит автор, его мысли, чувства, душевные

переживания.

V. Сообщение темы урока.

V. Сегодня мы познакомимся со стихотворением Сергея Есенина «Поёт зима – аукает...». Будем учиться читать его выразительно.

VI. Работа над стихотворением.

У. Рассмотрите картину «Зимний лес». Задумайтесь над заглавием. Послушайте стихотворение Есенина в моем исполнении.

Учитель читает.

– Какие чувства у вас возникли?

Д. Тоски, грусти, сожаления,

У. Какие картины мы представляем себе, прочитав стихотворение?

Дети отвечают.

– Прочитаем текст по строфам и поразмышляем над его содержанием.

Учащиеся вслух читают первую строфу.

– Как вы представляете выражение «Поёт зима – аукает...»?

Д. Воют вьюги, поют метели.

У. С кем автор сравнивает зиму?

Д. С человеком.

У. Какие слова подтверждают это?

Д. Поет, аукает.

У. Что значит – мохнатый лес?

Д. Всюду пушистый снег, он лежит на ветках.

У. Что значит – лес баюкает.

Д. Метели и ветры поют свои песни, чтобы лее спал.

У. Что значит – со звоном сосняка?

Д. Сосен в лесу много, и все они одновременно качаются и шумят.

У. Какие строки передают это настроение?

Д. Кругом с тоской глубокою

Плывут в страну далекою

Седые облака.

У. Что значит – седые облака?

Д. Они белые, как снег.

У. О чем же первая строфа?

Д. О красоте зимнего леса, о грустном настроении поэта.

У. Прочитайте про себя вторую строфу. С чем сравнивается метель?

Д. С шелковым ковром. Ветер поднимает снег вверх и расстиляет его, как ковер.

У. Найдите строки, где говорится о воробышках. Как автор называет воробьев?

Д. Игривые. Они любят прыгать, везде летать, как будто играют.

У. Почему они прижались именно к окну?

Д. Из дома идет тепло. Еще, они надеются, что человек их покормит, ведь сытому не так холодно.

У. Прочитайте вторую строфу. Какой звук часто повторяется в словах?

Д. Звук [р].

У. Что нам напоминает этот звук?

Д. Рычание зверя, рев вьюги,

У. Почему автор использует слова, где часто встречается звук [р]?

Д. Чтобы передать характер вьюги – злой, свирепый. У. Как называется этот литературный прием?

Д. Аллитерация.

VII. Физкультминутка.

VIII. Исследовательская работа.

Класс работает по вариантам.

У. Первый вариант – подчеркните слова, которые помогают увидеть цвет зимы.

Второй вариант – подчеркните слова, которые помогают услышать звуки зимы.

Проводится самостоятельная работа с последующей коллективной проверкой.

У. В стихах Есенина мало красок, зато много звуков. Какая музыка по характеру, настроению соответствует стихотворению?

Д. отвечают.

IX. Выразительное чтение.

У. С каким чувством мы будем читать о вьюге, о птичках?

Д. С тревогой, печально – о вьюге, о птичках – с нежностью, с сожалением.

2-3 ученика читают индивидуально.

X. Обобщение.

У. Какова тема этого стихотворения?

Д. Зима, зимние картины.

У. Какая зима перед нами?

Д. Красивая, но грустная.

У. Ребята, мы познакомились с прекрасным стихотворением. Что вы можете сказать о его авторе?

Учитель прикрепляет на доску портрет Есенина. Дети высказывают свои мысли. Подготовленный ученик делает сообщение о Сергее Есенине.

XI. Музыкально-поэтическая пауза.

У. Вы сегодня читали стихи наизусть и делали это замечательно. Молодцы! Я тоже хочу прочитать вам стихотворение Н. Брауна «Сергей Есенин». Учитель читает стихотворение под музыкальное сопровождение «Ноктюрна» Ф. Шопена.

В этом имени – слово «осень»:

Осень, ясень, осенний цвет.

Что-то есть в нем от русских песен –

Поднебесье, тихие веси,

Сень березы
И синь-рассвет.
Что-то сеть в нем и от весенней
Грусти, юности, чистоты...

Только скажут:
«Сергей Есенин» –
Всей России встают черты...

У. Многие стихи Сергея Есенина положены на музыку. Послушайте романс «Не жалею». Звучит один куплет, дети делятся своими впечатлениями о прослушанном.

ХII. Итог урока.

У. Лирические стихи каких авторов прозвучали сегодня на уроке? Какой теме они посвящены?

Благодаря поэзии мы учимся лучше понимать, чувствовать и ценить неповторимую красоту русской природы. Спасибо за работу!

2.2. Нетрадиционные формы уроков как средство активизации речевой деятельности на уроках русской литературы

Различные формы проведения урока не только разнообразят учебный процесс, но и вызывают у учащихся удовлетворение от самого процесса труда. Не может быть интересным урок, если ученик постоянно включается в однообразную по структуре и методике деятельность. Рамки традиционного урока становятся тесными, поэтому рождаются новые формы организации обучения. Нетрадиционный урок – одна из таких форм организации обучения и воспитания школьников. Эффективность нетрадиционных форм обучения и развития хорошо известна. Такие занятия приближают школьное обучение к

жизни, реальной действительности. Учащиеся охотно включаются в такие занятия, ибо нужно проявить не только свои знания, но и смекалку, творчество. С помощью нетрадиционных уроков можно решить проблему дифференциации обучения, организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся, лингвистического или литературного эксперимента.

Например, на уроке по теме “Не с причастиями” ученики получают задания по уровням:

Уровень “Звоночки”

Составьте словосочетания из слов

(не)разбирающийся; (не)ухаживающий; (не)смотрящий; (не)отказавшийся; (не)пришедший; от цветов; на цветы; в цветах; с цветами; за цветами .

Уровень “Звоночки” – это слабые ученики. Подобное упражнение позволяет им справиться с заданием.

Уровень “Карандаш”

Составьте словосочетания, в которых

НЕ – приставка

(не)распустившийся _____

(не)сорванный _____

(не)выращенный _____

(не)политый _____

(не)купленный _____

(не) подаренный _____

Уровень “Карандаш” – средний уровень учащихся.

Уровень “Книга”

Составьте словосочетания, в которых

Не – частица

(не)распустившийся _____

(не)сорванный _____

(не)выращенный _____

(не)политый _____

(не)купленный _____

(не) подаренный _____

Уровень “Книга” – уровень сильных учащихся. Подобный материал позволяет проявить свои знания.

Выполнив это упражнение, ребята учатся составлять текст, используя в нем причастия с изучаемой орфограммой.

Работа по составлению текста

Цель: учить употреблять слова с изученной орфограммой в тексте

Учитель. А теперь попробуем правильно употребить причастия с НЕ при составлении текста. Но в то же время познакомимся с еще одной историей о хризантеме.

По другой легенде, родиной этого _____ очарования растения является Китай. Китайцы, _____ в своей правоте, назвали в честь хризантемы девятый месяц года. По _____ силы преданию, смельчак, _____ сорвать в девятый день девятого месяца цветок хризантемы, обретает бессмертие.

Для справок: (не)побоявшийся, (не)потерявшего, (не)утратившему, (не)сомневающиеся.

Такие уроки можно проводить в классах с различным уклоном, будь то гуманитарный класс, либо физико-математический, с различными уровнями познавательной активности.

В зависимости от направленности можно подобрать методы, эффективные именно для данного класса. Например, для класса с ярко выраженным гуманитарным уклоном, ориентированным на образно – чувственное восприятие материала, можно провести в стихах. А для любителей точности – предпочтительна лаборатория, эксперимент.

Нетрадиционных форм проведения занятий существует множество: это урок-КВН, урок-телемост, урок-сказка, урок-театр, урок-путешествие, урок-концерт... Все уроки перечислить просто невозможно. И каждый из этих уроков носит в себе определенные цели: сформировать навык правильного письма; развивать устную и письменную речь учащихся, формировать умение создавать текст, используя ключевые слова, развивать коммуникативно-речевые умения, умение работать с текстовыми фрагментами различного характера, совершенствовать степень владения нормами литературного языка; учить аргументировать свои высказывания; обучать умению корректно вести спор; воспитывать у учащихся потребность в знаниях, обеспечивать тесную связь обучения с жизнью, формировать осознанный выбор профессии, формировать толерантное отношение к людям и т.д.

Подготовка к уроку-проекту требует от учащихся высокой степени самостоятельности поисковой деятельности, координации своих действий, активного исследовательского, исполнительского и коммуникативного взаимодействия. Роль учителя заключается в подготовке учащихся к работе над проектом, выборе темы, в оказании помощи учащимся при планировании работы, в текущем контроле и консультировании учащихся по ходу выполнения проекта на правах соучастника. Кроме того, совместная работа над проектом невозможна без активного коммуникативного взаимодействия. Основная идея метода проектов заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся в ходе совместной творческой работы. Например, готовясь к уроку

“Откуда эти наречия?”, учащиеся не только открыли для себя этимологию многих наречий, поняли, почему одни из них пишутся слитно, другие через дефис, а третьи – раздельно, но и подготовили дидактический материал для работы по этой теме.

Этимологический словарь “Откуда эти наречия”

Внутри – в “*утрь*” (внутренности).

Нахрапом – застывшая форма Тв. п. древнерусского слова “*нахрап*” (сила, нахальство).

Невдомек – не в “*домек*” (старосл. “домек” – дар, свойство).

Набекрень (искон. русское) – сращение предлога *на* и сущ. “*бекрень*” (бок), которое в диалектах еще известно.

Дотла – от формы Р.п. древнерус. сущ. “*тло*” (дно, основание) и предлога *до*.

Невозмогу (собств.рус.) – сращение *не в моготу*, в котором “*могота*” – сила, мощь, возможность, этимологически родственно вельможа (“*вель*” – большой, *можа* – силач).

Исподволь (собств.рус.) – образовано путем сращения сложного предлога *изпод* с формой Р.п. сущ. *воля*.

Наизусть – сращение предлога *на* и сущ. “*изусть*” (память).

Момоходом – застывшая форма Т.п. старосл. слова “*мимоход*” (прохожий).

Запанибрата (запросто, по-товарищески, с равным), образовано путем слияния предлога *за* и сущ. *панибрат* в форме Р.п. Слово “*панибрат*” заимствовано из польского языка, сначала наречие писали за-панибрата, затем оно слилось.

Вдребезги – образовано путем сращения предлога *в* с древнерус. сущ. “*дребезг*” (черепок, осколок).в В.п.

Результатом урока литературы в 6 классе по сказу Н.С.Лескова “Левша” стал словарь лесковских неологизмов.

Словарь неологизмов Н.А.Лескова

<i>Аболон</i>	<i>полведерский(искаж.)</i>	–	<i>Апполон</i>	<i>Бельведерский</i>
<i>Буреметр(народ.</i>	<i>этим.)</i>	–		<i>барометр.</i>
<i>Вероящи</i>		–		<i>вариации</i>
<i>Грабоватый(искаж.)</i>		–		<i>горбатый</i>
<i>Дансе</i>		–		<i>танец</i>
<i>Дванадесать</i>	<i>язык</i>	–	<i>двенадцать</i>	<i>языков</i>
<i>Керамиды</i>		<i>-(искаж.)</i>		<i>пирамиды</i>
<i>Клеветон (народ.</i>	<i>этим)</i>	–	<i>сатирическое словообразование от слов</i>	
<i>“клевета”</i>		<i>и</i>	<i>“фельетон”.</i>	
<i>Мерблюзьи(искаж.)</i>		–		<i>верблюжьи</i>
<i>Мантоны</i>		<i>(искаж.)</i>	–	<i>пальто</i>
<i>Мелкоскоп(народ.</i>	<i>этим.)</i>	–		<i>микроскоп</i>
<i>Мурин</i>		–		<i>негр</i>
<i>Ноговки</i>	<i>(народ.</i>	<i>этим.)</i>	–	<i>носки</i>
<i>Преламут</i>		<i>(искаж.)</i>	–	<i>перламутр</i>
<i>Пубеля</i>		<i>(искаж.)</i>	–	<i>пуделя</i>
<i>Публицейские (народ.</i>	<i>этим.)</i>	–	<i>сатирическое словообразование от слов</i>	
<i>“публичные”</i>		<i>и</i>	<i>“полицейские”</i>	
<i>Парей(искаж.)</i>		–		<i>пари</i>
<i>Из противной аптеки(народ.</i>	<i>этим.)</i>	–	<i>то есть аптеки, расположенной</i>	
<i>стороне</i>			<i>улицы.</i>	
<i>Свистовые (народ.</i>	<i>этим.)</i>	–	<i>от слов “свисток” и “вестовый” (посланный</i>	
<i>для</i>		<i>передачи</i>	<i>вести).</i>	
<i>Складень</i>		–	<i>складная</i>	<i>икона</i>
<i>Студинг</i>	<i>(народ.</i>	<i>этим.)</i>	–	<i>от слова пудинг</i>

Тугамент (народ. этим.) – документ
Твердеземное (народ. этим.) – Средиземное море.

Урок-сюрприз... уже само название интригует. А если ты получаешь совершенно неожиданное задание: карточку-овощ или фрукт с просьбой: “Включи меня в рецепт”, письмо от Шерлока Холмса с предложением сотрудничества: “Найди ошибку”, то интерес ещё более возрастает.

Уроки ролевой игры очень актуальны в наше время, когда необходимо подготовить ученика к непростой современной жизни. Ребенок может представить себя кем угодно: продавцом, кулинаром, учителем и так далее. Можно обобщить все изученное о существительном на “Заседании ученого совета”, изобразив председателя, содокладчика, рецензента, а можно и побывать на суде, выяснив “Справедливо ли называют глагол непоседой?”

Модель урока на игровой основе в форме суда

I. этап. Открытие “судебного заседания”. Краткое сообщение “судьи” о существе “дела”.

II. этап. Обвинительная речь “прокурора”.

III этап. Показания “истца” или “истцов” (потерпевших), т. е. учащихся класса или героев, образы которых они играют.

IV. этап. Допрос “свидетелей” со стороны “защиты” и со стороны “обвинения”. “Судья”, “члены суда”, “прокурор”, “адвокат” задают вопросы, изучают материалы “следствия” и “вещественные доказательства” с целью получения дополнительных аргументов в пользу своей версии.

V этап. Прения сторон (спор “прокурора” и “адвоката”). Заключительное слово “прокурора” по существу “дела”.

VI этап. Последнее слово “обвиняемого”.

VII этап. Удаление “членов суда” и “присяжных заседателей” на совещание. Возвращение и вынесение “приговора”.

Без интегрированных уроков не мыслит себя, наверное, ни один учитель. В моей копилке подобных уроков: “Тема весны в искусстве”, интегрированный урок литературы, ИЗО, музыки, “Производные и непроизводные предлоги в тексте рассказа А.П.Чехова “Детвора”(русский язык и литература), “Речь Тараса Бульбы о товариществе”(опыт риторического и литературоведческого анализа), “Защитники земли русской” (литература и история), “Родная природа в стихах Е.Баратынского, Ф.И.Тютчева и музыке С.Рахманинова “ (литература и музыка).

Главное – находить все новые и новые соприкосновения предметов. Кроме привычных: русский язык и литература, литература и история, русский язык и живопись, музыка – возможны и такие неожиданные интеграции, как литература, изобразительное искусство и биология при работе над рассказом Э.Сетона-Томпсона “Лобо”; русский язык, изобразительное искусство и география на уроке, посвященном теме “Употреблению деепричастий в речи”; биологии и литературы на уроке “Русская поэзия 19 века о многообразии растительного мира Земли”.

Занимаясь разработкой и систематизацией нетрадиционных уроков для учащихся, я пришла к выводу, что учащимся интересны такие уроки. Они способствуют развитию инициативы, развивают коммуникативные навыки, предполагают самостоятельный поиск средств и способов решения задач, связанных с реальными ситуациями в жизни, искореняют такие присущие традиционному обучению негативные явления, как списывание, боязнь плохих отметок, закомплексованность.

Сами учащиеся отметили, что такие уроки привлекают их тем, что вносят в школьные будни разнообразие, создают в классе атмосферу праздника, приподнятое настроение.

Учащимся нравятся эти нетрадиционные занятия, поскольку они не сковывают учебный процесс, а оживляют атмосферу, активизируя ребят, приближая учебу к жизненным ситуациям.

Таким образом, познавательная деятельность на уроке вызывает у учеников радость, удовлетворение, увлеченность познанием, обучение обретает подлинную силу. А для того, чтобы увлечь учеников, их нужно не просто наполнить знаниями, как "пустой сосуд", а зажечь в них ту "искорку", которая по степени разгорания вела бы их к вершине познания. И когда учитель заставит биться радостно сердце ученика, тогда он будет всемогущ.

Заключение

Будущему учителю обязательно не только осознать специфику преподавания литературы в начальной школе, но и приобрести определенную перспективу, представление о возможных путях собственной творческой работы в школах, о принципах создания авторских программ и учебных пособий, а для этого, в первую очередь, необходимо знать и уметь применять на практике методы и приемы изучения художественного текста.

Среди классификаций методов и приемов изучения литературы в начальной школе, которых великое множество, мы выделили, на наш взгляд, наиболее распространенные и применяемые в методике: беседу, выразительное чтение, рассказывание, заучивание стихов наизусть, сообщение учащимся биографии автора, теоретическое занятие как метод восприятия текста и, наконец, самый сложный для начальной школы – анализ художественного текста.

Мы подходили к применению методов, исходя из особенностей возраста и предмета. И здесь очень важен метод беседы. Беседа с учениками о прочитанном по заранее подготовленным вопросам имеет «тройную цель»: воспроизведение учениками главнейших, наиболее понравившихся каждому моментов из текста; комментирование прочитанного; оценка учениками под руководством учителя явлений жизни, изображенных в рассказе, достоинств и недостатков самого рассказа. Таким образом, вокруг каждого чтения «образуется свой законченный круг занятий».

Кроме беседы и других названных и неназванных нами методов и приемов изучения литературы в 1-4 классе следует отметить самый сложный и самый необходимый – анализ художественного текста. Ничто так не учит вдумываться, вглядываться в текст, не только читать, но и вычитывать, т.е. видеть глубину содержания, следовать за мыслью автора и постигать ее.

Одна из основных задач при анализе произведения – не лишать литературу ее права быть прежде всего искусством в восприятии человека.

Методы и приемы преподавания литературы в начальной школе сегодня должны вписаться в живой процесс, в постоянно меняющиеся условия, когда один и тот же способ работы может быть или методом, или приемом.

Поскольку в основе любой технологии обучения – личность ученика, его восприятие учебного материала, поэтому невозможен разговор о методиках и технологиях без отчетливого представления о специфике читательского восприятия младшего школьника. Владение принципами построения урока и изучения художественного текста – база для освоения образовательных технологий.

Список использованной литературы

1. Алексеева О.В. и др. Детская литература. – М., 1960.
2. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература. – М., 2002.
3. Белинский В.Г., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. О детской литературе / Сост. В.В. Терновская, Н.И. Якушин. – М., 1983.
4. Богданова О.Ю., Леонтьев С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы. – М., 2004.
5. Герчук Ю. Археология детской книжки // Детская литература. – 1998. – №2.
6. Голубков В.В. Методы преподавания литературы. – М., 1962.
7. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению. – М., 2004.
8. Детская литература / Под ред. Е.Е. Зубаревой. – М, 1989.
9. Зарубежная литература для детей и юношества: В 2 ч. / Под ред. Н.К. Мещеряковой, И.С. Чернявской. – М., 1989.
10. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей. – М., 1972.
11. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. – М., 1988.
12. Костюхина М.С. Детская литература о проблемах детства: Метод. пособие. – СПб., 2003.
13. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М., 1981.
14. Минералова И.Г. Детская литература. – М., 2002.
15. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. – М., 1971.
16. Покровская А.К. Рассказывание в библиотеке, в школе и в народной аудитории. – М., 1919.
17. Померанцева Э. В. Русская устная проза. – М., 1985.

- 18.Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т.; Т. 1 / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993.
- 19.Рыжкова Т.В. Литературное развитие младших школьников. – СПб., 2004.
- 20.Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы. – 8-е изд. – СПб., 1913.
- 21.Сухин И.Г.Чтение. Литературные викторины. 1-4 классы. – М., 2007.
- 22.Тимофеева И.Н. Что и как читать вашему ребенку от года до десяти: Энциклопедия для родителей по руководству детским чтением. – СПб., 2000.
- 23.Тихомирова И.И. Школа развивающего чтения. – Н. Новгород, 1996.
- 24.Феоктистов И. К вопросу о детском чтении. – СПб., 1891.
- 25.Художественное рассказывание детям: Сб. статей / Под ред. Н. Румянцева. – Пг., 1918.
- 26.Чернявская Я.Н., Розанов И.И. Русская советская детская литература. – Минск, 1984.
- 27.Чуковский К. Как я стал писателем / Жизнь и творчество Корнея Чуковского. – М., 1978.
- 28.Чуковский К.И. Дневник 1901-1929. – М., 1991.
- 29.Чуковский К.И. Сочинения в 2-х томах. – М., 1990.
- 30.Шаров А. Волшебники приходят к людям: Книга о сказке и сказочниках. – М., 1985.
- 31.Школьное литературоведение: Учебное пособие к спецкурсу. – Л., 1986.