

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации
Кафедра литературы и методики ее преподавания

**Формирование Я-концепции
на уроках внеклассного чтения
по современной литературе.**

Магистерская диссертация

Квалификационная работа
допущена к защите

Зав. кафедрой литературы и
методики её преподавания
Института филологии, культу-
рологии и межкультурной
коммуникации
кандидат филол. наук, доцент
Тагильцев А. В.

дата

подпись

Исполнитель:

Бикбаева Эльвира Ринатовна,
студент группы МЛО-1601z

подпись

Научный руководитель:

Гутрина Лилия Дмитриевна,
кандидат филол. наук,
доцент кафедры литературы и
методики её преподавания

подпись

Екатеринбург 2018

Содержание

| | |
|--|-----------|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. Психолого-педагогические и методические основы формирования Я-концепции на уроках литературы..... | 11 |
| 1. 1. Я-концепция: границы понятия, структура, динамика. Особенности формирование Я-концепции подростка | 11 |
| 1. 2. Чтение современной литературы как источник формирования Я-концепции подростков | 19 |
| 1.3. Методические проблемы освоения современной литературы в школе. Критерии отбора произведений современной литературы для чтения в школе | 25 |
| 1.4. Вопросы организации внеклассного чтения школьников: история и современность..... | 37 |
| ГЛАВА 2. Формирование Я-концепции школьника на уроках внеклассного чтения в 5-8 классах: направления деятельности | 57 |
| 2.1. Современная литература о взрослении на уроках в среднем звене: опыт методического освоения | 57 |
| 2.2. Проблема толерантности на уроках литературы в 5-8 классах: этапы и формы работы | 82 |
| 2.3. Оценка результативности работы (на примере учащихся 6 класса МАОУ № 12 г. Екатеринбурга) | 108 |
| ЗАКЛЮЧЕНИ | 115 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУР | 118 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1 | 128 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2 | 139 |

Введение.

Школьный курс литературы, в основном, состоит из классических произведений, идеалы и эстетическая ценность которых не вызывают сомнений. Литература XXI века, в том числе детская, чаще всего воспринимается в школе как явление не устоявшееся, не имеющее художественного и воспитательного значения. Лишь в связи с введением ФГОС в Примерных образовательных программах в списке «С» формально закреплена необходимость освоения современной литературы как учебного материала. Поэтому можно констатировать, что сегодня изучение литературы рубежа XX-XXI веков на самом деле становится одним из важнейших компонентов литературного образования в школе.

В настоящее время достаточно многообразно представлена информация о современной литературе для детей. «Толстые» журналы печатают блоки по детской литературе, в «Урале» есть даже специальная рубрика «Детская». Существуют многочисленные премии. Развивается книжный рынок. Создано множество тематических сайтов, предлагающих путеводители по детскому чтению. Естественно, что такой разнообразный материал должен быть осмыслен с научно-методической точки зрения. Изучением современной литературы для подростков в настоящее время занимаются И. Н. Арзамасцева, Е. Асонова, М. М. Балина, Н. В. Барковская, М. А. Литовская, И. А. Сергеиченко, Т. Соловьёва, М. А. Черняк и др.. Есть разборы отдельных текстов. Обозначены тематика и проблематика произведений для подростков. Также описаны наиболее популярные жанры (сказка, триллер, антиутопия, школьная повесть) и раскрыты их особенности, предпринимаются попытки жанрового анализа произведений. Однако недостаточно исследованы образы героев современной детской литературы, внутренний конфликт героя и способы его проявления в тексте; особенности субъектной организации современных произведений для детей, а этот аспект представляется очень важным при раскрытии внутреннего мира героев-подростков. Не определены критерии, по которым следует производить

выбор современных художественных произведений для подростков для чтения и обсуждения на уроках литературы.

Современный подросток живёт в открытом информационном пространстве. Он имеет возможность самостоятельно выбирать книги. И этот выбор для чтения чаще не связан с произведениями классики, а сосредоточен на современных детективах, мелодраме, фантастике, то есть на «массовой» литературе, противопоставляемой высокому искусству. По мнению социологов чтения и критиков, регулятором детского чтения сейчас является рынок. Опасность массовой литературы, связана с утратой нравственных и эстетических ориентиров, и она может содействовать воспитанию как положительных, так и отрицательных качеств личности. Если в дошкольном и младшем школьном возрасте круг чтения ребенка определяют родители, то свободное чтение подростка оказывается неуправляемым. Учителя же, как правило, ориентируют учащихся на чтение классической литературы, написанной до 90-ых годов XX века. Таким образом, существующий интерес учащихся к современной литературе не удовлетворяется в полной мере и никем не направляется, а значение современных текстов в школьном образовательном и воспитательном процессе недооценивается. Однако учителя мало обращаются к современной детской литературе, поскольку не всегда имеют возможность выбрать, проанализировать, интерпретировать не вполне привычные для него тексты, а тем более обдумать и логично выстроить систему работы по ним. Необходимо опереться на авторитетное мнение учёного. Разработок по произведениям современной детской литературы существует мало, в основном в статьях даётся обзор произведений, на которые рекомендуется обратить внимание, или описываются отдельные этапы урока.

Изучение современной литературы, в среднем звене по существу, возможно на уроках внеклассного чтения. И в нашей стране сложилась традиция организации свободного самостоятельного чтения школьников. С конца XVIII века в практике преподавания литературы достаточно прочно

укрепилось мнение о том, что создание условий для самостоятельного чтения ребёнка играет ключевую роль в его развитии. На протяжении этого времени специально создавалась и отбиралась литература, которая достойна того, чтобы составить круг детского чтения, поскольку книги, предназначенные для детей, должны отвечать более высоким требованиям, чем литература для взрослых, должны выполнять не только эстетическую, но и дидактическую функцию. Постепенно складывалась методика изучения детской литературы, ведущая свое начало от педагогов конца XIX — начала XX в.: Х.Д. Алчевской, Н.А. Рубакина, А.П. Нечаева, Ц.П. Балталона и др.. Опыт прошлого и творчески работающих современных учителей-словесников показывает, что опора на индивидуальный читательский опыт учащихся, учет их читательских предпочтений имеет положительный эффект. Известны такие формы управления свободным чтением детей, как издание альманахов, встречи с писателями, создание рекомендованных списков литературы, создание буктрейлеров, проведение акций по продвижению книг. Нет ни программы, ни подробно описанной системы уроков для среднего звена, где бы современная детская литература была бы последовательно интегрирована в основной курс. Предпринимались попытки создания программ и курсов по внеклассному чтению (Т. Г. Кучина, В. А. Чалмаев и др.), однако они ориентированы, в основном, на старшеклассников. Методика внеклассного чтения по современной литературе для подростков разработана недостаточно.

Указанные противоречия позволили определить объект и предмет исследования, определить его цели и задачи.

Объект исследования: современная литература для подростков как инструмент формирования Я-концепции.

Предмет исследования: методы и приёмы формирования Я-концепции на уроках внеклассного чтения по современной литературе в 5-8 классах.

Цель: методическое обеспечение формирования Я-концепции на уроках внеклассного чтения по современной литературе в 5 – 8 классах.

Задачи:

- 1) уточнить содержание понятия «Я-концепция» и описать её структуру и особенности формирования у подростков,
- 2) обобщить и систематизировать опыт изучения современной литературы для подростков в критике и методике школьного преподавания;
- 3) изучить методический опыт организации уроков внеклассного чтения в школе,
- 4) сделать попытку разработки критериев отбора современной детской художественной литературы для уроков внеклассного чтения;
- 5) выбрать и проанализировать современные художественные произведения для подростков, обладающие образовательным потенциалом для формирования Я-концепции,
- 6) определить методы и приёмы организации уроков внеклассного чтения, направленные на формирование Я-концепции и оценить их эффективность.

Методологию исследования составили научные работы по психологии, литературоведению, методике преподавания литературы, критические статьи и отзывы.

Основой для исследования Я-концепции послужили монографии Р. Бёрнса, И., Э. Элькониной, статьи В. С. Агапова, посвящённые описанию структуры и формирования Я-концепции в процессе развития самосознания личности.

Важными для разработки проблемы стали результаты исследований по социологии детского чтения сотрудников Российской государственной детской библиотеки (Колосовой Е. А., Чудиновой В. П., Голубевой Е. И.) и др., в которых рассматриваются социально-психологические основы выбора, интереса, мотивов, чтения в детском возрасте.

Теоретическую базу исследования составили работы отечественных литературоведов и критиков (Арзамасцева И. Н., Асонова Е., Бобина Т.О. Ленковская Е., Скаф М., Т. Соловьёва, И. О. Шайтанова, Хомич Э. П.,

Чарская-Бойко В., Иванкиева М. и др.), изучающих состояние современной детской литературы, её основные тенденции и уделяющих пристальное внимание литературе для подростков. Полезны для разработки проблемы были статьи, посвящённые анализу произведений в определённом аспекте (Балина, М. М., Барковская Н. В., Гутрина Л. Д., Литовская М. А., Сергеиченко И. А., Иванова Т. Н., Бурдина С. В., Шумилова О. А., Тарасов О.В. Курьянович А.В., Ямалетдинова Г.Т).

Важной составляющей исследования являются работы, в которых авторы (Б. А. Ланин, М. А. Литовская, А. И. Шпрыгова) разрабатывают критерии отбора современной литературы для знакомства и изучения на уроках в школе.

При анализе художественных произведений использовался структурно-семантический метод. Основополагающими стали труды М. М. Бахтина, Н. Л. Лейдермана. М. Ю. Лотмана, Л. Я. Гинзбург, в которых разработаны теоретические основы анализа произведения как художественного образа мира на различных уровнях. При рассмотрении школьной повести и рождественского рассказа применялись сравнительно-исторический и типологический методы.

Научную основу для разработки методической концепции исследования составили работы в области организации внеклассного чтения В. Г. Маранцмана, О.Ю. Богдановой, Б. А. Ланина, Романичевой Е.С.. Учтены труды, содержащие психолого-педагогические аспекты изучения художественного произведения в школе: исследования по проблемам восприятия художественной литературы и психологии читательской деятельности (Леонтьев А.А., Богатырева Т. Л., Кривчик С.В.). Также в работе учтен опыт применения в практике различных методических методов и приемов организации уроков литературы (Н.Н., Акмалов А.Ю., Парфёнова В.С., Александрова Г. В., Балан Э.С., Иванов Н.Н., Гальчук О. В., Никонова Н.И.). При разработке уроков использовались пособия Н. Н.Сметанниковой о

стратегии смыслового чтения и В. Г. Александровой о проектной деятельности.

В процессе работы были использованы такие методы психолого-педагогического исследования, как изучение и анализ школьных программ, учебников и образовательных стандартов; наблюдение за деятельностью учащихся в процессе опытно-экспериментальной работы, анкетирование и тестирование учащихся; анализ результатов экспериментальной работы.

Для выявления характеристик развития Я-концепции проведено исследование подростков. В работе использовались лонгитюдный метод, четыре основных методики, контент-анализ и статистическая обработка данных (в течение обучения учащихся в 5-7-ом классе). Выборку составили 56 учащихся МАОУ лицея №12 г. Екатеринбурга. Для изучения развития Я-концепции были выбраны когнитивные, эмоциональные и поведенческие характеристики личности ребенка.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- уточнено понятия «Я-концепция», выявлены особенности самоконцептуализации в подростковом возрасте;
- обоснована роль чтения современной литературы в формирования Я-концепции подростков;
- обобщен и систематизирован материал по проблеме освоения в школьном курсе литературы современной прозы для подростков, способствующей самоконцептуализации личности;
- с учетом особенностей социокультурной ситуации, современных образовательных тенденций и специфики современной детской литературы сформулированы критерии отбора художественных современных произведений для подростков с целью их освоения на уроках внеклассного чтения;
- разработаны и опробованы уроки внеклассного чтения по современной литературе, направленные на формирование Я-концепции;

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложен ряд современных произведений для изучения на уроках внеклассного чтения в 5-8 классах, направленных на формирование Я-концепции, разработаны уроки внеклассного чтения по проблеме взросления и взаимодействия с другим; представлена последовательность организации читательской и исследовательской деятельности учащихся по изучению современной литературы. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в преподавании современной литературы в общеобразовательных школах.

Достоверность результатов исследования и содержащихся в нем выводов обеспечивается использованием достижений психолого-педагогической науки, литературоведения и методики преподавания литературы, изучением и обобщением имеющегося опыта; подкреплена длительными наблюдениями и анализом результатов обучения. Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе учебно-педагогической деятельности автора.

Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы и приложение. В теоретической части современная литература рассматривается как средство формирования Я-концепции на уроках внеклассного чтения. В первом параграфе раскрыто содержание понятия Я-концепции, описана структура и динамика её развития, особенности формирования Я-концепции подростка. Кроме того, в теоретической части рассмотрены аспекты освоения современной литературы в школе, чтение современной литературы рассмотрено как источник формирования Я-концепции подростков, проанализированы методические проблемы освоения современной литературы в школе и критерии отбора произведений современной литературы для чтения и изучения в школе. В параграфе «Вопросы организации внеклассного чтения школьников» прослеживается традиция организации внеклассного чтения в отечественной методике преподавания литературы, выявляется основное противоречие этой

деятельности - между интересами читателя и стремлением к регламентации со стороны организаторов и на этой основе описываются наиболее продуктивные формы работы на уроках внеклассного чтения по современной литературе. В практической части представлены формы организации уроков внеклассного чтения по наиболее актуальным в современной литературе проблемам – проблеме взросления и толерантности: охарактеризованы произведения и формы работы с ними на уроках. В третьем параграфе дано описание изменений Я-концепции обучающихся под влиянием современной литературы на уроках внеклассного чтения, выявленных на основе комплексной диагностики. В приложении даны таблицы, подтверждающие диагностические данные.

Результаты работы отражены в следующих публикациях: статья «Лучше ли горькая правда? Конспект урока внеклассного чтения по рассказу А. Жвалевского и Е. Пастернак, (журнал «Филологический класс», 2017, № 3(49); статья «Большие тайны малых жанров. Проект урока литературы по рассказу Н. Дашевской «Крендельков» (журнал «Филологический класс», 2018, № 2(52)), статья «Образовательный потенциал современной школьной повести при организации проектной деятельности в среднем звене» (сборник статей по итогам международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы филологии»).

ГЛАВА 1. Психолого-педагогические и методические основы формирования Я-концепции на уроках литературы

1.1. Я-концепция: границы понятия, структура, динамика. Особенности формирования Я-концепции подростка.

Личностные результаты обучения можно структурировать в три блока:

- 1) самоопределение - сформированность внутренней позиции обучающегося;
- 2) смыслообразование - поиск и установление обучающимися личностного смысла учения на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов;
- 3) морально этическая ориентация - знание основных моральных норм и ориентация на развитие этических чувств как регуляторов морального поведения.

Обозначенные в стандарте личностные результаты в отечественной психологии определяются как «психические новообразования, то есть качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, к внутренней и внешней жизни». К окончанию школьного обучения такими новообразованиями становятся личностное и профессиональное самоопределение, то есть сформированное мировоззрение, обретение личностной идентичности, готовность и способность к саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию на протяжении всей жизни, самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии. В психологии эту динамическую систему представлений человека о самом себе принято называть Я-концепцией.

Цели, обозначенные в новом стандарте как личностные результаты, всегда занимали важное место в работе педагогов, но впервые они выделены в отдельное определяющее направление педагогической деятельности. Исключительную актуальность в связи с этим приобретает изучение Я-концепции личности обучающегося. Необходимость эмпирического

изучения компонентов Я-концепции предполагает четкое теоретическое представление общей картины процесса развития изучаемого феномена, выделение сущностных признаков, структурных, функциональных и типологических компонентов Я-концепции; разработку теоретической модели изучаемого новообразования психики.

Содержание и объем понятия «Я-концепция» до настоящего времени остается дискуссионным. Расхождения в его трактовке связаны с различиями в понимании личности различными психологическими школами, а точнее с тем, какие факторы становления Я-концепции, внутренние или внешние, положены в основу теории.

Термин «Я-концепция» появился в научном языке в связи с представлениями о дуальной природе человека как познающего субъекта и познаваемого объекта. Исследования Я-концепции опираются на теоретические положения, которые сводятся к четырем основным источникам: к основополагающим подходам Джемса, символическому интеракционизму, предложенному в работах Кули и Мида, представлениям об идентичности, развитым Эриксоном, феноменалистической психологии в работах Роджерса. Я-концепция обсуждалась и в других теоретических работах. Однако система понятий, разработанная в рамках перечисленных выше концепций, является наиболее продуктивной.¹

¹ В мировой психологии Я-концепция определяется по-разному. Я-концепция «есть то, чем я обладаю» (У. Джеймс). Я-концепция «есть то, каким меня хотят видеть» (Ч.Х. Кули). Я-концепция - это «совокупность установок, направленных на самого себя» (Р. Бернс). Я-концепция представляет собой систему образов «Я» и образов человека, где «Я-образы постоянно меняются и никогда один и тот же образ не возникает дважды» (Шибутани, 1998, с. 182). Я-концепция как сумма принятых индивидом ролей и сочетание идентификаций и возможностей, воспринимаемых на основе опыта взаимодействия с окружающим миром (Э. Эриксон). Я-концепция как система самовосприятия свойств «Я» или «Меня», а также ценности, связанные с этими восприятиями (К. Роджерс). Я-концепция - это сознательное когнитивное восприятие и оценка индивидом самого себя, мысли и мнения о себе (Ф. Райс). Я-концепция - это персонификация себя, то есть значение самого себя для самого себя (С. И. Розум).

В психологии Я-концепция рассматривается как новообразование личности, состоящее из трех компонентов. В структуре данного психического феномена выделяют когнитивный, аффективный (эмоциональный) и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент отражает знания человека о себе в разной степени оформленности, обобщенности и осознанности; аффективный компонент репрезентирует отношение личности к себе, ее оценку, меру удовлетворенности своими действиями, результатами реализации намеченных целей; поведенческий компонент выражается детерминацией поведения и деятельности человека его знаниями о себе и отношением к ним. Во всех теориях Я-концепции авторы выделяют в ее структуре Я-реальное, Я-социальное (или Я-зеркальное) и Я-идеальное.

В структуре Я-концепции отражаются необходимые взаимоотношения, взаимовлияния между отдельными психическими явлениями и между психикой с другими системами, обеспечивающими оптимальное и позитивное становление личности. По мнению Р. Бёрнса, Я-концепция играет тройную роль: «она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий» [Бёрнс, 1986, с. 40]. Я-концепция формируется под воздействием различных внешних влияний, которые испытывает индивид. Особенно важными являются для него контакты со значимыми другими, которые, в сущности, и определяют представления индивида о самом себе. На первых порах практически любые социальные контакты оказывают на него формирующее воздействие. Однако постепенно Я-концепция сама становится активным началом, важным фактором в интерпретации опыта.

В современной российской литературе анализ Я-концепции в различных аспектах был проведен В.С.Агаповым. Он выделяет шесть основных подходов к определению Я-концепции: 1) Я-концепция – это уникальность нейроструктурных основ индивидуального «Я» человека; 2) это то, чем обладает «Я»; 3) это совокупность всех представлений о себе,

сопряженная с их оценкой; 4) «совокупность установок, направленных на самого себя»; 5) «система образов «Я» в которой Я - образы постоянно меняются; 6) система самовосприятий, составленная из восприятий свойств «Я» и восприятий Я другими людьми и с различными аспектами жизни, а также ценности, связанные с этими восприятиями. При этом автор в своих работах исходит из понимания Я-концепции как продукта отражения системы отношений личности к себе и внешнему миру, природой которой является оценивающая деятельность сознания. Я-концепция объединяет в себе и образ Я, и самооценку, и поведенческие реакции.

В нашей работе мы будем придерживаться понимания Я-концепции, предложенного в исследованиях В. С. Агапова: «Я-концепция — внутреннее, экзистенциальное ядро личности; продукт отражения системы отношений личности к себе и внешнему миру, элемент личностного образования, с которым согласуются все действия, эмоции, чувства, поступки, поведение, психологическое здоровье и успех в практической деятельности. Является санкционирующим механизмом по отношению личности к себе и внешнему миру. Формируется по законам логико-речевого мышления. Она связывает качества в отношении себя и внешнего мира в прошлом, настоящем и будущем. Частично существует и в сфере бессознательной» [Агапов, 2004, с. 46]. Модель Я-концепции — динамическая, относительно устойчивая, многоканальная и многоуровневая, переживаемая, эмоционально-оценочная, иерархическая система.

Я-концепция более пластична и наименее структурирована в детстве. Развиваясь, она влияет на то, как личность воспринимает себя и действительность. В процессе своего становления Я-концепция обогащается новыми образами Я, первоначально возникающими на основе осознания человеком оценок его другими, далее - на основе соотнесения оценок других и своих собственных. Динамика изменения Я-концепции личности начинается с изменения отношения к себе и внешнему миру, которое служит

импульсом для сдвига всех взаимозависимых компонентов ее многоуровневой системы.

С нарастанием противоречий в структуре образа «Я» нарушается устойчивость и исчезает внутренняя согласованность элементов Я-концепции. Происходит «утрата себя», возникает психическая напряженность. Процесс изменения, который идет по пути усложнения содержания Я-концепции, завершается преобразованием всей ее структуры. [Агапов, 2004, с. 51]. Установлено, что основным источником преобразования Я-концепции являются природные (мозг, тело), психологические (сознание, самосознание, психологическая «защита», опыт) и социальные (культура, общество) факторы. Развиваясь, Я-концепция влияет на то, как личность воспринимает действительность и с кем взаимодействует. От нее зависит мотивация, уверенность в себе, самоуважение, самоэффективность, самораскрытие и самопредъявление личности.

Наблюдениям за изменением Я-концепции, этапами ее становления посвятил свои работы Эриксон. Им описаны некоторые особенности становления и постепенного формирования Я-концепции. В теории развития, выдвинутой Эриксоном, важное место занимают самосознание и чувство идентичности. Первоначально у ребенка развивается чувство базового доверия к другим людям и к самому себе. Оно служит основой для развития автономии, инициативы и, наконец, трудолюбия. Я-концепция становится отчетливым новообразованием психики в тот момент, когда у ребенка возникает способность определять свои отношения с другими людьми и понимать, как другие люди рассматривают его. Важную роль в самоконцептуализации играет освоение языка; в частности, процесс уточнения собственной идентичности во многом зависит от умения пользоваться своим именем и личными местоимениями. По мере развития у детей формируется способность применять в отношении к себе все более абстрактные и все менее эгоцентрические представления. Важным этапом в

процессе самоконцептуализации становится приобретаемая ребенком способность делать выводы и предположения относительно своих отличительных черт. Доказательством наличия у ребенка основ Я-концепции является реакция ребенка на свое имя, а также способность вербально выражать какие-то чувства и относить их при этом к себе. Ведущим элементом Я-концепции дошкольников, по Эриксону, является образ собственного тела. С возрастом более важными становятся другие категории: значимые другие, межличностные отношения, убеждения и ценностные установки и т. д. В процессе развития Я-концепции у детей возникает также образ идеального Я, прототипом которого часто становится человек, вызывающий восхищение ребенка. Сильное расхождение между реальным и идеальным Я считается признаком невротизма и неадаптивности. Однако, по мысли Эриксона, «наблюдаемое с возрастом углубление расхождения идеального и реального Я можно рассматривать и как неизбежное следствие нормального когнитивного развития, в частности, формирования у ребенка способности видеть возможные пути развития своей личности и реалистически признавать имеющиеся недостатки.

Наиболее интенсивно по сравнению с другими периодами детства концепция формируется в подростковом возрасте. С одной стороны, она становится более устойчивой, а с другой — претерпевает определенные изменения. Эти изменения касаются, прежде всего, физиологических и психологических аспектов, которые влияют на восприятие индивидом своего внешнего облика. Развитие когнитивных и интеллектуальных возможностей также приводит к усложнению и дифференциации Я-концепции. «В психологическом плане подростковый этап в развитии личности является критическим, поскольку вхождение в новую социальную ситуацию развития приводит к трансформации прежних форм взаимодействия с окружающим миром, делает необходимым появление новой структуры личности». [Артамонова, 2013, с. 267] Поэтому перед практической психологией и

педагогикой встает задача оптимизации процесса адаптации подростков на новом жизненном этапе.

В процессе развития от детства к юности т.е. в подростковом возрасте, представления индивида о физическом мире претерпевают качественные изменения, приобретая все более абстрактный характер. Детские конкретные представления о себе не суммируются произвольно с абстрактными понятиями. Более ранние представления при этом либо отбрасываются, либо интегрируются в более сложную картину самовосприятия и самосознания в целом. Процесс самоконцептуализации претерпевает возрастную трансформацию, основанную на способности размышлять и выдвигать предположения о своих внутренних качествах.

Подростки постепенно осознают необходимость принимать во внимание мнение окружающих людей. У них вырабатывается способность видеть себя как бы со стороны, что придает их суждениям о себе объективность. В самоописаниях подростков явно прослеживалось стремление выразить свое отношение к окружающим, а также озабоченность по поводу впечатлений, которые они производят на других. Психологи оценивают это стремление включиться в социальную структуру, приобщиться к ценностям данной культуры. В исследованиях показано, что по мере взросления для подростков всё более значимыми в процессе формирования Я-концепции становятся не внешние факторы, а собственные установки, расширяется и дифференцируется когнитивный компонент Я-концепции.

Особого внимания заслуживают современные исследования Я-концепции подростков В. С. Агапова, Ю. Н. Владимировой, А.Р. Гайнановой, О.М. Краснорядцевой, И.Ю. Кулагиной.

И.Ю. Кулагина, рассматривая подростковый возраст, отмечает, что «подросток со своей мятущейся душой пытается понять себя и открывает в себе все новые и новые черты. Его отдельные «Я» (насколько я способный, насколько красивый, сильный, общительный и т.д.) изменчивы и не

складываются в единую, гармоничную и устойчивую систему. Стабилизация начинается в самом конце подросткового возраста (а иногда запаздывает)» [Кулагина, 2001, с. 304]. В ходе исследования И.Ю. Кулагиной подтвердился скачкообразный характер возрастной динамики процесса становления Я-концепции и уровней личностно-ролевой рефлексии подростков; неустойчивость, подвижность самооценки; скачкообразное увеличение с возрастом коэффициента социально-психологической адаптированности, открытости деятельности и отношений; возрастание по мере взросления в самоописаниях категорий личностных особенностей, отношения к себе, родственных уз и семейных отношений, отношений к противоположному полу, увлечений и интересов, социальных контактов.

Вместе с тем результаты сравнительно-сопоставленного анализа практики становления Я-концепции современных подростков показывают, что современные подростки принципиально иные, со своими взглядами и духовными потребностями. Их отличает большая открытость, но и большая «заземленность» потребностей. У современных детей отмечается ярко выраженное стремление к индивидуальности, утверждению в достижении цели. Многие подростки хотят только приспособляться к обстоятельствам. Результаты исследования свидетельствуют о сравнительно небольшом проценте подростков, имеющих сильно развитое творческое воображение, важное для становления позитивной Я-концепции. Психологи отмечают низкую значимость потребностей в поисках смысла жизни, самоутверждении, положительной оценке, творчестве, самовоспитании, самореализации. Иными словами, изменилась в большей степени содержательная составляющая Я-концепции в сторону эмоционального, творческого оскудения личности.

По мнению В. С. Агапова, особенности становления Я-концепции современных подростков в условиях социальных изменений обусловлены обострением ряда противоречий:

- между интенсивно формирующимися взглядами и убеждениями, освоенными моральными нормами и вхождением в мир взрослых отношений; ежедневно обрушивающимся на подростков объемом информации и их низкой готовностью к ее критическому отбору, осуществляемому на уровне непосредственной доверчивости к ее источникам;
- между распространяемой массовой культурой, ориентированной на стандартизацию чувств, мышления подростков, и ограниченностью удовлетворения высокогуманных духовных потребностей;
- между возрастной сущностью солидарности, равенства подростков и социальным расслоением в подростковой среде;
- между растущей потребностью практики в позитивном изменении Я-концепции подростков, в гуманистической направленности воспитательной деятельности и отсутствием в обществе необходимых условий их реализации [Агапов, 2004, с. 51].

Характер выявленных противоречий наталкивает на мысль о необходимости привлечения дополнительных инструментов формирования Я-концепции подростков.

Рассматривая современную прозу для подростков в качестве инструмента формирования Я-концепции, мы будем опираться на определение понятия, данное В. С. Агаповым, который выделяет в её структуре содержательное ядро – совокупность представлений о себе и своем месте среди других, систему отношений личности к себе и внешнему миру, а также поведенческий компонент. В раннем детстве формирующее воздействие на Я-концепцию оказывают практически любые социальные контакты. Однако постепенно она сама становится активным началом, важным фактором в интерпретации опыта. Вот почему в подростковом возрасте чтение современной художественной литературы может стать источником обогащения представлений личности о себе и мире.

1. 2. Чтение современной литературы как источник формирования Я-концепции подростков.

Мы предлагаем рассмотреть в качестве инструмента формирования Я-концепции чтение современной детской художественной литературы. Следует отметить, что «детское чтение как социализационный механизм крайне редко рассматривалось учеными, занимающимися проблемами развития и формирования личности» [Колосова, 2011, с. 7]. Однако стоит помнить о том, что подростки в значительной мере усваивают роли и правила поведения в обществе из средств массовой коммуникации - из телевизионных передач, газет, фильмов книг. С нашей точки зрения, содержание, образно представленное в детской литературе, оказывает глубокое воздействие на процесс самоконцептуализации, способствуя формированию определенных ценностей и стратегий поведения.

Ю. М. Лотман высказал мысль о своеобразии детского восприятия текста художественного произведения и о различии читателей: «Существуют два типа аудитории: «взрослая» с одной стороны и «детская», «фольклорная», «архаичная» с другой. Первая относится к художественному тексту как получатель информации: смотрит, слушает, читает, сидит в кресле театра, стоит перед статуей в музее, твердо помнит: «руками не трогать», «не нарушайте тишину», и уж конечно «не лезьте на сцену» и «не вмешивайтесь в пьесу». Вторая относится к тексту как участник игры: кричит, трогает, вмешивается, картину не смотрит, а вертит, тыкает в нее пальцами, говорит за нарисованных людей, в пьесу вмешивается, мешая актерам, бьет книжку или целует ее» [Лотман, 1992, с. 337]. Взрослый человек получает из книги информацию, ребенок же вырабатывает новое знание в процессе чтения. Безусловно, такое непосредственное восприятие литературы свойственно в большей степени маленьким читателям, но и по мере взросления этого читателя оно не исчезает. Отношения с текстом у читателя-подростка столь же непосредственные и эмоциональные. Очевидно, что книги, входящие в

круг детского чтения, оказываются самыми социально действенными: ведь становление личности во многом предопределяется тем, какие ценности были усвоены из прочитанных в детстве книг.

Сразу оговоримся, что не стоит преувеличивать роль чтения в процессе формирования Я-концепции подростков. В определенный период развития те или иные средства массовой коммуникации оказывают большее или меньшее влияние на развитие личности. По результатам масштабных многоаспектных исследований сотрудников Российской государственной детской библиотеки, «детское чтение как социализационный механизм нужно рассматривать прежде всего в отношении детей дошкольного и младшего школьного возраста, поскольку этот вид деятельности имеет наибольшее влияние именно в раннем возрасте (от года до 11 лет) в процессе первичной социализации, тогда как в подростковом возрасте доминируют иные формы деятельности» [Колосова, 2011, с. 17]. Однако не следует и умалять значения книги развития представлений о себе и мире, формировании оценок и форм реагирования на реальность в подростковом возрасте. В детском и подростковом возрасте наиболее активно происходит структурирование жизненного пространства, поскольку именно в этот период происходит стремительное накопление знаний о мире и о самом себе, в том числе из книг, к которым обращается подрастающее поколение. Детское чтение выполняет, наряду с прочими, творческую, а также индивидуализирующую функцию, которая существенно усиливает разностороннее воздействие чтения на личность ребенка.

В переходном возрасте ребенок более склонен самостоятельно выработать новые смыслы, нежели получать их в готовом виде в форме советов и открытых наставлений родителей и учителей. Мы считаем, что самостоятельное обращение детей к литературе - это одна из форм постижения действительности, выражения потребности в понимании других, поиске ориентиров, которая возникает под влиянием внешних и внутренних факторов. Книги не просто информируют читателей; в текстах присутствуют

оценочные высказывания о явлениях, событиях, отражаются культурные стереотипы, существующие в обществе (например, что есть добро и зло). Книги позволяют сформировать у читателя ценностные структуры более высокого уровня обобщения, дают ему возможность более сознательно, активно, целенаправленно, систематично освоить культурные ценности и осмыслить социальные нормы.

Посредством чтения у ребенка и подростка постепенно формируется способность моделировать в воображении реальность, вырабатывать своё отношение к ней, поведенческие реакции на неё. Это происходит с помощью ряда «механизмов», выделенных Е. А. Колосовой, среди которых наиболее значимыми для формирования Я-концепции подростков представляются следующие.

Подражание - следование какому-либо примеру, образцу, которое является одним из путей произвольного или непроизвольного усвоения человеком социального опыта. Нередко встречаются случаи копирования ребенком поведения героев - персонажей любимых сказок и других произведений.

Идентификация - процесс неосознаваемого отождествления себя с другим человеком. Дети склонны идентифицировать себя с теми или иными героями, воспринимая свойственные им образцы поведения, стиль жизни.

Рефлексия - внутренний диалог, в котором ребенок делает попытки рассмотреть, оценить и принять или отвергнуть ценности, нормы, образцы поведения, описанные на страницах книг. Характерна для подросткового возраста. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог между различными Я человека или диалог с реальными или вымышленными лицами - героями или персонажами книг. В результате переживания и осознания той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого может формироваться и изменяться Я-концепция ребенка [Колосова, 2011, с. 45].

В систематизации и глубоком осмыслении ценностно-целевых установок личности, в обогащении содержания Я-концепции личности особенно велика роль современной художественной литературы для подростков. Эта проблема постоянно поднимается самими авторами книг, критиками, методистами, библиотекарями.

Современные книги, в отличие от привычных, признанных классикой, имеют эффект новизны, «эффект узнавания реальности» [Черняк, 2013, с. 137]. В ней угадано и/или запрограммировано автором наиболее значимое, характерное в данный исторический отрезок времени. Полемизируя с приверженцами мнения о том, что «детская книга - это что-то доброе, чистое и светлое» и в ней не должно быть острых проблем, неприглядных тем, М. Аромштам говорит о необходимости отхода от этого стереотипа: «Придется признаться: как бы нежно ни любили мы Чебурашку, как бы ни впадали в ностальгические воспоминания о времени, проведенном над историями про Ежика и Медвежонка, языка, которым они говорили (языка их книг), уже не хватает, чтобы ответить на запросы настоящего времени и озвучить проблемы современного ребенка» [Аромштам, 2010. URL: <http://www.papmambook.ru/articles/432/>]. Она полагает: «Так как человек меняется - вместе с окружающим его миром, - язык литературы не может быть создан раз и навсегда». Новый язык литературы возникает вследствие того, что меняется круг тем и проблем, волнующих потенциального читателя. В современной литературе расширяется круг тем, преодолевается страх задавать себе вопросы. Направление развития современной литературы для детей переходного возраста как нельзя лучше соответствует внутренним запросам этой читательской аудитории. М. А. Черняк также убеждена, что в круге самостоятельного чтения подростков «необходима актуальная словесность, говорящая с учеником XXI в. на одном языке, поднимающая острые, болезненные, дискуссионные вопросы сегодняшнего дня» [Черняк 2013: 138]. Говоря с подростком о его сверстниках, задавая и решая вместе с ним непростые житейские задачи, отвечая на вызовы современности, актуальная

словесность способствует формированию Я-концепции подростка, приобретает «взрывную силу откровения, свойственную всему новому в культуре» [Аромштам, 2010, URL: <http://www.papmambook.ru/articles/432/>].

Кроме того, современная литература, ориентированная на читателя переходного возраста, имеет важную осознаваемую писателями установку на передачу существующих в обществе представлений о ценностях и нормах поведения, о социальных ролях, то есть выполняет функцию трансляции ценностей. Как пишет М. А. Литовская, «предполагается, что на границе детства/взрослости необходимы произведения, закрепляющие в сознании подростка базовые ценности, многократно их повторяющие и транслирующие» [Литовская, 2010, с. 26]. Но при этом важно понимать, что каждое новое поколение, вступая во взрослую жизнь, испытывает противоречие между традиционными ценностными установками, которые предлагают семья, школа и классическое искусство, и меняющимися условиями жизни. Поэтому одна из задач современной для читателя-подростка литература, - смягчить рассогласование, объяснить позицию старших и создать условия для продуктивного межпоколенческого общения». [Литовская, 2010, с. 28]. Поскольку подросток в современной культуре воспринимается как существо, фрагментарно владеющее узловыми концептами культурно обусловленной групповой коммуникации, то, стремясь восполнить пробелы, общество предлагает ему увлекательное познавательное доступное чтение, внедряя в него необходимые знания. В надежде, что потом он перейдёт к более сложным текстам...» [Литовская, 2010, с. 32-33]. Современные писатели достигают выполнения этой задачи, обращаясь к предпочтительным для подростков жанрам, предоставляющим возможности для комментирования. Иными словами, при всей условности ситуаций, взятых для фабулы, современные книги побуждают к анализу реально существующих в обществе отношений и формированию собственного мнения о них, к выработке линии поведения: «Содержательная определённая и ценностная устойчивость «жанровых» книг понятны

подростку, он знает правила и условности жанра, легче усваивает информацию, попадая в вымышленный мир, существующий по понятным для него законам» [Литовская, 2010, с. 32].

Итак, задача, с которой успешно справляется современная литература - это создание возможности всмотреться в окружающую жизнь, учиться вдумываться, не оставаться эмоционально безучастным. Однако надо признать, что школа сегодня не успевает да и не стремится реагировать на внедрение массовой литературы в сознание подростка.

1.3. Методические проблемы освоения современной литературы в школе. Критерии отбора произведений современной литературы для чтения в школе

Хотя экспертное сообщество на протяжении последнего десятилетия активно привлекает внимание к актуальным вопросам современной литературы для подростков, остаётся ряд проблем, которые преодолеваются с трудом. Включение в круг изучения произведений современной литературы для подростков требует решения нескольких методических проблем.

Основная проблема любого курса по современной литературе - это её быстрое устаревание. Насколько сокращается дистанция между опубликованием произведения и читательским признанием, настолько стремительно и спадает интерес к произведениям текущей литературы. И в этой ситуации вполне естественно идти за сложившимися в читательском сообществе предпочтениями, в какой-то степени следовать изменяющейся литературной моде. Основные тенденции в подростковой прозе обозначены в статьях М. Аромштам, Е. Асоновой, В. П. Чудиновой, Е. Н. Голубевой, Т. Соловьёвой, М. А. Черняк и др. Новые литературные тексты доступны благодаря электронным и бумажным каталогам библиотек и издательств, сайтам, живым журналам, рассылкам, блогам, авторы которых постоянно обновляют информацию о событиях в мире современной литературы.

Вторая проблема, которая возникает - определение критериев отбора произведений. Современный школьник находится в постоянном потоке информации, подросток может свободно знакомиться с художественной литературой любой адресации, содержания и качества. Как справедливо отмечает Б. А. Ланин, «глухого забора между школьниками и массовой культурой уже никогда не будет», поэтому «методическая наука должны придумать действенные фильтры» [Ланин, 2010, с. 57]. Традиционные критерии эстетической ценности и общественной значимости неприемлемы для произведений, о которых не сложилось определенного мнения у читателей и критиков. Проблемой разработки критериев отбора современной литературы для организации чтения в школе уделяли внимание Л. И. Беленькая, А. И. Шпрыгова, Б. А. Ланин. Последний отмечает: «Если основной курс литературы изучается в контексте литературоведения», то курс современной литературы необходимо выстраивать «в контексте литературной критики» [Ланин, 2010, с. 58]. Это изменяет ракурс изучения произведений, ставит на первый план читателя школьника как субъекта чтения.

Ещё одна проблема заключается в том, что недостаточно методически освоены наиболее востребованные в читательской среде подростков жанры, такие как, фэнтези, хоррор различные жанровые разновидности современной фантастики, приключенческая и детективная литература, документальные и биографические произведения. Работ, посвящённых этим жанрам достаточно мало (В. Бондаренко, М. Литовская, М. Скаф, И. Сергиенко, В. Чарская-Бойко и др.). И литературные критики, и педагоги, и библиотекари, и сами писатели постоянно говорят о том, что изучение детской литературы нуждается в серьезном обновлении исследовательского инструментария, нужны новые методы и методики её изучения. Актуальна также работа над методикой чтения и преподавания безбумажной, электронной литературы.

Учитывая мобильность материала, вряд ли уместно ставить целью создание программы по современной литературе для подростков. Мы ставим

своей задачей разработку системы уроков внеклассного чтения для 5-8 классов, которая подразумевает известную гибкость в подборе произведений и форм работы с ними.

Рассмотрим перспективы и пути решения обозначенных проблем.

В конце второго десятилетия XXI века вполне можно говорить о том, что подростковая литература заняла свою нишу в общем литературном процессе. Появление ряда писателей, которые пишут для детей. Существуют детские издательства – «Розовый жираф, Росмэн, КомпасГид, Самокат, Альпина Паблишер. Толстые журналы печатают произведения и обзоры детской литературы, рецензии и критические статьи («Урал», «Октябрь», «Дружба народов» и др.). Сейчас есть тематические сайты и электронные журналы: <http://kidreader.ru>, <http://www.papmambook.ru>, <http://cat.rgdb.ru> . Библиотеки выпускают путеводители по детскому чтению. Реализуются проекты по привлечению внимания к новым изданиям, книжным сериям, например «детский проект» Л. Улицкой «Другой, другие, о других», книжный проект «Настя и Никита» или серию книг о животных, запущенную известными современными прозаиками в издательстве «Альпина Паблишер». В этом информационном пространстве можно как сориентироваться в мире литературы для подростка, так и получить информацию об интересующих авторах и книгах, познакомиться с самими произведениями.

Решая проблему отбора произведений для уроков внеклассного чтения в среднем звене, мы проанализировали критерии отбора литературы, лежащие в основе рекомендательной библиографической работы, а также критерии, выделенные авторами программ по современной литературе для старших классов. При отборе и оценке книг мы также руководствовались и собственным читательским опытом и профессиональным мнением.

На наш взгляд, для уроков внеклассного чтения в среднем звене целесообразно придерживаться следующих критериев отбора литературного материала:

1) литературная значимость произведения, его популярность и наличие литературно-критической оценки, признание книги лауреатом детских литературных премий;

2) репрезентативность, характерность произведения для творчества писателя или одной из ведущих литературных тенденций;

3) принадлежность книги методической или культурной традиции; 4) доступность литературного произведения школьникам как развиваемая и взятая в динамике характеристика (возраст читателя, уровень развития читательской культуры);

5) «интересность» произведения, по мнению читателей-школьников, как развивающаяся категория;

6) Полиграфическое качество издания: интересное оформление: иллюстрации, качество издания книги, демонстрирующие актуальные направления книгоиздания для детей и подростков;

7) доступность книги для ознакомления.

Рассмотрим их более подробно с точки зрения значимости и актуальности.

Одним из самых важных является критерий *литературной значимости произведения*. Явлением, задающим тон и во многом определяющим популярность книги и её путь к читателю, стали литературные премии в области литературы для подростков. Основное назначение премии - представление литературному сообществу и читателю новых авторов, выявление наиболее достойных представителей детской литературы. В настоящее время существует довольно много детских литературных премий и конкурсов. Первой из них стала «Заветная мечта», которая за четыре года существования открыла много имен: Борис Минаев, Валерий Воскобойников, Артур Гиваргизов, Станислав Востоков Николай Назаркин, Светлана Лаврова, Эдуард Веркин, Тамара Михеева, Дина Сабитова, Юлия Кузнецова. Екатерина Мурашова – ставших любимыми и читаемыми авторами. Преемник «Заветной мечты», премия «Книгуру» изначально была

нацелена на подростковую аудиторию. Взрослые эксперты выбирают только длинный и короткий список, окончательный выбор победителей происходит только в Интернете и только силами подросткового жюри. Лауреаты всех сезонов действительно нравятся читателям в возрасте от 12 до 17 лет. Уникальность этого конкурса ещё и в том, что на его материалах создана первая легальная общедоступная интернет-библиотека современной русской литературы для подростков. Еще несколько подростковых премий, менее известных читателю, существует в последние пятнадцать лет: премия имени Сергея Михалкова, премия имени Владислава Крапивина, премия имени Александра Грина. В последнее время появились «детские» номинации во «взрослых» премиях: «Ясная поляна», «НОС», «Новая детская книга», «Книгуру», «Книжный эксперт», «Премия им. Х. К. Андерсена», «Премия им. А. Линдгрена» и пр. премии и конкурсы, которые проводятся в Интернете: «Алиса», «Выбор», «Золотой Дельвиг», премия имени А.Н.Толстого, детская номинация Книжной Премии Рунета, «Короткое детское произведение», «Read Up» - книжная номинация фестиваля «Старт Ап». Особого внимания заслуживают читательские премии. Их организуют при библиотеках, но голосуют сами дети. Это «Книга года», вручаемая московской библиотекой имени Гайдара, почетные знаки «Нравится детям Ленинградской области» и «Нравится детям Белгородской области», а также «Книга года: выбирают дети», которая является российским вариантом всемирной премии Children`s Choices. Участие в литературных конкурсах и премиях повышает интерес к автору и его книгам и критики, и читателя, делая её заметным явлением в мире литературы. Самое важное, что организаторы литературных премий исходят из необходимости говорить с современным подростком на понятном ему языке о важных проблемах сегодняшнего дня. Конкурсы, премии, критика выделяют в потоке литературы для подростков произведения, которые отражают актуальные реалии современной жизни и позитивные решения психологических, нравственных, социальных проблем, встающих перед молодым человеком, а также создают образ современного героя, дают

представление о многообразии жизненных сценариев, о знаниях, необходимых для самореализации в современном обществе.

Репрезентативность произведения необходимо учитывать при выборе произведения для внеклассного чтения для создания у школьников более объективного представления о состоянии литературы. Русская детская литература в XXI в. существует наряду с литературой, уже ставшей классикой советского периода, а также с современной переводной литературой для детей (которая занимает большую долю детского чтения). В отечественной классической литературе советского периода для подростков господствовала идея безоблачного детства, поэтому острые социальные проблемы в ней всегда сглаживались: «В отечественном литературоведении нет термина «проблемная литература», во многом потому, что социальная проблематика в нашей детской литературе традиционно подменялась нравственной» [Чарская-Бойко, 2015, с. 83]. В зарубежной традиции считается естественным адресовать подросткам остросоциальные книги на темы, которые взрослые не хотят или не готовы с ними обсуждать (насилие, суицид, болезни, секс, однополая любовь, религия, межнациональные отношения, терроризм и пр.). Там «как нельзя более востребован умеренный такой, понятный обывателю, цивилизованный европейский эпатаж. А просто правдивой, смешной или трогательной истории недостаточно. Желание вызвать у читателя сильные эмоции заставляет задевать, смущать, вводить в оторопь... Без перца - будто бы уже пресно» [Ленковская, 2012, URL: <http://uraljournal.ru/work-2012-4-377>]. Для уроков внеклассного чтения нужно сделать выбор в пользу детских произведений, написанных в двадцать первом веке и не просто выпадающих из двух названных традиций, но задающих свою особую траекторию, экспериментирующих с сюжетом, стилем и даже со способом коммуникации с читателем.

Обозначим проблемы, которые наиболее актуальны в современной подростковой прозе.

Проблема взросления, всегда привлекавшая отечественных классиков, в современной литературе, адресованной подросткам, ставится и решается по-иному. Детские писатели стремятся максимально приблизить свои тексты к реальной жизни и наделить героев индивидуальными характерами, а также ставят перед читателями сложные нравственные вопросы. Им важно не только приоткрыть внутренний мир подростка, но поговорить с детьми, столкнувшимися с определенными социальными проблемами: показать, что они не одиноки, подсказать, если это возможно, выход из сложной ситуации, ответить на вопросы, дать возможность объективно, со стороны взглянуть на то, что с ними происходит. Появилось много интересных произведений в жанре рассказа – философского, психологического, иронического (А. Кириллова. «Пять рассказов о свободе», А. Жвалевский, Е. Пастернак «Типа, смотри, короче», Н. Дашевская «Около музыки», «Второй», А. Петрова «Волки на парашютах», «Взрослые молчат», «Наверно, я ещё маленький»). На пике популярности сейчас жанр школьной повести (многочисленные произведения А. Жвалевского, Е. Пастернак, Л. Кутузовой, Ю. Кузнецовой, Н. Дашевской, В. Ледерман, М. Самарского и др.,

Своеобразно раскрывается в современной детской литературе *проблема памяти*. Общеизвестный факт, что восприятие ребенком времени специфично, с пониманием исторического времени дело обстоит ещё сложнее: «Для современного подростка существует не ось времени, а ее конкретный отрезок - дискретность мировосприятия и суженная идентичность проявились как характерные черты современного юного человека» [Аскарлова, URL: <http://deti.jofo.me/index.php?id=294109§ion=blog&tp=view>]. В эпоху массового поглощения информации при недостаточном уровне ее понимания писатели обращаются к памяти как к своеобразному способу установления реальности. Современная литература занимается своеобразным «формированием памяти», в рамках которого национальные истории интегрируются в «глобальную», и основным источником представлений о прошлом становятся в одних случаях мифы, легенды, фантастические

допущения (О. Славникова «Сёстры Черепановы»), а в других документы, биографии, за которыми стоят судьбы реальных людей (О. Громова «Сахарный ребёнок»).

Актуализацию проблемы *толерантности* в современной литературе для подростков можно объяснить противоречивостью норм и практик отношений в обществе, редукцией человечности и атрофии способности к состраданию в мире взрослых. «По сути дела в пространстве литературы ребенок в последний раз перед вхождением в жёсткую взрослую жизнь может в выдуманном за него в завершённом устойчивом мире получить последнюю прививку уверенности в своих силах, оптимизма и онтологической устойчивости» [Литовская, 2010, с. 30]. Обращает на себя внимание появление целого ряда произведений последних лет, героями которых становятся дети с особенностями развития (Е. Мурашова «Класс коррекции», М. Петросян «Дом, в котором...»), тяжело больные дети (Ю. Венедиктова «Армас зона надежды», С. Варфоломеева «Машка как символ веры»), дети, оказавшиеся в трудных жизненных ситуациях (Т. Богатырева «День матери», Е. Басова «Подросток Ашим»). На этом фоне большей редкостью является книга об исключительном, одаренном ребенке или обычном подростке с присущими его возрасту проблемами. Вообще один из самых распространенных сюжетов в психологической прозе для подростков сейчас основан на поиске выхода из конфликта, где герой в привычных для современного читателя условиях находит в себе силы разрубить гордиев узел непростых социальных отношений.

Соблюдение критерия *принадлежности книги методической или культурной традиции* во многом обеспечивается тем, что мы придерживаемся предыдущего критерия. В современной культуре всё имеет свои начала. При выборе книг учителю стоит учитывать традиционность обращения к темам отцов и детей, первой любви, взаимоотношений человека и природы, дружбы, поиска смысла жизни и прочих «*вечных тем*». Только если в старших классах, обращаясь к современным произведениям, мы

действуем ретроспективно, на историко-литературной основе возвращаемся к истокам традиции, то на уроках внеклассного чтения в 5-8 классах, скорее, в пропедевтических целях. Рассматривая книги на актуальные в современной литературе темы, мы не можем не обратить внимания на то, в каких уже изученных классических произведениях эти темы раскрыты, в чём отличие их звучания в современных книгах. Целесообразно для уроков в среднем звене выбирать произведения с ярко выраженными жанровыми признаками. Это открывает перспективы для установления связей с основным курсом литературы и позволяет прививать ученикам привычку через художественную форму находить глубокие, потаённые смыслы прочитанного.

Критерий *доступности* литературного произведения для восприятия школьниками мы считаем важным. Имеется в виду не возрастной ценз, установленный на печатную продукцию, имеющий формальный характер. Книги должны быть отобраны с таким расчётом, чтобы у детей была возможность реализовать свой обусловленный возрастом читательский потенциал. На каждой новой ступени своего развития у ребенка существуют свой собственный и неповторимый образ мира.

Наивный реализм, который при нормальном развитии характерен для учеников 5 - 6-го классов, ведет к слиянию искусства и действительности в сознании школьников. Основу «наивного реализма» составляет не столько вера в то, что автор «описывает случаи из жизни», сколько потребность в отражении им «правды жизни», которая, с точки зрения детей, состоит прежде всего в том, что человек – это герой, способный, благодаря верности своим нравственным принципам, выйти победителем из любых испытаний. Особенно важен для них в этом плане герой-сверстник, с которым они отождествляют себя [Беленькая, 1983, с. 86]. При этом, контекст героя, понимаемый, в основном, как цепочка поступков, выходит у этих читателей на первый план и с энтузиазмом постигается через фабулу произведения. Подчёркивая это, Л. Беленькая, однако, показывает, что подростки вовсе не

равнодушны и к эстетическому контексту произведения, который, правда, воспринимают очень избирательно и как бы отдельно от контекста героя. Наделенные эмоциональной активностью, силой переживания, целостностью впечатления, предметностью воображения, ученики в этом возрасте довольно объективны по отношению к смыслу событий, идее художественного произведения. Но у них отсутствует внимание к форме, интерес к авторской точке зрения. Для этого возраста необходимо выбирать произведения, на материале которых можно показать, как обогащает художественная организация наиболее существенный для них в произведении контекст героя.

В 7—8-м классах отношение к художественному произведению становится личностным и субъективным. Подросток относится «к словесному образу как некоему идеальному отражению жизни, обусловленному её художественным преобразованием» [Беленькая, 1983, с. 144]. Подросток воспринимает героя уже не как совокупность тех или иных, волнующих его поступков, а как живой неповторимый характер в единстве свойственных ему не только внешних, но и внутренних проявлений, т. е. как смысловое художественное целое. Самое интересное в литературе для данного периода - человеческое проявление, мотивы поступка героев. Сосредоточенность подростка на себе часто мешает ему видеть объективный смысл произведения. Авторская идея заслоняется его собственными личностными проблемами. Но вместе с тем, как впервые показывает Л. И. Беленькая, читатель этого возраста весьма ценит словесную форму. Он «испытывает удовольствие от речевой характеристики; в синтаксическом целом - фразе, абзаце, законченном смысловом отрывке – ощущает интонацию и ритм; чувствует художественный смысл – единство звучащего и значимого слова – в контексте» [Беленькая, 1983, с. 169-170]. В 7 - 8-ом классах при выборе книг для уроков внеклассного чтения нужно отдавать предпочтение литературным произведениям с нравственной проблематикой, с интересной речевой организацией.

Читательское мнение не может быть единственным критерием выбора детской книги. Книга, с которой планируется познакомить подростков на уроке внеклассного чтения, должна по возможности оказаться им интересной. Критиками литературы не всегда могут выступать только взрослые люди. Так называемая «малохудожественная» детская литература может вскрыть в ребенке самые потаенные, самые глубокие пласты его существования. В то время художественное» в детской книге далеко не всегда - самое важное и самое ценное. Не всегда то, что «хорошо написано», - важно и ценно для ребенка. «Этическая, философская составляющая, на уровне рефлексов и инстинктов детской души порой важнее» [Минаев, 2009, URL: <http://magazines.russ.ru/october/2013/9/16m.html>]. Выбор книг можно осуществлять на основе отзывов и предложений учеников. Особенно если вспомнить, что нет читателей более взыскательных, чем подростки. Тандем современных писателей для этой читательской аудитории так высказывается о высоких требованиях, предъявляемых к детской литературе: «От книг для подростков, от наших книг требуется геометрической ясности, шекспировских страстей, голливудского экшена, и нравственного посыла святочных рассказов, преподнесенного с деликатностью дипломата и незаметностью шпиона, чтоб подросток даже не понял, что его поучают! <...> И вот если, совместив все эти практически невыполнимые требования, записав под одну обложку все для читателя любого, перепрыгнув через забор из бдительных родителей, с карандашом в руках отслеживающих то конкретное место, где ты учишь детей хорошему, ты еще и сумеешь написать книгу, которую прочтут по доброй воле и захотят еще - значит, ты гений и умудрился совершить невозможное. А если не можешь совершать невозможное - пиши для взрослых, это проще» [Волынская, 2007, URL: <http://www.eksmo.ru/news/authors/483417>]. Часто подростки с восторгом отзываются о книгах, лишенных художественной ценности. И наоборот, серьезные, достойные книги читателям даются с трудом, поэтому не нравятся им. Разумно проанализировать, что именно привлекает и отталкивает детей в

книгах и найти книги по подобным темам, более доступные пониманию читателя на данном этапе, способствующие их личностному развитию и написанные хорошим литературным языком. Круг чтения школьника должен быть индивидуальным и отражать его читательский уровень и интересы.

Полиграфическое качество издания: интересное оформление: иллюстрации, качество издания книги для подростков менее значимы, чем для младших школьников. Велика, бесспорно, роль иллюстрации в книге, ведь знакомство с книгой всегда начинается именно с ее внешнего оформления. Художники вместе с писателями научились проникать в детскую психологию, учитывать особенности возраста, пола, интересов, возможностей детей, их творческое начало, склонность к игре, фантазии, юмору, романтике. Как мы уже говорили выше, дети в разном возрастном периоде по-разному воспринимают художественную литературу. Этот факт касается и восприятия иллюстрации. Если для младших школьников характерны предметность восприятия, конкретность, фрагментарность, яркое эмоциональное сопереживание, то в старшем школьном возрасте на первый план выходит художественно-образный способ познания мира, вопросы самооценки, что создает субъективную основу сознания читателей данной возрастной группы. Все это должно выражаться в иллюстрационном сопровождении художественного текста. Но в целом, несмотря на всю важность образного восприятия подростком книги, важнее для него все же ее содержание, поэтому данный критерий, в отличие от других, не должен быть решающим при отборе книги для подростков.

Стоит учесть при выборе книг для уроков внеклассного чтения и критерий *доступности книг для ознакомления и чтения*. Во-первых, в соответствии с «Законом об образовании» изучаемые на уроках литературные произведения либо должны быть предоставлены образовательной организацией, либо необходимо заручиться согласием родителей обучающихся на то, что они готовы приобретать художественную литературу для своих детей, не возражают против того, чтоб дети

обменивались книгами. Во-вторых, не все книги, достойные внимания, выходят достаточными тиражами и находятся в Интернете в свободном доступе.

Подводя итоги анализа критериев отбора детской литературы для уроков внеклассного чтения, можно сделать вывод о том, что универсальных критериев не существует. Каждый критерий важен, но в отрыве от конкретного конкретной ситуации, он рассматриваться не может. Единственным главным условием является богатое содержание произведения, его нравственная наполненность. Все остальные перечисленные критерии должны служить ориентирами и помощниками в анализе литературы педагогом. В итоге именно он является тем специалистом, который берет на себя ответственность решать: способствует ли данная книга творческому и интеллектуальному развитию читателя и росту читательского интереса или нет.

Современные писатели создают произведения для подростков, которые по форме и содержанию нацелены на формирование Я-концепции подростков. Они учитывают психологические особенности, уровень читательского восприятия, возрастные потребности. Учителю необходимо научиться читать новые книги для детей и особенно для подростков, грамотно работать с этим художественным материалом, вырабатывать новые способы говорить с детьми об их сложности

Сегодня перед учителем-словесником стоит сложная задача – при помощи наработок современной дидактики научиться сочетать новые, заявленные во ФГОС, подходы с традиционными принципами обучения, чтобы, во-первых, мотивировать школьников на чтение как процесс и как деятельность, во-вторых, приобщить учеников к миру литературы, в-третьих, сформировать их читательскую компетентность к моменту окончания средней школы. В связи с этим возникает очевидная потребность в разработке уроков внеклассного чтения по современной литературе для среднего звена основной школы.

1.4. Вопросы организации внеклассного чтения школьников: история и современность.

Общим местом является утверждение о том, что дети должны читать не только программные произведения, но и дополнительную художественную литературу. Широкий читательский кругозор, привычка читать книги в свободное время по собственному выбору всегда расценивалась как признак хорошего воспитания и высокого уровня культурного развития ребенка. Поэтому закономерно, что внеклассное самостоятельное чтение, по мнению родителей, педагогов и психологов, должно стать органичной частью образовательного процесса, и в центре внимания школы должно стоять не чтение вообще, а направленное чтение, помогающее выполнить главную задачу школы – воспитание.

В начале XXI века изменилась информационная, социокультурная и образовательная среда, определяющая развитие человека читающего. Интенсивное развитие телекоммуникационных технологий, засилье экранной культуры, перегруженность школьных программ по литературе привели к тому, что падает ценностный статус чтения. В «Национальной программе поддержки и развития чтения» отмечено, что «возрастающий дефицит знаний и конструктивных идей в российском обществе <...> во многом обусловлен снижением интереса к чтению у населения». Чтение рассматривается как «способ освоения жизненно значимой информации, без него немислима интеграция личности в многонациональную и многослойную российскую культуру, понимаемую как весь комплекс духовных, материальных, интеллектуальных и эмоциональных черт» [Национальная программа поддержки и развития чтения, URL: www.mcbs.ru].

В этой ситуации в среде методистов и педагогов остро встали вопросы о статусе внеклассного чтения в системе школьного литературного образования и правомерности существования самого понятия «внеклассное

чтение»; о формах приобщения школьника к книге; о факторах, влияющих на формирование литературных предпочтений молодёжи; о методах и приемах обучения подростков ориентироваться в мире литературы и формирования у них эстетического вкуса. Таким образом, на первый план вышла проблема организации самостоятельного внеклассного чтения обучающихся основной школы в социологическом и методологическом аспекте.

Внеклассное чтение - педагогически организованный процесс подготовки учащихся к самостоятельному чтению в соответствии с их индивидуальными интересами и потребностями [Бим-Бад, 2008, с. 36]. Впервые термин «внеклассное чтение» прозвучал в лекции В.П. Шереметьевского «Вопросы о семейном чтении вслух матерью и самостоятельном чтении» в 1886 г. Внеклассное чтение возникло как вспомогательная форма организации воспитания читателя, рассматривалось как дополнительное к классному чтению и имело своей целью побуждение учащихся к чтению вне урока литературы. Со второй половины XIX в. закрепился в отечественной педагогической науке и школьной практике для обозначения обязательного по программе раздела обучения чтению. В отечественной школе внеклассное чтение стало элементом учебно-воспитательного процесса, охватывающим все ступени обучения.

В современных публикациях подвергся сомнению сам термин «внеклассное чтение». Так, Т.Г. Галактионова предлагает ввести новые понятия, такие как «обучение чтению», «воспитание читателя», «формирование читательской культуры» [Галактионова, 2008, с. 50]. Однако стоит заметить, что предлагаемые термины обозначают, скорее, элементы или этапы этого сложного педагогического процесса. Стремление к замене понятия связано, очевидно, с его внутренней противоречивостью. С одной стороны, оно предполагает самостоятельность учащихся в выборе круга и объёма чтения, а с другой – подразумевает руководство, установку на чтение определенного круга книг со стороны педагогов. Указанное противоречие подтверждается и практикой организации внеклассного чтения на

протяжении существования этого направления деятельности словесников в школе.

Проследим, как складывалась система организации внеклассного чтения подростков в России: как менялись цели, приоритеты, формы организации внеклассного чтения и какие идеи оказались наиболее продуктивны.

Исходная, традиционная, система организации педагогами детского чтения в школе начала формироваться в конце XVIII в.. В этой системе на первое место в качестве цели выдвигались расширение и углубление знаний, навыков, предусмотренных программой, от совершенствования техники чтения в начальной школе до последующей профориентации. Воспитание любви к книге и самостоятельному чтению рассматривалось как закономерное следствие установок о пользе книги как источника знаний. Соответственно среди средств обучения предпочтение отдавалось беседе, рассказам о книгах и пользе чтения, чтению вслух, рекомендательным (а по сути обязательным) спискам, нужным, по мнению педагога, в равной мере всем учащимся. Причём эти формы работы практически не дифференцировались. Условием эффективности данной системы был высокий социальный статус учителя, а по мере взросления учеников и престижность знаний и образованности. Плодотворной на данном этапе являлась сама идея привлечения дополнительной литературы в круг детского чтения. Недостаток системы — отсутствие организованного обучения, вследствие чего учащиеся так и не узнавали доступного им круга чтения во всей полноте, не умели выбирать книг в расчёте на себя, так как их выбор был регламентирован, то есть необходимых читательских знаний, умений и привычек на уроках внеклассного чтения не приобретали.

Более совершенной была система внеклассного чтения, появление которой связано с созданием и распространением детских библиотек, в частности школьных. Целью этой системы являлось воспитание культуры чтения учащихся. Ведущими средствами педагогической организации

самостоятельной работы с литературой, кроме чтения вслух, рассказов о книгах и разного рода бесед, стали знакомство с библиотекой, формирование навыков пользования ею, приобретение учащимися знаний о видах помощи читателю. Формы организации внеклассного чтения представляли собой сочетание соответствующих уроков, которые строились на материале внепрограммных литературных произведений, нередко собранных для удобства в особые хрестоматии по классам, с библиотечными уроками, для которых были разработаны специальные программы занятий. Уроки внеклассного чтения при этом дублировали цели и содержание обычных уроков литературы. Эффективность обучения была обусловлена наличием вблизи школ детских библиотек и читален с организованным книжным фондом, личностью и уровнем квалификации библиотекаря, согласованностью педагогических и читательских пристрастий и действий учителя и библиотекаря в рамках данной системы.

Подобная широко распространённая практика, пусть и не всегда успешная, дала материал для исследования и обобщений. Постепенно в процессе преподавания складывалась методика внеклассного чтения на научной основе. Она берёт свое начало от педагогов конца XIX - начала XX в.: Х.Д. Алчевской, Н.А. Рубакина, А.П. Нечаева, Ц.П. Балталона и других. Словесники признали не только существование внеклассного чтения, в котором преобладала не классика, а приключения, фантастика и детективы, но и тот факт, что читаемые школьниками вне класса книги часто «гораздо сильнее влияют на воспитание и развитие молодого существа, чем классные уроки» (Богданова, 2004: 384).

Особую ценность представляет идея индивидуализации чтения, пропагандировавшаяся в начале XX в. в работах Н.А. Рубакина, писавшего о необходимости «приспособления списков рекомендуемых книг к личностям тех читателей, которым они указываются», и считавшего более важным изучение не читающей массы, а отдельных читателей [Рубакин, 1975, с. 67]. В случаях, когда особое внимание организаторов внеклассного чтения

уделяется индивидуальной и групповой работе с читателями, у детей успешно формируются практические навыки обращения в библиотеку, работы в читальном зале. Это обеспечивает расширение и углубление читательского кругозора, развитие познавательных интересов. Пользуясь библиотекой, учащиеся могут приобрести опыт публичных выступлений на диспутах, конференциях т. п. и приобщиться к творческой и исследовательской деятельности.

Внеклассное чтение должно было бы стать наиболее свободным, индивидуально ориентированным направлением работы по литературе в школе: этому способствовали и созданная на рубеже XIX - XX веков обширная сеть детских библиотек, и общий уровень образованности населения. Однако прослеживая тенденцию от 80-ых гг. XIX в., нетрудно заметить стремление поставить свободное чтение в определенные рамки: возникает методика внеклассного чтения, в программы вводится соответствующий раздел, хрестоматии для внеклассного чтения, вводятся читательские умения, обязательных для всех.

В отечественной методологии внеклассного чтения советского периода особого внимания заслуживает деятельность Института по детскому чтению, открытого в конце 1920-ые г.. А. У Зеленко, А. К. Покровской и Н. В. Чехову удалось создать единственное в мире научное учреждение, целью которого было изучение детского чтения. Ведущими сотрудниками ИДЧ стали те, кто на рубеже веков развивал идеи индивидуализации внеклассного чтения: Р. В. Длугач, Е. А. Бекетова и Н. А. Бекетова, Т. А. Григорьева, В. Т. Козелло, В. Н. Недзвецкая, Ю. В. Фомина, Л. А. Чупырина, В. М. Сергиева, О. И. Капица, П. А. Рубцова и др. Ключевой новаторской идеей ИДЧ стала мысль о том, что для формирования личности читателя необходимо создание художественной литературы специально для детей и подростков. Для создания круга свободного чтения юношества проводились масштабных исследований читательских предпочтений и интересов детей, осуществлялся глубокий анализ результатов опросов, поддерживалась систематическая

связь со школами, библиотеками и издательствами. «Сотрудники ИДЧ имели возможность и помогать ... школе, и вести изыскания по восприятию детьми разных произведений, в особенности произведений новых, советской печати» [Арзамасцева, 2012, с. 17]. Наглядно представить генеральные идеи развития детской литературы, которые наметились в лучшую пору ИДЧ, можно по детским книгам, выпущенным под руководством сотрудников института. «Основой концепции послужили живой фольклор, свободное творчество детей, звучащая литература и высокое искусство книжного оформления, в котором народные изобразительные традиции сочетаются с непосредственным видением ребенка и современными техниками» [Арзамасцева, 2012, с. 18-19]. ИДЧ работал по типу лаборатории, где практической основе создавалась методология свободного самостоятельного детского чтения. Фундаментальными идеями новой науки должны были стать утверждения о том что: «1) в основе детского чтения должно лежать удовлетворение естественных запросов и интересов ребенка в их возрастной эволюции и 2) что детская литература есть отрасль общей литературы и должна быть изучаема теми же научными методами» [Пирусская, 1968, с. 275-276].» Первый тезис есть ключевая этическая идея, смысл всей миссии. Второй тезис есть путь этой миссии — академический путь. Подчеркнем, что данная концепция была совершенно свободна от какой-либо конъюнктуры» [Арзамасцева, 2012, с. 23].

Однако в конце 20-ых годов деятельность Института по детскому чтению была остановлена давлением политических установок. Государственным учёным советом была поставлена задача составить сводный рекомендательный каталог детской книги на основе каталогов Главполитпросвета, ИДЧ, Главсоцвоса, Педагогической студии и других организаций. Это было серьезной мерой контроля и цензуры детской

литературы. В библиотеки и в школы пришли книги, транслирующие политические установки государства. Проблема несоответствия регламентированного чтения выбору юных читателей ещё более обострилась.

В 1958 г. внеклассное чтение было включено в программы по литературе, введён особый тип урока внеклассного чтения (или урока руководства внеклассным чтением), он проводился один раз в неделю. Подчеркивалась руководящая роль учителя в организации внеклассного чтения. В это же время проводились социологические исследования чтения, которые были направлены в основном на определение круга чтения различных социальных групп, в первую очередь школьников. Богатый и разнообразный материал о школьнике как представлен в вышедших в 50-70-е гг. работах психологов и методистов Л.В. Благонадежиной, О.И. Никифоровой, Н.Д. Молдавской, Л.Г. Жабицкой, М.Д. Пушкаревой, Л.Н. Рожиной, О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана, Н.А. Бодровой, Л.Т. Пантелеевой, В.П. Полухиной и др. В проведенных ими исследованиях читательских интересов школьников все чаще прослеживалась мысль о растущем разрыве между уроками литературы и внеклассным чтением, об отсутствии устойчивой мотивации к чтению, отмечается падение роли учителя в формировании читательской культуры школьников. Авторы исследования круга чтения молодёжи, приводя цифровые данные, свидетельствующие о преобладании интереса к литературе среди других художественных интересов школьников, все же отмечали, что, хотя литература имеет престиж, реально школьники прежде всего интересуются кино. Это было связано с отношением к читателю не как к активному субъекту, выбирающему, что ему читать, а как к пассивному объекту, которому что задали, то он и читает.

Как указывает В.Г. Маранцман, в 70-80-е гг. наблюдалось некоторое снижение интереса к урокам внеклассного чтения, объясняя это их излишним

регламентированием: «Массовая школьная практика почти не выходила за рамки списков литературы, помещенных в программе и ставших фактически обязательными. Беседы по современной советской литературе в старших классах, хотя их и называли иногда уроками внеклассного чтения, были обычными уроками по программе, материалы которых включались в экзаменационные билеты» [Маранцман, 1995, с. 98].

Заметные изменения в организации внеклассного чтения, в частности уроков, отмечалось в конце 80-х гг., когда в программе по предмету появился раздел произведений для чтения и обсуждения и в средних классах были введены дополнительные часы по книгам, самостоятельно прочитанным учащимися. Появилась возможность проводить целые циклы уроков внеклассного чтения. Шире стали использоваться на уроках приемы внеклассной работы (игры, викторины, кроссворды, концерты, спектакли, конкурсы и т.д.). На уроках разбирали новинки современной литературы, последние журнальные публикации. Выбор произведений стал более свободным. Однако основное противоречие между индивидуальным чтением и обязательностью урока по-прежнему не снималось – выбор книг оставался регламентированным.

В 90-е годы, когда в обществе преобладало негативное отношение к набиравшим популярность информационным технологиям и социальным сетям, внеклассное чтение расценивалось как инструмент морального воздействия школьников. Показательна в этом плане работа Е. Л. Николаевой, где чтение рассматривается как один из факторов системы нравственного воспитания учащихся школы. [Николаева, 1999, с. 55]. Иными словами, внеклассное чтение воспринималось как панацея от засилия телекоммуникационной культуры. В силу этого одним из важнейших направлений работы по изучению детского чтения в 1990 –е стало исследование круга чтения подростков, которое специалисты определяют как «чтение в связи с личным интересом, чтение по душевной потребности» [Самохина, 1997, с. 56]. Исследования читательских предпочтений

школьников, проводимые в 1990-ых и начале 2000-ых гг.. в рамках различных проектов, прежде всего специалистами крупнейших российских библиотек, выявили, что самыми читаемыми являются сказочная, классическая, приключенческая, детективная и научно-фантастическая литература.¹ В ходе анализа мотивов детского чтения было установлено, что чтение приключенческой, сказочной, научно-фантастической, детективной литературы – это чтение свободное, желаемое, в то время как чтение классической литературы – это чтение, определяемое во многом

В начале XXI века многие исследователи стали обращаться к проблематике организации внеклассного чтения в школе, увеличивается количество работ, связанных с проблемой чтения. Транслируется мнение, что учитель больше не в состоянии руководить внеклассным чтением школьников, так как не может быть в курсе всех новинок детской школьной литературы, что учащиеся читают книги, которые рекомендует им родители, друзья, социальные сети, книжные магазины, Интернет. Однако надо учитывать, что во всех исследованиях на протяжении XX века также фиксировалось, что школа в полной мере не может влиять на внеклассное чтение и тем самым его контролировать. Просто в начале XXI века изменились причины, по которым руководство внеклассным чтением школьников усложнилось.

В XXI веке дети читают другую литературу и иными способами, нежели предыдущие поколения. Достаточно интенсивно идет процесс трансформации, а точнее принципиального переструктурирования «читательских практик» современных детей. Меняются основные требованиями школьной программы по литературе и не всегда интересное для ребёнка. характеристики детского чтения: статус чтения, продолжительность, характер, способы работы с печатными и электронными

1. За указанный период проведено порядка 80 исследований. См.: Социологические исследования чтения в России: Аннотированный указатель литературы (1990-2007гг.) / МУ НЦБС, ОМО; сост. А.В.Корецкая.- Новочеркасск, 2007.

текстами, репертуар чтения детей, читательские предпочтения [Колосова, 2011, с. 7].

Ряд социологов чтения сейчас отводит главную роль в формировании читательский предпочтений издательствам. М. Е. Аникина высказывает мнение, что «Резервы сохранения аудитории сегодня видятся в умении печатных изданий отвечать запросам читателей и оставаться интересными для них, в использовании редакциями новых технологических возможностей для модернизации собственной деятельности, а также в усовершенствовании системы распространения молодежной прессы с тем, чтобы сделать ее более доступной молодым людям» [Аникина, 2006, с. 40].

Возникла необходимость в выделении особой отрасли научного знания – социологии детского чтения. При описании внеклассного самостоятельного чтения в структуре жизнедеятельности подростка вводятся новые понятия. Чудинова В.П., Голубева Е.И., Сметанникова Н.Н. оперируют термином «модель чтения» как комплекс характеристик детского чтения [Чудинова, 2004, с. 4]. Сегодня социологи чтения, заговорили о модели детского чтения, в которой есть место как традиционной книге, так и электронной. Сейчас понятно, что читать дети могут и с помощью электронных устройств. А вот сделать Интернет и соцсети союзниками взрослых в борьбе за детское чтение – это уже работа для методистов, психологов, педагогов. Как справедливо отмечает Е. А. Колосова, «наблюдается непротиворечивое развитие практик детского чтения в современном обществе» [Колосова, 2011, с. 88]. Читательские практики детей – это виды и способы деятельности при их взаимодействии с книгой» [Колосова, 2011, с. 4-5].

На сегодняшний день сложилась довольно благоприятная ситуация для развития и организации внеклассного чтения. Е. А. Колосовой выявлено три группы факторов, способствующих поддержке и развитию детского чтения в современной России. К макрофакторам отнесены устойчивое книгоиздание; сеть публичных детских библиотек; доступный рынок книготорговли;

поддержка школ с литературным уклоном, стимулирующие условия формирования человека читающего. Мезофакторами следует считать процессы глобализации и информатизации в современном российском обществе. Микрофакторы — традиции чтения в семье, читающее окружение (сверстники), направленные действия воспитателей и учителей по приобщению подрастающего поколения к чтению» [Колосова, 2011, с. 61]. Однако дело не только в доступности книги для школьника, но и наличии у него потребности в чтении. О. А. Иншакова в своём исследовании утверждает, что «формирование и развитие читательской самостоятельности учащихся осуществляется на основе личностного отношения к изучаемым произведениям и происходит в аспекте их самоуглубления, обогащения мироощущения и миропонимания посредством установки на сотворчество с писателем, диалог с ним на основе «вчитывания», «вчувствования» в тексты и перечитывания их» [Иншакова, 2001, с. 36].

В настоящий момент существенно изменились условия, в которых учитель управляет внеклассным чтением своих учеников, изменилась вообще роль учителя в учебном процессе. Задача учителя вовсе не сводится к тому, чтобы указать обучающимся ту литературу, которую рекомендуется читать в их возрасте, и помочь её освоить в ходе выполнения заданий. Цель учителя литературы – научить школьника быть читателем, то есть выполнять все те действия по отбору, осмыслению, эстетической оценке книг, которые раньше выполняли методисты и педагоги. Очевидно, именно на достижение данной цели и должны быть направлены уроки внеклассного чтения.

Цель уроков внеклассного чтения - расширение и углубление читательского кругозора, познавательных интересов, индивидуальных склонностей учащихся и формирование у них желания и умения целенаправленно читать книги в свободное время по собств. выбору. Воспитать читателя - значит не только выработать привычку и потребность общения с книгой, но и научить, глубоко проникая в движение авторской мысли, формировать свое понимание действительности, свое понимание

сущности человеческих отношений, т.е. вызвать у юного читателя активное отношение к литературе, помочь ему при помощи книги выработать собственные взгляды и убеждения, свой взгляд на мир.

Основное содержание внеклассного чтения составляет индивидуальная учебная деятельность учащихся, сначала с отдельными детскими книгами, отобранными учителем, потом в кругу детского чтения, ограниченном объемом книг, и, наконец, - в доступном кругу детских книг без ограничения. В процессе этой деятельности у учащихся и формируется читательская самостоятельность как свойство личности. Читательская самостоятельность – это личностное свойство, которое характеризуется наличием у учащихся мотивов, побуждающих их обращаться к книгам, и системы знаний, умений и навыков, дающих возможность реализовать возникшие запросы в соответствии с личной и общественной необходимостью.

А.А.Леонтьев выделил следующие основные направления руководства чтением с социально-психологической точки зрения:

- 1) воспитание потребности в чтении;
- 2) расширение содержания чтения и направленности читательских интересов;
- 3) совершенствование культуры чтения;
- 4) организация информационного потока, целевая ориентация определенного типа книги на определенную категорию читателей [Леонтьев, 1975. с. 40].

На каждом этапе литературного образования реализуются все эти направления, однако каждый этап имеет и свои специфические задачи. Если в младших классах на первом плане стоит задача воспитания любви к книге, потребности в чтении, формирование устойчивого интереса к литературе, то в средних классах, когда интенсивно расширяется круг чтения школьников, когда в их чтение вливается громадный поток «взрослой» литературы, когда складывается дифференциация читательских интересов, на первый план выдвигается задача формирования разносторонних читательских интересов, а

также совершенствования читательского восприятия, развития художественного вкуса. В старших классах особенно важной становится задача развития личностного подхода к литературному произведению, самостоятельности эстетических оценок. Интересы старшеклассников, в том числе и читательские, уже сформировались.

Вышесказанное определяет место уроков внеклассного чтения в курсе литературы. В учебном плане не предусмотрено отдельных часов на эти уроки. Рабочая программа учебного курса строится на произведениях из трех списков: А, В и С. Дополнительно для своей рабочей программы учитель может также выбрать литературные произведения, входящие в круг актуального чтения обучающихся, при условии освоения необходимого минимума произведений из всех трех обязательных списков. Это может серьезно повысить интерес школьников к предмету и их мотивацию к чтению². Объем учебного материала и количество часов (105), отведённых на изучение литературы в 5-6 классах, позволяют включить в календарно-тематический план до 10 уроков внеклассного чтения. В 7-8 классах уроки внеклассного чтения можно проводить в рамках элективных курсов. В 9-11 классах уроки внеклассного чтения как таковые уже отсутствуют.

Обычно проведение уроков внеклассного чтения планируется между разделами курса литературы, и эти уроки связываются с изучением программного материала. Однако такая обязательная их увязка с основным курсом не является обязательной. Достаточно независимыми могут быть библиотечные уроки, уроки внеклассного чтения, посвященные писателю-юбиляру или памятной дате, интересной журнальной публикации или новой книге. Подготовка уроков внеклассного чтения требует изучения личности читателя-подростка. Исследование круга и мотивов чтения, глубины восприятия прочитанного может осуществляться посредством фронтальной,

² Примерная основная образовательная программа основного общего образования. В редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015 федерального учебно-методического объединения по общему образованию С. 241-242, 253.

групповой или индивидуальной беседы, анализа письменных работ учащихся, анкетирования.

В ходе фронтальной, групповой или индивидуальной беседы учителя с учениками возможно выяснение целого ряда сведений об особенностях читательской ситуации в классе, о направленности читательских интересов, уровне восприятия и характере оценки литературных произведений учащимися. Индивидуальная беседа, в которой школьники иногда открываются с самой неожиданной стороны, часто оказывается решающим моментом в установлении контакта между учителем и учеником.

Анализ письменных работ учащихся (сочинений, письменных ответов на вопросы, рефератов, отзывов о прочитанных книгах и т.д.) поможет учителю определить особенности восприятия литературного произведения как на этапе первоначального самостоятельного чтения, так и после анализа или обсуждения произведения на уроке, проследить рост читательской культуры, уровень сформированности умений самостоятельно анализировать и оценивать литературные произведения

С читательским дневником школьники с удовольствием работают, если подходить к этой работе творчески, не сковывать инициативы детей. Читательские дневники младших подростков (в основном девочек) — это, как правило, красочно оформленные альбомы, в которых основное место занимают иллюстрации к прочитанным книгам, краткие отзывы, отрывки из произведений, списки литературы для внеклассного чтения, литературные ребусы, кроссворды, викторины, задания к урокам внеклассного чтения.

Анкетирование уместно при знакомстве с новым классом, планировании системы уроков внеклассного чтения, определении направлений в индивидуальной работе, подведении итогов. Если учащиеся почувствуют, что их мнения и пожелания учителю действительно интересны и он учитывает их по возможности в своей работе, ответы на вопросы анкеты не будут формальными, как это иногда бывает.

Материал для уроков внеклассного чтения целесообразно определять с учётом результатов исследования читательских предпочтений школьников.

Поскольку «основное противоречие между чуждым всякой регламентации индивидуальным чтением и обязательностью урока, заключенное в феномене урока внеклассного чтения, по-прежнему остается», и преодолеть его окончательно вряд ли представляется возможным, необходимо найти пути сближения классного и внеклассного чтения в процессе изучения программного материала [Маранцман, 1994, 250-251]. На уроках внеклассного чтения в среднем звене наиболее уместно, на наш взгляд, обращение к современной литературе, адресованной подросткам. Это обусловлено концепцией и содержанием программы по литературе и читательскими потребностями и уровнем развития умений школьников. Учебный материал выстроен концентрически, что не даёт возможности анализировать произведения в историко-литературном контексте, но позволяет обнаружить проблемно-тематические, теоретико-литературные связи между классическими произведениями и современными, к чтению которых тяготеют подростки.

Наиболее последовательно в школьной практике можно реализовать проблемно-тематические связи между уроками по основному курсу и уроками внеклассного чтения по современной детской литературе, т. е. перенести обсуждение проблем, поднятых в произведениях, изучаемых по программе, и на уроки внеклассного чтения. Таким образом, можно связать классику и современную литературу, исследовать преемственность, традиции и новаторство в решении писателями «вечных вопросов».

В контексте ФГОС единство образовательного пространства может достигаться и за счёт теоретико-литературных связей между программным материалом и актуальным чтением школьников. Уроки внеклассного чтения могут существенно расширить представления учащихся о литературных жанрах, поэтических формах, средствах художественной изобразительности, особенностях повествования.

Историко-литературные связи на уроке внеклассного чтения по современной литературе при концентрическом построении программы по предмету могут быть реализованы ограниченно. Это возможно только при обращении к 1-2 произведениям из раздела «Проза и поэзия о подростках и для подростков последних десятилетий авторов-лауреатов премий и конкурсов» из списка С. Дополнительно для беседы на уроке внеклассного чтения можно привлечь материалы интервью, писателя, изучаемого по программе, или публикации, посвященных его творчеству. Можно обсудить и произведения других авторов, имеющие сходную творческую судьбу, созданные в русле одной литературной тенденции. Возможны и обращение к произведениям зарубежных авторов, что дает возможность выхода на проблемы взаимодействия литератур, литературных связей и влияний.

Опыт самостоятельно прочитанных подростками произведений может быть применён на уроках по изучению программного материала в разных формах. Во-первых, на уроках разного типа и на разных этапах изучения темы можно использовать задания на основе внеклассного чтения (небольшие обзоры новинок литературы, презентации книг, индивидуальные и групповые задания на материале внеклассного чтения). Во-вторых, возможна организация самостоятельной исследовательской работы учащихся по избранной ими теме, предполагающей выход во внеклассное чтение и серьезно разрабатываемой в течение года, с возможным, но не обязательным включением результатов этой работы в уроки по программе. В-третьих, можно запланировать письменные работы по основным темам курса лучше производить с учетом работ, выходящих за рамки темы, предполагающих сопоставления, обзоры, анализ самостоятельно прочитанных произведений и т.д.. Обращение к внеклассному чтению на уроках должно быть естественным и зависящим от характера изучаемого литературного текста и от реальной читательской ситуации в классе.

Обращение к внеклассному чтению возможно на всех этапах изучения программного материала. Задачи вступительных и заключительных занятий

часто совпадают. Учителю нужно найти оригинальный подход к теме, стимулировать читательские интересы учащихся, создать установку на самостоятельное чтение произведений писателя. Здесь возможны и обмен впечатлениями о прочитанном, и выставка новых книг, и отзывы критики. и викторина, и литературная композиция, и сопоставление различных трактовок и версий произведения, и обсуждение последних публикаций, связанных с изучаемым литературным материалом.

На уроках, посвященных анализу произведения, обращение к индивидуальному читательскому опыту школьников является одним из условий продуктивности работы с текстом, более глубокого постижения программного материала, особенно в историко-литературном курсе, где важен социокультурный и историко-литературный контекст, литературные связи и влияния. Иногда выход за рамки текста диктуется самим автором (литературные реминисценции, заимствования и подражания, эпиграфы к произведению и его частям и т.д.). Многие учителя используют в своей работе прием сопоставления, проблемно-тематического, а также основанного на достижениях исторической поэтики, сравнительно-исторического изучения литературы. Эффективность такого изучения во многом зависела от рациональной организации внеклассного чтения, индивидуализации учебных заданий и основательно разработанной системы самостоятельных письменных работ. Основную работу по подготовке урока внеклассного чтения проводит небольшая инициативная группа из трех-четырех заинтересовавшихся темой урока ребят, которые выступают в роли организаторов, ведущих, основных докладчиков и их оппонентов, библиографов, оформителей и т.д. Они же помогают в распределении заданий между одноклассниками, вместе с учителем продумывают сценарий и оформление урока. Результаты самостоятельной исследовательской работы учащихся включаются в уроки по основному курсу, учитываются при написании итоговых сочинений.

Средства организации внеклассного чтения разнообразны: чтение вслух, живое слово учителя, аудиовизуальные пособия, пропагандирующие лучшие книги, рекомендательные списки, знакомство с библиотечно-библиографическими видами помощи читателю, а также учебная деятельность в доступном круге чтения, систематическое его изучение как сферы избирательного общения. Возможны особые типы уроков: уроки-сопоставления, уроки обмена читательским опытом, уроки-приглашения к чтению, уроки-исследования.

Итак, уже в XIX в. внеклассное чтение воспринималось методистами как неотъемлемая часть базового литературного образования школьника. При этом, с одной стороны, оно рассматривается как индивидуальная, самостоятельная деятельность обучающегося, а с другой – как деятельность, которую должен направлять педагог. Получается, что «модель развития читательской самостоятельности базируется на стимулах читательской деятельности школьников в свете самопознания и ценностного самоопределения читательской личности» [Иншаков 2001, с. 36].

Организацией внеклассного чтения учащихся занимались многие педагоги. Существующие в отечественной методике преподавания подходы ориентируют учителя в большей мере на выбор произведений для внеклассного чтения на основе преемственных связей. В научно-методической литературе эпизодически представлен опыт использования на уроках современной литературы.

Строя программу внеклассного чтения с учётом доминанты читательских интересов учащихся, выявленного в ходе изучения их свободного чтения, а также с учётом необходимости диалога, который поведут между собой произведения из программно и свободного круга чтения детей, нужно предусмотреть:

- разумное сочетание произведений русской и зарубежной классики и современной литературы;
- тематическое разнообразие;

- сочетание произведений разных жанров (в соответствии с реальной картиной чтения, а также интересами самого учителя и учащихся);

- чередование разных видов уроков внеклассного чтения (беседа, обзор, композиция, концерт, семинар, викторина, экскурсия, собеседование, консультация и т.д.) и приемов активизации читательской самостоятельности учащихся (различного рода групповые и индивидуальные задания, использование других видов искусства, межпредметных связей, технических средств обучения);

Все изменения в реальной читательской ситуации при перспективном планировании учитель вряд ли сможет учесть, поэтому система уроков внеклассного чтения должна быть открыта для всего нового и интересного, появляющегося в литературе. Урок внеклассного чтения находится на границе традиционного урока и свободного чтения школьников и является своего рода зоной пересечения индивидуальных читательских интересов целевых установок классического образования.

С нашей точки зрения, самоконцептуализация посредством чтения является важным этапом в жизни индивида детского и подросткового возраста и во многом определяет развитие личности и последующее участие в общественной жизни. Чтение может в определённой мере изменить существующую в сознании читателей картину мира и заложить определенные представления и установки на будущую жизнь, при условии, что ребенок читает свободно, увлеченно, эмоционально погружаясь в чтение.

Современная литература, адресованная современному подростку, может и должна при правильном методическом руководстве вызвать на диалог, побудить оглянуться вокруг, разобраться в сложных закономерностях жизни.

ГЛАВА 2. Формирование Я-концепции школьника на уроках внеклассного чтения в 5-8 классах: направления деятельности

2.1. Современная литература о взрослении на уроках в среднем звене: опыт методического освоения.

Подростковый период – жизненный этап для самоопределения личности. Постоянно находясь в социальном окружении, ребенок отделяется от родительских ценностей и пробует руководствоваться другими. Взросление определяется способностью самостоятельно принять решение, нести ответственность за него и последствия своих действий. Взросление влечет за собой переход от детского понимания окружающего мира к взрослому взгляду на мир.

В XXI веке в подростковой литературе ключевой становится проблема взросления. В традиционной для прозы теме семьи, «отцов» и «детей» изменяется ракурс постановки проблемы: подросток предстаёт в семье, естественном для него социуме, но занимает более самостоятельное положение в поиске и оценке своего «Я». В художественном аспекте это выразилось в сюжете, системе персонажей, образах героев.

Характерной чертой произведений современной российской детской литературы является отсутствие образа идеального взрослого члена семьи или наставника, который смог бы стать для ребенка посредником при переходе во взрослый мир. Мама и папа уже не являются образцом, идеалом, непререкаемым авторитетом. Размыты гендерные функции родителей в семье. Отец часто больше не имеет статуса главы семьи, кормильца, хранителя порядка. Право власти в семье чаще переходит к матери. Этот образ представлен в подростковой литературе достаточно разнообразно: от друга-советчика до эгоцентричной истерички. Бабушка и дедушка вызывают интерес подростка, имеют значение для него в период взросления, если способны совмещать жизненный опыт с юношеским нонконформизмом и

азартом, сближаются с детьми на уровне поведения: попадают в подростковые приключения, увлечены игрой, у них есть тайна. Школьный учитель, тренер и пр. выступает, как правило, в роли человека, ставящего рамки, предъявляющего требования, и вследствие этого исключается из сферы доверия.

Критики подростковой прозы пришли к выводам, что «в современной художественной интерпретации родители и дети обладают интеллектуальным и этическим паритетом» [Горенинцева, 2017, с. 184-185]. Авторы предлагают варианты отношения на равных между старшими членами семьи и ребенком. Возможность взрослых влиять на внутренний мир подростка зависит от их способности приблизиться к ребёнку. Авторитарное воздействие на ребенка может стать стимулом взросления только в том случае, если герой бунтует, решает действовать вопреки, отвергая навязываемые ценности. Родители, транслирующие традиционную модель поведения, из-за своей безупречности почти не имеют шансов стать для ребенка значимыми взрослыми. Более близки героям-подросткам взрослые, которые сближаются с ребёнком в идее становления: у них есть недостатки, они молодо выглядят, живут в игровой реальности. «Парадоксально, но именно поколенческий сдвиг, инфантилизацию родителя современная российская детская проза представляет ключом к успешной коммуникации» [Горенинцева, 2017, с. 184].

В современной детской прозе не отвергаются традиционные семейные ценности, между героем-подростком и взрослыми членами семьи сохраняется и усиливается эмоциональная связь, основанная на любви, привязанности, взаимном восхищении, уважении, совместной увлеченности. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребенком с первых лет жизни, по-прежнему имеют непреходящее значение для человека.

Образы членов семьи воспринимаются читателем как часть мира главного подростка. Межличностный конфликт если и присутствует в книге, то является лишь стимулом развития внутреннего конфликта главного героя.

Основу сюжета составляет поступок, на который он решается. Подросток не только действует, но и наблюдает, переживает, осмысляет происходящее. Основное внимание при этом приковано к его внутренней жизни. Вследствие этого происходит усложнение манеры повествования, субъектной организации прозы, отражающей сомнения, внутренние противоречия героя, изменения в его Я-концепции.

При рассмотрении на уроках внеклассного чтения произведений в ракурсе проблемы взросления центр внимания - главный герой как ядро системы образов произведения. Поэтому используется целостный анализ.

Для освоения на уроках внеклассного чтения нами выбраны следующие произведения современных авторов. Для 5 класса - **повесть в письмах И. Краевой «Баба Яга пишет»**, где передано, как происходит эмоциональное взросление ребенка, возрастает его способность к эмпатии, формируются первичные ценностные установки. Для 6 класса - **рассказы из сборников А. Петровой «Волки на парашютах», «Взрослые молчат»**, в которых художественно показано рождение подросткового бунта, поступки героев из духа противоречия. Для 7 класса, по нашему мнению, подходят **рассказы из книги А. Жвалевского и Е. Пастернак «Типа, смотри, короче»**, в которых раскрывается конфликт подростка с окружающими как способ взросления. Для 8 класса - **повесть Аи ЭН «Ёлка, которая пароход»**, где внезапная смерть деда даёт импульс для осмысления героем своих поступков, отношения к самому себе, что приводит его к мысли о необходимости работы над собой, победой над инфантильным эгоцентризмом, злом в собственной душе. Это по-настоящему талантливые произведения, в которых художественные и нравственные ценности находятся в достойном равновесии.

Проследим ход работы по проблеме взросления в современной подростковой прозе на уроках внеклассного чтения с 5 по 8 класс.

В эпистолярной повести **И. Краевой «Баба Яга пишет»** показано дистанцированное во времени и пространстве общение внука с бабушкой –

через переписку. В повести ребенок пусть не вполне осознанно делает выбор между рациональным, «американским» и душевным, «русским» укладом жизни в семье. Книга напоминает о том, при каких условиях родители или близкие родственники (взрослые члены семьи) могут стать значимыми для детей; о тех, кто делает их счастливыми, проживая их детство вместе с ними, наполняя его трудом, увлечениями, играми, даря уроки общения с окружающими, уроки решения проблем, отношения к невзгодам, передавая свои традиции, осуществляя детские мечты. Через язык героев воссоздаются две картины мира, два отношения жизни. На наших глазах под влиянием бабушки внутренний мир Аджая преобразуется, наполняется эмоциями, образами, становится более цельным. Герой меняется, но пока не осознает этого.

Кроме сильного эмоционального воздействия, которое повесть производит на детей, она даёт им зафиксировать в сознании то, насколько ценно общение с близкими. Вместе с героем читатели обретают опыт сопереживания. С эстетической точки зрения, интерес в повести представляет языковая сторона. Небесполезно, на наш взгляд, познакомить учеников и со своеобразной - эпистолярной - жанровой формой.

Для знакомства с повестью мы предлагаем обратиться *к чтению вслух произведения (фрагментов из него) в классе*. Этот приём мотивации школьников к чтению как процессу и как виду деятельности является востребованным и действенным, так как даёт возможность сразу после чтения провести беседу, выявляющую и первичное восприятие учащимися услышанного, и их интерес или его отсутствие к содержанию прочитанного. Залог успеха - легкость восприятия данного произведения на слух.

Произведение И. Краевой «Баба Яга пишет» - повесть в письмах, своеобразная модификация классического романа в письмах, в котором и форма, и содержание предполагают сопереживание, сочувствие героям. В младшем подростковом возрасте такие чувства легче формируются и проявляются в беседе. Цель беседы – создать оптимальные условия для того,

чтобы дети захотели прочесть и смогли понять повесть: определить положение героя в системе образов, обозначить ценностные установки американской семьи и русской бабули, обратить внимание на речевые особенности письма внука и бабушки, чтобы ученики чувствовали иронический смысл текста, понимали, что меняется в картине мира и в «Я» мальчика.

После чтения первых писем можно начать беседу с вопроса: *что удивило вас в прочитанном?* Обычно у пятиклассников вызывает недоумение отношение папы к бабуле, ведь она такая замечательная, хоть и странная.

Следующий вопрос, конечно же, о ней: *чем интересна бабуля?* Бабуля фантазерка, она умеет увидеть в самом обычном поваленном дереве крокодила: «Мы сворачивали в переулок (Lincoln lane), там был тупик. На земле лежал крокодил. Хитрюга прикидывался поваленным деревом и размышлял, кем бы полакомиться. Но я над ним только подсмеивалась. Ведь ты был со мной. И я никого не боялась. Я ставила коляску в тени от высоких сосен и садилась на нагретую спину крокодила, а ты спал» [Краева, 2014, URL: www.litres.ru]. Она не обижается на то, что папа Аджее назвал её ведьмой, а рассказывает внуку про Бабу Ягу, ещё и присочинив многое от себя. А узнав, что внуку не подарили на Рождество собаку, придумывает для него другую историю: у неё появилась «подружка, большая. Белая. Лохматая с зелёными глазами и синей бородой, которая питается чернилами и может прилетать в Колорадо, как и сама Баба Яга» [Краева, 2014, URL: www.litres.ru].

Бабуля очень любит своего внука. Это слышно в каждом слове: в обращениях к нему - «мой дорогой Аджушенька!», «Аджушенька! Мой Первый Внук, мой могучий и храбрый оранжевый мальчик!», «мой муравейчик!»; в поздравлениях и пожеланиях, в том, как вспоминает о нем маленьком. И Аджеей чувствует её отношение и начинает как будто играть с ней.

Тогда возникает *третий вопрос*: как вы догадались, что Аджей включается в её игру воображения? После рассказа о Бабе Яге так её и называет (но звучит это не обидно), ещё добавляет ласковые слова «Мой розовый поп-корн». Он стал переписываться с бабушкой только потому, что ему сказал папа, а потом становится понятно, что пишет по собственному желанию. Он и сам вместе с братьями много чего придумал, чтоб убедить родителей купить собаку («Мы с Анандом решили, что этот диагноз нарушает наши права. Но пока не стали подавать на них в суд, а лечим маленькими дозами»), у Аджея тоже богатая фантазия. Он спрашивает у бабули совета: «Какая мысль есть у тебя?» [Краева, 2014, URL: www.litres.ru].

Следующий вопрос: почему, по-вашему, родители не откликаются на просьбы детей (не понимают их или делают вид)? Решает всё папа, мама Оленька только со всем соглашается. А папа всё делает рационально: «Мы решали, рационально ли звать бабулю в гости. Папа сказал: билеты из Москвы в Колорадо и из Колорадо в Москву – это значит не купить унцию золота, или 1300 электронных ракеток для убийства насекомых, а их у нас много. Папа сказал: у Аджея самый высокий рейтинг по математике, он будет удачкой в большом бизнесе. Рационально откладывать лишний доллар на его уроки в университете. Мама Оленька согласилась, что у меня большой рейтинг» [там же]. Переписываться с бабулей на русском рационально, а заводить собаку – нет. Папа говорит вроде бы всё правильно, логично, разумно, думает о будущем, каждый шаг сейчас должен быть направлен на достижение высоких результатов и хорошего положения в обществе, когда вырастешь, - но звучит это как-то странно, даже смешно.

И ещё один вопрос ученикам: *что именно показалось смешным?* (На этом этапе беседы целесообразно дать ребятам тексты, тем более что мы рассчитываем на то, что они продолжат чтение повести самостоятельно.) Неправильные фразы: «он будет удачкой в большом бизнесе», «Папа взял на работе воскресенье в среду», «это показалось качественной идеей»,

«хулиганы платят штраф за бедокур сами», «от разогретого сердца бабули можно ждать кого угодно», «Папа сказал: бабуля не очень хороший христиан и с ней нельзя делать коллективную молитву. Когда Ананд показал тебе язык и сделал укол циркулем, ты ему попнула по шлѣпе. Бабуля, в следующий раз протягивай Ананду левую щеку» [Краева, 2014, URL: www.litres.ru]. Аджей американец, русский язык для него не родной, хотя бабуля, скорее всего, говорила с ним на русском и мама тоже, но некоторые его мысли на русском звучат нескладно, неправильно, как будто сделан автоматический перевод.

Предлагаем задание: попытайтесь исправить, более точно передать смысл написанного Аджеем. «Он будет удачкой в большом бизнесе» - он будет успешным человеком в бизнесе. «Папа взял на работе воскресенье в среду» - папа отработал в воскресенье за среду. «Это показалось качественной идеей» - это была хорошая идея. «Хулиганы платят штраф за бедокур сами» - хулиганы сами оплачивают штраф за то, что набедокурили. «От разогретого сердца бабули можно ждать кого угодно» - от горячего сердца бабули можно ждать чего угодно. «Папа сказал: бабуля не очень хороший христиан и с ней нельзя делать коллективную молитву. Когда Ананд показал тебе язык и сделал укол циркулем, ты ему попнула по шлѣпе. Бабуля, в следующий раз протягивай Ананду левую щеку». - Папа сказал: бабуля ведет себя не по-христиански, и с ней нельзя иметь дело. Когда Ананд показал тебе язык и уколол циркулем, ты его шлѣпнула по попе. Бабуля, в следующий раз подставляй Ананду левую щеку.

Довольно трудный для пятиклассников вопрос: что подсказывают нам, читателям, речевые ошибки? Эти ошибки появляются тогда (замечают наиболее чуткие, внимательные к слову ученики), когда Аджей передаёт, что сказал папа. Сыну, видимо, не совсем ясно, что имеет в виду отец. Аджей не принимает душой его законов, поэтому для их передачи, формулирования не находится правильных слов и предложений. Аджей, поскольку не знает хорошо русского языка, сам того не понимая, пишет, о чём следовало бы умолчать. Например, Баба Яга – это явно выражение-обзывательство в адрес

бабули. Последние слова отца на Большом совете фамилии: «Я хочу, чтобы всем было хорошо. Даже студентам бабули», - лицемерие. В отличие от внука, бабуля это хорошо понимает и тонко и интеллигентно, с достоинством иронизирует (на это, скорее всего, учителю надо обратить внимание учеников самому): «Это правда: я – Баба Яга. То, что твой папа догадался об этом, говорит о его большом уме. И делает мне честь» [Краева, 2014, URL: www.litres.ru].

В заключение беседы возвращаемся к вопросу: *почему папа не любит бабулю?* Он слишком рациональный, то есть расчётливый, даже жадный. Он всех вынуждает жить по своим правилам, не обращает внимания на желания детей, а выглядит это как общее решение. А бабушка совсем другая, она может нарушать правила, поступить, как ребенок. Она умная и добрая (мудрая). Папа недолго любит бабулю, потому что она совсем другая. Его рациональный ум противопоставлен её горячему сердцу. Бабуля просто через письма чувствует, чего не хватает её внукам, и помогает им своими выдумками. Она не пытается поставить детей в жесткие рамки. Это подтверждает её пожелание внуку на день рождения: «Пусть твоё сердце будет открытым! Пусть любовь к твоим родным всегда поддерживает тебя! Желаю тебе выбрать любимое дело и чтобы оно послужило на благо Америки, где ты живёшь, Индии, откуда родом твой папа, и России, где родилась твоя мама! Р. С. Никогда не забывай слова Уинстона Черчилля: “Never give up!” То есть “Никогда не сдавайся!” И добавлю от себя – не поддавайся ничьему влиянию!» [Краева, 2014, URL: www.litres.ru].

Завершаем беседу предложением продолжить чтение повести в письмах. Теперь ученики подготовлены к тому, чтобы самостоятельно проследить, что будет происходить дальше с Аджеем и его братьями, чья система ценностей ему окажется ближе, будет ли он поддаваться чужому влиянию, и если «да», то чьему. Через определённое время, в зависимости от реакции учеников на прочитанное, можно вернуться к обсуждению.

А можно предложить ученикам *написать письмо*: «Мое письмо Аджее», «Письмо Аджее бабушке через много-много лет», «Письмо Аджее своему внуку», «Письмо Аджее маме Оленьке через ?? лет», «Письмо автору» и т. п. Во втором случае нужно обратить внимание на особенности письма как послания частного характера. Это может быть реализовано как индивидуальное задание, которое кто-либо из учеников выполнит по желанию и оформит в виде презентации. Либо можно дать задание всему классу, поделив его на группы, проанализировать по 1-2 письма из книги И. Краевой и выявить важнейшими структурно-стилистические признаки эпистолярного жанра.

В **рассказах А. Петровой** («Витя догола», «Всё наоборот» из сборника «Волки на парашютах»; «Как уходил мой папа», «Последнее лето», «Бабушка дело такое», «Осталось пять минут», «Взрослые молчат» из одноименного сборника и др.) запечатлено более сложное состояние ребенка младшего подросткового возраста. Герои рассказов перестают понимать взрослых, их проблемы, поведение, требования кажутся странными, ненужными, нелепыми. В рассказах, напоминающих сцены, выхваченные из повседневной жизни, герои по-разному проявляют протест против контроля со стороны взрослых и пытаются доказать свою независимость, позиционируя себя самостоятельными людьми, имеющими своё мнение, способными принимать решения. Конфликт в рассказах нельзя назвать острым, просто герои подвергают сомнению ценностные установки, сформированные в семье, действуют по-своему. И об этом рассказано с юмором: комический эффект возникает на основе несоответствия детского и взрослого восприятия одного и того же события.

Так, в рассказе «Всё наоборот» в экспозиции от лица автора-рассказчика описано положение дел, которое кажется ему алогичным, абсурдным: взрослые сами делают то, что запрещают детям, более того, с его точки зрения, это закономерность: «Маме можно ронять кастрюлю, потому что она убирает», «врачам можно убивать людей, потому что они лечат,

учителям можно орать во всё горло, потому что они учат, а полицейским можно стрелять, потому что они волнуются о спокойствии людей». Из этого сделан вывод: «В общем, если ты что-то делаешь, то можешь делать и что-то противоположное» [Петрова, 2017, с. 7-8]. В приведённой логической цепочке отражена типичная для подросткового сознания склонность к абсолютизации, обобщениям на основе единичных фактов. Развитие действия происходит на основе столкновения требования взрослых убраться в комнате и намерения рассказчика избежать этой скучной процедуры. Завязкой становится решение заняться чем-либо весёлым – присоединиться к маме и устраивать беспорядок: «Ведь для того, чтобы получить удовольствие от уборки, надо сначала всё хорошенько разбросать» [Петрова, 2017, с. 8]. Настойчивые просьбы мамы и бабушки, попытка начать уборку, размышления сидя на полу приводят героя к убеждению, что «люди делают что-нибудь хорошее лишь затем, чтобы их потом не ругали за плохое» [Петрова, 2017, с. 9]. Своё честное заявление маме об отказе убираться герой решил подкрепить делом – «начал перекладывать вещи с места на место, надеясь перепутать их ещё больше» [Петрова, 2017, с. 10]. Это и становится кульминацией рассказа, за которой сразу следует развязка – потрясение мальчика: желая усугубить беспорядок, он убрался в комнате. Читателям подросткового возраста кажется, что в логике героя рассказа всё верно. И, дочитав рассказ, они задумываются: почему, действительно, всё наоборот? Нежелание выполнять требование взрослых членов семьи приводит к тому, что герой логические связи между событиями и фактами выстраивает по-своему: бабушка делает вид, врет, что прибирается, ведь у неё в комнате и так порядок; одноклассник Саша прикидывается хорошим, Дед Мороз один раз подарил кому-то подарок, теперь все врут, что он есть. Субъективное ощущение всеобщей абсурдности нарастает и в кульминации вырывается во внутреннем крике: «Господи, он подумал, что я убираюсь! Вы понимаете, понимаете, насколько это нелепо!» [Петрова, 2017, 11]. Примечательно, что взрослые ведут себя спокойно, для них ничего

особенного на происходит: бабушка каждое утро начинает с призыва убраться, мама в ответ на вызывающее заявление сына только удивленно приподняла бровь и потом рассмеялась, папа активность сына принял за усердие – для них ничего особенного не происходит. Герой остаётся в своём наивном заблуждении. Стремление сделать по-своему, настоять на своём передано в рассказе с юмором. Беспорядок превратился в порядок», ведь «в этом мире всё всегда происходит наоборот!» [Петрова, 2017, 11].

Тот же приём создания комического лежит в основе рассказа «Бабушка дело такое», но здесь в понимании ребенком сложных отношений взрослых происходят серьёзные изменения. Завязкой становится необходимость переселить в квартиру престарелую бабушку – это неудобно, кому-то придётся потесниться, в чём-то отказать себе. Эта ситуация побудила героя размышлять о том, почему бабушку не хотят брать к себе, как можно не хотеть, чтобы твоя мама жила с тобой. Изменения, происходящие в душе героя, заметны на речевом уровне. В начале рассказа в отношении мальчика к близким чувствуется небрежность: «Я всегда называл бабушку Жучихой, потому что она была маленькой, пухленькой и на даче всё время ползала по грядкам», «Папа не любил, когда мама орала», «Лично мне бабушка тоже была не нужна» [Петрова, 2017, с. 36-37]. Решение о переезде бабушки, конечно, приняли взрослые. Но герой тоже эмоционально его принимал: именно он, поняв, что бабушка просто-напросто никому не нужна, пообещал маме «Даже если ты будешь старая и вонючая, ты всегда будешь жить со мной»; он не спал, терзаясь мучительными вопросами и, «презрев домашние правила», бросился ночью к маме требовать, чтоб она немедленно звонила бабушке; он искренне «надеялся, что Жучиха всё-таки достанется» ему с родителями [Петрова, 2017, с. 37, 39, 40]. Именно в сознании главного героя произошёл переворот, который заметен в истолковании фразы, вынесенной в заглавие. Вначале выражение из разговора взрослых «бабушка дело такое» он понимает, как и все, - она никому не нужна, а в конце рассказа он думает, что «никто не хочет её отдавать» [Петрова, 2017, с. 40].

Рассказы А. Петровой вызывают интерес школьников, но они не всегда понимают их имплицитный смысл. На уроке интересно понаблюдать за художественными деталями, которые углубляют понимание детьми текстов. Это побуждает не только увидеть забавную фабулу, но и сюжет, оценить значение рассуждений героя. Поскольку младшим подросткам трудно вербализовать свои мысли о прочитанном, а суть конфликта они улавливают на образно-эмоциональном уровне, *продуктивным приёмом в работе по рассказам А. Петровой может стать создание иллюстраций или комиксов*. В настоящее время отмечается изменение природы текста. На смену традиционным вербальным текстам с дополнительной иллюстрацией или графиком приходят новые тексты, которым свойственны гипертекстуальность, синтез мультимедийности и вербальных структур [Галактионова, 2016, с. 53]. Комикс - серия рисунков с краткими текстами, образующая связное повествование - привлекают читателя своей лаконичностью и логичностью, развивают воображение, позволяют додумывать историю, развивают навыки восприятия имплицитного содержания. Создание комиксов по художественному произведению побуждает ученикам вчитываться в текст, чтобы отобразить ключевые моменты в развитии действия, воссоздать образы персонажей через наиболее характерные и выразительные реплики, отобразить художественные детали.

Можно организовать работу в группах. Один урок нужно посвятить формированию групп и организации их совместной деятельности. Предложить участникам групп выбрать рассказы, например по названию, и объяснить свой выбор. Затем ученики в составе малых групп знакомятся с рассказами, обсуждают их. При обсуждении нужно выделить ключевые моменты в развитии действия, выделить реплики для надписей к картинкам, выделить художественные детали, которые нужно подчеркнуть на картинке комикса. Перед учениками может быть поставлена соревновательная задача: создать комикс, наиболее точно воплощающий смысл рассказа. В течение недели, отведённой на оформление комиксов, у учеников неизбежно

возникает вопрос об объективности оценки соответствия содержания и смысла комиксов и рассказов, что мотивирует школьников к прочтению нескольких рассказов. Далее ученики неделю работают над созданием комиксов. А затем проводится ещё один урок, на котором они представляют и защищают свои работы и участвуют в обсуждении других рассказов сборника.

Интерес в аспекте проблемы взросления представляют рассказы из книги **А. Жвалевского и Е. Пастернак «Типа, смотри, короче»** («Правда», «Назло», «Есть контакт», «Фонарь для настоящего мужчины», «Живой труп» и другие). В общении со сверстниками герои рассказов впервые самостоятельно принимают решения, совершают важные поступки. Рассказы объединены в цикл. Авторы, как коллаж, собрали в одну картину эпизоды из жизни обычного 7-ого класса на протяжении одного полугодия. Индивидуальные линии поведения одноклассников запутываются в клубок сложных отношений. Общаясь в школе на уроках и в неформальной обстановке, в том числе в соцсетях, мальчики и девочки решают типичные для подростков, но в каждом конкретном случае такие сложные проблемы. Герои ищут ответы на большие вопросы, ставят эксперименты, проверяют гипотезы, делают ошибки, принимают решения. Изображая семиклассников в узнаваемых каждым подростком ситуациях, авторы обнажают внутренние мотивы, движущие героями, их терзания, показывают, как много душевной работы за внешне незначительным поступком.

Конфликт обозначен в первом же рассказе «Новый год в 7 «А»: дети, которые уже выросли из возраста, когда верят в Деда Мороза, попытались провести праздник по-своему, но классный руководитель вернула всё в рамки мероприятия, о котором можно отчитаться перед директором: «Всё прошло организовано» [Жвалевский, 2016, с. 11]. Далее естественное желание каждого семиклассника если не быть, то хоть казаться взрослее реализуется в рамках цикла рассказов в разных сферах отношений и разными способами. Полина и Кирилл в рассказе «Есть контакт» пробуют строить

любовные отношения, выдавая себя за других в соцсети. Этот сюжет для Кирилла завершается позитивно: он страдает, понимает, что выдавать себя за другого нет смысла, это не решает проблем. А Полина испытания на зрелость ещё не прошла, вымышленный виртуальный образ для неё настолько дорог, что она готова отказаться от себя самой: «Я умерла сегодня. Снежинка умерла... Лучше бы умерла я» [Жвалевский, 2016, с. 60]. Это инфантильное поведение человека, который прячется от реальности. Витя в рассказе «Сила привычки» так и не решился объясниться однокласснице в любви: «Понял, что дальше затаивать дыхание не получится. Дёрнул Леру за хвостик. И убежал». Поскольку «следующую ночь он спал крепко», можно считать, что конфликт исчерпан [Жвалевский, 2016, с. 78]. В рассказе «8 Марта» лишь Владик придумывает, как поздравить девочек, берёт на себя ответственность за ситуацию, что характерно для поведения взрослого человека. Владик же вступает в конфликт с учителем из-за сочинения и выходит из него с честью, потому что не просто по-детски огрызается, уверенно объясняет свою позицию и делом (написанием сочинения в присутствии учителя) доказывает свою правоту. В рассказе «Назло» Таня выдерживает напор одноклассниц, склонявших её покурить (что довольно непросто в подростковом возрасте), но не выдерживает незаслуженных обвинений матери и срывается – курит назло ей. Финальный рассказ «Свобода» можно воспринимать как развязку сюжета цикла, он словно служит ответом на вопрос, что же значит быть взрослым. Как и в начале цикла, весь класс в сборе - отправляются в поход с ночевкой. Чувствуют себя взрослыми и самостоятельными, мечтают вырваться на свободу, которую понимают как возможность побыть без присмотра взрослых, выпить спиртного, погулять ночью одним. Неожиданная находка в лесу – бункер с трофеями - отвлекает подростков от первоначальных планов. Только Милка Кислицына наделала глупостей. В финальной сцене, когда ребята встречают рассвет, они выглядят по-детски трогательно. В их головах в общем-то нет ничего дурного, просто они ещё только стоят на пороге взрослой жизни.

Подростковый период - один из важнейших этапов жизненного пути, самоопределения, познания себя и мира. Книга А. Жвалевского и Е. Пастернак «Типа, смотри, короче» вызывает интерес школьников. Однако далеко не всегда они видят смысл забавных историй. Многим родителям книга вообще кажется глупой и безнравственной. Крайне важна в этой ситуации продуманная, методически грамотная деятельность учителя по организации внеклассного чтения. *В подобных случаях более чем уместно обращение к смысловым стратегиям чтения.*

Нужно научить подростка, выбрав книгу, настраиваться на восприятие содержания, самостоятельно понимать прочитанное. Покажем, как можно работать в этом направлении на примере урока по рассказу А. Жвалевского и Е. Пастернак «Правда», применяя стратегии смыслового чтения текста [Сметанникова, 2011, с. 42, 46)]. В основном при работе по внеклассному чтению по современной детской литературе организующим является принцип актуализации преемственных связей с произведениями классической литературы. Ключевая проблема рассказа Жвалевского-Пастернак — выбор поступка, мучительное размышление о том, нужно ли сказать правду. Герои-подростки в русской литературе неоднократно попадали в подобные ситуации. Рассказ, таким образом, может быть рассмотрен в сопоставлении, например, с рассказом В. П. Астафьева «Конь с розовой гривой», повестью В. Г. Короленко «В дурном обществе» и другими произведениями.

Форма урока: беседа на основе стратегий смыслового чтения.

Планируемые результаты обучения.

Личностные: воспитывать у обучающихся чувство справедливости, способность принимать решение по совести.

Предметные: выявить конфликт(ы) в рассказе и определить его (их) характер; определить средства раскрытия внутреннего конфликта героини (описание, несобственно прямая речь, художественная деталь); развивать у обучающихся умение осмысленно читать художественный текст.;

Метапредметные: формировать навык смыслового чтения, умение задавать вопросы к тексту; способность формулировать вопросы к уроку (ставить проблему урока); совершенствовать у обучающихся умение формулировать устные высказывания, участвовать в диалоге, делать выводы,

Оборудование: карточки с пословицами, текст рассказа, разбитый на фрагменты. Домашнее задание к уроку: определить по толковому словарю значение слова «правда».

Ход урока

1 этап. Мотивация. Постановка проблемы.

а) Используется стратегия смыслового чтения «Ориентиры предвосхищения». Ученикам раздаются карточки с пословицами.

Учитель: Прочитайте пословицы и отметьте те, с которыми вы согласны. [Сысоев, 2007, с. 39 – 41]. Поставьте знаки «плюс» или «минус» в первую колонку таблицы. Ученики каждый самостоятельно обдумывают пословицы.

| <i>До чтения</i> | <i>Пословицы</i> | <i>После чтения</i> |
|------------------|---|---------------------|
| | <i>Говорить правду - не терять дружбу.</i> | |
| | <i>Горькая правда приятней сладкой лжи.</i> | |
| | <i>Правде нигде нет места.</i> | |
| | <i>На правде не далеко уедешь: либо затянешься, либо надорвешься.</i> | |
| | <i>И в бедах люди живут, а в неправде пропадают.</i> | |

Далее следует обсуждение пословиц. Ученики высказывают разные мнения. В процессе работы реализуется и домашнее задание (толкование слова «правда»). Приведем вероятностные ответы учащихся, отражающие их понимание пословиц о правде.

Первая пословица оказывается для ребят спорной, потому что, сказав другу правду, можно его обидеть, это может стать причиной ссоры. С другой стороны, настоящей дружбы один случай не разрушит.

Вторая пословица кажется верной, если речь не идёт о конкретном случае: почти все мы знаем, как тяжело слышать правду, принимать её.

Третья пословица большей части учеников не вполне понятна. С ней они, в основном, не соглашаются, настаивая на том, что «правда должна быть».

Четвёртая пословица после обсуждения третьей заставляет задуматься: бывают ситуации, когда тяжело хранить правду, тяжело всегда говорить правду: появляется много недоброжелателей, люди обижаются на правду, могут затаить злобу, начать мстить, будут сторониться. Человек, всегда говорящий правду, рискует остаться в одиночестве.

В верности пятой пословицы почти никто не сомневается, хотя всей её глубины ребята не понимают.

б) Учитель: Какие вопросы возникли у вас после работы с пословицами о правде?

Ученики:

Нужно ли открывать друзьям «горькую» правду?

Как поступать, если не знаешь, что будет, когда откроешь правду?

Выигрывает или проигрывает человек, говоря «горькую» правду?

в) Учитель объявляет тему урока «Лучше ль горькая правда?»

Ученики записывают тему в тетрадь.

Учитель: Сегодня мы попробуем решить эти сложные вопросы, читая рассказ А. Жвалевского и Е. Пастернак «Правда».

2 этап. Чтение и осмысление текста.

а) Используется стратегия текстовой деятельности «Чтение про себя с вопросами».

Учитель: Прочитайте начало рассказа до слов: «Короче, дважды два четыре, и никаких вариантов» [Жвалевский, 2016, с. 70]. Сформулируйте вопросы по этой части рассказа для одноклассников.

Ученики задают друг другу вопросы:

Почему в журнале стоят «десятки»?

Кто герои рассказа?

Что произошло в классе?

Из-за чего произошёл скандал?

Кто главный герой этой истории?

Кто и о чём переживает?

Учитель может дать *короткую справку* об авторах, поясняя, почему максимальный балл в журнале - «десятка». А. Жвалевский и Е. Пастернак – писатели из Беларуси, которые пишут на русском языке. Авторы сотрудничают уже около 20 лет. Они рассказывают о себе, что начинали как «взрослые» писатели ...а потом доросли до подростковых. А. Жвалевский и Е. Пастернак совместно создали увлекательнейшие книги для подростков: «Время всегда хорошее», «Я хочу в школу», «Бежим отсюда», «Открытый финал», «Типа, смотри, короче» и другие. Их повести и рассказы о ребятах, которые учатся в обычных (или в не совсем обычных) школах, с ними происходят истории, которые помогают им узнать друг друга, разобраться в себе, открыть много интересного. Кстати, «десятки» герои книг получают, потому что в школах Беларуси 10-балльная система оценивания,

Ученики дают ответы и поясняют свои суждения:

Герои рассказа - Маша, Катя и Саша. Саша, чтобы обратить на себя внимание Кати, которая влюблена в другого мальчика, ставит ей в журнал две «десятки» по математике. Подозрения падают на саму Катю. А Саша струсил и не признался, что это сделала он. О переживаниях Маши сказано в самой первой строке: «Как же гадко было на душе у Маши! Так мерзко не было её двенадцатилетней душе ещё ни разу» [Жвалевский, 2016, с. 70]. Именно с её позиции передано всё, что произошло. Именно она случайно видела, как Саша выходил из учительской с журналом, она одна знает правду. И то, что чувствуют Катя и Саша, передано с позиции Маши: Катя «ревела три урока подряд», а Саша «сидит себе в сторонке и делает вид, что вообще ни при чём» [Жвалевский, 2016, с. 71]. Заострено внимание на том, что Саша ведёт себя странно. Главная героиня рассказа, скорее всего, Маша,

во-первых, потому что только она знает правду, а во-вторых, рассказ хоть и написан от 3-его лица, но мы как будто слышим в авторской речи голос Маши, её мнение о происходящем. Создаётся впечатление, что именно от Маши будет зависеть, как решится эта непростая ситуация.

б) Учитель: Читаем рассказ дальше - до слов: «И вообще – ябедничать нехорошо!» [Жвалевский, 2016, с. 71-72].

Ученики читают фрагмент рассказа.

Учитель: Работаем в парах: один задаёт вопросы, другой отвечает. Вопросы и ответы запишите в тетради. Учитель наблюдает за работой, смотрит, какие записи появляются. Возможные варианты вопросов и ответов:

| Вопросы | Ответы |
|---|--|
| Какие варианты решения проблемы были у Маши? Почему Маша не может найти решения проблемы? | Маша решает вопрос, рассказать или нет. Для этого надо решить, кому рассказать. Маша пытается предположить, как Саша, Катя, классная отреагируют на правду. И не может принять решение. |
| Какой смысл имеет ледышка, которую пинает Маша? | Разбиваются вдребезги попытки Маши решить головоломку. В её душе нет ясности, цельности. |
| Что происходит с Машей дома? Как переданы переживания Маши? | У девочки всё валится из рук, всё не так: «уроки не делались», «по телеку показывали сплошную фигню», «игры надоели до дрожи», «мама приехала неожиданно», «еда в горло не лезла, одежда не надевалась, тренировка вызывала дикое отвращение» [Жвалевский, 2016, с. 72 - 73]. Всё, что раньше было нормой и вызывало радость, сейчас отходит на второй план, существует «на заднем фоне», потому что мысли Маша поглощена решением вопроса, как поступить. |
| Почему она не может найти выход? | Она не может решить, кого спасти, в чью пользу делать выбор. |

в) Учитель предлагает прочитать дальше - до слов: «Оч хорошо» [Жвалевский, 2016, с. 72 - 73]. Работа осуществляется тем же образом,

только ученики меняются ролями: тот, кто задавал вопросы на предшествующем этапе работы, теперь отвечает на вопросы соседа по парте.

Возможные вопросы и ответы учащихся:

| Вопросы | Ответы |
|---|--|
| Зачем Маша обращается к маме? О чём она спрашивает маму? Почему не открывает правду маме? | Маша словно хочет убедиться, что её нравственные принципы верны: ябедничать нехорошо. Маше нужно сделать выбор: кто будет страдать: невиновная Катя или Саша, а вместе с ним Маша. |
| Зачем опять упоминается льдинка? | «Как моё сердце», - сравнила Маша. Ей кажется, что вспомнила про льдинку некстати, но на самом деле, она, видимо, почувствовала, что логически, умом эту задачу не решить. |
| Что произошло по дороге? | Мама превысила скорость и честно оформила штраф. |
| Какое впечатление произвёл на Машу поступок мамы? | Маша предлагала маме дать взятку, спрашивала, не жалко ли ей денег на штраф. Поступок мамы её удивил. |

в) Учитель: Следующая фраза в рассказе: «И в этот момент Маша приняла решение». Почему именно в этот момент? [Жвалевский, 2016, с. 71].

Ученики: Поступок мамы подтолкнул Машу к этому. Мама честно расплатилась за свое нарушение, и совесть её чиста, на душе нет чувства вины. Она не стала подстраиваться под ситуацию, делать так, как ждут, как поступают обычно. Маша уже не умом, а сердцем почувствовала, какое решение надо принять.

г) Учитель: Читаем рассказ до конца.

Учитель: На какие вопросы вы получили ответ в конце рассказа?

Ученики: Какие последствия имело решение Маши? Правильным ли оно было? Почему в конце рассказа опять появляется льдинка?

Саша сначала повёл себя непорядочно, но потом признался, и у них с Катей завязались дружба. Машу это огорчает, но она чувствует и понимает, что пережитые терзания хуже, чем видеть вместе Сашу с Катей. Она с лёгкостью, с хрустом раздавила льдинку.

3 этап. Рефлексия.

а) Учитель: Вспомните, что свойственно для рассказа как жанра, и определите, что стало событием в рассказе «Правда»?

Ученики: Рассказ – это эпическое произведение малой формы, где повествуется об одном событии, в котором раскрывается характер человека, его судьба. «Правда» - рассказ, потому что здесь в жизни Маши произошло важное событие: она, может быть, в первый раз в жизни приняла самостоятельное решение, выстрадала его.

Учитель: Что сумела преодолеть Маша в сложной душевной борьбе?

Ученики: Сначала её мучили мысли, что будут чувствовать и думать другие. Она пыталась найти решение с оглядкой на них. А в конце концов прислушалась к себе, к голосу сердца.

Учитель: Кто ещё из героев рассказа делает выбор?

Ученики: Мама Маши, Саша, возможно, Катя.

Учитель: В каких произведениях герои решают подобные вопросы? Чем они похожи на Машу, а чем нет?

Ученики: Герой рассказа В. П. Астафьева «Конь с розовой гривой» попал в сложную ситуацию и соврал бабушке, одна ложь повлекла за собой другую. В отличие от Маши, мальчик чувствовал, что делает неправильно, но не смог сказать правду. Его ожидало горькое запоздалое раскаяние. В повести В. Г. Короленко «В дурном обществе» мальчик скрывал от близких правду, боясь подвести, выдать друзей, которым эта правда могла навредить. Вася боялся отца, но был готов страдать и понести наказание, потому что был уверен, что спасает этим Валека и Марусю.

б) Учитель: Вернёмся к пословицам о правде. Отметьте, согласны ли вы с ними теперь, после чтения рассказа (дети делают записи в третьей колонке таблицы).

Учитель: Изменилось ли ваше мнение?

Как бы вы сейчас ответили на вопросы, которые сформулировали в начале урока?

Нужно ли открывать друзьям «горькую» правду?

Как поступать, если не знаешь, что будет, когда откроешь правду?

Выигрывает или проигрывает человек, говоря «горькую» правду?

Ученики: Тот, кто не выдержит твоей правды, скорее всего, вовсе тебе не друг. Поступать нужно по совести, честно. С правдой жить легче.

Домашнее задание предлагается на выбор: 1. написать отзыв о рассказе в дневник читательских приключений. 2. написать рассказ о случившемся от лица Саши или Кати.

На таких уроках школьник усваивает способ находить во внешне простом тексте важные для него самого смыслы и мотивируют на чтение подобных книг. И в дальнейшем ученик сможет осваивать произведения с более сложными образами и более крупных жанров.

В 8 классе мы предлагаем рассмотреть повесть **Аи ЭН «Ёлка, которая пароход»**. В повести «Ёлка, которая пароход» раскрывается внутренняя противоречивость детского сознания с момента зарождения конфликта до его разрешения. Дети в подростковый период начинают размышлять над своей дальнейшей жизнью. Автор исследует становление личности в период переживания героем первой трагедии - смерти деда, а также анализирует результат борьбы с обстоятельствами и непреложными законами жизни.

В первой части повести Аи ЭН создан образ ребёнка 3-4 лет, живущего в мире фантазий, где стол – это скала, ковёр – океан, шкаф – необитаемый остров и т. д. Играя в придуманную им увлекательную игру, Петя выстраивает свои, понятные подчас только ему логические связи между явлениями и событиями. Повествование организовано так, что воображаемый мир Пети как бы первичен для читателя, он представляется более зримым, осязаемым, целостным. Каждая фраза строится так, чтобы дать понять: у всего есть другое объяснение и предназначение: «А мамы у Пети не было, она пекла блины на кухне. Петя никогда не ел блинов. Он всю жизнь питался только сырой рыбой, которую ловил в океане папиным галстуком»; «Тогда Петя раскрыл складную японскую кнопчную лодку

черного цвета и поплыл к этому острову. Не проплыл он и половины пути, как вошла Петинамама, которой у Пети совсем не было, и сказала: – Сейчас же положи на место папин зонт!»; «А над океаном летали разные вкусные запахи. И мальчик Петя подумал, что лучше пока не переселяться к китайцам, а пойти на кухню и поиграть, как будто у него немножко есть мама» [Ая Эн, 2015, с. 5-6]. Главный герой, как любой ребёнок, понимает, что существует другой мир – взрослый – непонятный, скучный. В том мире Пете неинтересно. Поэтому «Петинамама» в его восприятии антиволшебница – она разрушает своим вторжением целостность мира Петиных фантазий. А вот дедушка очень хорошо включается в игру воображения внука.

Иной взгляд на происходящее привносит Вика, с которой Петю оставляют на несколько часов. Мальчик попадает в ситуацию, когда ситуация обыгрывается, преувеличивается, искажается, используется в корыстных целях, переворачивается с ног на голову. Если истолкование аппликации ёлки как парохода оригинально, хоть и случайно, то другие интерпретации Вики далеко не безобидны. Она называет свою лежачую больную бабушку Бабой Ягой, и Петя принимает её за сказочного персонажа и боится. Испуганного малыша девочка ведёт к себе в квартиру, прихватывая из чужого холодильника еду, приготовленную к празднику. Она же без стеснения в чужой квартире достаёт вещи, чтоб наряжать ёлку, а попутно разрушает веру Пети в Деда Мороза, предъявив все узнаваемые доказательства – костюмы, мешок. Вика вскользь бросает фразу о том, что Петя может быть и не родным сыном своих родителей, и, увидев, как он поражён сказанным, не пытается его успокоить, а пользуется моментом и быстро прячет по карманам понравившиеся ей ёлочные украшения. Если дед использовал фантазии внука, чтоб включить его в реальность, то Вика, сама будучи ребенком, только хитрым, пользуется фантазиями Пети. Ребенок пока не понимает игры, которую ведёт девочка, но переживает глубокое потрясение от открытий, сделанных за три часа тридцать три минуты. Время отмеряется в первой части строго по минутам, чем подчёркивается

значимость каждого детского впечатления и движения души. Произошедшее с героем в первой части повести может восприниматься как пролог дальнейших событий.

Во второй части действие переносится на 3333 дня вперед. Герой как будто на лифте перемещается во времени. И опять игра воображения, но теперь образы из детства даются в кавычках или в скобках – Петя в том же месте, но в другом времени. Что происходит с главным героем? Фиксируется состояние подростка, внутренне готового меняться. Его отношения с окружающими сложны, запутаны и даже агрессивны. Внезапная смерть деда, новая встреча с Викой, поиски драгоценностей и документов на квартиру создают для Пети ситуацию выбора. Но не совсем обычную. Как и в первой части, герой не понял, не уловил сути того, что происходит вокруг, каковы мотивы отца, Вики, с которыми он общается в течение трёх описанных дней. Петя стремится понять себя – совсем не идеальную натуру. Из всего богатства библиотеки героя по-настоящему заинтересовал лишь записи деда о Пете. Упоминание о том, что он гений стало толчком для поиска себя. Мальчик, который ничем не отличается от сверстников, который не имеет никаких талантов, который даже учится без интереса, получает шанс узнать о себе нечто особенное. Природу своей исключительности, гениальности Петя пытается понять через прошлое. Однако чужие воспоминания лишь запутывают его ещё больше. Найти верный путь помогает дед. Внутренняя борьба подростка оформляется в виде споров, скандалов и примирений с портретом деда. Как когда в детстве дед чутко соединял игру и реальность, так сейчас его образ способствует преодолению эгоцентризма, пробуждению сознания, совершению первых самостоятельных поступков.

Знакомство с повестью Аи ЭН «Ёлка, которая пароход» *можно начать с совместного чтения первой части, в ходе которого важно отметить предметы, которые сыграют важную роль в дальнейшем повествовании.* Также важно обратить внимание на особенности детского восприятия событий через вопрос: *чего не понял Петя?* Главная задача первого урока –

мотивировать учеников на дальнейшее чтение повести. *Второй урок по повести возможно организовать в форме диспута-дискуссии на нравственно-этическую тему.* Нам не удалось познакомиться с мнением профессиональных критиков о повести Аи Эн, однако герой и его поступки вызывают крайне противоречивые мнения о нём у читателей. Как показывает опыт, повесть «Ёлка, которая пароход» из числа тех книг, которые школьники хотят обсудить.

Подростковый возраст - самый сконцентрированный на себе период жизни, возраст исследования своей идентичности. Поэтому далеко не все книги стоит читать и обсуждать с учениками на уроках. Есть книги, которые рассчитаны больше на самостоятельное прочтение, так как они требуют сопереживания героям без попутного обсуждения: это индивидуальное чтение предполагает осмысление самого себя через поступки героев-ровесников.

Можно предложить ученикам познакомиться с книгами И. Краевой «И попрыгать на воле» и «Соловьиный сад», с рассказами Н. Дашевской из сборников «Около музыки», «Второй», повестями М. Самарского «На качелях между холмами», «Любовь, или Куда уплывают облака», «Двенадцать прикосновений к горизонту» и произведениями многих других писателей. Эти книги учат подростка не бояться трудностей, уметь их преодолевать, дают опыт сопереживания.

Взросление в современной литературе трактуется как движение в сторону возрастания независимости, свободы, ответственности, исследования своих возможностей и ограничений.

Уроки внеклассного чтения необходимо разрабатывать, учитывая динамику психологического и читательского развития учеников: постепенно увеличивается степень самостоятельности чтения, объём и сложность произведений.

При освоении проблемы взросления в современной литературе для подростков мы определили следующую траекторию:

5 класс - закрепление в сознании и воображении семейных ценностей,

6 класс –фиксация внутреннего конфликта,

7 класс - анализ внутреннего конфликта героя в произведениях малых жанров,

8 класс - анализ развития внутреннего конфликта в произведениях средней и крупной формы.

2.2. Проблема толерантности на уроках литературы в 5-8 классах: этапы и формы работы.

Многие произведения современной детской литературы затрагивают проблемы толерантности, взаимопонимания и взаимопритяжения. «Путь к другому человеку, как мы знаем, лежит через эмпатию - умение увидеть другого изнутри, взглянуть на мир его глазами, соотнести его со своим миром... Писатели нам показывают, как надо много преодолеть в себе, чтобы к тому, кто ненавистен, потеплело сердце» [Шангина, 2010, с. 15].

По общепринятому мнению, толерантность - терпимость, стремление и способность к установлению и поддержанию общности с людьми, которые отличаются в некотором отношении от превалирующего типа или не придерживаются общепринятых мнений, способность установить и сохранить общность с людьми, отличающимися от нас в каком-либо отношении, стремление к согласию, бесконфликтность. Толерантность в теории и на практике разнятся. Если теоретический термин рисует идиллию терпимости во всех областях жизни, то на практике у подростка возникает нередко много сложностей. Разногласия, происходящие из-за несовпадения мнений, несходства характеров, возрастных установок, различий в воспитании, в социальном статусе и по многим другим причинам, становятся основой конфликта в произведениях для подростков. Эти книги объединяет

мысль о том, как трудно ребенку вступать в несовершенный мир взрослых отношений. Современные авторы описывают процесс узнавания подростками людей – родных, друзей, учителей, передают трудность и отрадность этого пути.

В ряде детских книг устойчиво воплощается мотив уникальности каждого, звучит мысль о необходимости принятия несхожести людей, исследуется столкновение индивидуальности с действительностью. В литературе для подростков получил распространение образ неординарного героя.

Довольно часто встречается образ одарённого подростка. Эти герои переживают момент осознания собственной индивидуальности, поняв, что не вписываются в рамки стандарта.

Другой тип героя подростковой прозы - ребенок в трудной жизненной ситуации, который проходит настоящую школу выживания наперекор жестокости внешнего мира побеждая недуги, отчуждение и даже обретая единомышленников.

Представлен в литературе и обычный подросток с его заурядными, казалось бы, проблемами в понимании сложных отношений, освоении множества новых для подростка социальных ролей. Авторы доказывают, что мир не идеален, а конфликтен, однако все драмы преодолимы, проблемы решаемы. При этом подчёркивается органичная тяга подростков ко всему положительному, позитивному, к добру и бескорыстной помощи.

При освоении на уроках внеклассного чтения произведений в аспекте проблемы толерантности центр внимания - конфликт и пути его решения. Поэтому при знакомстве с произведениями больше внимания уделяется анализу сюжета и конфликта.

В 5 классе учащиеся познакомятся с рассказами из сборника **А. Петровой «Наверно, я ещё маленький»**, где представлены типичные ситуации, в которых подросток выступает в различных социальных ролях и пытается рефлексировать. **В 6 классе** мы обращаемся к рассказам **Н.**

Дашевской, где выявляется конфликт «Я – другой». В 7 классе для работы можно предложить довольно известные школьные повести **А. Жвалевского** и **Е. Пастернак** «**Время всегда хорошее**» и «**Я хочу в школу**»; **В. Ледерман** «**Всего одиннадцать! или Шуры-муры в пятом «Д»** и «**Календарь Майя**», **Л. Кутузовой** «**Человек-невидимка из 7 «Б»**». По результатам опроса, эти книги вызвали наибольший интерес у подростков. В 8 классе более подробно рассматриваем повесть **Е. Басовой** «**Подросток Ашим**», но не в жанровом аспекте, а в плане сопоставления образов персонажей.

Рассказы **А. Петровой** «**Наверно, я ещё маленький**» - это книга о самых обыкновенных событиях в жизни самого обыкновенного подростка, написанные с необыкновенной психологической точностью. Знакомые всем, пережитые каждым человеком ситуации, которые лежат в основе сюжета, приобретают значимость за счёт их интерпретации субъектом речи – взрослеющим ребёнком. От лица героя в рассказах переданы попытки подростка осознать себя в отношениях другими людьми: с лучшими друзьями, со сверстниками, учителями. В развитии сюжета рассказов можно заметить ряд особенностей. Завязкой становится вопрос, который возникает у героя, казалось бы, из ничего, на ровном месте: как отказываться от приглашения, как строить отношения с учительницей, почему поездка семьёй на дачу перестала приносить радость, как через отношения другими людьми изменить мир к лучшему и т. п.. Лучший друг Пашка, родители, учителя, одноклассники не видят проблемы там, где её находит главный герой. Сюжет развивается на основе различия в восприятии одного и того же события главным героем и другими персонажами. Развитие действия достигает кульминации в момент, когда герой открывает для себя какую-либо закономерность в отношениях людей, чаще неприятно поражающую его, нарушающую привычную картину мира. Развязка – это вынужденное признание вновь открытого правила жизни, признание права другого человека на другое мнение. В рассказах «**Быть другим**», «**Извини меня**,

дурак», «Признай, признай, признай» на первый план выходят сложные вопросы, связанные с отношениями с друзьями. Рассказы «Писатель и корова», «Ребенок января», «Самый лучший завистник», «Кто китаец??» дают возможность осмыслить состояние недовольства собой, ситуации противопоставления себя другим. «Я ей не нравлюсь», «Ура!», «Учительница и я» - рассказы, которые дают возможность понаблюдать за деталями, раскрывающими состояние героя, который чувствует, что его не принимают, что он не нравится. В рассказах «Я буду», «Это такая мелочь», «А смысл?», «Чипсы не изменили мир», «Маленькие ужасы», «Как мне здесь всё не нравится», «Наверно, я ещё маленький» поставлены философские вопросы.

Удачным приёмом работы с рассказами А. Петровой может стать их инсценирование. Рядом методистов предлагается использовать его на пропедевтическом этапе изучения драматургии. Инсценирование даёт опыт знакомства с жанром, «осоздаваемое представление» о героях, а также продуктивно как способ анализа и обобщения литературных впечатлений [Никонова, 2013, с. 136]. В 5 классе плодотворнее всего «представляется использование приема инсценировки, воздействующей на эмоционально-образном уровне» [Никонова, 2013, с. 136]. Школьникам может быть предложена работа в малых группах по рассказам на выбор. Произведение для инсценирования лучше выбирать не по названию, а предложив пятиклассникам определить, над какой проблемой они хотели бы поразмышлять.

Работа по интерпретации литературного образа и созданию маленького спектакля идёт по следующему пути: 1) анализ событий рассказа, выявление опорных событий, определение основного конфликта построение событийного ряда постановки; 2) называние чувств, переживаний и мыслей героя, раскрытие образа героя через речь и поступки; 3) художественное решение пространства спектакля по рассказу, внешнего вида литературного образа на сцене, музыкальное и световое оформление инсценировки,

создание афиши, программки. Самое важное в инсценировании рассказов - передать остроту конфликта. В ходе составления сценария выявляется авторская позиция по отношению к событиям, героям, осознаются нравственные уроки рассказов.

Работа над рассказом **Н. Дашевской в 6 классе** построена на основе стратегии смыслового чтения и даёт возможность познакомить обучающихся с творчеством писательницы, освоить содержание рассказа (проследить, как меняется отношение главного героя, мальчика Тимки, к учителю, проанализировать образ Антона Кренделькова и определить приёмы его создания, обнаружить жанровые признаки рождественского рассказа и связи с другими литературными текстами).

Работа с заглавием рассказа. Постановка проблемы и формулирование темы. Работа над рассказом строится на основе стратегий смыслового чтения и включает 3 этапа.

1. Мотивация
2. Открытие героя. Анализ рассказа.
3. Рефлексия. Обнаружение внутрипредметных связей.

Мотивация к чтению проходит как обдумывание заглавия рассказа, используем один из приёмов дотекстового чтения. Предлагаем ученикам условную ситуацию и задание составить ассоциативный ряд. Задание может быть сформулировано так: «Вам предстоит познакомиться с человеком по фамилии Крендельков. Запишите, какие ассоциации возникают у вас в связи с этим словом». На слайде - изображение кренделя и толкование слова, на случай, если кто-то из детей не знает его лексического значения.

Ученики записывают свои ассоциации, иногда рисуют портрет. Затем происходит обсуждение и составляется схема. Возникает 2 направления ассоциаций. Первая - Крендельков, крендель, булка, булочка, мягкий, неэнергичный, толстый, глупый, маленький – человек, ничего из себя не представляющий, не вызывающий уважения. Вторая - Крендельков,

крендель, завёрнутый, закрученный, непростой, что-то в себе таящий – человек с загадкой, от которого можно ожидать чего-то.

Сообщаем, что Крендельков – это название рассказа Нины Дашевской, популярной современной писательницы, лауреата литературных премий. Здесь уместно небольшое сообщение об авторе рассказа.

Перед чтением, отталкиваясь от названия, попробуем сделать читательские прогнозы о содержании рассказа, предположить, каким будет его сюжет. Ученики обычно предполагают, что это рассказ о ребёнке, который из-за своих комплексов не мог общаться с другими или про забияку, у которого постоянно возникают проблемы.

В этот момент учитель объявляет тему урока – Крендельков: кто ж разгадает вас? Тема, а затем цели урока отображаются на слайде. Цель анализа - разгадать, понять характер Кренделькова.

Необходимо актуализировать знания учеников по теории литературы о средствах создания образа героя в художественном произведении. Учитель задает вопрос: как можно понять характер героя в рассказе? Ученикам в понимании и оценке героя обычно помогают характеристики, которые даёт автор, поступки героя, портрет, речь героя, мнение других персонажей о нём, художественные детали. При анализе ориентируемся на перечень средств создания образа героя, осваиваемых в 5-6 классах.

В ходе первичного чтения и последующего анализа происходит выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с содержанием, эмоциональной окраской прочитанного текста. В данном случае уместно выбрать приём «чтение про себя с пометами»

Ученики читают рассказ самостоятельно про себя. При чтении нужно делать пометки: что привлекло внимание, показалось интересным, удивило, что важно для понимания образа Кренделькова, что показалось странным, непонятным. Ученики создают в тетради таблицу, затем читают рассказ, делают пометы в тексте, записи в таблице.

| Интересно | Важно | Непонятно |
|-----------|-------|-----------|
| | | |

По окончании чтения происходит беседа. Вначале обсуждаем вопрос: что стало неожиданным при чтении рассказа? Учеников удивляет что героем со смешной фамилией оказался взрослый человек. Учитель какой-то необычный. Удивило, что он всё же сумел мальчика полюбить виолончель.

Следующий вопрос учителя: что было непонятно при чтении? Ученикам не вполне ясно, зачем учитель музыки так странно выглядит и ведёт себя; не совсем понятно, за что Тимка так невзлюбил Кренделькова.

И третьим обсуждаем вопрос: что показалось важным для понимания Кренделькова? Ученики отвечают на него не всегда последовательно, но обычно они обращают внимание на самое существенное и необходимое в раскрытии образа героя. Учитель может помочь ученикам вопросами: Зачем описан дом Штейна? Почему у Штейна нет портрета, а у Кренделькова есть? Что меняется в облике Антона, когда он играет на виолончели?

О Кренделькове надо говорить с точки зрения Тимки. Вначале он его ненавидит, в конце рассказа они становятся друзьями. Крендельков полная противоположность Штейна, поэтому Тимка и не может его принять.

Образ Штейна создан через интерьер, главный герой помнит «его особенный дом: высоченные потолки, медные ручки шкафов, пластинки, книги – на русском, немецком, шведском... Рояль с букетом сухих листьев», «сам Штайн в высоком кожаном кресле» [Дашевская, 2015, с. 23]. Льва Мироновича больше нет, в душе мальчика остались воспоминания об особой атмосфере высокого искусства в доме учителя.

Портрет Штейна дан одним мазком: огромный, седой, ему трудно было ходить – монументальная фигура. По контрасту создан портрет Кренделькова. Он более подробный. В облике этого человека Тимке всё кажется мелким, смешным, несуразным, не подходящим для учителя музыки.

Изменить отношение к Кренделькову помог случай: Тимка увидел, как преобразился Антон во время игры на виолончели («какие красивые у него были руки...»), «без очков он казался старше» [Дашевская, 2015, с. 26] . Здесь явно узнаются черты Штейна. То, что Антон знал Штейна и играл с ним ещё больше сократило дистанцию между учителем и учеником. Важно отметить, что вначале Тимку передёргивало от неуместных выражений Кренделькова, а сейчас нет.

Учитель предлагает сравнить наблюдения и выводы с ассоциациями, которые вызвала фамилия. Ученики отмечают, что сначала Крендельков был ничего не значащим человеком, а затем открылся как талантливый человек?

Важно заострить внимание на том, изменился ли Крендельков (если ученики сами не задумаются над этим). Учитель остался прежним - изменилось отношение к нему Тимки. Следующее задание, которое получают ученики, - проследить, как меняются отношения Тимки к новому учителю. Интересно, как он воспринимает фамилию и имя педагога. Части класса даём задание последовательно выписать все упоминания фамилии и имени педагога. Другой части класса предлагаем выполнить небольшое задание в парах по инструкции.

Инструкция:

- 1) перечитайте фрагмент рассказа;
- 2) определите, к какому этапу развития отношений героев он относится,
- 3) укажите, как мальчик называет учителя в данном отрывке, объясните, чем это вызвано,
- 4) отметьте, какие слова, особенности построения предложений усиливают впечатление от наименования учителя героем,
- 5) назовите чувства, эмоции, которые вложены в имя педагога в этом отрывке.

По завершении работы оформляется запись на доске. В столбик перечислены все случаи употребления имени учителя Тимкой.

Кренделькову
У Кренделькова
Крендельков! } протест

Крендельков-Коврижкин...- безысходность

Антон Петрович Крендельков
Антошка-картошка
Коржиков-Карамелькин } насмешка/боль

Кренделькова
Антон Петрович
Крендельков } переворот в душе

Антон
Антон
Антон } примирение, сближение

В ходе ответов учеников появляются пометы о том, как меняется отношение Тимки к педагогу.

1. «Все, больше этого не будет. И главное – нужно идти на урок к совершенно чужому человеку. Кренделькову какому-то. «У кого учишься?» – «У Кренделькова...» Жуть. И откуда он вообще взялся?» [Дашевская, 2015, с. 24]. Герой ещё даже не знает своего нового учителя, но уже не любит его - он чужой. Тимка отстраненно и в то же время неуважительно, небрежно называет его по фамилии, представляя реакцию на неё со стороны. Парцелляция, Воображаемый диалог из двух реплик и оценочное слово «жуть» передают раздражение Тимки. Фамилия учителя вызывает отторжение, протест.

2.«Просто директору хотелось, чтобы в школе был оркестр, а оркестра без виолончели не бывает. Раньше учителей не было, а тут – на тебе, Крендельков! «Молодой, перспективный»... Этого еще не хватало» [Дашевская, 2015, с. 24]. Герой рассказа понимает, что ему придется подчиниться директору, но объектом ненависти становится Крендельков, как будто он причина всех бед в жизни Тимки. Герой с иронией произносит

слова директора «молодой, перспективный». Парцелляция, многоточие в конце предложения усиливают язвительность фразы. Фамилия учителя в отрывке звучит с вызовом, недоверием.

3. «Тимка вспомнил один концерт – там на виолончели играла тетенька с некрасивым лицом. Пум, пум... Фундамент. А Тимка не хотел быть фундаментом! Он хотел быть звонкой первой скрипкой, тем более что теперь, в шестом классе, он вполне мог бы быть первым! Эх, Крендельков-Коврижкин...» [Дашевская, 2015, с. 24]. Это размышления главного героя перед встречей с новым учителем, который стал для Тимки олицетворением крушения его надежд. Мечта мальчика быть первой скрипкой рушится. Передергивание фамилии в сочетании с междометием передают чувство безысходности.

4. «Антон Петрович Крендельков, на вид – лет семнадцать. Маленький, щуплый, в очках, уши торчат... Антошка-картошка. На первом уроке он был в красной футболке с Чебурашкой (вернее, с «ЧеБурашкой» в военном берете и с усами, как у Че Гевары). Смешная, в общем, футболка. Только Тимке не до смеха. Он с первого взгляда невзлюбил в этом Кренделькове все – от дурацкой майки до очков, до оттопыренных ушей. Коржиков-Карамелькин...» [Дашевская, 2015, с. 25]. В отрывке передано впечатление Тимки об учителе при их первой встрече. Тимка три раза называет учителя разными именами. Официально звучащее Антон Петрович Крендельков противопоставлено неказистой внешности героя. Тимка дразнится - Антошка-картошка. Мальчику все не нравится в учителе, потому что ему самому плохо: очередное коверканье фамилии «Коржиков-Карамелькин» обрывается многоточием. Все фразы звучат очень эмоционально, экспрессивно (используется несобственно прямая речь), они как будто написаны от первого лица. И только одно предложение выбивается из общего строя: «Только Тимке не до смеха», - оно и объясняет состояние Тимки. За дерзостью скрываются бессильное раздражение, боль и обида. И всё это он переживает молча.

5. «Ну ничего, уже декабрь – осталось чуть-чуть! И все-таки надо бы позаниматься перед экзаменом. Не то чтобы жалко Кренделькова, просто неловко как-то» [Дашевская, 2015, с. 26]. Герой терпит общество ненавистного учителя, который стал воплощением всего худшего, что надо пережить. Он высказывается о педагоге свысока, как будто делает ему одолжение. Отрывок написан сложными предложениями – Тимка как будто бы рассуждает. Учитель назван с нейтральной интонацией по фамилии. Ученик таким образом дистанцируется от учителя, закрывается от него.

6. «Крендельков опять кивнул. Тимка прикрыл дверь и сел на краешек стула. Крендельков играл, а он слушал. Просто слушал и ни о чем не думал. Антон опустил смычок и посмотрел на Тимку». [Дашевская, 2015, с. 27]. Это кульминация рассказа. Тимка трижды называет учителя, два раза по фамилии и один по имени. Начал играть Крендельков, а после растворения в музыке – к нему обратился Антон. И превращение происходит само собой, необъяснимо, как чудо. Впервые герой «просто слушал и ни о чем не думал», в его душе воцарилась гармония. Крендельков и музыка перестали быть для главного героя несовместимыми явлениями.

7. «Антон бегал к нему в больницу каждый день. Притащил маленький плеер, закачал туда виолончельной музыки. «Надо же, какой хитрый, – думал Тимка, – хочет меня все-таки подружить с этой виолончелью!» Но Антон ничего такого не хотел – просто делился музыкой, которую любил сам» [Дашевская, 2015, с. 28]. В развязке рассказа герой три раза про себя называет учителя Антоном. В авторское повествование врываются реплики Мальчика, в которых еще звучит недоверие, настороженность: «Надо же, какой хитрый ... хочет меня все-таки подружить с этой виолончелью!». Но наименование педагога не изменилось. Изначально Тимка враждебно воспринимал нового учителя, а в конце он становится просто Антоном, другом и учителем – своим человеком.

Есть ещё одна важная деталь в рассказе – стена. Её воздвиг Тимка, а Антон Крендельков разрушил. В начале развития действия «Тимка построил

против него как бы стенку; почти не разговаривал, просто кивал, и все» [Дашевская, 2015, 25]. Образ стены – это молчаливый протест главного героя, отказ идти на контакт, строить новые отношения, неспособность принять действительность такой, какая она есть. «Тимка вздрогнул. И почувствовал, как стенка – крепкая стенка, которой он отгородился от Кренделькова, – трещит по всем швам», когда могущественная и спокойная и мощная волна звуков стала стирать всё мелкое, ненужное, отравляющее жизнь героя, давая увидеть главное. [Дашевская, 2015, 27]. «Стенка рухнула и разлетелась в пыль», освобождая героя прежних предубеждений, открывая для героя новые возможности. [Дашевская, 2015, 28].

На этом этапе работы необходимо создать ситуацию, в которой ученики смогут представить, что почувствовал Тимка в тот памятный вечер в музыкальной школе. Созданию соответствующей атмосферы поспособствует прослушивание сюиты № 6 ре мажор И. С. Баха. После этого учителю уместно задать вопрос о том, как Антону Кренделькову удалось разрушить стену непонимания, неприятия. Ученики приходят к выводу, что Тимка был поражён мастерством исполнения, простотой, с которой Антон говорит о музыке.

На завершающем этапе возвращаемся к заглавию рассказа. Обдумываем, почему рассказ называется «Крендельков». Человек с такой забавной фамилией сумел изменить представления Тимки о музыке. Он «делился музыкой, которую любил сам». Он дал жизненный урок доброты, понимания, откровенности.

Учитель предлагает задание вспомнить произведения, в которых есть черты сходства с прочитанным рассказом Нины Дашевской. Ученики находят сходство с рассказом А. И. Куприна «Тапёр»: тема музыки, человека судят по внешним признакам, а не по личностным качествам, не по мастерству исполнения музыкальных произведений. В рассказе Нины Дашевской концерт тоже происходит под Новый год, в рассказе есть мотив снега. И главное, происходит настоящее чудо – чудо преодоления

предвзятого отношения к человеку, обретения друга-наставника, изменения взгляда на искусство, на жизнь. Постепенно ученики узнают в рассказе Нины Дашевской черты рождественского рассказа: присутствие элемента чудесного, наличие среди героев ребенка, а также нравственного урока.

Можно вспомнить историю жанра. Основателем жанра рождественского рассказа принято считать Чарльза Диккенса, который в 1840-х гг. задал основные постулаты «рождественской философии»: ценность человеческой души, темы памяти и забвения, любви к «человеку во грехе», детства. Обязательным элементом сюжета стал счастливый, пусть даже и не закономерный и неправдоподобный финал, утверждающий торжество добра и справедливости, напоминающий о евангельском чуде и создающий рождественскую чудесную атмосферу.

Традиция Диккенса в России была частично переосмыслена. Если у английского писателя неизменным финалом была победа света над мраком, добра над злом, нравственное перерождение героев, то в отечественной литературе нередки трагические финалы. Нередко создавались более реалистичные произведения, которые сочетали евангельские мотивы и основную жанровую специфику святочного рассказа с усиленной социальной составляющей.

В рождественских рассказах можно выделить ряд характерных признаков: приуроченность событий к Рождественским праздникам: Святкам или одной Рождественской ночи; описание чудесных событий, которые определяют душевное прозрение или перерождение героя; счастливая развязка; ведущим мотивом рождественских рассказов является милосердие и сочувствие к ребёнку; в рождественском рассказе принято представлять сюжет, смягчающий сердце и трактовать этот сюжет в духе Евангелия; в рождественских рассказах для детей создаётся «правильная» и понятная картина мира, в которых строго разграничены добро и зло. Писатели, адресуя свои произведения детям, стремились, прежде всего, вызвать у читателя чувство сопереживания, сострадания, сочувствия.

Интересно обсудить с учениками, какие признаки жанра рождественского рассказа просматриваются в произведении Нины Дашевской.

Рождественский рассказ - литературный жанр, относящийся к категории календарной литературы. Налицо хронологическая привязанность события к празднику: кульминация происходит накануне новогоднего концерта, который для героя не состоялся по причине болезни, но случилось другое более значимое событие.

Из средневековой мистерии в рождественский рассказ перешла общая атмосфера чудесного изменения мира или героя, проходящего все три ступени мироздания, а также трехуровневая организация пространства: ад — земля — рай. Тимка в начале рассказа переживает страшное в его возрасте потрясение – потерю Учителя, затем примиряется с новой для него ситуацией и наконец открывает возможность продолжить музыкальное творчество в ином выражении: новый педагог и друг, новый инструмент, новые перспективы. Эпилог рассказа как будто раскрывается в будущее.

Герои произведения оказываются в состоянии духовного или материального кризиса, для разрешения которого требуется чудо не только как вмешательство высших сил, но и счастливая случайность, удачное совпадение. Тимка не мог преодолеть стену, разделяющую его с учителем. Драматизм ситуации снимается за счёт случайного стечения обстоятельств.

Часто входящий в структуру рождественского рассказа элемент фантастики у Нины Дашевской отсутствует.

Традиционный рождественский рассказ имеет светлый и радостный финал, в котором добро торжествует. Герои остались не просто учителем и учеником, они стали друзьями, единомышленниками, увлеченными Музыкой.

Рождественский рассказ как проповедь человечности, любви, добра, традиционно в литературе стал призывом к изменению жестокости, несправедливости мира через преображение человека. Тимка пережил горе

утраты близкого, излечился от своей раны, не ожесточился и посвятил себя музыке –несет в мир красоту и гармонию

Домашним заданием к уроку может стать на выбор учащихся написание отзыва о рассказе в дневник читательских впечатлений или творческое задание в форме ответа на вопрос, о чём могли переписываться Антон и Тимка, пока герой лежал в больнице.

В 7 классе мы предлагаем обратиться к жанру школьной повести.

Нередко высказывается мнение, будто жанр школьной повести о детстве и отрочестве вытеснен из круга чтения подростков, что обусловлено сменой приоритетов современной молодёжи. «Очевидной становится утрата ими потребности в духовном самоопределении и рефлексии» [Иванова 2015: 18]. Однако нельзя не признавать факта существования большого числа современных книг для подростков, написанных в жанре школьной повести на довольно качественном уровне. Подростку необходима детская литература о современной жизни, которая даёт возможность постепенного расширения восприятия окружающего мира, где главный герой - подросток, вступающий в жизнь, главная проблема – самоопределение личности, которая написана на понятном ему языке.

К началу XXI века в отечественной литературе создано огромное количество школьных повестей. В них можно увидеть традиции русской классики XIX в., причем не только произведений о школе, но и русской психологической прозы с её обострённым вниманием к сложным этическим вопросам. Жанр школьной повести начал складываться в литературе в середине XIX века в англоязычной литературе. В отечественной традиции некоторые черты школьной повести представлены в творчестве ряда писателей, которые создавали свои произведения для взрослых. В нашей стране жанр школьной повести оформился и получил распространение в советской литературе. В 1930-ые годы было определено содержание жанра – изображение повседневной школьной жизни и создание образов героев, которые должны

стать примером для подражания. На протяжении XX века школьная повесть успешно развивалась.

Как считают С. В. Бурдина и О. А. Шумилова, можно говорить о вполне оформившейся жанровой модели, характеризующейся особым типом системы персонажей, конфликтом, пространственно-временной и сюжетно-композиционной организацией. По их мнению, «для создания образа школы наиболее приемлемым оказался именно средний эпический жанр, не претендующий на создание свойственной роману широкой, целостной картины мира, но способный, в отличие от рассказа, раскрыть характеры учеников и учителей в разнообразных ситуациях, а главное - показать изменения, произошедшие в сознании героев, обретших в процессе решения школьных проблем неоценимый жизненный опыт» [Бурдина, 2016, с. 129].

Относя произведение к жанру школьной повести, исследователи руководствуются, в первую очередь, проблемно-тематическими критериями, который предопределяет конфликт. М. Литовская так характеризует школьную повесть: «В текстах этого типа изображаются коллективы учителей и учеников в динамическом развитии их взаимоотношений, при этом конкретные школа или класс представлены как часть института образования. Конфликт школьной повести, основанный на столкновении различных позиций учеников/учителей, ученика/учителя, ученика/классного коллектива, учителя/учителя, шире - требований школы/требований социума, - предопределен авторским осознанием некоего идеала межличностных отношений в рамках системы образования» [Литовская, 2010, с. 279-280].

Несмотря на то, что в школьной повести часто отчетливо выделяется центральный персонаж, которым может быть учитель или ученик (в зависимости от возрастной адресации текста), в центре внимания автора всегда находится школьный коллектив, представленный различными социально-психологическими типами.

Следует сказать и о хронотопе школьной повести. Основным местом действия в ней становится школа, которая фигурирует в тексте не только как

социальный институт, но и как конкретный пространственный образ, - описания внешнего облика учебного заведения и классных интерьеров являются устойчивым структурным элементом произведений этого жанра. События, как правило, происходят в течение одного учебного года, но временные рамки могут быть и более сжатыми. Полицентричность системы персонажей школьной повести, по справедливому замечанию М. Литовской, влечет за собой определенный тип сюжетно-композиционной организации, характеризующейся фрагментарностью создаваемой картины: «Фабульно фрагменты объединяются действием внутри пространства определенного типа образовательного учреждения, которое выступает как сила, непосредственно влияющая на поведенческие установки каждого из персонажей» [Литовская, 2010, 280].

Таким образом, преобладающий тип сюжета в «школьной повести» концентрический - действие разворачивается, как правило, вокруг некой проблемной ситуации, дающей возможность каждому из персонажей раскрыть свою индивидуальность.

Весьма продуктивной может оказаться *работа над проектами на материале школьной повести современных детских писателей*. Это один из наиболее успешных путей освоения произведений средней формы в 6-7 классе. Он даёт возможность учесть интересы и склонности подростков, особенности их развития и, конечно, уровень развития их читательской культуры. Анализ новых, часто неожиданных и неоднозначных произведений, непредсказуемых и труднообъяснимых с точки зрения привычной логики характеров раскрывает перед учителем и учеником возможность исследовательской деятельности, творческого сотрудничества, способствующих достижению высоких образовательных результатов.

Для работы по литературе в 7 классе можно предложить довольно известные школьные повести А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее» и «Я хочу в школу»; В. Ледерман «Всего одиннадцать! или Шурымуры в пятом «Д» и «Календарь Майя». По результатам опроса, эти книги

вызвали наибольший интерес у подростков, в отличие от повестей, написанных в XX веке.

Повесть «Я хочу в школу» открывает хорошие возможности для анализа образов героев, каждый из которых решает проблему социализации в зависимости от своего возраста, темперамента, акцентуаций. Все герои, преодолевая кризис, взрослеют и совместно решают общую проблему – сохранить здание любимой школы. «Время всегда хорошее» - это школьная повесть, которая даёт возможность понять: чтобы справиться с трудностями, надо суметь разобраться в ситуации, а тот факт, что время другое, даёт возможность понаблюдать за тем, как человек понимает Время, в котором он существует.

«Всего одиннадцать!», или Шуры-муры в пятом «Д» - школьная повесть с сильным воспитательным потенциалом. Но, кроме этого, здесь много интересных для анализа сцен, поступков, которые помогут развивать навыки анализа эпизода. «Календарь мая» – книга, в которой представлены дети одного возраста, но с разным социальным опытом. Для героев время начинает исчисляться обратно, и они вынуждены, чтобы вернуть все на свои места, разобраться в себе, исправить что-то в своей жизни.

Целью организации проектной деятельности, таким образом, становится выявление в результате исследования образов героев особенностей жанра современной школьной повести и её героя. Для учащихся цель может быть сформулирована так: как «сделана» книга? почему книгу интересно читать?

В связи с возрастными особенностями восприятия художественного произведения подростками наиболее плодотворным представляется освоение школьной повести как жанра через образы героев, путем исследования внутреннего конфликта героя и способов его проявления в тексте, особенностей субъектной организации произведения.

Методологической основой исследования вполне могут стать работы Л. Я. Гинзбург, которая считала, что образ-персонаж является в

художественном произведении центральным и определяющим. По её мнению, структура образа-персонажа проявляется композиционно: первоначальная характеристика соотносится с последующими. Таким образом, определяющими становятся три момента: «Это, прежде всего, сама формула вводимого в действие персонажа, его первичная характеристика (в дальнейшем она обрывается новыми признаками). Это отношение первичной характеристики к процессу ее дальнейшего развития и к целостному образу, возникающему из законченного произведения» [Гинзбург, 1979, с. 379]. И первичная, и дальнейшие характеристики воплощаются средствами поведения и речи. Анализ первичной характеристики, поступков, речи героя станет основным содержанием работы учеников

Проект реализуется в течение учебного года во внеурочной деятельности. Работа над проектом осуществляется в несколько этапов. Условно работу над проектом можно разделить на следующие этапы: подготовительный, планирование, исследование, обобщение результатов, представление и оценка результатов проектной деятельности.

На подготовительном этапе происходит определение проблемы исследования, постановка цели проекта и выдвижение гипотез о том, почему интересно читать современные школьные повести, чем они привлекательнее классических книг, повестей предыдущих десятилетий. На этом этапе осуществляется организация учеников в группы, выбор группой книги и каждым участником проекта - выбор персонажа для анализа.

На следующем этапе проходит индивидуально-групповая работа. Как показал опыт, необходимо обобщение и систематизация знаний по теме «Образ героя и средства его создания». Каждый ученик на первом этапе исследует образ одного из главных героев. Наблюдение над художественным материалом – едва ли не определяющий момент в ходе всего проекта. Ученикам нужно собрать материал для последующего анализа. Это кропотливая и трудоёмкая работа, результатом которой станут подборки цитат, рисунки, схемы, таблицы, помогающие структурировать образ героя,

проследить его развитие. По завершении наблюдений участники проекта создают характеристики героев и делают промежуточное представление результатов индивидуального исследования в своей группе (Приложение 2.).

На этапе обобщения результатов в группах, работавших по одной книге, осуществляется сопоставление образов героев, выявление сходств и различий между ними. Процесс обобщения информации важен потому, что каждый из участников проекта как бы пропускает через себя полученные всей группой знания, умения, навыки, так как в любом случае он должен будет участвовать в презентации результатов проекта по одной из повестей.

Результатом представления и обсуждения индивидуальных разработок, стали обобщения об особенностях образов главных героев-подростков в школьной повести.

1. В повести создан не типичный для подростковой литературы сюжет, когда герои попадают в необычную, экстремальную ситуацию и, преодолевая препятствия, становятся взрослее, самостоятельнее, - герои оказываются в нормальных жизненных обстоятельствах, которые для всех обычны, а они их переживают впервые.

2. В школьной повести создана традиционная для этого жанра полицентричная система персонажей. Внешне создается впечатление, что они решают общую проблему спасения 34-ой школы, но на самом деле каждый решает свою внутреннюю проблему.

3. Каждый персонаж по-своему уникален. Запоминается яркой особенностью характера.

4. В повести нет никаких фантастических элементов, которые способствуют решению проблемы. Даже взрослые не помогают школьникам. Герои преодолевают все препятствия самостоятельно, в результате чего становятся чуть взрослее.

5. Героев повести нельзя отнести к категории людей с неразвитыми нравственными чувствами. Они гораздо чище, искреннее, честнее и благороднее тех, с кем им приходится сталкиваться.

На этапе обсуждения результатов исследования между участниками групп, работавшими над разными повестями, наиболее заинтересованные участники проекта могут выявить жанровые черты школьной повести: закономерности её сюжетно-композиционной организации, хронотопа и системы образов. Для этого ученикам необходимо познакомиться с жанровой характеристикой школьной повести XX века и с оценками образа подростка.

В результате сопоставления оказывается, что современная школьная повесть придерживается традиционных жанровых канонов. Отметить стоит часто используемый прием: при невероятном, даже фантастичном стечении обстоятельств герои попадают в обстановку, которая для всех окружающих обычна, а для них нет. Благодаря этому они получают возможность посмотреть на ситуацию по-новому, переосмыслить своё поведение, изменить себя – повзрослеть. Основными средствами создания образов героев можно считать авторскую характеристику персонажа, поступок героя и его речь. При этом портрет почти не используется.

В современной подростковой прозе среди нравственных проблем, которые на протяжении веков волновали подростков, находятся проблемы добра и зла, справедливости и беспринципности. Герои-подростки осмысливают нравственные принципы поведения. При создании образа героя-подростка писатели показывают, как подросток осваивает новые социальные пространства, как вырабатывает нормы и правила поведения во взрослой жизни. Именно это и привлекает юных читателей в школьной повести.

Результаты исследования предъявляются как портфолио, где сформулированы проблема, цели и задачи исследования, собраны планы, схемы, рисунки, цитаты, заметки, таблицы, анализ текста, выводы, указан список источников информации, зафиксированы самооценка и оценка других участников проекта. Итогом проектной деятельности является научно-практическая конференция, на которой в форме устной защиты ученики представляют свои индивидуальные либо групповые проекты.

Организация проектной деятельности решает одну из актуальных задач преподавания литературы в школе, приобщая подростков к чтению современной литературы и развивая у них эстетический вкус. Эта работа способствует тому, чтобы ребёнок стал активным читателем современной литературы именно в раннем подростковом возрасте, когда и формируется его Я-концепция.

В 8 классе мы предлагаем рассмотреть школьную повесть **Е. Басовой «Подросток Ашим»**, но не в жанровом аспекте, а в плане сопоставления способов позиционирования себя в коллективе героями-подростками. По сюжету повести в 8 класс престижного лицея попадают два ученика из неблагополучных по общепринятым стандартам семей. Класс, да и учителя, не принимают ни Мишу с его незаурядными способностями по математике, ни старательного, готового всем угодить Лёшу. Оба подростка другие в этой среде, и им приходится доказывать своё право находиться здесь, получать достойное образование. Миша более независим, благодаря своим способностям, он смог бы утвердиться в лицее. Он принят в качестве перспективного подростка самым влиятельным человеком в классе – папой Киры. Вот только неблагоприятные поступки отца в прошлом и поведение матери, борющейся из последних сил за свою семью и будущее детей, становятся почти непреодолимой преградой, несмотря на личные достоинства, успехи, Мишу грубо отвергли. И только цельность характера спасает героя: его возвращение после побега из дома можно понимать как поступок сильного человека, который способен оставаться самим собой даже при агрессивном отношении к себе других. Лёша изначально пытается приспособиться к ситуации, стать удобным для других. В нём не развито чувство личностного достоинства, оно почти уничтожено отношением матери. И даже когда Майрапак через переписку удаётся пробудить в подростке уверенность в себе, открыть филологические способности, Лёша не сумел выбрать правильную линию поведения, он начинает самоутверждаться, сыграв ключевую роль в травле Миши. В повести

объяснено, как складывались характеры и убеждения героев. Каждая позиция имеет право на существование, но их столкновение неизбежно порождает конфликт.

В повести Е. Басовой сложная проблематика, складывающаяся из комплекса переживаний героев. Е. Басовой описаны неоднозначные ситуации: человек стыдится самых близких людей, человека ненавидят за то, что он талантлив, человека уважают в соцсети, но презирают в реальном мире, человека делают несчастным его родители и пр. Подростки в повести ведут себя непоследовательно и разумно, расчётливо и интуитивно, благородно и подло. Эта противоречивость обусловлена тем, что герои ищут ответы на мучающие их вопросы, но не находят – не позволяет опыт общения в семье, предрассудки и амбиции. Подростки в повести интуитивно угадывают, что истинно, ради чего стоит жить – это любовь, дружба, сочувствие, доверие, душевное тепло, человеческое достоинство. Эта повесть о том, что твой поступок не всегда может быть правильно расценен окружающими, отношение к тебе меняется не всегда заслуженно. Миша вдруг может стать Ашимом, а Лёша вмиг превратиться в уважаемого поэта Юджина. Но главное – понять самого себя, быть честным перед собой.

Один из вариантов работы с повестью Е. Басовой «Подросток Ашим» – *урок внеклассного чтения в форме дискуссии на нравственно-этическую тему*. Дискуссия предполагает заинтересованность участников, прививает умение вести полемику, обсуждать проблему, защищать свою точку зрения, лаконично и ясно излагать мысли. Она эффективна, если проводится как заранее подготовленное совместное обсуждение вопросов, выдвинутых каждым участником, что позволяет реализовать общий поиск ответов всем классом, дает возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения школьников.

Как показывает практика, повесть вызывает интерес школьников. Именно её они выбирают из многих для обсуждения на уроке внеклассного чтения, потому что есть спорные, непонятные моменты, которые они хотели

бы прояснить. В основном, недопонимание вызывают поступки героев, мотивированные состраданием, лишённые эгоистических намерений. Проблемы понимания связаны с тем, что школьники воспринимают прежде всего фабулу повести, видят в рассказанном историю из реальной жизни. Поэтому при обсуждении повести необходимо направить внимание учеников на художественные приёмы описания душевного состояния и поступков персонажей. Приведём варианты возможных вопросов для обсуждения повести «Подросток Ашим».

1. Задание: разделите героев повести на положительных и отрицательных. (Однозначного мнения нет. Это и служит началом диспута.)

2. Как передано в повести нежелание Лёши учиться в престижном лицее? Как Алексей стал Хичем?

3. В какие моменты автор переносит повествование в прошлое Мишиной семьи? Какое значение имеют эти воспоминания? Что изменилось в жизни Миши и его одноклассников с появлением своего классного сайта? Почему Миша называет себя Ашим? Какое решение примет Миша о своей дальнейшей судьбе?

4. Можно ли было ожидать, что Кира будет дружить с Мишей? Как Кира отказалась от дружбы с Мишей? Предаёт ли Кира свою первую любовь?

5. Какие поступки родителей героев вызывают у вас уважение, восхищение? Какие ошибки совершают родители главных героев в повести? Как можно было при чтении догадаться, кто скрывается под ником Майракпак?

6. В чём смысл открытого финала повести?

В ходе диспута школьники приходят к выводам: 1) восприятие героями себя, самооценка, поведение (то есть Я-концепция) во многом обусловлены воспитанием в семье, 2) столкнувшись с трудностями, герои меняют мнение о себе и близких, это приводит к раздвоению (Миша – Ашим, Хич – Юджин, Кира в доме отца – Кира в доме тетки), 3) наступает такой момент, когда

решение нужно принимать самому герою, и это не финальная точка. Так происходит и в жизни. Опыт преодоления трудностей героями повести в обществе не похожих на тебя людей наводит на мысль о необходимости учиться понимать и принимать людей, но не менее важно уметь оставаться самим собой, верить в себя. Подростковый возраст - это время расцвета надежд, когда люди обладают несравненной возможностью изменять свою жизнь.

Проблема толерантности так или иначе затрагивается во многих современных текстах, адресованных подросткам. В ряде книг она поставлена довольно остро, достаточно вспомнить «Класс коррекции» Е. Мурашовой, «Дом, в котором...» М. Петросян, «Трудный возраст» Е. Молданова. В этих произведениях создаётся образ подростков, не принимаемых социумом. Причём в отечественной литературе отвергаемые подростки оказываются отнюдь не безнравственными, запутавшимися в своих поступках из-за неопытности людьми, напротив, они гораздо добрее, чище, бескорыстнее общества, отвергающего их. В других книгах острые углы сглажены. В повестях «Где нет зимы» Д. Сабитовой, «Армас. Зона надежды» Ю. Венедиктовой, «День матери» Т. Богатырёвой, «Машка как символ веры» С. Варфоломеевой и др. предложен вариант решения проблем подростков, оказавшихся на обочине жизни.

Как отмечалось рядом критиков (Е. Асонова, Е. Ленковская, М. Скаф), классическая отечественная детская литература избегала «проблемных», «неудобных» вопросов, оберегая воображение ребенка от неприглядных явлений действительности. И эта ниша на рубеже XX-XXI веков заполнилась зарубежной литературой, где подобные вопросы были на первом плане («Чудо» Р. Дж. Паласио, «Точка» П. Рейнольдса, «Воскресный ребенок» И. Бергмана, «Меня удочерила горилла» Ф. Нильсон, «Мучные младенцы. Список прегрешений» Э. Фрайн). Сейчас писатели создают сюжеты и образы, которые отображают современную реальность, с установкой познакомить подростка с тем миром, в котором ему предстоит жить: «Само

общество очень медленно и неуверенно, но все же начинает воспринимать ребенка как равного собеседника (а не таинственного инопланетянина с совершенно потусторонней психикой). Узнавание, которое якобы происходит благодаря усилиям автора, на самом деле происходит само по себе – как побочный эффект того, что авторы находят в себе отвагу говорить максимально честно. [Скаф, 2012, с. 115].

В современной литературе для детей находят отражение не все аспекты проблемы толерантности. например национальный вопрос. Это, очевидно, связано с тем, что в обществе они вызывают отрицание. Так, можно назвать единицы произведений, где затрагивается проблема межнациональных отношений: рассказы Н. Дашевской «Наушники» и А. Петровой «Кто китаец?», книга В. Тименчик «Семья у нас и у других», М. Мартиросовой «Фотографии на память».

При всем этом представляется, что наиболее востребованными на сегодня книгами являются те, которые рисуют подростка в его повседневных столкновениях. И, к счастью, на сегодняшний день в отечественной литературе для подростков достаточно много произведений, где создаются сюжеты и образы, в которых раскрываются пути узнавания другого «Я», взаимодействия с другим человеком. Поэтому для обсуждения на уроках внеклассного чтения были выбраны произведения, где представлены варианты решения конфликта «Я – другой» от более мягкого в рассказах А. Петровой до достаточно острого в повести Е. Басовой в ситуациях, в которые действительно попадает большинство подростков.

Современные авторы стремятся воплотить процесс прощания с отрочеством и его иллюзиями – детской верой в безусловность счастья и добра. Они предлагают разные выходы из одиночества и дискомфорта подросткового бытия – через пробуждение интереса к другим, заботу о них, занятия творчеством, через книги, музыку, веру и любовь.

При освоении проблемы толерантности в современной литературе для подростков мы определили следующую траекторию:

5 класс – эмоционально-образное осмысление конфликта в произведении,

6 класс – восприятие конфликта героя-подростка с окружающими через художественные детали,

7 класс - анализ образов героев в системе персонажей произведения на материале школьной повести,

8 класс – сопоставительный анализ образов героев, переживающих конфликт с окружающими.

2.3. Оценка результативности работы (на примере учащихся 5 - 7 класса МАОУ № 12 г. Екатеринбурга).

Для выявления изменений Я-концепции под влиянием изучения современной литературы на уроках внеклассного чтения в 2016-2018 гг. нами проведено исследование подростков. Использовался лонгитюдный метод, четыре основных методики, контент-анализ и статистическая обработка данных (в начале обучения детей в 5-м классе (11 лет) и через два года, в 7-м классе (13 лет)). Выборку составили 56 учащихся двух классов МАОУ лицея № 12 г. Екатеринбурга: по 28 человек в экспериментальной и контрольной группе.

Для изучения развития Я-концепции подростка были выбраны когнитивные, эмоциональные и поведенческие характеристики личности ребенка, выделенные на основе предложенной Р. Бернсом структуры Я-концепции.

Изучение когнитивного компонента проводилось при использовании методики «Кто Я? - 20 суждений» Кун-Партланд (Приложение 1), которая позволяет выявить: уровень самопрезентации и содержательные характеристики Я-концепции.

Эмоциональный компонент изучался по методике «Шкала Я-концепции для детей» Пирса-Хариса в адаптированном варианте А. М. Прихожан и методике «Оцените себя» Р. Корсини (Приложение 1). Первая методика позволяет выявить эмоционально-ценностное содержание в оценке Я-концепции (тревожность; счастье и удовлетворенность; общая удовлетворенность собой; внешность и физическая привлекательность; уверенность в себе). Вторая раскрывает особенности самооценки подростка (оценка успешности личности в целом по сравнению с другими; как оценивают другие; оценка собственного максимума; самооценка через несколько лет; оценка уровня, на котором хотелось бы находиться уже сейчас).

Поведенческий компонент развития Я-концепции рассмотрен по методике «Шкала Я-концепции для детей» Пирса-Хариса в адаптированном варианте А. М. Прихожан (Приложение 1), которая позволяет раскрыть особенности общения, оценку собственного поведения, школьную успешность.

Результаты развития когнитивного компонента Я-концепции.

При рассмотрении картины самоописания нами было представлено среднее количество суждений в каждом из классов, условно обозначенных как «уровень самопрезентации» ((Приложение 2. Табл. 1).

Как в экспериментальной, так и в контрольной группе не обнаружено достоверно значимых различий при определении уровня самопрезентации. Это демонстрирует сходство картины самопрезентации у подростков всей выборки. В экспериментальной группе развитие представления о себе от 5-го класса к 7-ому происходит динамичней, чем в контрольной.

Содержательные характеристики Я-концепции выявлялись через систему групп высказываний о различных сферах действительности, сторонах внутренней жизни, используемых при самоописании, Данные представлены в процентах по общему числу высказываний ((Приложение 2. Табл. 2).

При самоописании подростки демонстрируют предпочтение к трем основным категориям: 1) социальное «Я», в которое включены высказывания о школе, семье, друзьях, об образовании и т. п.; 2) умения, интересы, способности; 3) самооценка, качества личности и характера. Эти категории по всей выборке и в 5-ом, и 7-ом классах набирают больший процент от общего числа высказываний. В экспериментальной группе к 7-ому классу возрастает число выборов категории «Самооценка, качества личности и характера», в то время как в контрольной группе по этой категории динамики не прослеживается.

В экспериментальной группе при самоописании от 5-ого к 7-ому классу заметно увеличивается число выборов высказываний, содержащих возрастные характеристики и характеристики половой принадлежности: высказывания подростков передают ощущение себя подростком, человеком, находящимся в переходном или противоречивом состоянии, переживание влюбленности. В контрольной группе эти категории представлений о себе мало выражены в процентном отношении, что указывает лишь на потенциальное содержание указанных характеристик Я-концепции у подростков.

Малым процентом по всей выборке в 5-ом классе отличаются характеристики самоописания по категории «Общечеловеческие ценности», при том что в контрольной группе он выше. К 7-ому классу в контрольной группе число высказываний по этой категории суждений меняется незначительно, а в экспериментальной группе возрастает.

Прочие характеристики содержательной стороны Я-концепции представлены малым процентом выбранных суждений.

Итак, в динамике развития содержательной стороны представления о себе от 5-го к 7-му классу есть достоверные отличия.

Развитие эмоционального компонента Я-концепции

При рассмотрении средних показателей эмоционально-ценностного содержания Я-концепции выявлены значимые изменения от 5-го к 7-му

классу. Статистически значимые различия между показателями экспериментальной и контрольной групп выявлены через анализ уровневых показателей при оценке Я-концепции по нескольким шкалам, характеризующим эмоциональный компонент развития Я-концепции (Приложение 2. Табл. 3).

В экспериментальной группе в 5-ом классе преобладал высокий уровень тревожности, к 7-му классу заметно снижение уровня эмоционального благополучия, по сравнению с учащимися контрольной группы, где показатели уровня тревожности статистически почти не изменились, хотя в 5-ом классе были более усредненными.

В оценке внешности и физической привлекательности у учеников экспериментальной и контрольной группы от 5-ого к 7-ому классу выявлено снижение самооценки. Причём в контрольной группе динамика более выражена.

По всей выборке от 5-ого к 7-ому классу выявлена тенденция к увеличению реалистичного отношения к жизненной ситуации. Однако обнаруживаются статистически значимые различия между учениками экспериментальной и контрольной групп. В 5-ом классе в экспериментальной группе выявлен уровень полного ощущения удовлетворенности жизнью, по сравнению с учениками контрольной группы, у которых показатели реалистичного отношения к жизненной ситуации и полного ощущения удовлетворенности жизнью были примерно на одном уровне. В 7-ом классе между показателями экспериментальной и контрольной группы достоверных различий не выявлено.

По всей выборке ученики 5-го класса демонстрируют тенденцию к проявлению высокого уровня уверенности в себе по сравнению с 7-ым классом, когда заметен перевес в сторону неуверенности в себе.

По шкале общей удовлетворенности выявлены только тенденции к увеличению среднего показателя и снижению высокого уровня по всей выборке.

При анализе самооценки по всей выборке выявлено, что к 7-ому классу растет тенденция дифференцированности уровня притязаний, а также выявлен рост недооценки со стороны окружающих. Выявлена тенденция снижения неблагоприятного уровня соотношения самооценки и уровня ожидания успеха к 7-ому классу по всей выборке. Завышенные показатели самооценки младших подростков по «личностным особенностям», «оценки со стороны окружающих» при анализе свидетельствуют о выделении недифференцированного уровня притязания и об увеличении недостаточности значимости мнения окружающих. Однако к 7-ому классу обнаруживается тенденция к снижению высокого уровня самооценки по выделению максимального показателя и уровня, на котором хотели бы находиться уже сейчас. Достоверных различий по показателям самооценки между экспериментальной и контрольной группой не выявлено.

Поведенческий компонент развития Я-концепции

Между уровневými показателями Я-концепции по шкалам, характеризующим поведенческий компонент ее развития в 5-ом классе, выявлены статистически незначимые различия между показателями экспериментальной и контрольной групп ((Приложение 2. Табл. 4).

По всей выборке у учащихся 5-ых классов выявлены высокие показатели по шкалам «Общение (умение общаться, популярность)», «Поведение», «Ситуация в школе». Пятиклассники демонстрируют позитивное восприятие своего общения со сверстниками, позитивное отношение к школьной ситуации, оценивают свое поведение как соответствующее требованиям взрослых.

В 7-ом классе по уровню удовлетворенности в сфере общения показатели по всей выборке снижаются незначительно. В отношении оценки своего поведения в экспериментальной группе преобладает реалистичное отношение к своему поведению, в контрольной группе процент учащихся, которые оценивают свое поведение как не соответствующее требованиям взрослых, больше. И по всей выборке снижается уровень удовлетворенности

ситуацией в школе: в экспериментальной группе преобладает нейтральное отношение к ситуации в школе и одна треть подростков воспринимает её как неблагоприятную; в контрольной группе оценка ситуации в школе как неблагоприятной преобладает, и менее чем у одной трети подростков остаётся нейтральной; по всей выборке снижается позитивное отношение к школьной ситуации.

Уже в начале 6-ого класса у подростков экспериментальной группы проявлялась потребность к самопознанию. Некоторые сами обращались с просьбой охарактеризовать их как личность, инициировали обсуждение поступков сверстников и взрослых, выражали желание пройти тест и узнать его результаты.

Итак, в содержательных характеристиках Я-концепции подростков, обучающихся в 5-7-ом классах, меняется преимущественно когнитивный компонент, менее очевидны изменения поведенческого компонента. Эмоциональная составляющая в данный возрастной период в целом по выборке отличается положительной самооценкой и высоким уровнем эмоционального благополучия, высоким уровнем удовлетворенности в общении.

Полученные данные позволяют говорить о том, что в младшем подростковом возрасте происходит активное накопление представлений о себе, что в 11-13 лет для подростка важным является поиск своего места в социуме и потребность быть частью социального мира.

Сопоставление показателей учащихся экспериментальной и контрольной групп демонстрирует, что у участников экспериментальной группы изменения представления о себе происходили более динамично в сравнении со сверстниками их контрольной группы и отличались качественно. Учащиеся, изучавшие современные художественные произведения на уроках внеклассного чтения, в 7-ом классе демонстрируют готовность к самоопределению через личностные характеристики, используя

категории общечеловеческих ценностей. Они воспринимают себя как подростки с присущими этому возрасту переживаниями и особенностями поведения. Если в 5-ом классе представление о себе подростков экспериментальной группы было более формализованным и ограниченным, чем у участников контрольной группы, то в 7-ом классе оно стало более сложным, в нём просматриваются признаки взросления.

Поведенческие характеристики Я-концепции подростков экспериментальной группы к 7-ом классу отличаются более реалистичным отношением к жизненной ситуации при снижении самооценки поведения и ситуации в школе.

Это свидетельствует о том, что чтение современной литературы для подростков в период, когда происходит активное становление представлений о себе, повлияло на формирование Я-концепции участников экспериментальной группы. Изучение на уроках внеклассного чтения прозы для подростков задаёт важнейшие направления развития личности.

Заключение

Социокультурные условия нашего времени требуют изменения подхода к современной детской литературе в школе. Современное образование нацелено на достижение не только предметных и метапредметных, но и личностных результатов, которые отражают формирование Я-концепции ученика. Подростку необходима детская литература о современной жизни, которая написана на понятном ему языке, которая ещё и даёт возможность постепенного расширения восприятия окружающего мира, где главный герой - подросток, вступающий в жизнь, главная проблема – самоопределение личности. Современная детская литература, не скрывая жизненных сложностей, приближая читателей-подростков к реальной действительности, даёт возможность расширить опыт понимания отношений с другими людьми, помогает выстраивать процесс духовного взросления.

Как показывает анализ методической литературы и практика, чтобы реализовать цель формирования читателя, ориентирующегося в современном литературном процессе и способного самостоятельно оценивать эстетический уровень произведения, необходима продуманная, методически грамотная деятельность учителя по организации внеклассного чтения.

Для разработки уроков внеклассного чтения по современной литературе были выработаны критерии отбора произведений, наиболее значимыми являются критерий литературной значимости произведения, репрезентативность произведения, доступности литературного произведения для восприятия школьниками, читательское мнение, доступность книг для ознакомления и чтения в школе.

Среди проблем, которые наиболее актуальны в современной подростковой прозе, для формирования Я-концепции востребованы проблема взросления и толерантности.

При освоении на уроках внеклассного чтения произведений в ракурсе проблемы взросления центр внимания - главный герой как ядро системы образов произведения. Для освоения на уроках внеклассного чтения нами выбраны следующие произведения современных авторов: повесть в письмах И. Краевой «Баба Яга пишет», рассказы из сборников А. Петровой «Волки на парашютах», «Взрослые молчат», рассказы из книги А. Жвалевского и Е. Пастернак «Типа, смотри, короче», повесть Аи эН «Ёлка, которая паролод». При освоении этой проблемы мы определили траекторию: от закрепления в воображении младших подростков семейных ценностей, фиксации внутреннего конфликта героя к анализу внутреннего конфликта героя в произведениях малых жанров и анализу развития внутреннего конфликта в произведениях средней и крупной формы.

При освоении на уроках внеклассного чтения произведений в аспекте проблемы толерантности центр внимания - конфликт и пути его решения. Мы обращаемся к рассказам из сборника А. Петровой «Наверно, я ещё маленький», рассказам Н. Дашевской, школьным повестям А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее» и «Я хочу в школу», В. Ледерман «Всего одиннадцать! или Шуры-муры в пятом «Д» и «Календарь Майя», Л. Е. Басовой «Подросток Ашим». Работая в этом направлении, мы стремились показать разнообразие жанровых модификаций повести, обратить внимание на использование авторами сказочных, фантастических элементов, различных форм повествования. При освоении проблемы толерантности в современной литературе для подростков, мы определили следующую траекторию: от эмоционально-образного осмысления конфликта в произведении, восприятия конфликта героя-подростка с окружающими через художественные детали к анализу образов героев в системе персонажей произведения на материале школьной повести, сопоставительному анализу образов героев, переживающих конфликт с окружающими.

Как показывает опыт, при изучении современной литературы на этапе привлечения внимания учащихся к книге наиболее уместно применение предтекстовых и текстовых стратегий смыслового чтения, помогающих подросткам настроиться на чтение, воспринимать художественные особенности современного произведения. А после прочтения целесообразно организовывать работу в малых группах, что даёт возможность в диалоге со сверстником прояснить смысл прочитанного. В 8-ом классе более интересной для учеников и продуктивной формой обсуждения становится диспут.

Эффективность обращения к произведениям современной подростковой прозы на уроках внеклассного чтения подтверждена психологической диагностикой когнитивных, эмоциональных и поведенческих характеристик личности ребенка, проведённой нами. У подростков, систематически обращающихся к современной прозе, более динамично меняются характеристики когнитивного компонента Я-концепции, представления о себе, характере отношений с окружающими становятся более реалистичным и дифференцированным.

В дальнейшем планируется методически освоить проблему памяти в современной литературе для подростков. Эта проблема доступна для освоения старшим подросткам, поэтому произведения, в которых художественно интерпретируется история личности, семьи, родного края, страны, могут быть предложены для прочтения 8-9-ом классе в рамках элективного курса.

Список источников и литературы

1. Абульханова, К. А. Сознание как жизненная способность личности [Текст] / К. А. Абульханова // Психологический журнал. - 2009. - №1. - С. 32-43.
2. Агапов, В.С. Сущностная характеристика Я – концепции [Текст] : учеб. - метод. пособие / В.С. Агапов. - М., 2001. – 39 с.
3. Агапов, В.С. Формирование Я-концепции в системе духовных потребностей подростков [Текст] : В.С. Агапов // Акмеология. - М. : Изд. дом «ЭКО». - 2004. - №1. - С.46-51.
4. Аникина, М. Е. Молодежная аудитория печати: чтение в условиях развития Интернета [Текст] : диссертация ... канд. филол. наук : 10.01.10 / М. Е. Аникина ; МГУ им. М. В. Ломоносова. - М., 2006. - 203 с.
5. Акмалов, А. Ю. Литература и театр: пути взаимодействия в современной школе [Текст] / А. Ю. Акмалов, В.С. Парфёнова // Научный альманах. - 2017. - № 1-2 (27). - С. 20-23.
6. Александрова, Г. В. Проектная деятельность на уроках русского языка в 5-9 классах [Текст] : Пособие для учителей / Г. В. Александрова – М. :БАЛАСС, 2010. – 95 с.
7. Арзамасцева, И. Мы не знаем, что имеем [Текст] / И. Арзамасцева // Литературная газета. - 2006. - №4. – С. 6.
8. Арзамасцева, И. Подвижники детского чтения [Текст] / И. Арзамасцева // Детские чтения: Том 1, № 1, 2012 – С. 12 - 42
9. Арзамасцева, И. Прежде «метафизики детства» [Текст] // Детские чтения, 2017 № 1 (11) - С. 244 – 253.
10. Аромштам. М. Феномен «счастливого детства», или Осень Чебурашки [Электронный ресурс] // Папмамбук. 2016 URL: <http://www.papmambook.ru/articles/432/> (дата обращения: 08.01.2018).

11. Артамонова, С. Социальная адаптация подростка в контексте развития Я-концепции [Электронный ресурс] / С. Артамонова // Социальная политика и социология. – 2013. - № 3, Том 2. - С. 266-272.
12. Аскарлова, В. Я. Подросток и взрослые: трудный диалог по поводу книги [Текст] / В. Я. Аскарлова // Библиотека. – 2007. – N1. – С. 34-36.
13. Асонова, Е. Современная детская литература и ее читатели. [Электронный ресурс] / Е. Асонова // Литература, ИД «Первое сентября». – 2015. - № 2. URL: <http://lit.1september.ru> (дата обращения 28.06.2018).
14. Балан, Э. С. Роль инсценирования и драматизации в литературном образовании школьников [Текст] / Э. С. Балан, Н. Н. Иванов // Ярославский педагогический вестник. - 2009. - № 3 (60). - С. 47-50.
15. Барковская, Н. В. Путешествие по Уралу с книгой: материалы для элективного курса [Текст] / Барковская // Филологический класс. – 2016. – №1(43).- С. 30 – 35.
16. Беленькая, Л. И. Дети 10-11 лет как читатели художественной литературы (типологические особенности) [Текст] / Л. И. Беленькая // Социально-психологические проблемы чтения. Тип читателя, переходный от детского к подростковому : сборник научных трудов. - М., ГБЛ, 1977. – Выпуск 3. - С.5-38.
17. Беленькая, Л. И. Дети - читатели художественной литературы: типологические особенности чтения на разных этапах детства [Текст] / Л. И. Беленькая. - М., 1983. - 239 с.
18. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бёрнс. - М., 1986. – 425 с.
19. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] Б. М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. - 528 с.
20. Бобина, Т. О. Современная детско-подростковая литература: темы, жанры, приёмы [Текст] / Т. О. Бобина // Литература в контексте современности: Жанровые трансформации в литературе и фольклоре :

- сборник материалов VIII Всероссийской научной конференции с международным участием / отв. ред. Т.Н. Маркова. – Челябинск. - 2015. - С. 85-88.
21. Богатырева, Т. Л. «Удачное переживание» в творческом сотрудничестве сверстников как базовый компонент развития Я-концепции в младшем подростковом возрасте (10-12 лет) [Текст] / Т. Д. Богатырева // Психологическая наука и образование. - 2005. - № 1.- С. 33-44.
22. Бубнова, В. С. Специфика современных условий семейного воспитания подростков и её влияние на формирование их Я-концепции [Текст] / В. С. Бубнова, В. И. Рерке // Вестник ИрГТУ. - 2013. - №1 (72). – С. 211-214.
23. Бурдина, С. В. Эволюция жанра школьной повести в русской литературе XX века [Текст] / С. В. Бурдина, О. А. Шумилова // Российская и зарубежная филология. – 2016. - Вып. 2 (34). – С. 128-134.
24. Васильева, Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф.. 2014. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4793/> (дата обращения: 08.01.2018).
25. Венедиктова, Т. Д. апологии «наивного читателя» [Текст] / Т. Д. Венедиктова // Иностранная литература. - 2008. - №9.- С. 269—273.
26. Волынская, И., Кащеев, К. Литература для подростков: Погоня за Бет Глатисант, или «Я не догоняю!» [Электронный ресурс] // Сайт издательства ЭКСМО. 2010. URL: <https://eksmo.ru/news/483417/> (дата обращения: 08.01.2018).
27. Галактионова, Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования [Текст] : диссертация ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. Г. Галактионова; ГОУВПО Российский государственный педагогический университет. - Санкт-Петербург, 2008. - 194 с.
28. Гальчук, О. В. Моноспектакль как инновационное средство приобщения учащихся к искусству на уроках литературы [Текст]/ О. В. Гальчук // Научный поиск. - 2015. - № 1.2. - С. 53-56.

29. Гаспаров, М. Л. Филология как нравственность [Текст] / М. Л. Гаспаров // Статьи, интервью, заметки. - М.: Фортуна ЭЛ, 2012.. - 288 с.
30. Гинзбург, Л. О литературном герое [Текст] / Л. Гинзбург. - Л.: Советский писатель, 1979. - 224 с.
31. Голубков, В.В., Изучение литературы в школе II ступени [Текст] : Метод. пособие для преподавателя / В. В. Голубков, М. А. Рыбникова. - 3-е изд., испр. и доп. - Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1930. - 201 с.
32. Гордеева, М. М. Современная детская литература: позиция издателей и читателей [Электронный ресурс] // Русский литературный язык в контексте современности: Материалы II Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (Ульяновск, 19-21 октября 2011 года) / под ред. д-ра филолог. наук В. Н. Артамонова. - Ульяновск : УлГТУ, 2012. 170 с.. URL: <http://scicenter.online/ruskiy-yazyik-scicenter/gordeeva-tambov-sovremennaya-detskaya-70323.html> (дата обращения: 28.06.2018).
33. Горенинцева, В.Н., Новая модель «значимого взрослого» во внутрисемейных отношениях [Текст] / В. Н. Горенинцева, А. Н. Губайдуллина // Вестник Томского государственного университета. Филология. - 2017. - № 50. – С. 176 – 189.
34. Горошко, С. К., Лядова, Е. А. Литература для детей в современной России [Электронный ресурс] // Русский литературный язык в контексте современности: Материалы II Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (Ульяновск, 19-21 октября 2011 года) / под ред. д-ра филолог. наук В. Н. Артамонова. - Ульяновск : УлГТУ, 2012. 170 с.. URL: <http://scicenter.online/ruskiy-yazyik-scicenter/goroshko-lyadova-tambov-literatura-dlya-detey-70325.html> (дата обращения: 28.06.2018).
35. Гутрина, Л. Д. Современная проза на уроках литературы. Книга Н. Дашевской «Около музыки» [Текст] / Л. Д. Гутрина // Филологический класс, - 2015. - № 4(42). – С. 52 – 54.

36. Детям и о детях: каталог [Электронный ресурс] // Российская государственная детская библиотека: сайт. URL: <http://cat.rgdb.ru/> (дата обращения: 16.08.2018).
37. Дашевская, Н. Крендельков [Текст] / Н. Дашевская // Около музыки. – М.: РОСМЭН, - 2015. – С. 21 – 28.
38. Джанерьян, С.Т. Профессиональная Я - концепция: системный анализ [Текст] / С. Т. Джанерьян. - Ростов н/Д : Изд-во Рост. Ун-та, 2004. - 480 с.
39. Душечкина, Е. В. Русский святочный рассказ. Становление жанра [Текст] / Е. В. Душечкина. - СПб. : Издательский отдел Языкового центра СПбГУ, 1995. - 258 с.
40. Жвалевский, А. Типа смотри короче [Текст] / А. Жвалевский, Е. Пастернак. – М.: Время, 2016. – 152 с.
41. Жвалевский, А. Время всегда хорошее [Текст] / А. Жвалевский, Е. Пастернак. - М., 2017. - 190 с.
42. Жвалевский, А. Пастернак Е. Я хочу в школу! [Текст] / А. Жвалевский, Е. Пастернак. - М., 2017. - 338 с.
43. Иванов, Н.Н. Актуализация читательского опыта учащихся в процессе осмысления художественного текста [Текст] / Н. Н. Иванов, Л. Е. Агапова // Ярославский педагогический вестник. - 2012. - Т. 2.. № 4. - С. 77-80.
44. Иванова, Т. Н. Синкретизм и модернизация жанров современной детско-юношеской литературы [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 22.1. С. 18-20. URL: <https://moluch.ru/archive/102/23224> (дата обращения: 28.06.2018).
45. Иващенко, А. В. Проблемы «Я-концепции» личности в отечественной психологии [Текст] А. В. Иванова, В. С. Агапов, И. В. Барышникова // Мир психологии. - 2002. - № 2(30). – С.17-30.
46. Игониная, С. В., Павлова, Т. Л., Желябина, А. Г. Тема родительства в современной подростковой литературе (на примере произведения Марка Хэддона «Загадочное ночное убийство собаки» [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики // Тамбов: Грамота,

2018. № 1(79). Ч. 1. С. 22-24. URL: www.gramota.net/materials/2/2018/1-1/5.html (Дата обращения:20.06.2018).
- 47.Кожеко, А. В. Эпистолярные жанры: традиционные и современные формы [Текст] / А. В. Кожеко // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 2-3. С. 85.
- 48.Колосова, Е. А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования [Текст] / Е. А. Колосова. - М., 2011. – 118 с.
- 49.Краева, И. Баба Яга пишет [Электронный ресурс] 2014. URL: www.litres.ru (дата обращения: 04.04.2017).
- 50.Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости [Текст] : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина. - М.: Сфера; Юрайт, 2001. - 464 с.
- 51.Курьянович, А. В. Элитарная речевая культура в зеркале отечественной эпистолярной традиции [Текст] / А. В. Курьянович // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2011. = № 3. - С. 76-80.
- 52.Ланин, Б. А. Современная литература в школе XXI века [Текст] / Б. А. Ланин // Проблемы современного образования. Инновационные технологии, - 2010, - № 5. – С. 55-60.
- 53.Ледерман, В. Всего одиннадцать! или Шуры-муры в пятом «Д» [Текст] / В. Ледерман. - М.: КомпасГид ИД, 2016. - 120 с.
- 54.Ледерман, В. Календарь Майя [Текст] / В. Ледерман. - М.: КомпасГид ИД, 2016. - 210 с.
- 55.Лейдерман, Н. Л. Теория жанра. Исследования и разборы [Текст] / Н. Л. Лейдерман. - Екатеринбург, 2010. – 904 с.
- 56.Ленковская, Е. Детский «Декамерон». Заметки о новой детской литературе [Электронный ресурс] // Урал. 2012. № 4. URL: <http://uraljournal.ru/work-2012-4-377> (Дата обращения: 20. 06. 2018).
- 57.Литовская, М. А. Время всегда хорошее: школьная психология для современного подростка [Текст] / М. А. Литовская // Детская литература

- сегодня : сб. науч. ст. / сост. Н. В. Барковская, М. А. Литовская. – Екатеринбург, 2010. - С. 25-34.
58. Литовская, М.А. Школьная повесть как инструмент анализа повседневности советской школы [Текст] / М. А. Литовская // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики 6 сб. ст. / сост. С. Г. Леонтьева, К. А. Маслинский, М. В. Ромашова. - Пермь, 2010. - С. 278-291.
59. Лотман, Ю.М. Семиотика культуры и проблемы текста. [Текст] Ю. М. Лотман. - Таллинн, 1992. - С. 377-378.
60. Методика преподавания литературы [Текст] : Учебник для пед. вузов. / Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. - В 2 ч. Ч. 2. - М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. - 288 с.
61. Минаев, Б. Синдром Винни-Пуха [Электронный ресурс] // Октябрь. 2013. № 9. URL: <http://magazines.russ.ru/october/2013/9/16m.html> (дата обращения: 16.01.2018).
62. Минералова, И. Г. Детская литература [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Г. Минералова. - М., 2002. – 176 с.
63. Михалева, Т. И. Среди ровесников: к проблеме самоутверждения [Текст] / Т. И. Михалева. - М., РШБА, 2007. – 40 с.
64. Мошкина, Л. В. Формирование семейных ценностей младших подростков средствами современной детской литературы. [Текст] / Л. В. Мошкина // Современные тенденции развития науки и технологий. = 2016. - № 129. - С. 33-36.
65. Леонтьев, А. А. Место психологии в современной науке о чтении [Текст] / Леонтьев А. А. // Проблемы социологии и психологии чтения: сб. ст. сост. / Э. Г. Храстецкий. - Москва : Книга, 1975. - 196 с.
66. Налчаджан, А.А. Социально-психическая адаптация личности [Текст] / А. А. Налчаджан. - Ереван, 1988.- 69 с.

67. Национальная программа поддержки и развития чтения. – [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: www.mcbs.ru (Дата обращения: 18.01.2018).
68. Николаева, С.Ю. Пасхальный текст в русской литературе [Текст] : Монография / С. Ю. Митрофанова. - М.; Ярославль: Литера, 2004. – 360 с.
69. Никонова, Н.И. Система использования приёмов театрализации при изучении эпического произведения [Текст] / Н. И. Никонова // Перспективы науки и образования. - 2013. - № 5. - С. 134-138.
70. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию [Электронный ресурс]: принят 29. 12. 2010; ред. от 2. 07. 2013 июля. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/ Доступ из справочной системы «КонсультантПлюс».
71. Петрова, А. Волки на парашютах. Взрослые молчат [Текст] / А. Петрова. – М. : Рипол-Классик, 2017. – 223с.
72. Петрова, А. Еверно, я ещё маленький [Текст] / А. Петрова. - М.: Рипол-классик, 2018. – 108с.
73. Парфенова, О. Ю. Использование приёмов инсценирования в произведениях эпического рода на уроках литературного чтения [Текст] / О. Ю. Парфенова // Наука и школа. - 2017. - № 5. - С. 166-172.
74. Полковникова, И. В. К вопросу о проблематике современной литературы для подростков (тема семьи и семейных ценностей в контексте литературной истории и социологии детства [Электронный ресурс] // Вестник Псковского государственного педагогического университета; серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2009. № 7. С. 98-102. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-problematike-sovremennoy-literatury-dlya-podrostkov-tema-semi-i-semeynyh-tsennostey-v-kontekste-literaturnoy-istorii-i> (дата обращения: 16.01.2018).
75. Пословицы и поговорки [Текст] // сост. В. Д. Сысоев. – М., 2007. – 65 с.
76. Прихожан, А. М. Психология сиротства [Текст] / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – 2-е издание. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 400 с.

77. Романичева, Е. С. Введение в методику обучения литературе [Текст] : учебное пособие / Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. - М., 2012.- 240 с.
78. Рубакин, Н.А. Избранное: В 2 т. Т. 2. [Текст] / Н. А. Рубакин. - М., 1975.- 280 с.
79. Самохина, М. М. Чтение молодежи: XXI век (по результатам исследований 2001–2011 гг.) Инновационные формы поддержки и продвижения чтения в общедоступных библиотеках / М. М. Самохина. — Челябинск, 2010. — 99 с.
80. Костина М. П., Кудрявцева Т. А., Паршева Е. А. Читательские интересы студенческой молодежи и их роль в формировании мировоззрения // Молодой ученый. — 2017. — №7. — С. 529-531. — URL <https://moluch.ru/archive/141/39892/> (дата обращения: 08.11.2018).
81. Скаф, М. Новая детская литература [Текст] / М. Скаф // Октябрь. - 2012.- № 12. - С. 113-122.
82. Смелзер, Н. Социология [Текст] : пер. с англ. Н. Смелзер. - Москва: Феникс, - 1994. – 688 с.
83. Сметанникова, Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС [Текст] : Пособие для учителя \ Н. Н. Сметанникова. – М.: БАЛАСС, 2011. – 125 с.
84. Соловьева Т. Не быть островом. Детская литература начала XXI века [Текст] / Т. Соловьева // Вопросы литературы,. – 2017. - №1. - С. 92-116.
85. Социологические исследования чтения в России [Электронный ресурс]
86. Аннотированный указатель литературы (1990-2007гг.). URL: <http://astersoft.net/tsentralizovannaja-bibliotechnaja-sistema-1> (дата обращения: 16.01.2018).
87. Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы [Текст] : сборник материалов VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика текста», Санкт-Петербург, 21 октября 2016 г. / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. СПб. : Лема, 2016. 118 с.

88. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] // ред. Н. В. Гончарова, Г. С. Абрамян. — М.: Просвещение, 2011. - 48 с.
89. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010. — 79 с.
90. Хомич, Э. П. Проблемное поле современной литературы [Текст] Э. П. Хомич // Мир науки, культуры, образования. - 2016. - № 1 (56). - С. 325 - 327.
91. Чарская-Бойко, В. Социальная тематика в современной российской литературе для подростков: мировая традиция и национальная специфика [Текст] В. Чарская-Бойко, М. Иванкина // Детские чтения. — 2015. - № 2 (8). — С. 73 – 90.
92. Черняк, М. Эффект узнавания реальности в современной прозе для переходного возраста [Текст] / М. Черняк // Детские чтения. — 2013. - № 2 (4). — С. 137-151.
93. Черняк, М. А. Школа как диагноз: опыт современной прозы [Текст] / М. Черняк // Детская литература сегодня : сб. науч. ст. / сост. Н. В. Барковская, М. А. Литовская. — Екатеринбург, 2010. - с. 7-18.
94. Черняк, М. Литература для «взрослых детей» и «инфантильных взрослых»: к вопросу о чтении современных подростков [Текст] / Черняк М. А. // Актуальная словесность XXI века: приглашение к диалогу. - М. : ФЛИНТА, 2015. - С.193-207.
95. Чудинова, В.П., Голубева Е.И., Сметанникова Недетские проблемы детского чтения [Электронный ресурс] Федерация интернет образования. 2004. URL: www.fio.ru (дата обращения: 16.01.2018).
96. Шангина, И. И. Русские дети и их игры [Текст] / И. И. Шангина. — СПб. : Искусство, 2000. — 296 с.
97. Шпрыгова, А. И. Критерии отбора художественной литературы для подростков [Электронный ресурс] // Вестник СПб ГУКИ. № 3 (24)

- сентябрь. 2015. С. 174 – 178. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-hudozhestvennoy-literatury-dlya-podrostkov> (дата обращения: 16.01.2018).
- 98.Эн, Ая Ёлка, которая пароход [Текст] / Ая Эн. – М.: РОСМЭН, 2015. – 191 с.
- 99.Эриксон, Э. Идентичность [Текст] Э. Эриксон // Психология самосознания. Хрестоматия по социальной психологии личности : ред. Д. Я. Райгородский. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007.- С.493-533.
100. Ямалетдинова, Г. Т. Эпистолярный жанр: его прошлое и настоящее, место и роль в современных условиях [Электронный ресурс] // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 5. <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17302> (дата обращения: 26.04.2018).

Тест двадцати высказываний «Кто Я?».

(М.Кун, Т.Макпартленд; модификация А. М. Прихожан)

Инструкция к тесту.

В течение 12 минут вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вам самим: «Кто Я?». Постарайтесь дать как можно больше ответов. Каждый новый ответ начинайте с новой строки (оставляя некоторое место от левого края листа). Вы можете отвечать так, как вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят к вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов.

Также важно замечать, насколько трудно или легко вам было отвечать на данный вопрос.

Когда клиент заканчивает отвечать, его просят произвести первый этап обработки результатов – количественный:

Пронумеруйте все сделанные вами отдельные ответы-характеристики. Слева от каждого ответа поставьте его порядковый номер. Теперь каждую свою отдельную характеристику оцените по четырехзначной системе:

«+» – знак «плюс» ставится, если в целом вам лично данная характеристика нравится;

«-»- знак «минус»- если в целом вам лично данная характеристика не нравится;

«±» – знак «плюс-минус» – если данная характеристика вам и нравится, и не нравится одновременно;

«?» – знак «вопроса» – если вы не знаете на данный момент времени, как вы точно относитесь к характеристике, у вас нет пока определенной оценки рассматриваемого ответа.

Знак своей оценки необходимо ставить слева от номера характеристики. У вас могут быть оценки как всех видов знаков, так и только одного знака или двух-трех.

После того как вами будут оценены все характеристики, подведите итог:

сколько всего получилось ответов,

сколько ответов каждого знака.

Личностный опросник «Шкала Я-концепции для детей»

(Е. Пирс, Д.Харрис; модификация А.М.Прихожан).

Экспериментальный материал

Бланк методики. На первой странице бланка проставляются необходимые сведения об испытуемом (фамилия, имя, возраст, пол, класс, дата и время проведения и др.) На следующих страницах представлен текст методики. На последней странице в рамке - место для записи оценок и выводов по результатам исследования.

Применяются два варианта бланков - для мальчиков и для девочек.

Вариант для мальчиков

Фамилия, имя _____ Школа _____

Возраст _____ Класс _____

Дата проведения _____

Время проведения _____

На следующих страницах приведены высказывания о поведении, мыслях, чувствах человека. Под каждым из них четыре варианта ответа: «ВЕРНО», «СКОРЕЕ ВЕРНО, ЧЕМ НЕВЕРНО», «СКОРЕЕ НЕВЕРНО, ЧЕМ ВЕРНО» и «НЕВЕРНО».

Инструкция.

Внимательно прочти каждое предложение, подумай, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, твои качества. Если ты согласен с высказыванием, подчеркни слово «верно». Если согласен, но не полностью, подчеркни ответ «скорее верно, чем неверно». Если скорее не согласен, подчеркни ответ «скорее неверно, чем верно». Если совершенно не согласен, подчеркни ответ – «неверно».

Не думай долго над ответом. Здесь нет правильных и неправильных ответов. Отвечая на вопросы, ты просто сможешь рассказать о себе, о том, что ты думаешь и чувствуешь.

Запомни: нельзя давать на одно предложение несколько ответов на одно предложение, не пропускай предложений, отвечай на все подряд.

Давай потренируемся:

| | | | |
|--------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------|
| Я ЛЮБЛЮ СМОТРЕТЬ ТЕЛЕВИЗОР | | | |
| верно | Скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| МОЙ ЛЮБИМЫЙ УРОК - ФИЗКУЛЬТУРА | | | |
| Верно | Скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |

Теперь переверни страницу и начинай работать.

| | | | |
|---|---------------------------|---------------------------|---------|
| 1. Мои одноклассники смеются надо мной | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 2. Я счастливый человек | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 3. Мне трудно приобретать друзей | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 4. Я часто грущу | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 5. Я находчивый | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 6. Я всегда сдерживаю свои обещания | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 7. Я робкий | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 8. Я нервничаю, когда учитель вызывает меня к доске | | | |

| | | | |
|--|---------------------------|---------------------------|---------|
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 9. Меня беспокоит моя внешность | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 10. Когда я вырасту, я займу важное положение в обществе | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 11. Сильный страх на контрольных, тестах и экзаменах мешает мне хорошо выполнять задания | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 12. Сверстники не уважают меня, не считаются со мной | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 13. Я хорошо веду себя в школе | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 14. Если что-то происходит не так, я обычно сам виноват | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 15. Я часто сплетничаю | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 16. Родителей огорчает мое поведение | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 17. Я сильный | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 18. У меня много хороших идей | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 19. Дома считают, что я умный, прислушиваются к моему мнению | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 20. Обычно я люблю все делать по-своему | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 21. У меня умелые руки | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 22. Я легко уступаю другим | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 23. Я плохо учусь | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 24. Я всегда говорю только правду | | | |
| Верно | Скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 25. Я никогда не раздражаюсь и не сержусь | | | |
| Верно | Скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 26. Я часто поступаю плохо | | | |
| Верно | Скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 27. Я умею владеть собой | | | |
| Верно | Скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 28. Я сообразительный | | | |
| Верно | Скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 29. Дома я плохо себя веду | | | |

| | | | |
|---|---------------------------|---------------------------|---------|
| Верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 30. Обычно я долго сижу над домашними заданиями, и все равно не могу доделать их до конца | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 31. Я пользуюсь авторитетом в классе | | | |
| Верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 32. Я обычно совершенно спокойна | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 33. У меня красивые глаза | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 34. Я могу сделать хороший доклад на уроке | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 35. В школе мне постоянно хочется спать | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 36. Я часто надоедаю брату, сестре, другим близким родственникам | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 37. Моим друзьям нравятся мои идеи | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 38. Я часто попадаю в неприятные ситуации | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 39. Я веду себя так, как считаю правильным | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 40. Я удачлив | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 41. Я беспокоюсь только тогда, когда для этого есть очень серьезный повод | | | |
| верно | Скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 42. Я всегда слушаюсь родителей и других взрослых родственников | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 43. Мои родители ждут от меня слишком многого, мне трудно будет оправдать их ожидания | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 44. Я нравлюсь себе таким, какой я есть | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 45. Среди ровесников я нередко чувствую себя лишним | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 46. У меня красивые волосы | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 47. На уроках я часто сам вызываюсь отвечать | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 48. Я хотел бы быть другим | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 49. Я хорошо сплю по ночам | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 50. Я ненавижу школу | | | |

| | | | |
|--|---------------------------|---------------------------|---------|
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 51. Для совместных прогулок, занятий, игр сверстники выбирают меня в последнюю очередь | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 52. Я часто чувствую неуверенность в себе, в своих силах | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 53. Иногда мне не хочется идти в школу | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 54. Я эрудированный человек, я многое знаю и много умею | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 55. Я часто сомневаюсь в хорошем отношении ко мне других людей | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 56. Мои одноклассники считают, что со мной интересно общаться | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 57. Я несчастлив | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 58. У меня много друзей | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 59. Я веселый | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 60. Я никогда не говорю о том, чего не знаю | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 61. Я хорошо выгляжу | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 62. Я выполняю все советы родителей и других близких взрослых | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 63. Я активен, бодр, деятелен | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 64. Я часто ввязываюсь в драку | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 65. Сверстники - мальчики - уважают меня | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 66. Ко мне часто обращаются за советом, интересуются моим мнением о чем-либо. | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 67. Моя семья разочаровалась во мне | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 68. У меня приятное лицо | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |
| 69. Когда я очень стараюсь что-то сделать, у меня ничего не получается | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | неверно |

| | | | |
|--|---------------------------|---------------------------|---------|
| 70. Дома я ко всем пристаю, всем мешаю | | | |
| верно | Скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 71. Я всегда впереди, я могу повести за собой других | | | |
| верно | Скорее верно, чем неверно | Скорее неверно, чем верно | Неверно |
| 72. Я никогда никому не грублю | | | |
| верно | Скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 73. Я неуклюжий | | | |
| верно | Скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 74. Со мной не хотят дружить | | | |
| верно | Скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 75. Я забываю то, что учил | | | |
| верно | Скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 76. Я хорошо лажу с людьми | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 77. Я легко выхожу из себя | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 78. Я нравлюсь девочкам | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 79. Я люблю читать | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 80. Мне легко учиться хорошо по всем предметам | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 81. Мне нравятся мой брат, сестра, другие близкие родственники | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 82. У меня хорошая фигура | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 83. Нередко я хвастаюсь | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 84. Я редко испытываю страх | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 85. Я все время что-нибудь разбиваю или ломаю | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 86. На меня можно положиться | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 87. У меня плохой характер | | | |
| верно | Скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 88. Я часто думаю о плохом | | | |
| верно | Скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 89. Мне часто хочется плакать | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |
| 90. Я хороший человек | | | |
| верно | скорее верно, чем неверно | скорее неверно, чем верно | неверно |

«Оцените себя» Р. Корсини

Инструкция.

Укажите, пожалуйста, в какой мере вы согласны или не согласны с приведенными ниже высказываниями, используя для этого следующую шкалу: 1 – полностью согласен; 2 – согласен; 3 – более или менее согласен; 4 – затрудняюсь ответить; 5 – более или менее не согласен; 6 – не согласен; 7 – полностью не согласен.

| | Полностью согласен | Согласен | Более или менее согласен | Затрудняюсь ответить | Более или менее не согласен | Не согласен | Полностью не согласен |
|----|--|----------|--------------------------|----------------------|-----------------------------|-------------|-----------------------|
| 1 | В последнее время я был в хорошем настроении | | | | | | |
| 2 | Моя работа давит на меня | | | | | | |
| 3 | Если у меня есть проблемы, я могу обратиться к кому-нибудь | | | | | | |
| 4 | В последнее время я хорошо сплю. | | | | | | |
| 5 | Я редко скучаю в процессе своей повседневной деятельности. | | | | | | |
| 6 | Я часто чувствую себя одиноким. | | | | | | |
| 7 | Я чувствую себя здоровым и бодрым. | | | | | | |
| 8 | Я испытываю большое удовольствие, находясь вместе с семьей или друзьями. | | | | | | |
| 9 | Иногда я становлюсь беспокойным по неизвестной причине | | | | | | |
| 10 | Утром мне трудно вставать и работать. | | | | | | |
| 11 | Я смотрю в будущее с оптимизмом | | | | | | |
| 12 | Я охотно меньше просил бы других о чем-либо. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|--|
| 13 | Мне нравится моя повседневная деятельность. | | | | | | |
| 14 | В последнее время я чрезмерно реагирую на незначительные препятствия и неудачи. | | | | | | |
| 15 | В последнее время я чувствую себя в прекрасной форме. | | | | | | |
| 16 | Я все больше ощущаю потребность в уединении. | | | | | | |
| 17 | В последнее время я был очень рассеян. | | | | | | |

Приложение 2.

Таблица 1

Уровень самопрезентации
(среднее количество суждений x и среднее квадратичное отклонение - a)

| Группа | Класс | | | |
|-------------------|-------|------|------|------|
| | 5 | | 7 | |
| | x | a | x | a |
| Экспериментальная | 15,3 | 5,34 | 16,9 | 5,89 |
| Контрольная | 16,4 | 5,73 | 17,2 | 5,88 |

Таблица 2.

Показатели категорий высказываний при самоописании

| Категории высказываний | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|--|--------------------------|-------|--------------------|-------|
| | 5 | 7 | 5 | 7 |
| Класс | | | | |
| Численность учащихся | 28 | 28 | 28 | 28 |
| Формально-биографические | 2,45 | 1,13 | 1,79 | 1,78 |
| Самооценка, качества личности, характера | 26,38 | 32,31 | 31,26 | 29,69 |
| Умения, интересы, способности | 31,41 | 27,29 | 35,55 | 29,8 |
| Описание «Я» с переносным значением | 0,98 | 0,25 | 0 | 0,15 |
| Описания «физического Я» | 4,17 | 2,16 | 2,51 | 2,96 |
| Половая идентификация | 3,19 | 3,93 | 2,99 | 3,28 |
| Возрастные характеристики | 1,11 | 215 | 0,55 | 0,55 |
| Описания «социального Я» | 29,1 | 30,11 | 23,59 | 31,05 |
| Общечеловеческие ценности | 0,24 | 0,52 | 0,23 | 0,29 |

Таблица 3.

Показатели эмоционального компонента Я-концепции

| Шкалы | Уровни по шкалам | Группы испытуемых | | | |
|---|--|-------------------|------|-------------|-------|
| | | Экспериментальная | | Контрольная | |
| | Классы | 5 | 7 | 5 | 7 |
| | Численность участников | 28 | | 28 | |
| Тревожность | Высокий уровень эмоционального благополучия | 4.8 | 7.9 | 2.1 | 50.2 |
| | Средний уровень тревоги и беспокойства | 4.1 | 27.7 | 6.4 | 27.1 |
| | Высокий уровень тревожности | 11.1 | 34.3 | 21.5 | 22.7 |
| Внешность, физическая привлекательность | Низкая самооценка внешности, физических качеств | 0.8 | 27.5 | 0 | 53,5 |
| | Средняя самооценка | 4.1 | 4.3 | 3,2 | 20.4 |
| | Высокая самооценка | 1.1 | 8.2 | 6,8 | 36.1 |
| Счастье, удовлетворенность | Ощущение неудовлетворенности жизненной ситуацией | 0 | 25 | 7..2 | 28..6 |
| | Реалистичное отношение к жизненной ситуации | 0 | 51.2 | 42.6 | 50 |
| | Полное ощущение удовлетворенности жизнью | 00 | 24.8 | 51.2 | 21.4 |
| Уверенность в себе | Неуверенность в себе | 10.2 | 21.2 | 0 | 16.6 |
| | Уверенность в себе, реалистичная самооценка | 29.1 | 0.3 | 3.6 | 57.7 |
| | Высокий уровень уверенности в себе | 0.7 | 7.5 | 4.4 | 25.7 |
| Общая удовлетворенность собой | Очень высокий уровень самоотношения | 7.8 | 1.9 | 6.5 | 44.5 |
| | Высокий уровень, соответствующий социальному нормативу | 9.4 | 7.96 | 18 | 14.6 |
| | Средний уровень самоотношения | 9.7 | 4.6 | 0.5 | 31.3 |
| | Низкий уровень, неблагоприятный вариант самоотношения | 13.1 | 15.6 | 4.17 | 9.7 |
| | Предельно низкий уровень самоотношения | 0 | 0 | 0 | 0 |

Таблица 4.

Показатели поведенческого компонента Я-концепции

| Шкалы | Уровни по шкалам | Группы испытуемых | | | |
|--|---|-------------------|------|-------------|-----|
| | | Экспериментальная | | Контрольная | |
| | Классы | 7 | 7 | 7 | 7 |
| | Численность участников | 28 | | 28 | |
| Общение (умение общаться, популярность) | Низкая самооценка популярности среди сверстников, умение общаться | .1 | 14.3 | .6 | 4.3 |
| | Средняя самооценка | 2,1 | 8.6 | 5.7 | 5.7 |
| | Высокая самооценка в общении, удовлетворенность в этой сфере | 0.8 | 7.1 | 4.2 | 0 |
| Поведение | Рассматривает свое поведение как несоответствующее требованиям взрослых | 1.2 | 7.8 | 0.7 | 2.1 |
| | Реалистичное отношение к своему поведению | | | | |
| | Оценивает свое поведение как соответствующее требованиям взрослых | 0.7 | 7.9 | 4.2 | 4.3 |
| Ситуация в школе | Оценивается как неблагоприятная | 0.7 | 6.4 | 1.1 | 7.1 |
| | Нейтральное отношение | | | | |
| | Позитивное восприятие | | | | |