

**МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКСИТАН**

Навоийский государственный
педагогический институт

Рецензенты:

канд. филол. наук, доц. Ахмедова Р.Ж.
канд. филол. наук, доц. кафедры русской
филологии БухГУ Хон Ю.Л.

Арипова Х.А

**Курс лекций
по методике преподавания литературы**

Тексты лекций утверждены на заседании кафедры русского языка и литературы (протокол № 2 от 10 сентября 2005 г.)

НАВОИ - 2005

Лекция № 1.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА

План.

1. Предмет, содержание и структура курса «Методика преподавания русской литературы».
2. Методы исследования в методике преподавания русской литературы.
3. Междисциплинарные связи курса.

Ключевые слова: методика, искусство, талант, личность учителя, предмет исследования междисциплинарные связи, педагогическая наука, учебный предмет, учитель, ученик; типовая программа, государственные образовательные стандарты, методы и приемы обучения, проблема учебника и учебных пособий, формы организации учебного процесса.

Методика преподавания литературы как наука существует более двухсот лет. Но и сегодня дискутируется вопрос о её содержании и задачах. Ряд педагогов считает, что методика преподавания того или другого предмета, а литературы в особенности, не столько наука сколько искусство. Успех преподавания, отмечают они, определяется личными способностями учителя, отсутствие которых не возмещается знанием методики: нужны лишь знания самого предмета и любовь к нему, а педагогический талант и практический опыт обеспечат высокое качество преподавания.

С этим нельзя согласиться, так как ни одна профессия, в том числе и педагогическая, не может развиваться и совершенствоваться, рассчитывая только на талант. На наш взгляд, следует говорить о мастерстве, о действительном знании воспитательного процесса, о воспитательном умении, решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации.

В процессе обучения и воспитания большое значение имеет личность учителя, его человеческие качества, мировоззрение, любовь к своему предмету и к детям, увлечённость профессией, постепенное систематическое накопление опыта преподавания.

Любая наука имеет право на существование как отдельная, самостоятельная отрасль знания при наличии трёх условий:

1. предмета исследования, который не изучается ни одной другой наукой;
2. общественной необходимости исследования данного предмета;
3. специфических методов научного исследования.

Основная задача методики преподавания литературы как науки - открытие закономерностей этого процесса, которые не сводятся ни к закономерностям литературоведческим, ни к закономерностям дидактическим и психологическим.

Литературоведение изучает закономерности развития художественной литературы, дидактика - общие закономерности обучения, психология - закономерности психической деятельности человека. С этими науками методика непосредственно соприкасается, опирается на их данные, но решает при этом свои специфические задачи.

3

На основе открытия закономерностей процесса обучения методика разработывает основные принципы преподавания, а также частные правила, представляющие собою исходные данные для руководства практикой.

Методика преподавания литературы - педагогическая наука, предметом, которой является общественный процесс воспитывающего обучения школьников литературе как учебному предмету и задача которой состоит в открытии закономерностей этого процесса с целью более глубокого правильного руководства им.

Общественное значение методики преподавания литературы обусловлено огромным воспитательным значением художественной литературы.

Обучение литературе входит составной частью в работу школы в целом, поэтому методика тесно связана с дидактикой, разрабатывающей общую теорию и общие принципы обучения.

Методика преподавания литературы тесно связана с литературоведением - методологией, теорией и историей литературы. Эта связь обнаруживается в определении цели, содержания, структуры курса литературы. Методология литературы оказывает влияние и на методы обучения.

Методика связана и с эстетикой, в процессе изучения литературы затрагиваются и философские, этические, исторические, языковедческие вопросы.

В решении ряда проблем методика преподавания литературы соприкасается и с психологией. Эта связь обнаруживается двояко: это психология художественного восприятия и психология обучения, умственного и нравственного развития учащихся, их воспитания.

Уже психология и методика не совпадают по предмету изучения: педагогическая психология изучает психическую жизнь детей; методика-педагогический процесс обучения как общественное явление, усвоение учащимися круга знаний, общее и литературное развитие, формирование умений и навыков.

Педагогический процесс в школе - явление очень сложное, в котором взаимосвязана обучающая работа учителей и учебная работа учащихся по разным предметам. Поэтому методика каждого предмета должна изучать взаимосвязи различных, особенно близких предметов - языка, литературы, истории, музыки, изобразительного искусства.

Структура каждой науки отражает структуру предмета ее изучения. Структура методики литературы отражает процесс обучения литературе в школе. Основные элементы этого процесса: цели обучения, учебный процесс, учитель, ученик.

Цели обучения влияют на отбор материала и систему его организации в учебном процессе; учебный предмет диктует систему и методы его преподавания учителю; деятельность учителя формирует знания, умения, навыки учащихся.

Методика преподавания литературы разрабатывает проблемы, цели и задачи преподавания литературы в школе. Курс литературы должен отвечать воспитательным и образовательным задачам школы, требованиям научности и возрастным особенностям учащихся.

4

Методика руководит созданием типовых программ, в которой указаны произведения, подлежащие изучению; определен круг классного и внеклассного чтения на разных ступенях обучения; разработана система знаний и умений по теории и истории литературы и система развития устной и письменной связной речи, намечены междисциплинарные связи.

Разработка методов обучения связана с решением таких проблем: взаимосвязь содержания и методов обучения; метод науки и метод обучения, сущность литературного развития, пути и приемы анализа художественного произведения и т.д.

Методика разрабатывает также проблему учебника и учебных пособий, проблему наглядности и использования технических средств обучения.

Методика, как и дидактика, различает следующие формы организации учебного процесса: урок, факультативные занятия, внеклассные и внешкольные занятия (кружки, экскурсии, литературные вечера, выставки и т.д.).

Важнейшее значение имеет и вопрос о профессиональной подготовке учителя литературы, его творческой лаборатории, его профиля как специалиста.

Предмет научного исследования в методике - обучение учащихся литературе как учебному предмету. Следует различать практическое изучение процесса обучения учителем для совершенствования личного мастерства, теоретическое изучение с целью развития теории методики, совершенствования практики обучения в целом.

Хорошее знание практики школы - необходимое условие НИР (научно-исследовательской работы) в области методики. Наилучший способ изучения практики - непосредственное преподавание.

Обобщение передового опыта - один из методов научного исследования в методике. Исследователь должен четко осознать поставленную перед ним проблему, вычленив ее из сложного педагогического процесса, организовать последовательность наблюдения за ходом преподавания.

Избранная проблема должна быть, прежде всего, изучена в теоретическом плане: исследователь должен познакомиться с соответствующей научной литературой, а также с тем, какой материал для её решения может представить школьная практика.

Затем выдвигается гипотеза, т.е. теоретически обоснованное предположение о том, как должна быть решена поставленная проблема. Гипотеза должна быть подтверждена научно установленными фактами, взятыми в связи с другими фактами в точно зафиксированных условиях. Факты доказательны в том случае, если они могут быть воспроизведены в тех или аналогичных условиях, если с достаточной убедительностью исследователь может доказать реальные связи этих фактов с данными условиями, если устанавливаются причинно-следственные связи.

Педагогические факты должны быть точно зафиксированы: магнитофон, стенограммы, протоколы, письменные ответы, дневники и т.д.

Наиболее распространёнными являются следующие методы исследования:

1. Метод срезов, или метод массового одновременного опроса
2. Метод целенаправленного наблюдения способствует детальному изучению хода педагогического процесса, в соответствии с поставленной исследователями проблемой и гипотезой.

5

3. Метод естественного эксперимента (близок к методу наблюдений).
4. Лабораторный эксперимент.

Методы наблюдений и эксперимента требуют предварительной и последующей теоретической работы.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Вопросы методики преподавания литературы. /Под ред. Н. И. Кудряшева. - М., 1961.
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962
4. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. - М., 1971.
5. Государственные образовательные стандарты. - Ташкент, 2002.

Лекция № 2.

ЛИТЕРАТУРА КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В ШКОЛЕ.

План.

1. Сущность и задачи предмета.
2. Место литературы среди других школьных предметов.
3. Этапы изучения литературы в школе.

Ключевые слова: теория развивающего обучения, ведущая деятельность, непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, игровая и учебная деятельность, общественно-значимая и учебно-профессиональная деятельность.

Литература в школе включает в себя определенный круг произведений художественной литературы, научные статьи о литературе, основы теории и истории литературы, систему устных и письменных работ по развитию речи и читательской культуре школьников.

В соответствии с потребностями и возможностями растущего человека предмет строится ступенчато: он опирается на читательскую подготовку, которую ребенок получил в начальных классах, содержит этап с V по VII класс, задача которого - ввести в мир художественного произведения, развить их читательскую восприимчивость и тем самым подготовить к этапу обучения в лицее или колледже, когда произведения словесного искусства изучаются на историко-литературной основе и школьники постигают роль литературы в общественном движении, в становлении человеческой личности, самосознания народа и человеческой личности, в самосознании народа и человечества.

Место литературы среди других школьных предметов. Литература относится к предметам эстетического цикла вместе с такими предметами, как музыка и изобразительное искусство.

Изучение словесного искусства в V-VI классах взаимосвязано с изучением других видов искусства, а в старших классах литература - пока

6

единственный предмет, на который возлагается художественное воспитание школьников. Но и в средних и в старших классах литература вступает в многообразные контакты со всеми без исключения школьными предметами: во-первых, в литературе выражается все многообразие жизни, для понимания художественного произведения читателю нужны все его знания, весь опыт; во-вторых, любой школьный предмет опирается на литературу, для того чтобы раскрыть красоту человеческой мысли, гуманную устремленность передовой науки, высоту идей и идеалов человечества.

Особенно тесны связи литературы и русского языка: язык - исток литературы, ее «строительный материал». Вместе тем совестное искусство - сокровищница и мастерская самых высоких образцов речи. Программы по русскому языку и литературе имеют прямо соприкасающиеся разделы, посвященные развитию устной и письменной речи, многие виды работы учащихся относятся в равной степени к обоим предметам.

Литература прочно связана со школьными курсами истории и обществоведения. Изучение литературы постоянно нуждается в знаниях о процессе и законах общественного развития, об исторической обстановке, социальных проблемах. В свою очередь, обществоведение и история не могут обходиться без литературы, помогающей увидеть закономерности общественного развития в сложном течении жизни, в единстве «судьбы человеческой и судьбы народной» (А.С. Пушкин).

Обучение литературе возникло как выражение общественной потребности в планомерной подготовке подрастающих поколений к деятельности в сфере словесного искусства. Методика школьного преподавания литературы формировалась на протяжении веков вместе с развитием литературы как искусства, науки о литературе, вместе с художественным самосознанием общества. Но только в середине XIX в. в процессе долгой и трудной идейной борьбы, под воздействием революционно-демократической критики предметом школьного изучения стали собственно художественная литература, творчество писателей, литературный процесс. В этот период яснее, чем когда-либо, определилась роль литературы в человеческой жизни.

Современные программы по литературе построены на основе двух центров: V-IX и обучение литературе в лицеех и колледжах (старшая ступень). В основе такого деления лежат представления о периодах развития школьника, разработанные в трудах психологов. Программы отражают базовый компонент литературного образования и содержание стандартов среднего образования.

В.В. Давыдов в книге «Теория развивающего обучения» (М., 1996) использует термин «ведущая деятельность», которая обуславливает главные изменения в психологических особенностях ребенка тот или иной период его развития. Л.С. Выготский отмечал, что, то что было центральной линией развития в одном возрасте, в другом становится побочными линиями развития и наоборот.

В указанном труде В.В. Давыдов приводит с некоторыми изменениями схему формирования ведущей деятельности у Д.Б. Эльконина.

1. **Непосредственно эмоциональное общение** со взрослыми характерно для ребенка с первых недель жизни до года. Благодаря такому общению у ребенка формируется потребность в общении, эмоциональное отношение ко взрослым.

7

2. **Предметно-манипулятивная деятельность** ребенка от года до 3 лет. Центральным новообразованием этого возраста является появление у ребенка сознания, «выступающего у других в виде собственного детского я»

3. **Игровая** деятельность свойственная в небольшой степени ребенку от 3 до 6 лет. В игре развивается воображение, формируются переживания и «осмысленная ориентация в них».

4. **Учебная деятельность** характерна для детей от 6 до 11 лет. «на ее основе у младших школьников возникает теоретическое сознание и мышление, развивается соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование), а также потребности и мотивы учения».

5. **Общественно значимая** деятельность присуща детям от 10 до 15 лет, включая трудовую. Общественно-организационную, спортивную и художественную. У подростков появляется умение строить общение в различных коллективах, умение оценивать возможности своего «я», то есть практическое сознание.

6. **Учебно-профессиональная деятельность** возникает у старшеклассников в возрасте от 15 до 17-18 лет. У них развиваются профессиональные интересы, способность строить жизненные планы, формируются нравственные и гражданские качества личности и основы мировоззрения.

Говоря о различных позициях ученых в области психологии развития, В.В. Давыдов пишет: «Для Л.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина основой развития психики и личности человека является развитие его деятельности, при этом личность понимается как характеристика деятельности и целостной психики человека. Для А.В. Петровского психическое входит в состав личности, а ее развитие определяется изменением взаимоотношений человека с окружающими людьми».

Литературное развитие и читательская деятельность школьников различного возраста исследованы в методической науке (труды Н.Д. Молдавского, Н.И. Кудряшева, С.А. Гуревича, В.Г. Маранцмана, О.Ю. Богдановой и т.д.). результаты исследования учтены при создании временных стандартов литературного образования и вариативных программ.

Основной целью литературного образования является приобщение учащихся к богатствам отечественной и мировой классики, формирования культуры художественного восприятия и воспитания на этой основе нравственности, эстетического вкуса, культуры речи, основой содержания литературного образования призвано чтение и изучение художественных текстов с учетом литературоведческого, этико-философского и историко-культурного компонентов.

Переход на концентрическую структуру образования предполагает завершенность каждого этапа. Современные программы не содержат указания на количество времени на каждую тему, ряд произведений предложены на выбор учителя и учащихся.

В начальных классах закладываются основы читательской культуры, умения осмысленно выразительного чтения и элементарного разбора художественного произведения. Во многих учебниках художественный текст выступает в качестве основного средства обучения. Разноплановые задания, в

8

том числе творческого характера, направлены на развитие познавательной и эмоциональной сферы младших школьников, полноценного восприятия литературного текста, на включение школьников в активную речевую деятельность.

Школьник, развивая дошкольный опыт, осваивает художественное произведение как целостную структуру, как творение конкретного автора.

В средней ступени (V-IX классы) литература является самостоятельным предметом, выделяются два звена: V-VII и VIII-IX классы. В V-VII классах литературное произведение изучается как результат творчества писателя, как результат эстетического осмысления жизни. Представление о литературе как искусстве слова предполагает развитие восприятия и понимания текста, поэтики автора. Воспитывается культура речи, культура мышления и общения, формируется эмоциональная отзывчивость, способность к переживанию и сопереживанию.

Программы V-VII классов построены по концентрическому принципу и на хронологической основе: от фольклора и литературы прошлого - к современности. Произведения зарубежной литературы изучаются параллельно с произведениями родной литературы. В программы включены разделы для самостоятельного чтения, сведения по теории литературы.

Программы VIII-IX так же построены по концентрическому и хронологическому принципу. В них даны биографические сведения о писателях, усложнен материал по теории литературы и создается готовность к изучению курса в лицеях и колледжах, построенного на историко-литературной основе.

В V-IX классах можно усилить внимание к целенаправленному использованию понятий по теории литературы и к рассмотрению поэтики художественного произведения в его идейно-эстетической целостности.

В V-VI классах учащиеся не просто находят в тексте сравнения, метафоры, эпитеты, а учатся определять их назначение, учатся «рисовать» словами те или иные картины, овладевать понятием жанра, определять значение отдельных слов и выражений, понимать значение композиции и составляющих ее компонентов. В этом убеждает реальный результат бесед, пересказов, деловых игр, письменных творческих работ.

В лицеях и колледжах основу курса на историко-литературной основе составляет чтение и изучение важнейших произведений русской и мировой литературы. Намечены три списка произведений: для чтения и изучения, для обзоров и самостоятельного чтения.

Учащиеся в лицеях и колледжах осваивают литературу в ее движении и развитии, в контексте историко-литературного процесса и культурной жизни эпохи. Предметом особых забот учителя словесника

является формирование круга чтения учащихся и читательских интересов, совершенствования читательского восприятия, постижение природы литературы и ее закономерностей, совершенствование речи учащихся.

9

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа по литературе для 5-9 классов общеобразовательных школ. - Т., 1999.
2. Преподавание языка и литературы. - Учебно-методический журнал. - Т., 2000 - 2003 (все номера).
3. Учебники «Литература» для 5,6,7,8,9 классов.

Лекция № 3.

УЧИТЕЛЬ ЛИТЕРАТУРЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К НЕМУ В СВЕТЕ ВЫПОЛНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ (1997г.)

План.

1. Требования к личности и профессиональной подготовке учителя-словесника в свете выполнения Национальной программы по подготовке кадров (1997г.).
2. Основные стороны деятельности учителя-словесника: исследовательская, конструкторская, организаторская, коммуникативная деятельность.
3. Преподавание литературы как творческая деятельность учителя.

Ключевые слова:

Национальная программа, задачи национальной программы, концепция обучения, функции учителя, обучение, воспитание, личностный характер общения.

29 августа 1997 года на 1X сессии Олий Мажлиса была принята Национальная программа по подготовке кадров. Этот документ имеет огромное значение для достижения стратегической цели нашего государства - формирование процветающего, сильного, демократического государства. И не случайно, в книге «Узбекистан, устремленный в ХХ1 век» наш Президент Ислам Абдуганиевич Каримов указывает на шесть важнейших приоритетов на будущее, подготовку кадров называют третьим приоритетом после либерализации в политической, экономической жизни и дальнейшего духовного обновления нашего общества. Ислам Абдуганиевич Каримов считает, что будущее нашей страны полностью зависит от того, кто придет на смену, какие кадры будут воспитаны сегодня. Поэтому главная задача педагогов - реализация Национальной программы по подготовке кадров. Без этого нельзя видеть перспективу развитого государства. Первоначальной задачей педагогов является изучение содержания программы, проникновение идеями этой программы и принятие ее к исполнению.

10

Национальная программа по подготовке кадров состоит из пяти глав и 34 статей. Она должна быть реализована в три этапа:

- Первый этап (1997-2001гг.) - создание научно-методической базы для подготовке кадров.

- Второй этап (2002-2005гг.) - переход в новую систему образования: дошкольное обучение, начальное, общее и среднее образование, среднее специальное профессиональное образование, бакалавриат, магистратура, послевузовское образование, повышение квалификации и переподготовка кадров.

Академические лица будут готовить учащихся для вузов и давать им специальность. Профессиональные колледжи будут давать несколько специальностей и предоставлять работу.

Третий этап (с2005 года) - анализ проведенной работы с целью выяснения, оправдала ли себя национальная программа по подготовке кадров.

Составными частями программы являются:

- личность - заказ на образование будет исходить не от государства, а от личности;
- непрерывность образования;
- государство и общество;
- производство.

Для реализации национальной программы по подготовке кадров следует решить ряд задач:

- Провести обновление учебных планов, учебников, корректировку содержания образовательных стандартов, направленных на формирование нового поколения.
- Подготовить и переподготовить педагогические кадры.
- Подготовить материальную базу.

Требование к личности и профессиональной подготовке учителя-словесника ярко и почти исчерпывающе определила методист М.А. Рыбникова. Сегодня учителю, - говорила она, - необходимо совершенное владение своим предметом, знание школы и учащихся, яркое представление о требованиях государства, об общественности к школе, к преподаванию литературы, умение решать задачи воспитания на материале литературы и методами, близкими к литературе, вести работу в продуманной и четкой системе, опирающейся на понимание природы своего предмета и законов развития учащихся. Опираясь на современные исследования, психологи педагогического труда, можно назвать как важнейшие следующие стороны деятельности учителя-словесника:

- исследовательская - анализ явлений языка произведений литературы и искусства, применение научных трудов и пособий, изучение учащихся, собственной работы, опыта коллег;
- конструкторская деятельность учителя-словесника - разработка системы преподавания, уроков литературы, внеклассных мероприятий, определение этапов развития учащихся, видов и форм их работы;
- организаторская деятельность учителя - словесника - реализация намеченных планов, организация собственной работы, учебной и вне учебной деятельности классного коллектива и отдельных учащихся;
- коммуникативная деятельность учителя-словесника - установление контактов с учащимися, создание отношения, благоприятных для решения

11

педагогических задач, речевая деятельность, выразительное чтение и рассказывание, применение текстовых и наглядных пособий и ТСО.

Конечно, все стороны в работе учителя взаимосвязаны, взаимодействуют и направлены на обучение, воспитание, развитие учащихся. Учитель-словесник, как и учитель любой специальности, приходит к своим ученикам, чтобы руководить их познавательной деятельностью, направлять их развитие в соответствии с требованиями и идеалами общества. Его задача - приобщить своих учащихся к искусству слова и тем самым воздействовать на их взгляды, убеждения. С этой целью он заботится о совершенствовании речи и художественной восприимчивости школьников, помогает сознать основные закономерности языка и искусства слова.

Одна из важнейших функций учителя - исследование. Учитель любого предмета должен овладеть научным мышлением, уметь наблюдать и анализировать, выдвигать гипотезы для решения возникающих вопросов, проводить опытную работу, использовать научную литературу, осваивать опыт.

В работе учителя-словесника исследовательская функция приобретает свои особенности. Словесник анализирует художественный текст, который каждому учителю-исследователю способен открыть какие-то новые, еще неизведанные стороны, изучает художественное восприятие, свойственное учащимся, чтобы совершенствовать его, исследует их речь, чтобы развивать ее.

Школа может быть для ребенка счастьем, окном в широкий мир природы и общества, в глубины собственной души и может стать бедой, унынием, принудительным существованием. И этот климат заинтересованности или равнодушия зависит во многом от учителя, от общения учителя с классом, учеников между собой. Психологи настойчиво обращают внимание на то, что общение не просто обмен информацией, что процесс общения предполагает взаимодействие его участников.

Личностный характер общения предполагает исполнение ряда условий, без которых общения не состоит. Первое из этих условий - спонтанность восприятия, одновременность совместность реакций собеседников. Этого не просто добиться на уроке, как не просто актером на сцене не отключаться, не выходить из роли, когда партнер произносит монолог.

Второе условие педагогического общения - информативность. Собеседники должны обладать разным объемом и характером информации, чтобы могло состояться взаимообогащение участников диалога.

Третьим условием общения оказывается «фасциация», т.е. очарование партнера.

Учитель, изучая учеников, вдумываясь в достижения других наук (литературоведение, педагогики, психологии, философии, социологии, эстетики), стремится определить основные тенденции практической работы в школе, направить ее в русло, необходимое современному развитию нашего общества.

Интерес к ученику, к его потребностям и возможностям, стремление не просто информировать ученика, развивать его как читателя и гражданина, направленное воздействие уроков литературы на формирование мировоззрения школьников, осознанных идеологических и эстетических критериев оценки литературного произведения, воспитание историзма мышления, эстетическое воспитание, нравственное воспитание, проблемное обучение - это направления работы учителя литературы, обеспечивающие общение с искусством на уроке литературы.

12

Конечно, настоящий учитель всегда пересоздает добытое наукой, чтобы лично присоединиться к тем истинам, которые он несет в класс. Дети не принимают от учителя чужого, взятого напрокат, не пережитого им самим мнения. Учитель изучает читательские реакции учеников определенного возраста и поколения, выясняет, какой слой содержания литературы необходим и посилен ученикам, каковы основные пути освоения этого содержания. Учитель опирается на работу литературоведа и методиста, но у него своя творческая задача: как сблизить с писателем этих конкретных его учеников.

Когда речь идет о том, эффективно ли мы используем огромное духовное богатство культуры нашего города, достаточно ли органично связываем в сознании учеников искусство прошлого и нашу современность, нельзя не обратиться к живой практике школы.

Концепция обучения как взаимодействия обучающихся и обучаемых ведет к представлению о педагогической деятельности как творческом процессе. Общение в системах: учитель - учащиеся, учитель - ученик, ученик - учащиеся при изучении литературного произведения осложняется взаимодействием каждого из этих звеньев с художественным текстом. Творчество увлекает участников процесса обучения тем, что ведет к неожиданным результатам. Поэтому изучение литературного произведения в школе, которое строилось в соответствии с целями обучения и возможностями учеников, требует творческого поиска оптимального для данных условий варианта учебных операций и нахождения необходимой последовательности работы.

Известно, что для учащихся учебный предмет и педагог - неразрывное единство. Радость учения, всегда желанная в школе, порождается общением с учителем, умеющим сохранить в классе оптимистическую настроенность, истоки которой - вера в детей, любовь к ним и творческая свобода мастера - профессионала.

Плодотворность деятельности учителя-словесника в огромной степени зависит от того, насколько он умеет «властвовать собой», «способен к самооценке», самовоспитанию. Приобретение специальности учителя - предполагает высокий уровень активности и самостоятельности студента, чтобы разнообразные знания и умения, полученные в стенах вуза, образовали целостную систему.

Счастье стать властителем душ своих учащихся и повести их за собой в мир литературы не приходит само собой вместе с дипломом о высшем образовании. Учителю-словеснику надо добывать его всю жизнь, неустанно формируя и обогащая собственную личность. В сфере художественной деятельности человеческая личность раскрывается особенно глубоко и полно: невозможно говорить о литературе, не раскрывая своего отношения к писателю, к произведению. У многих учащихся после окончания школы сохраняются в памяти не только интересные уроки, но и, прежде всего, сама личность педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гармонично развитое поколение - основа прогресса Узбекистана. - Т., 1997. С. 4 -18.
2. Вопросы методики преподавания литературы. /Под ред. Н. И. Кудряшева. - М., 1961.
3. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. М., 1962.
4. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. -М., 1971.

Лекция № 4.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ В ШКОЛЕ

План.

1. Понятие о методах и приемах обучения литературе в школе.
2. Принципы обоснования методов:
 - А) методы, определяемые формой приобретения знаний;
 - Б) методы, обусловленные характером познавательной деятельности учащихся и обучающей роли учителя.

Ключевые слова: познавательная деятельность, метод, прием, вид учебной деятельности (ВУД), метод творческого чтения, эвристический или частично-поисковый, репродуктивный и исследовательский методы; наглядные, словесные и практические методы, беседа, самостоятельная работа.

В педагогическом процессе учителю принадлежит решающая роль. Деятельность учителя и учащихся имеет свою специфику, свои цели. Цель учителя - обучая, воспитывать ученика, сообщая ему знания, развивать его ум, культуру чувств, формировать нравственные понятия, духовно богатую, активную личность, Цель учащихся - выполнение заданий учителя.

Процесс обучения осуществляется посредством применения методов обучения.

Методы обучения - это «способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности» (Педагогическая энциклопедия. - М., 1965. - Т.2. - С. 813).

Метод обучения реализуется через частные методические приемы.

Прием обучения - детали метода, его элементы, составные части или отдельные шаги в той познавательной работе, которая происходит при применении данного метода.

В практике школьного преподавания распространено обоснование методов по источнику знания:

- слово (лекция) учителя;
- беседа;

-самостоятельная работа и пр.

Да, на уроке учитель говорит, дети слушают, или учитель задает вопросы, а учащиеся отвечают, или дети работают над книгой по заданию учителя.

Слово учителя на уроке литературы может иметь разную цель и разное содержание. Оно может предшествовать чтению произведения, чтобы эмоционально подготовить учащихся к его восприятию. Учитель может рассказывать учащимся о жизни и творчестве писателя, сообщать историко-литературные или теоретико-литературные знания - в этом случае слово будет иметь другую цель, другое содержание: учитель может анализировать произведение, попутно раскрывая школьникам сущность, цели, приемы анализа и пр.

Очень различна по цели и содержанию может быть и беседа с целью активизировать восприятие учащимися прочитанного произведения: беседа -анализ по вопросам учителя; беседа -обобщение.

Самостоятельная работа может быть также разнообразна - закрепление изложенного учителем материала, исследование нового и др.

Естественно, что во всех указанных случаях работа учащегося будет различна и по содержанию, и по степени самостоятельности. Поэтому термины «лекция», «беседа», «самостоятельная работа» означают формы общения учителя с учащимися, но не методы.

Критерием в обосновании методов служит содержание обучающей деятельности учителя и соответствующей работы учащихся. Лекция, беседа, самостоятельная работа распространены в школьной практике, но следует четко осознавать, какие конкретные цели и содержание вкладываются в эти виды занятий, что должны ученики усвоить и чему научиться на них.

Исследователи М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер в «Дидактике средней школе» (М., 1975) отмечают, что традиционная классификация методов по источникам знаний не определяет характера познавательной деятельности учеников. И.Я. Лернер обосновывает следующие общедидактические методы:

1. Объяснительно-иллюстративный, или информационно рецептивный;
2. Репродуктивный;
3. Метод проблемного изложения;
4. Эвристический или частично-поисковый;
5. Исследовательский.

Содержание и логика познавательной деятельности учащихся под руководством учителя может стать обоснованием методов обучения литературе.

Первая ступень в логике познания литературным - восприятие художественной литературы. Процесс обогащения школьников литературными знаниями и умениями, процесс литературного, эстетического и нравственного развития их осуществляется в обучении, когда учитель применяет систему методов и приемов, соответствующих специфике литературы как учебного предмета.

Каждый метод обучения, применяемый учителем, связан непосредственно соответствующими этому методами, приемами и видами учебной деятельности. (М=П+ ВУД).

Кудряшев Н.И. в книге «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы» (М., 1981) обосновал следующие методы обучения литературе:

15

1. Метод творческого чтения;
2. Эвристический или частично-поисковый;
3. Исследовательский;
4. Репродуктивный.

Для **метода творческого чтения** характерны следующие методические **приемы**:

- выразительное (художественное) чтение учителя;
- чтение мастеров художественного слова;
- обучение выразительному чтению учащихся;
- комментированное чтение;
- беседа, активизирующая непосредственные впечатления учащихся;
- постановка на уроках проблемы (художественной, нравственной, общественно-политической);
- творческие задания по жизненным наблюдениям учеников или по тексту произведения.

Виды учебной деятельности (ВУД):

- чтение художественных произведений в классе и дома;
- выразительное чтение;
- заучивание наизусть;
- слушание;
- составление плана;
- пересказ, близкий к тексту;
- художественное рассказывание;
- составление сценариев, иллюстрирование прочитанного произведения рисунками;
- отзывы о прочитанном;
- сочинения.

Таким образом, каждый прием должен вызывать соответствующий вид учебной деятельности.

Эвристический, или частично-поисковый метод предусматривает следующие приемы:

- построение логически четкой системы вопросов (по анализу текста
- художественного произведения., по критической статье...) для эвристической беседы;
- построение системы заданий по тексту художественных произведений или по критическим статьям;
- постановка проблемы учителем или по его предложению учащимся;
- проведение диспута.

ВУД:

- подбор материала из художественных произведений, из критической статьи, учебника и других пособий для ответа на заданный вопрос;
- пересказ с элементами анализа текста;
- анализ эпизода, сцен, всего произведения по заданию учителя;
- составление плана как прием анализа;
- анализ образа героя;
- конспектирование;
- выступление на диспуте и др.

16

Исследовательский метод предусматривает такие приемы:

- выдвижение учителем проблемы;
- подготовка докладов и выступлений в качестве оппонента;
- самостоятельный анализ произведения, не изучаемого в классе;
- выполнение заданий творческого характера.

ВУД:

- самостоятельный анализ произведения;
- сопоставление двух или нескольких произведений;
- сопоставление произведения с его экранизацией;
- самостоятельная оценка спектакля, фильма;
- написание докладов, выступлений, статей.

Цель исследовательского метода - развить умение самостоятельного анализа произведения, оценки его идейных и художественных достоинств, совершенствование художественного вкуса.

Репродуктивный метод (учащиеся получают знания как бы в готовом виде) предусматривает следующие приемы:

- рассказ учителя о жизни и творчестве писателя;
- обзорная лекция;
- задания по учебнику, учебным пособиям.

ВУД:

- запись плана или конспекта лекции учителя;
- составление плана, конспекта или тезисов прочитанных статей учебника, критических статей;
- составление синхронистических таблиц;
- подготовка устных ответов по материалам лекции учителя;
- подготовка докладов, сочинений.

В школьной практике методы не существуют в чистом виде, а переплетаются, перекрещиваются.

В настоящее время классификация методов корректируется в связи с оптимизацией всего учебно-воспитательного процесса в школе.

Под **оптимизацией** понимается, по определению Ю.К. Бабанского, «наилучший для данных условий вариант обучения с точки зрения его эффекта и затрат времени школьников и учителей». (Оптимизация учебно-воспитательного процесса.- М., 1982)

Сами методы подразделяет автор на три группы:

- методы организации учебно-познавательной деятельности;
- методы ее стимулирования;

- методы контроля за ее эффективностью.
- Выделяют три метода организации учебно-познавательной деятельности:
- словесные (рассказ, лекция, беседа);
- наглядные (показ иллюстративных таблиц);
- практические (упражнения, самостоятельные работы).

В своей работе мы будем руководствоваться методами обучения литературе, разработанными Н.И. Кудряшевым.

17

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М., 1982.- С.9-16.
3. Вопросы методики преподавания литературы. /Под ред. Н.И. Кудряшева. - М., 1961.
4. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. - М., 1971.

Лекция № 5.

ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ. ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ.

План

1. Вступительные занятия к изучению литературного произведения.
2. Чтение произведения.
3. Изучение текста художественного произведения.
4. Заключительные занятия в системе работы над литературным произведением.

Ключевые слова: слово учителя, классификация вступительных занятий, экскурсия, вступительное слово, жанрово-композиционные и стилистические особенности произведения.

Вступительные занятия призваны подготовить учеников к восприятию произведения, обеспечить правильность его понимания, возбудить интерес, создать наиболее благоприятную атмосферу.

Можно уточнять, видоизменять и конкретизировать эти задачи (сообщение необходимых исторических, биографических сведений, объяснение непонятных слов и т.д.), но попытки строгой классификации вступительных занятий, как показывает опыт, оказывались малопродуктивными, так как, во-первых, школьная практика выдвигает новые задачи и типы вступительных занятий, а во-вторых, на практике они смешиваются, перекрещиваются, почти никогда не существуют в чистом виде.

Трудно регламентировать и объем вступительных занятий. Он может быть различен - от 5-20 мин. в средних классах, до целого урока в старших. Следует лишь твердо знать о том, что разнообразной может быть методика этих занятий. Это могут быть:

- слово учителя;
- беседа по личным впечатлениям;
- рассматривание картин;
- предварительная творческая работа с последующим его обсуждением;
- использование ТСО;
- экскурсии и т.д.

Объем, содержание, методика проведения вступительных занятий определяются спецификой произведения, воспитательными и учебными задачами, возрастными особенностями учащихся.

18

На вступительных занятиях необходимо поднимать вопросы и предлагать задания, устанавливающие связь с ранее изученными и самостоятельно прочитанными произведениями. Эта связь может быть осуществлена как в виде вопросов: «Какие произведения данного автора вы читали?», так и в виде **вступительного слова** об истории создания, месте данного произведения в творческой судьбе автора.

Наиболее значительны и распространены:

1. вступительные занятия, помогающие понять историческую эпоху, отраженную в произведении или относящуюся ко времени его создания;
2. вступительные занятия дающие определенный угол зрения на произведения или вводящие в его тематику;
3. занятия, основанные на использовании жизненного опыта и живых наблюдений учащихся;
4. вступительные занятия, связанные с использованием биографического материала и т.д.

На вступительных занятиях (в 5-7 классах) исторические экскурсии часто оказываются необходимыми, да и принцип историзма в изучении литературы требует знания исторической эпохи, в которой создавалось художественное произведение и которая изображена в нем.

При классификации вступительных занятий в отдельную группу часто выделяют те, основная задача которых - возбудить интерес учащихся к произведению и вопросам, в нем поднятым. Сообщение же исторических сведений и объяснение непонятных слов призваны решать другие задачи - обеспечить правильность понимания произведения. Здесь опять сказывается условность попытки классифицировать вступительное занятие. Надо помнить, что любое из вступительных занятий должно возбуждать интерес к произведению, в том числе и сообщение исторических сведений. Нужно, чтобы эпоха предстала перед учащимся живописно и красочно. С этой целью следует, прежде всего, воссоздать эмоциональный облик эпохи, для чего следует использовать произведения художественной литературы, смежных видов искусств, воспоминания современников, исторические документы.

Например, перед чтением рассказа «Метелица» А. Фадеева во вступительном слове следует красочно описать мужество дальневосточных партизан, с этой целью учитель должен использовать:

1. партизанские песни времен гражданской войны, отрывки из стихотворений Э. Багрицкого и других поэтов, помогающие понять и внутренне пережить это время;
2. показать репродукции картин художников, рисующих героико партизанской борьбы (В. Карев «Партизаны Сибири», Шатолин «По долинам и по взгорьям», Б. Иогансон «Допрос коммунистов» и т.д.)

Так, вступительное занятие перед изучением «Песни про купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова может выглядеть так:

1. Сведения о сложной эпохе Ивана 1V .
2. Характер и деятельность грозного царя.
3. Об опричнине, семейных отношениях, бытовых реалиях и складе жизни того времени.

19

Задача учителя - показать, какую жизнь получила эпоха Ивана Грозного в искусстве. С этой целью предлагается:

1. рассматривание картины В. Васнецова «Иван Грозный»;
2. беседа о прочитанных учащимися литературных произведений, посвященных тому времени - «Князь Серебряный» А. Толстого, «Зодчие» Д. Кедрина;
3. знакомство с песнями о Грозном.

Для объяснения характера отношений Калашникова с женой и братьями, бытовые реалии и уклад его домашней жизни - чтение отрывков из «Домостроя», что обсуждается с большим интересом.

С целью воссоздания внешнего облика и картины нравов Москвы XV1- XVII вв. можно использовать репродукции картин А.П. Рябушкина «Семья купца», «Русские боярышни XVII века», «Московская улица XVII века». Исторические пейзажи А. Васнецова, посвященные изображению Москвы XVII в.

В практике работы учителя выделяют в особую группу вступительные занятия, на которых объясняются непонятные учащимся слова. Какие слова часто не понимают школьники?

1. Те, что связаны с отдаленной от них эпохой, обычаями, событиями.
2. Объяснять нужно только те из слов, которые необходимы для общего правильного понимания произведения и те, которые легко монтируются в стержневую тему вступительного занятия.

Так, перед изучением рассказа И.С. Тургенева «Муму», требуется исторический комментарий, помогающий школьникам представить помещичье - усадебный быт крепостнической России. И непонятные слова относятся именно к этой области. Поэтому на вступительном занятии с помощью картины интересно совершить заочную экскурсию, в которой учащиеся увидят усадебные парки и помещичьи дома, интерьеры

комнат, познакомятся с владельцами этих усадеб и их крепостными. То, что школьники не увидят воочию, учитель дополнит своим рассказом. Таким образом, может быть осуществлен «ввод» в эпоху, объяснены непонятные слова, создан эмоциональный настрой, вызван интерес к произведению.

Ещё одна разновидность вступительных занятий - те, которые формируют определенный угол зрения на произведение. Эти вступительные занятия также должны вызывать интерес к художественному тексту и помочь правильному его пониманию.

Вступительные занятия могут быть многообразны, но выбор содержания, проблемы и методики их проведения не должны быть случайным. Все определяется спецификой произведения, общим направлением последующего анализа и теми воспитательными задачами, которые учитель считает необходимым поставить. Вот, например, разные примеры вступительных занятий, дающих определенный угол зрения на одно произведение - рассказ И.С. Тургенева «Бежин луг».

1. Задача учителя - воспитание чувства любви к природе. Вступительное занятие - подготовка учащихся к встрече с природой в тургеневском рассказе. Поэтому вступительное занятие - заочная экскурсия в Спасское - Луговинино и его окрестности.

2. В центре анализа рассказа - мальчики, показ отношения автора к ним, объяснить, что для Тургенева эти мальчики - крестьянский мир в миниатюре.

20

Вступительное занятие - это рассказ учителя о «Записках охотника» и показ наиболее значительных крестьянских типов. Рассказ о Хоре и Калиныче, о Якове Турке, о Касьяне с красивой Мечи, о Бирюке. Полезна демонстрация портретной галереи крестьянских типов, созданной И.Н. Крамским («Сидящий крестьянин», Мина Моисеев), В.М. Васнецовым («Иван Петров»), И.Е. Репиным («Мужичок из робких»).

3. Если задача учителя - связь с пройденным и самостоятельно прочитанным материалом, то вступительное занятие к рассказу «Бежин луг» может быть на тему «Судьбы русских детей в разные эпохи». В беседу можно включить: «Крестьянские дети» Н.А. Некрасова, «Дети подземелья» В.Г. Короленко, «Белеет парус одинокий» В. Катаева, тематически близкие полотна художников (Перов, Маковский). Желательно познакомить учащихся с зарисовками крестьянских ребятишек в «Записках охотника» - поэтическая Аннушка («Касьян с красивой Мечи»), дочь Бирюка - печальная маленькая Улита, живущая в нищете, трудах и одиночестве, хитроватый Антипка («Певцы»), не желающий подвергнуться порке и др.

4. Вступительное занятие можно провести и таким образом: использовать репродукцию картины Маковского «Ночное», опираясь на личные впечатления и фантазию учащихся, предложить им воображаемую прогулку. Представьте себе, что заблудились и заночевали в лесу у костра, и вообразите, что чувствуете, о чем расскажите у костра, каков может быть внешний облик детей, какой представляется ночью у костра окружающая природа и т.д.

Таким образом, все варианты вступительных занятий одинаково правомерны. Выбор одного из перечисленных видов вступительного занятия зависит от состава учащихся, класса, учебно-воспитательных задач, от всей системы уроков по изучению рассказа.

В 5-7 классах эффективным могут быть вступительные занятия, опирающиеся на жизненные впечатления школьников. Это часто используется в связи с изучением пейзажной лирики.

Биография писателя в средних классах не изучается. Программа же предусматривает обращение к биографическому материалу: в учебниках-хрестоматиях для 5-9 классов перед произведением публикуется материал о писателе. Это краткие, популярно написанные статьи составителей учебников, дающие общий взгляд на писателя и рассказывающие о фактах, которые связаны с изучаемым произведением. Например, в V классе статьи о Пушкине, Лермонтове; в VIII классе фрагменты из работ или воспоминаний о писателе, или школьные программы предлагающие раскрыть «жизненную основу» произведения (например, при изучении «Детства» А.М. Горькова и «Школы» А. Гайдара).

Какие же биографические данные может включить вступительное занятие?

1) Устанавливающие прямую связь между произведением и жизнью писателя. Например, при изучении отрывка из стихотворения Н.А. Некрасова «На Волге». Вступительное занятие следует посвятить рассказу о детстве автора, проведенном в помещичьей усадьбе на берегу великой русской реки Волги, о том, что составило автобиографическую основу произведения.

2) Выявляющие те стороны личности и внутреннего мира писателя, которые проступают в произведении.

Таким образом, вступительные занятия, связанные с введением биографического материала призваны не только понять изучаемое литературное произведение, но и, подготавливая школьников понять авторскую позицию, авторский взгляд на героев, события, жизнь.

Вступительное занятие в 8-9 классах, а также в старшем звене школы часто трудно дифференцировать, так как их материал рассредоточивается в обзорных темах, в изложении биографического материала.

Вступительные занятия в старшем звене школы предусматривают раскрытие:

- истории создания произведения;
- характеристики эпохи на материале искусства (литература, живопись, музыка).

С этой целью предлагается использование документального материала: дневники, письма современников, мемуары, исторические хроники. Строки документов позволяют учащимся услышать голоса людей прошедших эпох.

На вступительном занятии, предусматривающем первоначальную ориентировку в тексте, предлагается:

1. Воспроизведение фактической основы произведения, например, роман «Война и мир», вступительное занятие - рассказ - беседа о времени, которое охвачено в эпопее, об истории, обстоятельствах, сказывающихся в судьбах героев Л.Н.Толстого.

2. Жанрово-композиционные и стилистические особенности произведения. Например, роман «Что делать?» Н.Г. Чернышевского - дать учащимся представление о композиционно-структурном своеобразии романа («изломе» сюжета, сюжетно-самостоятельных частях - снах Веры Павловны, «Похвальном слове Марье Алексеевне») - это облегчит чтение и последующее изучение романа.

Таким образом, вступительное занятие в старших классах становится сложнее, но цель их остается прежней: подготовить учащихся к более заинтересованному, активному и сознательному восприятию изучаемого произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изучение литературы в вечерней школе. Пособие для учителей./ Под ред. Т.Г. Браже. - М.: Просвещение, 1977.-С. 107 -137.
2. Анализ художественного текста. Сборник статей. Вып.3. - М.: Педагогика,. 1979. -С. 54-62.
3. Методика преподавания литературы. / Под. ред. З.Я. Рез. - М.: Просвещение, 1986. - С. 119 -134.
3. Журналы «Литература в школе» (Москва) и «Преподавание языка и литературы » за 1999-2003 гг.

ЧТЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ.

План.

1. Чтение произведения - основа его изучения.
2. Виды чтения.
3. Организация домашнего чтения.
4. Приемы изучения художественного произведения.

Ключевые слова: образцовое чтения учителя; первое и повторное чтение учащихся, комментирование, выразительное чтение, домашнее чтение; тихое и громкое, классное и внеклассное,

индивидуальное, коллективное, чтение по ролям; беседа, цитирование, работа над планом, пересказ, разбор текста: детальный (текстуальный), выборочно-направленный, обзорный.

Главным условием и основой всех уроков литературы является чтение. От правильной организации чтения во многом зависит успех всей работы над литературной темой.

Изучение художественного произведения начинается с чтения его. Но часто чтению предшествует выразительное чтение, которое должен подготовить учащихся к чтению. Часто в средних классах целесообразно провести не только выразительное чтение, но и прочесть в классе несколько глав, лишь затем предложить школьникам прочитать все произведение целиком.

Такое совместное чтение первых глав произведений сопровождается комментированием. Комментарию эти не должны быть излишне подробными и не должны дублировать пояснения учебников и хрестоматий. Комментарии должны как бы сливаться с чтением и выступать как «размышления вслух», ненавязчиво выявляя то главное в каждом произведении, без понимания чего трудно воспринять его заинтересованно.

Учителя - практики различают следующие виды комментариев: предварительный, историко-бытовой, исторический, историко-литературный, лексический, лексико-фразеологический, идейно-стилевой, коннотативный (контекстуальный), подытоживающий (см. Практикум, с.67-71)

Такие уроки требуют от учителя не только основательных знаний, но и определенных творческо-исполнительных способностей, так как словесник должен донести до ребят «аромат» произведения, его неповторимость. Совместное чтение в начале находит отклик у школьников и когда такая подготовка к восприятию проведена, произведение должно быть прочитано учеником полностью. Первоначальное чтение сначала бывает поверхностным, хотя все же оказывает воздействие на личность читателя.

Чтение может быть домашним и классным. В средних классах предпочтение учителя отдают классному чтению, потому что, прочитав произведение в классе, учитель может быть уверен, что класс познакомился с книгой и услышал ее выразительное звучание. Однако нельзя недооценивать и домашнее чтение. Оно личное, интимное. Читая вслух, учитель невольно оказывает влияние на его восприятие своей трактовкой, при самостоятельном чтении нет посредника между произведением и учеником.

В практике работы важно совмещать оба вида чтения. В младших классах чтение произведения вслух практикуется чаще, чем в старших. Дело здесь не только в объеме произведения, но и в подготовке ученика. В У-У1 классах техника чтения у детей недостаточно высокая, и, читая про себя, дети не чувствуют удовольствия. Да и классное чтение в этих классах сопряжено с рядом трудностей. 10 -11 - летние школьники не могут в течение длительного времени слушать напряженно как перерыба. Они любят, когда им читают вслух, но через 20-25 мин их внимание рассеивается, они начинают отвлекаться. К тому же в этих классах остро стоит вопрос о совершенствовании техники чтения. Поэтому есть тенденция сливать первоначальное чтение с аналитической работой. Однако это неверно. Нельзя встречу с произведением искусства подменять с работой над техникой чтения. Произведение во всей силе должно звучать на уроке, а техникой чтения следует заниматься в процессе анализа, отчасти индивидуально.

В старших классах чтение становится в основном домашним. В школьную программу включены такие большие по объему произведения, что прочесть их в классе целиком невозможно. Поэтому учитель должен продумать, как побудить ребят прочитать книгу и как помочь им в чтении, а затем выяснить, насколько глубоко они сами ее восприняли.

Прежде всего, учащиеся должны знать, что педагог интересуется его чтением, следит за ним и опирается в ходе анализа на самостоятельное восприятие учащихся. Поэтому одним из действенных средств организации чтения является доброжелательный, заинтересованный и серьезный анализ итогов чтения.

Желательно контроль, за ходом чтения, облечь в разнообразные формы:

1. **Викторина** (учитель читает отрывок, школьники должны написать, кто произнес эти слова, или где происходит действие и т.п.). Такая викторина подтягивает учеников, побуждает их читать, поскольку они знают, что каждый должен дать отчет о прочитанном.

2. Выполнение заданий. Например: назвать любимые страницы, наиболее запомнившиеся эпизоды, высказывать впечатления от прочитанной книги; поставить вопросы, которые хотелось бы обсудить в классе.

3. Самостоятельная формулировка вопросов, которые хотелось бы обсудить в классе.

4. Задания, акцентирующие внимание учеников на эмоциональной тональности произведения типа: назвать самые грустные или радостные эпизоды и пересказать их. Лишь, после того как учитель будет уверен, что произведение школьниками прочитано, можно приступить к изучению его.

Изучение текста художественных произведений должно строиться, опираясь на принципы научности, историзма. Анализ художественного произведения в школе - это процесс углубленного вчитывания, умного осмысленного чтения текста, который не должен уничтожить того эмоционального впечатления, какое могло возникнуть у школьников при самостоятельном чтении.

Содержание школьного разбора - сложный, неоднородный, многослойный процесс. Оно вводит в особый мир, где исследуются разнообразные явления человеческого бытия, отношения людей, их характеры чувства. Школьник не только знакомится с жизнью, он как бы проживает ее вместе с героями.

26

При изучении произведений школьной программы учащиеся приучаются видеть, что каждое из них обладает своей формой и строится писателем в соответствии с определенным замыслом, что, стремясь выразить переживание, автор создает лирическое произведение, осмысляя же жизненные конфликты, пишет драму и т. п.

В работе над произведением всегда рассматривается и исследуемая автором жизнь, и элементы художественной формы, выражающие данное содержание, и личность автора, авторская художественная концепция. После того как содержание анализа определено, учителю следует практически осуществить его в конкретных условиях, придать процессу изучения определенную структуру. Из чего это складывается?

1. Нужно распределить материал во времени (часть произведений школьной программы изучается в течении 1-2 уроков, а часть 15 и более уроков).

2. Материал надо сгруппировать (тематически, по проблемам, по сюжетным звеньям), найти внутренние связи между ними в каждом уроке, а так же переходы и линии, соединяющие все уроки между собой в единую систему. Внутри каждого урока следует продумать учебную ситуацию. Важно помнить и о характере разбора текста. Одни произведения рассматриваются полностью («Хамелеон» А.П. Чехова в 7 классе), другие - выборочно (главы из поэмы «Василий Теркин» А.Т. Твардовского); одни - подробно, другие - сжато и т.д.

Условно можно выделить в качестве основных разновидностей анализа **детальный** разбор текста (или текстуальный), **выборочно - направленный** и **обзорный**. Твердых границ между этими разновидностями нет, но все же различия существуют. Например, при изучении «Кладовой солнца» Пришвина возможна следующая работа. Когда текст изучается обзорно, то произведение рассматривается в общих чертах. Учитель не ставит при этом проблемных, дискуссионных вопросов. Задача обзорного изучения - осмыслить сюжетную канву, тематическую основу, композицию произведения в целом или его части, чтобы учащиеся могли свободно ориентироваться в тексте.

Практика показывает, что при изучении «Кладовой солнца» обзорно изучается I глава, как вводная и несложная. Учащиеся выясняют, что рассказывается в ней о жизни Насти и Митраши (сюжетная сторона), о том, как относились дети друг к другу (факт для понимания дальнейших событий и художественной идеи произведения).

Выборочно - направленный разбор текста - это изучение его с известной степенью заостренности на какой-либо проблеме, как бы под заданным углом зрения. В этом случае вопросы к тексту должны быть емкими и исключающими односложность, однолинейность ответов. Работа над II главой «Кладовой солнца» строится выборочно - направленным путем. С этой целью ставится такой вопрос: какое заглавие и почему лучше передает смысл II главы - «Дети собираются в лес» или «Первая размолвка»?

При выборочно - направленном разборе ученики вновь и вновь обращаются к тексту, ищут доказательства для тех предположений, какие будут высказаны.

Иным по характеру является детальный (текстуальный) разбор. Объектом его может быть глава, эпизод или другие компоненты художествен-

27

ного произведения. То есть текстуальный анализ предполагает пристальное рассмотрение текста на разных его глубинах и уровнях. Для подробного разбора обычно берутся ключевые эпизоды произведения, где наиболее ярко раскрываются характеры героев. Например, в «Кладовой солнца» обзорно изучается I глава, выборочно - направленно-II глава и, наконец, детально рассматривается III глава. Автор (Пришвина) одновременно пользуется как бы двумя принципами изучения: изучая природу, он узнает себя и свой

внутренний мир, и свои личные мысли переносит на открытие природы (в этой главе Настя и Митраша впервые показаны автором на фоне природы)

При детальном анализе задания и вопросы предполагают разнообразную деятельность учащихся: пересказ (эпизод: сосна и ель попали на Блудово болото), устное словесное описание (утро в лесу и назвать наиболее запоминавшиеся краски, голоса, звуки пробуждающейся природы), беседа.

Подробным анализом нельзя злоупотреблять: он требует много времени, может привести к дробности восприятия, может утомить учащегося, вследствие чего школьники потеряют интерес к работе.

Разбор в старших классах должен быть крупнее, проблемнее. Например, при изучении романа «Отцы и дети» на уроке обзорно можно познакомиться с прошлым братьев Кирсановых, детально - страницы текста, посвященные описанию внешности, манер Базарова и его занятий в первые дни после приезда в Марьино. X главу следует рассмотреть выборочно, поставив при этом вопросы «О чем спорят Базаров и Павел Кирсанов? Каково психологическое состояние каждого из них в этой сцене? На чьей стороне автор в этом споре?». Лучевой проблемный вопрос «Почему не могут понять и принять друг друга Базаров и Павел Кирсанов?». Таким образом, все три вида разбора помогут понять авторскую позицию, усвоить авторскую концепцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Активные формы преподавания литературы./ Сост. Альбеткова Р.М. - М., 1991.
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962.
3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л., 1970.
4. Методика преподавания литературы./ Под ред. З.Я. Рез. - М., 1985.
5. Методика преподавания литературы./ Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана - М., 1995.

28

Лекция № 7-8

ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

План.

1. Анализ литературного произведения - творческий процесс.
2. Приемы постижения авторской позиции (литературоведческие приемы).
3. Приемы активизации сотворчества писателя (методические приемы).

Ключевые слова: авторская позиция, комментарий, сопоставление, сюжет, образ героя, наблюдение, стиль писателя, сравнение, сотворчество, рассказывание, устное словесное рисование, киносценарий, инсценировка.

Путь анализа указывает на последовательность рассмотрения литературного произведения, общее направление его изучения. Прием анализ раскрывает более конкретный, частный способ осмысления художественного текста, эмоционального и понятийного освоения произведения. Путь изучения определяет стратегическую линию учителя, приемы анализа характеризуют тактику учебного процесса. Прием анализа указывает ту операцию, которую мы совершаем в процессе изучения текста, конкретно определяет действия

учителя и учеников. Пересказ или выразительное чтение, комментариев или сравнение вариантов текста могут быть включены и в анализ «вслед за автором», и в рассмотрение системы образов произведения, и в проблемно-тематическое его изучение.

Приемы изучения литературного текста - понятие более узкое, чем приемы обучения литературе в целом. Так, например, составление монтажа, литературной композиции - интересный вид работы по литературе. Он может использоваться при изучении биографии писателя, обзорных тем и при внеклассной работе. Иногда монтаж, литературная композиция могут служить и целям изучения литературного текста. Так, например, работа над монтажом лирических отступлений «Мертвых душ» помогает ученикам видеть лицо автора, понять движение авторской мысли. Однако приемы изучения литературного произведения имеют свою специфику, и это позволяет выделить их из общих приемов обучения литературе.

Не следует также смешивать прием анализа литературного произведения и формы изучения литературного материала. Многие приемы рассмотрения текста могут осуществляться в форме лекции учителя, и в ходе беседы или самостоятельной работы учеников. Например, сопоставление произведения с его реальной основой может быть проведено лекционно, стать предметом беседы или быть рекомендовано как самостоятельная работа. Арсенал школьных приемов работы над литературным произведением разнообразен.

Учителю требуется выбрать способы рассмотрения текста, родственные художественной природе произведения и необходимые для развития учеников. Необходимость выбора, компоновки, реализации приемов изучения литературного текста для педагога - творческий процесс. И в этой творческой деятельности преподавателя никто не может заменить, хотя литературоведение, психология, педагогика и методика преподавания литературы постоянно оказываются его помощниками.

29

Оправданный выбор приемов анализа - дело далеко непростое. Его обосновали ученые-методисты М.А. Рыбникова, В.В. Голубков. Современные методисты так же настойчиво ищут принципы классификации приемов анализа для более целесообразного их применения (Н.И. Кудряшев, В.А. Никольский, И.Д. Хмарский). Наметим основные приемы работы над литературным текстом и определим их функцию в школьном анализе.

Приемы анализа литературного произведения в школе имеют различные функции. По некоторым, самым основным качествам эти приемы можно разделить на две группы: приемы постижения авторской позиции в литературном произведении (литературоведческие) и приемы активизации сотворчества читателя, куда входят специфические школьные виды работы.

Главное назначение литературоведческих приемов анализа - освоение текста, его композиции, стиля писателя, приближение читателя к авторской мысли в единстве образного и логического начал. Рассмотрим их:

1. Комментарий исторического, бытового, общекультурного или литературного типа восстанавливает в глазах учеников реальную действительность, изображенную художником, тем самым проясняется в ходе анализа намерения писателя. Без определенных знаний по истории культуры и общества в читательском восприятии искажаются или весьма неполно осознаются позиции автора.

Например, незнание античной мифологии, библейских легенд затрудняет восприятие пушкинской лирики. Без хотя бы элементарного представления о литературной и общественной борьбе 50-60-х гг. XIX в. ученики вряд ли поймут смысл базаровского отрицания Пушкина и Рафаэля.

Комментирование текста, однако, не может заменить других приемов анализа и в школьных условиях не получает совершенно самостоятельного значения. Литературоведческий комментарий, типа книг Н.Л. Бродского и Ю.М. Лотмана о «Евгении Онегине», используется учителем выборочно.

Воссоздание исторической и психологической ситуации, послужившей поводом к написанию произведения, можно считать одним из приемов комментирования художественного текста. При этом в некоторых случаях монтаж документальных материалов может не только предварять анализ, но в какой-то мере заменять его, проясняя смысл и даже оправдывая художественный стиль произведения. Так называемый урок - новелла о пушкинском стихотворении «Я помню чудное мгновение...» или «Смерть Поэта» Лермонтова могут служить примерами такого прояснения художественного текста не впрямую, а посредством воссоздания условий, приведших к его возникновению.

2. Сопоставление частей и различных элементов художественного текста, выявление сюжета и сопоставление образов героев, рассмотрение связей пейзажа и портрета с общим течением текста - это основные приемы освоения композиции. Рассмотрение композиции далеко не обязательно происходит «по ходу развития действия».

Анализ композиции в условиях школьного разбора может только частично охватывать материал произведения. Внимание к отдельным элементам композиции (сюжет, пейзаж), усвоение учениками общей структуры произведения приводит к необходимости «методических приемов», как назвала их М.А. Рыбникова: составлению плана, мысленной перестановке эпизодов и т.

30

д. Работа над текстом рассказа А.П. Чехова «Смерть чиновника», предложенная М.А. Рыбниковой, - блестящий пример работы над композицией в школьных условиях.

3. Наблюдения над стилем писателя. Стил, как и композиция, проясняет авторскую концепцию, авторское отношение к изображаемому. Приемы изучения стили разнообразны. Наблюдения над стилем писателя начинаются с элементарных упражнений. Нахождение эпитетов или глаголов действия позволяет ученикам 1У-У классов заметить тонкость и мотивированность художественной организации произведения. Иногда этим целям способствует и игровое задание: вставить слово, пропущенное в художественном тексте, а затем объяснить, почему писатель употребил иной синоним, чем предложенные учениками слова.

В лицах и колледжах работа над стилем усложняется до осознания художественной манеры писателя в целом, сопоставления стилистических пластов, характерных для речи персонажей, с авторским повествованием.

Когда ученики начинают читать поэму «Мертвые души», обычно детализация гоголевских описаний представляется им неоправданной. Поэтому уже на первых уроках можно обратиться к стилистическому анализу, который поможет открыть комизм повествования, покажет ученикам, что Гоголь наполняет поэму бытовыми деталями, так как пишет о «небокопителях», существование которых исчерпывается мелочами, вещами. Гоголь прямо как будто бы не обличает те явления, о которых пишет. Напротив, он говорит о них часто торжественно, как бы воспевая и возвышая их. Но предметы эти так ничтожны, что возвышающий стил их описания рождает лишь смех.

4. Сопоставление художественного произведения с его реальной основой, в более частном виде - героя с прототипом всегда обнаруживает авторские намерения, как «заострил» писатель жизненный материал.

Анекдот, который Гоголь положил в основу «Шинели», не заключал в себе столь громадного типического обобщения, которым наполнена повесть.

Сопоставление художественного произведения и жизненного сюжета, реального характера и героя, созданного писателем, несет двойную функцию. Во-первых, при этом обнаруживается, что искусство отражение жизни. Вместе с тем этот прием позволяет показать, что отражение это не зеркально, что художник преобразует действительности, соединяет в искусстве жизнь и свое отношение к ней.

5. Сопоставление разных редакций, вариантов текста выявляет развитие авторской мысли в процессе создания произведения. Например, сопоставление черновых вариантов и окончательного текста стихотворения «Вновь я посетил...» помогает понять гуманистическую мысль Пушкина о бессмертии не только поэта, но и всякого человека, живущего в памяти следующих поколений. В лирической автобиографии черновика Пушкин вел счет потерям. В окончательной редакции стихотворение пронизано чувством связи разных эпох человеческой жизни, поколений вообще, человека и природы. Развитие этой мысли в рамках школьного урока не требует сопоставления всех редакций, раскрытия всего процесса работы Пушкина над стихотворением.

Учитель выбирает лишь опорные звенья разных редакций. Так необходимо преобразуется в школьных условиях литературоведческий прием анализа.

31

6. Сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя может быть применен в разных целях. Иногда сопоставление произведений одного писателя способно раскрыть общие основы его мирозерцания и художественного метода. Так, сравнивая две элегии Жуковского - «Вечер» и «Море», ученики начинают понимать, что идеальное для поэта состояние мира - гармония всех начал, что недостижимость этого рождает в нем грусть.

Когда мы сравниваем на уроке лицейское стихотворение Пушкина «Пирующие студенты» с «19 октября» 1825 года и стихотворение, посвященное последней лицейской годовщине («Была пора...», 1836), школьники способны заметить, как углубляясь осознание дружбы в лирике поэта (единство настроения,

близость судьбы, историческая общность поколений), как вместе с этим менялось художественное освещение мира и людей в поэзии Пушкина.

7. **Сравнение произведений разных писателей** или отдельных элементов художественных текстов (пейзаж, портрет и т.д.). В средних классах оно обычно проводится для подчеркивания общности нравственной коллизии, художественной ситуации, сходства героев и их различия.

В старшем звене школы эти сопоставления приобретают большую историческую законченность. Сопоставляются не только герои, но и, как говорил Г.А. Гуковский, «типы сознания» писателей. Так, Т.Ф. Курдюмова предлагает сравнивать не только отдельные черты Базарова, Рахметова, Раскольникова, но и общее отношение Тургенева, Чернышевского и Достоевского к героям 60-х годов XIX в. - разночинцами.

Приемы активизации сотворчества читателя. Выше названные приемы анализа произведений ведут школьника в глубь текста, ориентируют на постижение авторской позиции в произведении. Эти приемы методика черпает из арсеналов литературоведения. Но ограничиваться ими в школьном разделе нельзя, так как перед учителем стоит задача пробудить у учеников сопереживание, активизировать воображение, сформировать читательские качества. Этому содействует другой ряд приемов, включающий школьников в разнообразную деятельность. Важнейшим в этом ряду является **выразительное чтение**. Первостепенное значение его на уроках литературы подчеркивала М.А. Рыбникова. Она считала, что воплощение «в звуках голоса музыкально и логически» произведение «максимально реализует свое влияние». Сколько раз приходилось убеждаться, - говорила Рыбникова, - «что учащиеся, предоставленные себе, откладывают в сторону Маяковского, Гоголя, Щедрина и как только в ответ на это признание автора учитель начинает читать его вслух, так тут же в классе перестраивается отношение к автору, рождается и понимание и признание». М.А. Рыбникова определила и место выразительного чтения в системе работы на уроках: «Выразительное чтение учителя обычно предваряет разбор произведения и является основным ключом к пониманию его содержания. Выразительное чтение ученика заключает процесс разбора, подытоживает анализ, практически реализует понимание и толкование произведения». (Обстоятельное изложение вопросов выразительного чтения будущей учитель-словесник получает в курсе выразительного чтения.)

Претворять чтение М.А. Рыбникова советовала «живыми впечатлениями» самих учеников. Тогда возникает личностная основа читательского восприятия. Можно считать, что оживление личных впечатлений - это своеоб-

32

разный прием «ввода» в текст, благодаря которому личный опыт учащихся мобилизуется для чтения и анализа произведения. Например, перед чтением «Паруса» ученикам нередко предлагается устно описать свои встречи с морем и вспомнить чувства, которые возникали при этом. Знакомство со стихотворением А.С. Пушкина «Зимнее утро» часто предваряется сочинениями о зимних картинах, которые радовали или печалили школьников. Обнаруживается при этом, что большинство ребят лишь называют чувства, но не способны их выразить.

Для глубокого осмысления произведения, необходимо, как отмечал, Н.И. Кудряшев, «найти ассоциативную связь между мыслями и представлениями учащихся и образа поэта». Этому и способствуют приемы анализа, активизирующие воображение и сотворчество писателя. Наиболее распространенный из них - пересказ и рассказывание текста.

Рассказывание. В процессе подготовки к нему ученики заново переживают и осваивают события произведения. Важность этой работы несомненна с многих точек зрения, однако ценность она приобретает лишь во втором случае, если строится разнообразно. Чаще всего в IV- V I классах используются такие виды пересказа и рассказывания:

1. Логически последовательный рассказ. Он заставляет вникать в цепь фактов и их внутреннюю связь, обостряя первоначальные представления школьников.

2. Выборочный рассказ о впечатлениях от произведения (что сильнее всего запомнилось, что произвело наибольшее впечатление, что яснее всего представляется). При таком рассказывании школьник раскрепощен в выборе фактов и поэтому наиболее активен в творческом их освоении.

3. Творческое рассказывание произведения или его отдельных эпизодов (от автора, от самого себя, от имени действующего лица и т.п.). Подобное рассказывание развивает воображение учащихся. Здесь необходимо изменить точку зрения на знакомый текст, увидеть его как бы изнутри. Особенно это относится к пересказу (или рассказыванию) от лица рассказчика.

Для школьников IV-VII классов такой пересказ - занятие увлекательное, если герой близок им, вызывает их симпатии. В этом случае детям хочется говорить от его имени, «переселиться» в него, однако здесь часто происходит подмена героя читателем. Как избежать этого? Присмотримся к одному из уроков по изучению романа А.С. Пушкина «Дубровский».

В классе коллективно составляется творческий пересказ «Обед в Покровском». События центрального эпизода IX главы ученики пытаются передать от лица Владимира Дубровского. Пересказ с изменением лица рассказчика в данном случае труден, но интересен. Передавая реакцию Владимира на все, что происходило за обедом, пятиклассники начинают понимать, что решение Дубровского уйти из дома Троекурова продиктовано не столько соблазном ограбить Спицына, отомстить одному из виновников гибели отца, но прежде всего тем, что круг опасности замкнулся.

Работа увлекает учеников. Каждому хочется хоть на минуту почувствовать себя Дубровским, они даже называют его Володей. Однако это ощущение близости героя и подводит. Дети заменяют собой героя. С другой стороны часть школьников склонна передавать события совершенно эпически: «Приехал Спицын... Глебова начала свой рассказ ... Исправник стал читать при-

33

меты...» Эпизоды передаются подробно, но вне определенного угла зрения, вне лирического освещения; мысли и чувства В. Дубровского при этом не раскрываются. Поэтому учитель постоянно побуждает учеников к выявлению реакции героя: «Что мог дать и чувствовать Дубровский при появлении Спицына? Как Владимир отнесся к рассказу Глебовой?» и т.д. Одновременно приходится следить за тем, чтобы не снять в пересказе историческую и культурную дистанцию между пушкинским героем и юным современным читателем и чтобы стиль пересказа был свойствен речи Дубровского (иногда можно услышать и такое). «Так бы я сейчас и дал Спицыну по противной роже». Эта фраза настойчиво звучит в пересказе многих учеников.

Творческий пересказ обеспечивает не только развитие определенных читательских качеств ученика, обогащает его речь, но и способствует постижению смысла литературного произведения.

Это побуждает в несколько измененном виде сохранить такой прием работы и в старших классах. Творческий пересказ в форме заочной экскурсии увлекает школьников и обеспечивает глубокое понимание ими текста. «По грибоедовской Москве», «Губернский город N» («Мертвые души Гоголя»), «Петербург в романе Достоевского «Преступление и наказание», «С Горьким по Италии» - таковы возможные темы пересказов, которые могут быть построены как экскурсии по местам, описанным в произведении. Когда мы изучаем комедию Грибоедова «Горе от ума», можно предложить учащимся на заключительном занятии обдумать, что произойдет в доме Фамусова на следующий день после отъезда Чацкого. Домысливание действия не должно быть, однако, произвольным фантазированием. В творческом рассказе ученикам необходимо руководствоваться логикой развития характеров и сюжета комедии.

И выразительное чтение, и рассказывание требуют от учеников активного переживания прочитанного, творческого отклика личности на изученное произведение. Но есть в методике литературы такие приемы, которые направляются заданиями творческого характера и заставляют ученика в какой-то степени «пересоздавать» текст. Это устное словесное рисование. Составление киносценария и инсценирование.

Устное словесное рисование способствует углублению субъективного начала разбора. Введение этого приема требует особого такта педагога. В устном словесном рисовании есть, с одной стороны, опасность простого пересказа текста, с другой - возможность произвольных, внеконтекстных ассоциаций.

Словесное рисование предполагает, что читатель, опираясь на образ писателя, детализирует свое видение в картине, которую словесно воспроизводит, описывает. Предлагая ученикам устно создать иллюстрацию к произведению, учитель не должен ставить их в позицию сложного соревнования с художником слова. Вряд ли целесообразно, например, применять этот прием, если писатель сам подробно нарисовал портрет героя или пейзаж. Картина степи в «Тарасе Бульбе» так пластична, что школьники немногое могут к ней добавить. Портреты мальчиков в «Бежином луге» столь тщательно нарисованы, что за внешним обликом каждого героя проглядывает его характер.

34

Там, где писатель детализирует описание, дети не могут выразить свое видение героя. Поэтому не следует, например, словесно рисовать портрет Кости после описания его Тургеневым по первому впечатлению. А вот предложить им представить Костю в тот момент, когда он рассказывает о русалочке,

уместно. Тургенев не дает здесь портрета мальчика, но речь его настолько выразительна, что возникает возможность представить себе его облик, опираясь на детали портрета, нарисованного писателем, но не воспроизводя его буквально.

Словесное рисование на основе литературного текста должно учитывать естественную для ученика последовательность восприятия другого искусства - живописи, на язык которой « переводятся » словесные образы. В живописи легче воспринимаются сюжетная картина, затем портрет, пейзаж, натюрморт. Поэтому при изучении повести «Муму» мы сначала даем рисовать иллюстрации к сценкам, острым сюжетным эпизодам, в которых автор очертил облик героев: «Герасим видит Татьяну, притворившуюся пьяной», «Барыня пытается погладить Муму», «Герасим возвращается из города, не найдя Муму». Т.е. сначала выбираем для устного рисования эпизоды, описанные автором так, что они дают опору воспроизводящему воображению.

Затем пробует развить творческое воображение, поручая ученикам нарисовать портрет героя, не данный в тексте автором: («Герасим впервые кормит Муму», «Герасим провожает Татьяну», и т.п.), и, наконец, самое трудное задание - нарисовать пейзаж - «Герасим возвращается на родину». Хотя ночная дорога подробно описана Тургеневым, для зрительской реализации словесных образов нужны усилия творческого воображения учеников.

Устное словесное рисование в тех или иных формах сохраняет свое значение и в старших классах. Нарисовать портреты гостей Фамусова на балу, увидеть лицо Ионыча в тот момент, когда он по вечерам вынимает «из карманов бумажки, добытые практикой...», взглянуть в лицо Давыдова на собрании - все это необходимый труд читателя, в любом возрасте обязательное для него сотворчество. Однако формы осуществления устного словесного рисования должны от класса к классу постепенно усложняться, видоизменяться.

Составление киносценария (видеосценария). Киновпечатления школьников изменяют характер читательского восприятия, обогащают и углубляют изучение литературных явлений. Увлечение детей кино не надо считать бедствием. Кинематограф близок детскому сознанию. В кино дети признают искусство, родственное природе их видения. В самом деле, школьник видит мир в движении, смена зрительных впечатлений захватывает его. Динамизм - неотъемлемый признак киноискусства. Детское мышление конкретно. В кино мысль не может быть передана в объемлемой форме, изобразительность необходима фильму. Детское мышление ассоциативно. В кино ассоциация строит фильм.

Современный школьник часто откладывает недочитанный роман ради новой киноленты. Мы иногда подавляем интерес учеников к кино. И через это развитие, через сопоставление кино и литературы убеждать школьников в том, что виды искусства не могут взаимозаменять друг друга, что есть целые области жизни, подвластные только литературе и выразимые только литературе и выразимые ей.

35

Создание киносценария - своеобразный прием литературного анализа. В ходе его дети не только учатся понимать язык кино, но глубже и пристальнее всматриваются в литературный текст. Для того, чтобы написать киносценарий по литературному произведению, надо пережить его, по-настоящему увидеть его героев. Конечно, на уроке литературы киносценарий не претендует на профессиональную завершенность. Но школьники рады игре, отдаются ей безраздельно, потому что в этой игре - творчество. Идет урок в V классе. Мы делаем киносценарий по отрывку из повести Катаева. Петя впервые в жизни оказался лицом к лицу с опасностью. Он должен один пронести патроны в штаб восставших. Огромный двор пуст и грозит мальчишке каждым закоулком. «Петя спустился в подвал. Он долго шел ощупью в душном, но холодном мраке. Ужас охватывал мальчика всякий раз, когда его задевала паутина, казавшаяся ему крылом летучей мыши», - пишет Катаев. Как перевести это образец в кинокадры? Ни холода, ни духоты экран напрямую передать не может. «Пусть летучая мышь вдруг вылетит и испугает Петю», - предлагает кто-то. Но летучей мыши не было. Пете только казалось, что это она, когда он задевал паутину. И вот, наконец, маленькая девочка «увидела» этот кадр: «Все должно быть отдельно. Вот Петина рука скользит по мокрой стене. Рука отталкивается, стенка неприятная, но Петя держится за нее. Потом нога Пети. Он ощупывает следующую ступеньку и боится ступить дальше. Потом глаза. Петя их широко раскрыл, он ничего не видит в темноте. Почему все отдельно? Потому, что, когда страшно, кажется, что тебя разломали, никак все тебе не подчиняется». Чтобы так увидеть кадр, надо на секунду преобразиться в Петю, понять его чувства, ощутить тревогу, опасность.

Чем полезно составление киносценария для юных читателей? Киносценарий усиливает сопереживание и воспитывает навыки вдумчивого, медленного чтения. Киносценарий оживляет образное видение и помогает видеть деталь в свете целого.

Представим конкретно, как протекает эта работа на примере составления киносценария по VI главе повести «Дубровский».

В начале урока или на внеклассных занятиях учитель покажет кинофрагмент знакомого ученикам фильма и, опираясь на понятия, как крупный, средний, общий план. При этом важно показать детям смысловое значение смены планов. Почему и когда используется крупный план? Что дает общий план для понимания того или иного эпизода? Является ли средний план только средством перехода от крупного к общему или он имеет самостоятельное значение? В той или иной форме эти вопросы помогут школьникам осознать организацию кадра. Процесс построения фильма не может миновать и вопроса о монтаже. Нужно сказать, что практически дети в элементарной форме отвечают на эти вопросы легче, чем можно предположить, но и близость самых привычных для них видов искусства - кино и телевидения.

Затем вместе с классом намечаем границы киноэпизодов в У1 главе: 1. Комната Дубровского. 2. Разговор с Архипом. 3. Обход дома. 4. Поджог. 5. Гибель приказных. 6. Спасение кошки. 7. Пепелище.

Важно найти общий мотив сценария, объединяющий эпизоды в одно целое. Пушкиным этот мотив намечен - разгорающееся пламя. От свечи Дубровского Архип зажигает фонарь, от фонаря зажигает сено, взвившееся

36

пламя «осветило весь двор», дом запылал, поднявшийся ветер «огненной метелью» рассыпал искры на всю деревню, «пожар свирепствовал», пока все не обратилось в «яркие угли».

Обдумывание каждого эпизода позволяет ответить на вопросы: в чем горе Владимира Дубровского? Почему он решает сжечь дом? Отчего этого хотели дворовые? Почему Архип людей погубил, а кошку спас? И т. д. Работа над первым эпизодами протекает в классе коллективно. На доске и в тетрадях учеников - план записи кадра.

Место действия	Смена планов	Звук

В ходе беседы содержание одного - двух кадров выясняется общими усилиями учащихся и записывается. Затем для ускорения работы идет устно. Дома ученики создают письменный вариант сценария и наглядно убеждаются в том, что не все в литературном тексте можно переносить на экран, что есть, вещи, не переводимые на язык кино. Вот фраза и чеховского «Хамелеона»: «Открытые двери лавок и кабаков глядят на свет божий уныло как голодные пасти». Экран способен донести настроение выдержанное в этих строках, но четкий смысловой образ литературного текста не может быть воссоздан на экране без известных потерь. Сталкиваясь с претворением литературного текста в кино изображение, ученики начинают понимать, что каждый вид искусства неповторим и не заменим.

Инсценирование. Создание инсценировки даже по отдельным эпизодам произведения - трудный, но издавна практикуемый в школе вид работы. Повествование при инсценировке часто приходится переводить в диалог, это задача для учеников сложна. Трудности инсценирования побуждают использовать его в основном в старших классах. В чем же привлекательность инсценирования? Каковы же условия успешного применения этого приема?

Прежде всего, инсценирование побуждает учеников к творческому претворению литературных образов, как все приемы активизации читательского восприятия, возбуждает воображение и переживание. Вторых, инсценирование позволяет усилить динамизм конфликтов произведения, острее прочертить сюжетные линии в сознании учеников. В-третьих, инсценирование обостряет внимание к художественному тексту. Однако, для того чтобы эта работа не превратилась в пародию, необходимо предлагать школьникам посильнее задания. Инсценирование большого эпического произведения в школе не выполнима, по тому, что требует огромного творческого труда. Здесь мы можем предложить учащимся инсценировать лишь эпизод. Инсценирование же рассказа, особенно когда в центре его одно событие, когда он написан как сценка, - задача посильная для учеников даже средних классов (Чехов «Хамелеон»).

Другое успешное условие инсценирования состоит в том, что необходимо подготовить учащихся, дать им возможность войти в произведение, сжиться с ним. На первых этапах анализа инсценирование, как правило, невозможно.

37

Городские главы «Мертвых душ» сложны для восьмиклассника обилием персонажей, «непонятностью» их поведением. Усилить интерес к событиям, происходящим в губернском городе, поможет инсценирование отдельных эпизодов произведения. Предложив классу задание предварительно выбрать эпизоды VII-X глав, наиболее полно и ярко характеризующие нравы города, учитель на уроке предлагает инсценировать сюжет скандальной истории Чичикава.

Сначала намечаем основные эпизоды, которые могут составить общий сюжет инсценировки по городским главам: 1. В казенной палате. 2. Обед у полицмейстера. 3. Бал. 4. Разговор двух дам. 5. Собрание у полицмейстера. 6. Ноздрев у Чичикова. 7. Бегство Чичикова из города.

Основным сюжетом оказывается история возникновения и распространения сплетен о Чичикове. Она дана Гоголю подобно тому, как это происходит в «Горе от ума» Грибоедова. Слух оказывается властным не по логике вещей, по количеству распространителю. Пока об этом говорит один Ноздрев, слух можно оставить без внимания. Две дамы уже заключают, что здесь «что ни будь, верно же, есть». Слова нескольких людей уже принимаются за чистую правду. Слух возникает из потребности в сплетне, из желания губернских дам отомстить Чичикову за его внимание к дочери губернатора.

Осмислив общее направление работы над инсценировкой, попытаемся найти образец этого жанра у самого Гоголя. Разговор двух дам, в сущности, готовая инсценировка. Выразительное чтение этого эпизода в классе помогает ученикам представить требование к их будущей работе. Мы наблюдаем построение диалога, характер авторских ремарок. Эти наблюдения над формой неотрывны от осмысления содержания. Всмотриваясь в эпизод, мы присутствуем при возникновении сплетен. Отвечая на вопросы: «Как и почему Чичиков из «прелестника» в разговоре двух дам превратился в «негодного человека»?», «Как дамы объясняют себе покупку мертвых душ?», ученики видят комическую изменчивость суждений городских сплетниц.

Собственно инсценирование делаем коллективной для класса работой и выбираем для этого эпизод бала, где и происходит драматический поворот в судьбе Чичикова.

Сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства. Включение смежных видов искусства изучение литературы приветствуется и учеными, установившими, что зрительная информация во много раз превышает возможности слуховой, и педагогами, находящими в искусстве ключ к эмоциональному преобразению уроков, и учениками, которым интересна всякая новизна. Задача использования смежных видов искусства - обострить эстетическую восприимчивость, развить ассоциативное и образное мышление, углубить и расширить представления об искусстве, сделать инструментом познания не только разум, но и чувства учеников.

Слав искусства на уроке создает в сознании учащихся яркий образ определенного явления. Поясним это примером.

При изучении А.П. Чехова в 1X классе нужно хотя бы кратко сказать о политической и литературной обстановке 80-х годов. При этом важно, чтобы ученики не просто представляли проблемы эпохи, но почувствовали ее дух, своеобразие. Если прослушать в классе отрывок из финала в 6-й симфонии

38

Чайковского, прочесть начало 2-ой главы поэмы Блока «Возмездие», показать портрет Победоносцова работы в Серова и статую Александра III, сделанную П. Трубецким, то у учеников возникает в течении 10-25 минут урока яркий образ эпохи с ее трагическим оцепенением, отчаянием и страстными поисками выхода.

Использование смежных видов искусства при анализе литературного произведения помогает стимулировать возникновение определенных представлений в сознании писателя.

Смежные виды искусства на первом этапе знакомства с литературным произведением могут сыграть роль проявителя читательского восприятия: слушание отрывка из произведения в исполнении мастера художественного слова и вопрос: «Так ли вам виделись и слышались эти страницы, когда вы читали сами?»; рассматривание иллюстрации к произведению и размышление над тем, так ли представляли ученики эти

сцены и этих героев при чтении. Подобные примеры отчетливее проявляют те внутренние процессы, которые характеризует первое чтение, помогает школьнику самому обнаружить собственную позицию.

Попробуем уяснить возможности участия смежных видов искусства в проблемной ситуации, предшествующей анализу трагедии Шекспира «Гамлет».

Вступительное занятие строится как столкновение разноречивых оценок «Гамлета» в истории русской культуры. Белинский и Тургенев, Блок и Цветаева, различные сценические воплощения Гамлета (В. Качалов, М. Чехов, Э. Марцевич) - сопоставление этих мнений о Гамлете, логических и образных, принадлежащих одному историческому периоду или разным эпохам, рождают в сознании учеников противоречивые вопросы. Так создается конфликтная ситуация, когда школьник поставлен перед необходимостью выбора, и это рождает потребность литературного анализа трагедии. Здесь ученики уже не могут довольствоваться присоединением к одной точке зрения. Трактовки «Гамлета», обнаруживают возможность различного отношения к трагедии принца датского и тем самым, подчеркивает необходимость иметь свое собственное. Сквозь наслоения веков ученики должны открыть «своего» Гамлета, увидеть старую трагедию глазами новой эпохи. Результат вступительного занятия - формулирование учащимися вопросов, которые и предстоит решить в ходе разбора.

В процессе анализа трагедии столкновение трактовок той или иной сцены в различных постановках помогает школьникам острее почувствовать широту шекспировского изображения характеров. Но сведениями из сценической истории и иллюстрациями перенасыщать разбор «Гамлета» опасно. Внимание к конкретным деталям не должно заслонить философской обобщенности трагедии. «Гамлет» далек от бытовой достоверности, и поэтому не через зрительную и слуховую конкретизацию лежит путь к его постижению. В самом процессе анализа «Гамлета», таким образом, смежные виды искусства займут довольно скромное место.

На заключительном этапе занятия по «Гамлету» мы ставим целью проверить, насколько органично и искренне ученики соединили свои впечатления о Гамлете с обнаруженной в ходе анализа логикой авторской мысли.

39

И здесь смежные виды искусства оказываются необходимыми для того, чтобы школьники в столкновении своего нового представления о Гамлете и трактовки образа в живописи, музыке, кино сумели защитить рожденную анализом точку зрения.

Для заключительного урока изберем рисунки Врубеля и его картину «Гамлет и Офелия», увертюру Чайковского из музыки к трагедии Шекспира и кинофильм «Гамлет», поставленный Г. Козинцевым.

Сумеют ли учащиеся самостоятельно выявить концепцию каждого из этих произведений? И главное - что они противопоставят этим художественным трактовкам Гамлета, как они будут защищать убеждения, сложившиеся в ходе анализа? Литературный анализ должен пробудить творческую активность школьников.

С этой целью важно выбрать для урока разнообразные трактовки Гамлета в других видах искусства. Сначала зрительное представление о Гамлете (Врубель), затем - обобщенное, данное в музыке представление его трагедии. И, наконец, киновариант «Гамлета» - как бы наиболее приближенное к шекспировскому тексту воплощение трагедии.

Деление приемов на первую и вторую группу, как всякая классификация, в значительной мере условно. На примере сопоставления разных видов искусства мы убедились, что один и тот же прием может быть использован и для усиления субъективной стороны разбора, и для прояснения объективного смысла произведения.

Приемы анализа художественного текста должны избираться так, чтобы уравновешивать читательское восприятие. Если оно суммарно, отвлечено, мы включаем в анализ преимущественно приемы второго ряда, развивая читательское сотворчество. Если восприятие произведения эмоционально, конкретно, субъективно, мы в большей степени опираемся на приемы анализа, проясняющие авторскую мысль, общую концепцию произведения. В каждом конкретном анализе необходимо присутствие как приемов первой, так и второй группы. Мотивированный выбор приемов анализа создает основу для соединения школьного разбора произведения с читательским восприятием и тем самым способствует глубокому проникновению читателя в художественный текст, в авторскую мысль.

1. Активные формы преподавания литературы./ Сост. Альбеткова Р.М. - М., 1991.
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. М., 1962.
3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л., 1970.
4. Методика преподавания литературы./ Под ред. З.Я. Рез. - М., 1985.
5. Методика преподавания литературы./ Под ред. О.Ю. Богдановой,
6. В.Г. Маранцмана - М., 1995.

40

Лекция № 9

ПУТИ АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ШКОЛЕ

План.

1. Пути анализа литературного произведения.
2. Анализ «вслед за автором».
3. Изучение системы образов.
4. Проблемно-тематический анализ как путь школьного разбора.

Ключевые слова: литературоведческая концепция, основной путь разбора, читательское восприятие, путь изучения; «вслед за автором», целостный; по образам, проблемно-тематический, проблемная ситуация, проблемный вопрос.

Чтение и анализ художественных произведений - важнейшее средство литературного развития школьников.

Выяснение читательского восприятия необходимо учителю, чтобы определить направление анализа, выбрать основной путь разбора и приемы изучения текста.

В основе школьного разбора произведения всегда лежит литературоведческая концепция. Учителю необходимо учитывать достижения литературоведения на уровне общего осмысления художественного произведения, а не только комментария.

В УШ классе, например, иногда ребятам предлагают подумать, что же представляет собой «Слово о полку Игореве»: оригинальный памятник ХП в. или позднейшее подражание «Задонщине»? Вопрос этот может, конечно, заинтересовать учеников. Но подлинной творческой увлеченности он вызвать не может, так как для этого требуется уже сложившееся историческое мировоззрение, знание русской истории и древней литературы, тонкое владение филологическим анализом. Школьный анализ избирателен по материалу, вовлеченному в разбор.

Выбор основного мотива анализа не должен ослабить внимания к другим сферам произведения. Например, при изучении «Тараса Бульбы» Н.В. Гоголя желательнее сосредоточить внимание учеников на важнейшей для автора мысли: человек и родина. С этой целью следует рассмотреть отношения Андрия с дочерью польского воеводы. Избирательность в анализе не должна приводить к искажению произведения. Построение школьного анализа опирается на сложившееся в методической литературе и школьной практике пути изучения литературного произведения.

Путь изучения - это особая последовательность разбора, своеобразный ход, «сюжет» рассмотрения литературного произведения. Обычно выделяют три пути разбора: «вслед за автором», «по образам», и проблемно-тематический. Каждый из них обладает особыми свойствами, влияющими на отношение учеников к произведению, определяющими сам процесс его постижения. В зависимости от этих свойств каждого пути разбора определяются целесообразные условия его применения. Учителю важно понять, когда и почему он избирает определенный путь анализа. Вместе с тем, многие

41

словесники говорят о смешанном пути анализа, в ходе которого рассматриваются то события произведения в их сюжетной последовательности, то образы героев, то сквозные темы или проблемы. Такая точка зрения привлекательна живым разнообразием, откликом от схемы. Однако, чтобы целесообразно вести анализ, необходимо осмыслить каждый путь в его специфике, изучить его функции.

Выбор пути изучения литературного произведения в школе определяется многими мотивами: художественной природой произведения, системой работы по литературе в данном классе, опытом анализа ранее изученных произведений, целью, которую ставит перед собой учитель в данном разборе, уровнем развития учеников, характером их читательского восприятия.

Разбор «вслед за автором». Анализ «вслед за автором» (по М.А. Рыбниковой), в основе которого лежит сюжет произведения, а основным звеном является эпизод, сцена, глава, имеет ряд неоспоримых достоинств: естественность порядка разбора, следование за развивающейся мыслью автора, эмоциональность, рассмотрение произведения во взаимосвязи формы и содержания. Глава за главой проходит здесь перед учениками. Они следят за развитием сюжета, выделяя центральные эпизоды, психологически мотивируя поступки героев, вглядываясь в художественную ткань произведения. Все это неоспоримо полезно.

Анализ в У-У1 классах следует строить, опираясь на событийную основу произведения. От поступка к характеру, от события к смыслу - таков характерный путь школьного разбора, названного М.А. Рыбниковой «вслед за автором». Этот путь реализует потребность активного сопереживания и интерес детей к действию, к событийной стороне произведения. Например, систему уроков по изучению рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» можно построить таким образом. Первый урок - заочная экскурсия в Спасское-Лутовиново (на уроке раскрывается своеобразное отношение И.С. Тургенева к природе) Этот урок поможет ученикам войти в атмосферу тургеневской мысли, развернет перед ними жизнь, Дети в воображаемом путешествии пройдут по аллеям Спасского парка, заглянут в любимые писателем уголки, почувствуют оцепенение замерших прудов, увидят простор полей. Учителю следует показать не только очарование природой, но и грозную силу природы, угрюмое молчание и однообразие жизни. Лишь после этого при чтении рассказа учащиеся заметят в картине июльского дня не только то, что успокаивает человека, но и то, какая грозная возможность таится даже в кротком облике дневной природы. Второй урок - «Встреча с мальчишками» покажет учащимся, что природа как бы уравнивает перед собой всех, не только дети в ночном, но и охотник испытывает тревогу перед таинственностью ночи и часто беззащитен перед нею. На третьем уроке - «Дети и ночь» показываем, что голоса ночи управляют разговорами мальчиков, как несходно каждый из них чувствует и передает свое отношение к таинственным происшествиям, как в облике, манере двигаться и говорить проступают своеобразные характеры крестьянских ребят. На последнем уроке «Кто же герой рассказа: мальчики, охотник или природа» устанавливается связь сюжетных линий: охотник и природа, дети и природа, охотник и крестьянские мальчики. При таком построении системы уроков центральной проблемой рассказа является вопрос о человеке и природе, об их связи и вечном, по мнению автора, поединке. Од-

42

ним словом, школьники приходят к выводу: природа щадит только покорившихся ей, потому и погибает Павлуша с его «степной удалью и твердой решимостью». Он не боится природы, пылливо отгадывает ее загадки, смеется над страхами «предвиденья», спокойно возражает боязливым предположениям товарищей. Смерть Павлуши автор связывает и с социальным неблагополучием русской деревни, и с суровым законом природы.

Анализ образов-персонажей - самый привычный путь разбора произведения в школе. Он способствует утверждению взгляда на литературу как на человековедение. Рассмотрение образов литературных героев часто оказывается непременным условием анализа в У-У1 классах. Однако законченное воплощение пообразный анализ получает обычно в УП-1Х классах, когда ученикам становится доступно рассмотрение системы образов произведения.

Учитывая этическую ориентацию ребят УП-1Х классов в их отношении к искусству, полезно строить анализ так, чтобы на первом плане оказывались образы героев произведения, нравственные коллизии. Это не значит, что анализ ограничивается нравственным содержанием произведения, постепенно в него включаются и эстетические, и социальные мотивы. Но импульсом к анализу, как правило, оказываются вопросы типа: «Сломлен ли Мцыри неудачей побега?», «Отчего беспощадный к дворянам Пугачев помиловал Гринева и помог ему?», «В чем правы и в чем несправедливы друг к другу Печорин и Максим Максимыч?» и т.п. Подобные вопросы и оказываются основой анализа и побуждают строить разбор как рассмотрение системы

образов произведения. Традиционный разбор по образам вызывает в методической литературе много возражений. Деление героев на главных и второстепенных, «представителей» и «одиночек», сведение разбора к называнию черт героев и иллюстрированию черт цитатами - все это заслонило от учителей и учащихся положительные возможности пообразного пути разбора и породило справедливую критику. Стремление же учащихся к нравственной оценке героев произведения, к объяснению их характера делает рассмотрение системы образов плодотворным. Таким образом можно построить систему уроков по изучению поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души».

1-ый урок - «Поэма о небокопителях» - раскрывает историю замысла и писания поэмы. Формулирование учениками центрального вопроса: «Почему Гоголь назвал «Мертвые души» поэмой?»

2-ой урок - «Город никак не уступал другим губернским городам» - сопоставляет отношения автора и Чичикова к губернскому городу. Этого можно достичь, используя стилистический анализ текста.

3-ий урок - «Поряdochная глушь» - сопоставление характеров Манилова и Коробочки путем композиционного анализа глав и выразительного чтения.

4-ый урок - «Хозяйственная ли жизнь или не хозяйственная» мимо их!» создает проблемную ситуацию с помощью вопроса «Почему Ноздрев и Собакевич - мертвые души?»

5-ый урок - «И до какой ничтожности, мелочности, гадости мог снизойти человек!» - создает проблемную ситуацию - «Как и почему «трудолюбивый хозяин» превратился в «прореху на человечестве?».

43

6-ой урок - «Видный миру смех и незримые, невидимые ему слезы» - предполагает дать понятие о комическом и трагическом конфликте поэмы, сопоставление «мертвых душ» с народными силами, изображенными в произведениях.

7-ой урок - «Озирать всю громадно несущуюся жизнь» - дает понятие о типизации и раскрывает связь сюжета городских глав с «Повестью о капитане Копейкине». Методическим приемом является инсценирование.

8-й урок - «Великая тайна нравиться» - предполагает творческую работу учащихся: сообщения о меняющемся поведении Чичикова в общении с разными людьми, а также причины успеха Чичикова и краха его предприятия.

9-ый урок - «Русь! Чего же ты хочешь от меня?» - является заключительным и способствует выявлению авторской позиции на происходящее.

Таким образом, система уроков, построенная на рассмотрении системы образов, обнаруживает центральные для произведения связи, которые подчеркиваются естественным переходом от анализа характера одного героя к другому, сопоставлением их.

Иногда изучение композиции художественного произведения выделяют как особый путь школьного разбора. Если под композиционным анализом подразумевается последовательное изучение литературного произведения от его начала до его последних страниц, то, в сущности, он тождествен разбору «вслед за автором». Неточность термина «композиционный анализ» состоит в том, что композиция художественного произведения - понятие широкое. Оно включает в себя и сюжет, и внефабульные моменты (авторские отступления, описания и т.д.), и систему образов произведения. Так или иначе, термин «композиционный анализ» скорее содержит указание на материал, чем определяет последовательность изучения литературного произведения.

Для того чтобы охарактеризовать **проблемный анализ**, необходимо уточнить такие понятия, как **проблемный вопрос** и **проблемная ситуация**.

Создание проблемной ситуации требует, прежде всего, найти острый вопрос, который явится началом, завязкой проблемного подхода к теме. Проблемный вопрос иногда требует альтернативной формы, которая оказывается естественным способом выражения противоречия. В вопросе «Почему чиновники приняли Хлестакова за ревизора?» нет внешних признаков проблемности, но он предполагает неоднозначные ответы. Или, «Почему обитатели ночлежки дразнят друг друга?», «В чем сказались их раздражение?» («На дне» А.М. Горького). Важно, чтобы вопрос создавал возможность неоднозначных ответов, вел к поиску и развернутому доказательству решения. Проблемный вопрос должен быть одновременно задачей, увлекательной для школьника, отвечать его потребностям, «входить» в круг его интересов и вместе с тем соответствовать природе художественного произведения, логике науки и литературе. При верно поставленном

проблемном вопросе поиск истины объединяется с личной заинтересованностью ученика и ситуация затруднения, когда дети не могут разрешить проблему, вызывает потребность в новых знаниях, в более глубоком осмыслении материала.

44

Одним из существенных качеств проблемного вопроса оказывается его емкость, способность охватить не только единичный факт, а широкий круг материала. Он, как правило, выявляет связи отдельных элементов художественного текста с общей концепцией произведения.

Из сказанного следует, что нельзя любое задание, требующее от ученика умственных усилий, считать проблемным. Вообще в учебном процессе реально сосуществуют элементы, как проблемного обучения, так и репродуктивной деятельности, требующей от ученика воспроизведения полученных знаний.

На уроках литературы проблемная ситуация приобретает целый ряд специфических свойств, обусловленных природой искусства:

1. Многозначность художественного произведения приводит к вариативности читательских трактовок текста, и выбор между различными вариантами решения проблемного вопроса далеко не всегда может быть доведен до категорического разрешения.

2. Проблемная ситуация на уроках литературы часто разрешается не по принципу исключения конфликтных мнений, а по принципу дополненности, когда одна позиция дополняется другими.

3. В изучении литературы эмоциональная деятельность учащихся играет столь же значительную роль, как интеллектуальная, ибо художественное произведение требует сопереживания.

Таким образом, проблемные ситуации могут создавать и при рассмотрении эпизодов в рамках анализа «вслед за автором» и при изучении образа персонажа в системе пообразного анализа. Материалом проблемного анализа в рамках уроков может оказаться и событие, и характер героя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. М., 1962.
2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л., 1970.
3. Методика преподавания литературы./ Под ред. З.Я. Рез.- М., 1985.
4. Методика преподавания литературы./ Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана - М., 1995.

Лекция № 10

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ

План.

1. Психолого-педагогическая обусловленность необходимости заключительных занятий.
2. Основные задачи заключительных занятий: обобщение и повторение пройденного.
3. Основные методические приемы проведения заключительных занятий.

Ключевые слова: заключительное занятие, закон гармонии, финал произведения, завершающий аккорд произведения, «установка» на дальнейшее общение с текстом.

45

Заключительные занятия - это этап анализа, его завершение, а не урок прощания с произведением, поэтому вопросы, над которыми работал класс в процессе разбора, на заключительных занятиях должны найти свое законченное выражение. Не анализ текста в его деталях, а взгляд на произведение в целом - такова цель заключительных занятий.

Заключительные занятия должны также создать ощущение глубины и неисчерпаемости произведения и создавать «установку» на дальнейшее общение с текстом после завершения изучения. Однако на заключительном этапе анализа ученикам предстоит столкнуться с небольшими трудностями, требующими самой активной и напряженной деятельности.

На заключительных занятиях необходимо создавать ситуацию, в которой требуется не просто повторить изученное, но и осмыслить его заново, убедить других в справедливости сложившегося мнения, защитить выводы, к которым привел анализ. При этом важно избегать на заключительных занятиях повторения хода анализа, нельзя превращать их в миниатюрный макет только что проделанного разбора, новый центр внимания, новый угол зрения на произведение, новый материал. В этом случае ученики придут к новому повороту мысли, углубленному осмыслению произведения в целом.

Заботясь о том, чтобы заключительные занятия не сводились лишь к обобщению и повторению пройденного, на заключительных уроках часто предполагается чтение небольших произведений учащимися или мастерами художественного слова (прослушивание грамзаписей), составление монтажа из более ярких отрывков романа или повести, рассматривание иллюстраций в связи с пересказом событий и характеристик. Подобные формы действительно создают возможность общего взгляда на произведение, однако далеко не всегда обеспечивают восхождение учеников на новую ступень постижения его смысла.

Возбуждение эмоций на заключительных занятиях создается не торжественной или праздничной обстановкой, не уроком-концертом, т.е. не формой самой по себе, а новым открытием в произведении, которое как будто уже вполне знакомо и даже привычно ученикам. Но, чтобы эти открытия произошли, чтобы состоялось новое узнавание произведения, необходимо вызвать в учениках потребность повторного обращения к произведению, заставить их задуматься над более сложной задачей, чем те, которые уже решены, создать проблемную ситуацию в конце анализа. Плодотворным является на заключительных занятиях сопоставление сюжета произведения и реальной основы его.

Например, заключительное занятие после изучения рассказа «Муму» предваряется следующими заданиями: 1. Составить сжатый пересказ «История жизни Герасима»; 2. Дать развернутый ответ на вопрос «Что заставило Герасима уйти от барыни?». Урок начинается с чтения мемуаров В.Н. Житовой «Воспоминания о семье И.С.Тургенева». Учитель акцентирует внимание школьников на том, что история немого дворника Андрея во многом напоминает судьбу Герасима. Далее следует вопрос: Что и почему Изменил И.С.Тургенев в этой истории. (Ученики вспоминают, что в воспоминаниях Житовой нет горестной привязанности дворника к «безответной душе» Татьяне, ни его протеста, В.Н. Житова пишет: «После гибели Муму привязанность Андрея к своей барыне осталась все та же. Как ни горько было

46

Андрею, но он остался верен своей госпоже, до самой смерти служил ей, и кроме нее никого госпожой признавать не хотел». Новый материал, введенный в урок, позволяет классу самостоятельно найти внутреннюю цель автора в рассказе, защитить то представление о герое, которое сложилось у них при чтении и разборе.

Заключительные занятия имеют целью не только подведение итогов и формирование обобщений и выводов. Они ориентируют школьников на воссоздание целостности произведения, на доведение читательского восприятия до глубокого сочетания образных и понятийных элементов мышления. Заключение всегда несет в себе элемент новизны и сосредоточенности на самом главном. Особое значение приобретает работа с учебником, с опорными концепциями, задания сопоставительного характера, творческие работы, использование иллюстраций, выразительное чтение отрывков из текста с целью воссоздать эмоциональное восприятие литературного текста.

На заключительных занятиях по изучению лирических произведений нередко проводятся конкурсы чтецов, литературно-музыкальные композиции. После уроков по драме - инсценировки, обсуждение сценических и кинематографических версий, составление различных трактовок ролей. Завершающие уроки по изучению эпических произведений включают задания творческого и исследовательского характера, сопоставление позиций критиков, самостоятельной работы («проба пера», «создаем иллюстрации», «пишем рассказ», «сочиняем сказку»).

Итак, заключительные занятия по анализу произведения требуют, во-первых, потребности повторного обращения к произведению и осмыслению его в целом; во-вторых, пробуждения самостоятельных оценок и их защиты; в-третьих, введение нового материала, отстаивания сложившихся точек зрения в новой ситуации; в-четвертых, соединение конкретных образных представлений с общим концепционным подходом к нему и, наконец, «размышления» концепции, ощущения известной ее условности, побуждения к дальнейшему общению с текстом. Испытав радость целостного взгляда на произведение, общего его осмысления, необходимо на заключительных занятиях стремиться создать ощущение неисчерпанности произведения проведенным анализом, возможность иных своих трактовок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания литературы./ Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. - М., 1995.
2. Методика преподавания литературы./ Под ред. З.Я. Рез. - М., 1985.
3. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962.
4. Рыбникова М.А. Очерки по методике преподавания литературы. - М., 1969.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности.
6. Л., 1970.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. - М., 1988.
8. Активные формы преподавания литературы./ Сост. П.М. Альбеткова - М., 991.

47

Лекция № 11

ИЗУЧЕНИЕ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

План.

1. Общие задачи работы над эпическим произведением.
2. Анализ сюжетно-композиционной основы произведения. Работа над эпизодом.
3. Работа над образом героя.
4. Осмысление авторской позиции.

Ключевые слова: тема, сюжет, проблематика, работа над эпизодом, составление плана, рассказывание, сюжетно-композиционная основа произведения, персонаж, авторская позиция, лирические отступления, описание природы.

Эпические произведения составляют значительную часть школьной программы. Эпос представлен в школе разнообразными жанрами: басня, рассказ, роман, эпопея. Но жанровые различия не должны снимать при изучении того общего, что составляет существо эпического рода литературы, - его повествовательности и способности охватить жизнь в ее объективной полноте. Эта особенность эпических произведений сказывается на целях, путях и способах работы над ними в школе. При изучении их внимание неизбежно будет концентрироваться на тех компонентах художественного текста, которые существенны для эпического рода. В школьных условиях ими обычно оказываются:

1. Тема, проблематика, сюжет. Рассматривая их, ученики осмысливают произведение как эстетическую реальность, как преображенную действительность.
2. Образы героев (знакомясь с ними, учащиеся постигают разнообразие человеческих характеров и типов).
3. Автор как творец, как создатель особого художественного мира данного произведения.

На разных этапах обучения в поле зрения учащихся будут находиться не все компоненты, да и вообще полнота анализа больших эпических произведений в школе недостижима. Поэтому важно в каждом случае искать основные линии, доминанты анализа, через которые бы ученик шел к пониманию идейно-художественного смысла произведения на доступном для его возраста уровне.

Чтобы помочь школьникам проникать в глубь произведения, надо научить их перечитывать его. Все богатство художественных впечатлений они должны получить от личного и непосредственного контакта с произведением, а задача учителя - помочь осознать эти впечатления, прояснить авторский замысел, авторскую концепцию жизни (нравственно-эстетический идеал). Это проще сделать при изучении басни, рассказа, где невелик объем текста, характеры действующих лиц раскрываются в каком либо одном событии, столкновении. Когда же речь идет о повести, о романе, то особое значение приобретает отбор материала и акцентировки в его интерпретации, какие эпи-

зоды рассмотреть подробно, какие опустить; что в характерах героев выделить как главное, а что оставить без внимания и оценки; на каких сторонах авторского идеала сделать основной акцент - все эти вопросы приходится постоянно решать, когда обдумывается система уроков по изучению большого эпического произведения. В школе плодотворен историко-функциональный подход, когда при истолковании произведения принимается во внимание жизнь его в читательском сознании разных эпох. Это позволяет остановиться на тех сторонах произведения, которые могли казаться менее существенными во время его появления, но приобрели особое значение сегодня. М. Храпченко пишет, например, о том, что в романе «Отцы и дети» сейчас важен не историко-конкретный конфликт, а философский смысл противоречий между разночинцами и дворянами, который «отнюдь не ограничивается временем, нашедшим изображение в романе Тургенева. И в образе Базарова современного читателя привлекают не столько проявление нигилизма... сколько качества натуры деятельной, целеустремленной».

При поиске или выборе трактовки произведения в школе учитывается и психологический аспект - необходимость вызвать интерес учащихся, их потребность в активном соучастии при работе с текстом. Поэтому так существенно для преподавателя знать мнения учеников о произведении, учитывать их восприятие. Как правило, учитель сосредотачивает внимание школьников на том содержательном слое произведения, какой был им труднодоступен при самостоятельном чтении. При изучении «Сына полка», например, этот может быть тема «Война и тема», при работе над рассказом Л. Толстого «После обеда» - проблема нравственной ответственности человека за царящее в мире зло, а при анализе «Героя нашего времени» - идейно-художественное значение романа для 30-40-х гг. прошлого века. Нельзя, конечно, допускать, чтобы многоплановость эпических произведений сильно суживалась отбором материала и концептуальностью его интерпретации: ведь художественное явление всегда шире и больше любого истолкования. Поэтому при изучении «Сына полка» внимание будет уделено и характерам действующих лиц (Вани Солнцева, разведчиков, капитана Енакиева), и психологическим ситуациям. А в «Герое нашего времени» социально - идеологический подход не исключит, а даже обострит интерес к авторскому идеалу и нравственно-философским вопросам, которые ставит Лермонтов: проблеме долга, судьбы, прав и обязанностей личности перед собой и миром и т.д. Избранная учителем концепция явится цементирующим началом анализа, она свяжет и объединит наблюдения школьников, касающиеся различных идейно-художественных сторон произведения.

Независимо от того, какой путь разбора будет принят в качестве основного, эпическое произведение должно изучаться целостно, как художественное единство, в неразрывности содержания и формы. «Без глубокого анализа формы, - пишет В. Кожин, - произведение неизбежно предстает как сообщение о чем-то, а не как самобытный художественный мир». Надо сказать, что целостность произведения не всегда удается раскрыть даже авторам современных литературоведческих трудов. Тем более трудно осуществить это в школе, где - в связи с «прерывностью» анализа и распределением материала по урокам - неизбежно то или иное расчленение художественного единства. Делать это приходится по разным причинам - из-за

невозможности полностью прочитать произведение в классе, из-за ограниченности времени на изучение, из-за необходимости систематизировать знания школьников и т.д. Опасность расчленения меньше ощущается в 1У-У классах, где анализ небольших произведений строится как процесс вдумчивого вчитывания в текст с последующим обобщением наблюдений. В старшем звене школы, начиная уже с У11, когда изучаемые произведения становятся большими, а реальное учебное время, напротив, уменьшается, приходится вычленять в анализе и образы- персонажи, и композицию и стиль. При этом может разрушиться не только целостность произведения, но и целостность восприятия, в результате чего, текст в сознании учеников начинает, как бы распадаться на клеточки. Между тем важно, чтобы каждая «клеточка», каждый структурный элемент произведения был понят не в его замкнутости, а в соотносительности с общим замыслом художника, со всей системой образов. Нельзя понять, например, Печорина, если мы не увидим его глазами разных рассказчиков, в разных сюжетных поворотах, в окружении каждый раз по-новому открывающейся природы, т.е. нужно постоянно устанавливать внутренние связи в тексте. Можно назвать несколько условий, соблюдение которых ослабляет впечатление раздробленности анализа и позволяет сохранить относительно целостное представление о произведении. Во-первых, нужно стремиться попеременно фокусировать внимание школьников на элементах образной системы в процессе постепенного «движения в тексте». Во-вторых, необходимо избегать схематизма, отвлеченности, «анатомирования» текста. Анализ должен постоянно

сопровождаться синтезом, и важно в каждый момент работы не ограничиваться логически-понятийными выводами, а оживлять конкретно-образные представления школьников. В-третьих, надо составлять условия для появления и сохранения эмоциональных реакций учащихся в процессе разбора.

Эпические произведения изучаются на протяжении всех лет обучения. Различия в подходе к ним в разных классах связаны с возрастом и познавательными возможностями детей, подростков, юношей. Но нельзя даже с младшими подростками сводить работу над текстом к пересказу, составлению планов и разговору только о событийной стороне. Анализ эпического произведения в любом классе должен быть содержательным. В 1У-У классах главным обычно оказывается осмысление сюжета, а также поступков и переживаний героев в центральных эпизодах произведения. Наблюдения же за композицией, жанровыми особенностями, авторским отношением к изображаемому, накапливаются пока в виде конкретных представлений, но не становятся предметом общения. В У11 классе сообщающий момент значительно усиливается. В старших классах анализ может строиться на серьезном теоретико-литературном фундаменте.

Различия в работе над эпическим произведением зависят от жанров, возраста школьников, ступеней обучения, но общей особенностью является необходимость группировать художественный текст вокруг определенных проблем и рассматривать все компоненты образной системы в их взаимосвязи и сцеплениях неизбежным моментом работы с эпическим текстом оказывается рассмотрение сюжета и анализ конкретных эпизодов.

Анализ сюжетно-композиционной основы произведения и работа над эпизодом. Читатель, берущий в руки книгу, независимо от того, школьник он

или взрослый человек, прежде всего, воспринимает сюжет. **Сюжет** эпического произведения складывается из выстроенных в определенной последовательности событий, происходящих в определенном времени и пространстве; из поступков героев-персонажей; из сцеплений разнообразных обстоятельств, в которых эти герои действуют. События в произведении могут развиваться быстро или медленно, захватывать остротой или казаться монотонными, но они непременно движутся.

Сюжет - это «единство, движущееся во времени». Расположение событий, обусловленность их, взаимодействие образов составляют композиция произведения. «Каждый писатель по-разному строит произведение, по-разному располагает картины событий, сцены и эпизоды, по-разному организует сюжет». Каждое произведение представляет собой неповторимый художественный мир, где существует своя система отношений авторов и героев, свои законы времени и пространства. Вхождение в этот внутренний мир произведения обычно начинается в школе с освоения сюжетно-событийной основы, но прежде чем объять ее целостно, чрезвычайно важно почувствовать ту авторскую интонацию и художественную атмосферу, которые уже «являются» начальными главами повестей или романов. Сгущенная, насыщенная трагизмом атмосфера Петербурга Достоевского в «Преступлении и наказании» или ненормальность привычного образа жизни города, в котором возможно осуществление чичиковского предприятия в «Мертвых душах», открываются с первых страниц произведения. Поэтому естественно начинать изучение эпических произведений с их перечитывания и эмоционального комментирования (или беседы). Тем самым создается настройка для последующего анализа.

Освоению сюжетно-композиционной основы произведений служит в школе **составление планов** всего повествования или отдельных его частей, а так же **рассказывание**. Если видеть в этих видах работы «не только навыки, но и методы проникновения в содержание и смысл читаемого» (М.А. Рыбникова), то они, могут помочь освоить авторский текст, будут стимулировать творческую активность. План нужен тогда, когда ученики свободно не ориентируются в событиях произведения. Замечено, например, что пятиклассникам не сразу удается разобраться в перипетиях сюжета повести Катаева «Белеет парус одинокий». Следовательно, нужно помочь им выделить основные события повествования. Вначале предложим вопросы, которые направлены не просто на воспроизведение сюжета, но и обращены к личности пятиклассника (важно его заинтересовать): «Если бы вам предложили рассказать самое интересное событие в повести, то какое бы вы выбрали?» (Можно назвать только факты, не рассказывая о них.) «Какие события кажутся вам главными в судьбе Пети? Какие - в судьбе Гаврика? Почему? Без какого события не было бы всех других перемен в жизни героев повести?» и т.д. все названные события запишем на доске, а затем вместе с учениками расположим их в хронологической последовательности. Дадим каждому выделенному событию название-заглавие, например: «Встреча с матросом», «Станный пассажир», «Рабочая пасха» и т.д. попутно просим учеников вспомнить по

возможности точно время течения каждого события. Сгруппировав по временному признаку наиболее крупные из них, составляем

51

план сжатого изложения повести. Он выглядит так: «Необыкновенный день в жизни других друзей», «Спасение матроса с броненосца «Потемкин», «Начало новой жизни или большие перемены». Дома ученики должны составить рассказ по одному из пунктов или подробно ответить на вопрос-задание: «О каких событиях необыкновенного дня рассказал бы я, если бы вспоминал о нем через год?» разновидностью работы над освоением событий произведения может быть прослеживание линии определенного действующего лица, группировки событий вокруг него. Подобная работа особенно полезна в тех случаях, когда изучается многогеройные произведения со сложной композицией.

Освоение сюжетно-композиционной основы и художественного мира произведения служит работа над отдельными его частями: главами, эпизодами. При этом нужно стремиться, чтобы в выделенной части присутствовало все произведение. Подобно крупному плану в кино, анализируемый эпизод приближает героя и автора к читателю, позволяет в подробностях увидеть проявление отдельного характера в определенных обстоятельствах и внимательнее взглянуть в сами обстоятельства. Эпизод всегда звено в событийной цепи. Каждый из них связан с другими. В средних классах при разборе их на первый план чаще выступают события, в старших - герои и авторская позиция. Чтобы эпизод не заслонил всего произведения и чтобы оно не рассыпалось в сознании учеников на несвязанную цепочку эпизодов, нужно, во-первых, строго отбирать их для подробного разбора, во-вторых, постоянно связывать часть и целое, эпизод и все произведение, в-третьих, варьировать приемы анализа при рассмотрении разных эпизодов одного произведения. Будем иметь в виду, что одна и та же сцена может быть повернута к ученику различными гранями в зависимости от того, в какой путь анализа она включена. Проиллюстрируем это одним примером- анализом эпизода второй встречи Гринева с Пугачевым. Обойти эту встречу при разборе повести невозможно. Но угол зрения на эпизод может быть разным. Так, если мы идем «вслед за автором», то эпизод будет рассматриваться, прежде всего, в событийном ряду. Тогда последовательность вопросов, окажется следующей: в какой момент происходит вторая встреча Гринева с Пугачевым, какие важнейшие события ей предшествуют? Чем эта встреча внешне и внутренне отличается от первой? Какое значение приобрела она в жизни Гринева и чем была интересна Пугачеву?

Если изучение «Капитанской дочки» осуществляется пообразно, тогда характер и последовательность вопросов будут иными: какие отношения связывали Гринева и Пугачева до второй их встречи? Как раскрываются характеры героев в ходе разговора? Чем по-своему привлекательны оба в момент объяснения (в чем проявляется благородство каждого)? Какое чувство к героям повести можно вызвать у читателя их разговор? Как вторая встреча сказалась на последующих отношениях Гринева и Пугачева?

Наконец, если разбор «Капитанской дочки» строится проблемно и если главное - раскрыть понимание Пушкиным идеи долга, чести и внутренние свободы, то анализ эпизода направляется единственным вопросом: почему эту встречу Гринева с Пугачевым можно назвать «поединком в великодушии»?

Так как в реальной практике пути анализа обычно совмещаются и комбинируются, то в разборе эпизода почти всегда реализуется множествен-

52

ность подходов: рассматривается и как он включен в сюжет, и как в нем раскрываются характеры героев, и какие проблемы решаются. Поэтому, для анализа данного эпизода естественна и целесообразна такая последовательность вопросов: «В какой момент происходит вторая встреча Гринева с Пугачевым и какое значение для каждого из них она имеет? Какие вопросы решают для себя в ходе разговора Гринева и Пугачева? Как каждый из них понимает долг и честь, и чье понимание кажется вам более широким? Почему эту встречу можно назвать «поединком в великодушии?»»

Работая над эпизодом, надо стремиться сохранить эмоциональное отношение учащихся к героям и событиям. Надо предусматривать такие задания, которые бы создавали установку на эмоциональный отклик и помогали бы проявиться возникающему у школьников переживанию. Наиболее типичными из заданий подобного рода являются следующие: подготовка учащихся к выразительному чтению эпизода в целом или его фрагментов, а также само чтение в лицах диалога Гринева с Пугачевым. Чтобы чтение было осознанным,

семиклассникам нужно обдумать и представить, что испытывает в процессе разговора каждый из героев, какие чувства скрываются за произносимыми репликами. *Личная оценка поведения героя в конкретной ситуации.* Например: «Какое отношение вызывает у вас Печорин во время последней встречи с Максимом Максимычем», готовясь к встрече с Печориным, и что переживает, разговаривая с ним?». *Мотивирование слов и поступков действующего лица, необъясненных автором.* Например, представить, что мог перечувствовать Печорин с той минуты, как узнал о похищении Белы Казбичем, до мгновения смерти черкешки, и объяснить, на основании каких авторских «знаков» (слов, описаний, оценок) мы можем угадать состояние героя.

Выполнение подобных заданий едет к расширению у школьников собственного диапазона чувств обогащает их внутренний мир.

Работа над образом героя эпического произведения. Не менее, чем за событиями повествования читатель любит следить за действиями персонажей, за судьбами героев. Литературный герой - одна из тех художественных реальностей, без которой нельзя понять ни мира произведения, ни авторской позиции. Создавая образ человека, писатель исследует его «как цельную личность» - в единстве умственных, эмоциональных и телесных качеств. Поэтому трудно признать правомерным долго бытовавшее в школе выделение «черт» героя и составление его суммарной характеристики. Такой подход к образу разрушителен для него значительно целесообразнее тот путь изучения, когда рассматривается произведение персонажа в единстве с действием. Причем, поведение, - как пишет Л. Гинзбург, - это не только поступки, действия, но и любое участие в сюжетном движении, вовлеченность в совершающиеся события и даже любая смена душевных состояний».

Для изучения в школе особенно важно, что персонаж всегда несет в себе этическую авторскую оценку и тем самым помогает читателям выработать ценностные ориентации.

В разных классах процесс знакомства с литературным героем не может быть одинаков, так как осваивать образ каждый раз будут школьники разного возраста и разной литературной подготовленности. Известно, что ученики 1У - У1, а иногда и У11-У111 классов видят в литературных героях живых людей.

53

Они верят в действительное существование Вани Солнцева, Насти и Митраши, Пети и Гаврика. Это не означает, что дети этого возраста совершенно не понимают художественной условности. Они знают, что герой все-таки создание писателя, но продолжают думать о нем, как о реальном человеке, перестраивая такое восприятие, нельзя полностью уничтожить в школьнике драгоценное читательское свойство «узнавать человека» в герое и по-своему принимать его. Ведь, когда в 1Х классе идут споры о Базарове или обсуждается вопрос, как могло случиться, что Наташа Ростова чуть не сбежала с Анатолом Курагиным в учениках продолжает жить тот же непосредственный, неискушенный читатель, который примеривает героев на себя, соотносит с ними свой личный опыт. Без подробного «эффекта уподобления» общение читателя с искусством обедняется, обесценивается. Поэтому в школе важно постоянно выявлять читательское впечатление о персонаже. В этом плане полезно побуждать ребят мотивировать поведение героев, используя вопросы типа почему пастушок не рассказал белогвардейцам о своей встрече с Метелицей? Что мешало Васе сообщить отцу правду о судьбе кукушки? В конечном итоге подобные вопросы должны помочь увидеть авторскую оценку персонажа и прояснить ученикам собственное отношение к нему.

В старших классах мотивируется и объясняется не столько поведение, сколько нравственная позиция героя, его психология; поэтому усложняются, видоизменяются вопросы. Например: «Что заставляет Печорина произнести слова: «Да и какое дело до радостей и бедствий человеческих...» и т.д. - и с каким чувством он их произносит? Что вы видите в ответе Онегина Татьяна - исповедь или проповедь? И т.д.

Разные стороны личности героя и его поведения отлично обнаруживаются через сопоставление персонажа с другим действующим лицом в аналогичной ситуации. Например, как относятся к переменам в своем положении после пожара бабушка и дедушка Алеша? («Детство»). Чем отличается поведение у костра Кости, Илюши и Павлуши? («Бежин луг» и т.д.) Подобные вопросы ориентируют школьников на восприятие изображенного человеческого характера и соотнесение его с собственным жизненным опытом, собственными идеалами. Постепенно следует воспитывать способность к такому восприятию, когда над первичным слоем понимания (герой- это человек) надстраивается второй: это образ, созданный фантазией художника и выражающий авторскую идею. Уже в 1У классе организуются наблюдения за авторским отношением к герою, которое проявляется в стиле, в портретной зарисовке, в интонации и т.д. Например: с каким чувством описывает автор Настю и Митрашу в начале «Кладовой солнца» и в каких словах это чувство особенно заметно?

Чем старше становятся школьники, тем глубже осмысливается авторская позиция в отношении персонажа, и она должна становиться на уроках важнейшим аргументом в спорах, прав или не прав герой. Например, а в У11 классе некоторые ученики считают, что Мцыри не следовало вступать в борьбу с барсом, потому что хоть он и победил, но ослаб и не мог потом достичь родины. Переубедить их невозможно: учащиеся оперируют бытовыми мерками, и на таком уровне их рассуждения правомерны. Поэтому важно, анализируя бой с барсом, показать, как Лермонтов передает чувства Мцыри, как при этом звучит стих, какое настроение создается у читателя. Восприятие

54

борьбы Мцыри с барсом как таковой, а образа этой битвы, авторского оценочного отношения к ней опровергнет бытовой, наивно-реалистический подход к поведению героя. В У11 и особенно в старших классах вопросы об авторской позиции при рассмотрении образа героя становятся уже постоянными (анализируется авторский замысел, авторская концепция характера). В результате, у старшеклассников появляется способность воспринимать героя и в его реальном содержании (как человека), и в художественно-условном (как создание автора, несущее идею). Большая роль принадлежит здесь обобщающим моментам они присутствуют в работе над персонажем и тогда, когда он наблюдается в конкретной ситуации, и когда ученику предлагается мотивировать свое отношение к герою. Например: «Чем мне нравится Гаврик?», «Почему я хотел бы дружить с Валеком?»

В старших классах на обобщающей стадии целесообразны задания проблемного характера, ориентирующие ученика на поисковый характер деятельности. Например, для обобщения представлений о Печорине можно рекомендовать такие задания:

1. Печорин говорит доктору Вернеру: «Из жизненной бури я вынес только несколько идей - и ни одного чувства... я взвешиваю и разбираю собственные страсти и поступки со строгим любопытством, но без участия». Проанализировав несколько частей в «Княжне Мери» и других повестях, докажете или отвергните эти слова Печорина.

2. Выберите в «Княжне Мери» и «Тамани» ряд высказываний Печорина о той роли, какую он играл в жизни встретившихся ему людей. С каким чувством произносит он эти слова? Чем он объясняет сам, как объясняете вы, почему герой никому не принес счастья?

3. В ночь перед дуэлью Печорин признается себе, что чувствует в себе силы «необъятные». Какие его действия, мысли, поступки могут подтвердить правоту этих слов?

Подготовленный по данным заданиям материал затем систематизируется учителем, дополняется им, чтобы придать обобщению широкий характер. И если в У-УП классах обобщение в принципе совершается в пределах текста, то здесь преподаватель выходит в развернутый контекст: он покажет, как преломилась в натуре Печорина болезни его века - постоянный самоанализ и скептицизм, как приняли герои Лермонтова современные ему критики и что оценил в нем Белинский.

Таким образом, в обобщении будет показана и человеческая содержательность Печорина, и идея образа и авторская концепция, т.е. заложена основа для полноценного восприятия образа героя.

В работе над образом литературного героя есть еще одна важная сторона: в процессе наблюдений, оценок, обобщений ученик осознает приемы создания образа-персонажа и постепенно овладевает умением самостоятельно его анализировать. М.А. Рыбникова писала: «В эпическом произведении персонаж - это действующее лицо, им движется действие. На него обрушиваются события, он является предметом высказывания о нем автора и других героев, он окружен обстановкой, природой, он высказывается по поводу происходящего, и эти его высказывания характерны и по содержанию, и по языку».

55

Значит, целостно воспринимая героя, нужно видеть его портрет, взаимоотношения с другими персонажами, поступки, речь, пейзажные зарисовки и т.д.

Не только не обязательно, но и вредно в работе над каждым персонажем «фиксировать» всю систему приемов, однако учить школьников их распознаванию необходимо. Чем отличается речь Пети от речи Гаврика? Как изменения во внешности передают процесс превращения Дмитрия Старцева в Ионьча? Этими вопросами преподаватель приучает учащихся обращать внимание на те компоненты текста, которые создают образ героя. Представления школьников постепенно систематизируются, и они учатся видеть, например, роль

психологического портрета в создании характера героя или отражение в речи персонажа в художественной системе произведений разных авторов становятся основными ракурсами анализа.

Говоря о конкретности характера и поведения, об индивидуальности героя, нельзя забывать, что великие писатели в этих «единичностях» показывают типы и дают им «названия». Так, русские писатели открыли и назвали русскому обществу Маниловых и Базаровых, Рахметовых и Печориных, которые стали, по выражению Ф.М. Достоевского, «действительные самой действительности».

В последние годы в школе по отношению к литературному герою стали избегать слова «представитель» а между тем, пишет современный исследователь, он «представляет». Если он тип - он представляет свою среду и себе подобных...» Он «может представлять опыт жизни - мысли и чувства, опыт всех испытаний, страданий и радостей человека». Обогатить наших учеников этим опытом и следует стремиться в работе над образом-персонажем эпического произведения.

Осмысление авторской позиции в эпическом произведении. Нельзя полноценно воспринять эпическое произведение, если не видеть авторской позиции в нем. Когда ученики не понимают художественной условности и уподобляют произведение действительности, они игнорируют роль автора. Правда, даже четвероклассники и пятиклассники знают, что есть писатель Пушкин, Катаев, Пришвин, написавшие те повести, которые читаются в классе. Однако чаще всего подростки как бы отделяют автора от произведения и не умеют видеть его «присутствие» в тексте. Следовательно, этому надо учить. Вполне реально показывать уже в 1У -У классах, что Тургенев (автор) заставляет нас сочувствовать Герасиму и осуждать барыню, а Пришвин заражает желанием открывать в природе ее «живую душу» и т.д. внимание к интонации повествования, к образительно-выразительным средствам языка, которыми писатель передает свою оценку происходящего, формирует у школьников привычку следить не только за событиями в произведении, но за авторской мыслью, видеть за литературными героями создавшего их автора. Затем понятие это начинает усложняться: в УП классе ученики знакомятся с персонажем, как выдающим себя за автора произведения это рассказчик, от лица которого ведется повествование. Начиная с УШ класса, у школьников формируется более сложное представление об авторе как том лице, которое создает особый художественный мир, выражая этим свое понимание жизни и свою оценку ее.

56

Восьмиклассники встречаются с произведениями, где через лирические отступления автор входит в систему образов романа, сам становится особым образом - «Образом автора» (в Евгении Онегине», в «Мертвых душах»). А вот в «Герое нашего времени» прямого образа автора нет; есть автор-творец, носитель концепции, который не замещается ни одним из рассказчиков (путешествующим офицером, Максимом Максимычем, Печориным). Понять его позицию - значит понять его роман.

Учебная программа не требует теоретически знакомить учеников с формами выражения авторского сознания в эпических произведениях, но учить видеть само это сознание необходимо. Вначале следует добиваться, чтобы учащиеся увидели, представили ту картину или то настроение, какое рождается под влиянием авторского описания природы. Зарисовки ее произведения всегда отличаются по характеру видения писателя, по месту, какое она занимает в повести, романе или рассказе, по богатству ассоциаций, какими художник связывает ее с человеческой жизнью. Поэтому работа над пейзажем оказывается существенным моментом в постижении авторской концепции жизни, в понимании авторской позиции.

Таким образом, произведения эпического рода рассматриваются в школе с многих точек зрения, вбирают работу над разными компонентами художественного текста. Чтобы разносторонне и содержательно проанализировать со школьниками рассказы, повести, романы, полезно помнить слова М.А. Рыбниковой: «Мы ведет работу по многим линиям..., но эти линии не могут везде и всюду выдерживаться в равной мере. Иногда внимание к сюжету вытесняет внимание к персонажу, иногда берем одного героя, а иногда характеризуем их рядом и сравнительно; иногда, взяв язык, говорим о сравнении, в другой раз об эпитетах... так мы перебираем все клавиши нашей громадной клавиатуры, касаясь то одного ее места, то другого, с расчетом на постепенную мобилизацию всех нужных нам вопросов и всех необходимых приемов работы над усвоением произведения.»

ЛИТЕРАТУРА

1. Активные формы преподавания литературы./ Сост.П.М. Альбеткова - М., 1991.
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962.

3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. -Л., 1970.
4. Методика преподавания литературы./ Под ред. З.Я. Рез. - М., 1985.
5. Методика преподавания литературы/. Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана - М., 1995.

57

Лекция № 12

ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

План.

1. Специфика лирики как рода литературы.
2. Эмоциональный характер восприятия лирики учащимися различных возрастов.
3. Методические пути и приемы подготовки учащихся к восприятию лирических произведений.
4. Пути вовлечения учащихся в процесс сопереживания.
5. Сохранение эмоционально-образного воздействия лирических произведений при их анализе.
6. Анализ лирических произведений.
7. Использование других видов искусства при изучении лирических произведений.

Ключевые слова: родовая и жанровая специфика, образность поэтической речи, поэтический синтаксис, ритмические особенности стиха, ритмичность, выразительность и многозначность слова, законы художественной структуры произведения, родовые границы, переживание, лирика.

Цели изучения лирики. Лирика отличается от эпоса и драмы, как своей художественной природой, так и характером эмоционального воздействия на читателя. Она открыто ведет разговор с читателем «об основах человеческих ценностях или о том, что их разрушает, уничтожает». Поэтому она способна активно влиять на формирование личности. Специфике лирики посвящены многие книги и статьи. Для школьной методики существенно то, что в лирике действительность, жизнь, воссоздается в форме непосредственного переживания. Человеческое переживание - это объект (предмет) лирической поэзии, и в каждом стихотворении оно не просто «выражается автором», но как бы создается на наших глазах, становится художественным образом-переживанием. Личность поэта в лирике, писал В.Г. Белинский, «является на первом плане, и мы не иначе как через нее все принимаем и понимаем». Открытость выражения авторского сознания - одно из характерных свойств лирики; им значительной степени определяется тот эмоциональный резонанс, который возникает в душе читателя при соприкосновении с поэзией. Душевные движения и эмоциональные состояния человека передаются в лирике с определенной степенью сгущенности («лирической концентрации»), которую создает присущий ей особый строй речи, а именно, стих. Важнейшей же особенностью стиха является ритм. Ритмичность, выразительность и многозначность слова в стихе, особая поэтическая интонация являются не просто элементами формы в лирике, но создают ее содержание. Все они взаимодействуют, и нельзя вполне понять смысл стихотворения, не проникнув в его образную структуру. Содержательность формы, присущая любому роду литературы, единство переживания и речи особенно заметны и наглядны именно в лирике. Поэтому так трудно ее анализировать в школе, где школьни-

58

ки приучаются несколько прислушиваться к поэзии, сколько рассуждать о ней. Между тем, чтобы человеку открылся поэтический мир автора, нужно углубленно вчитываться в его стихотворения, прежде чем судить о них. В. Кожин, размышляя о свойствах лирики, пишет, что если «произведения других искусств живет в

душах людей как впечатления, как память о встречах с этими произведениями», «лирические стихи сами по себе врастают в души каждого и всех», и каждый читатель может припомнить минуты, когда чувство выраженной в стихотворении, вдруг совпало с его собственным. Однако совпадение авторских и читательских чувств происходит не всегда. Да и вообще одному человеку никогда не удастся пережить того многообразия эмоциональных состояний, которые ему открывает поэзия. Но взрослый читатель все же обладает немалым эмоциональным опытом. У школьников же этого опыта нет. И, встретившись в стихах с «чужими», не пережитыми лично чувствами, он проходит мимо них; тогда ни о каком эстетическом воздействии поэзии говорить не приходится. Отсутствие у подростков, а иногда и у юношей дара сопереживания, эмоциональная глухота и невнимание к чужому внутреннему миру становится препятствием при работе с поэтическими произведениями. Следовательно, важнейшая задача здесь - стремиться развить у школьников способность к сопереживанию. Если ученик привыкнет с доверием относиться к тем неизвестным душевным состояниям, которые открываются в лирических произведениях, то поэзия сначала расширит его эмоциональный личный опыт, а затем приобщит к миру высоких эстетических чувств. Все это будет способствовать выработке нравственных идеалов, развитию духовности. Как же привить ученикам потребность сопереживать, сочувствовать, эстетически наслаждаться при чтении стихов? Это достигается постепенно. От учителя требуется терпение и душевный такт, чтобы сделать изучение лирики школьниками процессом деятельного, творческого, активного познания самой поэзии в жизни, отразившейся в ней.

Изучение лирических произведений в школе складывается, прежде всего, из работы над конкретным стихотворением, включенным в программу. Естественно, что от У к IX классу эта работа усложняется и в содержательном отношении и в способах анализа. Кроме того, нужно иметь в виду, что чтение отдельного стихотворения является в школе ступенькой к встрече с написавшим его поэтом, а знакомство с «хорошими и разными» поэтами должно постепенно привести учеников к пониманию поэзии как вида искусства.

Характер изучения лирических произведений в У-У11 классах. В этих классах школьники встречаются с поэтическими произведениями Пушкина, Лермонтова, Твардовского, Симонова и других поэтов. В центре здесь - отдельные стихотворения, которые рассматриваются вне контекста общего творческого автора, хотя, конечно, образ автора, его личность неизбежно присутствует в любом анализе. На данном этапе важно помочь школьникам с возможной для их возраста полнотой воспринять богатство переживаний и мыслей, характерных для каждого стихотворения. Научить их выразительно читать поэтический текст и понимать особенности стихотворной речи. Обычно чтению и разбору стихотворения принято предпосылать эмоциональную «настройку», чтобы подготовить учеников к восприятию текста. В одних случаях это может быть слово учителя об образе поэта или фактах его жизни,

59

связанных с созданием произведения (например, «Тучи» Лермонтова). В других - обращение к непосредственным впечатлениям учащихся, оживляющим их представления и эмоциональную память (например, перед чтением пушкинского «Зимнего утра»).

Нередко восприятие поэзии подготавливается слушанием музыки (романсов, инструментальных произведений), создающей эмоциональный фон для текста или рассматриванием репродукций живописных произведений (к «пейзажным» стихотворениям, лермонтовскому «Бородино» и т.п.). Такими вступительными моментами стихотворение как бы «вводится» в урок. А его живое звучание в классе - это важнейший момент «вхождения» в лирический текст, и лучше всего, если первым чтецом выступит сам учитель: в его чтении и интерпретации ощущается непосредственно общение с классом, тогда как прослушивание записи чтецов-актеров содержит момент отчужденности, отстраненности при первой встрече с произведением. Запись лучше прослушать в конце, чтобы сравнить свое понимание с трактовкой чтеца. После чтения нужна пауза - та «минута молчания», после которой ученик находится во власти неосознанной эмоции. И лишь после этого можно приступать к анализу.

В сущности, процесс разбора стихотворения в классе можно назвать анализом лишь условно; во всяком случае, нереально требовать его полноты, поскольку даже в литературоведении «полный и всесторонний анализ поэтического текста невозможен из-за неопределимого количества элементов художественной системы и их сочетания даже в пределах небольшого стихотворения». Выбор способов и приемов работы с лирическим текстом зависит в школе от возраста учащихся и от характера стихотворения:

Приемы анализа. В У-У11 классах анализ нередко сливается с обучением школьников выразительному чтению. Например, знакомя пятиклассников с «Зимним утром», учитель в собственном исполнении постарается передать радость бытия, наслаждение яркостью и чистотой зимних красок,

задушевность пушкинского обращения к «другу прелестному». Затем ребятам предлагается прочитать стихотворение молча, про себя. И, наконец, даются вопросы для обдумывания: «Чем будут отличаться настроение, с каким вы прочтете первую и вторую строфы? Как вы читаете заключительную строфу - с повышением или понижением интонации? Почему?»

Вопросы побуждают представить красоту зимнего пейзажа и понять: главное в стихотворении не сами по себе картины природы, а вызванное ими душевное состояние. Это простая для зрелого читателя мысль является для учеников У класса новой: они видят, что, рисуя пейзаж, поэт говорит о человеке: о его счастье, радости, грусти. Такой путь работы (через подготовку к выразительному чтению) приемлем в тех случаях, когда мир авторских чувств близок и понятен ученикам данного возраста. Не менее полезен и эффективен в 1У-У1 классах иной ход работы над лирическим произведением, когда педагог ведет учащихся от накопления и осознания образных впечатлений, от пробуждения конкретных представлений и чувств к пониманию обобщенной художественной идеи. Проследим этот ход на анализе пушкинского «Узника» в У1 классе. Уже после первого чтения шестиклассники ощущают, что стихотворение проникнуто мечтой о вольности, т.е. они интуитивно познают его художественную идею. Прочитав еще раз стихотворение вслух, попросим

60

ребят подумать, одинаковым ли настроением было проникнуто чтение или настроение менялось. Шестиклассники обычно замечают, что в начале заметна грусть, но потом она отступает и появляется «гордость какая-то торжественность», «на душе становится веселее». Чем объясняется грусть, так открыто выраженная в начале стихотворения? Вспомогательным, вчитаемся в пушкинские строки и постараемся найти те слова, которые вызывают это чувство. Ребята замечают, что грусть рождается и образом «темницы сырой», и тем, что рядом с узником «грустный товарищ», «вскормленный в неволе орел молодой». Дальнейший путь проникновения в произведение - понимание сложности авторского чувства, которое не исчерпывается только грустью. Так как двенадцатилетние дети самостоятельно, а эту сложность затрудняются, ведем их дедуктивным способом: от общего - к наблюдению, к частному открытию. Посмотрим, какие контрастные образы, картины, представления сталкиваются в стихотворении. В коллективном поиске ученики открывают контраст мрачной темницы и тех картин природы, которые возникают в конце: синь моря, белоснежные вершины гор рождают ощущение простора, свободы. Многие пушкинские современники вычитывали в «Узнике» призыв к свободе.

Последовательность беседы подводит учащихся к пониманию пушкинской мысли те открытия, которые ученики совершают в процессе анализа произведения заранее запрограммированы учителем. Но сам ход беседы таков, что пробуждает мыслительную и эмоциональную активность учащихся, не разрушая личного отношения к стихотворению.

Наряду с подобным обучающим анализом возможны и более свободные формы работы над лирикой, когда учитель опирается на читательскую самостоятельность школьников. Помня слова С. Маршак: «Стихи живые сами говорят, и не о чем-то говорят, а что-то», желательны иногда строить уроки по изучению лирики так, чтобы ученики сначала сами, «на свой страх и риск», по выражению В. Асмуса, погрузились в стихотворение и попытались разобраться, что же оно им говорит, а затем рассказали о своих впечатлениях. Примерный или типичный ход анализа при таком подходе к изучению лирического произведения описать нельзя, потому что в нем всегда много импровизации: нельзя предугадать хода ученической мысли и неожиданности им восприятия лирики. Можно только предположить, что школьники У-У1, а иногда и У11 классов увидят в стихотворении отражение какого-то реального переживания или события, свидетелем которого был автор. Отсюда вытекает постоянная задача педагога - словесника: терпеливо учить их видеть в единичном переживании - общее, в эмоциональном отношении к конкретному факту - типичное. Важно, чтобы ученики привыкли «входить» в поэтический мир лирического произведения, понимать содержательность элементов формы.

Изучение лирики в старшем звене (лицах и колледжах) школы. В старшем звене все линии в анализе лирики сохраняются, но усложняется литературный материал, серьезнее становятся теоретические вопросы, раскрывающие ученикам сущность поэзии как особого рода литературы. Если в У-У11 классах в центре разбора находилось отдельное стихотворение в его внутренней целостности, то в старшем звене обучения стихотворения рассматриваются не замкнуто, а в контексте творчества поэта и отчасти в историко-литературной перспективе. Каждое лирическое стихотворение вписывается в творчество художника и позволяет открыть ту или иную грань

61

его поэтического мира. Осуществить это бывает порой нелегко, и особенные трудности вызывает изучение лирики в 9 классе, когда учащиеся читают Пушкина, Лермонтова. Лирическое творчество этих поэтов адресовано зрелому сознанию, и подростки не всегда готовы к восприятию тех сложных душевных переживаний и философских открытий, с которыми они встречаются в поэзии классиков.

Способ рассмотрения поэтического текста в У111-Х1 классах может меняться в зависимости от его характера. Одни стихотворения - наиболее сложные или наиболее значимые в творчестве поэта (например, «Вновь я посетил...») и «Пророк» Пушкина, «Родина» Лермонтова, «Памяти Добролюбова» Некрасова) - рекомендуется анализировать целостно, монографически. Некоторые стихотворения целесообразно объединить тематически, останавливаясь на общих, ведущих идеях, переживаниях, выраженных в них (тема поэта и поэзии в творчестве Лермонтова, Некрасова, Маяковского; тема России в лирике Блока и др.). Ряд стихотворений может быть предложен учащимся для самостоятельного постижения, либо «программированного», либо полностью свободного. Проиллюстрируем названное примерами работы над поэтическими произведениями Пушкина. Обзорно изучается обычно его романтическая лирика, представленная двумя стихотворениями - «Погасло дневное светило» и «К морю». При знакомстве с текстом здесь не требуется детализация, а важно выявить романтическое мироощущение поэта и обнаружить некоторые особенности пушкинского романтического стиля. Внимание учеников сосредотачивается на вопросах: какое настроение рождает у поэта образ морской стихии в том и другом стихотворении? Что общего в их поэтической лексике? Чем отличаются они по интонации и строю чувств? Названный круг вопросов раскрывается без стимулирования личностного отношения. Скорее - в познавательном плане, что и характерно для обзорного изучения. Однако само чтение пушкинских стихотворений в классе вносит в урок эмоциональные моменты, а личностность восприятия, которая на самом уроке не стимулируется, формируется в процессе домашней работы школьников, если ее направить соответствующим заданием (например. Задачей подготовить выразительное чтение стихотворения, выучить его наизусть или подобрать к нему музыкально живописные аналоги).

Монографическое изучение предполагает внимательное прочтение текста, проникновение в мир настроений и лирических раздумий автора. Методические «ходы» при монографическом анализе могут быть различны: наблюдение за движением авторского переживания от начала к концу стихотворения («Вновь я посетил...»); вхождение во внутренний мир произведения через осмысление его жанровой природы («К Чаадаеву»); сопоставление стихотворения и музыкальной его интерпретации в романсе («Я помню чудное мгновенье...» Пушкина и Глинки). Общим остается одно - организация внимательного и неторопливого перечитывания поэтического текста, в процессе которого ученикам предоставляется возможность «думать, чувствовать, догадываться, воображать» (С. Маршак) покажем это на примере изучения стихотворения «Вновь я посетил...». При первом чтении оно не всегда открывается ученикам, а его глубокая философская мысль мало волнует школьников. Вечные вопросы о неодолимости времени и неизбежной смене по-

62

колений если и существует для них, то чисто умозрительно, вне контекста собственной личности. И поэтому не часто можно встретить эмоциональный отклик на это удивительное пушкинское творение. Чтобы пробудить его, сосредоточим внимание учащихся не только на постижении художественной идеи, столько на личности автора, так открыто сказавшееся здесь. Интерес школьников к самому Пушкину рождает интерес к тем движениям души и тем философским открытиям, с какими они встречаются в стихотворении. Как же складывается ход работы над ним? Вступлением явится рассказ о Михайловском, о его роли в судьбе поэта (используются строки «Дервни», передающие восхищение поэта природой этих мест). Затем стихотворение читается учителем, а после этого ученики прочитывают его про себя с целевым заданием: а) мысленно представить картины природы, вызывающие волнение поэта, увидеть настроение, каким они окрашены; б) определить, в какой последовательности и в каких ситуациях происходят сдвиги в душевном состоянии поэта; в) высказать мнение о том, почему, начав с грустных размышлений о неумолимости времени, поэт кончает стихотворение приветствием «молодому племени». Свободная беседа по этим вопросам (или другим, какие возникнут импровизационно в ходе разговора) составит следующий шаг на уроке. Причем беседа не должна строиться по типу «вопрос-ответ» - пусть каждый из высказывающихся учеников раскроет свой взгляд на стихотворение, свое понимание его образов и финала. Завершится разбор сообщением учителя,

сопоставлением текста стихотворения и его концовки с письмом Пушкина жене, где он пишет о досаде при виде молодой поросли деревьев возле старых сосен. (Это напомнило ему об уходе своей молодости).

Монографический анализ лирических стихотворений может соединяться с обучением школьников выразительному чтению, а оно всегда приближает к кругу авторских переживаний. Тогда и рисунок урока, и сами задания становятся другими. К тому же стихотворению «Вновь я посетил ...» они будут сформулированы так:

1. Представьте поэта, обходящего «владения дедовские». Обратите внимание на последовательность картин, открывающихся взору (рощи, домик няни, холм лесистый, озеро с мельницей и убогим рыбаком, сосны).
2. Определите настроение, каким окрашена каждая картина воспоминания.
3. Как будет меняться характер, темп вашего чтения от начала к концу стихотворения? Какие слова и мысли вы интонационно выделите как особенно важные, значительные?
4. Что будет для вас главным, когда вы станете читать заключительную часть - «Здравствуй, племя младое, незнакомое...»: мысль о будущем, сожаление об уходе молодости или само приветствие «младому племени»?

Обычно школьников привлекают такие задания, как высказать о стихотворении собственное мнение, выразить свое суждение и оценку. Поэтому нужно чаще предоставлять им право самостоятельного общения с поэтическим текстом. Чтобы оно не было беспредметным, полезно выдвигать несколько вопросов-заданий. Каждый ученик обдумывает одно из них, а из совокупности ответов сложится общее коллективное знание-переживание.

63

Освоение теоретических знаний о стихе. Для того чтобы осознанно и полноценно воспринимать поэзию, нужно обладать некоторыми теоретико-литературными знаниями. Они должны охватить три основных раздела: 1) образность поэтической речи (и вообще язык поэзии), 2) поэтический синтаксис и 3) стихосложение (ритмические особенности стиха).

Освоение этих знаний всегда идет, как бы, по двум линиям при чтении лирических произведений обращается внимание на образные возможности поэтической речи и интонационно-ритмическую ее выразительность. Параллельно с этим в каждом классе систематизируются отдельные наблюдения учащихся, затем обобщаются и формируются понятия по тому или иному кругу вопросов, связанных со стихом. В целом система теоретико-литературных знаний и понятий о поэзии оформляется и приобретает определенную завершенность в X классе, к концу школьного обучения литературе. Излишне раннее введение сложных понятий, таких, например, как лирический герой, система стихосложения и т.д., не приносит пользы и не усваивается учениками по-настоящему, даже если они умеют оперировать ими в своих ответах. Начинать освоение теоретических знаний о стихе следует с элементарных понятий в такой примерно последовательности:

У-У1 классы - многозначность поэтического слова, сравнения, олицетворения в поэзии;

У11-УШ классы - образность поэтической речи, эпитет, метафора; двухсложные размеры стиха;

1X класс - поэтическая образность как проявление стиля, представление о романтическом и реалистическом стиле в лирике;

В старшем звене обучения - поэтический синтаксис, поэтическая интонация, трехсложные размеры стиха; ритмическая структура стиха, система стихосложения в русской поэзии. Формы выражения авторского сознания в лирике (образ автора, лирический герой и т.д.).

Таким образом, теоретический материал дается в постепенном усложнении и системе. Обычно в начале понятие вводится как рабочее, как термин. Затем постепенно происходит его обогащение. Ведь любые элементы поэтической речи или стиховой структуры (метафора размер -ритм, повтор как элемент поэтического синтаксиса и т.д.) индивидуальны у разных поэтов. Чем больше конкретных впечатлений и наблюдений у школьников, тем более емким становится для них уже освоенное понятие. Поэтому, например, термин «олицетворения», усвоенный в У классе, более глубоко будет осознан выпускником школы. Теоретические знания -понятия о поэзии не могут быть раз и навсегда усвоенными; они динамичны, конкретизация их при встрече с новыми произведениями требует от учащихся дополнительных наблюдений, добавочного осмысления, нового творческого освоения.

64

ЛИТЕРАТУРА

1. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе./ Под ред.О.Ю. Богдановой. - М., 1984.
2. Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. /Под ред.А.М. Докусова. - М., 1974.
3. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962.
4. Изучение литературы в вечерней школе./ Под ред.Т.Г. Браже. - М., 1977.
5. Изучение произведений зарубежных писателей на уроках и факультативных занятиях в средней школе./ Под ред. Н.П. Михальской Н.П. и В.В.Трофимова - М., 1980.
6. Искусство анализа художественного произведения./ Сост. Т.Г. Браже - М., 1971.
7. Методика преподавания литературы./ Под ред. З.Я. Рез. - М., 1985.
8. Методика преподавания литературы./ Под ред. О.Ю.Богдановой и В.Г. Маранцмана - М., 1995.

Лекция № 13

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

План.

1. Специфика драмы как рода литературы.
2. Чтение и вступительные занятия.
3. Анализ драмы.
4. Методы и приемы работы над драмой.
5. Заключительные уроки.
6. Вопросы теории литературы.

Ключевые слова: драма, род литературы, конфликт, противоречие жизни, сюжет, акт, действие, явление, монолог, диалог, реплика, перечень действующих лиц, ремарки, экспозиция, завязка, кульминация, развязка, сценическая история, афиша, персонаж, воображаемая ситуация, точка зрения из зала.

Драма как род литературы и ее специфика в том. Она предназначается для постановки на сцене. Да и литературная форма драмы, где характеры действующих лиц создаются речевым языком, а не описательным. Позиция автора в ней еще более та и ее выявление требует от читателя внимание и размышления. Читатель должен без помощи автора-писателя вообразить место действия. Время, обстановку, где живут герои, представить их внешность, манер говорить и слушать, движения и жесты. При этом надо понять и почувствовать, что скрывается за поступками и словами каждого из действующих лиц.

65

В центре драматического произведения стоит жизненный конфликт, разрешение которого идет в напряженной борьбе персонажей друг с другом, с обстоятельствами, с самими собой. Драматург создает сюжеты, в которых жизненные конфликты представляют с наибольшей остротой.

Работе над драмой в классе предшествует самостоятельное чтение ее. Перед чтением желательно дать один-два вопроса типа: «Что вам особенно понравилось? Как вы поняли название пьесы? Кого вы считаете главными героями?» и т.п. На первых порах полезно организовать чтение пьесы вслух во внеурочное время: текст может читать сам учитель, иногда привлекая грамзапись или видеозапись. При чтении педагог обращает внимание на ремарки, перечень действующих лиц, т.е. показывает, что надо читать драму, а иногда обратиться даже к театральным мемуарам.

Вступительные занятия могут быть различными в зависимости от своеобразия пьесы. На вступительных занятиях - 1) предварительный комментарий к пьесе; 2) рассказ об эпохе; 3) исторические сведения о тех вопросах, которые волновали людей определенного времени и нашли отражение в пьесе; 4) репродукции картин художников, рисующих жизнь людей прошлых лет; 5) рассказ о жизни драмы в театре.

Например, «Горе от ума» было впервые поставлено в 1831 году. Но она была настолько искажена и сокращена цензурой, Никитенко отмечал в своих дневниковых записях: «Некто остро и справедливо заметил, что в этой пьесе осталось только горе, столь искажена она была ножом бенкендорфской управы».

Трудности проникновения на сцену драматических произведений повлекли за собой позднее знакомство с такими шедеврами мировой литературы, как «Ревизор», «Недоросль» и др. пьес. Поэтому рассказ о первых постановках пьес, об эффекте, произведенном ими, о борьбе, разгоравшейся вокруг них необходим. Можно рассказ сопровождать рассказом фотографий сцен спектаклей и отдельных актеров в ролях изучаемой драмы.

Драматические произведения анализируются в основном «вслед за автором», т.е. последовательно работать над действиями пьесы.

Работу над драмой желательно начать с обращения школьников ко всей пьесе, помочь ее осмыслить, почувствовать ее основной конфликт, возникновение его. Это может быть вопрос о названии пьесы. Если же и получается исчерпывающий ответ, почему пьеса называется «Гроза» или «Ревизор», все же прокладывается путь к пониманию конфликта драмы в дальнейшем.

Конфликт в пьесе развивается и оформляется в процессе борьбы, движущей действием.

Борьба эта нередко понимается учениками как осознанная действующими лицами борьба друг с другом. Поэтому могут прозвучать ответы: «Катерина борется против «темного царства», «Чиновники борются с Хлестаковым «Ученики не задумываются над тем, что Катерина не борется против Кабанихи, она просто не может существовать в «Темном царстве». Или чиновники борются с коварным ревизором, созданным их воображением: комический эффект же в том, что Хлестаков ничего общего с Ревизором не имеет.

66

На начальном этапе изучения драматического произведения одновременно с выяснением главного конфликта происходит первое знакомство учащихся с действующими лицами, с тем, какую роль они играют в борьбе. Можно поставить вопрос об их группировках. Путь к прояснению основного конфликта прокладывает, и установление границ пьесы - с чего началось и чем кончилось, что способствует прояснению общего взгляда на пьесу.

Большое внимание играет обращение класса на время, охваченное пьесой. Время зрителя и время действия пьесы как бы совмещаются, но между явлениями проходят дни, недели, даже годы.

Например, действие «Горе от ума» охватывает время от утра до вечера, хотя в театре оно сжимается до нескольких часов. Между Ш и Ю действиями «Грозы» проходят две недели. Учащимся следует учить, что в драме важно не только то, что происходит в самом действии в перерывах между действиями.

Для анализа в классе учитель должен отобрать опорные явления, определяющие развитие действия. Нельзя забывать и разъяснение непонятных слов; и исторический и театальный комментарий, предварительно выбрать то, что прочитать самому, а когда включить проигрыватель.

Методы и приемы работы над драмой разнообразны.

1. «Точка зрения из зала», установка на зрительное восприятие. Школьники должны вообразить себя мысленно видящими пьесу, с этой целью полезно использовать фрагменты воспоминаний о спектаклях.

2. Важно побудить учеников ПРЕДСТАВИТЬ происходящее на сцене с этой целью предложить ситуацию: «Представьте себе, вы сидите на сцене» (перед началом 1 действия «Грозы»).

Ответ: широкие дали Заволжья, Просторы Волги, которые заставляют Кулигина воскликнуть: вид необыкновенный, красота - душа радуется!» или «Каким вы себе представляете городничего в тот момент, когда он входит в номер Хлестакову?»

Еще одним из приемов, побуждающих учеников проникнуть в текст пьесы, является создание воображаемых мизансцен, т.е. школьникам предлагается продумать, как бы они расположили персонажей в определенный момент действия, представить их положения, жесты, движения.

Например, перед началом 1У действия «На дне» Горький указывает, где, в каком положении находится каждый из персонажей в тот момент, когда открывается занавес. Но в процессе развития действия меняется расположение действующих лиц на сцене, в каких случаях, почему и как это происходит? Наметьте эти сцены».

Стержнем работы над каждым актом является последовательное наблюдение за развитием действия, за внутренней логикой этого развития в данном акте. Наблюдения учеников за развитием действия должно быть неотрывно от проникновения в характеры действующих лиц. Этому способствуют вопросы: «Тихон и Варвара обращаются к Кабанихе на «вы», а Катерина на «ты». Почему?»

При анализе драмы предметом постоянного внимания является речь персонажа, ее своеобразие, так как характер персонажа, его социальное лицо, душевное состояние выявляет речь. Прислушиваясь, например, как рассказы-

67

вает Катерина о своей жизни матери, мы сможем судить и о ней. «Я жила... точно птичка на воле... здесь все как будто из-под неволи». Мы понимаем, как ей было хорошо, как она поливала цветы, как нежно вспоминает все это. В ее речи и много слов и выражений, связанных с религиозными представлениями и бытом: храмы, молось, ангелы, кипарисом пахнет, ведь росла она в патриархальной семье, иной она не может быть.

В том, как звучит речь, большую роль играет и то, к кому она обращена. По-разному звучит речь Городничего, когда он обращается к Ляпкину-Тяпкину, к Землянике, или Хлопову.

Надо помнить, что отбор слов и их звучание - интонация непосредственно связывается с ПОДТЕКСТОМ. Раскрыть подтекст - это значит вскрыть сущность пьесы, взаимосвязь между причинами поступков персонажа и их внешним проявлением. Если учеников научить понимать подтекст, значит, мы воспитываем хорошего читателя и зрителя.

Не следует забывать, что при анализе пьесы большое значение имеет речь действующих лиц, да и ремарки авторов, афиша и замечание к ней (это часто ученики пропускают при чтении) С этой целью важны такие задания: дайте замечание для актеров по примеру того, как Гоголь делает это в «Ревизоре» или «Что говорит ремарка во втором действии «Грозы» в сцене прощания Катерины с мужем».

Большое значение в работе над пьесой имеет выразительное чтение. При этом ученик с позиции зрителя переходит на позицию исполнителя.

Автор, его отношение к происходящему - главный вопрос, когда стоящий перед изучением любого произведения. В драматическом произведении позиция автора скрыта более, чем в произведениях другого рода. учителю предстоит с этой целью: привлечь внимание учеников к замечаниям, сделанным автором для актеров и предложить подумать, как писатель относится к своим персонажам? Или предлагает ответить на вопрос: «Как Островский заставляет зрителя, смотрящего 3 действие оправдать Катерину?»

В процессе анализа полученные наблюдения учитель должен обобщать с этой целью важные суммирующие вопросы, типа: «Что мы узнали о жизни уездного города? Какими предстали перед нами чиновники города? Какой характер мер, принято в Городничем?» или "«то общего в характерах Дикого и Кабанихи, и в чем их различия? Почему неизбежен конфликт между Катериной и миром Кабановой?»

На заключительных уроках в обобщенном виде встанут те вопросы, на которые искали ответа ученики в процессе анализа драмы.

Итоговое занятие, по сути, начинается уже с работы над последним действие пьесы, когда разрешается конфликт и автор-драматург как бы подводит итог. С этой целью особое значение имеет выразительное чтение учащихся: это проверка глубины понимания ими характеров действующих лиц.

Чтение по ролям - так же показывает степень понимания школьниками драматического произведения. Учитель по-разному может подойти к распределению ролей. Домашним заданием к такому уроку может быть письменное или устное составление характеристики героя, чью роль будет исполнять ученик.

На заключительных занятиях - конкурсы чтецов отдельных сцен, сценическая история драмы, просмотр экранизации, его обсуждение.

68

В связи с изучением драмы, ученик должен овладеть рядом теоретико-литературных понятий. Ряд их должен войти в активный словарь школьников: акт, действие, явление, монолог, диалог, перечень

действующих лиц, ремарки. По мере проникновения в драму, словарь школьников пополняется: конфликт, сюжет, экспозиция, завязка, кульминация, развязка, жанры: комедия, драма, трагедия.; пьеса, спектакль. Спектакль - это не иллюстрация в пьесе, а новое художественное произведение, созданное театром, по-своему трактующим пьесам драматурга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубков В.В. Методика преподавания литературы - М., 1962.
2. Корст Н.О. Анализ драматического произведения /В сб.: Преподавание литературы в старших классах. - М., 1994.
3. Методика преподавания литературы: Учеб. для педвузов/ Под. ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана: В 2ч. - М., 1994.
4. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. - М., 1985.

Лекция № 14

ИЗУЧЕНИЕ БИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ В ШКОЛЕ

План.

1. Цели изучения биографии писателя.
2. Методические приемы проведения уроков - биографий:
 - А) лекция;
 - Б) кинофильм;
 - В) заочная экскурсия.

Ключевые слова: личность, авторская позиция, биография, текстуальный анализ монографической темы, средства наглядности.

Изучение биографии писателя помогает услышать голос писателя, увидеть своеобразие его личности, характера и судьбы. В каждом литературном произведении отражается личность его автора, выражается его авторская позиция. Без усвоения ее школьниками нельзя привести их к объективному пониманию художественного текста.

Своеобразие личности художника, единство его жизненного поведения и творческой программы откроются ученикам, если мы при изучении биографии выделим идеологические, нравственные и эстетические проблемы, которые интересны определенному возрасту и ограничены для самого автора произведения.

Изучение биографии писателя должно вызвать у школьников интерес к его личности, его идейным исканиям, отразившимся в творчестве. отделение биографии от изучения творческого пути писателя, вынесение биографии как предисловия к текстуальному анализу произведения возможно в У-УШ классах. Там такое построение оправдано и необходимо, так как страницы биографии оказываются, как правило, ведением в изучаемое произведение, создают уста-

69

новку на чтение и анализ, тематически проблемно выделяют мотивы произведения, которые предстоит изучить. В старших классах изучение биографии приобретает более самостоятельный и законченный характер.

Уроки по биографии писателя чаще всего строятся как **лекция** учителя. Как сделать этот монолог увлекательным и важным для учеников? В лекции значимы и логичность построения и яркость содержания, и темп речи, выразительность мимики и жестов педагога. Манера речи и поведения учителя могут заставить зазвучать этот материал или, наоборот, лишить его притягательной силы.

Для того, чтобы учащиеся не только запоминали, но обдумывали факты на уроке по биографии, учитель постоянно должен их ставить перед решением какой либо задачи. Это могут быть вопросы, связанные с выяснением отношения писателя к общественным явлениям («Почему Тургенев в 70-е годы сочувственно относится к народу?»), к искусству («Горький и молодые писатели Страны Советов»), к природе («Почему Чехов не любил южной природы?»). Полезно ставить вопросы на сравнение близких эпизодов из жизни

писателей («Как отношение светского общества к поэтам сказалось в истории дуэли Пушкина с Дантесом и Лермонтова с Барантом?»).

Если на уроках по биографии будет звучать только речь учителя, встречи учеников с писателями так и не состоится. Как превратить изложение биографии в урок-размышление? Как заставить школьников решать те задачи, которые ставила перед писателем жизнь? Очевидно, кроме вопросов, которые учитель обращает к классу, необходимо дать возможность ученикам самим говорить и спорить с ним. С этой целью учитель может предложить самостоятельно подготовить доклады «Друзья Пушкина», «Толстой в Яснополянской школе», «Чехов - врач», пусть они проведут диспут «Л. Толстой и его суждения об искусстве», «Афоризмы Пушкина». Сближение с писателем ведет к тому, что уроки по биографии органически соединяются с внеклассной работой, помогают решать нравственные и эстетические вопросы, волнующие учеников.

При изучении биографии следует тщательно обдумать формы опроса и домашних заданий. Здесь может найти место не только составление хронологических таблиц по учебнику и запись плана лекции учителя, но и проведения викторины, словарная работа, столь необходимая в связи с «биографическими уроками», на которых вводится множество новых понятий, и подбор эпиграфа к уроку, и сопоставление фактов биографии с лирическими признаниями писателя в его произведениях. Эмоциональному воздействию биографии писателя на учащихся, несомненно, содействует применение на уроках наглядности. Музыка, живопись, кино оказываются здесь незаменимыми помощниками педагога.

Голоса писателей, которые донесли до нас грамзапись, музыкальное сопровождение рассказа учителя, короткие музыкальные вступления к рассказу о разных периодах жизни писателя, слушание любимых писателем музыкальных произведений, художественное чтение отрывков из его произведений - все это помогает сделать урок выразительным и эмоционально действенным.

Портрет писателя на уроке делается в новом методическом решении. В одном случае психологический анализ картины является итогом классной рабо-

70

ты, в другом сравнение портретов служит приемом активизации отношения учащихся к биографическому материалу, в третьем мы предлагаем им самостоятельно осмыслить художественное полотно и т.д.

Важнейшими средствами изучения биографии являются **кинофильм** и **заочная экскурсия**. Фильм глубже осваивается учениками, если ему предшествует рассказ учителя, чтение учебник, книг биографического жанра. Перед просмотром педагог предлагает классу вопросы. Это побуждает учеников не просто внимательно смотреть и слушать, но заставляет думать, смотря на экран. Вопросы, разумеется, должны быть разнообразны. Но вот несколько вопросов, которые приложимы к разным биографическим фильмам:

1. Что нового в жизни и творчестве писателя узнали вы из фильма?
2. Какие кадры фильма вы считаете наиболее выразительными?
3. Какие слова из отзывов современников или высказываний самого писателя вы могли бы сделать эпиграфом к фильму?
4. Удачно ли по-вашему мнению, отобраны отрывки из произведений писателя?
5. Какой эпизод биографии наиболее полно на ваш взгляд, выражает характер писателя?
6. Помогает ли музыка, сопровождающая текст, понять и почувствовать характер писателя настроения эпохи?
7. Какие черты, характерные для личности писателя, вы хотели бы воспитать в себе?

Если после просмотра фильма в классе развернется обсуждение по этим и другим вопросам, то ученики не только активно отнесутся к увиденному, но и на долго запомнят его. Очень полезно включение отдельных отрывков фильма в урок по биографии писателя.

Учебные фильмы по биографии писателя не могут заменить такого приема работы, как заочная экскурсия. Полезность этой формы урока объясняется тем, что заочная экскурсия вызывает интерес учеников, содействует развитию их творческого воображения, непринужденно знакомит со сложными вопросами.

Чтобы заочная экскурсия реализовала возможности, заложенные в ней, необходима углубленная работа по ее подготовке. Составление сценария заочной экскурсии - дело сложное, кропотливое и длительное. Для того, чтобы заполнить те «просветы» в зрительном ряду, которые невольно образуются при заочном путешествии, необходимы разнообразные и глубокие знания, многогранные ассоциации. Непосредственность впечатления в заочной экскурсии во многом обеспечивается свежестью, новизной, нестандартностью материала.

Заочная экскурсия только на первый взгляд кажется преимущественно монологической, лекционной формой. В действительности в процессе ее развития возникает беседа, дается простор для различного рода самостоятельности и творческих работ учащихся. Заочная экскурсия может быть включена в урок как часть его.

Подготовка заочной экскурсии требует ознакомления с мемуарами и другими документами эпохи, с письмами, дневниками и произведениями писателя. Тщательно должен быть отобран и подготовлен зрительный материал. Рисунки, картины, различные кадры и планы, фотографии - все это

71

поможет оживить прошлое, сквозь современный облик мысленно увидеть черты времени, в которое мы погружаемся. Очень важен и звуковой фон экскурсии. Основную и самую дорогую для нас мысль мы подчеркиваем музыкальным лейтмотивом, иногда музыка оттеняет подтекст речи, вызывает новые ассоциации, подчас она дается в открытую (любимые произведения писателя, романсы, написанные на стихи поэта).

В процессе проведения заочной экскурсии необходимо организовать объяснение всех ее элементов (речи, зрительного ряда и звукового оформления). Обдуманное включение в работу учителя - экскурсовода учеников, оправданное построение маршрута экскурсии, выделение объектов подробного наблюдения и вещей. О которых говорится мимоходом, создание эффекта присутствия - обо всем этом следует помнить при ведении экскурсии. Сам рассказ экскурсовода должен быть наглядным, точным, живописным и при всей тщательности подготовки обладать заразительностью импровизации. Все, о чем идет речь в заочной экскурсии должно предстать перед учениками непосредственно как происходящее «сегодня, здесь, сейчас». Облик писателя, его судьба вызывают у школьников наибольший интерес и взволнованность тогда, когда учитель сможет создать на уроке атмосферу непосредственного контакта с художником, когда он говорит с читателями как «живой с живым», когда обстоятельства жизни писателя предстают в конкретных картинах. В этих целях полезно проследить течение одного дня (Толстой в Ясной Поляне), провести с писателем три вечера в разном окружении, в разных ситуациях (Пушкин в Аничковом дворце, в кругу друзей, за письменным столом дома, наедине с рукописями и книгами).

Следует помнить, что:

1. положительным качеством заочной экскурсии является работа творческого воображения учащихся;
2. заочную экскурсию возможно проводить тогда, когда учащиеся уже знакомы в какой-то мере с творчеством и личностью писателя;
3. для заочной экскурсии опасна излишняя детализация;
4. заочная экскурсия должна дать представление об облике писателя, показать «жизнь лица», отражение характера и мыслей в портрете;
5. учащиеся должны понять, какие стороны характера вызваны обстановкой его жизни;
6. окружение должно быть представлено не только событиями и лицами знакомых и друзей, охарактеризованных кратко, но и пейзажем, который особенно помогает передать настроение;
7. обстановка, окружение писателя, центральные события общественной жизни, круг его любимых произведений искусства и авторов - все это должно постепенно подводить к выяснению лейтмотива творчества того или иного периода;
8. заочная экскурсия дает возможность ввести учеников в творческую лабораторию писателя, показать творческий процесс, его характер, его особенности;
9. она вовлекает ученика в мир писателя, приближает его исторически, эмоционально к давнему времени;
10. при чтении произведений общение школьников с писателем будет более глубоким, волнующим, если изучение биографии оказалось содержательным.

72

ЛИТЕРАТУРА.

1. Активные формы преподавания литературы /Сост. Р.И. Альбеткова. - М., 1991.
2. Дробот В.Н. Изучение биографии писателя в школе. - Киев, 1988.
3. Методика преподавания литературы /Под ред. О.Ю. Богдановой. - М.: Академия, 2000. - С. 296-316.
4. Ж.: Преподавание языка и литературы. - 2001, 2002. - №6.

Лекция № 15

ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.

План.

1. Принципы и система работы.
2. Работа с теоретическими понятиями в 5-9 классах.
3. Теория литературы и теоретические понятия в старшем звене школы (10-11 классов, лицеев, колледжей).

Ключевые слова: волшебное в сказках, жизненные основы произведения, мастерство писателя; рассказ, поэма, олицетворение, метафора, литературный герой, композиция литературного произведения, классицизм, романтизм.

Курс литературы содержит понятия в двух основных формах. Одни входят в пояснение к каждой теме программы, встречаются в объяснении учителя, в статьях учебника, но не выделяются для специального изучения (например, волшебное в сказках, жизненные основы произведения, мастерство писателя, отношение автора к героям повести, историческое своеобразие жизненных конфликтов и характеров, психологизм произведения, традиции и новаторство и т.д.).

Другие понятия программа особо выделяет под рубрикой «Теория литературы» (например, рассказ, поэма, олицетворение, метафора, литературный герой, композиция литературного произведения, художественный образ, классицизм, романтизм, реализм, народность литературы и др.).

Те и другие понятия должны «работать» в процессе занятий: первые - постепенно осваиваются учащимися как элементы научного подхода к литературе, вторые - выводятся из анализа литературных явлений, закрепляются в виде определений, становятся основными ориентирами в изучении литературы.

Все понятия в совокупности должны образовать в сознании школьников целостную концепцию, объясняющую законы словесного искусства, его место и значение в человеческой жизни.

Учителю нужно, чтобы изучаемые теоретические понятия, постепенно накапливаясь, развиваясь, вступая в связь между собой, образовали определен-

73

ную систему и чтобы этапы становления системы были одновременно ступенями литературного развития школьников. Поэтому, в каком бы классе ни вел учитель работу над теоретико-литературными понятиями, ему важно представлять себе эту работу в масштабах всего школьного курса.

В начальных классах учащиеся знакомятся с разными видами художественных произведений, слышат имена писателей, получают некоторые сведения о них, учатся чувствовать и воссоздавать воображением художественный образ.

Ученики V-VI классов, знакомясь с художественной речью, с элементами художественного изображения, вместе с тем учатся воспринимать произведение как целое, где каждая деталь имеет значение, как творение автора - человека вдумчивого, наблюдательного, мудрого, чьими глазами мы смотрим на людей и события.

В V! классе на основе накопившихся наблюдений и обобщений ученик получает представление о писателе и о народе-сказителе как художнике.

Восьмиклассники осмысливают литературу в целом как особый вид человеческой деятельности, как образное воспроизведение жизни, они размышляют о том, как писатель преображает действительность силой творческой фантазии, как вымысел в произведениях искусства открывает правду жизни. Этому помогают сведения о жизни писателей, о времени создания и творческой истории их произведений.

В старших классах эта работа продолжается, но возникают новые задачи.

Учащиеся осваивают диалектику отражения жизни в литературе, вникают в одну из труднейших проблем науки о литературе - взаимосвязь между социальной позицией писателя и его творческой деятельностью, учат понимать сложную зависимость между политической борьбой и литературным творчеством.

Работа с теоретическими понятиями в У-1Х классах - единство чтения, анализа и теоретических обобщений. Уже первые теоретические обобщения, с которыми встречаются дети в У классе, весьма сложны. Так, например, изучая пушкинскую «Сказку о мертвой царевне и о семи богатырях», они узнают о близости сказки к народной, о поэтичности изображения волшебных событий, о выразительности языка и стихотворной форме сказки.

Работа над сказкой - чтение, беседы о персонажах, об авторе, подготовка выразительного чтения и инсценирования - будет непременно связана с пристальным вниманием учащихся к слову в контексте. Необходимо показать ученикам, прежде всего, высокую точность слова, являющуюся первым и решающим условием образительности

Многие последующие понятия в У-УП классах будут развивать и углублять первоначальные представления о художественном языке. Надо позаботиться, чтобы эпитет, сравнение, олицетворение, метафору и другие приемы художественной образительности ученики воспринимали не как украшение речи, а как способы точного и глубокого изображения жизни.

Трудный и ответственный этап в развитии понятия о языке художественной литературы - знакомство с условностью. Учащимся надо понять, что и в тех случаях, когда народ-художник или писатель в своих произведениях меняют формы, размеры или отношения предметов, это вызвано стремлением полнее передать правду жизни.

74

В У1 классе в связи с изучением былинны ученики усваивают понятие о гиперболе. Важно, чтобы школьники поняли, что художественное преувеличение не противоречит правде, а помогает полнее, точнее раскрыть ее. Ведь образ богатыря в былинке не портрет исторического лица, а обобщение богатырской мощи и удали народа. В повседневной жизни можно было и не увидеть ее. Напротив, в глаза могло броситься иное - тяжкий, подневольный труд крестьянина, не всегда спасающий от голода, мучительная, бесконечная борьба против полчищ кочевников, столетие за столетием нападавших на Русь через Каспийские и Черноморские степи. Но безвестные создатели и исполнители былин верили в не умирающую отвагу и мужество народа, эту веру воплощали в гиперболических образах, помогая на роду не пасть духом, выстоять в тяжелой борьбе. Шаг за шагом учащиеся будут узнавать, что и басенная аллегория, и сатирическое преувеличение, и очеловечивание явлений природы - все это разные способы выявить и показать правду, которая часто бывает в жизни глубоко спрятана, так что не всякий ее увидит.

Осмысление отдельных приемов преображения действительности и творческой фантазии писателя постепенно соединится с общим представлением о художественном вымысле, который служит правде, помогая ее найти и показать людям. Сначала персонажи народных и литературных сказок, потом персонажи крыловских басен будут осознаны учениками как вымышленные и одновременно правдивые, открывающие важную и глубокую правду о жизни. Затем возникает представление о вымысле в произведениях, которые наивному читателю кажутся просто описанием жизненных фактов, - в рассказах и повестях. Этот нелегкий для маленького читателя шаг помогут сделать произведения, где органически сливается сказка и быль, например, «Кладовая солнца»

А в УШ классе в связи с изучением «Капитанской дочки» Пушкина программа предусматривает обстоятельный анализ этой сложной проблемы - единство жизненной правды и художественного вымысла в литературном произведении. Ученики сопоставят историческое описание с художественным текстом и поймут, что в «Капитанской дочке» создан мир, похожий на исторически существовавший и вместе с тем, вымышленный. В нем исторические лица и «придуманные» персонажи общаются вполне естественно соединяется то, что доподлинно известно, и то, что угадано, домыслено писателем. Художественный мир «Капитанской дочки» открывает читателем ту глубокую правду, которая скрыта за поверхностью фактов, и которая помогает понять и время Пугачева, и время Пушкина, и вообще многое в жизни.

Так постепенно в сознании учеников укрепится представление о правде как вечной цели словесного искусства, о правде как герое, который по словам Л.Н. толстого, «всегда есть, был и будет прекрасен».

Работа с теоретическими понятиями в X-X1 классах, лицах, колледжах. Повторение материала У-УП классов. Система научных понятий в школьном курсе литературы построена таким образом, что известная часть материала У-УШ классов должна получить повторное теоретическое освещение на новом уровне в X-X1 классах вводные темы курса старших классов насыщены научными понятиями, но изучение

произведений того или иного периода истории литературы еще только предстоит учащимся. Возникает опасность толковать о важнейших литературоведческих понятиях вне литературы.

75

На помощь приходят произведения, изученные ранее. Только теперь знакомый материал надо осмыслить по-новому, рассмотрим сущность такой работы на примере первой из вводных тем - введение к курсу старших классов. В этой теме, рассчитанной на два урока, целый комплекс понятий, которые концентрируются вокруг одной главной проблемы - в чем состоит общественная ценность художественной литературы?

Эту работу облегчит традиционный прием: сопоставление научного и художественного описания какого-либо события.

Лучше всего взять события, которые уже знакомы учащимся и в историческом, и в литературном освещении. Например, в У1 классе школьники изучали «Повесть о Евпатии Коловрате», в УШ классе курс истории познакомил их с борьбой русского народа против монголо-татарского нашествия.

В У1 классе речь уже шла об исторических событиях, отраженных в повести, о сходстве Евпатия с былинными героями. Задумаемся о том, как и почему могла возникнуть повесть.

В ней говорится о событиях 1237 г., когда полчища богатыря сломали пятнадцатидневное героическое сопротивление Рязани. Исследователи полагают, что в основе повести о Евпатии - устная легенда, возникшая по следам событий. Примерно через сто лет, около середины XIX в., повесть была включена в летопись (как часть обширной «Повести о разорении Богатырем Рязани»).

Историзм как ведущий теоретический принцип курса старших классов. Задача изучения литературы в ее развитии, стоящая перед учащимися старшем звене школы, выдвигает на первое место исторический аспект научных понятий. Этот аспект проявлялся эпизодически и в работе с теоретическими понятиями курса У-УП классов. Они имеют преимущественно теоретико-литературный характер : дают представление об основных законах словесного искусства, сохраняющих свое значение на протяжении громадных периодов истории или даже в течении всей исторической жизни искусства.

Но в школьной литературе, как и в литературоведении, теории теснейшим образом связана с историей.

Например, в УП классе при изучении отрывка из «Полтавы» Пушкина дается понятие о метафоре. Оно не может быть освоено вне времени уже по той причине, что должно быть замечено, выделено, осмыслено в пушкинском м тексте. А для этого учащимся надо иметь хотя бы некоторое представление о событиях и лицах, изображенных в поэме, и о настроении поэта, его отношении к личности и деятельности Петра. Тогда первый же стих отрывок - «горит восток зарею новой» откроет им свой глубокий метафорический смысл: Например, это не только утро битвы, но и утро «молодой России».

В УШ классе взаимосвязь исторического и теоретического аспекта в литературоведческих понятиях становится более тесной.

Развитие понятия о ритме и рифме при изучении произведений В. Маяковского, без сомнения, требует беседы о художественном новаторстве поэта.

76

ЛИТЕРАТУРА.

1. Беленький Г.И. Теория литературы в средней школы. - М., 1985.
2. Методика преподавания литературы./Под ред. З.Я.Рез - М.,1985.
4. Волков И.Ф. Теория литературы.- М.,1995.
5. Гуляев Н.А. Теория литературы.- М.,1977.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.

План.

1. Место и значение развития устной речи учащихся на уроках литературы.
2. Методическая характеристика устной речи.
3. Методическая характеристика диалогической речи учащихся.
4. Методическая характеристика монологической речи учащихся.

Ключевые слова: устная речь, основные виды устной речи, диалогическая речь, монологическая речь, речь учащихся.

Развитие устной речи - одна из главных задач преподавания русской литературы. Значение этой задачи определяется во многом той ролью, которую выполняет устная речь в современном обществе и в школьном учебном процессе: широта аудитории, мгновенно воспринимающей информацию (через радио, телевидение); способность сохраняться и воспроизводиться; приближение к письменной речи по своей содержательности и языковой нормативности; возможность совершенствования письменной речи через руководство устной речью учащихся и др.

В основе обучения устной речи лежат следующие принципы: а) опора на сознательное восприятие и творческое воспроизведение

языкового материала информации;

б) связь с жизнью и литературы как учебным предметом;

в) взаимосвязь слушания, говорения, чтения и письма;

г) неразрывность содержания логической, смысловой и произносительной сторон устной речи;

д) широкое использование ситуативного метода обучения в целях приближения речевого общения учащихся к естественной форме высказывания и создания у них подлинных речевых навыков, необходимых для получения образования;

е) новизна речевого материала, вызывающего интерес к содержанию и форме речи;

ж) опережение развитием речи знаний грамматики (развитие речи забегает несколько вперед, тем самым подготавливает усвоение грамматики);

з) включение в «звучащую среду» не только слова учителя, но и основных видов звукозаписи.

77

Эти принципы подразумевают руководящую роль учителя в процессе обучения учащихся, определяют содержание обучения устной речи, ее материал, методы обучения, учитывают способности родного языка учащихся, интерес детей, указывают на необходимость использования в процессе обучения современных технических средств, требуют, чтобы развитие речи не задерживалось уровнем знания учащимися грамматики.

Развивать устную речь учащихся, - значит, обучать их владению речью в условиях слушания и говорения. Восприятие иноязычной речи на слух связано с рядом трудностей. Одно из них - фразовость речевого потока, так что даже знание его лексических единиц не гарантирует понимания мысли в связанном тексте.

Более того, уже известный учащимся при чтении словесный материал не всегда может быть правильно воспринят на слух из-за различий звуковых и зрительных словесных образов.

Слушание, или его называют «аудирование, по сравнению с чтением, более трудный способ получения информации», что установлено в физиологических и психологических исследованиях особенностей слуховой рецепции речи: одновременный прием звуков - слов - фраз при слушании, одновременность - при чтении; утомление при слуховом приеме речи больше, чем при зрительном, и др.

На восприятие речи влияет также и темп ее произнесения, наличие или отсутствие зрительной опоры. Если ученик видит говорящего, наблюдает за его артикуляцией, то у ученика собственные органы речи как бы

сами собой укладываются аналогичным «образом, ему легче воспроизвести во внутренней речи слышимые звуки, слова. Выражения».

Указанные трудности преодолеваются как через систему специальных упражнений по развитию навыков слушания, так и при осуществлении других, кроме слушания. Видов речевой деятельности. Скажем, при чтении: а) если слово усваивается в своем графическом и звуковом образах и одновременно фразировается; б) если совершается хорошее усвоение орфоэпии; в) если идет постоянная работа над увеличением темпа чтения с приближением его к темпу учебного аудирования, а оба они все больше начинают соответствовать темпу живой разговорной речи.

Известно, что умение слушать является основой, на которой создается умение говорить. Слушание (восприятие) не только подготавливает говорение, но и совершается в одновременном акте с ним. Умение слушать означает понимание чужой речи. Последнее же невозможно, как говорит психология, без внутреннего проговаривания чужой речи, т.е. без говорения. Вот почему полезно при слушании упражнять учащихся в шепотном воспроизведении принимаемой информации, не смотря на то, что шепотное иноязычное воспроизведение чужой речи трудный для учащихся вид речевой деятельности, так как школьник при этом имеет дело с новыми для него звуковыми особенностями языка.

Умение воспринимать речь на слух - один из главных критериев владения учащимися русским языком. Это умение создается и совершенствуется на протяжении всех лет учебы в школе. Система работы в этом направлении осуществляется как на уроках, так и во внеклассной работе.

78

К сожалению, для многих учащихся чужая речь - это только речь их учителя, приспособляющего его к знаниям и навыкам учащихся данного класса. Она несколько искусственная: «адаптированная» в лексико-грамматическом отношении, замедленная в темпе произнесения, фонетически близка к написанию, т.е. произносится орфографически, а не орфоэпически - особенно при проведении некоторых видов письменных работ. Это приводит учащихся к плохому пониманию со слуха естественной русской речи, которую они слышат во внеклассных условиях: по радио, телевидению, в кино, на собраниях и др.

Во внеклассных условиях тренировка в укреплении восприятия чужой речи на слух еще шире и разнообразнее. Радио, звукозаписи, кинокартины, встречи с интересными людьми, экскурсии - все это может быть использовано в учебных целях, но, конечно, продуманно как с точки зрения подготовки учащихся к слушанию, так и со стороны формы проверки усвоения учащимися содержания услышанного.

Считаясь со знаниями и умениями своих учеников, учитель продумывает различные формы подготовки их к восприятию информации на слух: предварительная, до слушания запись плана той или иной информации (план дает учитель): беседа о круге знаний учащихся по теме, намеченной к восприятию на слух; запись плана и рабочих материалов в ходе слушания (на экскурсиях, при встречи с интересными людьми); запись вопросов, на которые должны последовать ответы после полученной на слух информации и т.д.

Не менее важно уметь проверить степень усвоения учащимися содержания речи, воспринятой на слух. Здесь нужно вызвать у детей стремление охотно рассказывать об услышанном. Очень полезно это осуществлять в живой беседе, иногда в форме диалогической речи (обмен впечатлениями). Нередко устное обсуждение становится подготовкой учащихся к письму сочинения. Естественно, что, проверяя степень понимания материала, воспринятого на слух, учитель и сам объясняет то, что осталось неясным или неправильно понятым учащимися.

Упражнения на восприятие чужой речи со слуха могут проводиться на разных этапах изучения той или иной темы: на вступительных занятиях, а при первичном знакомстве в классе с произведением, жизнью писателя, во время анализа текста, при повторении...

Умение воспринимать речь со слуха, как мы знаем, лежит в основе умений владеть речью в условиях говорения.

Говорение предполагает две формы речи - монологическую диалогическую. В методической науке наиболее разработаны вопросы обучения учащихся монологической речи (пересказы, сообщения, доклады и др.), значительно меньше освещен процесс обучения учащихся русских и национальных школ диалогической речи. Нам предстоит раскрыть методику обучения учащихся узбекских школ и той, и другой форме устной речи. Как бы не были отличны методы работы учителя, по развитию. Устной речи учащихся, все они (методы) в конечном итоге должны развивать содержательную, логически стройную, лексически богатую и интонационно выразительную речь школьников. А сами критерии оценки устных выступлений

учащихся должны включать проверку содержательности и логичности речи, фонематического слуха учащихся, богатство словаря, стилистической и интонационной культуры их устной речи.

79

Школа нуждается в разработке системы развития диалогической речи учащихся (на русском языке), установление ее (системы) органического слияния с содержанием и ходом учебного процесса по изучению русской литературы.

Условием развитием содержательной диалогической речи учеников является умения отвечать на вопросы и самостоятельно их ставить. С создания таких умений и начинается процесс научения диалогической речевой деятельности.

Умение отвечать на вопросы.

Умение отвечать на вопросы - жизненно важный вид речевого общения, которое проявляется в различных ситуациях.

Обучая учеников умению давать ответы на вопросы, учитель работает над содержательностью ответов, лексико-грамматической их структурой, лексическим качеством и произносительной стороной, используя литературный текст, произведения живописи и др.

Процесс обучения учащихся ответам на вопросы лучше, как показывает практика, проводить в такой последовательности: 1) ответы, лексико-структурная организация которых дана в тексте; 2) ответы, близкие по структуре к разговорной речи; 3) ответы «своими» словам, свободные от текстов в лексико-структурном отношении. Различие указанных типов ответов полезно первоначально показывать ученикам на одном и том же тексте, в целях наглядности обучения и создания навыков сравнения.

При постановке вопросов следует помнить совет крупного методиста: «Каждый вопрос учителя должен быть задачей, но задачей удоборазрешимой; каждый вопрос должен вызвать в учащемся работу головы, а вместе с нею и работу языка».

И это должно происходить даже в тех случаях, когда мы вынуждены ставить вопросы к каждому члену предложения. Условия выполнения: нужно нацелить учеников на осознание различных функций слова в тексте - познавательной, оценочной, эмоциональной. Тогда беседа включит в себя элементы идейно-художественного анализа.

Иногда приходится ставить дробные вопросы, чтобы облегчить понимание фактического содержания текста. При этом возникает опасность распада целостности текста и его восприятия. Чтобы это не произошло необходимо вслед за вопросами по содержанию отдельного предложения ставить вопрос по общему содержанию части текста, которая подвергалась дроблению. Трудность состоит в нахождении формулировки вопроса - обобщения. Довольно часто словарный материал для него поставляется последним предложением абзаца, ибо по законам логики оно и должно выражать вывод, кратко определить главное в содержании высказывания.

Беседа по содержанию текста должна развивать умения учеников воспринимать речь со слуха. Воспитание таких умений отрабатывается постановкой вопросов на одну и ту же тему, но в разной словесной формулировке. Можно спросить: Что понравилось капитану в мальчике... и более распространенный вопрос: Что понравилось капитану, который наблюдал за Колей?

В каждом последующем классе содержание вопросов становится сложнее, особенно в 8 классе при работе над художественными текстами.

80

Здесь в беседе вырабатывается умение понять авторский замысел, сказать о своем отношении к герою, событиям. Вот почему мы спрашиваем: Где Некрасов говорит, что мальчик из бедной семьи? Как доказать, то мальчик хочет учиться? Обучая учеников отвечать на такие вопросы, мы уже будем озабочены не только структурой ответа, сколько его содержательностью, точностью выбора слова. Это уже работа над продуктивной речевой деятельностью учеников.

Очень важно определить содержательность такого вида речевой деятельности учеников, как постановка ими вопросов. Эта содержательность связана с общими задачами изучения русской литературе в национальной школе. Поэтому стоит задача создания у учеников навыков и умений постановки вопросов:

- по фактическому содержанию прочитанного текста;
- по анализу прочитанного текста;
- по содержанию и анализу иллюстраций к учебнику;
- по материалу жизненного опыта учеников.

Решение этих задач достигается системой обучения, начиная с создания навыков постановки вопроса в одно предложение.

Диалогическая речь учащихся на уроках чтения.

Итак, на базе создаваемых навыков отвечать на вопросы и самостоятельно их ставить происходит переход к научению вести собственно диалогическую речь.

Диалог как вид устной речи и как прием художественного изображения действительности. Диалог постоянно возникает между учителем и учеником. Такое речевое общение организует учебный процесс и является методическим приемом сообщения и проверки знаний.

В диалоге есть его постоянные признаки как формы речи, и ученики с ними знакомятся на уроках русского языка литературы.

1. Диалог - наиболее естественная форма речевого общения, одна из самых распространенных разновидностей устной разговорной речи.

2. Диктуемая интересами получения жизненно важного для участников разговора информации, диалогическая речь всегда имеет для них элемент новизны.

3. Жизненная важность и новизна информации определяют содержательность диалога, стимулирует его движение.

4. Языковое оформление движения диалога реализуется в репликах - реакциях, взаимосвязь которых создает цепочку реплик, речевой поток движения разговора.

5. Диалог имеет свои структурные закономерности. Его реплики семантически связаны, что придает содержанию диалога логическую стройность.

6. Диалог может характеризоваться по тематике, эмоциональному отношению и объекту разговору. Обучение сжатому пересказу. Подробный пересказ, даже с творческими заданиями, является лишь первой ступенью развития мышления учеников на русском языке и не исчерпывает мыслительно-речевых задач, жизненно важных для учеников.

Начинать обучение надо на небольших по объему текстах статей, а не на произведениях художественной литературы.

81

Процесс обучения сжатому пересказу сводится к следующим умственно-речевым операциям:

1. Определение главной темы пересказа.
2. Сокращение текста за счет:
 - а) изъятия из него дополнительных тем;
 - б) пропуска деталей.

3. Сжатия языковой формы пересказа.

- а) изъятие в каждом предложении второстепенных членов, если это не нарушает главной мысли пересказа;
- б) замена распространенных фразовых звеньев предложения синонимической лексикой;
- в) сжатие нескольких семантически связанных предложений в одно предложение.

На продвинутом этапе обучения изменяются и дополняются операции по сжатию текста.

Обучение сжатому пересказу повествования вызывает ряд дополнительных для речевой деятельности задач:

- Создания у учеников умений определять компоненты произведения в целях возможных сокращений пересказа.
- Четкое уяснение авторского замысла.
- Наличие некоторых навыков характеристики персонажа
- Наличие словаря для организации правильных переходов от одной части пересказа к другой.

Обучение выборочному пересказу.

Росту самостоятельности мыслительно-речевой деятельности учеников способствует овладения ими навыками выборочного пересказа. При выборочном пересказе излагается только нужная и важная часть. Выборочному пересказу должен предшествовать разбор текста: выяснение его структуры, составление подобного плана. После этой работы сообщается тема выборочного пересказа, а затем устанавливается его главная мысль.

МОНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ УЧАЩИХСЯ

Общая характеристика монологической речи.

Высшей целью устной иноязычной речи является все же монологическая, а не диалогическая ее форма. Такой вывод станет очевиден, если мы дадим сопоставительную психологическую характеристику обеим формам речи.

Диалогическая речь	Монологическая речь
Однообразие формы	Разнообразие формы (рассказ, описание, сообщение)
Большая ситуативность, связанность с обстановкой, в которой происходит разговор. Это сужает жизненно необходимую «площадь» пользования данным видом речи, т.е. ограничивает сферу ее применения.	Сознательная организованность ее «производителем» речевой продукции в процессе овладения сложными видами мыслительно-речевой деятельности - пересказы, сообщение. В этом случае говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь свой «монолог как целое»

82

Внешний характер стимулов движения диалогической речи.	Внутренние стимулы: говорящий сам определяет объем, характер, языковой материал и форму обращения к аудитории.
Ее свернутость и эллиптичность; огромная роль разного рода клише и шаблонов, привычных сочетаний слов, реплик и т.д.; частое возникновение понимания между участниками разговора за счет не речевых факторов - знания ситуации собеседниками.	Развернутость речи и ее свобода использования языковых форм; оптимальное пользование речевыми средствами выражения мысли; сравнительно малое использование неречевой информации, получаемой «нами и нашими собеседниками из ситуации разговора»
Самостоятельное значение неязыковых коммуникативных средств (интонация, жест)	Вспомогательная роль неязыковых коммуникативных средств.

Приведенное нами сравнение иллюстрирует убедительность вывода известного психолингвиста А.А. Леонтьева о том, что диалогическая речь по своим характеристикам более элементарна, чем другие виды речи»

Если учесть, что развитие монологической речи связано с активной разнообразной и творческой мыслительной работой над текстом, призвано формулировать сложные речевые и речемыслительные умения, то вполне резонным является призыв ставить монологическую речь в центре внимания методистов, «ибо, ей нужно специально обучать, в то время как диалогическая речь требует скорей тренировки на основе ограниченного количества речевых стереотипов»

Естественно, что выборочному пересказу должен предшествовать разбор текста: выяснение его структуры, составление подробного плана. После этой работы сообщается тема выборочного пересказа, а затем устанавливается его главная мысль.

Начинать учить выборочному пересказу необходимо на текстах, в которых исключаются целые части без нарушения связи между оставшимися компонентами. В таких случаях, выборочный пересказ связан с репродуктивной речевой деятельностью в наиболее чистом виде.

Значительно труднее научение выборочному пересказу, когда цельность создания его требует от учащихся собственной речевой продукции и довольно сложного аналитического исследования структуры текста. Тогда приходится исключать материал уже внутри абзаца, из группы рядом стоящих предложений оставлять только одно-два из них, нередко изменять их лексический состав, продуцировать материал для связи между частями выборочного пересказа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания литературы. / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана - М., 1962.
2. Методика преподавания литературы./ Под ред. З.Я. Рез, - М., 1985.
3. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962.
4. Рыбникова М.А. Очерки по методике преподавания литературы. - М., 1969.
5. Развитие речи учащихся 1У - X классов в процессе изучения литературы в школе.—М., 1985.

83

Лекция № 17

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.

План.

1. Место и значение развития письменной речи учащихся на уроках литературы.
2. Методическая характеристика письменной работы.
3. Виды письменных работ.
4. Методическая характеристика подготовительных видов письменных работ: списывание, выписывание цитат, ответы на вопросы, составление планов.
5. Методическая характеристика основных видов письменных работ: изложения, сочинения.

Ключевые слова: письменная речь, основные виды письменных работ, вспомогательные виды письменных работ, методическая характеристика, методика проведения изложений, сочинений.

Письменные работы в школе носят учебный характер, т.е. имеют цели привить учащимся навыки письменной речи во всех отношениях: умение правильно строить фразу, грамотно записать ее, передать содержание прочитанного произведения, расположив связно и последовательно содержащиеся в нем факты, и уметь самостоятельно построить свое сочинение, верно отражающее чувства и мысли, или изложить в письменном виде материал своих наблюдений. Эти задачи многообразны, различны по степени трудности и, конечно, не могут быть разрешены в школе сразу. Начинаясь в первых классах, развитие письменной речи идет постепенно, с каждым годом усложняясь и расширяясь в объеме и разнообразии форм.

Особенностью школьных письменных работ является то обстоятельство, что в каждой из них и на всех степенях обучения задачам грамотности в широком значении этого слова и задача внутреннего содержания письменной речи ученика находится в неразрывной связи. Поэтому можно сказать, что разделение работ учащихся на работы чисто грамматические, стилистические и работы по литературе следует считать в известной мере условным. Как в сочинениях значительную роль своего внимания учащиеся должны уделять синтаксическим и орфографическим вопросам, так и работах по орфографии и пунктуации тексты, взятые из классических литературных произведений, расширяют литературные навыки учащихся, воспитывают их вкус, обогащают их навыки. Это совсем не значит, конечно, что учитель должен ставить учащимся разнообразные задачи в каждой из работ по грамматике или литературе, но принимать это во внимание при постановке письменных работ учитель должен.

Сложность задачи, встающей перед учеником при выполнении им письменной работы, прививающей или упражняющей разнообразные навыки, требует от учителя максимального внимания к построению. Задания для письменной работы и планомерности этих заданий.

84

Одним из главнейших условий постановки всякой письменной работы является ее отчетливая целенаправленность. Учитель должен ясно представлять себе цель предлагаемой учащимся работы и те результаты, к которым она должна привести учащегося:

- 1) Предлагаемое учащемуся задание для письменной работы должно быть подготовлено учителем, т.е. просмотрено и продуманно.
- 2) Ученики, выполняющие письменную работу, должны отчетливо понимать задание и знать пути и приемы, при помощи которых выполняется задание. Иначе говоря, ученики должны быть подготовлены к выполнению письменной работы. Ей должна предшествовать аналогичная работа в устном исполнении, обеспечивающая конкретное понимание того, как и как нужно делать.
- 3) Должны быть учтены результаты письменной работы, т.е. работы учащихся должны быть тщательно проверены, и учитель должен сделать выводы, определяющие дальнейшее направление его преподавания.

Письменные работы, связанные с развитием речи учащихся, можно разделить на две основные группы: 1) работы вспомогательного характера и 2) работы, имеющие самостоятельное значение (основные виды письменных работ). К работам первой группы относятся уже рассмотренные нами планы работы по цитированию, письменные ответы на вопросы; ко второй группе относятся изложения, сочинения по картине, творческие сочинения различных видов, характеристики, описания.

Разделение письменных работ на указанные виды в известной степени условно. Возможны такие виды работ, которые носят промежуточный характер; так, например, характеристики или описания могут являться и изложениями, если они следуют тексту произведения. С другой стороны изложение, если оно является свободной и краткой передачей идейного содержания большого по объему произведения, может быть признано сочинением, так как в такой работе ученик проявляет максимальную самостоятельность. Однако, в целях удобства установления особенностей каждого стиля работы, мы рассматриваем их в отдельности, имея в виду возможность промежуточных форм.

Изложение является основным видом письменной работы в средних классах, так же, как сочинение в старших классах. Упражнение в письменном изложении должны начинаться со второго класса начальной школы, где дети занимаются в начале устным пересказом, затем коллективным составлением письменного изложения, после чего уже приступают к самостоятельному письменному изложению.

Термин «изложение» нередко заменяется словами «пересказ», «переложение». Некоторые методы различают эти наименования, придавая (разумеется, условно) этим терминам следующие значения:

Пересказом (переложением) называют передачу, близкую к прочитанному тексту.

Изложением (извлечением) - сокращенную задачу текста, при которой излагаются главные факты или мысли прочитанной статьи.

Вообще следует иметь в виду, что обычном словоупотреблении термин «изложение» - широкое понятие, охватывающее целый ряд письменных работ, начиная от почти дословной передачи прочитанного отрывка и кончая свободной передачей содержания нескольких произведений, близких по теме.

85

Сущность изложения заключается в том, чтобы ученик, который выслушал текст прочитанного произведения или отрывка, сумел решить три задачи, которые ставятся:

1. Уяснил содержание, т.е. понял мысли;
2. Усвоил логический порядок событий, фактов, содержащихся в произведении;
3. Отразил в своей работе стиль прочитанного текста, т.е. особенности словесной формы, которым отличается предложенный текст. Когда ученики упражнениями в составлении плана устными пересказами приобрели навык вдумчивого отношения к прочитанному, только тогда можно приступить к самостоятельному письменному изложению.

Ясно, что порядок, система изложений зависят от характера материала, даваемого для изложения. Если в 3 классе ученик стоит перед задачей - понять содержание и усвоить язык маленькой басни («Муравей и Голубка», занимающей 5-6 строк, то в 6, 7, 8, классах ему предлагается гораздо более сложный и по содержанию и по стилистическим особенностям текст. Уже одна возможность варьировать тесты для изложений в отношении содержания, размера, стиля и т.п. делает этот вид работы интересным для учителя и богатым в отношении разнообразия форм.

Изложение, правильно поставленное, содержит в себе творческих возможностей для учащихся не менее, чем иные формы письменных работ. В этом легко убедиться, сличив работы учащихся одного класса: в каждом из них встретится своеобразие и в словаре, и в композиции, и в стиле, хотя все работы отправляются от одной темы, плана и образов, данных художником. Пропедевтический характер изложения именно содержится в том, что творчество учащихся опирается на целый ряд данных, помогающих учащимся в развитии письменной речи. Таким образом, изложение является видом письменной работы, обучающей учеников и сохраняющей для них возможность творческих проявлений. Пересказ близкий к тексту. Первоначальный ход работы по этому виду изложения строится так:

1. Учитель выбирает небольшой рассказ повествовательного характера и после краткой вступительной беседы вводного характера читает его.
2. После чтения идет разбор и запись неизвестных или малоизвестных слов и оборотов речи.
3. Затем учитель вместе с классом составляет план рассказа. Учитель записывает план на доске, учащиеся - в своих тетрадях.
4. Вторичное чтение рассказа проводится в связи с планом. прочитав первую часть рассказа, учитель указывает в плане заголовок следующей части и продолжает чтение. Можно так же обсудить с учащимися, как озаглавить рассказ и выделить несколько лучших вариантов. Учащиеся, имеющие навык в подыскивании заглавий, сумеют сделать это самостоятельно.

При такой детальной подготовке ученик не могут затрудняться письменным пересказом. Опыт показывает, что даже малоуспевающие дети вполне справляются с заданием.

От изложения близкого к тексту, учащиеся отходят по мере того, как увеличиваются размеры текста, т.е. чтение дается только один раз, учащиеся самостоятельны в составлении плана и т.п.

86

Однако, в целях разнообразия видов письменных работ и расширения самостоятельности учащихся следует и в младших классах применять пересказ с изменением формы.

Пересказ с изменением формы - этот вид изложения состоит в том, что работа ученика осложняется дополнительным заданием, например, при пересказе изменить 1-е лицо, от которого ведется рассказ, на 3-е или дать изложение от лица другого персонажа (например, встречу Метелицы с пастушонком передать от лица последнего). Этот вид изложения является прямым переходом к сочинению творческого характера.

Работы этого вида требуют некоторого навыка, поэтому их можно предлагать для письменного исполнения только после устных упражнений, при которых учащиеся практически уясняют, как это нужно сделать.

Сокращенное изложение (извлечение - так называлось это упражнение в старых методиках), - наиболее популярный вид письменной работы в средней школе. Виды его очень разнообразны и тесно связаны с особенностями книжного текста.

Если текст обширен, представляет собой, например, повесть, новеллу, роман, то сокращенное изложение является нелегкой работой. Главной задачей в ней является выделение центрального эпизода, костяка произведения, называемого фабулой. Готовя такой пересказ, ученик, возможно, напишет его не сразу; в начале у него может получиться сравнительно распространенный пересказ, но, сжимая его до минимума, вычеркивая все, без чего можно обойтись, он доведет его до самого краткого размера.

Из сказанного ясно, что работа такого характера учит избегать многословия, стремится к выразительной сжатости и вместе с тем, заставляет ученика очень близко познакомиться с содержанием излагаемого текста.

Особый интерес представляет эта работа в том случае, если кроме общей задачи - пересказать кратко содержание - дается задание выдвинуть в передаче ту или иную черту характера действующих лиц или особенности драматического характера и т.п.

Готовясь к пересказу, ученик может сократить то, что ему кажется для поставленной задачи менее существенным, но подробно передаст то, что подчеркнет нужные стороны характера или ситуации.

Чтобы сделать понятным характер материала, предлагаемого для изложения этого типа, мы ниже назовем несколько произведений, которые можно считать типичными для отдельных классов.

При выборе текста для пересказа и изложения нужно иметь в виду не только размер и содержание, но и язык рассказа или отрывка. Синтаксический строй должен быть таким, чтобы учащиеся могли усвоить его и ввести в свое изложение новые фразы, как сознательное приобретение. Поэтому текст должен быть не только по содержанию, но и по синтаксическому и по стилистическому построению по силе для учащихся. Доступен должен быть текст и со стороны орфографической, так как в противном случае он будет насаждать ошибки. Если в художественном тексте встречаются трудные обороты речи, то нужно или отказаться брать такой текст, или предварительно разъяснять ученикам эти неизвестные им обороты речи. Наблюдающиеся нередко обработки художественного текста в смысле его упрощения нужно признать неудачными, так они снижают художественное значение текста, яв-

87

ляются прямой порчей его, что недопустимо. Учитель должен быть ревнительным, бережного отношения к художественному слову.

В средних классах материалом для пересказа должны быть несложные и короткие рассказы или эпизоды с динамически развивающимися действиями. Примерными текстами могут быть такие общеизвестные рассказы, как «Акула», «Прыжок» Л.Н. Толстого, «На пожаре» (из Дубровского).

Вначале нужно взять повествовательные произведения с частями описательного характера. Таким является, например: «Льгов», И.С. Тургенева, «Сон Гринева» (из главы «Буран»), басня И.А. Крылова «Лиса», «Переправа через Каму» Аксакова и т.п. Затем нужно перейти к статьям чисто описательного порядка, примерами которых являются превосходные описания Аксакова («Голубь», «Сорока», «Перепелка» и др.) «Русак» Л.Н. Толстого, «Классная комната» из «Детства» Л.Н. Толстого.

Однако писатели далеко не всегда склонны давать такие прямые характеристики. Пушкин, например, вообще не уделяет много места для описания внешних и внутренних черт своих героев (Дубровских, Пугачева, Гриневых, Мироновых), предпочитая рисовать их характеры в действии и лишь вскользь делая замечания о наружности героя.

Эти различия в приемах характеристики у писателей и нужно учитывать, выбирая для учащихся темы характеристики. Первые работы по характеристике нужно давать по таким произведениям, в которых материалы к характеристике даны самим автором, наиболее развернуто.

Работа по изложению такого типа продолжается в старших классах, где задача осложняется необходимостью сохранить стиль рассказа, своеобразную манеру писателя.

Общие методические замечания о постановке письменного изложения. Рассматривая отдельные виды изложений, мы указали на ряд различных методических приемов их постановки. Остается несколько общих вопросов касающихся всех наиболее популярных видов изложений.

1. **Как читать текст для письменного изложения?** Текст, подлежащий изложению, должен быть прочитан с максимальной ясностью и выразительностью. Поэтому читать нужно учителю. Практикующееся иногда чтение текста самими учениками про себя снижает результаты письменной работы по понятным причинам: учащиеся читают недостаточно вдумчиво и внимательно.

2. **Сколько раз прочитать текст?** Число чтений (одно или два) зависят от различных условий: а) характера текста, б) характера задания или изложения, в) возраста и опыта учащихся. Двукратное чтение снижает самостоятельность ученика при изложении, то допустимо прочитать рассказ во всех подробностях. Но если текст велик, сюжет сложен, а учащиеся не обладают достаточным навыком в изложении, то допустимо прочитать рассказ дважды. Это обычно приходится делать тогда, когда план изложения составляется учителем совместно с классом. Тогда ход работы будет таким:

1. Вводное слово учителя.
2. Первое чтение рассказа.
3. Составление плана.
4. Второе чтение.

88

3. **Допустим ли текст для изложения?** Допустим в том случае, если он носит повествовательный характер. Лирические стихотворения и стихотворные пейзажи не следует давать для изложения, так как в этих произведениях форма неразрывна с содержанием.

Стихотворный текст для изложения в некотором отношении имеет даже преимущественно перед прозаическим: он вынуждает учащихся к большей самостоятельности в построении речи изложения.

Особо следует сказать об изложении «своими словами» текста (стихов или прозы), выученного наизусть. Такой вид пересказа нужно признать нежелательным, так как по сути дела работа ученика здесь сводится к тому, чтобы разрушить усвоенную им наизусть художественную форму текста, сознательно превратив ее в художественную. В том случае, когда ученик не знает наизусть произведения, он при изложении стремится приблизиться по памяти к тексту, что является положительным фактом.

4. **Каков объем читаемого для изложения текста?** Размер текста зависит от степени сложности его содержания и формы.

Письменные работы по картине могут быть двух родов:

1. Изложение содержания картины.
2. Сочинение по картине.

Задача изложения картины заключается в том, чтобы по возможности точно передать в связно устном или письменном рассказе изображенное художником на картине. Ни моментов, предшествующих тому, что изображено на картине. Таким образом, излагая картину, учащийся словами передает то, что художник рассказчиками или другими средствами для рисования изображает на картине.

Сочинение по картине является рассказом по поводу картины, содержание которой может быть или отправным моментом рассказали заключительным. Такое сочинение по содержанию всегда выходит за пределы картины, дополняет ее или предшествующими, или последующими событиями, включая иногда данный по картине эпизод лишь как один из моментов связного повествования.

В школьной практике более популярен этот второй вид письменной работы по картине до последнего времени использовались главным образом в младших классах: в этих классах учащиеся лучше знакомы с повествовательной формой сочинения. Однако изложение картины более связано с описанием, которого еще не знают в нужной мере ученики младших классов. В отношении учебном - второй вид письменной работы по картине более ценен. Общим недостатком учащихся является то, что они не умеют видеть картины: ее детали, очень существенные в общей композиции картины, часто не замечаются, и общий замысел художника остается непонятным и невоспринятым учениками. Положение дела здесь аналогично с восприятием литературного произведения: совершенно также как преподаватель учит осмысленному чтению, он должен научить смотреть и понимать картины, имеющие те же художественные компоненты, что и литературное произведение.

Изложение картины - хорошее средство для того, чтобы развить наблюдательность учеников, приучить их вдумываться в то, что они видят, и по-

89

нимать соотношение содержания картины со средствами его выражения в изобразительном искусстве. В развернутом виде эта задача по силе учащимся 8 и последующих классов. Однако, это не означает того, что изложение по картине должно применяться лишь в этих классах. Развивать наблюдательность, умение с нужной точностью рассказывать о том, что видишь, какое впечатление это на тебя производит, - нужно и в младших классах.

Поможет учащимся в этом отношении и план, который в начале сам учитель предложит для изложения содержания картины. По этому плану ученики должны рассмотреть картину, указать центральные и второстепенные фигуры и предметы, их расстановку, характерные детали картины, ее фон, преобладающие тона или краски и пр. Само собой разумеется, что картина, так же как и литературное произведение, должна быть посильна для учеников младших классов. Сюжет картины может быть понятным и манера изображения реалистичной.

Особенно интересными бывают работы по картине в тех случаях, когда содержание картины тематически более или менее близко, но не являются прямой иллюстрацией к прочитанному учениками произведению. Обычно сюжет такой картины, вызывая в представлениях ученика знакомые мотивы, пробуждает его осознать и мотивировать те видоизменения, которые есть на картине. Это ценно по тому, что культивирует наблюдательность ученика и, с другой стороны, заставляет его в сочинении творчески описать и комбинировать эти новые мотивы. Такой, например, является картина В. Маковского «Ночное». Работа по этой картине после прочтения и разбора «Бежина луга» может быть очень интересной для учащихся VII класса. Картина тематически близка к рассказу Тургенева, но не во всем совпадает с ним: здесь восемь детей (у Тургенева пять), среди которых одна девочка, нет костра, отсутствует фигура охотника (Тургенева). Но фигура мальчика, рассказывающего что-то, захватившее слушателей, черты лица и одежды каждого из них, пейзаж (раннее летнее утро, до восхода солнца) - все эти черты «тургеневские» и обязательно вызовут в памяти детей соответствующие описания и характеристики из «Бежина луга».

Сочинения являются одной из важных форм работы по развитию речи, и уроки чтения дают для них достаточно богатый материал. Устные сочинения и подготовка к письменным чаще всего проводится на уроках чтения. Читаемые тексты позволяют учителю знакомить детей с особенностями языка художественных произведений и деловых статей, работать над планом, над логической стройностью текста, над некоторыми литературоведческими понятиями, необходимыми для сочинения.

Однако работа над сочинениями страдает некоторыми существенными недостатками.

Как показывает изучение работы учителей, во многих школах наблюдается однообразие типов и тематики детских сочинений. Очень распространены темы «Как я провел каникулы», «Осень», «Зима», «Весна». Значительно реже проводятся сочинения на материале производственных экскурсий, сочинения - описания, сравнения по началу и пр. очень редко дети пишут сочинения на общественные темы, сочинения - рассуждения, сочинения по пословице.

90

В связи с этим важно рассмотреть типы сочинений, доступных учащимся начальных классов школы, а также их тематику. Это поможет учителю в планировании работы по развитию речи, в разработке системы устных и письменных сочинений для своего класса с учетом требований преемственности и перспективности.

К рассмотрению типов сочинений мы подошли с различных точек зрения и классифицировали их по шести признакам:

1. По жанрам: а) повествовательные; б) сочинения - описания; в) сочинения - рассуждения.
2. По стилю: а) эмоциональные, образные, приближающиеся к художественным произведениям; сочинения типа деловой статьи.
3. По методам подготовки: а) коллективные, требующие общей подготовки; б) индивидуальные.
4. По источникам, из которых почерпнут материалы для сочинений: а) сочинения на материале наблюдения или иных форм живого опыта учащихся; б) сочинения на книжном материале: в связи с прочитанным, характеристики, работы типа рефератов, типа рецензий; в) сочинения по картине, по серии картин, диафильму, кинофильму, спектаклю и пр.; г) сочинения, объединяющие материалы наблюдений самого ученика со сведениями, почерпнутыми из книг или других источников; д) сочинения - «Фантазия», построенные на вымышленном материале.
5. По форме передачи содержания: а) письменные; б) устные.
6. По целям проведения: а) обучающие; б) контрольные;

Отметим еще несколько общих требований к темам сочинений: во-первых, тема должна заинтересовать ученика, должна быть ему близкой; во-вторых, тема должна быть четко сформулирована, быть вполне определенной; в-третьих, тема не должна быть слишком широкой.

В начальных классах тема обычно отождествляется с заглавием. Но во многих случаях возможно уже практически показать, что сочинения на одну ту же тему могут быть озаглавлены по-разному. Например, сочинения на тему «Кем я буду» может получать различные заглавия в зависимости от того, кем собирается стать автор сочинения.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Методика преподавания литературы. / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана - М., 2000..
2. Методика преподавания литературы./ Под ред. З.Я. Рез.- М.,1985.
3. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962.
4. Рыбникова М.А. Очерки по методике преподавания литературы. - М., 1969.
5. Леонов С.А. Развитие речи учащихся на уроках литературы.- М.,1988.

91

Лекция № 18

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

План.

1. Проблемы современного урока в дидактической и методической литературе.
2. Урок литературы - основная форма организации учебного процесса.
3. Классификация уроков литературы (по В.В. Голубкову).
4. Классификация уроков литературы (по Н.И. Кудряшеву).
5. Типология современных уроков литературы, содержание, структура, требования к ним.

Ключевые слова: проблема урока, типология, классификация, структура урока, его воспитательная направленность, роль в нем учебной ситуации, место урока в системе развивающего обучения, взаимодействие методов обучения на уроке.

Проблема урока: его содержание, структуры, типологии, эффективности, взаимосвязи методов обучения на уроке, роли учителя, совершенствования учебной деятельности школьника - разработаны в трудах многих дидактов.

В методике преподавания литературы исследованы классификация, содержание, структура урока, его идейно-нравственные и эстетические воздействия на учащихся, роль в нем проблемной ситуации, место урока в системе развивающего обучения, специфика урока литературы, его творческий, эмоциональный характер.

Теоретические проблемы урока как законченного целого, как части общего курса и системы уроков представлены в исследованиях М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина, М.А. Данилова, В.И. Стрезикозина, Ю.К. Бабанского, И.Т. Огородникова, И.Н. Казанцева, М.М. Левиной, Г.Д. Кирилловой и других.

Исследуются важнейшие проблемы: современные требования к уроку, взаимосвязь содержания урока, выбора методов обучения и организации деятельности учащихся; результативность, эффективность уроков и проблема оптимизации обучения, типология урока, выход на проблему формирования личности ученика; повышение нравственного потенциала урока; содержание и формы самостоятельной работы учащихся на уроках; ; проблема развития навыков умений учащихся в динамике учебного процесса; задачи и целевая установка урока, организация и отбор материала, взаимосвязь коллективной, групповой работы. Учащихся на уроке, урок и НТР; роль учителя на разных этапах урока; формы проведения урока.

Особое внимание уделяется изучению структуры урока: как традиционной (четырёхчленовой), так и поэтапной (пшаговой), в связи с поисками взаимосвязанных ситуаций урока.

В психолого-педагогической литературе скрыто значение проблемных ситуаций на уроке, помогающих формированию творческого мышления учащихся исследования АМ Матюшкина, Я.Н. Пономарева, Т.В. Кудрявцева.

92

В методике преподавания литературы поставлены как теоретические проблемы урока (типология, классификация, структура урока, его воспитательная направленность, роль в нем учебной ситуации, место урока в системе развивающего обучения, взаимодействие методов обучения на уроке), так и задачи конкретной реализации положений педагогической науки. В первую очередь следует назвать труды В.В. Голубкова и Н.И. Кудряшева. Кроме того, эта проблема нашла отражение в работах Н.А. Станчек, Н.К. Силкина, в учебных трудах под редакцией Н.О. Корста, В.В. Трофимовой, Н.А. Демидовой, О.Ю. Богдановой, в работах Г.И. Бельнского, Л.Н. Лесохиной, Л.С. Айзермана, Т.С. Зепаловой, Н.Я. Мещеряковой, Е.Н. Ильина и других.

М.Н. Скаткин раскрывает требования к уроку с учетом достигших научно-технической революции и творческого характера человеческого труда. Ученый называет урок «клеточкой» педагогического процесса; к средствам решения педагогических задач урока отнесены: содержание материала, методы его изучения, ТСО и дидактический материал для самостоятельной работы, организация деятельности учащихся и личность учителя.

Следуя стремлению определить место урока в системе развивающего обучения, ученые рассматривают вопросы построения урока и взаимодействие его частей. Остановимся на содержании некоторых исследований и монографий, в которых освещено направление работы коллективов и отдельных ученых.

Под структурой урока М.И. Махмутов (Махмутов М.И. Современный урок и пути его реализации. - М., 1978.) понимает ни один состав, а вариант взаимодействия одних и тех же элементов урока, задач, этапов познавательной деятельности учащихся, причем различает внешнюю внутреннюю структуру урока. В основе внешней структуры урока, который может быть и проблемным, и не проблемным М.И. Махмутов видит решение трех дидактических задач: актуализация прежних знаний, формирование новых понятий, способов действия, формирование умений и навыков, умственных и практических действий. Элементами внутренней «логопсихологической структуры урока» она называет следующее:

- возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы;
- выдвижение предположений о вероятном пути решения и выдвижения гипотезы;
- доказательство гипотезы, проверка правильности решения проблемы.

М.И. Махмутов, решая в целом вопросы о проблемном обучении, подчеркивает, что в основе традиционного четырехэлементного по структуре урока лежит деятельность учителя, а в основе развивающего урока - активизации познавательной деятельности учащихся. В таких условиях возрастает роль учителя, его

творческой работы и организации урока М.И. Махмутов справедливо утверждает, что при систематическом использовании традиционной структуры урока «невозможна реализация идеи развивающего обучения» (с.27). Вместо опроса урок может начинаться с фронтальной самостоятельной работы; далее, если объяснение является основным путем передачи знаний, - то как осуществляется развитие учащихся и, наконец, всегда ли закрепление проводить в конце урока и только ли как повторение - ведь не менее важно использовать знания и в новой ситуации? Такая постановка исследования урока заставляет задуматься над новыми путями совершенствования построения урока и ученого и учителя.

93

И. Т. Огородников выступает против отождествления этапов усвоения учащимися знаний (восприятие и осмысление материала, образование понятий навыков, закрепление умений и применение их на практике) и этапов отдельного урока. И. Т. Огородников справедливо критикует распространенность смешанного типа урока (сообщение знаний, закрепление знаний, задание на дом и повторение пройденного на последующем уроке), что ведет к повторяемости вопросов, к потере обучающего значения опросов. Ученые - дидакты не отрицают в целом традиционное построение урока, а выступают против его постоянного приоритета и раскрывают суть современного урока в свете идеи развивающего обучения.

Одна из важнейших проблем современной науки - это проблема типологии уроков. Помимо классификации уроков по основным дидактическим целям (изложение новых знаний, имеющихся знаний и навыков, повторение и проверка знаний) или по основным звеньям учебного процесса, авторы стремятся классифицировать уроки в зависимости от способа его проведения и методики его организации: уроки с разнообразными видами заданий, уроки - лекции, беседы, экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельных знаний, практических занятий.

В дидактике и частных методиках нет единого принципа классификации типов урока. Назовем некоторые из них: уроки классификации по признаку основной дидактической цели (М.А. Данилов, И. Т. Огородников) - уроки первоначального усвоения нового материала, закрепления и повторения знаний, самостоятельной работы, обобщающего повторения, смешанный. Иной подход к типологии уроков связан с анализом процесса обучения, с определением места урока в системе уроков по изучению темы, раздела. В методике преподавания литературы такая типология урока была разработана В.В. Голубковым - вступительные занятия, чтение, ориентировочная беседа, анализ произведения, итоговые уроки. Классификация В.В. Голубкова несет в себе не один признак, ибо включает в себя также способы организации урока. Н.И. Кудряшев разработал классификацию уроков литературы, исходя из специфики самого предмета: урока изучения художественных произведений, урока изучения теории и истории литературы, уроки развития речи. Из всего разнообразия уроков первого типа (изучения художественных произведений) Н.И. Кудряшев суммирует три его основные разновидности: урок художественного восприятия произведения, уроки углубленной работы над текстом произведения; уроки обобщающие работу над произведением. Задачи урока художественного восприятия произведений - «непосредственное общение с произведениями искусства, целостное, глубоко эмоциональные впечатления от них, затрагивающие личностные переживания; развитие культуры и художественного восприятия, умение слушать или читать художественное произведение; развитие художественной зоркости; воспитание эстетических и нравственных чувств, влияющих на все поведение учащихся».

В уроках углубленной работы над текстом Н.И. Кудряшев ставит задачу научить «школьников все более основательно и осознанно следить за мыслями писателя, за логикой его образов, понимать произведение как художественное единство. Это очень сложные умения, требующие размышления, сопоставления, анализа и синтеза». Обобщающие уроки важны в силу необходимости «развития последовательного, логически правильного мышле-

94

ния, умения обосновывать свою мысль убедительными доводами и фактами», справедливо отмечает Н.И. Кудряшев. В целом создана стройная убедительная типология уроков литературы.

В работах М.М. Ильиной урок рассматривается в свете «соотношения частей процесса обучения», учебного процесса и психологии обучения. За основу классификации М.М. Ильина берет два положения: дидактические цели и место урока в системе уроков.

Г.Л. Кириллов особенное внимание обращает на связь между преподаванием и обучением, на соотношение конкретного и обобщенного содержания урока на сочетание практической и теоретической деятельности - и вычленяет следующие возможности в построении урока: приближение самостоятельной

работы учащихся к началу изучения нового учебного материала, увеличение в работе учащихся элементов творчества, сокращение объема однотипной тренировочной работы.

В ряде работ приводятся веские доводы в пользу целесообразности постановки работы над новым материалом в первой половине урока, ибо именно первая часть урока перегружена учетом знаний.

М.А. Данилов, суммируя полемику по проблемам урока, ратует за обоснование различных его структур, а так же за повышение значения перспективного планирования системы уроков как одной из важнейших областей творчества учителя.

Современная дидактика и частные методики ищут пути активизации деятельности учащихся, повышения уровня гуманитарных дисциплин. В.П. Стрезикозин, говоря о перестройке методического руководства и педагогического контроля в новой школе, напоминает, что еще К.Д. Ушинский выступал против традиционной системы занятий, задавание на дом, опрос. Не отрицая сложившихся методов и приемов работы на уроке (лекция, беседа, личные наблюдения учащихся), которые в современном уроке также приобретают большую значимость, В.П. Стрезикозин подчеркивает значение следующих моментов в организации процесса обучения в школе: поэтапное усвоение новых знаний, усвоение знаний - не самостоятельный изолированный этап, поисковый путь усвоения новых знаний, активизация процесса совершенствования и закрепления знаний, умение учащихся практически использовать усвоенные знания, многообразие видов деятельности на уроке, его темп, учет индивидуальных возможностей в процессе коллективной учебной работы на уроке.

Выход на проблему поэтапного развития познавательной деятельности учащихся, и в целом на проблему развития личности, характерен для современной педагогической науки, как в нашей стране, так и в педагогике других стран. Эта продуктивная идея заложена, в частности, в разделе «Педагогика» - «Урок и его структура», написанном Э. Дрефенштеллом. Немецкий ученый пишет, что «структура урока должна включать последовательность шагов процесса учения и направляющей деятельности преподавания». На каждом этапе, по мнению автора, внимание акцентируется на решении одной доминирующей дидактической задачи.

В методике преподавания литературы проблема ставится в целом ряде работ, пособий, сборников. Н.И. Кудряшев останавливается на специфических для урока литературных проблемах; роль его в воспитании ученика, учет своеобразия литературы как искусства слова.

95

Подчеркивая творческий характер урока литературы, Н.А. Станчек ищет в нем то, что определенно логикой познания литературы, особенностями психологии ученика. Методисты - словесники прямо говорят, что в современной уроке недостаточно ориентироваться на традиционные структурные элементы (опрос, объяснение нового, закрепление, задание на дом), и выдвигает след за рядом других исследователей учебную ситуацию как новую структурную единицу урока. Н.А. Станчек считает учебную ситуацию клеточкой урока, в которой воплощается в единстве цели, содержание, характер современной деятельности учителя и ученика. На примере анализа двух уроков по пьесе А.С. Грибоедова Н.А. Станчек раскрывает значение организации урока в решении задач развивающего обучения.

Интересная типология уроков внеклассного чтения предложена Н.К. Силкиным: уроки вводного типа, уроки подготовки учащихся к самостоятельному чтению и восприятию сложных произведений, уроки анализа, обобщающие. Ряд сборников, методических рекомендаций к работе по учебным пособиям несут в системе урока, в рекомендациях авторов идею развивающего обучения, дают образцы современного построения урока.

Важнейшие проблемы урока литературы нуждаются в дальнейших исследованиях. Назовем некоторые из них: место урока в системе развивающего обучения, роль урока литературы в развитии логического и образного мышления учащихся, в формировании творческой самостоятельности, взаимосвязь коллективной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроке, особенности объяснения учителя и ученика на уроке литературы, развитие форм урока: урока-диспута, урока-панорамы, урока-концерта, урока-лекции и т.д.

Возможности использования не только «четырёхчастной», но и «поэтапной» структуры урока в старших классах возрастает в связи с необходимостью увеличения творческого начала в усвоении учащимися новых знаний, активизацией процесса закрепления и применения знаний, ориентацией на многообразие видов деятельности на уроке и на сочетание коллективной, групповой и индивидуальной работы.

Немаловажное значение имеют особенности психологии старшего школьника, его интереса к моральным свойствам личности, стремление дать оценку изображенному автором миру и героям, желание систематизировать впечатления от прочитанного, понять произведение как единое целое и вместе с тем свойственная ряду учащихся чрезмерная логизация в ущерб способности эмоционально воспринять текст.

Остановимся на конкретных примерах изучения романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» в X классе. Различные варианты планирования системы урока по роману даны в ряде методических исследований. Используем следующее планирование уроков:

1-й урок. Вводно-ориентировочная беседа: художественное воплощение эпохи 60-х гг. XIX в. в романе, замысел автора, композиция романа. Обсуждение впечатлений учащихся от прочитанного.

2-й урок. Базаров и Аркадий в Марьине. Биография героев. Основной конфликт романа. Нигилизм Базарова. Художественное манера И.С. Тургенева.

3-й урок. Принципиальные разногласия Базарова и братьев Кирсановых. Нигилизм Базарова и «нигилизм» Ситникова.

96

4-й урок. Тема любви в романе.

5-й урок. Базаров и родители.

6-й урок. Композиция образа Базарова. Основные сюжетные линии романа. Значение заключительных сцен романа.

7-й урок. Своеобразие Тургенева-романиста. Работа над обобщениями, о проблематике романа и художественном методе автора.

8-й урок. Авторская позиция в романе. Полемика вокруг романа.

Целесообразно обосновать выбор различных структур урока в зависимости от его содержания и места в системе уроков по изучению художественного произведения. В приведенном примере вводно-ориентировочные уроки проводились по традиционной схеме (опрос, новая тема, закрепление, задание на дом); уроки углубленного изучения текста - как уроки «поэтапного» усвоения знаний; обобщающие уроки строились на основе применения различных структур. Выбор оптимального варианта содержания, структуры и методики урока решается каждым учителем в зависимости от особенностей класса. Важно, чтобы в центре внимания постоянно находились: творческий характер урока, развитие воображения учащихся, повышение интереса к чтению и анализу текста, постепенное увеличение доли самостоятельной работы учащихся, воссоздание целостности восприятия произведений искусства слова, понимание авторской позиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Махмутов М.И. Современный урок и пути его реализации. - М., 1988.
2. Современный урок русского языка и литературы./Под ред. Смелковой З.С. - Л., 1990.
3. Методика преподавания литературы./Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. - М., 1995.
4. Методика преподавания литературы./Под ред. Рез З.Я. - М., 1985.
5. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. - М., 1962
6. Рыбникова М.А. Очерки по методике преподавания литературы. - М., 1969
7. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л., 1970.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. - М., 1988.
9. Активные формы преподавания литературы/. Сост.П.М. Альбеткова - М., 1991.

97

СРЕДСТВА НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

План.

Функции наглядности на уроках литературы.

Виды наглядности.

Методика работы с наглядными средствами на уроке:

- А) определение дидактической функции;
- Б) отбор материал;
- В) вопросы и задания в связи с наглядностью.
- Г) включение наглядности в урок.

Ключевые слова: смежные виды искусства, графическая, зрительная, слуховая, синтетическая наглядность, дидактические функции, диапозитив, диафильм, телепередача.

Художественная литература воспроизводит действительность в живых картинах, образах, и по существу, сама является наглядным изображением действительности. Однако, бывают случаи, когда усвоению литературного текста могут помочь изобразительное искусство, музыка, кино, телевидение и т.д.

Смежные виды искусства на уроке литературы. А так же разнообразные графические материалы принято называть наглядными средствами обучения.

Применение наглядности на уроке и во внеклассной работе носит принципиально разный характер и преследует разные цели. На уроке наглядность полезна лишь тогда и в той мере, в какой она помогает углубить восприятие учащимися литературного произведения.

Функции наглядности на уроке литературы. Главная, основная функция наглядности на уроке литературы - помочь учащимся в постижении литературного произведения и творчества писателя в целом, в овладении теоретико-литературными знаниями, в развитии речи учащихся - одним словом, в решении всех тех задач, которые стоят перед учителем литературы.

В распоряжении современного учителя имеются самые разнообразные средства наглядности: иллюстративно-художественные и графические материалы, грамзаписи и радиопередачи т.д. каждое из этих средств принадлежит к определенному виду наглядности: зрительной, слуховой и синтетической.

Зрительная наглядность имеет большое значение в преподавании литературы. Роль зрительной, наглядной опоры при изучении литературы могут выполнять репродукции портретов писателей, иллюстрации к произведениям, картины жанрового характера, фотографии мест, связанных с жизнью писателя, скульптурные фигурки героев книг, макеты и т.д.

Хорошо, конечно, если весь арсенал имеющихся изобразительных средств становится привычным на уроке литературы, но снимки, помещенные в хрестоматию, как справедливо заметил еще давно В.В. Голубков, - это минимум того, с чем следует ознакомиться учащимся.

98

Наборы открыток называют обычно раздаточным материалом. В этом названии достаточно точно передано их назначение: учитель может раздать ученикам разные открытки, а следовательно и учесть интересы и возможности каждого. Вместе с тем результаты труда отдельных учеников могут влиться в общую работу, так как каждая отдельная открытка является частью общей серии.

В альбомах же приводится не только изобразительный, но и документальный материал - отрывки и высказывания как самого писателя, так его современников и последователей, фрагменты писем и т.д. такое сочетание изобразительного и документального материала позволяет использовать альбомы как на уроке, в коллективной работе, так и для самостоятельных индивидуальных заданий.

По своему педагогическому назначению к иллюстративно-художественной наглядности близки статичные экранные пособия - диафильмы и диапозитивы. Диафильмы носят обзорно-биографический характер либо посвящены отдельным произведениям. Первые включают портреты писателя и близких ему людей, документальные материалы, картины историко-бытового плана, а так же иллюстрации к его главнейшим произведениям.

Слуховая наглядность. Умение почувствовать и оценить звуковой образ, созданный писателем, - необходимое условие полноценного восприятия произведения, особенно поэтического. И здесь на помощь учителя может прийти слуховая наглядность.

Музыка и художественное чтение открывают широкие возможности для активизации процесса преподавания литературы. Бывают даже случаи когда пластинки просто необходимы на уроке литературы. Нужно, например, не просто прочитать, но и услышать в исполнении сказителей сказку, былинку. Одновременно нельзя забывать, что пластинка и магнитофонная запись все же «вторичная» наглядность и, наряду с целым рядом преимуществ (прежде всего - профессионализм исполнения), технические средства уступают живому учительскому чтению в плане установления контакта с аудиторией. Актерское чтение может многое открыть ученику, но если оно начинает вытеснять чтение учителя и ученика, то может, по видимому, одна из причин, почему некоторые учителя вообще оказываются от актерского чтения, что, конечно, тоже не разумно. Слуховая наглядность, как впрочем, и любая, требует от учителя меры и такта.

Синтетические средства наглядности. Кино и телевидение соединяют в себе зрительную и слуховую наглядность, передают события во времени и пространстве и воссоздают действительность во внешне схожих с ней образах. Богатые возможности телевидения и кино делают их особенно перспективными в учебных целях. Однако их сложность, особенно телевставок, содержание и длительность которых не может регулировать учитель, подчас увеличивает те трудности, которые возникают перед учителем на уроках с применением технических средств.

Современный учитель располагает рядом учебных фильмов. Прежде всего это фильмы биографического и обзорного характера, содержащие достаточно богатый иллюстративный материал - портреты писателей и их современников, фрагменты писем, хроникальные кадры, запечатлевшие писа-

99

телей (например, Л. Толстого, В. Маяковского, А. Фадеева и др.) эти фильмы не без основания критикуют за иллюстративность, разноречивость и растянутость (некоторые из них имеют 4 и даже 6 частей). Поэтому их нецелесообразно использовать не целиком, а лишь фрагментально, например, хроникальные кадры или редкие портреты писателей и т.д.

Другой вид учебных фильмов - киноэкскурсии по памятным местам. Экран как бы переносит учеников в Михайловское, Ясную поляну, Спасское-Лутовиново и т.д. конечно, кинофильм не заменяет экскурсии, но в какой-то мере создает эффект присутствия.

Кроме того, в распоряжении учителя находится целая серия постоянно обновляемых телевизионных учебных передач.

Таким образом, можно утверждать, что современный словесник располагает достаточно разнообразным наглядным фондом.

Определение синтаксической функции. Планируя урок с применением наглядности, учитель, прежде всего, должен определить ее дидактическую функцию в системе уроков в целом и на каждом уроке в частности.

На заключительном этапе изучения произведения наиболее распространены задания сопоставительного характера, которые помогают ученикам вновь воспринять литературное произведение целостно, оценивая его одновременного с нового для них угла зрения.

Слушая, например, «Смерть поэта» в исполнении В. Яхонтова, ученики ощущают ораторский пафос поэзии Лермонтова, а исполнение того же стихотворения А. Остужевым заставляет их собственно почувствовать глубину трагического звучания поэзии Лермонтова.

Если дидактическая функция наглядности не продумана, то эффективность урока бывает значительно ослаблена, а в отдельных случаях такой урок может оказать даже отрицательное воздействие на преподавание литературы.

В соответствии с поставленной на уроке задачей учитель отбирает необходимый наглядный материал. При этом он должен учесть его качество и точно выверить его дозировку, а так же прояснить для себя концепцию авторов произведений смежных искусств, которые предполагает демонстрировать на уроке.

Во всей системе уроков по теме и даже иногда на одном уроке целесообразно использовать разные виды наглядности комплексно. Например, на вступительном уроке по теме «Творчество В.В. Маяковского» вполне уместно показать кинокадры, запечатлевшего поэта, и послушать пластинку с записью

воспоминаний современников о нем, а на уроке о жизни А.А. Фадеева - рассмотреть его портрет и послушать голос писателя.

Эпизодические, как впрочем, и чрезмерно обильное, введение в урок наглядности педагогически не оправдано. Нецелесообразно, например, включать в урок всего один -два диалогитива или несколько кинокадров.

Однако и перенасыщение урока наглядностью не только не приносит пользы, но даже оказаться вредным содружество искусств на уроке должно быть тактичным, а используемые произведения смежных искусств обладать высоким художественным уровнем. Если на уроке проводятся спорные трактовки, то нужно, чтобы им сопутствовал серьезный анализ. При изучении,

100

например, «Евгения Онегина» оправдало себя привлечение музыки П.И Чайковского, причем не только арии Татьяны, где литературная и музыкальная трактовки образа едины, но и арии Онегина и Ленского, героев, которые существенно переосмыслены в опере Чайковского.

Привлекая на уроке литературы другие виды искусства, словесник должен считаться с тем, что перед ним произведения, имеющие свои средства выражения и живущие по своим законам.

Эффективность урока находится так же в прямой зависимости от того, насколько умело осуществляется конкретная методическая работа с иллюстрациями, музыкой, кинофильмами и т.д.

Чтобы осмыслить произведения смежного с литературой вида имя существительное искусств, ученику нужно обладать хотя бы элементарными знаниями об этом произведении. Поэтому принято начинать разговор о музыкальном, и живописном и другом произведении с краткой справки об авторе и его произведении.

В У-УШ классах целесообразны вопросы, которые последовательно и постепенно учат школьников всматриваться в иллюстрацию, вслушиваться в музыку, определять не только тему и идею произведения, но и художественные средства, характерные для того, или иного вида искусства.

Например, «Как показал художник Алфеевский стремительность движения Снежной королевы и Кая?», «Что хотел сказать художник Ушаков изображая рядом выбивающуюся из сил лошадь и уверенно шагающего мальчика?».

Смежные виды искусств на уроках литературы - не сама цель, а средство проникновения в литературное произведение. Поэтому, после того как ребята рассмотрели иллюстрацию, прослушали музыку и т.д., нужны также вопросы, которые помогли бы соотнести иллюстрацию, музыку, экранизацию с литературным произведением.

Рассматривая, например, с классом иллюстрации художника Алфеевского к сказке Андерсена «Снежная королева» учитель предлагает учащимся найти цитаты, которые можно было бы подписать под рисунками. В работе с иллюстрациями «Детям подземелья» может сопутствовать рассказ о том, какой момент действия изобразил художник и что ему предшествовало.

В У-УШ классах задания оценочного характера еще сложны, но вполне уместны вопросы, которые становятся отправной точкой для сопоставительного анализа.

Завершая, например, знакомство учеников с иллюстрациями к «Муму», можно сказать ребятам: «Тургенев любил Герасима и сочувствовал ему. Как это отношение писателя передано художником Ушаковым в каждом из трех его иллюстраций к «Муму».

Очень важно, чтобы ученики соотносили иллюстрации с произведением писателя вдумчиво и грамотно, помня, что перед ними произведение художника, в котором отразилось его понимание произведения, его «суждение» о нем, и главное - подросток должен понимать, что у каждого искусства свои возможности, свой язык.

Во всех классах чрезвычайно полезно привлекать самих ребят к созданию наглядных пособий, причем не только копий, но и требующих серьезных творческих усилий.

101

Сфотографировать понравившееся детям дерево («Кладовая солнца»), нарисовать собственную иллюстрацию к произведению, записать на магнитофон выразительное чтение товарища выполнить таблицу «Стихотворные размеры», диафильмы, подготовить радиопередачу о писателе или произведении - вот далеко не полный перечень заданий, выполнение которых не только способствует выполнению наглядными

пособиями кабинета литературы, но что гораздо важнее, - стимулирует эстетическое развитие учащихся, способствует развитию их самостоятельности.

Когда учитель подумал конкретное задание, он встает перед необходимостью «вписать» его в урок. И здесь вновь возникает ряд существенных моментов. Наиболее «свободен» учитель, когда он использует художественные или графические материалы и диапозитивы; однако диафильмы и кинофильмы в значительной степени программируют его деятельность на уроке.

Следует отметить, что успех урока с наглядностью во многом зависит не только от общего его методического решения, но даже от того, какие слова учитель скажет перед тем, как познакомить ребят с иллюстрацией, музыкой, кинофильмом, и как он вновь перейдет к разговору о литературном произведении.

Таким образом, наглядность оказывает значительное действие на совершенствование и умножение методов развивающего обучения и является весьма перспективной областью методики. Не случайно в последние два десятилетия в связи с интенсивным развитием технических средств и смежных искусств (особенно кино и телевидения) заметно активизировалось включение в урок иллюстраций, музыки, кино и т.д. это в целом отрадное явление, однако далеко не всегда оно само по себе обеспечивает эффективность урока литературы. Поэтому подготовка урока с применением наглядности и технических средств требует от учителя мастерства и такта.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Активные формы преподавания литературы. / Сост. Р.И. Альбеткова. - М., 1991.
2. Сотников А.Т. Художественные иллюстрации на уроках литературы. - М., 1970.
3. Методика преподавания литературы. /Под ред. О.Ю. Богдановой. -М.: 2000 -с.
4. наглядные пособия по литературе. Опыт изготовления и применения пособий. - М., 1993.
5. Искусство анализа художественного произведения. / Сост. Т.Г. Браже - М., 1981.