

Тихвинская Наталья Борисовна

ДИАЛОГОВЫЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ С ЭЛЕМЕНТАМИ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ

В статье раскрывается понятие диалога в философском аспекте как способа мышления человека. Подчеркивается актуальность осмысления диалога как формы познания, коммуникации, обучения и образования в целом. Обсуждается проблема анализа литературного произведения с помощью учебной дискуссии и формирования диалогической позиции читателя-школьника. Приведен фрагмент урока литературы, целью которого является формирование умения вести учебную дискуссию на основе учебного диалога.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2015/10-1/41.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 10 (52): в 2-х ч. Ч. I. С. 168-173. ISSN 1997-2911.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2015/10-1/

© 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

Причем в данном случае представляется актуальным делать подробные разборы отдельных лекционных курсов, сопоставляя их с существовавшими в то время взглядами на рассматриваемые вопросы других исследователей.

Изучение университетских программ и лекционных курсов позволит глубже погрузиться в эпоху Серебряного века, рассматривать не только творчество ее выдающихся представителей, но и общий культурный, исторический и литературный контекст, который формировался во многом благодаря системе образования. Это позволит также оценить восприимчивость читателей, слушателей, зрителей, которым в первую очередь были адресованы произведения русского модернизма.

Список литературы

1. Брюсов В. Я. Дневники: 1891-1910. М.: Издание М. и С. Сабашниковых, 1927. 203 с.
2. Веселовский А. Н. История новой русской литературы XIX в. (с 30-х до 60-х г.). М.: Общ-во историко-философского факультета МВЖК, 1917. 153 с.
3. Веселовский А. Н. Просветительный век и Александровская пора. М.: Типо-лит. В. И. Титяева, 1910. 304 с.
4. Веселовский А. Н. Русская литература второй половины XIX в. М.: Лит. Рихтера, 1907. 272 с.
5. Летопись жизни и творчества С. А. Есенина: в 5-ти т. М.: ИМЛИ РАН, 2003. Т. 1. 1895-1916. 736 с.
6. Обзорение преподавания на историко-филологическом факультете Императорского московского университета в 1898-9 году. М., 1898. 18 с.
7. Розанов М. Н. Французская литература эпохи Просвещения: в 2-х ч. М.: Типо-лит. В. И. Титяева, 1910. Ч. 1. 226 с. Ч. 2. 163 с.
8. Розанов М. Н. Эпоха Возрождения: в 2-х ч. М.: Общ-во историко-философского факультета МВЖК, 1915. Ч. 1. 241 с. Ч. 2. 228 с.
9. Сакулин П. Н. Новая русская литература (Александровская эпоха). М.: Студ. Т. Померанцева и Н. Н. Фатова, 1908. 399 с.
10. Сакулин П. Н. Русская литература после Пушкина: в 3-х ч. М.: Типо-лит. С. М. Мухарского, 1912. Ч. 1. 194 с. Ч. 2. 170 с. Ч. 3. 242 с.
11. Скороходов М. В. Сергей Есенин: истоки творчества (вопросы научной биографии): монография. М.: ИМЛИ РАН, 2014. 384 с.
12. Сперанский М. Н. История романа и повести XVIII века. М.: Типо-лит. В. И. Титяева, 1911. 346 с.

UNIVERSITY COURSES OF THE TURN OF THE XIX-XX CENTURIES AS A SOURCE OF AN IMAGE SYSTEM OF THE RUSSIAN MODERNISM

Skorokhodov Maksim Vladimirovich, Ph. D. in Philology
Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences
msk2002@rambler.ru

The article gives a brief characteristic of a national system of education at the turn of the XIX-XX centuries, which is examined as a source of the formation of an image system of the Russian Modernism. The issue of defining the outlook and the erudition of those readers, listeners and viewers, to whom in the first place the works of the writers of the Silver Age was addressed.

Key words and phrases: Russian Modernism; the sources of creative work; formation of a world outlook; the system of education; University lectures; Moscow University.

УДК 372.8

Педагогические науки

В статье раскрывается понятие диалога в философском аспекте как способа мышления человека. Подчеркивается актуальность осмысления диалога как формы познания, коммуникации, обучения и образования в целом. Обсуждается проблема анализа литературного произведения с помощью учебной дискуссии и формирования диалогической позиции читателя-школьника. Приведен фрагмент урока литературы, целью которого является формирование умения вести учебную дискуссию на основе учебного диалога.

Ключевые слова и фразы: диалог; диалоговый аспект; диалогическая позиция; учебная дискуссия; литературное произведение; анализ; коммуникативно-деятельностный подход; культура.

Тихвинская Наталья Борисовна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
kassiareya@mail.ru

ДИАЛОГОВЫЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ С ЭЛЕМЕНТАМИ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ[©]

Мысль о диалоге как о способе общения и передачи информации пришла человеку давно, еще со времен Античности. Философы древности размышляли о том, как устроен мир, каково место человека в этом мире, почему человеку необходимо знать как можно больше и каким образом добывать эти знания.

Рассмотрим понятие *диалог* в философском аспекте как способ мышления человека.

Философской проблематикой диалога занимались такие отечественные ученые-философы, как М. М. Бахтин, В. С. Библер, Л. М. Баткин, Ю. М. Лотман, М. С. Каган и др.

Диалог, по мысли М. М. Бахтина, есть взаимопонимание, участвующих в этом процессе, и в то же время сохранение своего мнения, своей позиции, «проникновение в другого (слияние с ним) и сохранение дистанции (своего места)» [2, с. 271].

В. С. Библер видит диалог в полном своем логическом понимании и развитии как предмет того, что условно называет диалогикой или логикой начала мышления [3].

Л. М. Баткин рассматривает диалог как «столкновение разных умов, разных истин, несходных культурных позиций, составляющих единый ум, единую истину и общую культуру» [1, с. 137].

М. С. Каган размышляет о диалоге в контексте становления проблемы общения и как о форме общения людей, что проявляется в общественных отношениях. На этой основе возникает «диалог культур» [9, с. 4].

Ю. М. Лотман считает, что элементарный акт мышления есть перевод. Элементарный механизм перевода есть диалог, подразумевающий асимметрию. Асимметрия проявляется в различии семиотической структуры (языка) участников диалога и в попеременной направленности сообщений [12].

Под диалогом в философском и научном смыслах следует понимать специфическую форму и организацию общения, коммуникации.

Диалог как форма речевой коммуникации появился в глубокой древности, когда один человек не согласился с другим по некоторому вопросу. Началось становление культуры мышления, общения и воспитания, что явилось, с одной стороны, проявлением обыденности, а с другой – проблемности, но в целом послужило началом самостоятельности мышления. Диалоговые формы мышления позволяли подняться над его единичностью и мифологичностью. Мудрость первых философов – искателей истины – несла в себе определенную долю житейского опыта, но одновременно с этим совершался исторически важный переход от чувственного к понятийному осмыслению сущности реального бытия. В игре слов, которая состояла в столкновении точек зрения, происходило совершенствование рациональных форм познания [7].

Диалог как основа взаимодействия между учителем и учеником был главным дидактическим достижением Сократа. Платон был первым мыслителем, обратившим наше внимание на мышление как процесс, имеющий природу диалога. С точки зрения Платона, мышление есть молчаливая беседа внутри нас самих. Сократ, по словам Платона, повторяет эту же точку зрения: когда мозг думает, он просто разговаривает сам с собой, задавая вопросы и отвечая на них, говоря «да» или «нет». Также Платон считал, что наше мышление, ум, рассудок сами по себе не являются естественными или священными дарами, но развиваются внутри нас с помощью различных видов человеческой деятельности. Рассуждение, несмотря на его биологические предпосылки, является отличительным человеческим достижением, поддерживаемым через диалог [14].

Эпохи Античности, Средневековья и Возрождения знаменательны самой постановкой проблемы использования диалога и дискуссии как вида диалога в дидактических целях для поиска истины, для научения молодёжи мыслить [7], общаться. Венцом гуманистического образования эпохи Возрождения стала Неоплатоновская академия. Если в Средние века было известно, в латинских переводах, всего 2-3 «Диалога Платона», то в период Возрождения произведения Платона были очень распространены и имели популярность. Непринуждённые беседы и диспуты здесь были направлены не на получение учёного звания, а на неустанный поиск истины посредством диалогов [Там же]. Таким образом обозначаются стадии формирования понятия *диалог*, берет начало понятие *диалогическая позиция*, так как гуманисты Возрождения уже тогда пытались выстраивать диспуты по определенному регламенту на основе взаимопонимания.

На сегодняшний день под диалогической позицией (в контексте обучения литературе), на наш взгляд, следует понимать способность и готовность к внутреннему смыслопорождающему диалогу с самими собой и внешнему диалогу с оппонентом с целью интерпретации и постижения смыслов художественного произведения.

В Новое время актуальность осмысления диалога как формы познания, коммуникации, обучения сохранилась, проблематика диалога получила дальнейшее развитие.

Немецкие мыслители XIX-XX веков, такие как Т. Липпс, В. Воррингер, М. Бубер, внесли значительный вклад в образование и развитие теории диалога. Так, Т. Липпс считал, что психология является основой всех философских наук – логики, этики, эстетики. Он выдвинул теорию эмпатии как осознанного сопереживания текущему эмоциональному состоянию другого. Это психический акт, при котором субъект, воспринимая предмет, проецирует на него свои чувства, свое эмоциональное состояние. В. Воррингер, развивая теорию Т. Липпса, считал, что высший подъем радостных чувств от полноты бытия предполагает «вчувствование» в органические формы во всем их разнообразии: от растений до форм самого человека. Он воспринимал теорию эмпатии не только в искусстве, но и в жизни вообще, то есть как способность восприятия мира [13]. Т. Липпс и В. Воррингер наметили возможное разграничение предметных и метапредметных отношений разнонаправленного процесса эстетического восприятия, который впоследствии будет представлен М. М. Бахтиным как опыт идентификации с другим эстетическим восприятием.

Основное понятие философии М. Бубера – диалог, который понимается им как точка пересечения всех классических тем философии XX века. «У меня нет учения, есть только диалог», – писал М. Бубер в книге «Я и Ты» [4, с. 23]. Для него философская деятельность аналогична участию в разговоре. Его позиция интересна взаимосвязью диалога как способа мышления, способа обучения и образования в целом.

В начале XXI в. понятие диалога приобретает более широкий смысловой диапазон. В науке и публицистике заговорили о диалоге между социальными структурами, о политическом диалоге между государствами, о диалоге культур. Целью такого расширения стало глубокое осмысление и переосмысление данного понятия в контексте образовательной деятельности.

Исследования в области философии, культурологии, психологии, педагогики показали, что диалогичность есть центральная характеристика гуманитарно-ориентированного взаимодействия между людьми: индивидами, группами, общностями (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. Бубер, М. С. Каган, И. А. Колесникова и др.). Диалогичность – многофункциональный способ существования культуры и образованного человека в культуре, внутренний механизм развития человеческого мышления.

В образовании диалогическое взаимодействие становится актуальным по мере перехода школы от репродуктивных, авторитарных методов обучения к гуманистической парадигме, при которой диалог между субъектами создает наиболее благоприятные условия для самовыражения и творчества участников образовательного процесса. Согласно исследованиям Л. С. Выготского и его школы, мышление ребенка формируется сначала во внешнем общении с окружающим миром, затем постепенно переходит во внутреннее общение, т.е. в разговор с самим собой. Во внутреннем диалоге высказывания свертываются, сокращаются и становятся понятны только самому человеку, ведущему внутренний диалог [5]. Но человек не может всю жизнь вести исключительно внутренний диалог, так как это будет препятствовать развитию, совершенствованию мыслей и смыслов, которые должны стать предметом обсуждения других, чтобы это развитие состоялось [11].

По мысли Ю. Н. Кулюткина, диалог – это первичная и наиболее фундаментальная форма общения, в процессе которого человек вступает в непосредственный контакт с другими людьми, обменивается с ними суждениями по тому или иному вопросу, пытается выяснить то, что ему непонятно, подтверждает или опровергает имеющиеся точки зрения [Там же, с. 57].

Рассмотрим диалог с позиции фундаментальной формы общения в контексте обучения литературе.

Современное состояние российского образования требует новых методических решений и создания нестандартных образовательных ситуаций, требующих от школьника, и от старшеклассника в частности, быстрого творческого решения, предполагающих альтернативные возможности, основанных на жизненном опыте, имеющих личностный смысл и создающих условия для ценностно-смыслового самоутверждения [17]. Поэтому, на наш взгляд, старшеклассник должен быть готов к внутреннему смыслопорождающему диалогу с самим собой и внешнему диалогу с оппонентом с целью интерпретации и постижения смыслов художественного произведения, а это и есть то, что мы понимаем под диалогической позицией читателя-школьника на уроке литературы.

В XXI веке в условиях стремительного развития информационно-коммуникативных технологий интерес к чтению заметно снижен. Это обусловлено многими причинами, например, поиск необходимой школьнику информации сокращён до минимума: достаточно просто нажать кнопку на компьютере и получить нужную строчку, сноску, ссылку или искомую мысль, уже кем-то сформулированную. Экономия времени (рациональное его использование) – вот один из основных посылов, гарантов успешности в современном мире, но прочность и осмысление / переосмысление полученных знаний не происходит за короткий срок, необходима постоянная работа ума, добывание знаний и закрепление их в общем культурном контексте, только тогда, на наш взгляд, можно говорить о возможности самореализации и саморазвитии личности.

Социально-политические и культурно-исторические изменения в нашей стране влияют и на сферу отечественного образования. На фоне становления современной парадигмы гуманитарного образования формируются инновационные концепции в области методики конкретных школьных предметов. Инновационные процессы определяют и характер изучения литературы в школе, специфику чтения и осмысления художественного произведения в частности [6]. В связи с этим методика ведения урока литературы требует значительных изменений, фактически обновления самой модели урока. Чтобы сформировать диалогическую позицию читателя-школьника, необходимо использовать одну из инновационных форм построения современного урока литературы – урок-дискуссию на основе работы с художественным текстом. Учебная дискуссия состоится в том случае, если имеет место понимание и осмысление, как говорилось выше, первичного текста, так как от этого зависит постановка проблемного вопроса, по поводу которого предполагается дискуссия. В этой связи становится актуальным коммуникативно-деятельностный подход в обучении вообще и в обучении литературе в частности. При утверждении коммуникативно-деятельностного подхода образование выступает как достояние определенной личности, ее социализации в современном обществе.

Старшая школа – то время и тот возраст, когда молодой человек начинает задумываться над фундаментальными вопросами о себе и мире независимо от того, в какой стране он живет. Вступая во взрослую жизнь, он начинает спрашивать себя: Кто я? Что я буду делать в жизни? Кого любить? Как буду строить отношения с людьми? Какие у меня политические взгляды? Какова моя система убеждений? Какими поступками я утверждаю свои ценности? [8].

Таким образом, современное школьное образование должно не только создавать фундамент для профессиональной карьеры человека, но и готовить к жизни в обществе, в семье. Это должно быть образование, которое поможет ученику состояться как личности, готовой к постоянному саморазвитию.

В. А. Сухомлинский писал, что первая заповедь воспитания детей – дать им радость труда, успеха в учении, пробудить чувство гордости в их сердцах. Школьники не должны чувствовать себя несчастными,

душу которых гложет мысль, что они ни на что не способны. Успех в учении есть единственный источник внутренних сил ребенка, которые рождают энергию для того, чтобы справиться с трудностями и хотеть учиться [15]. Успех в учении, на наш взгляд, может быть обеспечен использованием дискуссионных форм обучения на уроке литературы.

Рассмотрим фрагмент урока литературы в 10-м классе по теме «Молодость и старость. Что-то остается...» по рассказам И. Бунина «Молодость и старость» и Д. Марковича «Что-то остается...». Целью было выявление, анализ, сопоставление и сравнение авторских позиций в рассказах названных авторов, создание учебного текста (технологическую карту всего урока и презентацию см. в: [16]). Мы приведем только вариант анализа рассказа И. Бунина «Молодость и старость» с использованием элементов учебной дискуссии-форума, т.е. обсуждения, в ходе которого экспертная группа вступает в обмен мнениями с аудиторией (классом) [10]. Цель представления вышеуказанного фрагмента – показать, как может быть реализован диалоговый аспект при анализе данного рассказа и как на основе учебного диалога формируется умение вести учебную дискуссию.

В процессе урока решались такие задачи, как повышение читательской компетентности, проверка и уточнение своих представлений и взглядов на обсуждаемую проблему, применение имеющихся знаний в процессе совместного решения учебных задач, формирование умений анализировать, сравнивать, грамотно излагать мысли, защищать свою точку зрения, развитие навыков доказательной полемики, продолжение формирования ценностных ориентаций и убеждений на основе личностного осмысления проблематики художественных произведений, а также толерантного общения в диалоге.

Экспертная группа, состоящая из четырех учеников, проанализировав пакеты вопросов к рассказам И. Бунина и Д. Марковича, подготовленные первой и второй группами заранее, представила классу следующий проблемный вопрос: *Каково отношение к молодости и старости двух авторов рассказов?*

Чтобы выявить авторскую позицию И. Бунина, мы предложили первой группе проанализировать, используя составленный учениками к уроку пакет вопросов, экспозицию рассказа И. Бунина «Молодость и старость», затем притчу, так как именно она позже явится предметом дискуссии.

Учитель на уроке выступает в роли направляющего, помогает анализировать и интерпретировать некоторые эпизоды, детали, тоже задает вопросы, что, в конечном счете, поможет понять и осмыслить авторскую позицию.

Сначала учащиеся рассказывают, какими знаками в тексте являются Черное море, пароход, круговое плавание, пассажиры первого класса и плывущие в неудобных местах парохода? (Это символы: бесконечности, прекрасного, суетности жизни, иерархичности социального положения). Приведем диалог «экспертной группы» с участниками первой группы и участников первой группы между собой:

- *Зачем дано повествование о разношерстной публике на пароходе?*
- *Вот она всякая, а смысла нет, суета сует все.*
- *В основном, люди небогатые.*

Учащиеся замечают портрет «независимой женщины» и размышляют, так ли независима та женщина, которая не спускает глаз с мужика, читающего Писание?

[Учитель]: – *Как здесь «работает» портрет?*

– *Краткая, но очень выразительная картина: и портрет ее, странный, кричащий (соединение, по сути, несоединимого красного и зеленого), и взгляд – все говорит о ее нежелании одиночества и такой независимости.*

- *Возможно, здесь выражен взгляд Бунина на эмансипе.*

[Учитель]: – *Почему появление старика сопровождается таким антуражем?*

- *Это главный герой, все внимание переключается на него.*

– *Все, что до этого было необходимым фоном, есть суета. Но есть и гармония, цельность, смысл. Последнее и олицетворяет образ старика, поэтому так царственно обставлено его появление.*

- *В словах старика о благодарности падишаху есть ирония?*

– *Нет.*

– *А я думаю, есть немного.*

[Учитель]: – *Давайте поразмышляем! Экспертная группа, ваш вопрос?*

- *Каковы особенности диалога с греком в феске?*

– *Во-первых, ему предшествует иронический портрет грека. Во-вторых, его реплика: «Це, це, це» и авторская характеристика: «с небрежным сожалением», «качая головой».*

- *Что дает сопоставление портретов и позиций грека и старика?*

– *Писатель использует прием антитезы: в одном случае крепкий, большой («царственно возлег», «необыкновенный блеск в глазах»), в другом – небрежное сожаление («полнеющий красавец»), много серого (цвет ада), «лакированные ботинки» (как копытца беса).*

- *Да еще осуждает старика.*

Далее учеником выразительно читается притча. Участникам первой группы раздаются карточки с вопросами, составленными учителем. Предлагается обсудить эти вопросы и представить возможные варианты ответов. Целью задания является побуждение учеников к диалогу, который будет основой учебной дискуссии.

1. *Зачем автору понадобилось добавлять к жизни человека время ишака, собаки и обезьяны?*

– *Это части жизни падишего человека.*

2. Зачем человеку такие «добавки» и «добавки» ли это?

– Конечно, такие «добавки» не случайны и символизируют качества нашей жизни, которые добавились после грехопадения.

3. Какой из прибавленных сроков вам кажется самым бездарным? А вы бы отказались от него? Ишака? Собаки? Или обезьяны?

– ...

4. Почему старик говорит о том, что было, ни к кому не обращаясь?

– Потому что, скорее всего, он обращается ко всем, то есть и к нам.

5. Как можно уже в молодости быть старым? Какие образы рассказа об этом свидетельствуют?

– Образ красавца – полнеющего грека, женщины в красной кофте и зеленом шарфе, образы всех плывущих на пароходе, то есть обобщенно всего человечества, кроме старика.

– Почему, кроме старика? У него же ничего и никого не осталось?

6. Как вы понимаете финал рассказа?

Ответ на шестой вопрос вызвал некоторые затруднения, хотя именно в финале рассказа и заключена позиция Бунина по поводу молодости и старости. Возможно, это вызвано тем, что у наших учеников еще недостаточно жизненного опыта, отсутствует некий полет мысли – интерпретация метафор жизни. Поэтому не всем понятно, как возможно в старости остаться молодым.

[Учитель]: – Какие вопросы вызвали у вас наибольший интерес? Составьте свои вопросы к притче. Задайте экспертной группе и друг другу интересующие вас вопросы. Обменяйтесь мнениями.

Учеников заинтересовали третий и пятый вопросы. Их мнения разделились: одни сказали, что ишак, собака и обезьяна здесь вообще не причем! Если так рассуждать, как Бунин, то в чем тогда смысл жизни человека вообще? Полнеющий грек в феске богат, а старик в оборванной одежде, естественно, беден, да еще и сыновей потерял, каков же его итог жизни? Другие настаивали на том, что старик вовсе не беден – далеко не все решается количеством денег, старику – царственное уважение, почет всех присутствующих. Он отдал падишаху семерых сыновей, и все они погибли, но старик просветлен, он, с христианской точки зрения, выполнил свой долг, он гордится сыновьями и благодарен падишаху.

Разность мнений учеников вполне объяснима: наивно-реалистическое восприятие картины мира, действительно, делает не совсем понятным, почему старик не считает себя старым. Но достаточно большая часть учеников все же поняли инсказательный смысл притчи и, более того, упомянули про христианский долг.

Далее учитель спросит, как не быть старым, по Бунину, и обобщит мысли учащихся: *Старик принёс самую большую в жизни жертву – семерых сыновей. А с христианской точки зрения любовь – это жертва. Старик выполнил этот долг, а значит – заслужил вечную жизнь, вечную молодость.*

Вопрос, который возник у учеников: *Действительно ли можно «заслужить» молодость в старости? Как?*

– Конечно можно, если жить, не теша только себя. Образ старика и констатирует эту авторскую идею.

– Не согласен. Много зависит еще и от того, как человек сам себя воспринимает. Он может жить и не теша себя, при этом совершенно не ощущать себя молодым.

– И я так думаю, большинство людей в роскоши-то не купаются, а всю жизнь трудятся, зарабатывая на хлеб, и в старости им уже не до просветления.

– Не забывай, что это притча, говорящая о том, что человек должен стремиться к совершенству.

– А я думаю, если человек живет не только ради себя, но и ради других, то люди будут помнить его всегда, это означает, что он никогда не умрет, т.е. не будет старым.

Мы привели небольшой диалог учеников, в котором они, обмениваясь мнениями, пытались рассуждать, приводить аргументы в защиту своей позиции, что говорит о наличии элемента дискуссии.

Приведенный нами фрагмент урока показывает, как с помощью вопросов, составленных самими учениками – удачных и не совсем – и учителем, постепенно формируется умение вести учебную дискуссию с целью поиска ответа на проблемные вопросы, сформулированные учениками, поставленные автором того или иного художественного произведения. Это еще не дискуссия в полной мере, а лишь подступы к ней, первые шаги, где важен диалоговый аспект анализа литературного произведения, который является основой, почвой для возникновения дискуссии. Если ученики будут без страха вступать в учебный диалог по интересующим их вопросам, то дискуссия состоится.

[Учитель]: – Как автор относится к своему герою? Докажите его позицию. Покажите прямое присутствие образа автора в рассказе.

Ученики читают текст со слов «Я подошел...».

В заключение учитель напомнит, что Бунину на момент создания рассказа было 66 лет, и спросит учеников: *Как вы думаете, насколько этот рассказ выражает его понимание, отношение к старости?*

– Очень выражает. Он по-христиански осмысляет старость. Это символ заслуженности вечной жизни.

Приведем вариант письменной работы ученика:

Человек, чтобы не стать в старости «обезьяной», должен жить не ради накопления богатства, а потом ради его сохранения и преумножения, а ради более высоких стремлений – защита родины, своего народа.

В контексте рассказа И. Бунина понятия «любовь» и «жертва» синонимичны. Главный герой исполнил свой христианский долг – не «брал», а «отдавал», и поэтому заслужил вечную «молодость» – жизнь. Чтобы не быть старым, надо жить не только для себя, ради собственных желаний, тешить себя развлечениями. Человеку необходимо понять высшую «правду жизни» – способность к жертвенной любви, которая обладает величайшей спасительной силой.

Ученики составили разные тексты, не все до конца поняли или, может быть, приняли позицию автора. Это объясняется многими причинами, например, уровнем литературного развития каждого ученика, возможностью грамотно излагать мысли, наивно-реалистическим представлением о мире и др. Важно то обстоятельство, что на завершающем этапе обсуждения у учеников возникло осмысление и переосмысление текста, т.е. из двух разных мнений появилось третье, наверное, наиболее приближенное к истине.

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 самим собой, диалог с обществом, «диалог культур» [3] и диалог в культуре. Диалог и общение в современном обществе являются взаимосвязанной непреложной необходимостью жизни человека в социуме так же, как труд, познавательная деятельность, философское осмысление мира.

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. Бубер М. Я и Ты. М.: Высшая школа, 1993. 173 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. Голикова Г. А. Диалог на уроках литературы (аксиологический аспект) // Наука и школа. 2009. № 3. С. 40-43.
7. Гусев Д. А. История философии: учеб. пособие. М.: Слово; Эксмо, 2004. 448 с.
8. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
9. Каган М. С. Мир общения. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
10. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: Эксперимент, 1995. 176 с.
11. Кулюткин Ю. Н. Диалог в образовательной деятельности. Современные ракурсы естественнонаучного образования // Методика как наука и учебный предмет: сб. науч. тр. / под ред. И. Ю. Алексашиной. СПб., 2000. Вып. 2. С. 56-57.
12. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. М.: Языки русской культуры, 1996. 494 с.
13. Михаил Михайлович Бахтин / под ред. В. Л. Махлина. М.: РОССПЭН, 2010. 440 с.
14. Платон. Апология Сократа // Платон. Сочинения: в 4-х т. М.: Мысль, 1990-1994. Т. 1. С. 70-96.
15. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1974. 288 с.
16. Тихвинская Н. Б. Мое портфолио [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/tihvinskaa/moee-portfolio> (дата обращения: 01.08.2015).
17. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

DIALOGIC ASPECT OF LITERARY WORK ANALYSIS AT SCHOOL WITH ELEMENTS OF TRAINING DISCUSSION

Tikhvinskaya Natal'ya Borisovna

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

The article reveals the notion of a dialogue in the philosophical aspect as a way of human thinking. It emphasizes the relevance of understanding of a dialogue as a form of cognition, communication, training and education in general. The problem of literary work analysis by means of training discussion and the formation of reader-student's dialogic position are discussed. The author presents a fragment of the literature lesson, the purpose of which is to develop the ability to lead a training discussion on the basis of a training dialogue.

Key words and phrases: dialogue; dialogic aspect; dialogic position; training discussion; literary work; analysis; communicative and activity-based approach; culture.